

Funciones de la conciencia teórica en el campo curricular. Apertura y límites

BERTHA OROZCO FUENTES

*...También es vicio el saber,
que si no se va atajando,
cuando menos se conoce
es más nocivo el estrago;
y si el vuelo no le abaten,
en sutilezas cebado,
por cuidar de lo curioso
olvida lo necesario.*

Sor Juana Inés de la Cruz¹

1. EL CONTEXTO

EN LA RECIENTE coyuntura histórica es perceptible el devenir de prácticas sociales, cuyo movimiento vertiginoso y galopante va hacia el encuentro con un tiempo por venir, el tiempo del futuro, para el cual no tenemos respuestas concretas que ofrecer, pero sí un cúmulo de anhelos y problemas sobre los cuales centrar esfuerzos, energías, compromisos, ideas, valores y deseos.

El panorama del futuro se presenta incierto pero a la vez promisorio, y esto pareciera una paradójica cualidad de nuestra sociedad actual. La paradoja obliga a hablar de retos, de búsquedas, de necesidades de cambio, de construcciones y reconstrucciones; no son pues necesidades nimias las que están en juego y para las que haya que encontrar posibilidades, aun cuando éstas parecieran escasas.

El reto, por momentos y en ciertos ánimos, mueve a la apatía, al desencanto, al mundo del *impase*; en otros se presenta como un esfuerzo e interés por participar en los límites específicos del reto como vivencia cotidiana. Es ahí precisamente donde se encarna el reto, en la esfera de las cuestiones ecológicas, de las prácticas académicas,² de todos los espacios en donde se negocia, se resiste y se lucha por la exigencia de mayor autonomía y autodeterminación.

La moneda del esfuerzo y el compromiso está por tanto en el aire y con ello la hora de la prueba y de la probabilidad, o dicho en otra forma, de ir al encuentro del mundo de lo posible. Toca ver ahora que la "...verdadera prueba de una inteligencia superior es poder conservar simultáneamente en la cabeza dos ideas opuestas, y seguir funcionando. Admitir por ejemplo que las cosas no tienen remedio y mantenerse sin embargo decidido a cambiarlas".³

¹ A *Sor Juana Anthology*, 1988, traducción de Alan S. Trueblood, prólogo de Octavio Paz, Harvard University Press, EUA, p. 92.

² Retomo implícitamente aquellos intentos de los teóricos de la resistencia, así denominados en el inicio de esta década, quienes empezaron a desarrollar, en un intento de reconceptualización teórica, alternativas frente a las tendencias crítico-reproduccionistas de la teoría social y del lenguaje crítico de lo educativo.

³ Tomado de Scott Fitzgerald, en: Carlos Monsiváis, *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*, México, Biblioteca Era, 1988, p. 15.

Ante este panorama, hay que reconocer que se juegan intereses, puntos de vista que negocian, resisten y luchan en diferentes posiciones; en ese sentido, esta etapa de tránsito a la historia por venir no son una práctica y un pensamiento homogéneos, como tampoco son unidireccionales los proyectos. Hay que reconocer el ambiente de debate y confrontación entre hegemonías en el que se muevan intereses y expectativas. Cobra especial importancia la participación de los sujetos sociales como entes potenciadores de la dinámica histórica, tanto para problematizar críticamente sus tareas sociales, como para plantear opciones viables hacia el futuro. Éste es el reto de la acción y de la imaginación.

2. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL CONTEXTO

La universidad pública en México se encuentra inmersa en este despliegue de la coyuntura. ¿Cómo pensar a la universidad en relación con este proceso? ¿Cómo pensar desde la universidad la participación de sus diversos sectores: académicos, estudiantes, funcionarios y administrativos? Es palpable en el ambiente universitario cómo se reaviva el debate en torno al papel que juega o debiera jugar la universidad en el proceso histórico social, en lo que se refiere a la redefinición de las necesidades actuales. En el debate se reconocen posiciones de los sujetos participantes, tanto en su interior como desde ámbitos externos a la propia universidad, sujetos que de una forma o de otra orientan expectativas sobre las funciones académico-universitarias.

En la esfera de la educación superior, surgen discursos y prácticas académicas diferenciadas y hasta contrarias, en torno a la definición de los proyectos curriculares prioritarios que haya que impulsar o modernizar, como expresión institucional específica del campo y de la educación, en este caso de la universidad pública.

Los discursos no son ajenos a los retos del futuro, y es mucha la insistencia en el proyecto de la modernización universitaria frente a la más aguda crisis en todo orden. Pero, ¿cómo pensar la modernización y el cambio en y desde la universidad mexicana?⁴

La idea de la modernización no es nueva en los años ochenta; desde los años veinte y treinta, con los intentos de construcción nacionalista posrevolucionaria, se habló de modernizar a México en el sentido de crear una infraestructura educativa basada en la enseñanza técnica y agrícola, en aras de apoyar el desarrollo económico industrial de sustitución de importaciones.

Tras metas inconclusas y replanteamientos posteriores, vino la preocupación por una modernización como proyecto hacia el desarrollo científico tecnológico,

⁴ Ya en otro trabajo intentamos exponer esta idea de la modernización en el contexto de la llamada tercera revolución tecnológica industrial. Teresa Bravo y Bertha Orozco, "Retos de la universidad mexicana en el marco de la tercera revolución tecnológica industrial". Ponencia presentada en el Foro nacional *La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI*, Universidad de Guadalajara, mayo de 1988, 19 pp.

para salvar el obstáculo de la universidad tradicional liberal conservadora de las carreras tradicionales liberales, que no respondían más a las expectativas de la crisis de fines de los años sesenta y setenta.

En la década actual se insiste en los mismos problemas: la baja calidad académica, la necesidad de responder a las demandas sociales, la insistencia en elevar los índices de eficiencia, eficacia y productividad, el fomento a la cultura, etcétera. Sólo que el contexto ha variado, debido a que los proyectos curriculares que se ensayaron en décadas pasadas, se muestran débiles y quizá agotados como práctica y discursos; han variado también las formas de negociación e interacción entre los sujetos sociales que se mueven en relación con la universidad mexicana. Los estudiantes, los maestros y la comunidad universitaria en su conjunto se abren al debate, a veces en tonos de franca confrontación.

La modernización se proyecta en varias direcciones, de las cuales dos serían las más representativas. La primera sería la vinculación directa a la esfera de una economía determinada por las clases y sujetos sociales hegemónicos, cuya expectativa de conocimiento es la formación de cuadros técnicos que puedan ser, a la vez, receptivos de los cambios en los procesos productivos y de la redefinición de la actual división internacional técnica del trabajo en las relaciones sociales hegemónico-capitalistas, en el contexto de la reconversión industrial. La otra dirección intenta trascender el conocimiento como insumo para el aparato productivo, y plantea la modernización, pero en una redefinición hacia la autodeterminación y participación democrática de las mayorías sociales, en la cual el papel del conocimiento de los profesionales egresados tendrá un impacto de carácter no sólo económico, sino sobre todo social y político cultural. La limitante de esta última dirección es no tener una propuesta que se afiance como una nueva forma de hegemonía que sustituye a la actual.

Ante esta doble perspectiva, habrá que pensar que los cambios curriculares tienen un alcance social más allá de las fronteras de los espacios académicos, y que la educación superior "...en estas dos últimas décadas ha navegado a través de esta tendencia dominante de la 'tradición acumulada' del saber científico [cientificista] que se traduce en la legitimación de saberes prácticos, del 'saber hacer' con menoscabo del 'saber pensar'".⁵

La relación entre estas formas del saber, el hacer y el pensar, devino, con el proceso de la sociedad moderna, división entre trabajo manual e intelectual; diferenciación que, como señala E. Tenti, adopta nuevas formas con el desarrollo del campo científico y tecnológico que llega a legitimar un tipo de saber científico especializado y distinto del saber cotidiano no científico.⁶

⁵ "Notas para una reflexión ante los retos de la modernización educativa", ponencia presentada por la Academia Historia de las Ideas, en los foros sobre consulta para la modernización del sector educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, enero de 1989, p. 4.

⁶ Emilio Tenti, "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 38, México, ANUIES, 1981.

Con la legitimación del saber científico surge otro problema: la validación del contenido abarcado por “las ciencias” y la validación de la lógica de pensamiento que sustenta a las racionalizaciones científicas. Los usuarios de estos saberes o contenidos los retoman, la mayoría de las veces, como residuos aplicativos, para manipular con ello acciones; y en esta forma de relación entre el usuario y el saber no se tiene acceso a los fundamentos racionales de las ciencias.

Ese uso residual de contenidos se convierte en la aplicación tecnológica utilitaria; en tanto la producción, adaptación y uso de los conocimientos científicos no son ajenos a los contextos sociales en los que son producidos, hay fuertes intereses que tratan de apropiarse con fines pragmáticos de los resultados de la producción de conocimientos.

Es así como se explica, en parte, la separación entre el saber práctico, “saber en práctica” para el saber hacer, del “saber sobre la práctica”.⁷ Este último implicaría un conocimiento de la lógica del razonamiento bajo el cual se produce el conocimiento científico.

Esta lógica daría cuenta no sólo de los conocimientos en sí mismos, sino de la historicidad del propio pensamiento científico, es decir, de la concepción de realidad y problematización sociohistórica que provocó saltos en el proceso del conocer en el devenir histórico. Pensar las teorizaciones como conocimiento acumulado del desarrollo científico en el plano de su historicidad, implicaría pensar las teorías más allá de su uso pragmático, y es un esfuerzo de imaginar el conocimiento no únicamente como producto sino como proceso, es decir, en su movimiento, en su historicidad. Desde esta lógica es que queremos entender la función de la teoría como función social; esto es no sólo un problema de asimilación y adaptación de teorías, sino de un uso reflexivo, crítico y creativo del pensamiento, y éste es un problema de conciencia teórica.

Este problema de la conciencia teórica remite al planteamiento de las exigencias del pensamiento en relación con la teoría, es decir, pensar qué significado tiene para los sectores sociales, grupos e individuos particulares afiliarse a ciertos *corpus* teóricos, así como pensar que hacerlo significa investirse del sentido y dirección de realidad que la teoría conlleva. Esta exigencia acerca del significado obliga al sujeto a modificar su relación con tales *corpus* en los procesos de apropiación conceptual y uso operacional de conceptos y categorías derivados de los marcos teóricos, porque no es lo mismo una relación lineal entre sujeto-teoría que, la relación sujeto-uso consciente (crítico) en la teoría.

En el segundo tipo de relación emerge una mediación importante en el proceso de la teorización, el momento en el que se transforma el vínculo sujeto-teoría-pensar teórico, en el que el sujeto se desprende de la teoría y del sendero de realidad por donde ella lo conduciría, para operar una forma de pensamiento que le exige tomar conciencia de su propio pensamiento. Es necesario que ocurra ese momento para la transformación que posibilita una independencia con respecto al pensa-

⁷ *Ibidem*.

miento teórico. De lograrse esta condición cabe la posibilidad de un ejercicio de la razón con movimiento autónomo, sin que esa autonomía implique escisión con la realidad, sino por el contrario, el acceso a realidades nuevas pensadas desde el movimiento y las conexiones con el devenir. Así, el sujeto ya no se encuentra supeditado a los marcos de realidad impuestos por las teorías, sino que se encuentra en el espacio de potenciación de su razonamiento. Ahí está la posibilidad de jugar con el reto de la imaginación en y desde la realidad.

Este problema de la conciencia autónoma en el pensar es una forma de ejercicio del razonamiento que tiene que ver con la complejidad que encierra la relación sujeto-realidad, en la cual la autonomía de la conciencia debiera ser una mediación de posibilidad de la imaginación para un pensamiento creativo. La creatividad exigiría, a su vez, captar la realidad en la totalidad de su potencialidad y viabilidad histórica, lo que abriría los límites hacia nuevos horizontes históricos.

La categoría central de esta forma de razonamiento es la totalidad dialéctica (TD)⁸ y las exigencias epistemológicas de su significado; estas exigencias dan cuenta de la realidad en movimiento, movimiento de articulaciones e interconexiones necesarias que lo dinamizan; articulación que exige el principio de inclusividad de dimensiones de la realidad; dimensiones que no todos los campos de teorización capturan con igual grado de inclusividad. En ese sentido, no todas las teorías resisten el análisis de tipo epistemológico, porque en él puede darse cuenta de las implicaciones de: su trasfondo de realidad, la posición en que la lógica de la teorización ubica al sujeto, posición que lo supedita o le permite desprenderse según el caso, de teorización, de los límites paradigmáticos de los *corpus* teóricos, según el nivel de apertura de la base categorial del razonamiento.

Al seguir esta línea de pensamiento, y ubicarse en el nivel de los conocimientos que se procesan entre la comunidad universitaria, ocurre que la mayoría de las veces lo que se reproduce en la cotidianidad académica, son formas de saberes que giran alrededor de la lógica de la repetición del conocimiento acumulado, no siempre para formar cuadros capacitados para pensar los supuestos de las ciencias, más allá del uso aplicativo que les reporta, y no siempre para pensar más allá de los límites de realidad que la lógica científica ubica en momentos históricos determinados.

En consecuencia, queda en duda si existe una apropiación consciente y crítica de la formación que adquieren los sujetos que viven las prácticas curriculares desarrolladas. Entonces, el currículum como campo problemático tendría que verse desde una óptica que profundizara en la dirección de la formación para el saber pensar, pero desde la perspectiva y exigencia de la conciencia que involucra el pensar epistemológico. Este supuesto rebasa, por ende, la noción de formación teórica como problema curricular.

Toca ahora dar cuenta de un cuestionamiento capital en este momento del debate curricular: ¿cómo esperan y deben ser formadas las jóvenes generaciones

⁸ Para una explicación más amplia de las funciones de la totalidad como categoría de análisis epistemológico, véase "Totalidad y racionalidad científica", en Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, El Colegio de México, México, 1987, pp. 47-32.

que quieran ingresar al sistema de educación superior? ¿Qué posibilidades tiene el campo de la educación como ámbito de apertura de realidades posibles y viables? ¿Hacia qué dirección apuntan o debieran apuntar los cambios curriculares en la educación superior, si se plantea la exigencia de una formación para el saber pensar-saber hacer? ¿Seguirá la inercia de la formación como capacitación y manejo de saberes para el ejercicio de una práctica profesional exclusivamente? o, además de eso, ¿habrá posibilidades para un tipo de formación que permita al sujeto establecer nuevos vínculos con su entorno, y que le permita problematizar su realidad, pensarla desde un espacio de hacer cotidiano para incidir en el replanteamiento y búsqueda comprometida con horizontes nuevos?

Lo primero, el saber hacer, “saber en práctica”, es vigente y se refuerza con un proyecto de modernización centrado en la lógica privilegiada del costo/beneficio de los servicios educativos; lo segundo, el “saber sobre la práctica”, abre un campo de problemas múltiples sobre los cuales es prioritario trabajar desde un espacio de organización razonada de las relaciones de asimilación del conocimiento, como lo es el espacio de la universidad pública.

Enfocado así el problema acerca de los contenidos curriculares para estructurar planes y programas de estudio, se plantea el problema del significado del conocer, que apunta a las implicaciones de los tipos de saberes que se proponen como legítimos y convenientes, y a las formas de apropiación o aprehensión que hacen estudiantes y maestros.

La unidad total contenido-forma de apropiación de los contenidos, permea consecuentemente las formas de apropiación de realidades subyacentes en el interior de esos contenidos curriculares. Estas formas pueden ser básicamente dos: un acto o apropiación repetitiva de la realidad a través de la cual se asumen explicaciones ya dadas, que perpetúan un pensamiento y práctica inercial entre el sujeto de apropiación y su entorno; o bien, una forma distinta que orientaría en dirección contraria al acto de apropiación repetitiva de lo ya conocido y explicado, por la mediación de un conocimiento razonado en un sentido interpretativo, comprensivo y creativo.

En ambos casos se presentan situaciones peculiares; pero en el primero operan ciertos “bloques” al razonamiento.⁹ Entendemos genéricamente el bloqueo en la apropiación de los contenidos como una forma de obstáculo en el ejercicio autónomo de la razón, concretamente cuando el sujeto que se está apropiando los contenidos queda atrapado en la lógica del *corpus* teórico, científico-paradigmático, desde el cual se abordan dichos contenidos, obstaculizando al sujeto para que ejerza su propia capacidad potencial de razonamiento.

Las consecuencias del bloqueo en la formación del sujeto, son múltiples, pero pueden resumirse en el cierre de su creatividad. Lo opuesto, es decir, la apertura de

⁹ El tema de los bloqueos en el pensamiento y en relación con las formas de apropiación en situaciones de aprendizaje, es tema de trabajo futuro, pero aquí cabe una aclaración somera.

su capacidad creativa, depende de otra situación compleja por considerar, y que toca el plano de la subjetividad y del despliegue de ésta en el devenir de la cotidianidad colectiva. En ese despliegue hay un interjuego de niveles psicológicos, culturales, ideológicos, axiológicos, etcétera, que están moviendo los mecanismos del razonamiento del sujeto en situación de aprendizaje, sólo que en este caso nos limitamos a considerar el bloqueo teórico.

Desde este punto de vista el bloqueo adopta manifestaciones particulares:

a) La sacralización de la teoría, cuando se cristaliza como criterio de verdad científica para pensar a partir de modelos. Ésta es en sí una forma de bloquear la apertura del propio pensamiento científico. Aquí el sujeto razona a partir de teorizaciones científicas y no precisamente a partir del análisis de problemas de la realidad a la que corresponde el sujeto en situación.

b) La ambigüedad del discurso teórico. Esta forma de obstáculo aparece cuando la teoría se expresa con un código y significación que no siempre son entendidos desde la lógica de razonamiento del sujeto, en procesos concretos de apropiación. Esto ocasiona lo que es usual observar en la práctica académica: la repetición de discursos con lenguajes inaccesibles, academicistas, que se constituyen y se viven como bloqueos por parte de los estudiantes, quienes los repiten sin comprenderlos, o si acaso los comprenden, su nivel de comprensión guarda correspondencia con las hipótesis y tesis predicativas de las teorías; luego entonces el pensamiento se mantiene dentro de los parámetros de las teorías.

De acuerdo con Giroux y McLaren, “los escritos críticos y radicales acerca de la enseñanza [podría leerse de los discursos teóricos sobre el currículum] se han convertido en ‘getologizaciones’ dentro de una torre de marfil, reflejando un fracaso para asumir seriamente el hecho de la educación como un terreno de lucha, [esta idea] es central para la reconstrucción de la vida pública y, por lo mismo, los términos escolares deben ser entendidos en lengua vernácula”.¹⁰

c) La inaccesibilidad ante los discursos académicos provoca a su vez otros mecanismos al bloqueo; por ejemplo, los mecanismos de la resistencia de los estudiantes para aprender los contenidos curriculares, fenómeno escolar que muchas veces es calificado como incapacidad de aprendizaje, y que podría reconstruirse como un problema de mecanismos de resistencia desde los códigos de los propios estudiantes ante la complicación de los códigos academicistas.

d) La inaccesibilidad al terreno de significación del conocimiento es uno de los problemas subyacentes en la escisión entre teoría y realidad, teoría y práctica; de ahí que los testimonios de vida cotidiana en el aula expresen la distancia que se da entre el acto de apropiación subjetiva de los contenidos, con respecto de la realidad de vida significativa del estudiante. En consecuencia, los contenidos

¹⁰ Henry Giroux y Peter McLaren, *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*, State University of New York Press, 1989, p. XIII.

aprendidos, en lugar de ayudar a la reconstrucción lógica de la realidad, se convierten en un obstáculo entre ésta y el sujeto.

e) Pero quizá un bloqueo más serio aún es aquél que coarta la necesidad de indagación, cuando lo que se aprende a pensar no trasciende los aspectos de problemas contenidos en los límites de las teorías. Entonces el sujeto que aprende no puede mover su razonamiento más allá de esos mismos límites y deja excluidas otras realidades no devenidas aún, pero quizá susceptibles de ser imaginadas desde el presente bajo la condición de un razonamiento abierto.

En el segundo caso, lo que se propone es una lógica que rebase el conocimiento en sí mismo en un determinado momento, para dar acceso a la dimensión en donde operaría la conciencia y la capacidad autorreflexiva como vínculo entre el sujeto y su realidad. Operar desde la conciencia o con conciencia, es dar cuenta de la posición de sujeto que se está jugando en las diversas dimensiones circunstanciales de la existencia social; en otras palabras, es dar cuenta del lugar que se vive en la historia presente, sintetizando en el acto del presente el antecedente de su determinación pasada, así como la posibilidad de su objetivación futura.

Una formación curricular con estas características, sería una posibilidad, desde lo educativo (y no como espacio exclusivo), de construcción de una conciencia colectiva, cuya función social y política daría cuenta de la pertinencia, posibilidad y “esperanza de futuro” de lo devenido, de lo nuevo para una realidad distinta.

Es pertinente entender que el problema de la conciencia colectiva encierra ciertas complicaciones. Éste es un acto individual y social a la vez; son dos momentos y niveles coexistentes de la vida humana. El primero da cuenta del movimiento del pensamiento desde la subjetividad; el segundo, es el momento de la socialización de ese pensamiento como interrelación consciente de un colectivo que visualiza una realidad por construir. Es la socialización o red dialogal, un espacio a través del cual las posibilidades imaginadas empiezan a organizarse como opciones posibles para objetivar las realidades imaginadas.

Cabe aclarar que no se trata de momentos separados ni se presentan con ordenación secuencial, son una articulación de momentos y niveles de la conciencia, y son colectivos porque la colectivización acerca a lo concreto por construir.*

Pensar la conciencia colectiva desde el espacio de la educación, obliga a replantearse la estructura y organización de las relaciones intersubjetivas de quienes se muevan en ese espacio. Esta intencionalidad encuentra obstáculos en ciertas estructuras curriculares universitarias actuales; esta forma de conciencia no tiene gran margen de posibilidad en prácticas cuya forma burocratizada, ritualizada, de producción, circulación y consumo de saberes excluye toda posibilidad de diálogo, y se mantiene vigente la relación del que sabe con el receptor del saber, o del que

* Esta forma de conceptualizar la conciencia es un primer acercamiento que forma parte de la problematización que se viene trabajando, en relación con la conciencia teórica en el campo del currículum. Hace falta profundizar sobre una situación más compleja como lo es la problemática del pensamiento categorial y la conciencia histórica, para abrir los límites de razonamiento y de objetivación del currículum.

educa y el que es educado. No obstante cabe recordar que ha habido, si bien escasas, prácticas curriculares que por momentos presentaron visos de transformación de las relaciones de los sujetos entre sí, y entre éstos, el conocimiento y la realidad; éstas no han fructificado para el desplazamiento de la “conciencia domesticadora”.

En síntesis, pensar el currículum es una forma no disociada de hacer de la imaginación; ésta no es una tarea sencilla puesto que involucraría un conjunto de problemas y porciones de realidad que se pueden incluir o excluir en el razonar de los sujetos que dirigen los procesos curriculares. Esto supone que dichos procesos de las prácticas curriculares articulan movimientos específicos, en tanto existen participaciones de “sujetos sociales del currículum” que mantienen diferencias entre sí, y sus diferencias o posiciones de sujeto imprimen intenciones, expectativas y direccionalidades distintas en el conjunto del devenir curricular. “A grandes rasgos podríamos diferenciar tres tipos diferentes de sujetos sociales del currículum, los cuales no necesariamente conciben y actúan en el ámbito del currículum de acuerdo al mismo proyecto social. Estos sujetos sociales del currículum son:

- a) los sujetos de la determinación curricular [tienen intereses en el currículum pero no presencia directa en el ámbito escolar];
- b) los sujetos de la estructuración formal del currículum [se confrontan en las instituciones académicas para elaborar proyectos curriculares];
- c) los sujetos del desarrollo curricular [son los estudiantes y profesores]”.¹¹

3. PROBLEMATIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DE LA TEORÍA, EN LA RELACIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

Desde la práctica docente en el nivel superior, y concretamente en el área histórico-social, nos ha interesado de manera particular la función del conocimiento teórico como un tipo de conocimiento y, consecuentemente, como una forma de razonamiento abstracto, que se procesa bajo diversas formas en los espacios académicos. Un interés específico es comprender este tipo de conocimiento, que en sus procesos de apropiación implica necesariamente considerar la capacidad que tiene el sujeto para pensar, o no, abstractamente porciones de la realidad.*

Si reflexionamos sobre el objeto del currículum con la inclusión de este tipo de pensamiento, tenemos que atender a una doble dirección: por un lado se enfoca el

¹¹ Sobre los procesos curriculares y sus determinaciones, en mucho nos hemos basado en la producción conceptual de Alicia de Alba, cuya intención de crítica desde una recuperación de categorías centrales, abre líneas de reflexión epistemológica sobre el campo y objeto de currículum. Alicia de Alba, “Sobre la determinación curricular”, trabajo presentado en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUTES), en el marco de la consulta nacional sobre la modernización de la educación (documento preliminar en revisión) México, febrero de 1989, 33 pp., p.13.

* El pensar abstracto no excluye trabajar con la concreción histórica, por lo tanto, se contrapone al pensamiento especulativo ahistórico que escinde las especificidades de la realidad.

problema del manejo de proposiciones teóricas ya elaboradas, que se eligen y adoptan para integrar estructuras curriculares, planes y programas de estudio. Por el otro, se atiende al hacer del desarrollo curricular de la lógica deductiva, para pensarla como una experiencia de construcción de la relación sujeto-realidad y más específicamente, de la relación que construye el sujeto entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer en el proceso de formación.

Si pensamos en el papel de la teoría, en cualquier área del conocimiento, que se procesa a través del desarrollo curricular, es con la intención de buscar formas de apropiación que contribuyan a la formación del “saber pensar” mediando con la lógica del hacer. Este trabajo es un primer intento por aclararnos el problema de la producción, la transmisión, y las formas de apropiación de conocimientos en los desarrollos curriculares.

Una dimensión importante del problema, en el ámbito escolar, es la función que posee el saber teórico como herramienta que favorece o no un pensamiento abstracto no especulativo, actitud intelectual que hace posible que el sujeto comprenda críticamente y que aprenda a interpretar y reconstruir su realidad social, y por ende a plantear problemas sociales en y desde el ejercicio de sus prácticas.

Esta actitud intelectual tiene que verse en función del ejercicio de la conciencia teórica a la que nos referimos líneas atrás. La abstracción del pensamiento se hace posible desde la capacidad de razonamiento, para abstraer del *corpus* de la teoría, ya no su contenido óntico y explicativo, sino su potencial categorial, es decir, su lógica de razonamiento para operar con ella en la intención problematizadora de objetos vistos desde las prácticas, en aras de encontrar opciones viables de objetivación futura.

Esas opciones viables se reconocen en el interior de “campos de opciones posibles”, los cuales se construyen en el ejercicio de la problematización creciente de los recortes de objeto, y constituyen el proceso de especificación y delimitación de opciones sobre las cuales encaminar acciones o investigaciones conducentes a la construcción de objetos posibles, en áreas o ámbitos particulares de las prácticas. En el campo del currículum, los campos de opciones posibles dan cuenta de los límites y aperturas del objeto curricular; en el presente ejercicio, una opción identificada es precisamente la función del pensar epistemológico en tensión con la función del pensar teórico, a partir del cual se especificó el momento de la problematización de la conciencia teórica.

Con esta línea de intención, el pensamiento curricular tiene que resolver el problema que se presenta con el *uso* (selección, organización, formas de asimilación o aprehensión, etcétera) que los profesores y estudiantes hacen de estos contenidos teóricos, a través de sus relaciones en los procesos escolarizados.

Para aclarar en qué consiste el problema de los contenidos teóricos, desde la perspectiva del presente trabajo, se retoman las aproximaciones que han hecho de la problemática de la formación en el caso de estudiantes de pedagogía, autores como Díaz Barriga, Concepción Barrón y otros. Ellos han abordado el problema

de “la precaria formación teórica” del profesional con educación, que por razones históricas e institucionales se ha impuesto la demanda de un saber hacer, favoreciendo a su vez la demanda creciente de una formación técnica, sobre todo a partir de las reformas educativas de los años setenta.

Tales autores manifiestan a principios de la presente década que, “...en estas condiciones sociales y universitarias la formación técnica ha suplantado a la mínima formación teórica. La teoría ha pasado a ser posesión de grupos minoritarios que trabajan en los centros de producción de conocimientos, directamente vinculados con la industria militar y con el desarrollo y expansión del capitalismo monopólico”.¹²

No obstante que la anterior cita revela una dimensión del problema que es necesario incluir en la revisión de planes y programas, también es cierto que en su estructuración y contenidos se trabaja con contenidos teóricos, más aún, que muchos planes de formación profesional otorgan un fuerte peso a los contenidos teóricos; pero su inclusión no ha garantizado hasta ahora un uso crítico de los mismos.

Sobre el uso y las formas de apropiación de la teoría se ha podido concluir que “... una gran proporción del estudiantado, producto de la tradición escolarizada, es resistente a la adquisición de hábitos de estudio propios, así como de actitudes críticas ante los contenidos y las modalidades de enseñanza”.¹³

Existe un problema serio cuando los estudiantes que se forman en el campo de las ciencias sociales, por ejemplo, lanzan afirmaciones tales como: “la teoría es muy abstracta y no tiene nada que ver con la práctica”, o “la teoría es muy compleja y difícil de entender”, o “aprendemos muchos conceptos en la escuela pero no sabemos cómo aplicarlos, somos todólogos”, etcétera.

De tales discursos, se pueden desprender varios problemas, de los que señalamos por el momento dos, como problemas eje que debemos atender en un intento de crítica del currículum. Un primer plano involucra a la reflexión epistemológica, para comprender la lógica y los límites de posibilidad que proponen las sistematizaciones teóricas; en un segundo plano, la reflexión abarca el problema de la lógica con la cual los sujetos en situación de aprendizaje seleccionan, a través de sus lecturas, los contenidos teóricos y el enlace entre estos contenidos y las categorías que proponen las teorías. Cabe aclarar que de este segundo plano no se excluye la lógica epistemológica como potenciadora de la conciencia teórica, sólo que, para su manejo, hay que arribar a propuestas metodológicas en el plano didáctico.

Si la conciencia teórica, como ya se dijo, significa tomar conciencia como sujeto frente a la teoría, es decir, qué posición de sujeto se asume en relación con el conocimiento, esto significa que la conciencia teórica como tal es movida por una fuerza generadora que la subyace, y que es precisamente la lógica epistemológica que se desprende del pensar epistemológico. Esta última es la que le imprime a la

¹² Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, 1984, *El currículum de pedagogía. Estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, UNAM, ENEP-Aragón, p. 14.

¹³ Patricia Ducoing *et al.*, 1988, “La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios”, en *Cuadernos del CESU*, núm. 9, UNAM, CESU, México, p. 24.

conciencia teórica potencialidad como herramienta para una teorización posible, en contraposición al estatismo del pensamiento y conocimiento teóricos.*

En síntesis, el uso de conceptos teóricos supone vínculos y formas de relación del sujeto con la realidad; cabe preguntarse ahora cuál es el sentido de aprender teorías y conceptos a través de propuestas curriculares; con qué criterios y lógica de reflexión ha de intentarse un análisis crítico de los contenidos curriculares.

3.1 *Los límites de lo teórico*

Una posibilidad que consideramos pertinente es el ejercicio, desde una perspectiva epistemológica, de la función del pensamiento teórico en la formación de profesionales. Así enfocado el problema, se toma como punto de partida la relación que el sujeto de conocimiento establece con la realidad, y en la que intervienen múltiples mediaciones como es el caso del pensar teórico y la capacidad de abstracción que intervienen en el proceso de razonamiento.

La relación con la realidad implica una relación de conocimiento entre ella y el sujeto; esta relación no es estática, sino procesual y dinámica, en ella intervienen mediaciones que la moldean y delimitan. Las mediaciones permean las formas bajo las cuales el sujeto organiza su razonamiento para aprehender ciertos aspectos de la realidad, de tal manera que esas formas varían según los contextos y los sujetos de que trate. Las formas de la mediación del conocimiento van desde el lenguaje, las pautas culturales, la ideología y los valores, hasta la teoría, que es un tipo de mediación que tiene implicaciones para el razonamiento, con base en el saber acumulado y sistematizado en una red de conceptos que proponen explicaciones ya hechas en torno a la realidad, bajo contextos y circunstancias histórico-sociales particulares.

Desde esta perspectiva, se plantea una reflexión y uso crítico de la teoría, como propuesta de pensamiento que pueda establecer rupturas con los determinismos teóricos, lo que no desvaloriza la presencia de las teorías como formas de mediación en el proceso de conocimiento. Por el contrario, esto las convierte en una posibilidad para pensar la realidad, no a partir de enunciados hipotéticos, desde los cuales el sujeto formula sus criterios para pensar y operar en la realidad, sino a partir de la posibilidad de la conciencia teórica potenciada desde la lógica epistemológica.

Esta propuesta se detiene a reflexionar acerca de la diferenciación que existe entre la lógica del pensamiento teórico, que después se asume como la lógica del hipotético deductivo, y la lógica epistemológica de apertura del razonamiento, para abarcar las formas de categorización que subyacen a las proposiciones teóricas, en la comprensión de la realidad como totalidad en movimiento.

* Ya antes se dijo que el pensamiento epistemológico funciona con la categoría de totalidad dialéctica (TD). Ésta es esencial dada su capacidad "... para enriquecer las estructuras relacionales de conexión con la realidad empírica, que permitan transformar la objetividad real en contenidos organizados," Hugo Zemelman, *op. cit.*, p. 16.

Bajo la lógica de apertura se redimensiona la función del uso de conceptos teóricos, dado que propone no anclarse en el contenido predicativo y fijo de los conceptos, sino usarlos como base posible de razonamiento para la problematización sobre la realidad.

Lo anterior supone establecer las bases para una teorización acerca de la realidad social, saliéndose de los límites explicativos ya dados. Para entender este planteamiento, primero sinteticemos los límites del pensar teórico, después tratemos de entender sus posibilidades.

Pensar desde lo teórico, significa partir de los contenidos explicativos ya conceptualizados en ciertos momentos y en contextos sociales específicos; esto es lo que constituye el saber acumulado. Las teorías aluden a especificidades de realidad razonadas por un sujeto cognoscente (individual/social), que incluye dimensiones y relaciones de la misma, y que después expresa y sintetiza en proposiciones teóricas.

Las teorías son entonces una articulación de relaciones de realidad convertidas en proposiciones explicativas, pero que puedan excluir otras relaciones posibles que dan cuenta de otras especificidades de los contextos, niveles y momentos que no corresponden necesariamente al recorte de realidad que hacen.

Desde los planteamientos anteriores, se entiende cómo en el problema de la lógica interna de las propuestas teóricas es fundamental dar cuenta de la exigencia de historicidad, como forma de razonar a la realidad en el proceso de su devenir. Este movimiento o lógica interna, o historicidad de los contenidos teorizados, no siempre es expuesto en primer plano cuando se hace uso de ellos para pensar la realidad. Pensemos por ejemplo, en el caso en que se hace uso de conceptos en los procesos de determinación curricular, en los momentos de elaboración de propuestas formales curriculares. En gran parte lo que se retoma del *corpus*, son fragmentos y enunciados, sus hipótesis; la parte de teoría que se incorpora al currículum se toma como sustituto de la realidad, o a la realidad se le concibe como objeto teorizado con una lógica de razonamiento que estatiza el movimiento interno de ella.

Por ejemplo, en el desarrollo de planes y programas concretos, éstos son diseñados mediante un trabajo de articulación de recortes teórico-disciplinarios, articulación que incluye una lógica propia que puede ser develada mediante los análisis de congruencia interna. Si a este análisis se le antepone ahora la exigencia epistemológica que dé cuenta de la historicidad de los *corpus* teóricos, es probable encontrar sus límites de apertura o cierre ante realidades.

Así, siguiendo con el ejemplo, se aborda la realidad educativa desde conceptos disciplinarios que son recortes ya teorizados desde lo psicológico, lo sociológico, económico, filosófico, antropológico, etcétera. A partir de ellos se dan explicaciones de la realidad, con un contenido ya elaborado de la realidad que la prefigura como objeto ya dado y fragmentado según el énfasis del enfoque que predomina; así, por ejemplo, se han sociologizado, psicologizado, etcétera, sus interpretaciones. Como consecuencia, se excluye la riqueza potencial del pensamiento para pensar en realidades diferentes. En estos casos se atiende más a la lógica del pensamiento reproductivo de acuerdo con un conocimiento acumulado en una disciplina parti-

cular, que a la problematización y apertura de posibilidades de lo real, en la perspectiva del futuro como realidad no devenida aún, y por tanto no reconocida en un contenido específico, pero sí visualizado como posibilidad en el corte de la historia presente. Es pues cerrar los límites de la transformación histórica.

Tomar a la teoría como punto de partida para conocer la realidad o para actuar sobre ella, remite a la idea de trabajo con apoyo en los paradigmas o modelos. Esto es frecuente en los procesos de formación profesional, en los cuales son muy socorridos los supuestos de conocimiento y aprendizaje fundamentados en categorías de verificabilidad y prueba, según los criterios determinados por la teoría, categorías que son básicas del pensamiento paradigmático.

3.2 El uso de la teoría como herramienta de apertura del razonamiento

En la propuesta de una racionalidad fundamentada en la exigencia de apertura, movimiento, inclusividad e incorporación de lo nuevo, se plantea el pensar epistemológico como alternativa al pensamiento teórico, en tanto que busca la potencialidad categorial subyacente en las teorías para organizar un razonamiento abierto a lo potencial de lo real.

La potencialidad categorial tiene que ver con aquel tipo de pensamiento que establece rupturas con los determinismos de las teorías, los cuales restringen las posibilidades para una acción práctico-social-crítica, entendiendo lo crítico con un sentido no sólo discursivo, sino de posibilidad transformadora.

¿Cómo entender y conocer a partir de esta cualidad categorial epistemológica? La pregunta orienta a una reflexión y ejercicio de la razón, al cómo se organiza el pensamiento en su relación con la realidad, con intención de búsqueda de campos de opciones. Este planteamiento puede tener posibilidades si se trabaja desde una base de categorización; en este caso la categoría central es la totalidad dialéctica (TD), dada su capacidad abierta para un pensar en movimiento, o sea, pensar fuera de los límites de los cuerpos teóricos que restringen el razonamiento a las explicaciones ya dadas de la realidad.

Es necesario fijar la atención en la función epistemológica de tal categoría, en tanto exigencia del movimiento; apertura significa pensar la realidad como un todo articulado. La articulación involucra en su devenir procesos de diferentes niveles y ritmos; si esto es así, entonces la exigencia implica el pensar en las relaciones necesarias y posibles, mismas que han de buscarse si se trabaja con una forma de pensamiento que captura la totalidad compleja, que incluye precisamente diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y espacio.

De lo que se trata es de la reconstrucción de la realidad como un todo articulado y en movimiento. La dinamicidad requiere delimitar las bases de aprehensión de la concreción de la realidad. Esto es, pensar con la exigencia de totalizar “lo fragmentario” que significa incluir las partes no en sentido sumatorio, sino en una inclusión de relaciones necesarias.

Ésta es la lógica de la apertura-inclusividad, dicho de otra forma, es la lógica de la dialéctica que orienta a la razón no como movimiento mecánico, sino como reconstrucción-construcción-reconstrucción articulada. Trabajar con esta lógica de inclusión permite pensar epistemológicamente la realidad, diferencia importante para no pensar desde la relación de conceptos limitados por las teorías.

Dar cuenta de esta opción de razonamiento es alcanzar el nivel de la crítica de los cuerpos teóricos, como una forma de operar de la conciencia. Este planteamiento de ninguna manera excluye el momento de la teorización, sólo que lo considera no como exclusivo sino como un momento más a través del cual el vínculo sujeto-teoría se transforma en el vínculo sujeto-uso consciente (crítico) de la teoría. Ése es el momento de la autonomía del pensamiento, y en ese movimiento del razonar del sujeto cabría la posibilidad de establecer un vínculo cualitativamente diferente con el *corpus* teórico. Un vínculo ya no de continuidad sino de apertura a la potenciación del razonamiento para extraer del *corpus* su potencial categorial, útil para la construcción de una base de teorización como herramienta de análisis y problematización sobre realidades subyacentes a las teorías, así como de realidades distintas no contenidas en ellas.

3.3 Relación del pensar epistemológico-pensar teórico

Lo fundamental es no confundir la relación de la realidad con la estructura explicativa de la teoría. Entonces, ¿cómo definir y establecer los vínculos con los cuerpos teóricos? Una posibilidad de respuesta consiste en trabajar con la idea de “campo de opciones teóricas”, en oposición a la idea que supone derivar de la proposición deducciones lógicas para una proposición empírica, como si se operara linealmente desde el planteamiento de hipótesis hasta la operacionalización empírica.

Como opción, incluye la mediación y búsqueda de la construcción del campo de opciones teóricas para evitar un descenso mecánico de la teoría a la acción; se trata más bien del momento de la problematización teórica para la selección de categorías y conceptos de análisis pertinentes. Agregaríamos, pensando en el campo del currículum, la pertinencia de la articulación entre el saber pensar en enlace con el saber hacer. “El problema de fondo no es limitarse a aplicar una teoría a un problema determinado por la misma teoría, sino resolver qué teoría es pertinente para el problema; lo que obliga a subordinar la elaboración teórica a una exigencia previa de objetivación.”¹⁴

Para seguir con esta idea, es de suponer que detrás de la función de articulación de la realidad, ésta se transforma con base en el modo de pensar del sujeto en la elaboración de la articulación; entonces la exigencia epistemológica se abre a una exigencia meto-

¹⁴ Hugo Zemelman, *op. cit.*, p. 121.

dológica hacia la construcción de objetos posibles. El ejercicio de articular la inclusión de relaciones necesarias, no debe perder la idea de la pertinencia y posibilidad. No se trata sólo de una apertura de los límites de lo posible para un devenir futuro. Esto cobra sentido cuando se intenta trascender hacia un futuro no determinado, pero que es pertinente organizar en formas de objetos nuevos.

La apertura puede empezar a organizar los niveles problemáticos (campos problemáticos) de las relaciones, incluidas en objetos posibles de objetivarse en contenidos o proyectos de acción. “El ejercicio metodológico consiste en distanciarse de la estructura teórica a través de la apertura de la realidad, con base a pensarla mediante la inclusión de nuevos niveles que sirvan para problematizar el punto de partida.”¹⁵

La construcción de objetos supone previamente un trabajo de reflexión y articulación de los campos posibles de observación con todas las potencialidades que encierra, esto favorecido por la inclusión de niveles y momentos heterogéneos de la realidad. La teoría entra en juego porque ayuda a razonar con el apoyo de la capacidad de apertura (categorización) que la red de conceptos posibilita, no por su contenido explicativo y ontológico, sino por la posibilidad que tienen los conceptos para incluir relaciones problemáticas, contradictorias y de modalidades nuevas.

Cabe aclarar que no todas las teorías soportan este tipo de categorías de apertura; hay que diferenciar cuáles teorías, en qué momentos históricos, y frente a qué tipo de problemas de la realidad se construyeron categorías y conceptos para mantener el *statu quo*, o para abrir opciones de transformación histórica.

Con este marco de referencia, hay que situarse frente a las teorías más allá de sus contenidos. “Si toda teoría contiene necesariamente alternativas de consecuencias, el problema que se presenta es pensar en función de alternativas, antes que en la estructura que las define, a fin de abrirse hacia lo potencial-real, que, en este sentido, representa a la imposición de lo real sobre lo teórico.”¹⁶

Desde esta óptica se entiende que la función de la teoría en el proceso de conocimiento es el ejercicio o uso crítico de la teorización, que comienza por el momento de la construcción de campos de observación, siempre que ella deriva en un proceso de delimitación y especificación creciente bajo la exigencia de apertura.

El proceso creciente de especificación, cuando se piensa con la función alternativa de la teoría, conlleva la selección de conceptos. Zemelman los llama conceptos ordenadores, que son los que remplazan las predicciones teóricas como formas apriorísticas de conocimiento. Trabajar con conceptos ordenadores significa establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y la especificidad del contenido proveniente de la reconstrucción articulada de la realidad.

En síntesis, el pensar teórico en esta propuesta, de base epistemológica, se resume en la idea que distingue las funciones que los conceptos teóricos poseen,

¹⁵ *Ibidem*, p. 82.

¹⁶ *Ibidem*, p. 125.

cuando se toman como base las estructuras explicativas de las teorías, a diferencia de pensar y construir el proceso de objetivación de la realidad. El planteamiento supone también un ejercicio de razonamiento abstracto y complejo que tiene que ir de la apertura de relaciones necesarias y posibles, hasta alcanzar momentos de cierre, entendiendo al cierre como la construcción creciente de especificidad de objetos de estudio y/o acción futura, y no como el cierre de realidades acabas.

4. REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN DE CONOCIMIENTO EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA. CURRÍCULUM, CONOCIMIENTO Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Los avances teórico-conceptuales en el campo del currículum y la didáctica, atraviesan también por un debate, al igual que el conjunto de las ciencias sociales; en él aparecen posiciones de diferencia y antagonismo dependiendo de los contextos y necesidades desde donde se gestan. No se va a desarrollar todos los ángulos de la polémica, pero, dada la línea de reflexión de la relación sujeto-realidad en el ámbito curricular, sólo se hace mención de la problemática que se refiere al lugar que ocupan los contenidos en los procesos de conformación curricular.

Este ángulo es pertinente porque en el contexto actual, se refuerza la tendencia de elaborar propuestas formales curriculares con intención de modernizar el currículum, entendiendo la modernización como la renovación y actualización de los saberes prácticos bajo el supuesto de que ello garantizará la formación de cuadros técnico-profesionales, para cubrir los campos de problemas que atañen a los sectores productivo y de servicios, en el marco de presión de la crisis económica mundial y regional actual.

Bajo este supuesto, pareciera que una función principal de las prácticas curriculares, es la preocupación sobre la modernización de los conocimientos (disciplinarios) para una formación profesional ancaminada a resolver la crisis y el desarrollo social. Como si la problemática de la realidad actual pudiera ser entendida sólo como la corrección, superación y autocorrección de un modelo económico, y de un modelo de realidad, adoptado, dado, en el cual subyace una noción base de realidad, centrada en el modelo de sociedad industrial.

Es innegable la pertinencia social y la necesidad del producir, del saber hacer y del desarrollo en general; en ese sentido es importante pensar en la utilidad social del conocimiento, pero en la línea de esta discusión, es más importante fomentar la preocupación de la selección y organización de contenidos curriculares hacia problemas más amplios que incluyan las consecuencias y el impacto social de esos contenidos. Esto con objeto de aclarar el sentido de lo que se plantea como necesidades sociales y los campos de problemas que cubren o dejan de cubrir al modernizar los contenidos.

Conviene considerar los campos de problemas concretos en los que se origina la idea del diseño curricular, en la dirección del saber hacer. Desde los orígenes

de la discusión sobre el currículum, a principios de este siglo, y en el contexto de la sociedad estadounidense, la preocupación estuvo concentrada en la idea de que los contenidos curriculares deberían apuntar hacia la formación de profesionales eficientes, capaces de resolver problemas prácticos para el desarrollo de la economía, y para el fortalecimiento del poder hegemónico de Estados Unidos a nivel mundial; no fue ajena a esta preocupación la competencia por la lucha política y económica que representó el desarrollo del origen socialista soviético.¹⁷

Frente a esta necesidad concreta, la génesis de la teoría curricular tomó fundamentos teóricos y epistemológicos de otros campos del conocimiento, como son los de las ciencias exactas y los del campo de la administración gerencial. A partir de ellos el conocimiento cumple una función para un saber hacer práctico, cuyas bases conceptuales son soportadas por la lógica de la racionalidad técnica, y que las más de las veces establecen normas rígidas de control del pensamiento y la acción, y no de apertura de sus límites e implicaciones sociales.

En aquel contexto, los contenidos técnicos, racionales y científicos, fueron y son representados aún con un alto grado de legitimación, al considerar que por provenir del desarrollo tecnológico derivado del avance del pensamiento científico, garantiza por sí el desarrollo. Tras esta predicción existe una lógica de la razón técnica, y ésta supone que la realidad sólo es posible dentro de los márgenes de este modelo de racionalidad.¹⁸

Legitimado así el modelo de realidad y desarrollo en relación con el currículum, se organizan contenidos teóricos y técnicos para conformar un saber basado en modelos, ideológicamente neutro, al cual se subordinan profesores y alumnos, aparentemente, porque en atención al desarrollo de las prácticas ellos mismos reproducen, resisten y negocian de manera explícita o implícita esos saberes; es decir, cabe la opción de la direccionalidad de los procesos.

La lógica de la transmisión del saber con base en modelos, no explica las contradicciones de imposición y subordinación que trasciende las relaciones sociales y de grupos en espacios concretos, no toma en cuenta a los sujetos concretos que se involucran cotidianamente en la comunidad, en el lugar de trabajo, en los espacios de intercambio y comunicación, etcétera.

Como resultado del desarrollo curricular, se desarrollaron históricamente propuestas que estructuraron contenidos a partir de modelos técnico-productivos, prefigurados por los modelos de acumulación industrial, para lo que fue imperativo el poder garantizar a través del currículum y los sistemas de enseñanza la “tradicción acumulada” para transmitir y reproducir el conocimiento, a través de los procesos de aprendizaje.

¹⁷ Edgar González Gaudiano, 1987, “Génesis y desarrollo del campo curricular”, en *El campo del currículum. Antología*, Alicia de Alba, Ángel Díaz y Edgar González (comps.), SEP-ANUIES, México.

¹⁸ Tomo aquí como base las lecturas sobre autores que han hecho profundizaciones conceptuales en los problemas de la ideología y el conocimiento en el campo, trabajando conceptos como “tradicción selectiva”, hegemonía, cultura y poder. Michael W. Apple, *Ideología y currículum*, trad. Rafael Lassaletta, Ediciones Akal, Madrid, 1986, 224 pp. (primera edición en inglés en 1979). Henry Giroux, *Escola crítica a política cultural*, trad. Dagmar L. Zibas, Cortez Editora, Brasil, 1987, pp. 104.

La lógica privilegiada desde este enfoque fue la de la transmisión, verificación y control de los contenidos curriculares y contenidos de enseñanza; citemos por ejemplo la propuesta curricular de la tecnología educativa. La selección de esos contenidos y sus formas de transmisión, fueron propuestos bajo el criterio de "objetividad", basado en el modelo de la "ciencia formal". Su organización estuvo condicionada a procesos de control, lo cual derivó en una organización y asimilación atomizada y secuenciada, y por lo tanto unidireccional, del conocimiento.

Si aceptamos que los contenidos curriculares son recortes conceptuales que conllevan a su vez recortes de realidad, la noción de realidad que se transmite bajo estos modelos curriculares es una noción prefigurada, fragmentada y legitimada jurídica e institucionalmente.

La tendencia eficientista en México, se retomó por iniciativa de los proyectos de modernización del sistema educativo nacional, e indirectamente, por presiones y demandas sociales y de educación hacia fines de los años sesenta, pero sobre todo en los setentas, manteniendo su vigencia hasta hoy día en varias instituciones. Paralelamente hay que observar que no se asume en todo este período la propuesta dominante de la teoría curricular clásica de manera lineal, tal y como se viene desarrollando en su espacio de origen, aun en medio de contradictorios procesos progresistas contrahegemónicos.¹⁹

En México la teoría curricular se articula a otros procesos conceptuales y de ejercicio del campo con una doble dirección, básicamente. En una línea se sigue, con mayor apego, la tendencia desde sus fundamentos eficientistas; en la otra, se retoma con una orientación y direccionalidad crítica de esos fundamentos, abriéndose un espacio de búsqueda creativa tanto en el nivel conceptual, como en el trabajo práctico de propuestas curriculares en las instituciones.²⁰

En medio de todo este movimiento se recupera la tradición de crítica marxista y neomarxista, que en diferentes contextos de América Latina, principalmente en México y el cono sur, han centrado problemas de reflexión en el ámbito de las ciencias sociales, entre ellas la educación. Es importante el esfuerzo por problematizar y elaborar referentes teóricos que soportan la búsqueda de la crítica. Durante los setenta, este discurso se movilizó más en el plano de la denuncia política, y actualmente busca trascender la denuncia por la reconstrucción teórica y práctica de la realidad.

¹⁹ En Estados Unidos tienen lugar movimientos de lucha y resistencia por grupos de marginados, algunos con orientaciones de izquierda. En el terreno de la producción teórica en el campo del currículum, también sobresale una orientación progresista. Entre estos autores están los ya citados Apple, Giroux y otros.

²⁰ Estas tendencias tienen su propia historia que no vamos aquí a desarrollar; tan sólo diríamos que coyunturalmente coinciden con la llegada de otras preocupaciones y orientaciones conceptuales, experiencias, etcétera, que pusieron en tela de juicio a la teoría eficientista del currículum y que se unieron a las que se venían desarrollando en México. Véase Alicia de Alba, "Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha", en *Perfiles Educativos*, núm. 40, CISE-UNAM, abril-junio, 1988, pp. 3-14.

Se encuentra en este recorrido de trabajo teórico y práctico, un principio básico, la idea de que una propuesta curricular no es solamente una tarea de selección y organización de conceptos y teorizaciones bajo ciertos objetivos. No es sólo la organización y programación de contenidos para su transmisión, sino sobre todo un espacio que encierra una lógica de pensamiento que influye en los vínculos entre la escuela, como un momento y espacio de socialización y construcción de la realidad social.

El currículum es entonces una relación intencionada entre materia de estudio y las formas de aprehensión con las estructuras cognitivas del sujeto.²¹ Esto es, reconocer que en el interior de un contenido organizado se mueve una historia, una posición de sujeto social y una lógica desde el cuerpo teórico mismo, y desde el cual es extraído ese contenido. Por otra parte, supone pensar que frente a ese contenido interviene la propia lógica del sujeto cognoscente, quien supone a la vez una historia propia, una forma de vida, y una intención frente al conocimiento.

Enfocar así el trabajo del currículum supone también el reconocimiento de la relación sujeto-realidad, en la relación misma de conocimiento en situación institucional escolarizada, ubicación de la problemática que no pasa, sino trasciende; el conocimiento se presenta como criterio de verdad unidireccional.

Omitir la capacidad de abstracción del sujeto frente a los contenidos de la realidad es un error; no es posible considerar "...a la realidad y la teoría como algo acabado y no como procesos de construcción de la realidad, que en su momento objetivo corresponde al trabajo del científico y en su dimensión subjetiva al aprendizaje que realiza el hombre".²²

Reflexionar sobre los contenidos aprendidos trae otra consecuencia. El pensar en un concepto de aprendizaje abierto porque permite la autorreflexión y autocrítica del sujeto, es la posibilidad de acceder a una "conciencia teórica" en tanto sujeto que piensa acerca de lo que conoce, esto es, sin subordinarse ni estar determinado por verdades teóricas.

Quizá éste sea el sentido del aprendizaje trabajado por Ausebel y citado por Alicia de Alba, cuando se dice que el aprendizaje posee significado siempre en íntima relación con el sujeto cognoscente. El "... proceso por el cual la materia de conocimiento se relaciona de manera sustancial e intencionada del que aprende....(mediante ese proceso se da la)... apropiación del objeto de conocimiento por parte del sujeto, se da a manera de una espiral progresiva, en algunos momentos, y de ruptura con conocimientos anteriores, en otros, en donde el sujeto se va apropiando del objeto; de tal forma se explica a la investigación como la actividad que trata de lograr siempre una mayor aproximación con el objeto de estudio".²³

²¹ Alicia de Alba, "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)", en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU-UNAM, México, 1986, p. 30.

²² Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, *op. cit.*, p. 30.

²³ Alicia de Alba, "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)", *op. cit.*, p. 30.

Este acercamiento al objeto sería una etapa, momento y modalidad del aprendizaje; agregaríamos, desde la perspectiva epistemológica, que además de la aproximación habría la búsqueda de objetivaciones nuevas.

4.1 *El sentido del aprendizaje como “lógica de descubrimiento”*

Si en resumidas cuentas lográsemos trabajar con un concepto abierto de aprendizaje, se evitaría la reproducción de predicciones teóricas, posibilitando un acercamiento no lineal, entre la lógica del contenido de la materia con la lógica congnotiva del sujeto para, con esta base de razonamiento, reflexionar y criticar su realidad. Ésta es una noción muy diferente de la vieja idea de la didáctica tradicional, predictiva, normativa, preocupada más del aspecto técnico de la enseñanza bajo normas rígidas, sin preguntarse acerca del sentido de la misma.

Una didáctica como propuesta de aprendizaje que tenga por objeto la formación de un pensamiento abstracto, la crítica de la realidad inmediata y mediata, supone que el aprendizaje es un acto y una forma específica de conocimiento y vínculo con la realidad. Esto implica pensar en el problema de la formación con una capacidad intelectual transformadora de lo ya dado,²⁴ y como forma de razonamiento crítico reflexivo; es una posibilidad de aprendizaje, siempre y cuando el sujeto de aprendizaje no sólo repita contenidos, sino que aprenda a usarlos como mecanismo para ver la realidad en movimiento, es decir, para descubrir el mundo, lo cual le permite pensar en los alcances y los límites de las teorías, y a la vez comprender las posibilidades de su propio proceso de pensamiento.

Con base en lo anterior, profesores y alumnos tendríamos que situarnos frente a los contenidos teóricos, traducidos en contenidos de aprendizaje, buscando más que el contenido de los contenidos, su historicidad, su lógica y el movimiento de realidad que encierran. Su apropiación buscaría un uso no para cualificar o adjetivar los problemas de la realidad inmediata y mediata, sino para problematizar el ámbito de incidencia de nuestras prácticas como campos que poseen un movimiento histórico que involucra múltiples niveles, relaciones y dimensiones, que los contenidos teóricos de las asignaturas podrían ayudar a delimitar y ordenar en contenidos nuevos, sin tener que caer en la repetición de los problemas que ya han sido explicados por teorías anteriores.

Ello supondría el tipo de aprendizaje que propone Zemelman, y que consiste en aprender contenidos con la “lógica del descubrimiento”, en contraposición a la lógica de la deducción y la verificabilidad. Así el estudiante participa de un proceso de formación y los docentes, en sus procesos de profesionalización, estarían en posibilidad de aproximarse cada vez más a la especificidad de su

²⁴ Henry Giroux propone la categoría de intelectual transformador, cuando se refiere al profesor como intelectual, *op. cit.*, cap. 1, p. 39.

objeto de estudio a partir, no sólo de los contenidos que les proporcionan los saberes y teorías, sino también de la reflexión de su propia experiencia histórica.

Un giro de tal magnitud, acercaría a un proceso significativo y creativo del aprendizaje, entendido lo creativo como la facultad aprendida del sujeto para pensar, ya no sólo desde los contenidos que el programa de tal o cual asignatura organiza, sino con la posibilidad de abrir su imaginación (razonamiento crítico) para pensar su realidad, en oposición al hábito de pensar la realidad contenida en los libros.

Desde un punto de vista didáctico, tendríamos que aprender a releer los textos para poder situarnos con base en las lecturas, como sujetos que dialogan con significados y que tienen una posición consciente en la realidad social. Esto implica, en la dimensión política del conocimiento, asumir y reconocer las posiciones de sujeto en los procesos de producción de asimilación y apropiación de los conocimientos.²⁵

4.2 *El punto de llegada. A manera de conclusiones*

Lo expuesto aquí es apenas el inicio de la problematización que como profesores pudimos lograr en el espacio de nuestro seminario; el objetivo futuro es arribar a un campo más específico de problemas. Un camino posible para lograrlo es la recuperación del discurso y práctica de los docentes, por parte de quienes estamos encargados de diseñar o interpretar los programas de las asignaturas. Por eso sostenemos que los programas son aspectos de contenidos que representan nociones de realidad, sujeto, conocimiento y aprendizaje, que el docente asume y luego propone. Al tomar el docente una posición frente al conocimiento que transmite, abre la posibilidad de la crítica de su saber teórico y de su quehacer docente.²⁶

Frente a todos estos niveles que atraviesan el proceso curricular, el contenido que le llega al alumno viene signado por varias lógicas: la de la propia disciplina o área de conocimiento de la cual proviene, y que puede incorporarse o no al currículum; la lógica con la que se organizan los contenidos a través de las redes conceptuales en la conformación del plan de estudios; la lógica propia con la cual el docente interpreta y reorganiza un contenido ya organizado y, finalmente, podría agregarse la lógica o estructura cognitiva del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Esta red de relaciones lógicas y formas de recortar la realidad en contenidos teóricos, no siempre es explícita ni conscientemente asumida en la elaboración de planes y programas de estudio. Resultaría interesante y enriquecedor iniciar un

²⁵ M. Apple hace una propuesta de la lectura de los textos desde una posición política progresista. M. Apple, *Educación y poder*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987, p. 11.

²⁶ Henry Giroux, *op. cit.*

trabajo de descubrimiento de esas redes conceptuales con apoyo de una red de “conceptos ordenadores”, para encontrar los puntos de mediación entre contenidos de conceptos disciplinarios y el contenido de la realidad del docente y del alumno.