



La epistemología crítica

como fundamento para el diseño
y la implementación de planes y
programas educativos

Luis Felipe Badillo Islas
lubadis@yahoo.com

Presentación

Tenemos no uno sino varios problemas respecto al diseño y la puesta en práctica de los planes y los programas educativos. Un ejemplo de ello son los planes que se diseñan para cualquier situación, tiempo y lugar o de aquellos que se consideran infalibles en virtud de que están hechos con base en propuestas pedagógicas novedosas. En principio, ahí está la cuestión. Pensar que lo que ya funcionó tiene que funcionar en otro espacio u otro momento porque la realidad es siempre la misma.

La epistemología crítica ayuda a pensar la realidad de manera diferente. Como lo dado y que se encuentra en movimiento continuo (a pesar de que cuando se planea se presume como algo inmutable). También nos ubica frente a situaciones emergentes que hacen necesario



Luis Felipe Badillo Islas

Licenciado en Sociología, maestro en Metodología de la Ciencia, doctor en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con estudios de doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ha realizado labores de docencia e investigación en los niveles medio, medio superior y superior. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo titular "C" definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente.

corregir el rumbo y sustituir los patrones rígidos por esquemas flexibles que contribuyen de mejor manera a la resolución de problemas complejos, como los relacionados con el aprendizaje.

En este escrito se recuperan algunos aspectos de la epistemología crítica que aportan elementos para reflexionar y fundamentar los procesos de planeación y planificación.

Para ello, se pasa revista a las nociones de lo determinado y lo indeterminado y con base en una concepción abierta de la realidad se revisan los rasgos epistemológicos de los programas educativos en el marco de los dinamismos asociados a totalidad.

Critical epistemology as a foundation for the design and implementation of educational plans and programs

Resumen:

En el presente artículo se proponen algunas consideraciones con base en la epistemología crítica de Hugo Zemelman, relativas al diseño y la aplicación de planes y programas educativos. Para el análisis se recuperan, de esta propuesta epistemológica, la concepción de realidad, el sujeto y su relación con el conocimiento.

Palabras clave: Planeación educativa, currículum educativo, epistemología crítica.

Abstract:

This article presents some considerations, based on Hugo Zemelman's critical epistemology, regarding the design and implementation of educational plans and programs. For the analysis, the conception of reality, the subject and its relationship with knowledge are recovered from this epistemological proposal.

Keywords: Educational planning, educational curriculum, critical epistemology.

Las propuestas educativas a partir de una concepción determinista de la realidad

La construcción o reconstrucción de la realidad se lleva a cabo a partir de enfoques que la conciben como algo determinado o indeterminado. En el primer caso la realidad se presenta como una relación simple de causa-efecto; en el segundo como un campo abierto de posibilidades. Estas concepciones afectan el diseño y la implementación de programas educativos.

Uno de los problemas en la formulación de propuestas educativas es la introducción de procesos de cambio en una realidad social que se supone dada. Esta concepción permite que, a partir de referentes empíricos, se definan parámetros y se establezca la direccionalidad del cambio. El cambio, desde esta óptica, se produce en un entorno cerrado donde lo posible se encuentra predeterminado precisamente por los planes y programas.

El punto de vista tecnocrático se vincula a un determinismo mecánico que olvida que la realidad es una construcción en la que se conjugan la regularidad y la aleatoriedad. Las normas de orden determinista que reducen el encuadre de la realidad se justifican por la necesidad de imponer una dirección a la realidad. Con esto, la forma en que se da la realidad queda subordinada a las exigencias de las leyes o las directrices generales contenidas en los programas. Ante lo desconocido se opta generalmente por intentar reducir el caos a un orden preestablecido antes que “buscar el orden del caos”. Al respecto, Carmona (2003, p. 3) refiere que:

[...] la vida es el conflicto de lo singular contra lo universal; del desequilibrio de cada sistema contra el equilibrio máximo; del esfuerzo de mantenerse inestable en relación con la máxima

estabilidad a que tiende la naturaleza y del orden contra el caos. (Carmona, 2003, p. 3).

Pensar en una realidad única plasmada en un programa educativo del que se apropian de una única manera profesores y alumnos (únicos también), nos ubica frente a la mirada estrecha y determinista. Por ello, es importante problematizar la homogenización de creencias, saberes y actitudes que podrían estar asociadas a programas pensados (y valorados) con un solo sentido teleológico.

Desde la perspectiva de Zemelman (1991) la homogenización descansa en el supuesto de crear un “fondo común de verdades y de valores que contribuyen a crear una identidad nacional”. La cultura esencial o el “fondo común de valores y verdades” a la que se refiere Zemelman tiene como trasfondo una preocupación más asociada al control o a la supervisión que al logro de aprendizajes que suelen estar distantes de lo determinado.

Los programas educativos a partir de una concepción abierta de la realidad

Otra posibilidad en materia de formulación de programas educativos es su diseño para una realidad abierta. La apertura de los programas a una realidad en movimiento se justifica por la relación que existe entre lo determinado y lo indeterminado. Desde esta perspectiva es posible centrar el interés en lo dándose, como potencialidad de la realidad en movimiento, a partir de aspectos empíricos de lo dado que se definen con base en ejes problemáticos.

Cuando las propuestas curriculares se sujetan a la lógica de lo indeterminado, los



La epistemología crítica ayuda a pensar la realidad de manera diferente.



Espectadores 2

parámetros a partir de los que se definen conforman el límite de lo virtual. Esta circunstancia reconoce los papeles de creador, re creador y crítico del sujeto. Desde esta perspectiva los planes y programas le dan direccionalidad a una realidad que se concibe como inacabada.

La posibilidad de otorgarle una direccionalidad a lo dándose se encuentra vinculada a la potencialidad de los sujetos de transformar lo dado con base a conocimientos y prácticas abiertas a lo virtual.

El hombre se encuentra en proceso constante de redefinición con su realidad a partir de la información que posee. El pensar y el hacer, en transformación continua, se encuentran vinculados a marcos de referencia vinculados a parámetros culturales.

El concebir una realidad abierta también implica considerar un pensamiento abierto.

De acuerdo como lo señala Zemelman (1992 b), esto lleva a “incorporar la indeterminación como lógica del pensar”. Este autor refiere que la posibilidad de ir más allá de los parámetros que contribuyen a organizar el pensamiento requiere de:

[...] una exigencia de racionalidad con base en el supuesto de articulación lógica que da cuenta del movimiento de la realidad histórica... la nueva racionalidad se reconstituye como la capacidad del hombre para apropiarse del conocimiento como una construcción abierta, pero que, a medida que el desenvolvimiento histórico va rompiendo con los límites paradigmáticos, deviene cada vez más claramente en conciencia apropiadora de un saber abierto a sus propias potencialidades de transformación. (Zemelman, p. 54).

La capacidad de reactivación del hombre

La construcción o reconstrucción de la realidad se lleva a cabo a partir de enfoques que la conciben como algo determinado o indeterminado.

permite inferir que la base de la conciencia se encuentra en lo indeterminado que se determina en la misma construcción. La concepción de la realidad y del pensamiento abiertos conlleva a incursionar en el terreno de la racionalidad virtual. Lo virtual o lo no devenido nos ubica en una perspectiva sobre las realidades emergentes, en las que se abre paso la utopía del conocimiento y la transformación.

Las posibilidades de transformación del objeto didáctico son múltiples. Las propuestas educativas se enfrentan a la carencia de suficientes indicios sobre la trayectoria que habrán de seguir en el marco de una organización social e individual compleja.

Las propuestas educativas encierran un potencial sumamente amplio de posibilidades en cuanto a su diseño, implementación y, particularmente, en sus resultados. En este sentido, se formulan dentro de espacios virtuales de acción.

Para el diseño y la implementación de programas desde una perspectiva abierta es necesario trascender los límites impuestos por estructuras predeterminadas de conocimiento. Los programas, según esta perspectiva, buscan reconocer la capacidad de reactivación que tienen los “destinatarios” sobre y a partir de ellas. Con esa mirada la realidad que se articula “en cualquier esfuerzo por aprehenderla” se establece en función de dimensiones tales como “lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia” (Zemelman, 1992 b, p. 38).

Las bases conceptuales que fundamentan los programas vinculados con el desempeño de instituciones y actores tienen la doble

condición de ser un producto y un producente; de ubicarse en lo dado y lo dándose.

La consideración en torno a lo dado y lo que es posible darse nos permite referirnos a la realidad como lo determinable en una dinámica en la que se conjugan lo producido-dado con lo producente-dándose.

La relación hombre-realidad no es inmutable. Ésta se conforma a través de un proceso de definiciones y redefiniciones, de estructuraciones y reestructuraciones. El conocimiento, como parte de esta relación, se da a partir de un proceso dialéctico. La complejidad de los programas se vislumbra cuando estos se conciben como parte de la realidad construible en la que se incluyen las heterogeneidades. La realidad social, dentro de la que naturaleza humana desempeña un papel esencial, difícilmente puede ser moldeada en forma integral.

Es necesario abrir los programas hacia lo excluido por los parámetros y por las condiciones de validez que conciben al pensamiento como dado y, en consecuencia, plantean su cierre. La conjugación de lo determinado y lo indeterminado “deviene en un universo abierto que representa un campo de relaciones posibles, en contraste con el universo cerrado de la propia teoría” (Zemelman, 1992 b, p. 102).

Los programas educativos se conforman como un proceso que no se resuelve a través del logro de un fin normativo. La voluntad social es una condición indispensable para su concreción. Los sujetos actuantes y pensantes son el punto de partida de la problematización que conduce a la acción transformadora de los programas.

La efectividad de los programas estriba precisamente en su capacidad de reconocer las

El pensar y el hacer, en transformación continua, se encuentran vinculados a marcos de referencia vinculados a parámetros culturales.

propiedades de orden inclusivo, que conforman el todo como una articulación compleja de procesos y pueden afectar su viabilidad.

La viabilidad de los programas educativos se amplía en la medida en que se contempla la conjugación de aspectos de la realidad con la capacidad de construir lo objetivamente posible.

Rasgos epistemológicos de los programas educativos

Desde una perspectiva abierta los programas se conforman más en términos epistemológicos que teóricos. A pesar de que, en sentido estricto, no se encuentran delimitados por una estructura teórica, las alternativas de acción que plantean se orientan hacia la construcción de nuevo conocimiento.

Entre las características de orden epistemológico de los programas educativos se encuentran las siguientes:

- Tienen como función, en términos gnoseológicos, el reconocimiento de lo potencial. De ahí que su vínculo con una realidad, no conformada, carezca de correlato de orden teórico explicativo.
- No se conforman como un conocimiento en sí mismo, aunque se pueden fundamentar en conocimientos que se plantean como cerrados o abiertos.
- Su elaboración y aplicación más allá de la simple comprobación o aplicación de cuerpos teóricos se lleva a cabo a través de formas de razonamiento basadas en la totalidad. La totalidad no se define a partir de todos los hechos, sino que es

“una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica” (Zemelman, 1992 a, p. 50).

- Forman parte de la apropiación del futuro. Buscan otorgar direccionalidad a la praxis actuante en procesos de orden transcoyuntural. En la medida en que anticipan lo posible le dan forma al presente buscando darle viabilidad a lo proyectado. En la direccionalidad se conjugan la normatividad orientada al logro y la voluntad social. Esta última señala Zemelman es condición indispensable para la concreción de lo real.
- Median procesos, pero también resultan mediadas por ellos. Buscan no sólo conocer el curso de los acontecimientos sino también influir en ellos y de esta forma definir o redefinir prácticas sociales.
- Cumplen la función de poner en movimiento los procesos que se despliegan en un periodo determinado. Responden a procesos de dinamismo estructural y coyuntural.

Las dimensiones espacio-temporales de los programas educativos

Para la formulación de los programas es



necesario tener en cuenta que existen procesos que se desarrollan en tiempos cortos y otros que se llevan a cabo con base a ciclos prolongados.

Los dinamismos coyunturales se generan como una manifestación de la praxis de los sujetos sociales, en tanto que los estructurales tienen un movimiento independiente de esta praxis. Los espacios se definen en términos macro o micro (Zemelman, 1996).

La planeación educativa, en términos generales, se lleva a cabo y se implementa considerando tiempos cortos y espacios micro. No obstante, los aprendizajes no necesariamente se ajustan a esta dinámica; la movilización de éstos tampoco se constriñe al espacio áulico, lo deseable es que lo trasciendan.

Los programas se conforman a partir de una articulación de diversos ritmos temporales y escalas espaciales. Como constructo social se desarrollan en tiempos y espacios articulados a

nivel micro y macro que definen el contexto de referencia. Los tiempos, de orden estructural o coyuntural, inciden en la concreción de los programas. Las mediaciones históricas circunscriben la estructuración y la potencialidad de los programas.

La realidad social hacia la que se enfocan los programas presenta un carácter dinámico. En la medida en que los programas buscan incidir y apropiarse del presente también se orientan hacia la apropiación del futuro. Esta situación también se puede plantear en sentido inverso; los programas como proyecto (que se plasman en aprendizajes esperados o en la definición del alumno que se desea formar) también se transforman en una forma de apropiarse del presente. Logran su objetivo en la medida en que consiguen distinguir lo viable de lo deseable. En esta concepción del futuro se presenta como “horizonte de acciones posibles”.

Pensar la planeación educativa de manera



LUEGO, DESTRUIRLO, DES PLUMARLO,
REDUCIRLO A TROZOS DE CAL Y DE ARTERIAS
PALPITANTES DE VIDA.

abierta requiere ir más allá del horizonte micro temporal y espacial asociado al presente. Es importante pensar que los procesos formativos también se orientan hacia una diversidad de futuros posibles que se pueden estar gestando en el aula.

La recuperación de la totalidad

La especificidad del objeto de transformación en los programas se define a partir de su inserción en la totalidad. La totalidad como forma de razonamiento conlleva a replantear de manera congruente a la realidad.

La apertura de lo racionalmente determinado

hacia lo indeterminado se establece en la medida en que se contempla a la totalidad como forma de organización racional del objeto de transformación. Los programas se concretan al interior de una totalidad dinámica que permite delimitar sus objetos de transformación con base en inclusiones sucesivas, sin las que difícilmente se podría incidir en la transformación de la realidad.

Los diversos planos de la realidad se articulan con la totalidad social y contribuyen a definir prácticas a través de las que los programas buscan modificar el contenido en el hacer incidir en la realidad que se construye.

Los procesos de planeación educativa suelen estar acotados por algunos elementos de orden técnico. Planear considerando solo una parte de la totalidad limita la comprensión integral del objeto de estudio y reduce las posibilidades de lograr aprendizajes auténticos útiles para vivir la vida en un mundo cada vez más complejo y caótico.

Por otra parte, si nos ceñimos a lo puramente cognitivo perdemos de vista que la realidad asociada a los aprendizajes se encuentra mediada por factores sociales e ideológicos.

Conclusiones

Gran parte del fracaso de las propuestas educativas se deriva del diseño de programas “expertos” desde el centro y para un cuerpo de académicos a los que se concibe como depositarios o agentes instrumentales de éstas. Una vez diseñadas estas propuestas se dirigen

La planeación educativa, en términos generales, se lleva a cabo y se implementa considerando tiempos cortos y espacios micro.

a espacios, tiempos y sujetos que se consideran como invariables y determinados. El programa se convierte, desde esta perspectiva en una norma que se tiene que cumplir; para ello se establecen una serie de controles que buscan asegurar su observancia.

En el diseño lineal de programas a partir de esquemas, modelos o paradigmas en boga, formulados en términos ahistóricos y atemporales, la realidad se tiene que ajustar a la teoría. No se contemplan las transformaciones derivadas de las mediaciones que se dan en la praxis.

No obstante, de acuerdo con el viejo adagio, una gran parte de los programas se acatan, pero no se cumplen. En el caso de las instituciones educativas estamos frente a un sistema abierto en el que los actores, si bien han perdido espacios de participación efectiva, su calidad les confiere en los hechos un gran poder de veto.

De la complejidad que existe entre lo que se planea y lo que se implementa nos da cuenta Díaz Barriga (1997), para este autor existen una serie de tensiones entre lo que se prevé y la aplicación de lo que se pone en práctica. Estas tensiones están asociadas a la modificación de las condiciones iniciales o las circunstancias bajo las que se formula el plan.

Los programas educativos deben replantearse con base en una concepción abierta y holista de la realidad, recuperando sus rasgos epistemológicos y las dimensiones espacio-temporales en las que se ubican.

Es necesario superar las visiones reduccionistas y deterministas y comenzar a planear para una realidad abierta y cada vez más compleja en un proceso en el que tenga cabida no sólo lo ya construido, sino lo que es posible construir en el marco de las mediaciones y de una totalidad articulada.



Espectadores 5

Referencias

Carmona, C. (2003). "Fractal Attraction". Tesis. Puebla: Escuela de Artes y Humanidades/Universidad de las Américas Puebla.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Paidós.

Elmore, R. F. (1996). "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales". En Aguilar Villanueva, L. F. (ed.) *La implementación de los programas*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.

Zemelman, H. (1991). "Epistemología y educación: el espacio educativo". *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 71-74.

———(1992a). *Los horizontes de la razón, I Dialéctica y apropiación del presente*. Ciudad de México: Anthtropos-El Colegio de México.

———(1992b). *Los horizontes de la razón, II Historia y necesidad de utopía*. Ciudad de México: Anthtropos-El Colegio de México.

——— (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.