

Maestría en Ciencias de la Educación: un espacio de la intervención modular

ÁNGEL R. ESPINOSA Y MONTES
MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA
MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ G.

VERÓNICA MATA GARCÍA
GERARDO MENESES DÍAZ
ELEAZAR TAMAY GURUBEL

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

■ Introducción

La presencia de los sistemas modulares en la educación superior se ha constituido en un soporte significativo para la comprensión y el análisis de diversas experiencias curriculares. Las reflexiones que a continuación se presentan interpellan la problemática de los sistemas modulares para atender los componentes de la maestría en ciencias de la educación (MCED) (modalidad a distancia), del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Considerando que toda propuesta curricular alude a un conjunto de aprendizajes pretendidos y responde a una organización general en función de las posturas y fundamentos que se asumen para su diseño, una primera advertencia que expresa el sentido de esta maestría tiene que ver con ciertos sustentos generales que son puntos de partida en estos estudios de posgrado.

Es importante significar cuáles son los aspectos generales de esta

maestría que conforman nuestro segundo apartado, para de ahí precisar la intervención de la propuesta modular en los contenidos y en la conceptualización de las temáticas de este plan de estudios; por último, significamos lo correspondiente a las líneas de investigación y cómo toda la intención de esta maestría se sustenta en ciertos presupuestos teórico-metodológicos que tienen relación con lo modular en una propuesta de posgrado con intenciones fundamentalmente formativas.

■ El sentido histórico de lo modular

El embate industrial condicionó la participación de los módulos como una significativa articulación de partes que se integran. Esta idea de ensamble ya se fundamentaba en aspectos filosóficos que, la creciente divisibilidad de las cosas, buscaba la posibilidad integradora.

Como muchas otras cosas de la industria, que la escuela adopta, lo modular empezó a gestarse en los procesos educativos. Dos serían las prin-

cipales intenciones de lo modular en el campo de lo educativo. Éstas, posteriormente, terminarían por integrarse en otras experiencias, como es el caso de diferentes propuestas en la educación superior en América Latina.

Sin entrar al sentido etimológico de lo modular, que desde disciplinas físicas ya hacía alusión a la integración, hemos querido señalar estas vías por su intervención directa en lo educativo.

La escuela francesa con fundamentos elaborados en el estructuralismo y en las múltiples variaciones que generó, después de la Segunda Guerra Mundial, advirtió la necesidad de buscar otros rumbos más allá de la tan criticada formulación curricular de las asignaturas. El módulo, considerado como estructura, abrió el camino integrador de otra propuesta curricular que ahora ponía primacía en la posibilidad de conjuntar diferentes materias con un interés centrado en la construcción de objetos de estudio.

Otra vía se gestaba principalmente en Norte América, donde la concepción ingenieril, la teoría de los



sistemas y la apreciación práctica de lo interdisciplinario, sustentaron la posibilidad de hacer propuestas, también integradoras, de nuevas y funcionales posibilidades en la currícula, sobre todo en la educación superior, pero con mayor intención en la conformación de un nuevo sistema educativo, que se proponía un liderazgo en la incidencia de educación-producción. El intento de nuevas currículas se concretó en la educación superior en la propuesta departamental, que hacía frente a la estructura lineal de la universidad inglesa, en la que también se generaba una reforma que daría pauta a nuevas propuestas en la educación superior.

En América Latina el papel de la universidad seguía sustentado en esa herencia española de facultades, que tenía que ver con la verticalidad de la universidad napoleónica pero también con la intervención de las propuestas de carácter religioso. Después del movimiento estudiantil de 1968 se convocan nuevas formas de propuestas curriculares, en el caso de México, con la historia de otras experiencias como la reforma de Córdoba, Argentina.

Muchas habían sido las propuestas que exponían cambios en lo curricular. Nuevas formas, con diferentes proyectos, hicieron su aparición en el campo de lo educativo con gran influencia en el nivel básico (preescolar y primaria), pero ahí quedaban las propuestas. Por la vía de lo operativo se postulaban escuelas donde cada una particularizaba su propia intervención en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Fue hasta los años setentas que se formuló el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Unidad Xochimilco, con una idea de lo modular, en una propuesta que como proceso buscaba otras rela-

ciones en el sistema educativo de educación superior. Esta propuesta sintetizaba los trabajos que, como punta de lanza, habían comenzado la lucha ideológica para establecer pautas diferentes en el sistema educativo del nivel superior.

Muchas otras experiencias surgieron con la iniciativa de buscar nuevos horizontes en lo curricular. En este trabajo no tenemos la intención de hacer una historia completa de lo sucedido con las propuestas pedagógicas de lo modular; sin embargo, sí señalamos este embate de los cambios en la década de los ochenta. Es aquí donde surge la propuesta de la maestría en ciencias de la educación (modalidad a distancia), que se concreta a principio de los años noventa. Este programa, se define con un trabajo desde lo modular, en el sentido de que lo modular juega un papel dentro de esta propuesta; así, el programa no se puede categorizar como absolutamente modular, pero lo modular tiene una intervención en las temáticas que se trabajan semestralmente. La propuesta de esta maestría se debate en un proceso de transición: de las exigencias institucionales que van desde la acreditación y división por asignaturas hasta las formas metodológicas y la integración de temáticas y líneas de investigación, en la propuesta formativa, núcleo sustancial de este programa de posgrado, del que a continuación exponemos los elementos principales que lo integran.

■ Aspectos generales de la maestría en ciencias de la educación modalidad a distancia

La maestría en ciencias de la educación, modalidad a distancia del ISCEEM se conforma, en cuanto a su es-

tructura y operación, de la siguiente manera:

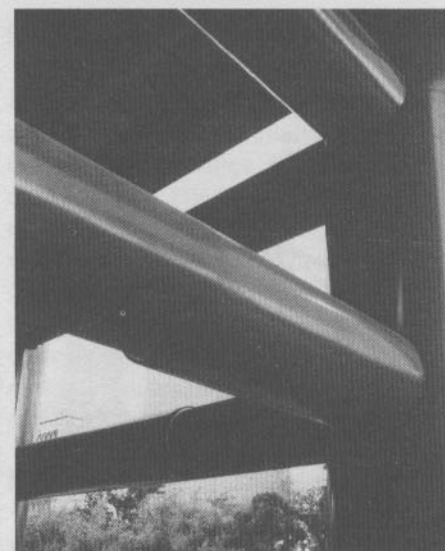
Tiene una duración de dos años, organizados por semestres: en cada semestre se encuentran articulados varios temas alrededor de una problemática: la educación.

La propuesta de la maestría es formar sujetos intelectuales que puedan construir conocimientos sobre lo educativo. Con esta intención, la maestría se apoya en discursos críticos de lo social y lo humano.

En el primer semestre se aborda como objetivo la construcción del campo problemático de las ciencias de la educación. Aquí las temáticas son teoría pedagógica, epistemología de la educación y ciencias de la educación. La idea que subyace es discutir este campo con el apoyo de la teoría pedagógica y la epistemología, de tal manera que se dé su constitución.

En segundo semestre, se trabajan los discursos que en México han dominado la explicación y operación de lo educativo: el positivismo.

Aquí se reconocen matices y rupturas dentro de las posturas positivis-



Armando Hernández Cuitlancó



tas, pero esto no obstaculiza que se conserven elementos esenciales del positivismo. Se piensa a la educación como lo objetivo y observable, es decir, como un hecho (cosa) que puede ser manipulado.

En tercer y cuarto semestre se trabaja la propuesta de la maestría. Si antes, en el segundo semestre, se estableció un diálogo crítico con el positivismo, aquí se abordan lecturas críticas sobre y de lo educativo.

Se trabaja con la filosofía alemana, Marx y los marxistas, la teoría crítica, los procesos constructivistas del conocimiento, y se articula la lectura de lo educativo, con elementos no pensados por los positivistas. El análisis de lo educativo en este momento rompe con la idea de lo dado, de la fragmentación del discurso científico, y se vincula a la construcción, a la idea de lo posible e impensado.

Finalmente se abordan posturas que consolidan la propuesta en la perspectiva crítica. Estos son el psicoanálisis, la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica.

El trabajo de las temáticas se desarrolla en dos dimensiones. Un trabajo

sabatino que las aborda específicamente, de acuerdo con una calendarización articulada en ámbitos, por ejemplo: teoría pedagógica-epistemología-ciencias de la educación o filosofía-investigación-sociología, dependiendo del semestre que se trate.

La segunda dimensión también se trabaja en los sábados. A partir de un elemento —mesas redondas, conferencias, debates— se sintetizan los elementos discutidos con anterioridad en el trabajo específico de las temáticas.

Todo lo anterior se vincula con las líneas de investigación que emergen del proyecto de maestría.

- Teoría pedagógica
- Teoría crítica/currículum
- Formación docente
- Orientación educativa

Como elementos a problematizar y apoyar en su desarrollo están la consolidación del plan de estudios y su perspectiva de formación.

Aquí hay un coordinador que desarrolla el proyecto general de cada línea y con éste se articulan los subproyectos de un grupo de alumnos que se interesan por un tema vinculado al proyecto general. La idea es que desde el inicio el alumno se enfrente a la investigación y pueda así concluir, al finalizar la maestría, su tesis de grado.

El trabajo de las líneas es el espacio de convergencia de todo lo desarrollado, discutido, comentado en los trabajos elaborados por los sábados. Aquí el alumno concreta en un problema particular la formación que ha venido generando.

Lo anterior se complementa con el mapa curricular de la maestría.

A continuación se esbozan algunos elementos que constituyeron la fundamentación de la propuesta.

La propuesta del tratamiento de las ciencias de la educación, dentro

del proyecto de la maestría, implica, en relación con el conocimiento y con la construcción dada hacia este campo, ciertas consideraciones que pueden dar cuenta del porqué se organiza el plan de estudios de esa forma. Esto tiene implicaciones hacia una idea de módulo estructuralmente hablando y se fundamenta en el concepto de articulación.

Una intención de articulación que se trabaja en diferentes momentos del proyecto, los cuales son:

- El conocimiento
- Las ciencias de la educación
- La formación

Pensar sobre el conocimiento implica reconocer su proceso de construcción y de cómo se va a ir generando. De acuerdo con la propuesta, en lo humano, se conoce por el establecimiento de relaciones no dadas entre los ámbitos que lo constituyen.

La formación implica, desde nuestra perspectiva, la constitución de proyectos que los sujetos crean, los cuales conforman su mundo de vida. Ahí hay intenciones determinadas hacia, desde, dónde, cómo y para qué pensar, vinculadas con el hacer (la relación y construcción de su realidad).

Desde esta perspectiva, hay que pensar a las ciencias de la educación, más que asumiéndolas como algo resuelto en cuanto a las diversas ciencias que abordan lo educativo (Psicología, Sociología, Economía por ejemplo), como un problema que tiene que ser construido en la maestría en tanto conocimiento que no fragmenta, si no que relaciona ámbitos y elementos, reconociendo las diversas posibilidades de lecturas teóricas que se consideran; desde aquellas pensadas dominantes, hasta las que rompen con la idea o posibilidad de llegar a verdades absolutas.



Armando Hernández Caltenco



Lo educativo se torna entonces algo complejo, en tanto que en el convergen, discursos, proyectos, intenciones que no podrían ser comprendidos desde una idea de ciencias de la educación.

Esta intención de articulación obliga a pensar en la educación como un espacio que contiene en su construcción condicionantes políticas, económicas, culturales e históricas, lo cual no implica la lectura aislada de cada una de ellas, sino de cómo todo ello conforma lo educativo.

Esperando que la explicación general de la maestría aclare su constitución y operación, ahora pasamos a particularizar cada ámbito de la misma: contenidos, temáticas, líneas de investigación y presupuestos.

■ La intención modular en los contenidos

Los fundamentos que le dan cuerpo al proyecto lo retroalimentan en la práctica; en este punto es donde, más allá de lo formal, la propuesta se vincula a una estrategia modular. Es decir, en la metodología de la enseñanza que opera con criterios modulares, es donde los contenidos son abordados en función a los ejes de análisis. En estas discusiones plenarias el aprendizaje no se fragmenta hasta el objetivo específico, pues se sigue una lógica de articulación, la cual implica delimitaciones, fragmentaciones y rupturas, sobre posiciones de todo aquello que crea lo educativo, contenidos que sólo tienen sentido con relación a la unidad temática por semestre.

Retomamos 2 criterios respecto a lo modular:

a) Entender la propuesta modular como un programa de formación —in-

vestigación, privilegiando la formación intelectual y asignando un papel importante a la investigación. Así, los productos de aprendizaje se concretan en torno a la construcción de objetos de investigación, con la finalidad de promover la producción de conocimientos y la transformación de las prácticas que realizan los partícipes en el proyecto.

b) La propuesta se formaliza en unidades de enseñanza-aprendizaje con duración de un semestre, en las que los contenidos se estructuran sobre la base de ejes temáticos organizados para abordar un determinado objeto de estudio, comprendiendo lo histórico, pedagógico, sociopolítico y metodológico, con las siguientes puntualizaciones:

- Consideración de la categoría de praxis como definición indisoluble de teoría-práctica.
- Desarrollo del proceso de aprendizaje a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.
- Interrelación de los contenidos y experiencias del módulo con las demás unidades curriculares.
- Reflexión y crítica sobre problemas de la realidad.

Con estos señalamientos cabe decir que esta propuesta la componen cuatro módulos que tienen como unidades de enseñanza-aprendizaje los siguientes rubros:

Módulo I

Problematización de las ciencias de la educación; teoría pedagógica; esto a la luz del análisis epistemológico-educativo.

En este primer módulo se plantea como producto de aprendizaje la constitución del objeto de estudio como parte del proyecto de investigación.



Armando Hernández Calteco

Módulo II

Discurso positivo, tradición y crítica; donde se analizan las diferentes formas que ha asumido el positivismo y su influencia en los discursos y prácticas educativas.

En este segundo módulo se plantea la consolidación del proyecto de investigación y las pautas básicas para su desarrollo.

Módulo III

La unidad modular se basa en este tercer semestre en el análisis de los discursos sobre la crítica, expandiendo el concepto más allá de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, con la finalidad de establecer su relación con una propuesta de formación intelectual y proyectos de investigación en educación. Interesando específicamente, la discusión de las propuestas a la razón instrumental.

Módulo IV

En este semestre se aborda la propuesta del psicoanálisis, con la her-



menéutica, la fenomenología y con la intención de búsqueda de discursos, donde se resignifique el lugar de los sujetos y su articulación a una propuesta de formación.

Estos son aspectos importantes en nuestra propuesta de formación, pues implica un marco ético-político, así como de los fundamentos que avalen nuestra propuesta.

■ Concepción de las temáticas

La organización de los módulos se vincula con la lógica del plan de estudios, se especifican las temáticas a trabajar rescatando la articulación a lo interno del módulo así como con los demás, en el siguiente sentido:

Semestre I

- *Temáticas:* Teoría pedagógica: Se descuenta críticamente la propuesta de las ciencias de educación, para plantear la necesidad de constitución de una identidad de la formación, alejándose de aquellas o de los discursos reduccionistas de la educación, que privilegian la operatividad y la parcialización.

- *Ciencias de la educación:* Se debate la lectura de lo educativo desde los fundamentos de las ciencias de la educación, contrastando esta intención con la posibilidad de construir una interpretación articulando los niveles de construcción de lo educativo y educación: en donde se descuentan las relaciones entre la racionalidad.

- *Epistemología y educación:* En donde se discuten las relaciones entre la racionalidad de la ciencia y los discursos educativos; la intención es constituir una perspectiva epistémica en la que la reflexión de lo educativo

no se restrinja a una óptica científica.

Semestre II

Ciencias de la educación, discurso positivo tradición y crítica.

- *Filosofía de la educación:* Se analizan los fundamentos histórico-filosóficos del positivismo, precisando las vertientes que se generan a partir de éstas respuestas y sus implicaciones en el campo de las interpretaciones sociales.

- *Investigación educativa I:* Crítica a la racionalidad hipotético-deductivo, como criterio de validación de la investigación educativa.

- *Sociología y educación:* Se abordan diferentes corrientes sociológicas como funcionalismo, estructuralismo, estructural funcionalismo y teoría de sistemas, que, considerando sus matices, se inscriben en la racionalidad científica del positivismo.

- *Psicología y educación:* Aquí se analiza el conductismo como una corriente clásica en psicología y de gran

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Maestría en ciencias de la educación (modalidad a distancia)

Semestres	Asignaturas	Profesores responsables
	<i>Teoría pedagógica</i>	Gerardo Meneses Díaz
I	<i>Ciencias de la Educación Epistemología y educación Filosofía de la educación I Sociología y educación</i>	Ángel R. Espinosa y Montes Verónica Mata García María Dolores García Perea Rosario López Guerrero
II	<i>Psicología y educación Teoría política y educación Investigación educativa I Filosofía de la educación II Educación y teoría social</i>	Eleazar Tamay Gurubel Gerardo Meneses Díaz Ángel R. Espinosa y Montes Gerardo Meneses Díaz Verónica Mata García
III	<i>Modernidad, educación y cultura Racionalidad y educación Investigación educativa II Filosofía de la educación III Psicoanálisis y educación</i>	Rosario López Guerrero María Dolores García Perea Verónica Mata García Ángel R. Espinosa y Montes
IV	<i>Formación docente Posmodernidad, educación y discurso Investigación educativa III</i>	María Dolores García Perea Rosario López Guerrero Eleazar Tamay Gurubel



influencia en la educación, con la finalidad de develar la propuesta de formación que subyace en sus fundamentos.

- *Teoría, política y educación:* Se discuten las propuestas educativa en el arco ético político.

Semestre III

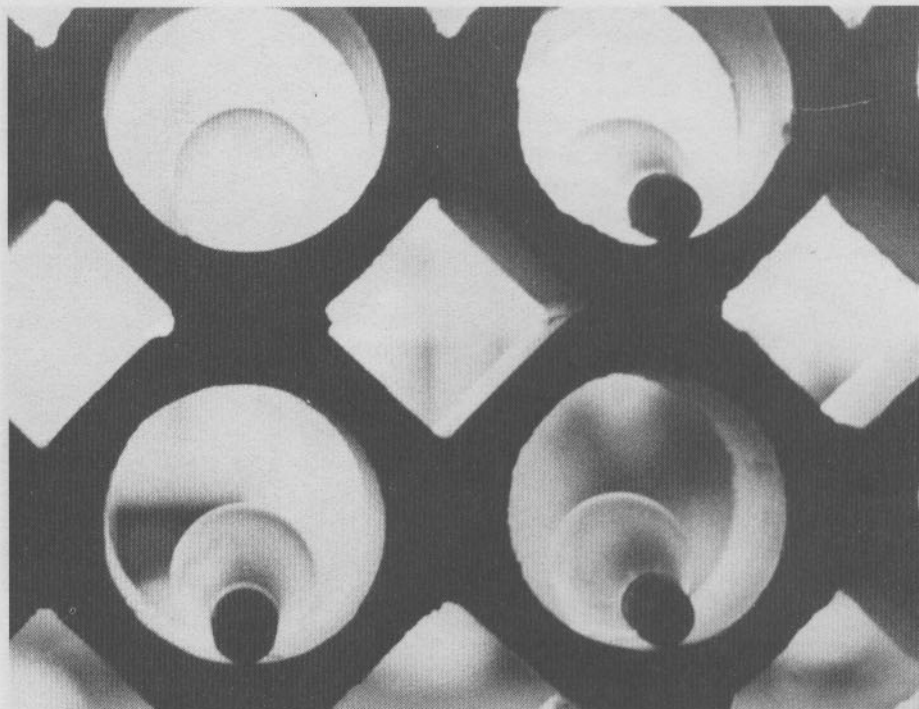
Saberes críticos y ciencias de la educación temática.

- *Filosofía de la educación II:* Aquí se inicia el recorrido y rastreo de la teoría crítica, analizando los elementos filosóficos que la sustentan incorporando este análisis a la constitución de la formación del sujeto en el ámbito educativo.

- *Investigación educativa II:* El trabajo sobre la investigación rompe con la idea de construcción, reconociendo propuestas diversas que finalmente se vinculan, pues consideran la importancia del sujeto que investiga y de la realidad constituida en objeto de investigación. Dichas propuestas trabajan fundamentalmente con lo histórico, lo particular y la articulación, y desde ahí piensan asimismo en lo metodológico, como un proceso a ser construido, conjuntamente con el objeto, desde el punto de vista del investigador que lo crea.

- *Educación y teoría social:* El núcleo analítico de esta temática se interesa por el lugar que la praxis educativa ocupa en las reflexiones de lo social, a fin de mencionar a lo educativo frente a la necesidad de una teoría crítica de la sociedad.

- *Modernidad, educación y cultura:* Acorde con las temáticas de este módulo se aborda el análisis de las influencias que el proyecto de modernidad ha tenido en Occidente, en particular en las formas de pensar lo educativo y en la cultura en general.



Armando Hernández Caltenco

- *Racionalidad y educación:* Se trabajan las formas racionales que en las sociedades occidentales han constituido educación, como un proceso centrado en la norma y el control, reconociendo relaciones entre los proyectos industriales de estas sociedades y ahí la inserción de lo educativo, fragmentado y sólo validado en términos de la eficiencia.

Semestre IV

El sujeto en el campo del ser; formación docente y discurso educativo.

- *Filosofía de la educación III:* Análisis histórico-filosófico de genealogía y existencialismo, y la fenomenología como propuestas contestarias a la razón teórica, enfatizando la concepción del sujeto y su selección con el saber que se sustenta en estas interpretaciones.

- *Investigación educativa III:* Aquí se aborda la hermenéutica como una

forma de vida en la cual se concreta uno de los aspectos de esta propuesta de formación, en tanto el sujeto se muestra con la realidad por medio de la interpretación comprensiva.

- *Posmodernidad, educación y discurso:* Se discuten las implicaciones que la condición posmoderna ha tenido en la educación, en las sociedades industriales, donde la tecnología e informática han transgredido el sentido de la comunicación y conveniencia humanas. Ante los desencantos de algunas propuestas posmodernas se postula el rescate de los mundos de vida y la racionalidad comunicativa propuestas por la teoría crítica.

- *Psicoanálisis y educación:* La intención de la temática es tensar los saberes pedagógicos a partir del psicoanálisis, vía la constitución del sujeto social y el problema de la ética.

- *Formación docente:* La temática, como un objeto a construir, anali-



Armando Hernández Caltenco

za desde los saberes de este semestre las contradicciones, secretas y negadas en esta práctica y articulada a ella más que como una idea instrumental como una necesidad de reconocer el paso estructurante de su dimensión inconsciente.

■ Líneas de investigación

Las líneas de investigación presentan otra posibilidad de trabajo la idea de sistematizar una serie de conocimientos que permitan integrar saberes históricos, teóricos, filosóficos y epistémicos, alrededor del problema de investigación y que hoy lleva a trabajar problemáticas específicas en el campo de lo educativo.

De acuerdo con lo mencionado y con base en las necesidades de la maestría, y su relación con sus características curriculares, abrimos cuatro líneas de investigación: formación

docente, teoría pedagógica, teoría crítica-curriculum y orientación educativa. Cada una apoyando nuestra propuesta y proyección educativa hacia trabajos que generen posibilidades de encontrar formas de conocimiento en torno de los problemas educativos.

En lo que a formación docente se refiere, se busca la reconstitución de un sujeto social en su proceso de formación, que le permita la reivindicación de su papel en el campo educativo, permitiéndole reflexionar sobre su propia praxis desde la concepción interpretativa del psicoanálisis.

En la teoría pedagógica se trata de entablar un diálogo-debate desde los clásicos y los contemporáneos, sobre la discusión Ciencia o Ciencias de la Educación y Pedagogía. Lo anterior con el propósito de crear un discurso que contribuya a la constitución de una cultura pedagógica.

En teoría crítica-curriculum apostamos por una búsqueda que permita conocer tanto el origen de la teoría, como la posibilidad de fundamentar a través de ella ese desacuerdo de la normatividad de los hechos educativos que se establecen como dados en los discursos que tratan de explicar o sublimar a la educación, buscando así la construcción de un sujeto social desde la teoría crítica.

En la línea de orientación convergen los productos de conocimiento trabajados en las temáticas pues se parte de considerar el carácter histórico-pedagógico de la orientación pero resaltando el lugar del sujeto con la finalidad de interpelarla en sus diferentes dimensiones (educativa, vocacional, profesional) en el marco de la práctica social.

■ Presupuestos teórico metodológicos de la MCED

Los fundamentos teóricos de la MCED parten del reconocimiento de que toda propuesta curricular sintetiza, en forma contradictoria, los niveles de realidad más diversos. Asimismo, asumen como un punto de partida la distinción entre fundamentos y presupuestos, admitiendo que sin embargo la relación entre ambos es de imbricación epistemológica, con un metodológico para la instrumentación didáctica de la propuesta.

Así, en lo que respecta a los fundamentos pedagógicos del diseño e instrumentación del plan de estudios han sido consideradas las críticas que desde diversos frentes se han desarrollado en relación con las tendencias eminentemente reduccionistas en el plano instrumental, mismas que aún cuentan con una fuerte aceptación en el país. La situación es compleja da-



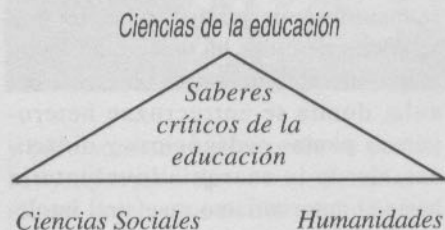
do que paradójicamente algunas de estas tendencias han sido promovidas por las concepciones dominantes de las ciencias de la educación.¹ Ello ha hecho necesario resignificar el sentido de esos saberes y orientar desde esa resignificación la estructuración curricular.

Así, y como ha sido explicado ya en este documento, aunque la organización del contenido es por asignaturas, éstas son abordadas de manera modular, desde una perspectiva que atiende a la articulación del conocimiento para su construcción y comprensión. De particular relevancia resultan las concepciones cognoscitivas que se inclinan por la construcción del aprendizaje en términos de avances y retrocesos, saltos y rupturas, propios de la educación superior, como sugiere la maestra Azucena Rodríguez.

Lo anterior se explica mejor aludiendo al nivel de contenido de la propuesta. En ese nivel, la idea es contribuir a la formación de sujetos

que confronten críticamente el discurso de las ciencias de la educación. Como se ve, no se trata de formar científicos de la educación, es decir, no se busca una capacitación en la tecnología que las concepciones dominantes de las ciencias de la educación proponen para la resolución de problemas educativos.

No: la concepción de ciencias de la educación que inspira a la propuesta las coloca como el vértice superior de un triángulo que está constituido por ellas, las ciencias sociales y las humanidades. La intención es tensar el discurso en términos de su confrontación con otros:



De esta manera, las ciencias de la educación constituyen el pretexto para la constitución de los saberes críticos de la educación, mismos que se colocan como superficie triangular y epistémica de la propuesta.

Con lo anterior se accede al nivel de los presupuestos. La fundamentación del plan busca sostenerse desde algunos aportes significativos de la llamada Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse y hasta Benjamin y Fromm, por ejemplo) y la racionalidad comunicativa (Habermas). Tarea difícil y con riesgos de devenir positiva, sostenible únicamente a través de la proyección ampliada de la noción de crítica.

Como no se trata de generar un discurso que enfatice palabras vacías

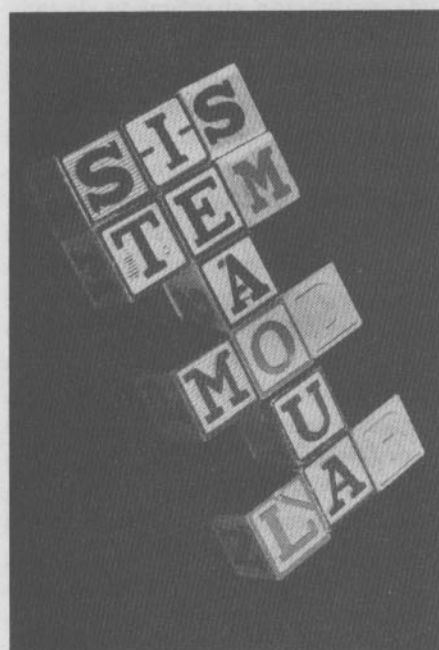
de significación, es necesario aludir a los referentes en los que se sostiene. En tal sentido, la noción de teoría crítica amplía sus horizontes hacia la promoción de una forma de razonar la realidad que sea capaz de lecturas de movimiento, concreción e indeterminación, de cara a una direccionalidad específica. En términos de Alvin Gouldner, se trata "no sólo de una subversión del presente, sino de una 'revolución permanente' fundada en la cultura del discurso crítico".

"La esencia de ésta reside en su insistencia a la reflexividad. Existe la obligación de cuestionar lo que hasta entonces se había dado por sentado, de transformar los 'presupuestos' en 'problemas', los recursos en temas: de examinar la vida que llevamos, en vez de simplemente gozarla o sufrirla. Por ende, la cultura del discurso crítico no sólo debe desafiar al presente, sino también al antipresente, a la crítica del presente y los supuestos que ella usa. En otras palabras, la cultura del discurso crítico debe poner las manos en su propio cuello y ver cuánto puede apretar."²

En la imbricación de fundamentos y presupuestos, se promueve la necesidad de la construcción de realidades teóricas y prácticas de carácter concreto, entendiendo que esto incluye ideas, empiria y escritura de la historia. ▲

¹ La situación es compleja dado que, paradójicamente, entre ciencias de la educación y reduccionismos de lo educativo al plano curricular, en su dimensión técnico-instrumental, existen enfoques de ambos que forman las relaciones de promoción recíproca.

² A. Gouldner, citado en G. Menezes "Acerca de la crítica (algunos posibles nexos con la formación)", en *Cuarto nivel*, núm 2, 1991, p.18.



Armando Hernández Caltenco