

PERFIL SOCIOLOGICO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Resumen

Resulta importante reflexionar acerca de ¿en qué medida un currículo oculto positivo ayuda a mejorar o subvertir el currículo? ¿Cómo esos mensajes y prácticas pueden reforzar el currículo declarado? ¿Cómo se relacionan con la práctica social?, los aspectos, que la sociología de la educación desarrolla, pudieran constituir presupuestos teóricos importantes para el diseño, la ejecución, control y evaluación del plan de estudio, con vistas a lograr los fines de articulación entre el proceso pedagógico y el proceso social.

Palabras claves: plan de estudio, currículo oculto, sociología de la educación, practica social.

INTRODUCCIÓN.

El término de Proceso Educativo alude a la educación como proceso, es decir, en su dinámica, movimiento, o desarrollo, como algo que tiene un comienzo, desenvolvimiento, y conformación, progresos y regresos.

Mediante el Proceso Educativo la sociedad logra que los individuos se socialicen, asimilando, concientizando y reproduciendo la herencia cultural anterior, así como las relaciones sociales existentes, códigos de conductas y modos de vivir (de ser o de existencia). El proceso educativo acontece de forma diferenciada en los ámbitos de las relaciones sociales (la familia, la comunidad, la escuela y el centro laboral).

Los procesos educativos pueden ser clasificados como influencias (González y Capiró 2005) intencionales (a través de la escuela), no intencionales, influencias sistematizadas, no sistematizadas (a través de otras agencias socializadoras), especializadas (maestros, instructores), no especializadas. (las que provienen de padres, amigos, vecinos, colegas, conciudadanos, etc.)

Convengamos en reservar el término de Proceso Pedagógico para significar el proceso educativo que es dirigido, es decir, planeado, organizado, controlado y evaluado, en esa dirección se basan esencialmente los referentes teóricos de la pedagogía.

Ramas de la pedagogía como la teoría de la educación, la teoría de la enseñanza y el aprendizaje (Didáctica), como la dirección y organización de la educación (Varela, 2005), tributan al proceso pedagógico.

Un Modelo Educativo es esencialmente la idealización que se hace del proceso educativo, es decir, contempla los ideales que se tienen sobre la formación de los individuos, y como han de ejercerse socialmente las influencias educativas. Esos ideales se refieren fundamentalmente a las expectativas educativas de la sociedad en general, de la familia, la comunidad, e inclusive el centro educacional o laboral en particular; expectativas que a fin de cuentas apuntan a una determinada percepción que se asume sobre la inserción deseada del individuo en el contexto socioeconómico, político, social y cultural en que le ha tocado vivir.

En principio, un modelo educativo en cuanto es pautado, reglado o normado pedagógicamente, se manifiesta como un modelo pedagógico, o digamos que un modelo pedagógico consiste en el modelo educativo mediatizado por la influencia pedagógica. Puede ser entendido como la idealización de un determinado proceso pedagógico, o también como modelación teórica de ese proceso, que se concibe para entenderlo, explicarlo, y comprenderlo, en correspondencia con la necesidad social percibida.

El modelo pedagógico responde al modelo de escuela, que según García (2005) representa de forma ideal (diría idealizada) de las características, objetivos y funciones de la escuela como institución socializadora. Desde este punto de vista, los modelos pedagógicos mediatizan la relación entre el sujeto y el objeto de la educación, pero esencialmente relacionan el proceso pedagógico y el proceso social, pues en él, se prescriben los objetivos, contenidos, formas organizativas, métodos y medios de enseñanza-aprendizaje, en función de las demandas, intereses, ideales, creencias, valores, expectativas, y prioridades (sociales, económicas, políticas y culturales) en función del proceso social demandado por los actores sociales que lo promueven, auspician.

Dada esta complejidad, los modelos educativos y los modelos pedagógicos deber ser estudiados de forma multilateral, tal y como se sugiere en Varela (2005).

Podemos encontrar autores que hablan de Modelo Educativo, enfatizando que emerge de la función social, su naturaleza clasista, y de un determinado "modelo de hombre". Un modelo en tal sentido sugiere que el individuo asimile y reproduzca las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico-social alcanzado. Como es natural, la institución escolar, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela. Por lo tanto, los modelos educativos no son ni ideológica ni políticamente neutrales (imparciales).

Los modelos educativos (o paradigmas educativos como también se habla) se conciben a partir de presupuestos teóricos y metodológicos que pueden resumirse en los siguientes:

- Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.
- Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos-contenido-métodos-medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (González y Capiró, 2005).

Existen múltiples clasificaciones de los modelos educativos o/pedagógicos. ¿Cuáles son los criterios que suelen tomarse en cuenta para tipologizar los modelos educativos y pedagógicos?

- Criterio antropológico-filosófico (naturalista, biologista, racionalista, teológica, existencialista, sociologista, culturológica) de la esencia humana y la personalidad.
- Criterio sobre el papel (activo o pasivo) del individuo respecto a las influencias (positivas o negativas).
- Criterio sobre el determinismo de las influencias “externas” (objetivas) e “internas” (subjetividad)
- Criterio sobre la finalidad (individual y social) del proceso educativo.
- Criterio sobre la forma en que el individuo ha de tributar al proceso social
- Criterio sobre las relaciones entre maestros, alumnos y “paraeducadores” (otros actores de la educación).
- Criterio sobre la correlación entre el enseñar para que el individuo sepa o que sea, es decir, entre saber y ser.
- Criterios sobre qué objetivos, contenidos, formas, métodos y medios de enseñanza deben articularse en el plan de estudio.
- Criterio sobre el tipo de comunicación que debe existir entre maestros y alumnos en el proceso pedagógico áulico.
- Criterio sobre la relación de la escuela como institución y la sociedad.
- Criterio sobre el peso que se le da a la transmisión de contenidos, la modificación de la conducta o el desarrollo integral del individuo.

Por ejemplo, tenemos a (González y Capiró, 2005), que destaca dos modelos educativos: el tradicional “externalista” y el humanista desarrollador.

Al modelo tradicionalista, le atribuyen los siguientes criterios:

- La personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto; el maestro, la familia, el medio social, el grupo, etcétera.

- El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas.
- El papel de la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto.
- Cabe esperar del proceso pedagógico un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Según los autores citados, dentro de la concepción tradicionalista o externalista se pueden ubicar todos los modelos educativos y pedagógicos que, partiendo de una base filosófica idealista:

- Asumen los métodos de la escolástica medieval.
- Se inspiran en las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a "formar al sujeto" según el deseo del maestro.
- Derivados del pragmatismo, que conciben el resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso.

Respecto al modelo pedagógico humanista desarrollador, señalan:

- Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones.
- Admisión de la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas. El sujeto se autoeduca mediante la re-creación de la realidad, participa en ella y la transforma.
- La enseñanza-aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

En el contexto de esta concepción o modelo pueden ubicarse:

- Proyecto Reconstruccionista de José A. Huergo, denominado también Pedagogía de la Emancipación.
- La Pedagogía Insurgente de Enrique Pérez Luna.
- La Pedagogía de la Liberación de Paulo Freyre.

Por su parte, G. Torroella (citado por González y Capiró, 2005) distingue entre la "Pedagogía del Saber" y la "Pedagogía del Ser". La primera, de acuerdo a su punto de vista: se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto

individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos. La segunda tiene como objetivo la felicidad del hombre, su educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora.

El investigador dominicano Pablo M. Hernández y J. Tedesco (también citado por González y Capiró, 2005) compara tres modelos pedagógicos:

- Educación sistemática cívica (Fase del Capitalismo Premonopolista, hasta el siglo XX).
- Escuela Nueva o Modelo que forma al individuo como capital humano (el período imperialista hasta la 2da. Guerra Mundial, es decir, de 1900 a 1945)
- Modelos actuales que hacen énfasis en la educación para la ciudadanía y la competencia, y someten a crítica los anteriores modelos.

La reflexión sobre estos conceptos nos sirve de partida para desplegar la tesis sociológica que considera a la educación como función del proceso de reproducción de la sociedad y por ende responsabilidad de todos los actores sociales, entre ellos y muy importante, de la Universidad.

Desarrollo

La sociología de la educación es una de las disciplinas que ofrece un marco teórico indispensable para desarrollar el enfoque de los planes de estudios como modelo pedagógico, tecnología social, y teniendo en cuenta sus dimensiones organizativas y culturales, y también todos sus condicionamientos e impactos sociales (económicos, políticos y culturales).

La educación cumple una función social. Así se sugiere en las *Tesis sobre Feuerbach* de Carlos Marx, cuando se alude al papel de la educación en la conformación del hombre como ser social o conjunto de relaciones sociales. Esto significa destacar la función socializadora de la educación respecto a los individuos, pero también la necesidad de discernir sus condicionamientos sociales, así como su funcionamiento, desarrollo, y su relación con los procesos productivos y las relaciones sociales (Rivero y Proveyer, 2005).

Es el sociólogo Emile Durkheim (1858-1917), quien con mayor énfasis estudia la educación como entidad social, destacando su contribución a la homogenización y heterogenización social. Para Durkheim, (2005:29) "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquella que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la

sociedad política en, su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

Durkheim (2005:35) plantea también que si “la educación cumple una función colectiva, si tiene por meta adaptar al niño al ámbito social donde ésta destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura”. De este planteamiento deduce el papel preponderante del estado en la educación, lo cual refuerza el juicio en favor de enseñanza planeada y programada.

Sugiere que el pedagogo debe tomar en cuenta la sociología de la educación. Al respecto dice: “Ante todo, ya que los fines de la educación son sociales, los medios mediante los cuales dichos fines pueden lograrse deben tener; necesariamente, el mismo carácter” (Durkheim, 2005:57). Por eso decía también que “cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos darnos cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmo que es la escuela” (Durkheim, 2005:58).

Durkheim advierte que los estados sociales de los que dependen los fines pedagógicos influyen en la concepción de los medios y métodos de enseñanza. Éstos son elementos de los planes de estudio. En tal sentido plantea: “En caso de que la sociedad, por ejemplo, se oriente en sentido individualista, todos los procedimientos de educación que pueden tener como efecto violentar al individuo, hacer caso omiso de su espontaneidad interna, serán considerados intolerables, y consecuentemente, reprobados. Al contrario, cuando bajo la presión de circunstancias duradera o pasajeras, experimente la necesidad de imponer un conformismo más riguroso, todo cuanto puede provocar en demasía la iniciativa de la inteligencia quedará proscrito”. (Durkheim, 2005:59).

De hecho, “cada vez que el sistema de los métodos educacionales ha sufrido una profunda transformación, ha sido bajo la influencia de alguna de esas corrientes sociales cuya acción ha repercutido en todo el ámbito de la vida colectiva” (Durkheim, 2005:59).

En esta perspectiva que coloca el énfasis en la definición de la educación como entidad social, un conjunto importante de autores hablan de la enseñanza interconectada con los procesos, estructuras y condiciones más generales de la realidad social. Se tienen autores que hacen referencia a que la transmisión de conocimientos, métodos de enseñanza, y contenidos educativos son procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales, y están vinculados a las relaciones de poder y control entre los grupos sociales, así como a las tendencias migratorias, crecimiento demográfico o políticas económicas. (Rivero y Proveyer, 2005:3).

La educación en función de la adaptación al contexto social.

Entre las corrientes sociológicas de la educación actuales, que con gran fuerza atienden la proyección social de la educación, debemos contemplar el estructural-funcionalismo, donde se dice que la educación cumple una función de unificación y adaptación, indispensables para la actividad continuada y estable de todo el sistema social. Esta sociología estructural funcionalista ofrece fundamentos sociológicos para la implementación de planes de estudios que precisamente respondan a ese modelo pedagógico que privilegia la capacidad adaptativa del individuo al contexto social.

Esta sociología fue precisamente invocada para el desarrollo de una pedagogía extensionista en el ámbito rural que favorecería la adaptación del campesino a las reglas del juego de la modernización agraria, es decir, de la industrialización de la agricultura, la urbanización de la ruralidad, y la conversión de los campesinos en obreros asalariados.

Educación, conflictos y desigualdades sociales.

En la perspectiva de la sociología Interpretativa de la educación, interesa la influencia de la autoridad del maestro, el conocimiento técnico, el saber recibido, las asignaturas escolares, las disciplinas académicas, la organización del conocimiento educativo, etc, y sus conexiones con las estructuras sociales y de poder. Se busca conocer cómo los resultados escolares no dependen solamente de la capacidad de los alumnos, sino fundamentalmente del profesor, de sus expectativas, estereotipos e imagen de los alumnos. "Un resultado coincidente en todas ellas es que los profesores creen operar con una clasificación desde una representación netamente escolar, ficción de que el juicio se aplica al trabajo realizado en la escuela y no al estudiante" (Rivero y Proveyer, 2005:12).

En el caso de la sociología crítica, resulta importante prestar atención a la desigualdad educativa y su relación con los conflictos político-sociales. Se focaliza la escuela y los currículos en su parcialidad, en su papel de asignador y distribuidor de categorías sociales, así como la reproducción de la cultura. Adoptando este punto de vista, los sociólogos Bourdieu y Passeron (2005) plantean que la escuela no es más que una agencia de violencia simbólica en función de la cultura dominante.

Dentro de esta misma perspectiva de la nueva sociología, se presta atención al discurso pedagógico y los códigos sociolingüísticos en el proceso escolar. Respecto a este asunto Bernstein, un connotado teórico de análisis de los discursos, cuyas tesis se invocan mucho en el campo de la sociología de la educación, dice: "El profesor se hace propietario del cientista y se confunde con él sin que se explicita su voz de mediador. Se apaga el modo en que el profesor se apropia del conocimiento del cientista, presentándose como poseedor mismo del conocimiento. La opinión asumida por la autoridad profesoral tornase definitiva"

(Berstein, 1990:26). Desde este punto de vista en la escuela circulan códigos de comunicación y construcciones gramaticales diferentes en dependencia de las clases sociales que acceden a la enseñanza. Lógicamente, el código discursivo dominante dará ventaja a los sujetos que lo comparten.

Berstein plantea también que "El discurso pedagógico es un medio de recontextualizar un discurso primario. Estos discursos que llamamos primarios son discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos; en otros términos la gramática propia para su especialización como discursos específicos. Son por ejemplo los discursos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las humanidades..... Ellos comprenden el campo de producción de discurso. En el proceso de su producción estos discursos son selectivamente transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente, el campo de la reproducción discursiva. Es aquí donde interviene el discurso pedagógico como un principio de recontextualización que transforma el discurso primario (del campo de producción discursiva) en un discurso secundario (el campo de la reproducción discursiva).

No sería difícil admitir que los planes de estudios pueden ser entendidos como dispositivos reproductores y recontextualizadores de los discursos, e inciden en el reconocimiento del efecto o status de autoridad cognoscitiva del profesor y la institución escolar. Justamente los contenidos elegidos y seleccionados que componen el currículo, no son más que productos de ese gesto discursivo reproductor y recontextualizador de quienes lo conciben.

En esta misma perspectiva podríamos citar a Orlando (1997) que clasifica el discurso pedagógico en discurso lúdrico, que tiende a ser polisémico, donde el maestro se esforzaría en hacer valer diferentes voces, y no solo la suya. Si el discurso que elige el profesor en su clase es un discurso polémico, entonces, trataría de que sus alumnos procuren libremente posicionarse en torno a lo dicho por un autor. Y finalmente tenemos el discurso autoritario que frena la polisemia, es decir que no admite la diversidad de interpretaciones de lo dicho. Obviamente puede haber planes de estudio que se inclinen a dar preferencia a uno u otro discurso.

Puede ocurrir también que en el seno del claustro de profesores, a la hora de concebir un determinado plan de estudios, acontezcan conflictos discursivos en torno a los elementos del currículo como los objetivos, y los contenidos. Es posible que el plan de estudio que se apruebe sea resultado de la imposición a la fuerza de un poder discursivo, o de una negociación, pacto o acuerdo.

El poder del currículo oculto.

La nueva sociología de la educación o sociología emergente que deviene en los años 70 del pasado siglo, “examina aquellos contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas que predominan en la institución de forma invisible, sobreentendida y tácita, esto es el currículo oculto, concepto que empieza a ser central en esta perspectiva, y se refiere a aquellos dispositivos subyacentes, supuestos e inapreciables, como las costumbres o formas de organización del tiempo y espacio, mediante los cuales se adquieren conocimientos, destrezas y aptitudes, que no aparecen explícitamente en los contenidos curriculares y en ocasiones tienen mayor influencia que estos, al inculcar con éxito normas, conductas, valores de puntualidad, autoridad, limpieza, docilidad, conformidad, entre otros (Rivero y Proveyer, 2005:11).

Lo importante aquí es la consideración de que todo análisis del currículo escolar debe abordar no sólo el oficial, real o prescripto, sino también el oculto, el cual se apoya en aspectos organizativos de la vida escolar que generalmente no se perciben por los estudiantes ni por los maestros.

En el currículo oculto “se incluyen todos los efectos de aprendizaje no intencionales que se dan como resultado de ciertos elementos presentes en el ambiente escolar. Esto excluye claramente, y en ello reside el sentido de la expresión, todos aquellos aprendizajes explícitamente buscados por algunos agentes educacionales” (Da Silva, 2005:277).

La discusión sobre el currículo oculto fue promovida por Philip Jackson, que en su libro *Life in Classrooms*, decía: (...) “los grandes grupos, la utilización del elogio y del poder que se combinan para dar sabor distinto a la vida de la sala de clase formal conjuntamente con un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si no quiere tener problemas en la escuela. Las exigencias creadas por esas características de la vida de la sala de clase pueden ser contrastadas con las exigencias académicas: el currículo oficial – por decirlo de alguna manera – al cual los educadores tradicionalmente han concedido más atención” (Jackson, 1968, citado por Da Silva, 2005).

En la concepción de Jackson sobre el currículo oculto, se destaca que la sala de clase tiene elementos, más allá de la parafernalia del aprendizaje, la enseñanza y el contenido educacional de los diálogos, que suelen ser inadvertidos y que la diferencian de otros entornos:

1. La sala de clases es un lugar de pequeña multitud, que a diferencia del grupo familiar, implica el aprendizaje de habilidades y actitudes especiales.
2. Es un ambiente eminentemente evaluativo, no sólo en el sentido formal, sino también en el sentido de que el profesor distribuye recompensas y castigos en base a una evaluación constante del desempeño.
3. Existe nítida separación entre quién manda y quien obedece, es decir, nítida división del poder y de la autoridad institucionalmente definida. Aprender a adaptarse a un ambiente organizado de

esta forma, constituye una experiencia singular, con consecuencias importantes en el campo de la socialización, difiriendo en esto de otros ambientes sociales (Da Silva, 2005:270).

Según el autor citado, la noción de currículo oculto se contiene implícitamente en la noción de ruidos en la comunicación, advertida por el antropólogo Jules Henry en su libro *Cultura against man*, cuando se refiere a que en las aulas hay tendencias a la producción de ruidos de la comunicación, entendiendo por tales las fluctuaciones fortuitas del sistema comunicativo que no pueden ser controladas, o sonidos que no forman parte del mensaje. Eso quiere decir que los impulsos culturales se comunican como ruidos. “En una clase de aritmética, por ejemplo, tal ruido estaría constituido por la competencia entre los alumnos, la calidad de la voz del profesor, el sonido que hacen los pies al ser arrastrados, etc” (Da Silva, 2005:270).

Da Silva (2005:278) plantea que generalmente se identifica el currículo explícito con lo que es deseable, pero no practicado, mientras el currículo oculto con lo indeseable y lo realmente practicado. En contra de esto dice: “Esto oscurece el hecho de que ciertos objetivos considerados indeseables desde una determinada perspectiva, por ejemplo, desde una perspectiva progresista, puedan formar parte del currículo explícito. O sea, ciertos efectos tenidos como formando parte del currículo oculto pueden no estar absolutamente ocultos, siendo explícitamente declarados”.

El currículo – seguimos comentando la fuente citada – no está constituido solamente por prácticas, sino también por mensajes implícitos, como por ejemplo ciertos mensajes de los libros didácticos. Digamos, que sean implícitos mensajes racistas, sexistas, y antiecológicos. Sin embargo, según Da Silva (2005:286), “aunque volverse consciente de un elemento del currículo oculto pueda significar un primer paso en la desactivación de sus efectos, ya que parte de su poder reside en lo inconsciente de su existencia, evidentemente esto no es suficiente. Si concebimos el currículo oculto de manera negativa sus manifestaciones deben ser, claro, extirpadas. En este sentido no bastaría descubrir y denunciar que ciertos libros didácticos transmiten subrepticamente mensajes sexistas. Sería necesario dejar de usar tales libros y substituirlos por otros que no promuevan perspectivas que contribuyan a perpetuar la dominación de un sexo sobre otro. Esto tal vez nos lleve a la cuestión más importante respecto a qué hacer con el currículo oculto. Si existe algo tan poderoso en el hecho de enseñar de forma no declarada, entonces aquí tenemos un instrumento valioso que en nuestras manos puede ser mejor aprovechado”. Da Silva (2005:287) sugiere: “Un currículo oculto que enseñase la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicios; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la

acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y la justicia en vez de los valores del poder, la dominación y el control”.

A nuestro modo de ver se trata de reflexionar, además de ver en qué medida un currículo oculto positivo ayude a mejorar o subvertir el currículo explícito, si para la labor de un currículo declarado, debemos potenciar ese currículo no declarado, esos mensajes y prácticas que inclusive pueden reforzar el currículo declarado. Claro, una vez que se sepa lo oculto, ya no lo es tal, pero lo interesante es descubrirlo, saber si un elemento del currículo oculto debe ser declarado o no, potenciado o no.

Como se ha visto, existen muchas aristas sociológicas a tener en cuenta en el enfoque de los planes de estudios como modelos pedagógicos, aristas que apuntan precisamente a las múltiples relaciones que pueden existir entre el proceso pedagógico y el proceso social, entre los educadores, educandos y demás actores sociales en el ámbito educativo y entre las demandas educativas de aprendizaje y las demandas de la sociedad.

Por lo tanto, la elección de determinados objetivos, contenidos, y medios, así como el sistema de evaluación para un plan de estudio o currículo no es socialmente neutral ni desde el punto de vista técnico ni ideológico ni político ni cultural.

Los aspectos, que la sociología de la educación desarrolla, pudieran constituir presupuestos teóricos importantes para el diseño, la ejecución, control y evaluación del plan de estudio, con vistas a lograr los fines de articulación entre el proceso pedagógico y el proceso social.

Los Planes de Estudios como tecnologías sociales.

El enfoque de los planes de estudios como modelos pedagógicos ha de emprenderse tomando como referentes teóricos los estudios sociales de la ciencia y la tecnología o estudios de ciencia, tecnología y sociedad, donde se enfatiza en el desdibujamiento de las fronteras entre la ciencia y la tecnología, y por tanto en la emergencia de las “tecnociencias” o “sistemas científico-tecnológicos”. En este ámbito interdisciplinario, se propone interpretar la ciencia y la tecnología como procesos sociales (Núñez, 2001),

Se suele definir una tecnología colocando el acento en sus dimensiones artefactuales, es decir, en los artefactos, dispositivos, equipos, maquinarias, técnicas, instrumentos, habilidades o destrezas que se implican en su implementación, y también en sus dimensiones intelectuales, es decir, como aplicación de determinados conocimientos teorías científicas o métodos.

Autores que trabajan en este campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, como Pacey (1990, citado por Núñez, 2001), invitan a la consideración de las tecnologías no solo en sus dimensiones artefactuales e intelectuales, sino también en sus dimensiones organizativa y cultural. La dimensión organizativa alude a las formas de interrelación entre los actores sociales vinculados a la tecnología, es decir, a su ámbito sociotécnico. La dimensión cultural se refiere a las creencias, costumbres, hábitos, códigos de conducta, valores, que condicionan el carácter y el funcionamiento de la tecnología.

Existen tecnologías que se sustentan en las ciencias naturales o en las ciencias sociales, por ejemplo, la aplicación de la física, la química, la biología y las matemáticas, da lugar al conjunto de ingenierías como la electrónica, la química, y la informática.

Se puede hablar también de tecnologías sociales, que resultan de la aplicación de las ciencias sociales. Por ejemplo, la aplicación de los test de inteligencia para llevar a cabo un proyecto de clasificación y distribución social de los talentos, en función de necesidades sociales (Lujan, 1997).

Tenemos el caso también de la política de educación compensatoria *Head Star*, implantado por Johnson en los años 60, y que Hill Clinton promovió durante su gobierno, y que expresaba una especie de tecnología social ambientalista, dirigida al incremento de la inteligencia de la gente como medio de solucionar importantes problemas sociales como el de la pobreza y la delincuencia. En tal sentido se apoyaban en los resultados de investigación (*The Bell Curve*) realizada por el sociólogo Charles Murray y el psicólogo Richard Herrnstein sobre la relación entre coeficiente (QI) de inteligencia y la raza (Lins, 1994 y Bonalume, 1994).

Un plan de estudio es una tecnología social. No es difícil darse cuenta que como tal, un plan de estudio posee dimensiones artefactuales, es decir, propiamente técnicas, y también intelectuales, así como otras dimensiones; la organizativa que tienen que ver con el sistema de relaciones sociales que se requieren, y la cultural, sobre todo con los valores asumidos por los actores sociales implicados.

Todo plan de estudio se inscribe en determinado contexto histórico social, y lógicamente esta condicionado por las demandas sociales, responde a esas demandas, y en particular al modelo pedagógico, que como se dijo idealiza teóricamente la relación entre los procesos pedagógico y sociales (económicos, políticos, y culturales).

Por otra parte, la implementación de un plan de estudio, acarrea impactos, ya no sólo referido a la socialización educativa de los educandos, sino también a la posición de los mismos en la sociedad, así

también como a la movilidad social de papeles o roles sociales. Existe un gran consenso en que la educación es un importante factor para erradicar, como se dijo, la pobreza, el desempleo y la desigualdad social, así como la delincuencia, los conflictos y las guerras.

Un plan de estudio, en calidad de modelo pedagógico y de tecnología social, puede contribuir al apuntalamiento o desmonte de un determinado *status quo social*.

La sociología educativa de los años 90 del siglo XX discute la idea de la subordinación de la enseñanza a las exigencias del modelo neoliberal de sociedad. En tal sentido se demanda más que la cantidad de educación, su calidad; la enseñanza para la competitividad internacional. "Ya no es suficiente conocer un oficio o acceder a un empleo, sino hay que estar preparado para cambiar de trabajo, manejar niveles de autonomía y exigencia mayores, o sea, reciclarse en la vida. De ahí que se hable del paso de las calificaciones o cualificaciones (definidas por el análisis de las tareas del puesto de trabajo, según los conocimientos necesarios para el mismo y el lugar del trabajador en la estructura de la empresa) a las competencias (conjunto de conocimientos, habilidades, cualidades, capacidades, aptitudes, que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo relativo al trabajo) (Gallart, 2005).

Este giro se debe a que "no es importante dominar una ocupación específica, sino tener la capacidad de aprendizaje rápido de una variedad de tareas" (Rivero y Proveyer, 2005:17). Esto significa que los estándares de enseñanza de los contenidos docentes se colocan en función del mundo del trabajo empresarial.

Bajo los sistemas educativos neoliberales en expansión hoy en el mundo, se entiende que los conocimientos y las habilidades son una forma de capital (Schultz, 2005:81), y por lo tanto se impone una enseñanza cada vez ligada al puesto de trabajo.

CONCLUSIONES

El plan de estudio como modelo pedagógico sugiere una determinada articulación entre las necesidades, demandas, requerimientos, expectativas y prioridades del proceso pedagógico y del proceso social.

El desarrollo de este enfoque del plan de estudio o/y currículo como modelo pedagógico requiere aproximarse a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, la sociología de la educación, la filosofía de la educación, la pedagogía y teorías psicopedagógicas, y las políticas educativas.

Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología indican que un plan de estudio en calidad de tecnología social, se manifiesta como un modelo pedagógico en dependencia de sus condicionamientos sociales,

económicos, políticos y culturales. Esto significa ir más allá de su análisis como dispositivo técnico o mera aplicación de conocimientos científicos.

La sociología de la educación nos invita a desentrañar los impactos sociales, o digamos mejor, la incidencia del plan de estudio en la dinámica de las relaciones sociales (sobre todo de poder, de dominación, de distribución de oportunidades), dentro y fuera de la institución educacional. Nos invita también a poner en tela de juicio la incidencia del profesor, los directivos, demás actores, así como el currículo oculto, en el proceso pedagógico y el proceso social.

En el diseño y ejecución del plan de estudio se implican los referentes epistemológicos que asumen los actores que lo promueven, lo ejecutan y lo patrocinan. Esos referentes tienen su fuente principalmente en la filosofía de la educación y en las teorías psicológicas y pedagógicas. Esos presupuestos epistemológicos sugieren una imagen no sólo de la educación y de cómo es posible, sino también, de cómo conectar el proceso pedagógico, a las demandas del proceso social.

AUTORES:

Dra. C. LEONOR PÉREZ ZABALLA.

Grado científico o académico: Doctora en Ciencias

Categoría docente: Profesora titular

Nivel en el que trabaja: Universitario

Centro de trabajo: Universidad Agraria de la Habana.

Email: leonorp@isch.edu.cu

Cargo que desempeña: profesora del Centro de Estudios de Educación Superior Agropecuaria. CEESA.

Dirección particular Ave 27 # 6828 % 68 y 70 Playa. C. Habana.

DR. C. EDUARDO FREYRE ROACH.

Grado científico o académico: Doctor en filosofía.

Categoría docente: Profesor titular

Nivel en el que trabaja: Universitario

Centro de trabajo: Universidad Agraria de la Habana.

Email: freire@isch.edu.cu

Cargo que desempeña: profesor facultad de ciencias sociales y humanísticas de la UNAH.

Dirección particular: 24 de febrero. No. 15118, entre 5ta y 6ta, Barrio Obrero.

San Miguel del Padrón. C. Habana

:

BIBLIOGRAFÍA.

1. Álvarez de Zayas, C. M., Didáctica. La escuela en la vida. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 1999.
2. Basil Bernstein. La construcción del discurso pedagógico (textos seleccionados). Editorial El Griot, Bogotá 1990.
3. Bernstein Basil. La construcción del discurso pedagógico (textos seleccionados). Editorial El Griot, Bogotá 1990.
4. Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: Rivero Yisel Baxter y Proveyer Cervantes Clotilde. Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2005 .
5. CEPES. Avances y perspectivas de la investigación universitaria. Forum de la UNESCO sobre la Educación Superior, la investigación y el conocimiento. Editorial "Félix Varela". La Habana, 2006.
6. Colectivo de autores. La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2006.
7. Da Silva Lins. Carlos Eduardo A curva que abalou os EUA. Folha de S. Paulo, Domingo 30 de outubro de 1994.
8. Da Silva Tadeo. La economía política del currículo oculto. En: Rivero Yisel Baxter y Proveyer Cervantes Clotilde. Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2005 .
9. Estrada Sentí Vivian y Benítez Cárdenas Francisco. La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. Colectivo de autores. La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2006.
10. Freire Pablo. La educación como practica de la libertad, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.
11. García Batista Gilberto y Addine Fernández Fátima. Investigación, didáctica y complejidad. Pedagogía 2005.
12. José Luis Luján (1997) en su Teorías de la inteligencia y tecnologías sociales, Tomado de Marta I, López Cerezo et al. Ciencia, Tecnología y sociedad. Madrid, 1997.
13. Martínez Llantada Marta. Naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Maestría en educación. 2005

14. MES. Boletín de divulgación resultados y noticias del trabajo científico. Programa ramal de investigaciones pedagógicas en la educación superior. Ministerio de Educación Superior. Habana. 2002.
15. Moreno Iglesias, Tabares Arévalo Rosa M. y Quintana Diosdado. Propuesta metodológica para la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico en secundaria básica. Pedagogía 2005.
16. Ortiz Mejía Jorge Alberto. Educar en el siglo XXI. Globalización y educación. Pedagogía 2005. Encuentro por la unidad de educadores latinoamericanos
17. Rivero Bisel. Pautas principales en la trayectoria de la Sociología de la Educación. Rivero Yisel Baxter y Proveyer Cervantes Clotilde. Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2005.
18. Sanz Cabrera Teresa. Modelos curriculares. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No. 2 2004.
19. Schultz Theodore. Economía y educación. En: Rivero Yisel Baxter y Proveyer Cervantes Clotilde. Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación. Editorial "Félix Varela". Ciudad Habana, 2005.
20. Silva Pereira das Nieves Eliete. Didáctica como reflexión sistemática en educación. Pedagogía 2005.
21. Valera Alfonso Orlando. Las corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes a la actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana, 2003.