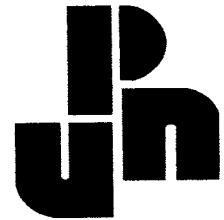


**Secretaría de  
Educación**

2002 • 2008 Michoacán

**UNIDAD SEAD 16A  
MORELIA, MICH.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 161 MORELIA**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO EN DESARROLLO CURRICULAR**

**LA RESISTENCIA CONTRACULTURAL AL MODELO  
EDUCATIVO VIGENTE EN EEUU, DURANTE 1968  
(TESIS DE GRADO)**

**Sustentante:  
Profr. Juan Escárcega Miranda**

**Asesor:  
Dr. Francisco Guzmán Marín**

**Morelia, Michoacán, agosto de 2007**

## DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA LA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich., a 6 de agosto de 2007.

**C. PROFR. JUAN ESCÁRCEGA MIRANDA  
PRESENTE.**

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado **"LA RESISTENCIA CONTRACULTURAL AL MODELO EDUCATIVO VIGENTE EN EEUU, DURANTE 1968"**, el cual fue realizado bajo la tutoría del C. MTR. **FRANCISCO GUZMÁN MARÍN**, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

**ATENTAMENTE**

**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**DR. ROGELIO SOSA PULIDO**

**DIRECTOR**



**SEE**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 161  
MORELIA



UNIDAD SEAD 166  
MORELIA, MICH

## LA RESISTENCIA CONTRACULTURAL AL MODELO EDUCATIVO VIGENTE EN EEUU, DURANTE 1968

“Los disturbios de 1967 en Berkeley ilustran la expansión de la protesta juvenil. (...), se concentró una manifestación de estudiantes, al edificio de la administración central de la Universidad de Berkeley, cantando el *Yellow Submarine*, de los Beatles, *hit* en boga en todos los centros de segunda enseñanza en el país” (ROSZAK, 1968:44).

Agradezco a la UPN, Unidad 161 Morelia, por permitirme cursar la Maestría en Desarrollo Curricular. Asimismo, mi reconocimiento al círculo de profesores que trabaja en dicho Posgrado, del cual, conservo una apreciable reminiscencia por su desempeño docente.

Sería ingrato de mi parte no agradecer, también, el contacto humano y profesional, a todos y cada uno de mis compañeros de la generación 2000-2002, en tanto, gracias a ese excepcional grupo, obtuve la motivación suficiente para finalizar la Maestría.

Por supuesto, una de mis principales deudas pedagógicas, es con mi tutor de tesis, el Doctor en Ciencias Sociales, *Francisco Guzmán Marín* y con el colectivo de investigación integrado en torno suyo, cuya invaluable crítica y orientación, me permitió aquella constante evaluación necesaria tanto para sortear los errores técnico-metodológicos del presente documento, como para su constante avance.

Por último, manifiesto mi gratitud hacia los lectores y asesores, que se encargaron de la reseña de este proyecto, en sus diversas etapas de estructuración.

# Í N D I C E

• INTRODUCCIÓN .....	5
<b>1.- EL MOVIMIENTO CONTRACULTURAL, DURANTE 1968, EN EUA.</b>	
1.1 Definición de un movimiento contracultural.....	32
1.2 Antecedentes del movimiento contracultural de 1968, en EEUU.....	39
1.3 Fundamentos que caracterizan este movimiento.....	44
1.4 Circunstancias que posibilitan la acción contracultural.....	51
1.5 Contexto socio-histórico.....	58
○ Notas .....	69
<b>2.- OPOSICIÓN CONTRACULTURAL AL MODELO EDUCATIVO VIGENTE, EN EEUU, DURANTE 1968 .</b>	
2.1 Antecedentes educativos . .....	70
2.2 Influencia, posiciones y orientaciones de los teóricos educativos .....	79
2.3 El debate educativo .....	97
2.4 Modelo educativo vigente .....	118
2.5 Críticas en torno al modelo educativo . .....	130
2.6 Oposición contracultural a la institución escolarizada .....	142
2.7 Educación y su función social para la contracultura .....	149
2.8 Conceptos axiológicos de la propuesta contracultural .....	156
2.9 La relación ideología-educación para la contracultura .....	161
2.10 Proyecto contracultural de sociedad y ser humano .....	166
2.11 Concepto de epistemología contracultural .....	177
2.12 Críticas a la propuesta educativa contracultural .....	185
○ Notas .....	201
<b>3.- IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS CONTRACULTURALES Y SU IMPACTO EN LA ACTUALIDAD.</b>	
3.1 Implicaciones actuales de la crítica estudiantil a la cosmovisión de EUA .....	202
3.2 Vigencia de la crítica contracultural a la sociedad tecnocrática .....	208
3.3 Concreciones de las propuestas contraculturales en el fenómeno educativo actual .....	216
3.4 Repercusión actual de las implicaciones educativas contraculturales .....	223
○ Notas .....	232
<b>4.- DISEÑO CURRICULAR DURANTE LA CONTRACULTURA EN EEUU. PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL NIVEL BÁSICO.....</b>	234
• CONCLUSIONES .....	254
• FUENTE DOCUMENTAL	

## INTRODUCCIÓN

Es evidente que los sucesos del 11 de septiembre del 2001, como el actual segundo capítulo de *la saga* perteneciente al conflicto con Irak, bajo el patrocinio del entusiasta clan bélico de los Bush, no constituyen eventos fortuitos, aislados en el tiempo y espacio, que incumben, cronológica y territorialmente, en forma exclusiva, a Estados Unidos frente a ciertas sociedades *diferentes*, para el caso, la civilización musulmana. Independientemente de los motivos económico-políticos en juego, dichos sucesos, en su vertiente de intolerancia étnica, fascista, religiosa, detentan antecedentes históricos desde la formación misma de naciones como la estadounidense, cuya singularidad se caracteriza por amplios componentes de agresividad competitiva; agresividad que surge desde aquella lucha por la expansión territorial hacia el mítico Oeste, durante el siglo XIX, fomentada después en la rivalidad entre los mismos colonos y sus descendientes, por el reparto de los bienes provenientes del suceso expansionista. Además, esa formación posee talante mesiánico, en virtud del cual, se considera que sus prescripciones sirven para todo proceso formativo, en cualquier parte del mundo y, en consecuencia, se les debe exportar. De tal forma, la agresividad al interior del grupo y contra otros grupos, así como mesianismo de sus ideales, caracterizan las políticas endógamas-exógamas de la cultura colonial occidental. Un capítulo actual de dicha agresividad endógama lo constituye, por ejemplo, las continuas manifestaciones de grupos supremacistas blancos, cuyas demandas exigen un retorno a la segregación racial, tal cual existe desde hace cuatro décadas. Respecto a las políticas de agresividad exógamas, todos somos virtuales testigos de esa *Espada de Damocles* que pende, desde la transición de los años 2002-2003, sobre aquella nación petrolífera, empero musulmana iraquí.

Nuestra investigación educativa, se ubica en un capítulo del enfrentamiento contra ese binomio de agresividad-mesianismo, es una lucha de la sociedad civil, durante los sesenta, ante el dominio subliminal de la tecnocracia en la Unión Americana. En forma específica, indagamos la **oposición a nivel teórico**, del célebre movimiento estudiantil sesentero, al modelo educativo que EUA implementa en sus instituciones pedagógicas,

un modelo que, en el ámbito internacional, se le conoce bajo el nombre de *tecnología educativa*, cuya peculiar expresión reside en aquel diseño curricular denominado *Enseñanza Programada*, de cuño skinneriano. Adjunto al planteamiento anterior, analizamos, también, el disentiimiento juvenil, desde la perspectiva educacional, hacia el contexto socio-político-económico de aquella época, cuyas demandas, como documentamos en el decurso del proyecto, aún tienen vigencia a cuatro décadas de distancia. Como método de investigación, utilizamos el *histórico-documental*. Bajo la anterior perspectiva, este preámbulo se edifica a partir de cinco apartados:

- 1) Intencionalidad inicial del trabajo.
- 2) Problemáticas de la investigación.
- 3) Alcances de investigación.
- 4) Estrategia metodológica.
- 5) Utilidad e importancia del presente trabajo.

El primer apartado refiere, en forma general, las directrices que en un principio nos propusimos indagar, es decir, expone el diseño de nuestro trabajo, en su primera versión, antes de hacerle toda una serie de cambios acaecidos en forma posterior. El segundo apartado, revela los problemas emergentes durante el trayecto de investigación, así como aquellas diversas formas que implementamos para sortear cada dificultad. La tercera parte documenta, en cotejo con nuestros anteriores separados, las modificaciones que se hacen al planteamiento inicial de trabajo, además se describen aquellos límites precisos que, a la luz de dichas modificaciones, adquiere finalmente este texto, asimismo establecemos cuáles aportes encuentra el lector en el escrito y qué conclusiones se obtienen como fruto de la reconstrucción teórico-empírica. La cuarta parte, expone nuestro proceso metodológico de investigación, en el marco del método histórico-documental. El último apartado de nuestra tesis, refiere cuáles aportes

teóricos socioeducativos pretende comunicar a la comunidad de la UPN. Abordemos, entonces, las pretensiones iniciales del proyecto.

**1) Intencionalidad inicial del trabajo.** Al emprender la investigación, nuestras pretensiones originales buscan rescatar esa oposición contracultural, en su particular dimensión estudiantil, al modelo educativo tecnocrático durante los sesenta. Ello, en primer lugar, vía las críticas a los fundamentos del antedicho modelo y, en segundo lugar, por un cuestionamiento, tanto al campo pedagógico estadounidense, como al terreno social, en función de seis vertientes de análisis: la institución escolarizada obligatoria, aquella teleología educativa, axiología, ideología, el proyecto de ser humano-sociedad educada, además de la epistemología. Nuestro planteamiento general de trabajo, en el entonces, se denomina *Fundamento socio-histórico, filosófico, psicológico, político del movimiento contracultural de 1968, en EUA y sus implicaciones educativas*. En resumen, la especificidad de aquel documento inicial, se circunscribe a las siguientes dimensiones:

- a) Plantea la crítica a los fundamentos que sostienen al modelo tecnocrático por antonomasia: la tecnología educacional. Ello, a diferencia de otras investigaciones que analizan su puesta en escena, es decir, la operatividad, en tanto, implantación didáctica de dicho modelo, sin cuestionar sus principios.
- b) Como soporte a lo anterior, los fundamentos que se analizan del debate contracultural en el campo educativo, abordan, por una parte, esas seis vertientes descritas arriba y, por otra parte, la teoría curricular de esa época. Tal análisis propende a centrar el enfoque en el nivel educativo básico, ello se origina en la evidencia de que ese nivel básico, es el menos explorado en términos de aquella investigación clásica contracultural y elucidarlo constituye, sin duda, un sesgo original en el documento.

Al principio de nuestra investigación, consideramos la pertinencia de abordar las anteriores directrices, por conducto de seis subíndices de trabajo:



- En el primer subíndice, definimos qué se entiende por movimiento contracultural, durante 1968, en Estados Unidos, así como algunas de sus principales características, antecedentes, fundamentos, y propuestas programáticas.
- En el segundo subíndice, nuestro interés preliminar de investigación pretende recuperar el contexto socio-histórico, en ámbitos como la política, economía, estética, valores, la multimedia, religión, principios místicos amerindios-orientales, las diversas manifestaciones de discriminación social, el uso de drogas psicodélicas, la connotación social de eslóganes y la tensión racionalismo-contracultura imperante en espacios científico-educativos.
- En el tercer subíndice, consideramos establecer, al iniciar el trabajo, otro nivel de acercamiento a dicho objeto, por conducto de la filosofía. Ello supone indagar, por una parte, aquella cosmovisión de la sociedad tecnocrática y, por otra parte, analizar las teorías filosóficas que sustentan la contracultura.
- La investigación, en su primera versión, aspira a elucidar, en el cuarto subíndice, aquellos principios psicológicos que justifican la contracultura (freudomarxismo, gestalt, entre otros), en oposición a las corrientes psicológicas dominantes en la sociedad estadounidense de la etapa que investigamos: funcionalismo, conductismo, por citar dos ejemplos.
- Como quinto subíndice, nuestro documento original, intenta indagar aquella influencia política, en el activismo contracultural, de personalidades como Herbert Marcuse, Martin Luther King, Malcolm X. Asimismo, describe aquellos debates existentes en el tejido social sobre la *Guerra Fría*, repercusiones por la invasión a Vietnam, el impacto del maoísmo y su *Revolución Cultural*, en el movimiento estudiantil contracultural.

- En el sexto subíndice, analizamos las implicaciones educativas que surgen del movimiento. Ello significa examinar aspectos como los antecedentes del modelo educativo vigente en 1968, además, investigar la influencia de los teóricos educativos, sus posiciones, debates y aquella orientación pedagógica que proponen. Aborda, también, algunos sucesos educativos a nivel institucional, que generan la oposición estudiantil, la crítica contracultural a dichos sucesos y la propuesta alterna en su matiz teórica. Esta parte, incluye aquellas críticas en torno al posicionamiento educativo contracultural.

Desde nuestra perspectiva, este panorama de investigación contenía y desarrollaba aquellas principales aristas que pueden influir, por un lado, en el modelo pedagógico de la tecnología educativa y, por otro lado, en las características primordiales de la resistencia contracultural. Ahora bien, las causas que me motivaron a efectuar algunas modificaciones al plan original de investigación, se exponen en el siguiente apartado.

**2) Problemáticas de la investigación.** Conforme avanza mi trabajo en sus diferentes etapas, participa bajo una dinámica de lecturas y comentarios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esas dinámicas se efectúan, tanto al interior de nuestro grupo escolar, alrededor de aquellas asignaturas cuyos objetivos permiten ventilar las investigaciones y sus principales características, como en eventos ex professo, en los cuales, se invitan a lectores para analizar nuestros avances de investigación ante la comunidad educativa. En esos distintos foros, las observaciones y sugerencias a mi escrito, se escuchan en forma respetuosa y se incorporan, en buena medida, al presente texto. Entre las principales objeciones que recibimos, exponemos las siguientes:

- a) Algunos lectores, consideran que la investigación, es más una tesis de índole sociológica que educacional. Ante esa observación, se emprende una serie conjunta de estrategias, cuya finalidad es documentar el vínculo que existe, en las producciones teóricas de los sesenta, entre sociedad y educación. Es, en

verdad, imposible desvincular en las propuestas de la época, las referencias a esa influencia recíproca que sostienen el binomio en referencia.

Desde esta panorámica, dichas estrategias consisten en lo siguiente: en primer lugar, priorizamos la elaboración de los subíndices uno y seis, del primigenio diseño del esquema de investigación, con objeto de valorar sus alcances en términos educativos. Conforme presentamos a los lectores nuestros avances en dichas líneas, esa disconformidad desaparece en forma paulatina. En segundo lugar, debemos argumentar que en el decurso de este texto, exponemos el pensamiento de algunos teóricos para quienes la esencia contracultural, en cualesquiera de sus pluriformes manifestaciones y afanes (estudiantil, gay, hippy, Women's Lib, etc.), es aquella pretensión de transformar los códigos sociales tecnocráticos. Ante la inviabilidad de edificar un cambio social, tal cual lo prevé Marx: que surja y se nutra en la infraestructura para modificar los sustratos superestructurales, la contracultura, fundamentándose en tesis de Gramsci, Illich, Marcuse, por ejemplo, propone renovar la estructura cultural, como forma de construir una retícula social más humana, igualitaria, democrática.

Por lo demás, recordemos que tanto teóricos y tutores del movimiento juvenil, como también sus detractores, abordan en sus escritos, aquel nexo existente entre sociedad y educación. Todos, además, pertenecen al mundo pedagógico: Marcuse, Skinner, Illich, Goodman, Reich, entre otros, provienen del marco educacional y de la investigación y, sin excepción alguna, todos apélan a mejorar el proceso pedagógico, vía una modificación social radical: Skinner lo prediseña en dos célebres textos, *Walden Dos* (1995) y *Reflexiones sobre conductismo y sociedad* (1981), Marcuse en *El hombre unidimensional* (1981), Illich en *La sociedad desescolarizada* (1978), Fromm en su *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (1987), etc. Aún más claro y explícito es John Dewey quien, en su funcionalismo, sostiene que el mapa curricular escolar, debe ser producto directo de los aportes sociales. La educación, manifiesta el educador estadounidense, es esencialmente un proceso social, en el que se reflejan y

participan las características de la sociedad, tales como la democracia, libertad, responsabilidad, entre otros valores.

De esta manera, por las peculiaridades de nuestro tema de investigación, es impensable disociar el referente social de su componente educativo. Cerramos esta travesía, con una cita que refleja el criterio de una educadora cuyo pensamiento cala en la actualidad. Dicho posicionamiento sirve en apoyo a las anteriores reflexiones y tiene la virtud de unir el pensamiento educativo contracultural, con el que prevalece hoy día:

“¿Cuáles son, en su opinión, los rasgos más importantes que caracterizan a la sociedad contemporánea?

Cualquier característica que afecta globalmente al funcionamiento social tiene (o debe tener) impacto directo en los modelos educativos, ya que la educación es un subsistema del sistema cultural general de toda sociedad. Si no fuera así, la educación institucional no resultaría funcional para los ciudadanos, pues no estaría en consonancia con las exigencias sociales de cada momento histórico” (GUZMÁN MARÍN, 2001:9).

- b) La referencia a EUA, manifiestan algunas críticas, demerita valor al trabajo, en tanto nuestro país, sostiene dichos críticos, también vive su propio movimiento estudiantil sesentero y su influencia aún pervive en eventos sociales como culturales, razón por la cual, resulta atractivo abordarlo, a la luz de investigaciones recientes que emergen al gran público. Al respecto, debemos explicar que ambos fenómenos, el mexicano y aquel estadounidense, si bien coetáneos en tiempo, obedecen a distintos problemas y distintos fundamentos que articulan su movimiento de resistencia: el primero, protesta ante una violenta intervención del gobierno y su fuerza pública, en asuntos intra e interescolares (inicialmente, el enfrentamiento entre los propios alumnos preparatorianos, por

ejemplo), en tanto el segundo, discrepa frente a la discriminación escolar, la hegemonía EEUU-URSS, el modelo educativo tecnologista, entre otros rubros.

- c) Una exigencia que nos hacen patente algunos lectores, es aquella de abordar el tema contracultural bajo estudios más recientes (hubo ciertas críticas que pronto cesaron, por utilizar bibliografía de hace varias décadas), al amparo de acontecimientos internacionales, los cuales emergen justo al darle forma a mi proyecto. La anterior observación, constituye una de las mayores serendipias del trabajo. Con la orientación de nuestro asesor de tesis, se estructura una línea de investigación al final del documento (el índice tres), que nos permite incorporar las influencias existentes hoy día, del fenómeno contracultural. En esta misma lógica indagatoria, los acontecimientos del *Septiembre 11* estadounidense, establecen otras dimensiones de incidencia, en tanto permiten analizar aquella crítica estudiantil a la cosmovisión de EUA y su inveterada costumbre intolerante frente a culturas no occidentales. Desde el enfoque anterior, ¿cuál es la directriz ordenadora del índice tres? La dirección de ese índice, proviene de un vínculo en el cual convergen algunos teóricos que hablan sobre la contracultura: lo vivo y rescatable del movimiento juvenil sesentero hoy día, se cristaliza en la crítica al *stablishment*, pervive, además, en la oposición a la sociedad y escuela burocratizada, deviene en el desenmascaramiento de las múltiples líneas de poder autoritario, está presente en aquella continua búsqueda de alternativas en las relaciones políticas y económicas, educativas y familiares. En una palabra, sobrevive aquel utópico sueño de igualdad social, que vislumbra el doctor Martin Luther King. En apoyo a la anterior apreciación, a propósito de su película *Los Soñadores*, Bernardo Bertolucci evoca: *Recuerdo que en 1968 nos íbamos a dormir con la esperanza de que muy pronto el mundo sería diferente y cambiaría, que de alguna forma éramos parte de ese cambio y eso es algo que la juventud de hoy ya no tiene* (FRANCO REYES, 2004:50). Con esta apreciable reminiscencia, finalizamos por mencionar, entonces, que el índice tres, explora en los fenómenos actuales que acaecen en EUA, la huella perdurable del ideario contracultural, en su ámbito de crítica socio-educativa.

- d) Otras opiniones manifiestan que la investigación sobre el movimiento contracultural ya se hizo, es un caso cerrado. Por ende, los proyectos que aborden el tema, pueden derivar hacia la copia de aquellos textos clásicos sobre dicho fenómeno. En este sentido, recordemos que la mediación institucional juega un papel preponderante, luego entonces, es imposible e impensable, elaborar un documento en términos educacionales, tal cual lo exige la UPN, con fundamento exclusivo, en la decena de trabajos publicados por los teóricos del fenómeno contracultural. Además, la especificidad del presente documento, radica en abordar, entre otros aspectos que esa literatura contracultural no analiza, aquellos fundamentos referentes al desacuerdo ante el uso de la tecnología pedagógica, en particular, los referentes al nivel educativo básico.
- e) Algunos comentarios que escuchamos, durante el trayecto de elaboración del documento protocolar, aducen que cada Estado de la Unión Americana instaura sus propios currículos educacionales, lo cual, hace imposible hablar de un sistema educativo estadounidense, como el existente en México. Sobre el particular, nosotros manifestamos nuestro interés por plantear la impugnación estudiantil a un modelo de enseñanza y aprendizaje teórico-práctico, el cual, se implanta en instituciones de cualesquier nivel educativo, sin referimos a un sistema como el mexicano.
- f) Una sugerencia que se cumple sin reservas, en la medida de nuestras posibilidades, es aquella de remitirse a textos originales de los autores, sin la mediación de antologías, compendios y referencias de fuentes secundarias. Ello crea una angustiosa etapa de rediseño bibliográfico y de afán por conseguir, incluso fuera del Estado, algunos textos clave para el trabajo. Debemos admitir la existencia de algunos libros que, durante los sesenta, constituyen fuente importante de influencia, los cuales, hasta el momento, no los hemos conseguido por diversos motivos, ejemplarmente, el que ya no los editen.

En esta problemática de la investigación, existe otro factor que marca nuestro proyecto: los tiempos que establece el marco institucional para efectos de titulación. Si hemos de ser sinceros, la beca-sueldo no garantiza en modo alguno, que podamos realizar una excelente formación académica, a la par de un simultáneo avance en nuestro proyecto de investigación. Incluso los dos años de maestría sirven, bajo algunos casos, para perfeñar el documento protocolar. En el mejor de los escenarios, aunque al finalizar dicho postgrado se conlleve un avance de investigación del setenta y cinco u ochenta por ciento, ello no garantiza que durante el período de extensión para titulación (seis meses) se finalice, en forma satisfactoria, la investigación, conclusiones, introducción y revisión final. De acuerdo a nuestra experiencia, dicha extensión debe abarcar un período mínimo equivalente a ciclo y medio del año lectivo.

En nuestro caso particular, la demanda imperiosa por terminar este documento dentro del plazo que nos estipula la extensión por titulación, nos obliga a posponer aquellas líneas de trabajo, que refieren los climas sociales, filosóficos, psicológicos y políticos que figuran en EEUU, durante 1968. Ello no significa que renunciemos, en algún momento, a su investigación. De hecho, tales referentes aparecen, en forma abigarrada, a lo largo del presente trabajo que ahora entregamos a la UPN. Empero, su tratamiento e influencia sobre la educación, requieren un mayor espacio de análisis, el cual, se lo daremos en ocasión de presentar, este mismo tema, dentro de algún tiempo, como tesis doctoral. En este punto, dejamos los problemas que encontramos durante la investigación. Transitemos hacia los alcances concretos del proyecto.

**3) Alcances de investigación.** En virtud de lo dicho con anterioridad, por limitantes de tiempo que nos precisa el reglamento oficial, referentes al período de titulación, postergamos tanto algunos aspectos del tejido social de 1968, cuyas repercusiones se observan en el modelo educativo tecnologista y en aquella divergencia estudiantil a ese modelo, como también, delegamos por el momento, nuestro interés predictivo de construir futuros escenarios de movimientos contraculturales y sus eventuales formas opositoras al poder autoritario.

De tal suerte, los alcances del presente escrito, abordan, en primer lugar, el análisis de la oposición contracultural al tecnologismo educativo de corte skinneriano; en segundo lugar, algunas propuestas del movimiento en referencia hacia campos como la axiología e ideología de esa época, por ejemplo, y, en tercer lugar, aquellas implicaciones contraculturales en la actualidad, ello es, durante estos primeros años del nuevo siglo XXI. Para emprender este proyecto, hemos mencionado que utilizamos el método de trabajo *histórico-documental*.

Nuestro tema de investigación, entonces, se acota en los siguientes términos: *La resistencia contracultural al modelo educativo vigente en EEUU, durante 1968*. En tanto que el planteamiento general, nos expone como punto nodal a indagar, el *Fundamento socio-filosófico del movimiento contracultural de 1968, en Estados Unidos, sus implicaciones educativas y su proyección en la actualidad*. Desde tal perspectiva, el lector encuentra en este texto el desarrollo de tres índices, una propuesta educativa para el nivel básico prediseñado bajo algunas orientaciones contraculturales y las conclusiones del trabajo, a saber:

- a) *El movimiento contracultural, durante 1968, en EUA*. Aquí referimos la definición de contracultura, sus características, antecedentes, fundamentos, clima histórico, social y político en que emerge el movimiento, en suma, el marco genealógico del fenómeno contracultural, en su versión educativa.
- b) *Oposición contracultural al modelo educativo vigente en EEUU, durante 1968*. En tal apartado, se aborda la resistencia a la ingeniería educacional. Al efecto, se define y proporciona algunas características primordiales del tecnologismo educativo; exponemos un marco teórico, en el cual, se ubican autores que fundamentan o critican al enfoque tecnologista; asimismo, documentamos algunos debates que dejan huella en la esfera educativa de los sesenta; además, se analizan las especificidades opositoras a la pedagogía tecnocrática, provenientes del ideario contracultural estudiantil, en terrenos como aquella función social que debe cumplir el suceso educativo, los conceptos axiológicos



educacionales, la vinculación ideología-educación, los proyectos de sociedad y ser humano educado y, también, los diversos posicionamientos epistémicos, tanto para el modelo educativo skinneriano, como para el movimiento contracultural; el índice finaliza con las críticas que se estructuran en torno a las propuestas pedagógicas contraculturales.

c) *Implicaciones socio-educativas contraculturales y su impacto en la actualidad.*

Este índice explica, en primer lugar, aquellos elementos que perviven del movimiento contracultural: una crítica a esa sociedad estadounidense racista, agresiva e intolerante, y las posiciones ideológicas del fenómeno estudiantil. En segundo lugar, la impugnación al uso de la tercera revolución tecnológica, ello es, la cibernética, como dominio socio-económico estadounidense; asimismo, demarcamos las formas hegemónicas que EUA instaure en los ámbitos político-diplomáticos. En tercer lugar, se rescatan autores y su reflexión teórica, que matizan el pensamiento contracultural, los cuales, hoy día, continúan vigentes en el tapete de la discusión educativa; además, se describe la evolución actual que adquieren aquellos diseños curriculares existentes en los sesenta: currícula flexibles, cerrados y abiertos. En cuarto lugar, registramos tanto el devenir como la trascendencia del movimiento contracultural y del modelo educativo tecnologista, así como las influencias interdependientes entre ambos fenómenos.

d) *Diseño curricular durante la contracultura en EEUU. Propuesta educativa para el nivel básico.* Desde las orientaciones contraculturales estadounidenses, se diseña una propuesta educativa para el nivel básico. Las premisas de esa propuesta, se fundamentan en la crisis del modelo familiar anglosajón; en la existencia de un entorno social antifamiliar, ello, porque no hay tiempo en la convivencia de la pareja para dedicársela al niño, ni el conocimiento de cómo educarlo libre de malformaciones emocionales. Al respecto, se infiere que no funciona la transmisión de valores en tanto los avances tecnológicos y los cambios sociales que introducen los movimientos juveniles, refuerzan un enfrentamiento generacional. Por lo anterior, los diseñadores de la propuesta,

sugieren a los padres de familia que, en forma ética y responsable, deleguen el cuidado de sus hijos a centros educativos con horarios flexibles. Surge así, un proyecto que vincula el estilo de vida comunal contracultural, con los sistemas escolares soviéticos e israelíes.

- e) *Conclusiones.* La investigación, finaliza por conducto del replanteamiento en torno a la pervivencia y herencia actual del movimiento estudiantil sesentero. Como podemos observar en acontecimientos recientes, el espíritu opositor contracultural, se encuentra vigente en aquellos organismos que, a nivel internacional, reivindican las demandas raciales, o bien, conforman el célebre grupo de antiglobalizadores del *Foro Social Mundial*, asimismo, organizan las manifestaciones contra la invasión a Irak, además, impugnan el progreso del binomio técnica-tecnología, en tanto fundamentos de dominación. En el campo educacional, perduran las exigencias por incorporar la rica variedad intercultural, tanto a los currícula educativos, como a las disciplinas de la producción del saber, ello, para evitar que sólo reflejen una cosmovisión de las comunidades anglosajonas, lo cual, contribuye a preservar únicamente los valores occidentales.

En esta lógica conceptual, los criterios para seleccionar aquellos temas que integran las conclusiones, son, en primer lugar, que se deriven o refieran a contenidos previamente abordados en espacios anteriores, en particular, el tercer índice. Tal medida nos auxilia para no desvincular el cuerpo de trabajo, en tanto, si tratáramos de abordar asuntos sin referentes anteriores, se nos acusaría por faltos de secuencia y sistematicidad del trabajo. El segundo criterio, es que los temas tengan presencia en la actualidad, para evidenciar y documentar su devenir. Al respecto, sabemos bien que no toda la actividad contracultural tiene, aún, vigencia. En especial, ello se debe al proceso mismo de la estructura social, que termina por incorporar e integrar al sistema, algunas demandas revolucionarias de dicho movimiento estudiantil sesentero. Por ello, en las conclusiones sólo registramos aquellos fenómenos sociales que podemos observar como herencia del pensamiento educativo sesentero. El tercer criterio se refiere a que

dichos temas, sirvan como puente de trabajo para abordar nuestra segunda parte de esta investigación. La segunda parte analizará, entre otros tópicos, aquellos de tipo socio-político, filosófico, cultural, psicológico y un análisis global de la situación en términos económicos. Este marco nos permitirá visualizar las implicaciones de dichos ámbitos en aquel campo educativo de los sesenta, bajo el cual la contracultura se explica en su real y total dimensión. Desde la anterior perspectiva, pretendemos que tanto el presente trabajo como su segunda parte, constituyan, a futuro, un apartado de la tesis doctoral. Aquí finalizamos el punto tres. Transitemos ahora, a un pasaje donde describamos la metodología o proceso metodológico que utilizamos en la investigación.

**4. Estrategia metodológica. Problematización técnico-metodológica.** En la reconstrucción teórico-empírica del objeto de estudio, pretendemos recuperar algunas de aquellas múltiples formas de trabajo que integran el método denominado **histórico-documental**, ello, en función del proceso mismo que requiere nuestra investigación, la cual necesita rescatar documentos de diversa índole, por ejemplo, registros gráficos, sonoros, iconográficos u otros similares. Con objeto de visualizar la implicación de dichas formas de trabajo en nuestro texto, vamos a disociar los conceptos *histórico* y *documental*, como vía de análisis de las virtudes que contienen ambas expresiones por su cuenta, mismas que, al vincularse, aportan, enriquecen y singularizan al método en referencia.

Desde la anterior perspectiva, nuestro trabajo recoge los supuestos que conforman al método histórico. Para el caso, en términos teóricos, recordemos que la Historia es una ciencia social que tiene por finalidad hacer un estudio crítico y objetivo de los acontecimientos humanos trascendentes (buscando las causas de dichos sucesos y las consecuencias que devienen), como del origen, desarrollo y transformación de las sociedades humanas y sus culturas.

En consonancia con la anterior referencia, por *método histórico*, se entiende el análisis riguroso y sistemático de aquellas fuentes documentales (orales, escritas, objetos materiales, etc.), que permitan estudiar el enlace de los sucesos trascendentes, sus causas y consecuencias. Esta base debe servir al investigador para proyectarse

hacia la formulación de generalizaciones y leyes que permitan prever, entender y explicar, en términos abstractos, los acontecimientos por suceder.

De tal forma, merced a las características del método en referencia, se puede recuperar la memoria histórica de los sucesos efectuados durante los sesenta, además, contribuye a trazar coordenadas para ubicar en el tiempo y el espacio a la contracultura, así como saber las causas de su origen, ulterior desarrollo, transformación y las implicaciones derivadas del movimiento. Desde luego, nuestro trabajo no se concentra, en forma única, al trabajo descriptivo del origen fenoménico contracultural, es decir, no busca exponer en forma mecánica cómo, dónde, cuándo y quiénes intervienen en la emergencia histórica contracultural, lo cual, con unos esquemas ilustrativos podría resolverse.

En esta lógica procesual, los sucesos históricos, una vez delimitados, deben conllevar un análisis minucioso, contrastado tanto con las observaciones de diferentes autores, como de aquellos expertos en el tema, sin soslayar los investigadores que analizan el fenómeno y ciertos aportes provenientes de nuestros compañeros de estudio, todo cual, permite establecer un alto grado de certeza sobre ellos. Este procedimiento, como sabemos, se denomina Historia Crítica. Dicho análisis histórico-crítico detenta, también, una importancia cualitativa, en tanto puede aportar indicios sobre el grado de imbricación o contacto íntimo de elementos contraculturales en la sociedad actual. Esta instancia ayuda a renovar, en un momento determinado, el discurso en torno al fenómeno opositor estudiantil de 1968. Asimismo, sabemos, la investigación histórica posee un carácter predictivo, gracias al cual, se puede aventurar la hipótesis de futuras formaciones de grupos opositores, con cualidades diferentes a las presentadas por entidades del pasado, quizá con un corpus de ideales recuperados y renovados de acuerdo a las nuevas circunstancias.

Respecto al expediente *documental*, no es menester recordar que forma parte importante de las fuentes de investigación en diferentes áreas del conocimiento. A nivel histórico, el documento nos acerca a los sucesos del pasado. En el caso específico de

la contracultura, la investigación documental es adecuada, por las modalidades que le caracterizan, las cuales, según autores como Guillermina Baena Paz (1979), son los siguientes:

- La consulta bibliográfica, que puede realizarse en bibliotecas, librerías, archivos, ordenadores (Internet, por ejemplo), entre otros. Este tipo de consulta, trabaja la crítica, recopilación, resumen, ensayo, biografía y la monografía, entre algunas formas particulares. Es indudable que la mayor parte de información contracultural, se recaba por conducto del medio impreso.
- El documento audiográfico, que recurre a la fonoteca, en forma de discos, programas radiofónicos grabados, cassetes, cintas magnetofónicas. Es impensable recuperar la producción musical de la época contracultural, cuya huella aún pervive en la cultura popular, sin el concurso de la colección audiográfica.
- La documental videográfica, cuya fuente colectora es la filmoteca, se apoya en filminas, diapositivas, programas televisivos grabados, además de otros productos similares, como los cortometrajes realizados en torno al movimiento Beat, los conciertos musicales de los sesenta y la producción cinematográfica underground de Andy Wharol o la de Stanley Kubrick.
- Terminamos esta revista con la investigación documental, en su vertiente iconográfica. Esta se puede realizar en diferentes museos que contengan colección de cuadros y esculturas (pinacoteca y gliptoteca), arquitectura, etnografía, antropología, entre otras instituciones especializadas semejantes. La década de los sesenta, representa la eclosión cultural popular iconográfica por antonomasia, con producciones como el graffiti, los carteles, el vestido, los accesorios personales, menajes ornamentales místico-religiosos, las comunas y todo aquél símbolo que proporciona identidad al militante contracultural.

Antes de transitar hacia la referencia del marco institucional, bajo el cual se estructura la presente indagación, es menester considerar un rasgo que singulariza a la metodología histórico-documental: es el caso de lo que algunos autores denominan *trabajo por saltos cuánticos*. En tal sentido, supongamos que nuestro proyecto se constituye a partir de cuatro rubros de investigación: Tema 1), Tema 2), Tema 3) y Tema 4).

Ahora bien, si en este momento se tienen datos que interesan, por ejemplo, al Tema 3), bien se puede comenzar a trabajar con ellos, delegando para más adelante, cuando se obtenga la información suficiente, el abordar otro tema, cualquiera de los faltantes por analizar, sin necesidad de conllevar, por fuerza, un orden progresivo riguroso. Por supuesto, al terminar de investigar todas las aristas de nuestro problema, a los resultados habrá que integrarlos en forma adecuada en cuanto al orden progresivo establecido, además de ello, verificar la terminología lógico-conceptual del caso, la sistematización pertinente de los datos, insertar puentes de contacto que unan un tema con otro, entre otros aspectos que exige la implantación de esta metodología.

Por otra parte, como sabemos, la forma de trabajo consiste, también, en una especie de juego, en el que interviene tanto el contraste, ello es, someter a prueba la veracidad de opiniones y fundamentos que localicemos; oponer las exposiciones de algunos textos, con objeto de extraer aquellas implicaciones útiles a nuestros intereses de investigación, como el cotejo, en tanto examen de semejanzas y diferencias entre los autores que revisemos. Esta dualidad: contraste-cotejo nos permite encontrar y hacer discrepancias y críticas a los documentos. Recordemos que por discrepancia se entiende exponer las diferencias al interior de un mismo enfoque, modelo, corriente, etc. Asimismo, por crítica, se comprende circunscribir alcances y limitaciones de los documentos que trabajemos. Para finalizar este párrafo, transcribo la siguiente cita proveniente de Umberto Eco (1985):

"Hacer una tesis significa: (1) localizar un tema concreto; (2) recopilar documentos sobre dicho tema; (3) poner en orden dichos documentos; (4)

volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos; (5) dar una forma orgánica a todas las reflexiones precedentes; (6) hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta" (ECO, 1985:23).

La anterior aseveración del investigador italiano contemporáneo, permite orientar, en líneas generales, algunos trabajos que se realicen bajo la metodología histórico-documental. Dicha orientación, por cierto, se refleja en la mayor parte del presente estudio.

Por otra parte, hemos comentado en espacios anteriores que el marco institucional en donde pretendemos realizar la investigación (en este caso, la UPN), nos encausa a precisar el tema de trabajo en el campo educativo y, esto último, a elegir el procedimiento a realizarlo. En relación a lo anterior, no podemos situar nuestro trabajo en la esfera descriptiva fenoménica (la contracultura, en términos generales), porque esa empresa ya está documentada y su ámbito es de interés sociológico. Tampoco podemos abordar el tema bajo la directriz historiográfica de los hechos, vale decir, una relación rigurosa de los sucesos históricos. Esto se debe a las mismas circunstancias del planteamiento anterior: constituyen trabajos ya efectuados, incluso, algunos de ellos, por la excelencia del contenido, son considerados clásicos en el género. Es improcedente, en fin, que nuestro proyecto corresponda al extenso campo de actividades experimentales porque, en principio, no sería posible operar variables ni controlar tipos de condiciones que afecten al objeto de investigación, ello, entre otras consideraciones que pueden efectuarse al respecto.

**4.1 Descripción del proceso indagatorio.** En este espacio referimos, en forma pormenorizada, cómo se desarrolla el transcurso de investigación, el cual, incluye desde la delimitación del objeto de trabajo, hasta la presentación final de la tesis para acreditar la maestría. Por lo regular, el primer problema a resolver cuando se pretende iniciar una indagación, es delimitar el objeto de trabajo, es decir, visualizar los indicios que permitan construir dicho objeto. En el caso del presente documento, esa situación

se resuelve a través de sucesivas etapas, las cuales, detentan un carácter sistemático, es decir, se sustentan y remiten unas a otras.

La primera de ellas, es cuestionar qué se pretende indagar, es decir, circunscribir nuestro interés por conducto de un campo temático que establezca las vertientes del conocimiento en los cuales insertaremos el trabajo. Además, conlleva verbalizar, al interior del colectivo de investigación, en qué consiste el núcleo central de esos intereses, con objeto de confirmar si existe congruencia entre lo expresado en forma oral, con la parte redactada o bien, en caso de existir discordancias, reelaborar aquellas partes imprecisas o que pudiesen conducir el proyecto hacia finalidades no deseadas.

Superado este paso, la siguiente etapa consiste en derivar, del campo temático, un tema que indique cuáles aspectos se abordan de dicho campo. Este peldaño supone un mayor grado de delimitación del objeto a investigar, aunque, desde luego, el rango de acción es, todavía, bastante amplio. Como subsecuente actividad, se redacta una interrogante general que analiza, desde diferentes ópticas, tanto el campo temático como el tema. La interrogante general, por su parte, se analiza con objeto de resaltar sus ideas constitutivas. Cada idea, estructura una línea de investigación, originando, de tal forma, un corpus de estos rubros: debe redactarse tantas líneas como ideas principales contenga la pregunta general. Establecidas las líneas de investigación, se deduce de ellas un articulado de cuestionamientos que agotan, en forma exhaustiva, todos los intereses, pretensiones y finalidades implicadas en aquéllas líneas.

Como mencionamos en párrafos anteriores, la contrastación de estos avances, al interior del equipo de trabajo, es primordial, en tanto las orientaciones de todos los participantes nos auxilian a no perdernos en minucias o abordar pasajes secundarios insustanciales. En este momento se debe tener estructurado, entonces, un campo temático, el tema, la pregunta general, las líneas de investigación y un articulado de preguntas. Ahora, tanto la pregunta general como el articulado de interrogantes se convierten en enunciados declarativos y con estos últimos, como se sabe, formamos el esquema de investigación. La importancia del esquema reside en su carácter directriz



del trabajo. Además, sus líneas componentes poseen flexibilidad, en tanto puede ser modificada su redacción, puede cambiar de lugar en el orden del articulado, incorporársele a otra línea o incluso, en caso de no cumplir las expectativas, se le puede, también, suprimir.

Estructurado este marco de referencia, el siguiente cometido en esta construcción del objetivo a indagar, es explicitarlo por conducto de la justificación, en la cual, habrá que verter nuestra pretensión de trabajo, los antecedentes que se han realizado en torno al tema, el nivel actual del debate en lo referente a nuestro problema, asimismo, el planteamiento de alcances y limitaciones, en términos metodológicos, de la averiguación.

Otro de los momentos del proceso, consiste en construir los objetivos y sus metas. Los objetivos, en su vertiente general, particulares y específicos, sintetizan y sistematizan lo escrito tanto en el esquema como en la justificación del trabajo. Respecto a las metas, ellas informan, en modo concreto, qué productos se esperan obtener, en términos de artículos, libros, tesis u otros similares, a partir del producto final de investigación.

Después de redactar los objetivos, formulamos la estrategia metodológica, la cual notifica cómo se pretende abordar el trabajo, cuál es el método a utilizar y por qué no recurrir a otros diferentes. Aquí se describe, en términos puntuales, la ruta que seguirá el proyecto, sus diversas etapas y la calendarización de actividades.

Esta fase, encargada de precisar el objeto de investigación, finaliza con tres etapas. En la primera de ellas, se elucida la pertinencia, objetivos, formas y dispositivos de la evaluación del proyecto. La segunda etapa registra, en caso de ocuparse, qué tipo de requerimientos presupuestales demanda el proceso de indagación, en la esfera de los recursos humanos, materiales o financieros, entre otros análogos. Por último, se registran aquellas fuentes de consulta indispensables para la indagación.

En otro orden de ideas, las siguientes actividades que debemos atender corresponden al proyecto de investigación.

En este sentido, la primera actividad consiste en circunscribir el objeto de trabajo, lo cual requiere abordar qué se entiende por movimiento contracultural, es decir, delimitar la concepción de grupos marginales que se han manifestado contra el poderío social represor, desde los inicios de la civilización. Asimismo, indagamos cómo surge un proceso de este tipo durante los sesenta en Estados Unidos, cuya sociedad llega al clímax de operatividad tecnocrática, gracias a un gobierno de expertos encargados del perpetuo movimiento de la maquinaria social, con modelos extrapolados del taylorismo-fordismo. El trabajo rescata, también, antecedentes directos de la contracultura, ejemplarmente los *Beat Generation* (Kerouac, Ginsberg, Ferlinghetti), sin soslayar, por supuesto, al dadaísmo y surrealismo. Por otra parte, debemos investigar los fundamentos de la contracultura, además de hacer una introducción a las diferentes circunstancias que posibilitan la génesis del doctrinarismo-activismo contracultural, todo lo cual, se pormenoriza en el transcurso de los siguientes capítulos de trabajo, asimismo, se describe cómo se organiza y encausa este movimiento a través de la conformación de diversos grupos opositores (*Women's Lib, Gay power, etc.*), al interior de la sociedad civil. De esto último, circunscribimos qué elementos explican el movimiento contracultural estudiantil en esa época.

Por otra parte, demarcamos las condiciones socio-histórico-conceptuales de la época. Aquí, la misión consiste en situar y delimitar los antecedentes directos de la contracultura, en términos de eventos sociales y de grupos opositores a esa sociedad durante los cincuenta-sesenta, una etapa caracterizada por avances tecnológicos (multimedialismo, la carrera espacial), la transición cultural hacia el posmodernismo y social al posindustrialismo, según acotamientos de Lyotard, sin olvidar reclamos en ciudades como Praga y París, que, al promediar los sesenta, inician movilizaciones civiles en demanda de renovaciones político-culturales. En este apartado se problematiza, como consecuencia de los anteriores fenómenos, la supremacía social *peritocrática*, que asume el papel protagónico del Gran Hermano Vigilante orwelliano,

en los dos bloques económicos existentes: socialismo-capitalismo, así como la cosificación del ser humano por conducto de sus relaciones afectivas: recreación, deporte, arte, trabajo, amistad, en gran parte debido a la masificación y homogeneización de las necesidades sociales. Dicha problematización es importante porque permite contextualizar y valorar los aportes contraculturales en tópicos como religión, elementos místicos, valores, uso de alucinógenos, eslóganes, iconos, etc., lo cual, conlleva al análisis de elementos que, más adelante, permiten examinar los niveles educativos formal-informales.

En el ámbito conceptual, el panorama a dilucidar registra cuatro temas: El primero, identificar los antecedentes del pensamiento contracultural, que nos permitirá recuperar la atmósfera filosófico-cultural previa a los sesenta. El segundo tema implica revisar el clima filosófico estadounidense durante los sesenta, los autores que sustentan las orientaciones filosóficas vigentes, así como las polémicas que existen durante 1968. El tercer tema se aboca a examinar las teorías filosóficas que nutren al pensamiento contracultural. El tema final delimita los rasgos filosóficos de la sociedad tecnocrática, los cuales constituyen el objeto de crítica contracultural, entre ellos, el lenguaje humanista tecnocrático, el proyecto de ser humano y sociedad, expresiones del puritanismo y conservadurismo estadounidense, así como el remanente de ideologías predominantes.

En el marco contextual realizado por las líneas de trabajo antes descritas, a continuación demarcamos la crítica contracultural al currículum educativo tecnocrático. Este examen comienza por averiguar los antecedentes educativos de la sociedad estadounidense previos al sesenta y ocho. Aquí habremos de referir los teóricos, posiciones, orientaciones y controversias inscritas en dichos antecedentes. Sin duda, gran parte de información que documentará lo anterior, se ubica en textos histórico-curriculares, los cuales reseñan el proceso educativo estadounidense (en especial, a principios del siglo XX), proceso vinculado al avance científico-tecnológico y a la concepción mecanicista del contorno social, de tal suerte que para los cincuenta-sesenta, prevalece una educación con soportes adquiridos del funcionalismo-

pragmatismo, con enfoque didáctico proveniente de la ingeniería educativa. Como complemento de las anteriores actividades, se detectan los sucesos educativos que a nivel institucional, generan disconformidad y oposición entre la juventud estudiantil.

En esta misma línea, la siguiente acción, responde a la propuesta teórico-educativa contracultural. Para el caso, se parte de los resultados finales del anterior apartado, el cual recoge la crítica contracultural, al modelo educativo tecnologista estadounidense de 1968. Dicha crítica, se aborda y estructura por conducto de cinco rubros pertenecientes a la teoría educativa: la epistemología, axiología, proyecto de ser humano y sociedad, la teleología educativa y por último, la ideología. A los antedichos rubros agregamos el soporte ontológico, como forma de averiguar posicionamientos y aproximaciones a lo que entienden por educación tanto la perspectiva tecnocrática como la visión contracultural. Este es uno de los apartados con mayor peso en el esquema, en tanto analiza las expectativas opositoras contraculturales a los posicionamientos de una sociedad racional tecnocrática. Aquí incluimos la crítica que, en sus diferentes acepciones, se promueve al movimiento contracultural, como, por ejemplo, la que hace el autor estadounidense Marvin Harris.

Acto seguido, se reúne el impacto en las coyunturas presentes de la crítica educativa contracultural. En tal sentido, se examina la evolución y nuevas significaciones del concepto contracultura, además, identificaremos cómo se valora en la actualidad, la cosmovisión precontracultural (las percepciones de los Beat), la crítica contracultural a la sociedad tecnocrática y el resultado de las implicaciones educativas de este movimiento opositor. Esta búsqueda se fundamenta en investigaciones que existen hoy día gracias a estudiosos como Wallerstein, Hutington, Dieterich y Hirsch, por ejemplo, sin olvidar los productos que sobre el tema, han surgido en otras fuentes de consulta, diferentes a las impresas. Por otro lado, algunas líneas de trabajo como las referidas a la ideología, impacto multimedial, los valores, etc., cobran relevante actualidad a partir de los sucesos del once de septiembre del 2001 en EE.UU. Sin duda, estos eventos ofrecen pertinencia e incorporan matices al fondo de nuestro proyecto.

Otro movimiento, consiste en organizar y clasificar, de acuerdo al esquema de investigación, los informes recabados por conducto de las fichas de trabajo. Asimismo, se inicia el procesamiento de la información proveniente de las fichas.

A la siguiente actividad, le compete seleccionar los datos relevantes y estructurar, a partir de ese bagaje, el cuerpo de implicaciones derivadas. El constructo así obtenido, se imprime de acuerdo al formato oficial que exige nuestra institución educativa.

La acción siguiente, es contrastar el producto obtenido, en primera instancia, al interior del equipo de trabajo. En forma posterior, se expone a la consideración de lectores y asesores, con objeto de recabar más opiniones sobre aciertos y limitantes del escrito.

La operación subsecuente, remite a incorporar las observaciones realizadas tanto por nuestro círculo de investigación, conformado en torno al doctor Francisco Guzmán Marín, como las realizadas por lectores y asesores encargados de la recensión del documento. Asimismo, se atienden consideraciones de fondo y forma surgidas de último momento.

Como última diligencia, se hace la presentación y defensa final del documento, del cual, además, esperamos obtener los siguientes resultados: elaborar artículos que compilen y recuperen la crítica contracultural a los fundamentos de la sociedad tecnocrática, en tanto fuente conformadora del modelo educativo tecnologista. Asimismo, reunir y actualizar los planteamientos contraculturales aplicables a la educación básica. Finalmente, presentar avances de la investigación y publicarlos en los medios de nuestra institución escolar.

**4.2 Etapas de la investigación.** Las fases de investigación que, en concordancia a lo expuesto en la parte anterior, consideramos pertinente establecer, son las siguientes:

- Construcción del objeto de investigación.

- Delimitación del objeto de trabajo.
- Circunscribir las condiciones socio-histórico-conceptuales de la época.
- Valorar las dimensiones de la crítica contracultural.
- Investigar las implicaciones de la propuesta teórico-educativa contracultural.
- Indagar el impacto actual de la crítica educativa contracultural.
- Organización y procesamiento de información recopilada.
- Redacción de la tesis.
- Revisión por lectores y asesores.
- Corrección de tesis.
- Presentación final del documento.

**5) Utilidad e importancia del presente trabajo.** Para finalizar este espacio introductorio, acotamos puntualmente en los siguientes párrafos, cuál es la utilidad e importancia teórica y científica, social y educativa, del presente trabajo; además, en el plano educacional, se precisa aquel enlace del objeto de investigación con el marco curricular existente en la época. De tal manera, nuestra tesis desarrolla los siguientes referentes:

- La investigación aborda, en términos histórico-científicos, el debate contracultural, en su vertiente educativa. Es decir, analiza la oposición estudiantil al vínculo y retroalimentación existente entre aquellas instituciones que durante los sesenta, detentan tanto el poder político, como científico y educacional. Dicho análisis se estructura en función de las siguientes dimensiones teórico-filosóficas: crítica a la institución escolarizada obligatoria, en tanto reflejo de una ingeniería social y del *managerismo* instrumentado por el Estado de Bienestar sesentero; cuestionamiento a la teleología educativa tecnocrática; crítica a la axiología educacional; asimismo a la ideología que en forma subliminal contiene el tecnologismo educativo; impugnación al proyecto de ser humano y sociedad

educada por parte de la institución educativa tecnocrática; disensión al plano epistemológico que promueve aquella ingeniería educacional.

- El documento dimensiona los aportes teóricos del cuestionamiento contracultural, en la educación básica. Desde luego, existe una serie de trabajos clásicos sobre la contracultura, si bien, esa fuente, en términos educacionales, aborda los problemas desde los campus universitarios, por lo cual, nuestra investigación, para demarcarse de otros textos, enfatiza aquellos cuestionamientos pertenecientes al *nivel pedagógico básico*. Este es el principal motivo que nos obliga a eliminar, de nuestra fuente bibliográfica, ciertos autores estadounidenses, cuyos textos se avocan al análisis del problema educativo sesentero, desde un posicionamiento exclusivamente universitario, sin referencia alguna al debate estudiantil frente a la organización institucional pedagógica tecnócrata, al modelo educativo tecnologista o bien, frente a los diseños curriculares *cerrados*, existentes en la época que referimos. Desde esa lógica, nuestro trabajo analiza la crítica a los fundamentos que sostienen al modelo pedagógico tecnocrático por antonomasia: la tecnología educacional, para el caso, aquella enseñanza programada, de orientación skinneriana. Ello, a diferencia de otras investigaciones que únicamente analizan sus efectos, es decir, la operatividad, en tanto implementación didáctica de dicho modelo.
- El trabajo expone, por un lado, las tres propuestas curriculares existentes en la época de los sesenta: el currículum flexible, abierto y cerrado o tecnologista. Asimismo, de este último diseño curricular, se documentan las características distintivas, formas de operación y el objeto primordial. De hecho, uno de los pilares importantes de la investigación, consiste en abordar la crítica tanto del modelo educativo tecnologista, como de aquella forma curricular en la cual dicho modelo se fundamenta. Por otro lado, examinamos aquel diseño curricular que se estructura al amparo de las orientaciones contraculturales en EE.UU., es una propuesta educativa para el nivel básico. Esa propuesta corresponde, en términos generales, a lo que se denomina *currículum flexible* y, particularmente,

es el modelo educativo *Escuelas de horario extendido*, también denominado *Escuelas de atención ampliada*, o si se prefiere, *Escuelas de día completo*.

- Documentamos la impugnación, por parte de teóricos e investigadores de la época, a las propuestas y posicionamientos educativos contraculturales.
- Revisamos la pervivencia actual de los fermentos teórico-educacionales contraculturales.

Finalizó este pasaje, con una cita del viejo maestro griego Epicuro, quien, entre otros aforismos, comenta ex professo para quienes vivenciamos esta experiencia de la investigación educativa: *Esforcémonos una y otra vez para hacerlo mejor que las precedentes, mientras que estemos en camino; y, cuando lleguemos al fin, alegrémonos con medida* (JUFRESA, 1994:81).



## **1. EL MOVIMIENTO CONTRACULTURAL, DURANTE 1968, EN EUA.**

### **1.1 Definición de un movimiento contracultural.**

El presente trabajo, analiza las actividades de individuos, grupos y capas sociales que detentan el poder hegemónico en Estados Unidos, durante 1968, y su influencia sobre los elementos que intervienen en el proceso educativo, especialmente, aquellos que engloba el modelo educativo tecnologista. En tal sentido, habremos de documentar tanto el impacto social que generan los vínculos antedichos, como las distintas formas que asume la oposición civil, en contra de políticas instrumentadas por grupos que detentan las relaciones de poder. Estas distintas formas en que se organiza la sociedad civil estadounidense, durante los sesenta, es lo que se denomina, en términos teórico-generales, contracultura, o si se prefiere, movimiento contracultural. En concomitancia con el esbozo anterior, este primer subíndice, tiene por objeto esclarecer y ampliar los siguientes temas:

#### **1.1.1 Definición del fenómeno contracultural.**

#### **1.1.2 Características de la contracultura:**

- a) Movimiento juvenil, de clase media.**
- b) Cuestionamiento a la generación adulta.**
- c) Oposición al racionalismo.**
- d) La marginalidad.**

Antes de desarrollar las anteriores dimensiones, abrimos un pasaje angosto para abordar un cuestionamiento que se hace a nuestro estudio, por la razón de ubicarlo, exclusivamente, en el ámbito estadounidense. Tal señalamiento, se estructura en los

siguientes términos: ¿Por qué se ubica la investigación en EEUU y no en México? La respuesta a esta observación, nos permite evidenciar parte de aquella influencia educativa que detenta Estados Unidos en nuestro país. En consonancia, investigar y analizar el discurso de la tecnología educativa estadounidense, durante los sesenta, nos ofrece claves para entender algunos fundamentos del modelo tecnologista que México importa e instauro hacia los setenta.

En esta relación de dependencia curricular, con las proporciones que amerita el siguiente ejemplo, podemos aducir que si se analizan los cimientos del positivismo comtiano, del siglo XIX, obtenemos aquellos soportes que orientan la educación en la etapa porfirista mexicana, con su apelación al progreso, al orden y a la explicación de los fenómenos del mundo, en la que existe una conexión natural entre ellos, mediante la cual, unos eventos son causa y determinación de otras manifestaciones socio-naturales.

Dicha explicación, de orden racional, se estructura en virtud de la existencia de leyes científicas que gobiernan nuestro mundo y exige que el conocimiento adquiera una utilidad y eficacia práctica, efectiva, especializada, sobre el entorno del ser humano. La sociedad, ergo, la educación, debe regirse por expertos científicos, industriales, economistas, los técnicos, entre otros especialistas capaces de dirigir todo progreso histórico de la humanidad.

Las referencias anteriores, no son gratuitas. Tal vez no constituyan un antecedente directo de nuestro objeto de estudio, empero, contribuyen al entendimiento del México sesentero que, como el de ahora, es un receptor entusiasta de modelos educativos importados. En esta lógica, podemos aventurar el siguiente comentario: la penetración del modelo tecnologista educativo estadounidense durante los setenta, en nuestro país, no obtuvo una oposición fuerte, en tanto, algunos fundamentos tecnologistas, provienen del marco teórico positivista (cultivo de la racionalidad instrumental, la cientificidad, el mundo de los expertos, la aspiración al gobierno tecnocrático); en otras palabras, el positivismo que se instauro a principios del siglo XX en México, crea un caldo de cultivo

para que nuestro país, en el decurso del tiempo, implante modelos educativos tecnologistas y las premisas básicas de dichos modelos, permítasenos remarcar esta idea, *son aquellas que analizamos en la presente investigación.*

Entender las raíces del tecnologismo educativo estadounidense sesentero, sirve, entonces, para comprender las fuentes del sistema educativo que ocupa un período histórico en la creación pedagógico-curricular mexicana, que aún tiene vigencia y a la cual, hoy día, aspiran las capas sociales que se educan en instituciones *vanguardistas e innovadoras*, al amparo del vertiginoso avance tecnológico.

Abordemos, ahora, los temas previstos para estructurar este nuestro primer subíndice, que recupera autores clásicos que escriben acerca de este movimiento sesentero. El objeto de apelar a ellos, es analizar el concepto de contracultura y familiarizarnos con sus peculiaridades. Estos acercamientos iniciales, se explican y desarrollan con amplitud en los subíndices siguientes del trabajo, con aportes de autores que particularizan sobre algunos tópicos del fenómeno.

**1.1.1 Definición del fenómeno contracultural.** Hemos dicho, entonces, que contracultura es el movimiento organizado por la sociedad civil, opositor a toda manifestación social de autoritarismo y totalitarismo. Es decir, se trata de la oposición al excesivo control que ejerce toda autoridad sobre esa red de relaciones jerárquicas en que ella misma se apoya, uno de cuyos ejemplos, se observa en la organización piramidal de algunas escuelas. Es también, oposición al afán hegemónico de instrumentar la coacción física (vía aquellas instituciones tanto educativas, como policiales, jurídicas, militares), económica (nos referimos aquí, por ejemplo, a las fundaciones, en especial, esas encargadas de proporcionar becas al sistema educativo, asimismo, aludimos a instituciones como la banca, los emporios financieros, etc.), intelectual, moral y comunicacional (la escuela, familia, la iglesia, los mass-media), o bien, la aspiración de absorber y regular, por parte del Estado y sus técnicos sociales, aquellas actividades realizadas en la comunidad civil.

Una fuente germinadora de ideas durante aquel movimiento estudiantil en referencia es, sin duda, el pensamiento de Herbert Marcuse, el cual, sostiene que el fenómeno contracultural es una *Gran Negación*. Tal concepción la comparten y amplían algunos teóricos que abordan la contracultura. Por ejemplo, el autor estadounidense Theodore Roszak, dice que la Gran Negación marcusiana, significa *desafecto a los principios y valores fundamentales de nuestra sociedad* (ROSZAK,1981:57). Este autor agrega, asimismo, que la contracultura es *ese saludable instinto que rechaza, tanto a nivel personal como político, la violación sin entrañas de nuestra sensibilidad humana* (ROSZAK,1981:62).

Luis Antonio de Villena (1975), crítico español, se fundamenta, también, en el pensamiento marcusiano, concordando en aspectos medulares con observaciones de Theodore Roszak. La Gran Negación, sostiene de Villena, implica la destutelización de la protesta estudiantil de una forma de vida, incluso, de un ámbito familiar. La contracultura, también, surge en oposición al cientismo, que emerge con el Renacimiento, se opone al conservadurismo-mercantilismo proveniente de la era victoriana, la moral judeo-cristiana y disiente contra el perpetuo estado bélico estadounidense.

En este tenor, existe una definición de suyo importante, que inscribe y contextualiza al movimiento en un fenómeno global que ocurre hacia 1968. Proviene del autor Immanuel Wallerstein (1996), quien considera que la contracultura forma parte de una revolución mundial iniciada en abril de 1968. Esta revolución se extiende en las universidades de Europa, Estados Unidos, Japón, el mundo comunista, América Latina, África y el sur de Asia. Dicho movimiento, acota el docente estadounidense, se expande durante tres años y en su pluriformidad mundial, se perfilan dos temas semejantes: uno, aquella oposición a la hegemonía estadounidense y la política intervencionista soviética; el segundo tema, es aquel desencanto sobre el papel histórico de la ideología izquierdista. La llamarada, argumenta Wallerstein, se extingue de inmediato, de suerte que para 1970 sólo quedan brazas maoístas y para 1975, las cenizas habían volado.

Entre los autores que apelan al discurso en torno a la modernidad, se invoca la contracultura para sostener que entre 1968 y 1973, sobreviene la crisis de una modernidad enclaustrada en el occidente capitalista. La crisis, aducen, moral en 1968, económica en 1973, repercute en las sociedades al sacudir las instituciones características de occidente: las instituciones pedagógicas, los gobiernos demoliberales o bien, la familia. Empero, también sacuden, como menciona Wallerstein, los Estados filomarxistas. En estas acotaciones, dejamos lo referente a la definición de contracultura.

**1.1.2 Características de la contracultura.** A continuación, demarcamos las particularidades más representativas del espectro conformante de dicho fenómeno, las cuales sirven para dimensionar la importancia del posicionamiento estudiantil, de cara al análisis que nos incumbe, ello es, el ámbito pedagógico, en su oposición al tecnologismo educacional. Por supuesto, el siguiente listado de características no pretende ser exhaustivo, existen además, otras cualidades del movimiento que se introducen y explican, en diversas partes de nuestro trabajo, de acuerdo al tema que en su momento estemos abordando.

- a) Movimiento juvenil, de clase media. De acuerdo con Luis Racionero (1977), existe una tradición de rechazo a toda cultura oficialista, la cual se conoce por *Gran Tradición Underground*, cuyo nacimiento y constitución son inmemoriales (al respecto, véase el apartado 1.2.1). De esta corriente underground se deriva, durante los sesenta, aquel movimiento socio-educativo contracultural, formado, en su mayoría, por la juventud de clase media universitaria. Por su parte, Theodore Roszak, delimita la contracultura a la manifestación juvenil-estudiantil de clase media, así como un reducido grupo de orientadores adultos, que emergen del mundo docente, literario, político, científico, artístico. En su demarcación, no incluye la juventud conservadora que añora instancias racistas tipo *Ku-klux-klan*, los jóvenes marxistas de viejo cuño, la juventud liberal *pro-kennedista* y el radicalismo que profesan aquellos militantes negros en *Black Phanters*, *Simbiotic Liberation* y *Black Power*. Desde luego, esta circunscripción

la haremos nuestra. Ello no significa en absoluto que, al trabajar específicamente en el ámbito educativo, se deba renunciar a las orientaciones y programas de grupos como *Women's Lib*, ciertas reivindicaciones amerindias, la lucha ambiental o al radicalismo negro.

- b) Cuestionamiento a la generación adulta. Dicha juventud estudiantil de clase media, se opone a una generación adulta simpatizante de la opulencia y de todo lo que ésta significa en el ámbito de valores, ideología, proyecto de vida, etc., (dimensiones que desarrollamos en nuestro segundo índice). Una generación adulta que, ante la posibilidad de acceder a los bienes de consumo propios de la ultra-civilización, valida al régimen tecnocrático, el cual, se define como *el dominio de la técnica sobre la economía y la política*, es decir, la administración gubernamental por parte de los *expertos en*, ello es, la peritocracia. En oposición a esa amalgama: generación adulta-tecnocracia, la juventud contracultural apela al psicodelismo, el rock, las comunas, el arte *pop*, además de otras peculiaridades como el bohemismo, el vagabundeo, el erotismo libre, la amistad solidaria. Asimismo, la contracultura abreva sus ideales utópicos de diversas fuentes, entre ellas: aquella psicología profunda, donde resuenan ecos de planteamientos freudianos, el acercamiento a una ideología y filosofía neoizquierdista, al anarquismo en términos de política real, el ideal romántico, la sabiduría indígena, un gusto y aceptación gozosa de tradiciones orientales como el *haiku-zen*, el *taoísmo*, principios del *tantrismo yogui* y a la filosofía hermética occidental, como por ejemplo la tradición *sufi*, que hace del amor, en sus diversas acepciones, su leit motiv para existir en un caótico mundo. Las implicaciones de este contacto con el pensamiento oriental, se desglosan más adelante en aspectos como, por ejemplo, la epistemología. En descargo de tal generación adulta de los sesenta, debemos aducir que, si bien ella se encuentra inmersa en una sociedad consumista y conservadora, su proceder es fruto de una serie de etapas críticas, cuyo clima de tensión social es, sin duda, el más alto en la historia estadounidense del siglo XX. Piénsese en aquellas etapas que se derivan del crac financiero durante los treinta, la participación en las dos

guerras mundiales, aquella *cacería de brujas* del período macartista antisoviético, el suceso del *Sputnik* y el período político-militar de una *Guerra Fría*, entre otros sucesos que analizamos más adelante, en nuestro subíndice 1.5.

- c) Oposición al racionalismo. Otra particularidad que define al movimiento sesentero, es su aspecto irracional, su rechazo a considerar que el racionalismo es camino único en el conocimiento. Este posicionamiento, se fundamenta en corrientes de pensamiento heterodoxos al occidental, ello es, en oposición al discurso cuyo origen se ubica en la epistemología racional socrática, cuyo método, denominado mayéutica o arte de la partera, se explica en el *Teeteto* platónico (1984). En la modernidad, como se sabe, el discurso racionalista emerge y se reviste del pensamiento cartesiano-newtoniano. Estos conceptos, se analizan con detenimiento en el subíndice 2.9 *Concepto de epistemología*.
- d) Carácter marginal. Un rasgo del cual participan los movimientos de oposición cultural, es su marginalidad. Son grupos cuya operatividad se efectúa al margen de las instancias oficialistas. Constituyen gustos, prácticas, aficiones subterráneas (de aquí el término inglés *underground*), radicalmente desafiliadas a modas y tendencias que dicta tanto el marketing, como aquella inmensa red de instituciones propias del Estado Benefactor, en cuyo seno se inscribe la educación, salud, servicios de infraestructura social, entre otras organizaciones.

De tal forma, dicha contracultura, en sus diversas manifestaciones: la protesta estudiantil, el pacifismo, hippismo, etc., agita y revoluciona tanto aquella mentalidad occidental como la pro-comunista. También aspira a un cambio no sólo material (económico, ecológico), sino también espiritual, en niveles como el psicológico, intelectual y moral. Además de pretender abarcar ámbitos político-ideológicos, con objeto de entretejer una crítica a la sociedad tecnocrática existente en los años sesenta. Lo curioso radica en que los agentes que pretenden esa descabellada idea de modificar la cosmovisión estadounidense, no es esa clase obrero-proletaria, tal cual lo espera la izquierda política tradicional. Más bien, tal cometido lo aborda aquella generación juvenil

de clase media. Así, el enfrentamiento de clases marxista, se traslada a una lucha generacional y sexual, racial y educativa. En síntesis, la efebocracia de 1968, se enfrasca en desafío abierto contra la tecnocracia que instrumenta el capitalismo estadounidense, fielmente defendida por aquel mundo adulto. Después de conocer la definición y características peculiares de la contracultura, transitemos, ahora, hacia los antecedentes del movimiento en referencia.

## **1.2 Antecedentes del movimiento contracultural de 1968, en EEUU.**

El segundo subíndice de nuestro trabajo, tiene por objeto reconstruir, en rasgos generales, el decurso histórico milenario de aquellos movimientos opositores al ejercicio del poder público en forma autoritaria. Al respecto presentamos los siguientes apartados:

### **1.2.1 La Tradición Underground.**

### **1.2.2 Antecedentes del control estatal en Occidente.**

En tal dirección, consideramos que estas dos secciones, nos presentan un marco histórico de aquellos fenómenos que anteceden y perfilan, en forma específica, al movimiento estadounidense, durante 1968, lo cual, permite denotar las influencias teórico-militantes, que recibe en herencia la contracultura.

**1.2.1 La Tradición Underground.** Luis Racionero, autor español, al comentar las características que detentan algunos movimientos de resistencia cultural, aduce que estos fenómenos poseen un extenso historial, en tanto nacen con el origen de la civilización misma. En efecto, estas manifestaciones pertenecen a un movimiento de mayores dimensiones denominado *Gran Tradición Underground*, el cual, es una forma de pensamiento *heterodoxo que corre paralela y subterránea a lo largo de toda la historia de Occidente, desde la aparición de los shamanes prehistóricos, la instauración del derecho de propiedad, la transición al patriarcado y la invención de la autoridad y la*



*guerra, hasta nuestros días* (RACIONERO,1977:10). En el underground se vierte, también, la riqueza de milenarias tradiciones orientales.

Esta tradición nace, entonces, hace ocho mil años, aproximadamente, en que aparece la agricultura, la domesticación de animales, así como las primeras comunidades. Con el surgimiento de las civilizaciones, emerge lo mencionado por Racionero: la propiedad privada, la autoridad y la guerra como medio para acrecentar todo ello. En relación directa a lo anterior, nuestro autor enfatiza las causas generadoras de estos fenómenos y las características de quienes en ellas participan: *la propiedad engendra los desheredados, la autoridad los rebeldes, la violencia los pacíficos, con una causación dialéctica. Los desheredados rebeldes pacíficos han formado la soterrada corriente marginada de la Gran Tradición Underground* (RACIONERO,1977:65). Además, posee, desde siempre, dos singularidades. La primera de ellas, es aquella búsqueda de solidaridad mundial, de ayuda mutua, asociación voluntaria y cooperación. Como segunda peculiaridad, el underground se opone a manifestaciones de excesivo dominio, poder o tiranía social.

En la modernidad, existen tres irrupciones del underground, las cuales revisten características diferentes. A grosso modo, sostiene Racionero, estas tres manifestaciones de reforma cultural son el Renacimiento, el cual, intenta vincular la cultura clásica griega con el cristianismo, así como la magia con la ciencia, empero, la Contrarreforma y el racionalismo cartesiano-newtoniano impidieron se cristalizara este proyecto de ser humano, mixtura de artista, científico, mago, pagano, cristiano, cuya máxima expresión es, quizá, Leonardo da Vinci. La segunda reforma cultural, mantiene Gras Balaguer (1983), corre a cargo del Romanticismo, en la Inglaterra posterior al industrialismo, un movimiento que, entre otras denuncias, previene contra las nefastas derivaciones de la revolución industrial. El progreso de la técnica, tiene como fondo la desigualdad social, desigualdad presente en la fábrica, la ciencia, la burocracia. Abarca, en fin, todos los niveles y es sostén de la cosmovisión autoritaria. Por último, el tercer atisbo de reforma cultural, es la contracultura, que durante los sesenta, encuentra el

caldo de cultivo propicio para emerger y operar en un primer plano social, ella se nutre de las formas de pensamiento heterodoxo antes descrito.

**1.2.2 Antecedentes del control estatal en Occidente.** El desarrollo de este apartado, que se dedica a los antecedentes históricos del movimiento contracultural, se enriquece con observaciones que realiza Michel Foucault en sus textos *La verdad y las formas jurídicas*, así como *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. La lectura de estos textos nos aporta, entre otra información, el devenir tanto de aquella vigilancia como de una corrección que ejerce el poder sobre las dos formas de control que asume la sociedad moderna: el *panoptismo*, en tanto etapa de absoluta y permanente vigilancia para todos, y la *red disciplinaria* que utiliza dispositivos de disciplinamiento para controlar instituciones, el pensamiento y los cuerpos de las personas. Asimismo, ambos libros documentan esas formas en que algunas comunidades civiles-religiosas, organizan su resistencia para escapar al poder punitivo.<sup>1</sup> Tales acotaciones nos interesan porque responden a una línea de crítica contracultural contra el totalitarismo social, en tanto control civil por parte de grupos o personas que detentan el poder político, económico, judicial. Este es uno de los motivos por los cuales demarcamos los antecedentes, en la modernidad, de una civilización que todo lo vigila, examina y controla.

En este sentido, Foucault aduce que las sociedades totalitarias, encargadas de vigilar día y noche a los usuarios del sistema, son, en forma específica, sociedades *disciplinarias*, es decir, las relaciones de poder y vigilancia, se reparten a través de diversas instancias, como la escuela, la banca, el gobierno. En la institución escolar, por ejemplo, se vigila sin interrupción al educando con objeto de examinar su comportamiento, en estricto apego al reglamento interno. Estas esferas totalitarias distribuyen poder y vigilancia, en forma de cascada, desde el gobernante, el ministro del ramo, secretarios, etc., hasta el último peldaño en que se deposita algún grado de micropoder, para el caso educativo, el profesor. A esta tupida red en la cual se inscriben diversas relaciones de control-vigilancia-poder, Foucault, en honor de Jeremías Bentham, le denomina sociedad *panóptica*.

Como sabemos, el panóptico es la construcción arquitectónica, ideada por Bentham, para practicar, en forma eficiente, las actividades de control antes descritas, en la cual, basta colocar un vigía para efectuar la mirada examinadora, garante del orden y de un continuo ejercicio del poder. El edificio panóptico, con las necesarias adecuaciones, sirve con idéntica eficiencia como escuela, cuartel, hospital, fábrica, prisión o asilo.

Así por ejemplo, las escuelas, en tanto células o instituciones sociales, se caracterizan, también, por practicar e imponer sus actividades de disciplina en sitios resguardados, en los que se ubica a las personas en lugares previamente determinados, con objeto de vigilar, disciplinar y corregir a las personas. La clave aquí, es que existe de continuo el ejercicio del poder sobre un individuo consciente de su subordinación, el cual, se encuentra examinado en forma permanente. En sus textos, Foucault sostiene que lo anterior constituye el modelo compacto del dispositivo disciplinario panóptico. El panoptismo es, entonces, una inspección continua, una vigilancia y una mirada permanente hasta lo recóndito, que se practica por una retícula distribuidora del poder, constituido en autoridad absoluta. Esa mirada vigilante en términos educativos, hemos dicho, inicia con el profesor y sube en forma lineal por todos los conductos del poder, hasta llegar al máximo representante en la figura del gobernador. Además, dicho control educativo, se entrecruza con otras redes socio-institucionales del panoptismo.

En este marco histórico-referencial, se puede apreciar que la institución escolar participa activamente como establecimiento de especial aplicación del poder judicial, en tanto, *todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién es el peor* (FOUCAULT, 1980:134). Además, en las instituciones fundadas por el panoptismo, se verifica un tipo de poder específico, de carácter epistemológico, el cual, surge de los saberes que desarrolla el educando, en función de su experiencia cotidiana laboral, un saber de tipo técnico, derivado de su adaptabilidad en el proceso del trabajo. Lo anterior viene a referencia porque en Foucault, la pedagogía se edifica de acuerdo al registro de avances que hacen los educandos tanto

en el desarrollo de sus procesos educativos, sus adaptaciones, comportamientos, así como aquellas reacciones frente al sistema educacional. Dicho registro se debe al proceso continuo de vigilancia sobre los alumnos. Sus resultados, originan las leyes y normas que rigen estas instituciones denominadas, también, de soledad secuestrada y observada.

La idea benthamiana del panoptismo se retoma en diversos textos. Uno de ellos, por ejemplo, es *1984*, del literato inglés George Orwell (1970), seudónimo de Eric Arthur Blair. La novela, refiere cómo en un mundo futurista, el poder se ejerce vía los aparatos electrónicos, encargados de efectuar la vigilancia social con los mismos aspectos y finalidades que el edificio panóptico: en las lúgubres calles y en las paredes más recónditas de las Casas de la Victoria (construcciones uniformes, insípidas, tipo *caja de zapatos*, donde se albergan los ciudadanos londinenses), se insertan las telepantallas, gadgets pertenecientes al sistema gubernamental, las cuales, sirven al mecanismo de control operado por el misterioso y despótico *Big Brother*.

Las telepantallas funcionan permanentemente, reciben o transmiten la señal en forma simultánea. Cualquier sonido superior a un murmullo se capta por el aparato y se remite al Ministerio del Amor, terrorífica instancia gubernamental, que mantiene el orden y la ley. Todo individuo, mientras permanezca en el perímetro de esa televisión, tiene la seguridad de ser visto y escuchado por alguien, sin conocer, a su vez, si la Policía del Pensamiento, dispositivo institucional a las órdenes del Big Brother, le examina en algún momento preciso.

Por su parte, Ivan Illich (1978), al criticar aquella institucionalidad de las necesidades humanas en la cultura occidental (lo cual, no significa que ello sea privativo de este campo, en tanto dicha institucionalización es a nivel internacional), así como el ritual escolarizado de la educación, advierte, en el primer caso, que tanto gente rica como pobre, deben supeditarse a escuelas, hospitales u otras instituciones dedicadas al bienestar social, que orientan sus vidas, perfilan su visión del mundo y delimitan en su nombre, qué es verdadero y qué no lo es. Aquello que Illich denomina

*burocracias del bienestar*, aspiran, de acuerdo al investigador austriaco, a monopolizar la imaginación social, al demarcar las normas sobre lo verdadero y factible. En el segundo caso, el ritual escolarizado, expone que los educandos refuerzan su resistencia a la escolaridad, conforme se perciben sujetos de mayor manipulación. Para Illich, la oposición estudiantil no se debe al autoritarismo de una sola escuela, sino a una percepción común de todas esas instituciones, según la cual, la perspectiva de *una* persona, en términos arbitrarios, debe determinar qué y cuándo debe aprender otra persona.

Ahora bien, el recorrido histórico por tales etapas de la civilización occidental, es importante para entender aquella cosmovisión axiológica, mezcla de panoptismo, ideología liberal-individualista y libre comprensión bíblica, cuya rigidez excesiva en las costumbres, transitarán con los primeros colonos del siglo XVII, hacia territorio estadounidense, en el cual, su estigma se inscribe en las instituciones sociales del Nuevo Mundo, entre ellas, el educativo. Nuestra tesis, es que en los principios teóricos que sustentan a la tecnología educativa subyace, en forma subliminal, estos enfoques axiológicos conservadores, cuyas raíces provienen del puritanismo-anglicanismo inglés. El comentario anterior sobre los principios de esa tecnología educacional, nos sirve de introducción hacia algunos fundamentos que nutren al movimiento contracultural.

### **1.3 Fundamentos que caracterizan este movimiento.**

Como documentamos con anterioridad, durante los sesenta, existen algunas fuentes de pensamiento que comparten diversos grupos contraculturales. Ejemplo de ello, lo constituye Herbert Marcuse, cuya crítica socio-política a una sociedad tecnocrática unidimensional, orienta las actividades del radicalismo negro o bien, del movimiento educativo. En esta misma dirección, se ubican Abraham Maslow, Carl Ransom Rogers, Jean-Paul Sartre, Erich Fromm, entre otros autores que conforman la tendencia denominada Tercera Fuerza, Psicología Humanista o bien, Pensamiento Humanista, en oposición, en primer lugar, al behaviorismo y, en segundo lugar, al psicoanálisis ortodoxo. Tal tendencia, es objeto de análisis profuso, en nuestros índices

de trabajo 2 y 3. Por otra parte, hemos dicho que el fenómeno educativo contracultural se estructura con aquella juventud estudiantil y un grupo de orientadores adultos provenientes de diversos campos del conocimiento, política, el arte, etc., ese grupo orientador, se constituye con autores arriba mencionados, entre los cuales debemos incluir, también, a Paul Goodman e Iván Illich, quienes aportan discrepancias a una escolarización institucional y la propuesta de las escuelas libres, bajo el currículum abierto.

Ahora bien, un fundamento que distingue a la vertiente estudiantil de otros grupos participantes en la contracultura, es su *activismo ideológico*, opositor a los dos campos hegemónicos de aquella época: el liberalismo de corte wilsonista y el leninismo estalinista soviético. Una posición que, en cierto sentido, comparte también el movimiento reivindicativo negro, en su crítica al Estado liberalista. Entre los diversos aspectos que vinculan la ideología con el movimiento juvenil, se destaca aquella crítica del clima ideológico que envuelve al modelo educativo tecnologista. Desde la perspectiva anterior, recordemos que a partir del evento *Sputnik*, se convierte en pandemia del gobierno estadounidense, el alcanzar un avance tecnológico similar al soviético. Este afán, en términos educacionales, consiste en implementar al interior de las instituciones escolares, una ingeniería tecnológica: la instrucción programada, de filiación psicológica skinneriana. En otros términos, se instrumentaliza dicha tecnología pedagógica tanto en oposición como para equipararse al avance científico-educativo socialista. Además, esa amplia difusión del modelo, significa que en ella se deposita cierta confianza de los grupos elitistas, al fundamentarse en las raíces de una cosmovisión científica estadounidense y su aspiración por la eficacia-eficiencia que le caracteriza.

Es en tal marco referencial, que cobra importancia dicha crítica ideológica no sólo al hemisferio estadounidense, también a su contraparte soviética, como forma de desenmascarar dos tendencias que persiguen las mismas metas tecnocráticas del desarrollo científico-educativo, si bien, sus métodos y la supuesta finalidad social son diferentes, al estar sujetos a un poder político cuya orientación ideológica es

irreconciliable. Como introducción al soporte ideológico contracultural, en su divergencia a los posicionamientos estadounidense-soviéticos, recuperamos algunas notas de investigadores, entre ellos, Theodore Roszak (1981), Antonio de Villena (1975) e Immanuel Wallerstein (1997).

Para Wallerstein y de Villena, la contracultura en 1968, significa una revolución de alcance mundial. Dicho fenómeno, acotan los docentes en referencia, se expande durante tres años y en su pluriformidad mundial, se perfilan dos temas que pueden identificarlos: el primer tema, es aquella oposición a la hegemonía estadounidense, presente en sus incursiones sobre Vietnam, así como una similar política intervencionista de su contraparte, el politburó soviético; el segundo tema, redescubre aquel desencanto sobre el papel histórico del activismo izquierdista, cuyo desfase teórico-práctico y su concordante ineficacia es evidente a ojos de la contracultura. Wallerstein sostiene que el fenómeno juvenil, en términos políticos, se extingue hacia 1975, empero, su incandescencia perdura en términos ideológicos, en tanto devela aquella influencia de la ideología liberal y su aspiración por imponer, a los países periféricos, su concepción del *desarrollismo nacional*, que

“se definía como *alcanzar a los demás o eliminar el rezago*. Ello era posible, a condición de que se aplicaran las políticas *estatales* correctas. Esto cubría toda la gama ideológica, desde facilitar el flujo irrestricto de capitales, mercancías y mano de obra a través de las fronteras nacionales (en un extremo), hasta el control estatal total de las operaciones de producción e intercambio dentro de fronteras firmemente cerradas (en el otro extremo). Y había posiciones intermedias” (WALLERSTEIN, 1997:117).

El anterior comentario, arroja luz en torno a la denuncia de aquel deseo estatal occidental de alcanzar el nivel tecnológico del bloque socialista, vía la eliminación del rezago, ello significa fortalecer los servicios sociales que proporciona el Estado (Desarrollo Nacional), entre ellos, la institucionalización del servicio educativo (una

medida política objeto de crítica por los *filósofos educacionales*, en tanto foco de desigualdad social. Al respecto véase el subíndice 2.6). Asimismo, dicha cita esclarece otra denuncia contracultural, esta vez, en contra del acercamiento de los ideólogos leninista-estalinistas a tal concepto del desarrollismo (si bien, tal dinámica opera aquí bajo el control estatal total, que advierte Wallerstein) y su concomitante apoyo a una institucionalización de servicios, lo cual deriva en la misma creación estatal de desigualdades sociales por conductos como el educativo. Para especificar estas impugnaciones ideológicas, analizamos por separado cada denuncia. Comencemos por la crítica al marxismo-leninismo y después haremos idéntico trabajo con el liberalismo.

**1.3.1 Crítica a la ideología leninista-estalinista.** En esta secuencia de ideas, la contracultura impugna aquella ideología soviética leninista, de procedencia estalinista. Ejemplo de lo anterior, se observa en el movimiento francés que, durante sus movilizaciones, en sus pancartas se leen proclamas como: *Une revolution qui demande que l'on se sacrifie pour elle est une revolution á la papa*, (Una revolución que exige que uno se sacrifique por ella, es una revolución tipo papá) (ROSZAK, 1981:73), alusión directa a esta ideología que impulsa elementos no humanos como una renuncia al bienestar personal y familiar, en aras del Partido, de la doctrina, o de aquella lucha de clases, sobre la libertad humana.

Por otro lado, cuando Marx asume que él no es marxista, sin duda se refiere a una intencionalidad de no dejar un legado pétreo, estático, un pensamiento catequizado a la usanza estalinista, que algún día pudiese desmoronarse, como en efecto sucede, según Wallerstein, con el vínculo conceptual marxismo-leninismo-estalinismo. Dicho vínculo, se desgaja al participar del mismo soporte común a su contraparte histórica, el liberalismo wilsonista: aquel concepto del desarrollo social. Las únicas diferencias sustanciales entre el esquema desarrollista soviético y el occidental, asevera dicho investigador estadounidense, son las formas, es el trayecto en la consecución de cada proyecto. Sin embargo, mientras el liberalismo se adapta al devenir de los tiempos, la ideología de izquierda ingresa en una crisis espiral de la que no puede subsistir. Con los



anteriores argumentos teóricos, que nos ofrecen una explicación sobre aquellos motivos por los cuales, la contracultura se opone al marxismo oficialista, cerramos este espacio para abordar, a continuación, lo referente a la divergencia del liberalismo wilsonista.

**1.3.2 Crítica a la ideología liberal-wilsonista.** Hemos dicho párrafos arriba que el movimiento juvenil cuestiona aquel fundamento liberal-wilsonista de la ideología estadounidense y su apuesta al *Desarrollo Nacional*. Desde tal entendido, respecto al fundamento liberal, recordemos que entre las principales proclamas de su ideario, se establecen cuatro principios, el primero obedece a un marco general y los siguientes pertenecen a las libertades personales:

- a) Libertad de determinar las normas de gobierno por conducto de las Constituciones políticas.
- b) Libertad de pensar, así como libertad de creencia.
- c) Libertad política, por la cual, se excluye toda manifestación de sumisión, además de cimentar las bases de los valores democráticos.
- d) Libertad de opinar y de difundir esa opinión.

Ahora bien, durante la contracultura tiene plena funcionalidad el liberalismo de corte wilsonista, en tanto orientación vigente en Estados Unidos desde su implementación hacia 1917. El wilsonismo traslada aquellas cuatro premisas del liberalismo individual al campo del Estado. Así, la

“Innovación de (el presidente estadounidense Woodrow) Wilson fue sostener que esos preceptos se aplicaban no sólo a los individuos dentro del Estado sino también a los estados nacionales o a los pueblos en el campo internacional. El principio de autodeterminación, pieza central del wilsonismo, no era otra cosa

que el principio de la libertad individual trasladado a nivel del sistema interestatal" (WALLERSTEIN, 1997:112).

Tenemos, así, una demarcación de aquellas líneas ideológicas que Estados Unidos aspira imponer en el plano internacional, en este caso, el liberalismo wilsonista, empero, la contracultura observa algunas incongruencias en la práctica política. Los cuestionamientos a ese pensamiento liberal, emergen por su aplicación antidemocrática en los siguientes rubros:

- a) La política intervencionista estadounidense transgrede, con aquella invasión a Vietnam, todos los incisos de dicha proclama liberal. Además, a propósito de este evento, la resistencia estudiantil se generaliza, al sentirse utilizados como nutrimento de las fuerzas armadas por lo cual, con el ejemplo del deportista negro Cassius Marcellus Clay en 1967, encarcelado al negarse a su reclutamiento para cumplir misiones militares en dicho conflicto bélico, debido a sus convicciones religiosas, comienza una oposición sistemática al reclutamiento militar, bajo acciones tipo quema de cartillas militares cuyo destino es Vietnam y las multitudinarias manifestaciones contra el Pentágono.
- b) El gobierno de Estados Unidos, limita los alcances del cuarto principio al restringir, vetar y censurar las voces sociales opositoras a su política intolerante, racista y belicista.
- c) Como argumenta Wallerstein, el liberalismo, ejemplarmente el estadounidense, es en sí, una teoría aristocrática, es decir, defiende el gobierno de los mejores, entendiendo por esto último, a los más preparados en términos no tanto educativos (¿existirá interés tecnocrático por formar educadores, poetas, filósofos que se transformen en críticos del sistema?), sino técnicos expertos, ello permite el surgimiento, también, de una cultura meritocrática.

- d) Por lo demás, con un currículum cerrado, propio de aquella educación programada, los últimos tres incisos, libertad tanto de pensamiento como de creencia, libertad de debate político al interior de las instituciones educativas y libertad de opinar, no contienen un significado preciso en términos científicos (creencia, por ejemplo) o bien, son letra muerta, en tanto los conceptos en aquellos textos que dicha instrucción programada implementa, ya vienen predigeridos para su eficiente aprendizaje, bajo un supuesto proceso neutro, libre de carga ideológica.

Para sintetizar lo que hemos expuesto, con relación al fundamento ideológico del movimiento sesentero, establecemos los siguientes rasgos: En primer lugar, el desencanto contracultural, frente a la ideología soviética, se debe a que la educación comunista, reviste una finalidad tecnocrática, es decir, deshumanizada, similar a la estadounidense. En segundo lugar, el pensamiento de los dos bloques hegemónicos de esa época, EEUU-URSS, prosigue idéntica finalidad política internacional: el Desarrollo Nacional, ello es, una institucionalización de las necesidades humanas; la única diferencia estriba en la supuesta metodología, capitalismo-socialismo, para conseguir tal finalidad. En tercer lugar, de acuerdo con Illich, se corrobora que el dominio escolar es independiente a cualquier tipo de ideología estatal. En alusión al vínculo educación-desarrollismo institucional, el investigador austriaco manifiesta: *Pero el sistema escolar tiene por doquier la misma estructura, y en todas partes el currículum oculto tiene el mismo efecto. De modo invariable, modela al consumidor que valoriza los bienes institucionales sobre los servicios no profesionales de un prójimo* (ILLICH,1978a:138). En tono sentencioso, refuerza los anteriores conceptos, al considerar que: *La escuela, ya se enseñe en ella marxismo o fascismo, reproduce una pirámide de clase de fracasados* (ILLICH,1978b:144). Con esta frase impactante, cerramos el presente espacio.

## **1.4 Circunstancias que posibilitan la acción contracultural.**

En el presente subíndice, se analizan algunos de los sucesos más representativos, que influyen en el surgimiento del fenómeno contracultural. En particular, por su amplitud y alcance, abordamos dos aspectos frente a los cuales dicho fenómeno se matiza con mayor fuerza:

### **1.4.1 El Estado totalitario-tecnocrático.**

### **1.4.2 El campo educacional.**

En aquel primer apartado, se expone la oposición estudiantil hacia una sociedad disciplinaria y su cimiento en concepciones tecnocráticas. Respecto al segundo tema, abordamos algunos de los problemas que, desde el inicio de los años sesenta, existen en la institución educativa estadounidense (*verbi gracia*, el vertical control político-administrativo sobre esa capa educacional juvenil, además, cierta estratificación educativa, producto de una implementación de la enseñanza programada), problemas que, entre otros, conllevan a exigir una apertura de los currícula educacionales, aporte distintivo contracultural. Abordemos, entonces, el desarrollo del primer aspecto.

**1.4.1 El Estado totalitario-tecnocrático.** En subíndices anteriores demarcamos algunas coordenadas que nos permiten ahora establecer ciertas directrices de trabajo. Ejemplo de ello, según podemos colegir, es el hecho de que a mayor riqueza o desarrollo macro-social (en ámbitos educativos, económicos, industriales, etc.), se deban fortalecer los dispositivos de control social, con objeto de afianzar su supervivencia, hasta llegar, bajo una espiral de hiper-desarrollo, al autoritarismo y totalitarismo de Estado, el cual tiene entre otras características distintivas, el poder suficiente para obstruir, en términos educacionales, aquel crecimiento de las potencialidades humanas. Es decir, en el Estado totalitario bienestarista, desaparecen los individuos y en su lugar, advienen conceptos difusos y abstractos como *las masas*. De esta suerte, el desarrollo astronómico de toda sociedad de consumo, supone la

paradójica existencia de una represión social, vía el dominio de diversas técnicas, que permita hacerla sobrevivir en términos económico-industriales y que además, permita controlarla para asegurar dicha sobrevivencia.

Ese control, como afirma Foucault, se ejerce gracias al ojo vigilante de la familia, del docente, del sacerdote, del policía o aquella milicia, emisarios todos que detentan la mirada escrutadora de las instituciones sociales, las cuales operan bajo el supremo ojo del gobernante, que controla el movimiento macro-social. Este es el fenómeno totalitario, utilizado para inmiscuirse en todas las áreas de lo humano:

“En esta sociedad el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales y sociales. La tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables” (MARCUSE, 1968:17).

Marcuse, aparte de explicarnos cómo funciona esa injerencia totalitaria en el ser humano, habla en términos que nos acercan al funcionamiento del totalitarismo al interior del campo educativo. La educación tecnocrática determina a priori no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también, las ocupaciones, aptitudes y actitudes que deben observar los educandos. En este sentido, recordemos que existen quienes elogian aquella perfecta amalgama entre la educación y su ocupación, previamente programada, en el mercado laboral. Desde luego, no es menester vivir en una comunidad desarrollada, en términos económicos, para saber que las grandes industrias cooptan a la meritocracia estudiantil o bien, que tales entidades privadas, prefieren se priorice toda excelencia académica en áreas educativas técnicas, con objeto de apuntalar el aparato de producción y distribución. De tal suerte, como hemos dicho párrafos arriba en relación a la tecnocracia, habrá que interrogarnos

cuáles y cuántas industrias, en un acto de apostasía, se preocupan seriamente por la formación de poetas, críticos del sistema, artistas e intelectuales.

Por lo demás, esa actividad del sistema que determina a priori el producto final del aparato, así como las operaciones para que subsista, se extiende, con su debida lógica procesual, a una enseñanza programada, cuya esencia es determinar, desde el inicio, la conducta final que debe exhibir el educando. De esto último se desprende por qué algunos críticos, como Ivan Illich, Paul Goodman o Erich Fromm, entre otros teóricos en quienes se apoya el movimiento estudiantil, consideren un asunto previo al análisis educativo, el circunscribir los problemas existentes al interior del extenso campo social y develar aquellos fundamentos del totalitarismo.

Matizando lo anterior, este control total por parte de diversos servicios asistenciales que detenta el poder público, constituye una de las circunstancias propicias del surgimiento contracultural, frente al cual, dicho movimiento implementa acciones concretas. Por ejemplo, una forma radical de oposición juvenil, es el vagabundeo y el consumo de drogas, en tanto esfuerzo político personal y colectivo por escapar a las relaciones de poder laboral, escolar, familiar, etc., que ejerce el panoptismo social. Además, aquel acercamiento a instancias como el misticismo oriental, las comunas o bien, la protesta por un verticalismo educativo, que en forma silvestre, vincula las relaciones humanas con el modelo educativo tecnologista (un huero intento por incorporar cierto *humanismo* al ámbito tecnocultural), se deben al afán de demarcar su propio ámbito de poder e influencia, en oposición a esa esfera cultural oficial del Estado de Bienestar.

Por otro lado, el brazo fuerte en el que se apoya dicho bienestarismo es, sin duda, la tecnocracia, otra coadyuvante en el surgimiento de disidencia social. Por tecnocracia, según establecimos en nuestro primer subíndice, se entiende el dominio de las técnicas sobre toda una economía y la política, ello es, el ejercicio de la administración gubernamental por parte del hemisferio peritocrático. Ahora bien, desde siempre, la aspiración tecnocrática persigue una adaptación humana total hacia cierta tecnocultura,

bajo formas como el paraíso industrial, su forma de organizar y conceptualizar lo social, la riqueza económica y también, una educación científica programada al detalle. No hay necesidad de explicar demasiado que frente a esta intromisión sutil en la intimidad humana, nuestra existencia se separa de todo lo que nos es vital para el crecimiento: se decapita la imaginación, se fragmenta toda creatividad, se minimiza el compañerismo, en fin, aquellas excelencias por las cuales lucha el movimiento contracultural. La tecnocracia, así, no es sólo esa estructura de poder que se extiende sobre las instituciones sociales. Es también, una forma de cultura que se impone sobre cualesquier red social, por conducto de vectores como el dominio de la naturaleza, el descubrimiento de su *verdad*, o un *mundo feliz*, gracias a su obtención de total abundancia, del ocio creador, además de la eliminación de ideas o ideologías complejas de entender.

En síntesis, con Marcuse, se afirma que el progreso de la industria técnica es lo que permite a los Estados autoritarios (pese a sus supuestos y ampliamente proclamados fundamentos democráticos), perfeccionar aquellos métodos de control dominante, difuminar un subyacente omnipoder y eficientar sus métodos para manejar al ser humano. Esta es, entonces, la circunstancia macro-social contra lo cual se opone el activismo contracultural estudiantil.

**1.4.2 El campo educacional.** Por supuesto, no podemos soslayar las circunstancias prevaletantes en el terreno educativo, en tanto constituye nuestra dimensión central de investigación. Como sabemos, el análisis de diversos problemas pedagógicos estadounidenses (el modelo educativo, el desarrollo curricular, por ejemplo) aparecen durante la posguerra en autores como Tyler y Taba, quienes observan la existencia de una corriente educativa conservadurista. Taba, por ejemplo, denuncia que en su época, *Se critica a las escuelas su debilidad, su antiintelectualismo, su progresismo, su igualitarismo, su falta de dedicación a las capacitaciones básicas y académicas (...), se exige un retorno a las tres materias básicas (lectura, escritura, matemáticas)* (TABA, 1979:14-15). Esta crítica, no hay necesidad de decirlo, abarca los principales modelos educativos que existen en dicha etapa de posguerra, entre ellos, los que se

## SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES

fundamentan en John Dewey (la referencia de Taba hacia el progresismo e igualitarismo, así como esa falta de dedicación a desarrollar las capacidades básicas y académicas), o bien, aquella educación tradicionalista, en la cual, según los tecnólogos educacionales, el docente trabaja bajo percepciones intuitivas, ello, por un cabal desconocimiento de las bases científicas, es decir, psicológicas, del proceso de desarrollo intelectual, además de una insuficiente formación teórico-práctica curricular, lo que significa poseer conocimientos deficientes en planificación de la enseñanza; el uso de *soportes*, didácticos (máquinas de enseñar, libros, o bien, algunos cuadernos diseñados para ciertas clases) y también, una carencia de actividades y materiales específicamente programados. Esta somera radiografía de aquella educación tradicionalista, es a lo que se refiere Taba como *debilidad* escolar.

En este tenor, aquella exigencia por un retorno a las tres materias básicas que expresa Taba, constituye para los tecnólogos de los años cincuenta-sesenta, un significativo respaldo hacia la implementación de algún enfoque derivado del tecnologismo, ejemplarmente una enseñanza programada que, si alguna virtud se le reconoce, es esa de saber abordar las habilidades básicas de lecto-escritura y matemáticas, según lo exponemos en nuestros subíndices 2.3 y 2.4. De tal forma, con una aspiración por superar dichas limitaciones del tradicionalismo y con objeto de alcanzar el nivel científico-tecnológico soviético, cuya hazaña se manifiesta hacia 1957 con el lanzamiento del *Sputnik*, (tal evento y sus implicaciones, se analizan en el subíndice 2.4), aparece, hacia 1964, cierta tecnología educacional: la enseñanza programada. Ahora bien, en el movimiento contracultural, en su vertiente educativa, durante 1968, intervienen diversas vertientes de impugnación, que obedecen, entre otras, a las siguientes circunstancias:

- a) En primer lugar, confluye un descontento tanto social como educativo, frente a la política tecnocrática de segregación educativa, cuya génesis se ubica desde principios de los años sesenta, con los disturbios estudiantiles en la universidad estatal en Alabama, frente a directrices que establece el funesto gobernador del Estado George C. Wallace, de no aceptar en los recintos universitarios a



estudiantes de color. Wallace, como hoy lo hace Bush, tiene esa virtud de crear conciencia crítica en el mundo socio-educativo y logra germinar en su contra, un movimiento que se opone a su visión discriminativa.

Los estudiantes y con ellos, el mundo crítico estadounidense, le impugnan su segregación no sólo racista, también sexista (el gobernador es alérgico a grupos educativos mixtos y también al ingreso en instituciones pedagógicas del *Gay Power*), además de ideológica y política. Este activismo opositor a la línea política segregacionista llega a su clímax durante 1968, por los movimientos estudiantiles, como por el luto que envuelve a Estados Unidos, al ser asesinado en abril de ese año, el doctor en filosofía y teología, Premio Nóbel de la Paz, reverendo Martin Luther King, luchador social, defensor del antisegregacionismo y difusor de aquella tradición gandhiana de la *No Violencia*.

- b) La segunda circunstancia que posibilita aquella acción contracultural, en su versión educativa, es una *Revolución Mundial*, según términos de Immanuel Wallerstein. Tal revolución mundial, obedece al trabajo crítico que sobre la sociedad tecnocrática, estructura Herbert Marcuse, filósofo y docente alemán, nacionalizado estadounidense, integrante de la célebre Escuela de Frankfurt. Dicho pensamiento crítico, se plasma en dos libros que sirven como instrumento revolucionario a los alumnos alemanes, italianos, franceses y, por supuesto, de Estados Unidos: *Eros y civilización* y *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Es este segundo texto, el que más utilizamos para estructurar nuestro trabajo de investigación, en tanto su crítica se enfoca con precisión hacia sociedades como la estadounidense. Así, tal movimiento mundial, revoluciona el pensamiento estudiantil, en centros escolares europeos, por ejemplo, Berlín, Frankfurt, Roma y París. El movimiento estudiantil se traslada hacia EEUU, asimismo a países del Extremo Oriente (Japón) o bien, a países ubicados en la periferia primermundista.

- c) Una tercera circunstancia generadora del movimiento opositor juvenil, es el tecnologismo educacional, en su vertiente de *enseñanza programada*, cuya característica es presentar los contenidos que el educando debe aprender en forma *microsecuencial* (vid. subíndices 2.3 y 2.4), con objeto de que se puedan aprender sin lugar a dudas. La enseñanza programada se fundamenta, como sabemos, en aquella psicología conductista skinneriana, el análisis de sistemas y las teorías sobre comunicaciones (cfr. subíndice 2.1). Su objetivo radica en obtener del alumno, por conducto del soporte tipo máquina de enseñanza, libro o cuaderno, *un comportamiento final ya previsto*, en función de lo cual, se estructura o programa todo conocimiento de las materias. Es al interior de estos mecanismos que la contracultura encuentra diversas series de relaciones de poder, un verticalismo que se inicia desde los funcionarios educativos, los expertos o peritos en diversas disciplinas (pedagogía, psicología, programadores, sociólogos, etc.), los docentes, y al final de la cadena, el alumno. Además de tales relaciones verticales, el movimiento estudiantil denuncia una estratificación de la cultura gracias al currículum tecnologista cerrado y un conductismo a ultranza. Desde luego, este abigarrado programa se desglosa, en forma puntual, en el trayecto de todo el segundo índice, en tanto constituye nuestro tema central de análisis.

En resumen, las circunstancias que generan el caldo de cultivo para un surgimiento de la contracultura, en aquella dimensión educativa, obedecen a una falta de espacios para la reflexión crítica de esa relación gobierno-sociedad-educación; la necesidad de espacios destinados al debate político; el rechazo a toda discriminación hacia la *diferencia* humana en aspectos raciales, sexuales, religiosos, entre otros tópicos; además del mar de críticas en torno al currículum educativo conductista, momificado, cosificador y alienante. Aquí dejamos lo referente al presente subíndice, para abordar a continuación, el análisis del contexto socio-histórico.

## **1.5 Contexto socio-histórico.**

La finalidad de este pasaje es exponer, en rasgos generales, aquel contexto socio-histórico del clima que existe en Estados Unidos, durante el período de posguerra hasta los sesenta, en que eclosiona una policroma actividad contracultural. Nuestro objetivo expreso, es armar un marco social e histórico más completo, que permite explicar el devenir de la generación estudiantil del sesenta y ocho. Para tal efecto, dividimos este subíndice en tres etapas:

### **1.5.1 Eventos socio-históricos de la contracultura.**

### **1.5.2 Contexto económico. El fordismo-taylorismo.**

### **1.5.3 Historiografía de los grupos de acción contracultural.**

La primera etapa incorpora, en forma sucinta, los datos más representativos de aquella sociedad estadounidense. Ello se hace como forma de exponer el ambiente de tensión y control social que genera aquellos brotes de oposición cultural. Nuestra segunda etapa, recupera apuntes de Joachim Hirsch (1996), en torno al marco económico existente durante los años sesenta: el fordismo; en dicho espacio, abordamos el significado, características y su declinación de tal marco. Respecto a la tercera etapa, ella menciona una radiografía de los principales grupos contraculturales, entre ellos, el educativo y recupera ciertos datos históricos del movimiento, según lo documentan autores como los españoles Luis Racionero (1977) y Luis Antonio de Villena (1975), así como el docente estadounidense Theodore Roszak (1981), entre otros investigadores. Comencemos el primer inciso.

**1.5.1 Eventos socio-históricos de la contracultura.** En concordancia con nuestro subíndice 1.2, el cual establece aquellos antecedentes del movimiento contracultural y en particular, los precedentes modernos de grupos opositores al control social, al interior de aquella cultura anglosajona, podemos afirmar que, desde la posguerra, esa

tradición del control social llega a su cenit, tanto en Estados Unidos como en su contraparte soviética, con la participación de gente cercana al poder político. En efecto, cada gobierno sostiene una constante represión al interior de su propio país: respecto al bloque soviético, durante el mandato de Stalin, descuella su brazo ejecutor, Laurentis Beria, quien establece una disciplina rigorista, eliminando física o moralmente, a cuanto personaje se considera contaminado por términos ideológicos occidentales. En cuanto a EEUU, su situación social no es mejor. Recordemos que a partir de la aparición, en 1949, de la bomba atómica soviética, se extiende una ola represiva demoledora, en contra de simpatizantes socialistas. Las acusaciones, en todos los casos, son probable acto de sabotaje, espionaje, complicidad o información filtrada hacia el país soviético, sobre el arsenal atómico estadounidense, gracias al cual, los científicos moscovitas tendrían elementos necesarios y suficientes para elaborar sus propias superbombas.

Este pasaje marca el inicio en EUA, de una permanente era de terror político-militar denominada *Guerra Fría* o si se desea, del *Equilibrio del Terror*, en la que cada bloque, tanto el occidental, bajo una égida estadounidense, como el oriental, con la Unión soviética al frente, posee un arsenal de armas megatómicas que equilibran la balanza diplomática gracias al alto riesgo que implica algún malentendido político: toda falta de tacto en acuerdos, actas, tratados o pactos, significa, por la cantidad y calidad mortífera del armamento, una segura aniquilación humana.

Dicha época de vigilancia y control, durante el gobierno del demócrata Harry S. Truman, se le conoce como *era McCarthy*, en honor a su instrumentador, el senador Joe McCarthy, que preside la Comisión de Actividades Antiestadounidenses. El período macartista, se caracteriza por la acusación y en algunos casos, ejecución sumaria de sospechosos pro-soviéticos. El enorme Tribunal de depuración que erige McCarthy, denuncia como presuntos espías a gente de la alta esfera política, como el general George Marshall, el secretario de Estado Dean Acheson, además de diplomáticos, militares de alto rango y personalidades del mundo artístico e intelectual. Al respecto, véanse las cintas *La lista negra*, de Woody Allen o *Las brujas de Salem*, de Arthur

Miller. Además, la repercusión de estas acciones, las viven y denuncian, velada o abiertamente, aquel grupo Beat, antecedente directo del movimiento contracultural.

El arribo a la Casa Blanca del republicano Dwight David Eisenhower y aquella involución política del senador McCarthy, significaba un respiro a esa tensión social. Empero, con el eisenhowerismo, se instala un gabinete proclive a la política internacional armamentista del *Big Stick*: Richard M. Nixon, como vicepresidente, Foster Dulles, como secretario de Estado. Esta estructura de gobierno se identifica con el gran capital, el cual, pretende acabar con personas, grupos o intereses, que operen contra la democracia y los valores representativos del verdadero pueblo estadounidense. Asimismo, considera pertinente seguir el clima disuasorio frente al bloque socialista.

Esta es una clave contextual que explica porqué aquella sociedad civil, desde los cincuenta, se opone a una perpetua vigilancia y control represivo (el macartismo), así como al manejo subliminal indiscriminado de una gran propaganda política, apoyada en los mass-media, a favor de un estado permanente de guerra, fundado en el supuesto avance del expansionismo comunista internacional, que inicia con el eisenhowerismo y continúa en los mandatos presidenciales de Kennedy, Johnson y Nixon, gobernantes en turno durante los sesenta.

Tal etapa de los años sesenta, como sabemos, se caracteriza por el despertar en múltiples avances sociales y tecnológicos, que se manifiestan en la eclosión multimedial o la carrera espacial, sin olvidar, asimismo, aquellos reclamos de cambio democrático en ciudades como Praga y París que, al promediar los sesenta, inician movilizaciones civiles en demanda de renovaciones político-culturales.

Respecto a la generación adulta de los sesenta, si bien inmersa en una civilización de abundancia y prosperidad, ello es, el Estado fordista en unión con el *Welfare State* (recordemos que el clima económico lo abordamos en nuestro siguiente apartado, 1.5.2), vivencia empero, una serie de etapas críticas que edifican el clima de tensión social más alto en la historia estadounidense del siglo XX. Grosso modo, aquellas

etapas críticas que se derivan del crac financiero durante los treinta, la participación en las dos guerras mundiales, el suceso del *Sputnik* y el período político-militar de esa *Guerra Fría*, entre otros sucesos.

En el contexto internacional, los gobiernos de John F. Kennedy en Estados Unidos y Nikita Jruschov en la URSS, representan tanto un breve descanso como el surgimiento de nuevos brotes en lo referente al problema del *Equilibrio del Terror*. A la muerte de Kennedy, en noviembre de 1963 y aquella dimisión al poder de Jruschov, en octubre de 1964, continuará, bajo nuevos ropajes, la época crítica de conflictos entre ambas superpotencias, cuyas características son las continuas intervenciones militares en sus respectivas áreas de influencia geopolítica (Hungría, Checoslovaquia, en el caso de la URSS) o en países del Tercer Mundo (República Dominicana, Vietnam, Cuba, por parte de EEUU). Este clima de tensión, de diario terror al aniquilamiento durante los sesenta, deja huella en el mundo cultural y ciudadano, recordemos el impacto de películas como *El planeta de los simios*, de Arthur P. Jacobs o bien, *Teléfono rojo, ¿volamos a Moscú?*, de Stanley Kubrick, asimismo, recordemos aquel entusiasmo revolucionario social, por el cual, la sociedad civil ocupa calles e instituciones diversas para manifestar su oposición al poder político existente. Pasemos ahora, al apartado en el que se expone el marco económico de esa época.

**1.5.2 Contexto económico. El fordismo-taylorismo.** En su texto *Globalización, capital y Estado*, Joachim Hirsch (1996), aduce que el Estado fordista nace tanto con la Revolución de Octubre, como de aquella crisis capitalista de los años treinta, asimismo del movimiento combativo de los trabajadores que en esa época se expresa bajo diversas manifestaciones, v.gr., las célebres *Marchas del hambre*. Recordemos también, que en algunos períodos históricos, ejemplarmente los sesenta, convive el fordismo con el Estado social, del Bienestar o *Welfare State*, al que hacemos frecuente alusión durante el curso del presente trabajo.

Como introducción al análisis de este vínculo económico en referencia, anotamos una cita textual de Hirsch, en la cual refiere cómo durante el primer tercio del siglo XX, el capitalismo mundial,

“se organizó sobre bases tayloristas y fordistas de producción masiva que requirieron también de un consumo masivo, una mayor importancia de las organizaciones sindicales, de los partidos socialdemócratas y de la regulación keynesiana nacional de las políticas públicas. Esa configuración histórica fordista hizo crisis mundial hacia la mitad de los años setenta” (HIRSCH, 1996:15).

El investigador alemán prefigura en su cita, todo aquel contexto económico que envuelve al movimiento contracultural y enmarca, además, el período histórico en el cual dicho contexto involuciona. En este sentido, la juventud contracultural vive la etapa superior de un período histórico que inicia Franklin D. Roosevelt, con su *intervencionismo estatal*, o Estado social hacia 1933, en el que, para salir de la crisis económica de 1929, se deposita toda confianza en dichos principios que enumera Hirsch: producción-consumismo masivo, considerar los organismos sindicales, ponderar aquella economía keynesiana. Esto conlleva, asimismo, a la apertura de chequeras al trabajador (aquella *generación adulta* que execra el fenómeno contracultural), con un doble objetivo: en primer lugar, hacer de su alto consumo, el motor interno del crecimiento económico, ello, bajo cierta lógica mecánica: a mayor producción masiva, mayor consumismo, más recapitalización del mercado interno, una mayor ganancia económica de las empresas, mejores sueldos para el trabajador, ergo, mejoramiento de las relaciones patrono-sindicales. En segundo lugar, este modelo de ser humano en plenitud, de trabajador exitoso, con pleno acceso al consumo masivo, en suma, del *american life*, se opone a su adusta y sobria contraparte soviética, con la aspiración política de obtener simpatizantes en aquel mundo laboral de países denominados democracias nacientes, emergentes, tardías o simplemente, naciones periféricas.

Además, el mercado interno se favorece con aquellas políticas públicas de inversión económica en asistencia social,<sup>2</sup> una inversión en las necesidades sociales como salud, educación y bienestar social. Es en *stricto sensu*, aquel *Welfare State*. Asimismo, la regulación del sistema económico, se hace por conducto de *una amplia intervención estatal y de compromisos de clases institucionalizados* (HIRSCH, 1996:88).

Para finalizar el análisis de la cita hirschiana, observamos que el fordismo, en tanto sistema económico global, es un modo de acumulación y regulación que se fundamenta en un modelo de producción<sup>3</sup> y consumo masivo, ello es, una recapitalización del mercado interno tanto como la reproducción del capital gracias al consumo de los trabajadores y una inversión económica estatal en servicios propios del bienestarismo social. Es así, un enfoque que adquiere su máxima expresión después de la Segunda Guerra Mundial, el cual, se le exporta e impone en Occidente bajo el concepto mesiánico del *ininterrumpido progreso nacional*, cuya coordinación, acota Hirsch, se hace bajo instituciones como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

El fordismo, como la contracultura estudiantil, comienza a declinar a mediados de la década de los setenta, entre otras causas, al desligarse el compromiso del gran capital con el bienestarismo colectivo, ello es, con los mercados internos, por ende, se inicia una globalización de enormes flujos de capital hacia países en vías del progreso económico en los cuales tal capital puede crecer bajo diversas formas de inversión. Al involucionar el fordismo, comienza a declinar toda su cosmovisión: el Estado Bienestarista, los valores puritanos, una ideología liberalista de corte wilsoniana, la bipolaridad geopolítica EEUU-URSS, en suma, aquel paradigma socio-cultural denominado *modernidad*.

Ahora bien, el fordismo no sólo conlleva cierta bonanza económica entre la gente adulta (esto último, por hacer referencia a la lucha o brecha generacional, que preconiza el movimiento juvenil contracultural), produce, asimismo, una explosión del bienestarismo social, por ejemplo, aquel crecimiento de la matrícula educativa desde mediados del siglo XX. Como sabemos, dicha expansión en esa demanda de



escolaridad, se registra en todos los niveles, desde luego, incluso los subsistemas básicos. En el contexto estadounidense, podemos mencionar dos detonantes que generan tal explosión. Dichas causas son económicas y sociales, es decir, por una parte, obedecen al desarrollo dinámico de la economía, que precisa la formación de personal titulado. Por otra parte, se debe a una tendencia social, hacia el consumismo, según expresión de Ivan Illich (1978a), de mayor y mejor instrucción, en tanto representa para aquella clase trabajadora, el salvoconducto hacia la capa elitista del consumo masivo, de esa gente que *triumfa* a nivel social. Empero, esta demanda arremete contra el sistema escolarizado, ¿cómo instruir a tan enorme masa de alumnos con la misma plantilla de personal y los mismos recursos físicos, didácticos, etc.? Este acucioso problema, es resuelto por conducto de aquel boom tecnologista, característica del fordismo y su vínculo con el Estado de Bienestar de los sesenta: aparece en la escena educativa una educación programada, en tanto tecnología educacional, la cual, con todas aquellas características que analizamos en nuestro segundo subíndice, pretende solucionar las agudas cuestiones inherentes al exceso de educandos. Con estas referencias, establecemos el marco en que surge aquel activismo contracultural, tema del subsiguiente apartado.

**1.5.3 Historiografía de los grupos de acción contracultural.** Hemos visto que desde los cincuenta, como consecuencia, entre otros motivos, de la persecución macartista anticomunista, se inicia en EEUU, una serie de protestas sociales cuya expresión más relevante se observa durante los sesenta. Esas movilizaciones sociales, se producen en *Estados Unidos, donde las contradicciones de la sociedad de consumo habían llegado a un punto de crisis psicológica que podría describirse como de infelicidad en la opulencia* (RACIONERO, 1977:11,12). Como sabemos, la fuente original de tales discrepancias, lo constituye aquel grupo cultural y literario denominado *Generación Beat*, la *Generación Golpeada*, antecedente cultural de mayor influencia sobre el fenómeno juvenil de los sesenta. Los integrantes del fenómeno Beat son, entre literatos, poetas y críticos: Jack Kerouac, Allen Ginsberg, William S. Burroughs, Lawrence Ferlinghetti, Michael McClure, Anne Waldamn, Philip Lamantia, Diane Di Prima, Peter Orlovsky, Alan Ansen, Gregory Corso, Paul Bowles y Ian Sommerville. La relevancia de

este colectivo literario, es su denuncia de aquella represión ideológica-política que instaura la transición histórica maccarthy-eisenhoweriana. Asimismo, dicho grupo prefigura el caldo de cultivo para la eclosión contracultural: las búsquedas Beat, tanto individuales como en grupo, sus propuestas e ideales, influyen sobre el clima estético, cultural y social de los sesenta. Un panorama más completo sobre aquellos aportes que los Beat heredan al movimiento contracultural, se ofrece en nuestro subíndice 2.8, que aborda el posicionamiento axiológico juvenil.

Ahora bien, una breve radiografía sobre el fenómeno contracultural, nos indica que ella incorpora una multiforme diversidad de inquietudes, provenientes de grupos activistas tipo: *Weatherman*, *Poder Negro*, *Ejército de Liberación Simbiótica* y los *Panteras Negras*, grupos radicales de resistencia ideológico-política, que defienden a las minorías oprimidas y los derechos raciales. Participa la *Iglesia Libre*, movimiento cercano al ideal cuáquero, además de otros movimientos cristianos anticonvencionales respecto al catolicismo-protestantismo. El *Gay-power*, que pretende la liberación homosexual sin discriminaciones, represión o desprecio hacia formas diferentes de ser, en el entendido de que algunas diferencias entre lo masculino-femenino, pertenecen al ámbito cultural. El *Frente de Liberación Femenina*, que exige el fin del mito de aquella superioridad masculina, además, el propósito de roturar el fetichismo del papel femenino estereotipado: delicadeza, sumisión, ser inútil y bello, objeto de falsas atenciones y trato especial que, en realidad, esconde un trato discriminatorio; la *Women's Lib*, considera que entre hombre y mujer existe una sola diferencia: su papel biológico. Los *Niños Flor* o *Hermanos de las Flores*: el mundo hippy, con sus reclamos de cambios culturales en el arte, medio ambiente, valores, política, acercamiento a modos de vida de minorías étnicas indígenas, primacía de elementos orientales, el consumo libre de drogas, entre otros posicionamientos. Por supuesto, no puede faltar aquí, entre los grupos más representativos del movimiento opositor, al poder estudiantil contracultural, epicentro del presente trabajo, un grupo multiforme, ante cuya diversidad idiosincrática, sólo los une e identifica el antagonismo a las instituciones educativas, su impugnación al modelo educativo tecnologista, asimismo, aquella crítica ético-social a la comunidad tecnocrática.

Desde luego, la diversidad de exigencias contraculturales no se agota en el exiguo listado antes expuesto, además, cada uno de tales grupos, incluye toda una gama de ramificaciones las cuales vinculan sus diversas expresiones particulares. Ejemplo de ello, es el movimiento estudiantil que, durante los sesenta, incorpora expresiones provenientes de grupos como la *Coordinación de Estudiantes por la No Violencia*, el *Movimiento de Estudiantes Negros*, la *Nueva Izquierda*, *Estudiantes por una Sociedad Democrática (SDS)*, el *Movimiento de Expresión Libre* y la *Universidad Libre*. Tal vez, uno de los estudios más sucintos sobre la contracultura, en el que se aprecia el activismo de dichos grupos, proviene del autor español Racionero. En el extracto que presentamos ahora de su exposición, demarcamos aquellos datos que refieren aspectos educacionales.

Estamos ahora en la década de los sesenta en Estados Unidos. Luis Racionero nos ofrece un panorama del ambiente que se respira: se universaliza la moda del pantalón vaquero; los pelos al cepillo, en boga durante los cincuenta, se convierten en cabelleras; la música que prefiere la juventud proviene de Rolling Stones, Jimmy Hendrix, Janis Joplin.

“En 1960, los estudiantes negros de Greensboro, Carolina del Norte, ocuparon las aulas para protestar contra la segregación, siguieron manifestaciones en otros lugares del Sur (clara alusión a la racista ciudad de Birmingham, capital de Alabama), y los estudiantes blancos de izquierdas organizaron el movimiento SDS, (ello es, los) Estudiantes para una Sociedad Democrática. En 1964 hay el primer enfrentamiento grave en la universidad: en Berkeley estalla una revuelta para conseguir libertad de expresión para debatir cuestiones políticas en la universidad. En 1968 (emergen los) disturbios en las universidades de Columbia, Stanford, Berkeley, Orangeburg y San Francisco State. En 1969 se construye el People’s Park de Berkeley

y la policía lo ocupa, muere una persona y la universidad es ocupada militarmente por el ejército" (RACIONERO, 1971:12-14).

Las inferencias que se derivan del anterior comentario, contienen algunos elementos singulares. Por ejemplo, es sintomático que las primeras acciones de la oposición juvenil, hacia 1960, se realicen en el campo educativo, en este caso, por estudiantes de color en contra de esa segregación que existe al interior de instituciones sociales como la escolar. Tal acontecimiento se recrea en el *flash back* del filme *Forrest Gump*, de Robert Zemeckis, el cual, comienza por referir aquella protesta de estudiantes negros a las puertas de la universidad, durante el año antes mencionado, en franco desafío hacia las instrucciones del gobernador George C. Wallace, de no admitir alumnos negros en el centro universitario estatal de Alabama.

Por otro lado, aquellos sucesos de 1964, marcan el ingreso a escena de una institución simbólica para el movimiento juvenil: Berkeley. Además, la finalidad de los disturbios en esa universidad, marca la pauta temática que, en forma recurrente, aparece en otros ámbitos educativos similares: abrir las escuelas al debate ideológico-político, ello es, aquella precisa tarea que encomienda Marcuse a la educación y en especial, a toda esa capa generacional de estudiantes.

Finalmente, 1968 marca el clímax de los acontecimientos opositores contraculturales, no sólo a nivel endógeno, sino también exógenos: es aquella revolución mundial que entrevé Wallerstein. Lo curioso en la lista de Racionero es constatar la participación de diversas universidades californianas y no es para menos, en localidades de ese Estado, se generan actividades relevantes del movimiento juvenil. Aquí se gesta, durante la posguerra, el inicio del movimiento Beat, antecedente directo contracultural; también estalla la rebelión del movimiento negro; nace el fenómeno hippie; se organiza el festival folk-rock de Monterey, entre otros eventos. Asimismo, en Berkeley se arraiga ese saludable y educativo pasatiempo que tiene el ejército de acudir a las universidades.

Con los datos referenciales que proporcionan los anteriores subíndices, esperamos alcanzar el objetivo central de este primer índice de trabajo: conformar el marco histórico-social genealógico del movimiento contracultural, en su vertiente educativa. Ahora bien, ¿cuál es uno de los debates de aquella oposición estudiantil contracultural, que engloba en sí al sistema educativo estadounidense y con él, al campo social tecnocrático de la época? La respuesta es: la crítica del modelo educativo tecnologista. A tal cuestionamiento se le dedica la parte central del documento, cuyo análisis comenzamos en el siguiente índice de esta investigación.

## NOTAS.

<sup>1</sup> De acuerdo con Foucault, un antecedente histórico-social de grupos opositores al control estatal, en la cultura anglosajona moderna, se remonta hacia finales del siglo XVII y mediados del XVIII. Se trata de grupos cuya constitución es espontánea, pertenecientes a las clases económicas popular-pequeño burguesas, con profundas raíces religiosas (trátase de cuáqueros y metodistas, grupos opositores, a su vez, del anglicanismo inglés), los cuales toman en sus manos la misión de hacer observar el orden social, además de proporcionar ayuda de asistencia económico-moral a los ancianos, enfermos o familias menesterosas.

Sin embargo, esta defensa del orden social, en realidad oculta, dice el autor francés en referencia, aquel verdadero interés por escapar a las leyes penales estatizadas draconianas, aplicadas por la aristocracia, el poder político y el alto clero, las cuales, ejercen un nefasto impacto en la población civil. El verdadero sentido, entonces, al enarbolar la bandera de la reforma moral, por parte de estas organizaciones civiles religiosas, es escapar al poder judicial punitivo. De esta forma, su interés es organizar la autodefensa de las clases sociales a las que pertenecen, sin importarles el control, la vigilancia y la aplicación efectiva de un corpus legal, integrado en función de sancionar las clases populares.

<sup>2</sup> Es aquella regulación keynesiana que alude Hirsch. Como sabemos, John Maynard Keynes promueve la intervención del Estado para atemperar el sistema liberal. Sus propuestas consisten en fomentar el consumo, aumentar la inversión, creación de puestos de trabajo, realización de obras públicas con cargo al sector estatal, ayuda a las actividades económicas concretas, proteccionismo, control monetario, entre las principales medidas que sugiere el economista inglés.

<sup>3</sup> El dato lo especifica Benjamin Coriat (1982): Taylor incorpora el reloj al taller y con él, aquella medida de los tiempos y movimientos que ejecuta el obrero en su trabajo; bajo la ley del cronómetro, no importa contratar a obreros calificados, cualquier aprendiz puede laborar, siempre que se sujete a los tiempos que requiere cada tipo de operación. Ford, por su parte, introduce al mundo fabril la cadena de montaje con lo cual, el obrero realiza movimientos elementales, reglamentados, adviene aquí, asimismo, una normalización de piezas y herramientas que permiten la producción en serie, una producción masiva. Con tales aportes se alcanza, por fin, el anhelo industrial del movimiento ininterrumpido de la maquinaria.

## **2. OPOSICIÓN CONTRACULTURAL AL MODELO EDUCATIVO VIGENTE EN EE.UU., DURANTE 1968.**

### **2.1 Antecedentes educativos.**

En el subíndice que ahora nos ocupa, desarrollamos el marco teórico-histórico que sustenta al *modelo educativo tecnologista*, también denominado *enfoque sistémico educativo*, *teoría sistémica de la instrucción*, *ingeniería educativa*, *tecnología de la enseñanza*, *tecnología de la instrucción*, *enseñanza programada* o si se prefiere, *tecnología educativa*. Además, gracias a la amplitud de su campo operativo, lo cual permite a los grupos hegemónicos implementarlo en gran parte del ámbito social, se le identifica como *modelo educativo tecnocrático*. Por nuestra parte, usaremos en forma idéntica, los términos *modelo sistémico* y *sistemático*. Asimismo, algunos autores usan indistintamente las palabras *enfoque* y *modelo* educativo, connotación que respetamos en este documento. El fundamento de esta utilización, se hace en *2.4 Modelo educativo vigente*.

El contenido de dicho marco teórico-histórico, se divide para su explicación, en las siguientes dos fases:

#### **2.1.1 Fundamentos de la tecnología educacional.**

- a) La vertiente psicológica.
- b) La teoría de sistemas.
- c) Teorías sobre comunicaciones.

#### **2.1.2 Definición de tecnología educativa.**

Comencemos el análisis, abordando los tres pilares fundamentales del enfoque tecnologista.

**2.1.1 Fundamentos de la tecnología educativa.** En el apartado en turno, examinamos los campos formativos del enfoque, el cual, se beneficia del concurso de las siguientes grandes raíces:

- a) La vertiente psicológica. La ingeniería educativa, desde sus inicios, se alimenta con los adelantos del campo psicológico. Cada nuevo avance de este campo, supone un correspondiente progreso en dicho enfoque tecnologista. De esta forma, la tecnología educativa es reflejo de los adelantos en la *psicología del aprendizaje*, la cual, a su vez, es deudora tanto de la fisiología clínica animal, precedida por Thorndike y Pavlov, como del conductismo en su multifacética diversidad, gracias a los aportes del mismo Thorndike, así como de John B. Watson (véase el subíndice 2.2, para recordar las contribuciones de cada corriente que aquí mencionamos). El período histórico en referencia, se sitúa, grosso modo, en el intersticio de los siglos XIX-XX.

Hacia los treinta, época de la Gran Depresión mundial, y estadounidense en particular, la psicología del aprendizaje se nutre de aquellos resultados clínicos provenientes del área de las mediciones psicológicas, ello es, el *test* de inteligencia (una aportación de Thorndike, según lo podemos observar en el subíndice 2.2), en tanto instrumentos cuya aplicación se hace en aspirantes a ingresar a las fuerzas armadas. Desde luego, dichos instrumentos se adecuan a los requerimientos evaluatorios que, en sus diversas modalidades, operacionaliza la educación sistemática, además de orientar al docente sobre aquellos temas y contenidos que debe abordar o reforzar. Sabemos bien que en esta etapa histórica, comienzan a establecerse los objetivos como guía de aprendizaje.



Asimismo, la tecnología educativa, por conducto de la psicología del aprendizaje, abrevia, en especial, del neoconductismo y su derivación, aquella instrucción programada. Ambas instancias, como se sabe, reciben un fuerte impulso de Frederick Skinner. En el caso particular de la enseñanza programada, dicho impulso skinneriano consiste en dividir los objetivos en secuencias ordenadas, desde aspectos simples, hasta los más complejos, con lo cual, se conduce al educando a ofrecer respuestas satisfactorias. Además Skinner programa también, una serie de instrumentos para verificar, en el acto, si las respuestas del alumno son adecuadas o insuficientes. Por su parte, los psicólogo-pedagogos Bloom y Gagné, recuperan, durante las décadas cincuenta-sesenta, algunos avances en el área de aprendizaje, para fortalecer los mecanismos de enseñanza. De esta manera, la enseñanza programada skinneriana, característica distintiva de la tecnología educativa, adquiere una estructura peculiar bajo la que desde siempre se le identifica.

En esta línea psicológica, otras aportaciones sustanciales se derivan del aprendizaje verbal, la cual conlleva una experimentación clínica similar a la realizada en el campo animal, en situaciones que presentan ciertas dificultades de orden electrónico-mecánico. Como sabemos, en tales experimentaciones, los animales deben activar, por ensayo y error, los dispositivos correctos, creados *ex professo* para la investigación. Esas actividades se transfieren, ahora, hacia los seres humanos y, en ellas, intervienen el lenguaje como forma de comunicar los problemas y avances en el proceso de aprendizaje.

Otro binomio incorporador de avances al enfoque sistémico educativo, es aquél que conforma el cognitivismo y la psicología de la enseñanza-aprendizaje. La línea cognitiva, con su investigación sobre procesos de las transformaciones mentales del alumno en situación de aprendizaje, permite redimensionar las concepciones mecanicistas-behavioristas existentes sobre este particular, a grado tal, que se considera la existencia de un verdadero desplazamiento

paulatino del conductismo, en el campo psicológico educativo estadounidense, a favor de la investigación procesual cognitivista.

- b) La teoría de sistemas. Un análisis pormenorizado de aquellos aspectos que vinculan al enfoque de sistemas con la tecnología educativa, durante la etapa histórica posterior a la Segunda Guerra Mundial, se vierte en *2.4 Modelo educativo vigente*. Por el momento, reiteramos que dicha ingeniería educativa, recobra del campo sistémico, tanto el enfoque teórico-conceptual, necesario para analizar y organizar la información que recibe, como el modelo metodológico y las herramientas técnicas con las cuales opera sus programas. Sabemos bien que el enfoque de sistemas comienza su aplicación escolar, en aspectos logísticos tipo: administrativos, organizacionales, presupuestarios, planificacionales, entre otros rubros.

Además, con la tecnificación de la enseñanza, se pretende adecuar, dosificar y por ende, programar y racionalizar, en términos y formas de ingeniería, el proceso educativo. La racionalización científica de los recursos, es decir, la implantación de modelos administrativos sistemáticos, aspira, por su parte, alcanzar la eficiencia educativa. Con la sistematización educativa, así, se observa la exigencia de estructurar un modelo educativo preciso, acabado, con un alto grado de organización. La tecnología educativa obtiene esa pretensión al fundamentarse en la teoría general de sistemas, también denominada ingeniería o análisis de sistemas.

En la teoría general de sistemas, subyace la idea de que el todo constituye algo más que la simple suma de sus partes, por lo cual, se define el concepto de sistema, como la disposición de elementos interrelacionados que interactúan, en forma permanente, constituyendo un todo organizado. Recordemos aquí que un sistema, puede ser componente de una totalidad mayor (la Educación Básica con respecto al Sistema Educativo Mexicano). Además, un elemento del conjunto organizado es, en potencia, una unidad sistémica: piénsese, por ejemplo, en el

nivel de Educación Primaria: es un elemento del conjunto Educación Básica, si bien, dicha Educación Primaria, es una unidad sistémica que engloba subniveles como la regular, especial e indígena.

De lo anterior, podemos derivar, entre otras, dos inferencias: en primera instancia, la teoría general de sistemas origina enfoques teóricos aplicables, por su performatividad, a toda una amplia gama de ramas científicas que incluye, por supuesto, a la educación. En segunda instancia, dicha teoría general, implica, para su entendimiento y aplicación, el uso de ciertos modelos como esquemas, secuencias de pasos o etapas, prescripciones descriptivas, en fin, toda una lógica procedimental, que caracteriza e identifica, también, a la ingeniería educativa.

- c) Teorías de comunicaciones. Este terreno proporciona la investigación sobre los medios y sus efectos en la sociedad. Como sabemos, un medio de comunicación (trátase de cine, televisión, radio, prensa, correo, entre otros dispositivos que transmiten información), se convierte en educacional, al momento de implementarse para transmitir mensajes que involucren aspectos específicos del conocimiento educativo, en oposición a cualesquier información con finalidad de esparcimiento o propósitos diferentes al pedagógico. Por tal motivo, la ingeniería educativa considera pertinente utilizar, en algunos casos, los artefactos tecnológicos multimediales, como forma de optimar el proceso escolar.

En recapitulación de todo lo anterior, podemos aducir que las fuentes de la tecnología educacional son, primordialmente:

- El conductismo, en su policroma diversidad.
- El enfoque multidisciplinario y la metodología sistémica, con sus concomitantes técnicas.

- La adecuación del mass-media y el uso de dispositivos tecnológicos.

Antes de abandonar el presente espacio, es necesario establecer dos observaciones. En primer lugar, la tecnología educativa, como producto específico de la idiosincrasia estadounidense, no puede escapar al sustrato ideológico, científico, sociológico, etc., que caracteriza a esa cosmovisión, por lo cual, aparte de los sustentos antes descritos, el enfoque tecnologista detenta elementos provenientes de la psicología funcionalista, la filosofía pragmática o bien, la ideología que imbuye el liberalismo. En este orden secuencial, habrá que remitirnos al subíndice siguiente, 2.2, con objeto de visualizar un catálogo más amplio de tendencias y corrientes que participan en la tecnología educativa.

En segundo lugar, la apropiación de aquellos adelantos científicos que ocurren en otras vertientes del conocimiento, diferentes a las tres que forman su cimiento principal, permiten a la ingeniería educativa evolucionar en su propuesta escolar. Ejemplo de lo anterior, como lo expresamos en el subíndice 2.2, es su acercamiento al avance de las ciencias del comportamiento humano, una incorporación que ya anuncia el prólogo a la edición en castellano del texto de Benjamín S. Bloom (1971), y que confirma Mario Manacorda en los siguientes términos:

“Hoy en día, el desarrollo de la psicología, de la sociología, de la antropología cultural, económica y lingüística, permite concebir al hombre como parte de los diferentes *sistemas* conceptuales que es posible estudiar por el método científico basado en la observación intersubjetiva, sobre la descripción precisa y explícita, y sobre la construcción de teorías cuyo valor de explicación y de predicción es *controlable*” (MANACORDA, 1975:136).

La flexibilidad respecto a disciplinas afines, la globalidad y aquella manifiesta adscripción hacia el binomio psicología-ciencia, constituyen, así, el estigma peculiar del enfoque tecnologista.

**2.1.2 Definición de tecnología educativa.** En torno a su definición, entendemos que este enfoque *es una estructura que implementa e instrumentaliza* (es decir, pone en práctica como un útil o instrumento), *aquellos principios y procedimientos que se derivan de sus tres ámbitos fundamentantes: la psicología* (en particular, el multiforme hemisferio conductista); *las teorías de comunicaciones y el análisis o teoría de sistemas*, bajo cuya organización, se articula el dispositivo tecnologista educativo. Esta delimitación, la podemos complementar por conducto de algunas observaciones que a continuación enunciamos.

Por el concepto de estructura, comprendemos aquella vertiente o sentido *lógico* que documenta Nicola Abbagnano en los siguientes términos: (...) *croquis o plano de una relación, de manera que se dice que dos relaciones tienen la misma estructura cuando el mismo plano vale para ambos, o sea cuando una es análoga a la otra como un mapa es análogo al país que representa. (...) la estructura equivale a plano, construcción, constitución, etc.* (ABBAGNANO,1982:464). La participación de Abbagnano, aparte de acercarnos al concepto de estructura en su acepción lógica, nos permite visualizar también, aquella imbricación entre la ingeniería de sistemas y el modelo educativo tecnologista. En efecto, de acuerdo a nuestra definición, existe un plano, construcción o croquis, que vincula dos relaciones (ingeniería de sistemas-tecnología educativa), el cual se aplica, en forma práctica, al complejo mundo educativo.

Esta estructura, construcción o constitución, que vincula al binomio teoría de sistemas-tecnología educativa, como se especifica en el subíndice 2.4, detenta una doble vertiente: supone, en primer lugar, un *enfoque* teórico organizado, proveniente de diversas disciplinas científicas; en segundo lugar, incorpora un *modelo* de aplicación práctica, el cual se refleja, por ejemplo, en la planeación de la enseñanza. Una referencia tanto del enfoque teórico organizado, como del modelo procesual de planeamiento, adviene en el pensamiento de dos psicólogos especialistas en pedagogía: Clifton B. Chadwick y Robert Mills Gagné, respectivamente.

En este sentido, Chadwick sostiene que *La tecnología educacional, entonces, está definida como la aplicación de un enfoque organizado y científico con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos* (CHADWICK,1987:15). El autor asigna al enfoque tecnologista una doble vertiente: la aplicación sistemática de los adelantos científico-técnicos a la pedagogía y aquella permanente información teórica sobre los avances en dicha aplicación. Esta dualidad abarca, dice el psicólogo estadounidense, diversas manifestaciones: el ámbito administrativo, la organización escolar, las investigaciones respectivas, entre otros aspectos educativos. Por supuesto, tal aplicación e información, implica todos los niveles académicos, desde preescolar hasta el nivel superior, con su amplia gama de postgrados.

En cuanto a la tecnología educativa, como modelo procesual de planeamiento, Robert Mills Gagné enuncia lo siguiente:

“Para planificar sistemas de enseñanza se emplea un tipo de conocimiento llamado *tecnología educativa*. (...) hay una tendencia creciente a relacionar el significado de la tecnología educativa con el proceso de planeamiento conforme al cual se desarrolla el sistema de enseñanza, se pone en práctica, controla y evalúa” (GAGNÉ,1976:230).

Aquí observamos que en este autor, la ingeniería educacional se identifica con un modelo de planeación para implementar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tres instancias en las cuales intervienen aquellos pilares que mencionamos con anterioridad, la psicología conductista, el enfoque de sistemas y las comunicaciones.

De esta forma, por modelo educativo tecnologista, se comprende una corriente originada en EEUU, la cual, se inserta en el campo educativo a partir del bagaje que

sobre enseñanza-aprendizaje elaboran diversas ramas de la psicología (funcionalismo, behaviorismo, cognitivismo); las herramientas, la metodología y el marco conceptual proveniente de aquella teoría general de sistemas; además, la utilización de diversos medios electrónicos, mecánicos, gráficos e impresos, que genera la tecnología de las comunicaciones.

El enfoque tecnologista, así, más que una escuela o tendencia pedagógica, nos remite a:

- La práctica de técnicas específicas que emergen del laboratorio experimental.
- Una aplicación de una metodología sistémica y el uso de códigos discursivos particulares.
- La instrumentalización de recursos mediales tipo radio, televisión, prensa, entre algunos dispositivos para la transmisión de conocimientos.

La aplicación del enfoque sistémico educacional, según autores de esta corriente pedagógica, tiene por objeto hacer eficiente, eficaz y óptima la educación, entendiéndose por eficiencia, la máxima producción con el mínimo de esfuerzos y recursos; por eficacia, el grado de acercamiento como de semejanza, entre lo que se planea y los resultados obtenidos; la conceptualización de óptimo, en tanto, nos remite a la búsqueda de lo sumamente bueno, es decir, a una condición de excelencia educativa.

Con la perspectiva anterior, cerramos este apartado que aborda la definición de tecnología educativa y sus antecedentes formativos teórico-históricos. En el siguiente pasaje, revisamos tanto los autores como aquellas disciplinas que, en su constante interacción, fundamentan al arquetipo tecnologista.

## **2.2 Influencia, posiciones y orientaciones de los teóricos educativos.**

El espacio en turno, tiene por misión referir, en primer lugar, las diversas posiciones y orientaciones educacionales que, al entretorse, generan al enfoque educativo tecnologista, durante la época histórica que analizamos. Con ello, se recuperan gran parte de los teóricos que incorporamos en los subíndices de este trabajo, ubicamos su orientación y se contextualizan sus aportes. En segundo lugar, nos permite introducir autores que vivifican los debates educativos, tanto a favor como en contra de la tecnología educativa. Además, en tercer lugar, revisamos algunos autores que fundamentan al movimiento contracultural. Así, en orden disciplinario, este apartado expone dichos sustentos en los siguientes campos:

### **2.2.1 La vertiente psicológica.**

### **2.2.2 La esfera filosófica.**

### **2.2.3 El ámbito socio-político.**

### **2.2.4 Fuentes contraculturales.**

Después de esta introducción, comencemos por analizar lo concerniente al campo de la psicología.

**2.2.1 Vertiente psicológica.** De acuerdo a lo anterior, los investigadores, escuelas, corrientes y movimientos que intervienen en el planteamiento educativo que analizamos, desde la vertiente en referencia, son, entre otros, los siguientes:

- a) Los trabajos sobre psicología controlada, también denominada objetiva, behaviorista o conductismo clásico, debidos a Pavlov, Thorndike y Watson. De este marco, surgen los referentes científicos para el perfeccionamiento de los



dispositivos del condicionamiento escolar, elemento característico de la primera mitad del siglo pasado, en las instituciones pedagógicas estadounidenses.

Iván Pavlov, como afirma Antonio Caparrós (1980), inaugura un campo importante en la psicología del condicionamiento: la correlacionada al *aprendizaje*, entendido éste, como el proceso a través del cual, el organismo humano se equipa de las respuestas necesarias en su adaptación al medio ambiente. El aprendizaje, bajo esta vertiente psicológica, considera que el comportamiento del educando, depende del medio ambiente y para controlar el comportamiento, es menester controlar dicho medio. Con el acercamiento a los trabajos pavlovianos, el aprendizaje incorpora, también, una metodología que retoma la objetividad y el rigor conceptual.

A Edward Lee Thorndike, se le considera precursor del conductismo estadounidense. Como mencionamos adelante, en el subíndice 2.5, introduce los *test* psicológicos para seleccionar y clasificar al personal que ingresa al ejército. Dichos instrumentos se extrapolan, en forma palmaria, al recinto educativo, ello lo sostiene tanto B. F. Skinner (1981), como Alicia de Alba (1991). Su método de trabajo, denominado *ensayo y error*, se difunde profusamente en la tecnología educativa.

John B. Watson, amalgama de psicólogo-filósofo-educador, considera que la psicología, como rama constituyente de los estudios científicos, debe centrar su mira en investigaciones conductuales. Su metodología, conjuga aportes provenientes del pragmatismo, funcionalismo, del condicionamiento clásico pavloviano, asimismo, de aquella experimentación sobre psicología animal. En relación a lo anterior, recordemos que el behaviorismo se formula una pregunta central de investigación: ¿la conducta animal es idéntica a la humana? Frente al cuestionamiento, Watson asume una posición que no deja espacio a incertidumbres: no existe diferencia sustancial entre ser humano y animal, las respuestas conductuales observables en animales, detentan valor científico y

pueden extrapolarse al orden humano, ello es, son aplicables a cualquiera de sus órbitas, entre ellas, la educativa.

En otro ámbito de ideas, para Watson, el profesional de la educación, al abreviar del conductismo, debe enfatizar la importancia del medio ambiente. No existe necesidad de atender la influencia del factor hereditario en la conducta humana, pues su incidencia en la educación es mínima en comparación con el medio ambiente. Por ende, la máxima watsoniana, en términos educativos, parece indicar que, si reformamos favorablemente el ambiente, mejoraremos nuestros alumnos. El condicionamiento educativo, así, posee mayor efecto y se obtienen discípulos mejor adaptados al medio. Con esta imagen de adaptación al medio, nos enlazamos al funcionalismo.

- b) El funcionalismo. Aquí se hace referencia a John Dewey, James R. Angell y Harvey Carr, equipo investigador de la universidad de Chicago, quienes realizan aportes a los estudios del medioambientalismo antes descrito y su influencia en los alumnos. En estrecha amalgama con el pragmatismo y la corriente conductista, el movimiento psicológico funcionalista emerge con los trabajos del educador John Dewey, es decir, estamos frente a un fenómeno de eminente cuño estadounidense que, según manifiestan algunos teóricos como Antonio Caparrós (1980), acomete el problema del ajuste o adaptación del niño al medio ambiente.

El funcionalismo, así, observa la vida humana como parte del proceso biológico de cambio y adaptación. Entre los diferentes campos en los cuales ejerce su influencia se encuentran: la industria, las relaciones humanas, la clínica y, por supuesto, el dominio educativo. Como aclaran los estudiosos del ramo, una de las principales características del funcionalismo es que, en cualquiera de sus actividades, persiste el deseo de obtener resultados tanto prácticos como utilitarios.

- c) El neoconductismo. Las investigaciones de Skinner, Hull y Guthrie, entre otros, tienen en común recurrir a una psicología de corte pragmático-funcional, ello es, buscan derroteros de aplicación práctica, en los que se debe considerar y valorar la adaptación al contexto ambiental. En esta dirección, sus aportes al conductismo se hacen patentes al retomar la estafeta del aprendizaje que inicia Watson, en la cual, adquiere relevancia la teoría del reforzamiento. Esta teoría es conocida, también, como la hipotético-deductiva del aprendizaje, o condicionamiento operante.

Asimismo, dicha teoría retoma otras áreas de la psicología (la dimensión social o industrial, por ejemplo), y las integra en una articulación sistemática, es decir, se forma un *sistema* de la conducta autosuficiente, con un marco conceptual integrado por diversas vertientes experimentales de la psicología, como lo documenta Fred S. Keller (1975).

En referencia al condicionamiento operante, sabemos que Skinner no otorga demasiada relevancia a la *conducta refleja*, como tampoco a la que se deriva del estímulo (*conducta respondiente*, según Skinner), sino aquella considerada *voluntaria* (para dicho autor, la *operante*), encargada de actuar y transformar la esfera socio-natural. En términos educativos, el neoconductismo sostiene que la conducta operante se observa en las respuestas del alumno, las cuales, van acompañadas de un discernimiento (no deben ser respuestas espontáneas; se requiere la participación de habilidades, destrezas, conocimientos previos, etc., es decir, de todo un andamiaje construido y mensurable a partir de la teoría neoconductista). Estas respuestas son susceptibles de modificarse por diferentes tipos de reforzamiento, hasta obtener, a través de sucesivas aproximaciones, los objetivos que demarca la planificación.

Por otro lado, esa prolífica actividad experimental skinneriana, genera el desarrollo de la *instrucción o enseñanza programada*, la cual, como hemos dicho en nuestro subíndice 2.1, divide los objetivos en secuencias ordenadas, desde

aspectos simples hasta los más complejos, permitiendo conducir al estudiante a ofrecer respuestas adecuadas. Skinner programa también, un conjunto de instrumentos para verificar, en forma inmediata, si las respuestas del educando son correctas o insuficientes. En términos históricos, recordemos que la enseñanza programada emerge hacia 1954, con la publicación skinneriana de *The science of learning and the art of teaching*. El boom del método programático y su concurrente uso de máquinas para aprender, aumenta hacia 1958, en EEUU y Europa.

- d) Ciencias del comportamiento humano. Este conjunto de conocimientos, es un puente entre los campos psicológico-filosófico, el cual se constituye a partir de la psicología de la personalidad, la sociología y las principales disciplinas subsidiarias de la antropología cultural, es decir, arqueología, etnología y lingüística. Los elementos del enfoque de sistemas, provenientes del área comportamental humano, compensan al conductismo, además de reemplazarlo, como fuente única de pensamiento científico, encargada de legitimar aquella fase clásica o tradicional de la tecnología educativa. De esta suerte, dicho enfoque educacional tecnologista, al incorporar los avances científicos, puede superar algunas limitaciones mecanicistas de índole conductista, presentes en el corpus desde su génesis.

**2.2.2 La esfera filosófica.** En este ámbito, descuellan los aportes provenientes de las siguientes escuelas:

- a) Pragmatismo. Sus representantes son: Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey. El pragmatismo es un movimiento filosófico que surge en la transición de los siglos XIX-XX. En su forma clásica, como sabemos, se distingue por considerar que el pensamiento, en términos educativos, tiene por fin último, formar creencias, ello es, hábitos de acción. Es importante mencionar que, en Peirce, el objeto de los pensamientos es circunscribir aquellos efectos de alcance

práctico. Toda idea que no detente en sí consecuencias prácticas, en realidad, no posee ninguna significación.

En otro aspecto conceptual, creemos oportuno hacer referencia a dos singularidades que autores pedagógicos le identifican al pragmatismo. En primera instancia, consideran que el pragmatismo fundamenta su trabajo metodológico en un proceder mecanicista, el cual, determina todo cauce científico. Peirce, en realidad, sostiene el investigador Harry B. Acton, es uno de los primeros autores que, en su oposición a un necesitarismo mecanicista, recurre a *leyes estadísticas, las nociones de incertidumbre y la aproximación a las ciencias* (BELAVAL, 1981:33). Es probable que, al vincularse el pragmatismo con el behaviorismo, en los textos pedagógicos estadounidenses durante los sesenta, los críticos de esos documentos asocien al primero aquellas características propias del conductismo. Como explican algunos investigadores, para los epígonos de Watson, ser conductista hoy día, significa *mantener un modelo mecanicista de la conducta humana, que acentúa el aprendizaje y explica todo por el condicionamiento* (CAPARRÓS, 1980:63). En suma, el mecanicismo que se aprecia en productos educativos de los sesenta, permeados por la tecnología educativa, se origina en la participación conductista, y no tanto por las concepciones del pragmatismo.

En segunda instancia, hablar de pragmatismo no significa considerar la acción como bien supremo. El pragmatismo, según interpretan los estudiosos, no es tanto aquella tradición popular según la cual, se debe subsumir el pensamiento al acto, el *saber al actuar*, más bien, el pragmatismo favorece las *costumbres efectivas, (las cuales) al desarrollarse gracias al ejercicio del autodomínio exigido por la investigación intelectual, hacen que la vida humana sea poco a poco más racional* (BELAVAL, 1981:32). En otras palabras, la diferencia sustancial entre el término *prágmata*, en su acepción original griega, con la de Peirce, estriba en que para este educador, la pragmática debe transitar de un accionar irreflexivo, a una práctica pensada, reflexiva, y aún mas, racional, con la dimensión

connotativa que ello supone. Sin duda, tal disposición a considerar la pragmática como lo antedicho, nos sirve de parámetro para analizar los diferentes textos educativos elaborados durante los sesenta.

- b) El empirismo inglés. Los sustentantes de esta corriente son: Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley y el escocés Hume, para quienes el conocimiento educativo, se fundamenta en la experiencia. El conocimiento educativo, por ende, debe alejarse de concepciones racionalistas e innatistas, en tanto proceden de ideas anteriores e independientes a los datos empíricos, lo cual, les convierte en elementos no confiables.

Por otra parte, se sabe que los empiristas equiparan a las personas cognoscentes con una *tabla rasa*, en la cual, se incorporan las impresiones provenientes del mundo externo. El empirismo, así, aporta al mundo anglosajón, el análisis sobre la influencia que se recibe, en términos educativos, del medio ambiente.

- c) Neopositivismo y Filosofía Analítica. La discursividad procedente de la tecnología educativa, apela a estos movimientos filosóficos, entre otros aspectos, por su cercana filiación al empirismo y su posición antimetafísica. En conexión a esto último, recordemos que el neopositivismo declara las proposiciones metafísicas, referentes a Dios, el alma, el ser como ser, etc., carentes de sentido, como *consecuencia de las ilusiones en que nos envuelve el lenguaje, es decir, como abusos del mismo lenguaje* (FERRATER MORA, 1970:280), además, ellas son contrarias a las reglas de la sintaxis lógica. Bajo esta perspectiva, por ejemplo, la taxonomía educacional, parte esencial de la enseñanza tecnologista, evita, en lo posible, los juicios de valor en sus objetivos y comportamientos. La invocación anterior, permite acercarse a una neutralidad en torno a ciertas orientaciones provenientes de la filosofía educativa, en especial, aquellas metafísicas. Para compensar dicha neutralidad, esa taxonomía incorpora objetivos propuestos por distintas tendencias afines a las ciencias del comportamiento. De esta forma,

consideran poder clasificar todos los objetivos susceptibles de mencionarse, como descripción del comportamiento que presentan los alumnos, sostiene Benjamín S. Bloom (1971).

Asimismo, la tecnología educativa se acerca a estas filosofías porque le aportan beneficios como: a) le auxilian a estructurar un discurso científico, ello es, de tipo cognoscitivo; b) el enfoque tecnológico educacional retoma un marco conceptual específico, con una terminología definida, unívoca. En este sentido, recordemos que el proceso de la comunicación, es inquietud constante en ese enfoque. Sus objetivos, por ejemplo, deben redactarse en términos lógico-conceptuales con alto grado de precisión, de suerte que su mensaje signifique exactamente lo mismo para cualquier docente que lo implemente, como para todo alumno que pretenda enterarse de aquellos fines educativos a obtener; c) además, dicho modelo educativo, trata de utilizar la estructura lingüística matematizada, característica inherente en los textos que elaboran dichas corrientes filosóficas.

**2.2.3 El ámbito socio-político.** Este ámbito, de sustancial presencia en el área educativa durante los sesenta, acusa la influencia de las siguientes corrientes o tendencias:

- a) El utilitarismo. La doctrina del utilitarismo, como forma del pensamiento ético, político y económico, surge en los siglos XVIII y XIX, con los aportes de Jeremías Bentham y Stuart Mill, respectivamente. El utilitarismo, pretende convertir la ética, en una ciencia positiva de la conducta humana, una ciencia idéntica en sus procedimientos al modelo matemático.

En 1764, Cesar Beccaria declara que *el fin de toda actividad humana es: la máxima felicidad compartida entre el mayor número posible de personas* (ABBAGNANO, 1982:1170). Un precepto que Bentham hace suyo, con lo cual, declara Abbagnano, se equipara la utilidad privada con la pública, una identificación que admite con beneplácito el liberalismo moderno, y con él, todo

un sistema educativo que potencia la órbita del individualismo en los documentos pedagógicos.

- b) El puritanismo y conservadurismo inglés. Como sabemos, bajo Enrique VIII, en el siglo XVI, Inglaterra, al separarse de Roma, abraza las ideas de la Reforma. Se crea, así, todo un movimiento religioso que acoge y potencia las iglesias protestantes como la anglicana y presbiteriana. De esta suerte, emerge el puritanismo-conservadurismo, en tanto, movimiento sectario y doctrinario, que se caracteriza por observar, con rigor excesivo, el mensaje evangélico, así como las costumbres que de ese mensaje se desprenden.

Perseguidos por los Estuardo, familia que reina la Gran Bretaña de 1603 a 1688, los puritanos emigran al continente Americano y fundan las colonias de Nueva Inglaterra. Estos colonos, abandonan su patria con el propósito de ejercer, libres de autoritarismo político, sus creencias e ideas. Por ende, aportan a las instituciones en la nueva nación, sus peculiares conceptos de justicia, gobierno local, libertades civiles y religiosas.

Como dato relevante, mencionemos que en las colonias del norte, se encuentra Massachusetts, cuya capital es la ciudad de Boston, a la cual, desde siempre, se atribuye el estigma de ser bastión del tradicionalismo y puritanismo. En este clima social, el célebre Instituto Tecnológico de Massachusetts, hacia los sesenta, se encarga de estructurar y aplicar, desde la ingeniería de sistemas, el modelo educativo tecnologista. Además, en Boston, también, Herbert Marcuse hace actividades de docencia e investigación, notables en su crítica al conservadurismo, semblante verdadero de aquellas sociedades cuya supuesta y falsa esencia, radica en tener un perpetuo dinamismo.

- c) El Liberalismo. En vínculo directo con el marco histórico y social inglés antes descrito, se inscribe esta doctrina económico-política, la cual, es sistematizada por los clásicos ingleses John Locke, Adam Smith y David Ricardo, quienes, en



términos generales, recomiendan la libertad de empresa y comercio sin la intervención directa del gobierno. Además de un sistema político democrático, que concede primacía a las aspiraciones dimanantes de la emergente y poderosa clase media: la libertad de expresión, igualdad ante la ley, gobierno democrático republicano, entre otras instancias.

El liberalismo introduce en la órbita pedagógica, sostiene Harold J. Laski (1939), la doctrina del progreso y su perfectibilidad fundada en la razón. Esta doctrina, entonces, justifica en términos racionales, las relaciones existentes en el tejido social, además, promueve el derecho que todo individuo posee de construir su propio destino. En este sentido, es el individuo el destinatario final de la educación, al cual, se le debe adaptar y hacerlo funcional al sistema productivo. El individuo es sujeto de especialización, de volverlo experto, técnico en alguna rama de la sociedad disciplinaria.

El *quid* aquí, como sabemos, es que la teoría del individualismo no significa por fuerza equidad de justicia social. Recordemos que, de hecho, el liberalismo reconoce la existencia de gente pobre, sin embargo, esas personas se encuentran en tal estado por indolencia propia. Las bondades del liberalismo, así, tienden al elitismo. Como sostiene Immanuel Wallerstein, en referencia a la educación,

“el liberalismo siempre fue una doctrina aristocrática; predicaba ‘el gobierno de los mejores’. Claro que los liberales no definían a ‘los mejores’ principalmente por su nacimiento, sino más bien por su educación; los mejores no eran ya una nobleza hereditaria sino los beneficiarios de la meritocracia” (WALLERSTEIN, 1996:225).

- d) La dirección positivista. Esta escuela, asociada a la figura de Augusto Comte, pretende incorporar a la ciencia (para el caso, la Sociología), toda actividad,

investigación o acontecer humano. El positivismo se autoconsidera como el *método exacto* científico por excelencia. De esta suerte, se abroga el derecho de constituirse como única ciencia, como único método de conocimiento (recuérdese que el método para estudiar las leyes sociales es el propio de las ciencias naturales). Incluso, para los intereses de este texto, el positivismo considera detentar la auténtica moral y religión. Además, es conocida su posición epistémica, la cual, consiste en describir los fenómenos sensibles o empíricos (describe los hechos y muestra las relaciones existentes entre esos hechos y sus respectivas leyes).

Podemos aducir, además, que la escuela en referencia, encuentra su caldo de cultivo en sistemas educativos propios de sociedades tecnificadas, ello, gracias a su apoyo al vínculo técnico-industrial. El rubro socio-educativo, por su parte, recupera de dicha teoría, el énfasis de hacer de la ciencia un nuevo orden social y la potenciación de conceptos como progreso y desarrollo, inscritos en la base del apoyo a la sociedad industrial.

- e) Teorías de las comunicaciones, la eclosión multimedial. El docente canadiense Herbert Marshall McLuhan, celebridad teórica de las comunicaciones, considera que la tercera revolución mundial, en actual vigencia, se debe tanto al impacto como al vertiginoso avance multimedial. Sus aportes teórico-educativos se dirigen a estructurar la nueva era social, fundada en la cibernética. Para el caso, hace una reconstrucción histórica de la humanidad, en la cual, establece unos parámetros regidos por la teleología electrónica y en base a dichos parámetros, articula los sucesos históricos mundiales.

El reconocimiento macluhánico durante los sesenta, se debe a su acercamiento con la televisión, a la cual, incorpora otros medios electrónicos como el radio, los ordenadores y demás artefactos. Sus teorías, ejercen un amplio atractivo en organizaciones que operan los medios masivos, en tanto les orienta en diversas

formas de influencia psicológica social, al amparo de su lema: *el medio es el mensaje, lo que importa es el medio en sí, no el contenido.*

En el ámbito educativo, el medio electrónico detonador es, también, la televisión, con sus técnicas, cambios psicológicos que promueve y los ambientes que potencia. En este sentido, referimos dos ejemplos del sorprendente pensamiento macluhánico, los cuales, aluden a la educación tecnológica y la situación belicista que desde siempre nos envuelve:

“La gente joven que ha experimentado una década de televisión ha absorbido un afán por la implicación profunda que hace que todas las metas remotas de la cultura habitual parezcan no sólo irreales, sino incongruentes, y no sólo incongruentes, sino también anémicas.

La guerra no es otra cosa que un cambio acelerado tecnológico, el militarismo es así la amplia ruta para el aceleramiento de una educación tecnológica en áreas subdesarrolladas” (FINKELSTEIN,1968:11-12).

Los jóvenes, en especial, aquellos que se encuentren inmersos en su etapa educativa, pueden estar tranquilos: el mass-media suple a la perfección toda tarea cultural que realiza la sociedad. Incluso, la multimedia trabaja a un nivel más *profundo*, lo cual, en comparación, hace de los productos culturales unas entidades irreales, incongruentes y empobrecidas. Se prima así, cierta ilusión de lo inmediato, es decir, la información etérea o *light* sobre una formación procesual. Además, según esa lógica mcluhánica, bastan diez años de televisión para obtener un producto equivalente al proceso educativo que se imprime socialmente. Por lo demás, en McLuhan encontramos a un teórico que aporta luces esperanzadoras al chauvinismo mesiánico: sus supuestos legitiman, en términos *científicos*, las operaciones castrenses intervencionistas, en aras de un

intensivo cambio tecnológico que beneficia, en la órbita educativa, al país invadido.

En términos educacionales, según hemos dicho en el subíndice 2.1, las teorías de comunicaciones incorporan a la pedagogía, aquellas investigaciones sobre los medios y sus efectos en la sociedad. En este sentido, un medio de comunicación (cine, televisión, radio, prensa, correo, etcétera), se convierte en auxiliar educativo, al momento de utilizarse para transmitir mensajes que involucren aspectos específicos del conocimiento educativo, en oposición a cualquier información con finalidad de esparcimiento o propósitos diferentes al pedagógico. Por ende, la ingeniería educativa implementa, en algunos momentos, los artefactos tecnológicos multimediales, como forma de optimar el proceso escolar.

- f) Análisis, ingeniería o teoría general de sistemas. El filósofo-biólogo Ludwig von Bertalanffy y el investigador en cibernética Norbert Wiener, entre otros científicos, consolidan, hacia los años treinta, el conjunto de planteamientos sistémicos. Como afirman sus panegiristas, entre ellos Miguel A. Cárdenas (1982), la ingeniería de sistemas se interesa por aquellos sistemas de *comportamiento, sujetos al control humano*. En este sentido pluralista, debemos aducir que la ingeniería de sistemas es sólo un complemento, una lógica de análisis, un enfoque, una tecnología que permite la confluencia interdisciplinaria para un mejor y más eficaz trabajo profesional. Además, recuérdese que la ingeniería sistémica, de la cual es subsidiaria la tecnología educativa, opera no por actividades, sino por *objetivos*: su orientación y metodología tiende a diseñarse conforme a los objetivos del sistema, perfilado por las características del medio ambiente y por aquellos recursos que detenta el sistema. No es menester evidenciar aquí, su acercamiento a concepciones psicológicas provenientes del funcional-behaviorismo.

Por otra parte, como sabemos, durante la Segunda Guerra Mundial, la armada angloestadounidense, recurre a la integración de equipos científicos para

solucionar sus operativos militares. Los expertos que integran esos equipos, trabajan por conducto de modelos de razonamiento denominado investigación de operaciones, ello lo documenta C. West Churchman (1973). Al finalizar el conflicto bélico, dichos modelos se trasladan a la solución de problemas civiles. Aquellos expertos, que devienen ahora en científicos sociales, comienzan a denominarles *enfoque de sistemas*. Los trabajos de estos científicos, se aplican a diversos ámbitos, entre ellos el educativo, en coordinación con psicólogos y pedagogos, ejemplarmente, Robert Mills Gagné, quien, durante los sesenta-setenta, difunde el enfoque sistémico de la enseñanza.

Ahora bien, los fundamentos del movimiento contracultural, en su vertiente educativa, remiten a una serie de autores, escuelas y corrientes cuyos postulados se mencionan, en rasgos generales, a través de los diversos subíndices que constituyen el presente documento, algunos de los cuales referimos a continuación.

- a) Escuela de Frankfurt. Desde una vinculación discursiva marxista-freudiana, Herbert Marcuse aborda estudios sobre la sociedad tecnocrática-consumista, en los cuales, hace referencia a grupos sociales que pueden influir sobre la orientación a tomar por la sociedad. Entre dichos grupos, se encuentra el estudiantil y sus mentores teóricos adultos, a los que Marcuse delega la misión de formar una conciencia política entre los trabajadores.

Los estudiantes, en cuanto clase y capa social, perciben intelectualmente mejor, las contradicciones entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el sistema de producción, por ende, tienen más posibilidades de invertir el orden del sistema. En este sentido, el educador tiene como deber despertar conciencias, advertir que el precio por mantener el orden establecido, es demasiado alto en términos de sufrimiento y frustraciones humanas. Respecto a la educación, Marcuse sostiene que:

“En la era totalitaria, la tarea terapéutica (educativa) sería una tarea política, puesto que el universo establecido de lenguaje común tiende a coagularse en un universo totalmente manipulado e indoctrinado. Entonces la política aparecería no como una disciplina especial o un objeto de análisis, sino como el intento de sus conceptos por comprender la realidad sin mutilarla” (MARCUSE, 1964:216).

La influencia teórica de Marcuse en los estudiantes europeos, es patente desde el momento en que publica sus bestsellers *Eros y Civilización*, en 1955, y *El hombre unidimensional*, circa 1964. Durante los sesenta, sus seminarios, conferencias y multiplicidad de textos, cobran inusitado efecto en las universidades del viejo mundo, de suerte que hacia 1967, inician los disturbios opositores al sistema socio-educativo en Berlín, después, obtienen salvoconducto a Frankfurt, luego, cunden en las universidades de Roma y por último, asedian París en 1968. Este mismo año, el movimiento cruza allende los mares, para hacer multiforme eclosión universitaria en el mundo anglosajón, con ello, la contracultura estadounidense, en su versión educativa, adquiere renovados arrestos, tanto en su corpus teórico, como en sus estrategias de la práctica activista.

- b) Reconceptualistas del currículum. Alicia de Alba (1991), enuncia que a mediados de los sesenta, surge este movimiento conceptual, opositor a las concepciones que sustentan el talante peculiar de Estados Unidos (conductismo, funcionalismo, pragmatismo), el cual, manifiesta su vigencia en productos curriculares estadounidenses y en algunos de origen europeo. La finalidad primordial del movimiento, es la historización crítica de esos documentos pedagógicos.

Este grupo reconceptualista (Giroux, Apple, Aronowitz, entre otros), forman la denominada Escuela Nueva de la Sociología Educativa, además, se les conoce,

también, como neomarxistas. Su fundamentación se nutre de la tradición crítica frankfortiana, el psicoanálisis, las producciones marxianas, Gramsci, Freire, y por supuesto, la rica teoría histórico-curricular, en especial, estadounidense.

- c) La filosofía humanista. En oposición a la radiografía fragmentaria del *homo sapiens* que estructura el modelo educativo tecnocrático, el cual, con fundamento cartesiano, analiza por un lado nuestra parte pensante y, por otro lado, la constitución corpórea, el humanismo contracultural se forma a partir de algunas concepciones que explican el fenómeno humano en su compleja diversidad, como un ser que posee dignidad, historia, valores, entre otros elementos. Dicho pensamiento, retoma los aportes de autores como Jean-Paul Sartre, Martín Heidegger, Abraham Maslow, Erich Fromm, Carl Ransom Rogers y Herbert Marcuse. En este sentido, la contracultura estructura un marco en el que sobresalen conceptos como aquella caracterización de lo individual, con su ámbito referencial de valores; una motivación y autorrealización humana o bien, el papel de la acción social en el crecimiento del ser humano, entre los términos de mayor representatividad en dicha conceptualización.

Desde el enfoque anterior, la contracultura recupera de Sartre, aparte de su activismo político,<sup>5</sup> un campo filosófico existencial, que postula al ser humano como un ente individual, existente en el mundo. El existencialismo considera a cada cual irrepetible, que como persona no puede comprenderse por conceptos químicos, físicos o neurofisiológicos. Es también, un rechazo de explicar al individuo por leyes naturales o generalidades abstractas. Como sabemos, el método existencial se dirige a la conciencia, sentimientos y experiencias del individuo en su mundo y entre las demás personas. Con dicho método fenomenológico, el existencialismo aborda aspectos como las relaciones interpersonales, la libertad, una responsabilidad, los valores del individuo, el sentido de nuestra vida, el dolor, aquella ansiedad y desde luego, el tema de la muerte, aspectos de suyo interesantes que tratan de recuperar ciertas peculiaridades minimizadas por el pensamiento tecnocrático, el cual, los

considera atípicos, al no poder abordárseles en términos científicos. Por lo demás, recordemos que B. F. Skinner (1981), denomina a los filósofos de la educación, como *existencialistas*. Ello se debe a su autolimitación a los asuntos de pertinencia actual, lo cual les hace ser poco cuidadosos del análisis y recuperación del pasado y además, no poseer razón alguna para comportarse en forma eficiente respecto al futuro. Podemos colegir, de acuerdo al criterio skinneriano, que el existencialismo se limita a una quietud del aquí y ahora, sin aspirar a una formación del educando o ser humano hacia el futuro.

De Carl R. Rogers, la contracultura retoma aquella tesis del *self* o de *sí-mismo*, en tanto *agente organizador*, que equilibra los diversos aspectos conductuales del individuo. Este sí-mismo, es una estructura compuesta por el conjunto de experiencias que el ser humano atribuye a su cuerpo o a los resultados de su propia conducta. El self es, así, esa representación de uno mismo y posee un criterio valorativo: permite distinguir aspectos positivos y negativos de nuestras experiencias. Además dicha estructura del self posee no sólo un núcleo estable, al mismo tiempo, también es dinámico en oposición al skinnerismo, cuya caracterología de la conducta se establece en forma definitiva, acabada. Cada experiencia introduce nuevos elementos que transforman ese sí-mismo. Por ende, un indicio de salud y seguridad es que el self sea fluido y tolerante; toda rigidez (y esto es bandera contracultural importante, en tanto se opone a esa rigidez educativa tecnologista), según Rogers, es signo de amenaza e inseguridad.

En un acercamiento a la teoría motivacional humana de Abraham Maslow, Rogers sostiene que el ser humano lucha por realizarse, superarse y adquirir autoconfianza. Sin embargo, concuerda con Jean-Paul Sartre (1985), Herbert Marcuse (1968) y Abraham Maslow (a quien analizamos más adelante), en el sentido que no podemos autorrealizarnos si no se posee la libertad de acceder a los mecanismos sociales necesarios para nuestra superación, lo cual sucede, en efecto, al interior de una sociedad tecnocrática. Por último, la contracultura



acepta aquella concepción educativa *no directiva*. Dicha concepción, estipula que sin necesidad del clima gubernamental bienestarista programado, como tampoco del control que se ejerce desde todo micropoder educativo, el ser humano puede aceptar y vivir experiencias nuevas, gracias a la eliminación de todo tipo de amenaza.

En Abraham Maslow, representante de aquella psicología humanista o *Tercera Fuerza* (en alusión al conductismo y al psicoanálisis clásico), se demarcan con mayor nitidez los tópicos motivacionales y de autorrealización humana (*self-actualization*). Su teoría sobre tales aspectos goza de amplia difusión desde los sesenta. Recordemos aquella célebre pirámide jerárquica de las motivaciones humanas, desde las más urgentes de satisfacer a nivel fisiológico, como apaciguar hambre y sed, transitando después por ciertas necesidades de seguridad (ahorros, seguros, posición laboral-social, entre otras dimensiones), hasta cubrir necesidades de pertenencia, amor y estima. Por último, en el cenit piramidal, habrá que satisfacer nuestra necesidad hacia una plena autorrealización, por conducto de la aceptación de sí mismo y de esa otredad, además de buscar un alto grado en espontaneidad, autonomía, interés por potenciar las relaciones sociales y una relación de profunda intimidad, lo cual nos conduce al amor auténtico, noción que, como sabemos, nos describe en bellas concepciones, Erich Fromm en *El arte de amar*. En este sentido, lo nodal en Maslow es aquel reconocimiento de que tales necesidades, son inherentes al ser humano, corresponden al dominio instintivo y en modo alguno se deben por completo al aprendizaje, por ende, los gratificantes tecnocráticos programados (entretenimiento, cultura, sexo, satisfacciones individuales), sólo constituyen un débil sustituto de dichas necesidades vitales humanas.

Con las anteriores notas, ponemos coto a los fundamentos tanto proclives como en oposición al enfoque tecnologista educativo. Dichos sustentos, permiten elaborar un marco que sirve, en los siguientes subíndices, para introducir aquellos autores, debates

y críticas existentes durante los sesenta, los cuales giran en torno al enfoque en referencia.

### 2.3 El debate educativo.

En simultaneidad con el apartado anterior, registramos ahora, aquellas polémicas que originan la defensa de las tendencias antes mencionadas. Como introducción al tema, en estos párrafos iniciales, hacemos una sucinta referencia de los debates que se analizan en el presente subíndice de trabajo, correspondientes a la época contracultural. La exposición de esas disensiones es sencilla: partimos de planteamientos generados en el plano macro-social, con implicaciones en la esfera pedagógica, y se finaliza por comentar las divergencias existentes en la metodología educativa.

De tal suerte, comenzamos por hacer referencia al marco social general, en el que, como signo de los tiempos, se confronta el *statu quo*, es decir, los emisarios del racionalismo, en impugnación a lo que estos denominan *realismo fantástico*, ello es, una supuesta discursividad apegada a elementos mágico-religiosos, en tanto mecanismos de conocimiento que se atribuyen a la generación juvenil.

En dicho plano macro-social, revisamos también, el pensamiento de Ivan Illich, cuya crítica se dirige a una institucionalización estatal de las necesidades básicas humanas, que permite toda una gama de clasificaciones y definiciones, acerca de lo que debe ser y entenderse por la óptima educación, el desarrollo humano y la pobreza, entre otros tópicos.

Las denuncias del investigador austriaco, cuestionan el hecho de que tales clasificaciones oficiales de las necesidades sociales, se estructuren por conducto de técnicos especialistas e ingenieros sociales, al servicio de la figura política denominada Estado Benefactor, entendido éste, como la serie de mecanismos para beneficiar e integrar a los trabajadores en el rubro económico (acumulación de capital, consumo

masivo de bienes), y en el de los servicios proporcionados por el Estado, como la masificación de la matrícula en los estudios superiores y el postgrado, por ejemplo.

Del contexto social, transitamos hacia la esfera metodológica. Aquí abordamos la polémica que el sector pedagógico estadounidense sostiene desde principios del siglo XX: la oposición entre *enseñanza a través de la experiencia*, frente a la *enseñanza sistémica*, de corte tecnologista, en la cual destacan durante los sesenta, como sabemos, los aportes de Mager, Gagné, Skinner, entre otros defensores del modelo sistémico. Asimismo, hacemos referencia al debate existente entre los tres campos curriculares de mayor presencia en la década del sesenta: los curricula flexibles, los abiertos y aquellos estratificados, respectivamente. Por último, recuperamos el antagonismo emergente entre la enseñanza programada skinneriana, pilar fundamental del enfoque educativo tecnologista, frente al pensamiento filosófico-educacional de autores como Illich, Goodman, Rogers, por citar algunos críticos del skinnerismo. En síntesis, este subíndice presente los siguientes debates:

2.3.1 El ámbito macro-social: los defensores del racionalismo científico, frente a la literatura del *Realismo Fantástico*.

2.3.2 Oposición al Estado Benefactor y su institucionalización de las necesidades básicas humanas.

2.3.3 Enseñanza a través de la experiencia, en oposición a la enseñanza sistemática.

2.3.4 El debate entre los campos curriculares:

- a) El currículum flexible.
- b) Los curricula abiertos.
- c) El currículum estratificado.

### 2.3.5 Debate entre dos tendencias: tecnólogos educacionales frente a los filósofos educativos.

Después del anterior prelude, abordemos, como primer debate, la disquisición que suscita el bloque racionalista frente al realismo fantástico, ello, en la comunidad social general.

**2.3.1 El ámbito macro-social: los defensores del racionalismo científico, frente a la literatura del Realismo Fantástico.** Al iniciar los sesenta, bajo el amparo de observaciones que cuestionan la institucionalidad científica, aparece un texto que representa el *best-seller* de la década: *El retorno de los brujos*. En ese libro, según reza el título, sus autores, Louis Pauwels y Jacques Bergier (1966), hacen una introducción al realismo fantástico: una recopilación de mitos, utopías, relatos literarios ancestrales, sueños y revelaciones, sobre casos en los cuales se reconoce la actividad, en nuestro mundo, de elementos mágicos, religiosos, parapsicológicos, místicos.

La idea que subyace en el ejemplar literario, es abordar aquellos sucesos insólitos e inexplicables para la ciencia positiva, demarcar el enclave histórico-cultural en el que devienen esos eventos, y confrontarlos con investigaciones y resultados obtenidos por el racional-empirismo que, desde el polo científico, desborda a la sociedad occidental en general y al ámbito académico en particular, esto, como consecuencia del afán de alcanzar al bloque soviético en la carrera tecnológica por la disputa del espacio.

El éxito editorial de *El retorno de los brujos*, marca el sendero por el cual se incorporan al género, diversos textos y revistas, entre éstas, la no menos célebre *Planète*, dirigida por los autores citados, abocados a dirimir temas como: *crónicas de nuestra civilización, historias de lo invisible, aperturas de la ciencia, mundo futuro, civilizaciones desaparecidas, arte fantástico de todos los tiempos, textos desconocidos, misterios del mundo animal, literatura diferente*, entre otros sugerentes títulos,

evocadores de aquellas inquietudes y perplejidades que, desde tiempos inmemoriales, tenemos como humanidad.

Frente a la proliferación de dichos productos, se oponen tanto organismos formados por docentes (la francesa Unión Racionalista), así como profesores de la talla de Jean Rostand y Marvin Harris. La Unión Racionalista, en su caso, denuncia la mistificación que, en torno a la ciencia, el conocimiento, la filosofía y otras disciplinas, hacen Pauwels-Bergier, en *El retorno de los brujos y Planète*.

Como se sabe, el ideario programático de la Unión, entidad fundada hacia 1930, consiste en promover, según formula su membresía, *el espíritu de la ciencia y extender el método experimental* (GALIFRET, 1965:7). Para los teóricos de esta asociación, la vigencia e importancia del racionalismo, se manifiesta tanto en la órbita de las ciencias físicas como en la de las ciencias sociales, es decir, permite exponer y resolver las inquietudes del ser humano.

En efecto, el racionalismo, aducen sus defensores, consiste no sólo en un sistema de conocimiento, también coadyuva a la unión de los espíritus y a formar nuevos idearios. La Unión se opone, entonces, al conocimiento cimentado en revelaciones, dogmas, milagros, o bien elementos sobrenaturales. En concomitancia, rechaza, también, toda doctrina filosófica defensora del anti-intelectualismo.

Es probable que tal aseveración surja, al mirar de soslayo, el acercamiento de Pauwels y Bergier, a los trabajos del R.P. Teilhard de Chardin, paleontólogo, prehistoriador y filósofo francés, expositor asiduo en las revistas que aquellos editan. El mismo sentido, toman sus pronunciamientos frente a científicos como Oppenheimer, padre de la bomba atómica estadounidense, o bien, Frijof Capra, físico nuclear, al referir ambos algunos paralelismos, en términos cosmológicos, ello es, la concepción del mundo, existentes entre la física moderna y las experiencias místicas de corte oriental.

Por consecuencia, denuncia el racionalismo, se difumina el horizonte entre la ciencia verdadera y la oculta, se reemplaza el cartesianismo a favor de la charlatanería, los horóscopos y el mito. En fin, las ponderaciones que de sí misma hace esta corriente, advienen en la siguiente expresión: *Portador de la libertad, de fraternidad, de audacia intelectual, el racionalismo ofrece a la humanidad el ideal más alto de luz y de amor que ha sido jamás concebido* (GALIFRET, 1965:8). Por supuesto, en la proclama se denota la medida que, desde siempre, argumenta esta corriente frente a la discursividad huera y exaltada, propia de la fantasía literaria.

La nota moderada proviene de Jean Rostand. Esta celebridad, ante la literatura cultivada por los textos en referencia, aplaude la crítica a *ciertas toxinas demasiado ampliamente* (sic) *distribuidas entre el público* (GALIFRET, 1965:15). Una crítica, dice Rostand, que habla en nombre del verdadero espíritu científico: el rigor, los escrúpulos, la humildad, virtudes de las que carecen los escritos de Pauweles-Bergier.

Marvin Harris, docente estadounidense, deplora también, el florecimiento en la cultura y la educación, de actividades precedidas por la brujería, el espiritismo, el ocultismo. Él observa en la actividad contracultural, diversas formas de expresar, demostrar, alterar, aumentar y ampliar la conciencia. Todo menos objetivarla porque, como afirma este autor, las condiciones objetivas no son importantes para la oposición juvenil.

Harris advierte en la contracultura, aquella pretensión inocua de solucionar el crimen, la pobreza, la guerra, así como el problema ambiental, por conducto de una *revolución de la conciencia*. Asimismo encuentra que, para el fenómeno opositor estudiantil, la conciencia controla la historia, las personas son lo que acontece en su mente. La siguiente cita, proveniente de un artículo contracultural, es, para el docente en referencia, una característica distintiva común al movimiento, en tanto concede excesivas facultades a los fenómenos mentales: *La conciencia es anterior a la estructura, todo el Estado corporativo se asienta en la conciencia* (HARRIS, 1974:209).

En labor de recapitulación, enunciemos que la importancia de esta controversia intelectual, consiste en exponer las posiciones de dos fuertes tendencias en la sociedad de los sesenta: la del realismo fantástico, que conjunta, según sus críticos, los gustos literarios de la juventud estudiantil, una capa social de fácil influencia, y la corriente racionalista, defensora del pensamiento científico.

Para finalizar esta discusión, apelamos aquí, al pensamiento de dos académicos de estilo moderado, identificados con cada una de las entidades (es decir, la contracultura y el racionalismo), quienes detectan la posibilidad de vincular ambas posiciones, sin ubicarlas, por fuerza, en vértices antípodas.

Uno de ellos, Luis Racionero (1977), difusor de la contracultura, formula que el movimiento, en su postrimería, es prostituido por los instrumentadores del *marketing*: los iconos e ideales opositores al sistema, son pervertidos por aquellos comercializadores de ofertas *on line*. El estilo de vida, vestuario, accesorios personales, entre otras peculiaridades contraculturales, se despojan de su original significado, y van a parar al estante de las novedades promocionales por fin de temporada.

En este lacerante descrédito, el acercamiento contracultural al pensamiento de oriente, así como a las culturas nativas, como forma de renovar los cánones de la vida occidental, se mistifica en los horóscopos, la astrología, los videntes iluminados que atisban tanto lo arcano como lo manifiesto en los lazos del hado, y se traduce, también, en el variopinto pulular de sectas tipo *hare krishna*, cuya profesión de fe, es altamente redituable en términos económicos.

Por otra parte, el docente de la Sorbona, Pierre Auger, acude a Claude Lévi-Strauss, para argumentar que el *pensamiento salvaje*, aquél que emana de las comunidades primitivas, correspondiente al *primer sistema de pensamiento coherente que construyen las comunidades humanas, en el curso de su ascenso cultural* (GALIFRET,1965:21), pervive en la actualidad bajo formas artísticas, sociales y

sentimentales. Por desgracia, manifiesta Auger, a tal pensamiento se acogen, hoy día, algunas formas de magia, astrología y ritualismo.

Corresponde a la institución escolar, argumenta el académico francés, delimitar el rol del pensamiento salvaje y el de la ciencia: al primero, debe acceder el arte, las emociones, los sentimientos y el amplio dominio de las relaciones humanas. Al segundo, debe ampararse toda investigación sobre la naturaleza. Por nuestra parte, de acuerdo a los documentos que analizamos hasta el momento, acotamos que tal delimitación es aceptada por la contracultura en su originaria versión, aquella aún no contaminada por el *stablishment*.

En efecto, los teóricos que analizan la contracultura, encuentran en ella elementos de oposición a la exigencia racional de poseer y validar *un* método, o *el* método para conocer, tanto el orden de la naturaleza, como el aspecto de lo social. Así, frente a la visión cientista tecnocrática, la contracultura postula acercarse a otras formas de conocimiento. Ello no supone desvirtuar o no reconocer las virtudes del método racional-empírico en el mundo de las ciencias duras. Empero, y con esto cerramos el espacio, la contracultura considera que, junto al método hipotético-deductivo, pueden utilizarse diversos métodos cognitivos, por ejemplo, aquellos denominados irracionales: los místicos, vitalistas, intuitivos, holistas, entre otros.

**2.3.2 Oposición al Estado Benefactor y su institucionalización de las necesidades básicas humanas.** Otra vía de disensión, vinculada al problema de la racionalidad en el campo social, es aquella divergencia a la institucionalización de las necesidades humanas y el surgimiento, por ende, del *managerismo*, entendido como la parte directiva, regente o gerencial que, desde el poder, *administra* los recursos necesarios para atenuar esas carencias detectadas, en su oportunidad, por la ingeniería social.

Dichas actividades, legitiman aquella aspiración tanto omnisciente como omnipotente que detenta la tecnocracia, aspiración fundamentada en el manejo de los asuntos sociales, gracias a la participación de su ejército de expertos, disfrazados de



*profesionales del ramo*, un mecanismo patente en el caso concreto del rubro educacional.

Como forma de revertir el efecto tecnocrático presente en la escolarización del conocimiento, se pretende *desprofesionalizar*, o bien, *desescolarizar la sociedad*, ello es, elidir la influencia del managerismo y su cohorte de técnicos sociales, lo que implica, en ocasiones, cuestionar la ideología, intencionalidades y la gestión que realizan el Ministro de Educación, el ingeniero especialista y, desde luego, aquel docente escolar.

Esta pretensión, corre a cargo de Ivan Illich, Everett Reimer y Paul Goodman, para quienes es pertinente, también, *desescolarizar la educación*. Ello significa correr la capa ritual que envuelve a los procesos sociales, entre ellos, el educativo. En efecto, según estos autores, la educación estadounidense en general, y el nivel básico obligatorio en particular, integran un proceso litúrgico complejo, oneroso, tedioso y sobre todo, destructivo en las primeras facetas constitutivas de la personalidad.

En alusión, tal vez indirecta, al pensamiento y actividad contracultural, en su versión educativa, Illich sostiene que por desgracia, ni el pensamiento crítico ideológico, ni el activismo social en la esfera exclusiva de la institución educacional, generan cambios sustanciales antiescolarizantes. En forma textual afirma que: *Sólo el desencanto con el ritual social central, el desligarse del mismo, y reformarlo pueden llevar a cabo un cambio radical* (ILLICH, 1978:78).

Lo anterior significa que desescolarizar la educación con éxito requiere, en forma previa, desescolarizar la sociedad, es decir, desacralizarla de afanes técnico-disciplinarios. Esto, por cierto, no es un reclamo diferente de las reivindicaciones contraculturales. Si bien, la diferencia estriba en que la contracultura busca el cambio, en forma simultánea, en los órdenes socio-individual, es decir, la revolución política vinculada a la revolución psicológica, cuya amalgama representa el cambio cultural.

Por otra parte, tal como desarrollamos adelante, en *2.8 Función social de la educación para la contracultura*, Illich sostiene que tanto el aprendizaje como la igualdad social, no se obtienen por conducto de la escolarización. La escuela pública obligatoria, en todo caso, reproduce el racionalismo presente en la sociedad de consumo. Ello explica los motivos por los cuales, toda reforma educativa se condena al fracaso, si no se reforma con antelación, las relaciones sociales del sistema en el que interactuamos.

Ivan Illich, enfatiza en criticar el currículum oculto educacional, ello, para entender la exigencia de desescolarizar la sociedad, y no sólo pretender reformar el sistema educativo. Por currículum oculto, o escondido, se comprende el *ceremonial o ritual de la escolarización*, el cual, incorpora prejuicios y culpas a la carga discriminatoria que la sociedad impone a la mayor parte de sus miembros, a favor de una minoría con amplias posibilidades de sortear dicha liturgia, obteniendo por ello, el correspondiente título nobiliario que los distingue de la mayoría. Otra consecuencia inevitable, es que dicho currículum oculto es, para todo el estrato social, la llave introductoria hacia el *american way of life*. En los términos anteriores dejamos, por el momento, este tema. Emprendamos ahora, el debate suscitado, durante los sesenta, entre los enfoques empíricos y el sistemático.

**2.3.3 Enseñanza a través de la experiencia, en oposición a la enseñanza sistemática.** Como efecto de las protestas sociales durante los sesenta, aparecen cambios radicales en el medio pedagógico, entre ellos, los referentes al modelo o enfoque educativo. De tal suerte, la principal controversia en esa época, se establece entre la enseñanza por conducto de la experiencia (o modelos empíricos), y el sistemático o tecnologista. Las notas que recabamos para documentar dicha confrontación, proceden, en particular, de la educadora estadounidense Annabelle Nelson (1996). En su libro *Técnicas de diseño curricular*, esta autora nos dice que la alternancia entre aquellos modelos, es un fenómeno constante en las escuelas estadounidenses.

En términos históricos, expone Nelson, al comenzar el siglo XX, se aplican los dos enfoques empíricos: aquél que se conoce como del *Desarrollo* y el denominado *Interaccionista*. Durante la década de los treinta, aparece el enfoque conductista, el cual, gracias a sus características, mismas que desglosamos en el siguiente subíndice, *2.4 Modelo educativo vigente*, gana aceptación en el medio académico. Un repunte de este modelo, sostiene la educadora estadounidense, adviene hacia 1957, con la irrupción del *Sputnik* soviético. Si bien, los cambios que conlleva el suceso bélico en Vietnam, exigen un regreso a los enfoques empiristas, cuyas vidas operativas se prolongan durante los setenta.

Recordemos, en forma general, el marco teórico de aquellos modelos educativos en juego durante los sesenta. En el primer hemisferio, encontramos la enseñanza por conducto de la experiencia, que abarca los dos enfoques antecitados: el *Desarrollista* y el *Interaccionista*. Ambos permiten aumentar el interés del alumno al establecer operaciones motivadoras, las cuales deben parecerse *lo más posible a la vida real, al trabajo de los adultos* (NELSON, 1996:3). Aquí podemos observar que el funcionalismo y la finalidad pragmática, cuyos ámbitos de acción establecimos en el subíndice anterior, aparecen como telón de fondo en los modelos empiristas.

La observación anterior es importante, en tanto nos permite establecer que en la base teórica de estos modelos se encuentra la figura de John Dewey y su exigencia de centrar la educación en el desarrollo del niño. En forma específica, el Enfoque del Desarrollo tiene como sustento al pensamiento de Dewey, María Montessori, Rudolf Steiner y Abraham Maslow, entre otros autores. El enfoque teórico se preocupa por asociar la enseñanza en la cosmovisión del niño. Sostiene que al evolucionar, el infante aprende lo necesario para subsistir gracias a su instinto. Aquí Nelson introduce otros sinónimos, por ejemplo: inclinación natural, tendencia interna y curiosidad inherente a su edad.

Pasemos ahora al segundo modelo empírico, el *Interaccionista*. Como sabemos, el interaccionismo se fundamenta, entre otros docentes-investigadores, en Jean Piaget.

En este sentido, observemos la interpretación, durante los sesenta, de aquellos aportes del investigador suizo. Para el mundo pedagógico estadounidense de esa época, Piaget es un psicólogo y científico al que no le interesa investigar la participación socio-cultural en la educación, incluso, trata de eliminar las incidencias culturales en su investigación del desarrollo cognitivo infantil. A Piaget le importa el proceso de aprendizaje, la forma como el ser humano conoce e interpreta su mundo, la evolución del razonamiento lógico por conducto de la observación y experimentación rigurosa.

Piaget establece, según estos argumentos, que el razonamiento lógico, es resultado último del desarrollo cognitivo, éste adviene después de una serie de etapas, en las cuales existe una continua interacción con el medio ambiente. Dicha interacción le permite al niño incorporar el lenguaje y la creatividad simbólica, todo ello de manifiesto en el juego y en el desempeño de roles adultos.

Para el docente de los sesenta, el interaccionismo de Rudolf Steiner o Jean Piaget, le resulta atractivo, en tanto, explica que por conducto del movimiento físico y artístico, el alumno desarrolla su creatividad, su expresión emocional-espiritual, así como el lenguaje y con éste, la apertura hacia lo simbólico.

Ahora bien, Nelson considera que en el campo psicológico y pedagógico existe una divergencia entre los enfoques antes mencionados. Ésta consiste en determinar cuál prima sobre el otro, qué es más importante en educación: la genética individual o el medio ambiente. Como interroga la autora, *¿es la herencia biológica de la persona la que influye en su aprendizaje, o es éste resultado de fuerzas culturales y ambientales?* (NELSON, 1996:14).

Para Annabelle Nelson, las respuestas se bifurcan. Por una parte, Dewey considera que la prioridad recae en la naturaleza o dotación genética de la persona. Es la teoría de la evolución aplicada a la sociedad, especie de darwinismo social, según el cual, cada persona, durante su desarrollo, transita por todas las etapas evolutivas de la humanidad. Como expone la autora:

“Así, el desarrollo social de los niños muy pequeños era similar al del hombre de las cavernas. Pero a medida que crecían, su desarrollo social evolucionaba al período griego, luego al romano, y después a la Edad Media. Dewey aplicó esta teoría a la educación, y expresó que la evolución social de los pequeños se aceleraría y manifestaría en un curso natural de sucesos” (NELSON, 1996:4-5).

Dewey, en su aspiración por socializar la educación, considera como prioridad educativa el hacer que las personas se adapten y funcionen en su sociedad. Ello, pese al velado reproche de Nelson, al vislumbrar en la teoría de Dewey, un acercamiento al desarrollo en términos sociales, más que en los académicos.

Por su parte, Piaget con su interaccionismo, considera que ni naturaleza ni crianza, por sí mismas, propician el aprendizaje: ambas deben interactuar para obtener un desarrollo cognitivo. En forma textual, Nelson enuncia que *La posibilidad de desarrollo se halla latente en el pequeño, hasta que el ambiente o las acciones del niño sobre éste estimulan el desarrollo cognitivo, desde la etapa sensomotora hasta las operaciones formales* (NELSON, 1996:14). El acudir al desarrollo cognitivo por parte del investigador suizo, le permite a Nelson reiterar lo inadecuado de aplicar la teoría piagetana al dominio educativo.

La razón principal de ello, según la educadora estadounidense, es que a Piaget no le interesa el campo pedagógico. Ello no obsta, desde luego, para que los pedagogos traten de vincular los resultados epistemológicos con los académicos. Hasta aquí con el debate entre ambos enfoques. Para finalizar el análisis de esta esfera dedicada a los enfoques empíricos, podemos decir con Nelson, que estos modelos propician el desarrollo tanto cognitivo como social del niño y se preocupan por instrumentar actividades que permitan el tránsito natural del infante durante sus etapas de desarrollo.

En el segundo hemisferio encontramos un modelo, el tecnólogo, cuyas características se manifiestan en el siguiente subíndice, por lo cual, en éste momento, sólo cotejamos ambos dominios: la enseñanza a través de la experiencia, y el modelo sistemático, conductista o tecnólogo.

Así, los métodos empíricos, instrumentan actividades concordes a la naturaleza del infante, en tanto que el sistemático, trata de dosificar los contenidos previamente contruidos por especialistas, al ritmo de aprendizaje del alumno. La enseñanza empírica propicia la creatividad y estimula a los alumnos a estructurar su propio plan de estudios, sin embargo, no promueve, en forma específica, la enseñanza de habilidades básicas (lecto-escritura y operaciones matemáticas), ello debido a su carácter abstracto (recordemos que, según Nelson, Dewey elabora una teoría de corte social, más que educativa), lo cual requiere, en todo caso, un manejo previo de material concreto, tal como aconseja Piaget.

En tanto, el conductismo sí se aboca a instrumentar métodos específicos para enseñar habilidades básicas. Tal es el caso, por ejemplo, de la lectura. Nelson sostiene que:

“Si en su ambiente se modela la lectura, y luego las aproximaciones a la lectura (como ver libros) son adecuadamente reforzados (por ejemplo, el padre sonríe y acaricia al niño), entonces el niño finalmente aprende a leer. El conductista pasa por alto las etapas y disposición del alumno, así como la tendencia interna de éste a aprender” (NELSON, 1996:22).

Ésta es una muestra clara de pros y contras en el ambientalismo conductista. Otro problema de dicho método, estriba en no propiciar la creatividad o interacción del niño con el mundo externo, tal cual lo exige Piaget, ni alentar la participación del alumno en la elaboración del plan de estudios, por mínima que ella sea, como lo recomienda Dewey.

En resumen, el debate académico, en esta época, se concentra en torno a tres modelos de enseñanza: en primer lugar, el del Desarrollo (Dewey), que conceptúa a la naturaleza o dotación genética como lo determinante en el aprendizaje. Los contenidos, según este modelo, deben referirse a las inclinaciones naturales del alumno. En segundo lugar, el Interaccionista (Piaget), para el cual, el aprendizaje es una combinación de la naturaleza con las condiciones externas del alumno. El desarrollo, así, depende de la tendencia interna y de la actividad sobre las condiciones ambientales. En tercer lugar, el sistémico (Gagné, et al), que considera al medio ambiente, y sólo él, lo determinante en el aprendizaje del alumno.

De tal suerte, en los sesenta, como efecto de la protesta social, entra en crisis el modelo tecnologista y se recuperan los métodos empíricos, los cuales tienen aplicación durante los años posteriores a 1968. Al promediar los setenta, las condiciones sociales, diferentes a las presentes en la década anterior, exigen a la educación estadounidense que recurra, de nueva cuenta, al enfoque tecnologista, como forma de incrementar el rendimiento estudiantil frente a los exámenes de conocimiento.

**2.3.4 El debate entre los campos curriculares.** El siguiente foco de debate en la época que analizamos, es aquél que se erige en torno a los posicionamientos frente al campo curricular. La disensión se genera desde tres plataformas opositoras:

- a) La vertiente que impulsa al currículum flexible, cuyo sustento teórico es la escuela progresista de John Dewey, para quien, como hemos descrito párrafos arriba, los contenidos deben referirse a las inclinaciones naturales del alumno. De esta suerte, los planes, proyectos y programas se adecuan a los intereses socio-culturales del niño. El progresismo de Dewey, es retomado en los cincuenta-sesenta por Ralph Winfred Tyler e Hilda Taba.
- b) Los difusores del currículum abierto, en este caso, la contracultura y sus orientadores teóricos, según los cuales, el currículo, el estudio, el rigor y la

sabiduría, no riñen ni deben estar separados de la vida, del saber que se acompaña de la libertad, de la cultura que propicia el gozo, del conocimiento vivo y palpitante.

- c) En la vertiente opuesta, se ubican los abogados del currículo estratificado, rígido, por lo regular, aquél abocado a una sola disciplina. Piénsese en los currícula tecnólogos, que, con su alto grado de tecnicismo, alcanza tanto eficiencia como la eficacia educativa. Desde luego, esta vertiente la asume aquella cohorte tecnocrática, con sus ejecutivos posicionados en la institucionalidad oficial. La paternidad del currículum tecnólogo, recae en autores como Robert Mills Gagné y Robert Mager, entre otros.

Aquí es pertinente considerar una observación de Díaz Barriga (1997). Él argumenta que, respecto a las propuestas para realizar los programas educativos durante la segunda mitad del siglo XX, éstas tienen idénticos postulados fundamentantes. Ejemplo de tales postulados, dice, son aquellas concepciones epistemológicas provenientes del funcionalismo, si bien, por desgracia, no aclara los rasgos de esos conceptos epistémicos, ni expone ejemplos concretos de textos en los cuales podamos localizar esas concepciones en referencia.

Ahora bien, de acuerdo a nuestra investigación, podemos aducir que existen algunas premisas que comparten los diversos programas, enfoques y modelos educativos estadounidenses, provenientes del dominio psicológico, filosófico o sociológico, en tanto unos y otros remiten a corrientes de fuerte raigambre en la pedagogía de ese país: el funcionalismo, el pragmatismo, y el empirismo, por citar algunos ejemplos.

De tal forma, consideramos que en este debate curricular, como en otros desacuerdos pedagógicos, las diferencias entre algunas propuestas son de matiz y no tanto de fondo. Desde el entendido anterior, comenzamos el análisis de esta divergencia, para lo cual, se acude a investigaciones de Ángel Díaz Barriga, Annabelle



Nelson, Jaime Martínez Bonafé, Luis Antonio de Villena, Robert Mills Gagné, entre otros críticos.

- a) Líneas arriba, explicamos que la tendencia curricular flexible, se cimenta en la escuela progresista de John Dewey. Esta tendencia presenta, entre otras, dos determinantes teórico-prácticas invariables. Por una parte, la aspiración funcionalista a una adaptación del individuo a su medio social por conductos educativos. Como mencionamos en *2.2 Influencia, posiciones y orientaciones de los teóricos educativos*, en el funcionalismo, Dewey amalgama criterios pragmatistas (aquella consideración de que el pensamiento tiene, por fin último, formar creencias, es decir, hábitos de acción, así, toda idea es importante en la medida que detente consecuencias prácticas), con una variante behaviorista, en tanto, aquella investigación sobre la influencia del ser humano al medio ambiente. De esta manera, el funcionalismo considera a la vida humana como un desarrollo o proceso biológico de adaptación e incidencia en el círculo ambiental.

Por otra parte, en concomitancia a esto último, hemos visto que en Dewey se presenta el Enfoque Educativo Desarrollista, según el cual, la naturaleza o las dotes genéticos humanos, son elementos primordiales en educación. Como estipula Annabelle Nelson, la teoría desarrollista, considera que el ser humano posee un instinto natural, que lo conduce a interactuar con su ambiente, permitiéndole así, obtener un conocimiento de su entorno.

Desde la anterior perspectiva, el docente, por su parte, debe ocuparse en crear ambientes favorables al conocimiento. Estas circunstancias propicias, refuerzan el instinto a través de actividades de aprendizaje estimulantes, como forma de hacerlo más eficaz. Por lo regular, esas actividades las hacen los alumnos por su cuenta, sin la participación constante del maestro. Nelson expone que, para Dewey, si los alumnos perciben que su aprendizaje es un proceso en el que de alguna forma ellos intervienen, se sienten satisfechos y conducen su aprendizaje por estos cauces.

De esta suerte, la tendencia que favorece al currículum, durante los sesenta, con fundamento en el progresismo de Dewey, presenta un triedro primordial e inamovible:

- Los principios del funcionalismo, con su adaptación al medio social, y la exigencia de formar ideas y criterios para la acción.
- La teoría del Desarrollo, para la cual, los niños crecen en constante interacción con su medio. Adviene un aprendizaje en forma natural, en función de la tendencia interna del infante, de su instinto, inclinación natural o curiosidad inherente.
- La finalidad escolar, cuya pretensión, es la de formar ciudadanos responsables y participativos, que ocupen un lugar dentro de la sociedad occidental democrática. Resalta a la vista, desde luego, el telos funcional-pragmatista en tal aspiración.

A las características en referencia, se adiciona otra que se deriva de todo lo anterior: los programas sufren adecuaciones en relación a los alumnos y su contexto comunitario. En efecto, el enfoque de John Dewey se denomina *centrado en el niño*, en tanto la enseñanza comienza por la percepción que el infante tiene del mundo. La eficacia educativa se obtiene en ese enfoque, al responder a la cosmovisión del alumno, una diferencia de grado, en relación al sistémico, que obliga al estudiante a seguir criterios adultos. Como sabemos, esta peculiaridad de recuperar la experiencia del niño, se encuentra presente, también, en aquellas recomendaciones que, para elaborar el currículum (planes, proyectos y programas), formulan Tyler y Taba.

- b) Respecto al currículum abierto, la época que analizamos, reconoce en el profesor universitario estadounidense Paul Goodman, un precursor del movimiento en pro de la apertura curricular. En su texto *La Comunidad de los Universitarios*, Goodman incita a la juventud hacia el abandono de la universidad en su versión escolástica, academizada e inquisitorial, así como la invitación a

crear nuevos cursos donde los docentes y alumnos autosatisfagan sus reclamos educacionales.

La demanda de un currículum abierto, tiene eco en algunas entidades de educación superior, proclamadas *Free University*, que operan, durante los sesenta, en Inglaterra, Francia y, por supuesto, Estados Unidos. El currículum abierto, en las *Free University*, recupera la función del ágora griego: la libre reunión de orientadores y discípulos para debatir, trabajar y aprender a vivir en comunidad.

No es necesario decir que la contracultura acepta con interés este tipo de educación fundamentado en el diálogo, consenso y la vinculación de intereses pedagógicos. La contracultura, incluso, radicaliza esta forma curricular, así como las formas administrativas y de certificación, al pretender suprimir los grados, los exámenes, títulos, la relación unidireccional rectoría-profesor-alumno. Esto último, origina un aspecto curioso porque, con una cuota de recuperación que garantice la autonomía del programa, cualquier persona puede impartir un curso, con la condición de que exista gente interesada en tomarlo.

El estilo *informal* de esta organización curricular, se denota también, en la variedad académica que ofrece: arqueología, cerámica, yoga, cultura oriental, artesanía, guitarra clásica, física nuclear, cine, cocina, astrología, natación, servicios comunitarios, etc., es decir, los intereses científicos se vinculan a los estéticos, sociales, culturales y artesanales. De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el currículum abierto, se subsume a la necesidad del alumno en su interacción con la comunidad (particularidad que comparte, en alguna forma, con el currículo flexible). Este es el signo toral de un currículum que exige creatividad e imaginación, cuyos contenidos deben responder a la realidad social existente y compartida.

Antes de cerrar el espacio dedicado tanto al currículum flexible como al abierto, anotamos el juicio que merecen dichos enfoques a un teórico defensor del modelo tecnologista, el cual, equiparamos al currículum determinado. Robert Mills Gagné, escritor que produce en la coyuntura de los sesenta-setenta, refiere el deseo estadounidense de tener un cuerpo de conocimiento general, *adecuado a la clase educada (quienes asistían a la universidad)* (GAGNÉ, 1976:71). Esta educación general, propia de la clase social educada universitaria, se aboca al estudio histórico de la cultura occidental, a partir de la Grecia Antigua, y el ulterior devenir de la literatura y el arte.

Con el advenimiento de la educación para las masas, señala Gagné, las escuelas reducen la cantidad de conocimiento general:

“Durante algunos años, conforme la educación para las masas fue reemplazando a la educación clasista, se comenzó a reducir la cantidad de conocimiento general que se consideraba deseable para todos los estudiantes. En años recientes se le ha venido dando cada vez más importancia a un tipo informal de enseñanza, en la cual se tiene en cuenta lo que el estudiante prefiere aprender. Este hecho parecería ser la causa de que sea virtualmente imposible identificar un cuerpo congruente de conocimiento que constituya la educación general. Desde el punto de vista de la estabilidad social, es discutible el valor de esta tendencia en contra del aprendizaje de la información más universal” (GAGNÉ, 1976:71).

La anterior referencia, nos orienta hacia ciertas concepciones del currículum cerrado. Es en este marco, que se presenta la nostálgica apelación por una cultura general, propicia a la *clase educada*, cada vez menos eficiente e indeleble, la cual, debe evitar tener referente alguno con los currícula modificados en cualesquier versión. El pretexto para rehuir tal contacto, es que estos últimos, en tanto productos de una

masificación educativa, inducen a la imprecisión, informalidad e incongruencia educativa.

Los currícula flexibles y abiertos, así, atentan contra la estabilidad social y la cultura universal. La razón principal de ello es que, *magister dixit*, lo dice el maestro, dichos currículos reducen la *cantidad* de conocimiento general deseable para *todos* los estudiantes. Como se observa en el posicionamiento anterior, Gagné enfatiza, en primer lugar, que la estabilidad social y la cultura universal dependen de la cantidad de conocimiento. En absoluto se preocupa aquí, por una calidad educativa. Además, según esta lógica, la estabilidad y la cultura se obtienen en forma automática, al aumentar el cúmulo de conocimientos. En segundo lugar, al autor considera que ese aumento de información, *es deseable para todos los alumnos*, con lo cual, se subroga el derecho de opinar, en términos universales, a nombre del campo estudiantil. El análisis de los currícula flexible y abierto, lo cerramos con las anteriores reflexiones.

- c) En lo referente al currículum cerrado o determinado, éste, por fortuna, puede identificarse con el enfoque sistémico tecnólogo, objeto central de nuestro trabajo, cuyas características analizamos en el siguiente subíndice. Como mencionamos arriba, sus principales difusores durante los sesenta, son, entre otros, Robert Mills Gagné y Robert Mager, quienes articulan toda una disposición de elementos interrelacionados: objetivos, climas de aprendizaje, actividades, evaluaciones, retroalimentación, entre otros componentes, rígidamente estructurados, en un programa tipo carta descriptiva. Cada uno de esos elementos, es susceptible de análisis en sí mismo, con capacidad propia para interactuar como un cuerpo organizado.

Con los componentes en referencia, podemos formar diagramas, esquemas, modelos de operatividad, propios de un proceso específico como el del campo educacional, si bien, puede aplicarse en otras órbitas, ejemplarmente el de la capacitación laboral. Dichos diagramas, esquemas y modelos son, así,

dispositivos por los cuales, el currículum determinado puede aplicarse gracias a las cartas descriptivas.

Ante esta forma programática de trabajo, la docencia, en ocasiones, se reduce a dosificarlo y llevarlo a la práctica, en detrimento de su capacidad crítico-intelectual como profesional de la educación, que le permite, en función de sus alumnos, seleccionar, organizar, adecuar y enseñar las actividades académicas. En el subíndice 2.4 *Modelo educativo vigente*, se analizan las características del tecnologismo educacional y, en forma posterior, documentamos la crítica que se le hace a dicho modelo.

**2.3.5 Debate entre dos tendencias: tecnólogos educacionales frente a los filósofos educativos.** Hemos dicho en el decurso de este pasaje que, durante la contracultura, se escenifica un fuerte debate entre dos grandes tendencias: en la primera, se identifican los defensores de una educación sistemática y programada, partidarios de los currícula cerrados, que aspiran a mejorar la calidad escolar al interior del aula y para el efecto, apelan a una implementación del método científico en el proceso educacional, es decir, se preocupan por fortalecer los vínculos entre la educación con los avances científicos provenientes del área de aquella psicología conductista. Se preocupan, también, por optimar, en términos de la eficacia-eficiencia, al suceso educativo. Uno de los principales objetivos del enfoque en referencia, es su pretensión de formar educandos poseedores de un pensamiento riguroso, científico, lógico, ello, en oposición al auge del pensamiento paralógico, místico, arcano, cuya máxima expresión, según hemos visto en el subíndice 2.3, es la literatura denominada *Realismo Fantástico*, expuesta en el texto *El retorno de los brujos*, de Louis Pauwels y Jacques Bergier. En esta tendencia, se ubican autores como Burrhus Frederick Skinner, Robert M. Gagné, Benjamin S. Bloom, Robert F. Mager, entre los más sobresalientes.

La segunda tendencia, bajo una bandera opuesta a las anteriores preocupaciones, configura un grupo de críticos al tecnologismo educacional, son aquellos que cuestionan al proceso institucional de la educación escolarizada y obligatoria. Tales detractores, aspiran a implementar un currículum abierto a los cambios sociales, que

introduzca al campo escolar los debates sobre la naturaleza del suceso educativo en tanto fenómeno social y no como autorreferencial disciplina. Dichas posiciones las defienden Ivan Illich, Paul Goodman, Carl Ransom Rogers, Herbert Marcuse y con él, algunos integrantes del pensamiento freudista-frankfortiano, ejemplarmente, Erich Fromm. Skinner acuña una frase, para denominar en tono áspero a este grupo, cuyo pensamiento nutre al movimiento contracultural: son los *filósofos de la educación*, quienes desde un plano crítico-social, justifican el activismo de aquella juventud estudiantil, la cual se opone a una generación adulta que, por no perder sus privilegios adquisitivos de una mercadería primermundista, apoyan a la dirigencia tecnocrática. Estos filósofos, denuncian la antiética disposición de los técnicos educacionales hacia el mejoramiento de la meritocracia escolar, de brindar sus servicios a la preparación perfecta de aquellos cachorros del capitalismo, herederos de las confianzas del *statu quo*. Es sintomático el hecho de que, finalmente, incluso Skinner conozca, aborde y critique a esos filósofos educacionales. Ello significa que, aunque fuese en parte, estas teorías adquieren peso sustancial, sus voces tienen resonancia. Algunas propuestas contraculturales, externas al status científico-psicológico, se debaten e incorporan al sistema institucional estadounidense, a grado tal, que una parte de los teóricos defensores de la educación programada, incorporan en sus textos, aunque no se justifique, alguna referencia sobre la *humanización de la educación*, por supuesto, la idea que aquí subyace, es estar a la par de las modas intelectuales o espíritu de los tiempos. En estos anteriores conceptos, finalizamos el presente subíndice, analicemos ahora los planteamientos del modelo educativo tecnologista.

#### **2.4 Modelo educativo vigente.**

En el subíndice en turno, nos abocamos, en primer lugar, a historiar la existencia, durante los sesenta, del modelo educativo tecnologista. En segundo lugar, abordamos algunos datos expuestos en los subíndices anteriores, para formar el marco que caracteriza a dicho modelo y referimos, en tercer lugar, su objeto primordial. De tal forma, presentamos los siguientes apartados:

#### 2.4.1 Presencia histórica, durante los sesenta, del modelo tecnologista.

#### 2.4.2 Características distintivas de la ingeniería educativa.

- a) El enfoque o parte teórica.
- b) El modelo o parte instrumental.

#### 2.4.3 Objeto de la tecnología educacional.

Como forma de fundamentar las anteriores tareas, recuperamos aportes de teóricos curriculares (Annabelle Nelson, Hilda Taba, Jaime Martínez Bonafé, Robert M. Gagné, entre otros), los cuales nos indican la vigencia del molde sistémico en los productos pedagógicos de esa época. Recordemos, por lo demás, que en nuestro subíndice 2.1, aclaramos que se usa en forma similar *sistémico* y *sistemático*, así como los términos *enfoque* y *modelo*. El argumento que sustenta este último uso, se realiza párrafos más adelante.

**2.4.1 Presencia histórica, durante los sesenta, del modelo tecnologista.** De tal forma, comentamos en el subíndice anterior, *2.3 El debate educativo*, que autores como Annabelle Nelson (1996), sostienen que los modelos educativos se instrumentan, en forma periódica, en las instituciones educativas estadounidenses. En su libro *Técnicas de diseño curricular*, Nelson habla del surgimiento y aplicación en forma alterna, durante el siglo XX, de tres enfoques educativos. Dos de ellos, los referimos en el subíndice antecesor, bajo el nombre genérico de modelos Empíricos: el del Desarrollo, cuya paternidad se atribuye a Dewey, y el Interaccionista, cuya autoría intelectual recae en Piaget.

Respecto al tercer prototipo, el tecnologista, Nelson comenta que en la década de los treinta, con objeto de reforzar los conocimientos en los educandos, emerge un modelo que se apoya en el conductismo y el enfoque sistemático. El empleo escolar de



dicho modelo, se alterna con los enfoques empiristas, de acuerdo a las preocupaciones educativas de las ulteriores épocas. Asimismo, según las referencias de algunos autores como Alicia de Alba (1991) y Jaime Martínez Bonafé (1991), encontramos a la tecnología de la enseñanza, con vigencia plena en el mundo educacional, durante los sesenta.

Como sabemos, la razón por la cual se apela a este enfoque, durante la década en referencia, se debe al lanzamiento del satélite artificial soviético *Sputnik*, en octubre de 1957, y al abierto deseo en Estados Unidos, por recuperar el liderazgo mundial en la carrera tecnológica espacial frente a la URSS. Este apremio, obliga al sistema educativo estadounidense, a innovar sus modelos académicos hacia la tecnología educativa, ello lo documentan Ángel Díaz Barriga (1997), Jaime Martínez Bonafé (1991) e Hilda Taba (1979). Impelidos por el *Sputnik*, los Estados Unidos inician el Movimiento de Reforma Curricular Escolar, que comienza a finales de los cincuenta y continúa durante la década siguiente, en la cual, tanto científicos como matemáticos, *supported by the National Science Foundation, began to develop courses of study that would resuscitate the study of science and mathematics in the schools. Innovative new courses in physics, chemistry, mathematics, and biology were produced by groups of disciplinary scholars* (apoyados por la Fundación Nacional de Ciencia, comenzaron a desarrollar cursos para fomentar el estudio de las ciencias y las matemáticas en las escuelas. Se innovaron nuevos cursos de física, química, matemática y biología, los cuales, fueron producidos por diversos grupos escolares disciplinarios); entre dichos grupos se encuentran, por citar algunos, el Comité de Estudios Físico-Científicos y el Grupo Escolar de Estudios Matemáticos (WAYNE, 1996:283).

Dos años después del evento *Sputnik*, hacia 1959, diversas dependencias gubernamentales, entre ellas, el *Centro de Estudios de la Aviación Estadounidense* (SANTONI RUGIU, 1996:483), convocan al *Seminario de Woods Hole*, bajo la dirección del psicólogo Jerome S. Bruner, a la cual asisten biólogos, investigadores, pedagogos, psicólogos. Entre los participantes, comenta Santoni Rugiu, se encuentra Barbel Inhelder, científica colaboradora de Jean Piaget. Dicha reunión, tiene por objeto evaluar

la enseñanza tradicional estadounidense, a la que se culpa del atraso escolar frente al sistema educacional soviético; asimismo, el proponer modelos educativos que conjuguen los avances pedagógicos recientes, con enfoques y modelos exitosos en su utilización. El enfoque central, aquí, es racionalizar y perfeccionar la formación científico-tecnológica, así como sus métodos de enseñanza.

Del evento en referencia, surge como propuesta educativa, un enfoque teórico que se denomina *Didáctica Estructural*, o bien, *Estructuralismo Didáctico*, el cual considera necesario hacer intuir al alumno, la estructura fundamental de las disciplinas y, después de ello, desarrollar habilidades, aplicaciones, destrezas, etc., que deriven al campo operativo. Esta articulación teórica, puntual y rigurosa, tiene éxito en la matemática y la lengua, entendida ésta, por ejemplo, como una estructura gramatical y sintáctica; empero, como sabemos, al Estructuralismo pedagógico se le presentan dificultades con las disciplinas históricas, literarias, estéticas, filosóficas. Lo importante para la finalidad del presente trabajo, es documentar qué modelo metodológico-instrumental sugiere Bruner hacia la obtención de una máxima rapidez y eficacia al aplicar el estructuralismo.

Tal modelo propuesto, es el de las tecnologías educativas, que en la época, enarbola aquella generación o fase compuesta por los instrumentos audiovisuales, aunados a postulados de la *Instrucción Programada*. ¿Cuál es el resultado de esta propuesta bruneriana? De acuerdo al autor Antonio Santoni Rugiu (1996), el modelo de la ingeniería educacional incide en dos importantes campos: uno, las tecnologías sirven para mitigar el agobio pedagógico que produce el lanzamiento del Sputnik, constituyen, así, un enorme soporte en aquella optimización de los procesos escolares; en otro campo, se convierten en el modelo por excelencia para la reconversión de la producción económico-industrial de guerra a la de paz, y, además, contribuye a la calificación del personal, en esa incesante búsqueda de mano de obra calificada, bajo criterio de aquella visión empresarial de la época. Este pasaje histórico curricular, se refuerza por conducto de otros autores que investigan la historia educativa estadounidense. En palabras textuales:

"Late in 1959, a meeting of reform-minded scientists and psychologists interested in instruction took place in Woods Hole, Massachusetts. A slim volume emerged from that meeting that influenced the direction of curriculum reform for the next decade. In *The Process of Education*, Harvard psychologist Jerome Bruner published an account of the learning process that served as a manifesto for academic curriculum reform. Bruner argued that what was missing in schools was a carefully structured approach to learning the academic disciplines. With some developmental differences taken into account, young people of any age could learn to think like scholars" (WAYNE, 1996:283).

(Más tarde, hacia 1959, en un evento para analizar el proceso de la inteligencia, científicos y psicólogos interesados en la enseñanza, se reunieron en Woods Hole, Massachusetts. El documento que emergió de esa sesión, adquirió una gran influencia en la orientación de la reforma curricular, en la siguiente década. En *El Proceso de la Educación*, Jerome Bruner, psicólogo en Harvard, publica una explicación acerca del desarrollo del aprendizaje, el cual sirve como manifesto de la reforma académica curricular. Bruner arguye que se ha perdido en las escuelas, aquella cuidadosa aproximación a la enseñanza de las disciplinas académicas. Con algunos desarrollos diferentes, desde esa explicación, jóvenes de cualquier edad pudieron saber el proceso del pensamiento de los estudiantes).

Es decir, aquel modelo proveniente de la tecnología educativa, con soporte skinneriano, recibe apoyo y respaldo de teóricos, científicos, pedagogos, para introducirlo, en forma masiva, al hemisferio escolar. Además, como segunda idea que aparece en la anterior referencia, en términos sociales, ese modelo genera el impulso necesario para su incorporación en ámbitos como el laboral, por conducto de los procesos de capacitación y actualización.

El aspecto central de ese movimiento reformista curricular, al comenzar los sesenta, es, entonces, no permitir la superioridad educativo-tecnológica del bloque socialista. De esta suerte, el Instituto Tecnológico de Massachusetts incorpora las innovaciones curriculares existentes en esa época, con objeto de estructurar, por conducto de su Comité para el Estudio de la Ciencia Física, un texto de física dirigido a la enseñanza media, el cual, se traduce a una docena de idiomas, como forma de hacerlo asequible a diferentes comunidades escolares del país.

Los resultados de esta reforma educativa, ello es, el texto de física, se presentan hacia 1964, en una conferencia organizada por la Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Currículum. En su dimensión histórica, esta es, así, la fecha oficial de irrupción, en el ámbito escolar estadounidense de los sesenta, de la tecnología educativa. Como parte de las determinaciones tomadas por dicho evento, se decide exportar el modelo pedagógico hacia América Latina y, en general, a los países aliados. Por otra parte, sabemos que el *boom* de la literatura educativa tecnologista, adviene a partir de autores como: Robert F. Mager, Robert Mills Gagné, Benjamin Bloom, B. F. Skinner, incluso se admite la producción de Ralph W. Tyler, entre aquellos teóricos, cuyos aportes perfilan al enfoque sistémico, este referente lo aportan, entre otros, Ángel Díaz Barriga (1997) y Annabelle Nelson (1996). En tal estado dejamos el aspecto histórico, referente a la operatividad escolar del modelo tecnologista durante los sesenta.

**2.4.2 Características distintivas de la ingeniería educativa.** A esta entidad, se le suele asociar un enfoque y un modelo, provenientes de la teoría de sistemas. Para fundamentar lo anterior, además, como forma de clarificar aquella relación existente entre la tecnología educativa y el análisis de sistemas, simbiosis que singulariza y distingue al tecnologista de otros modelos (ejemplarmente los denominados empiristas, cuya fuente germinal es Dewey-Piaget), edificamos el siguiente pasaje, el cual sirve también, como acceso a las características del paradigma educativo en referencia.

De acuerdo a la información que conocemos, la educación tecnologista aprovecha las cualidades que recibe del análisis de sistemas, para incorporar en su corpus, en forma integrada e indisoluble, tanto un enfoque como un modelo. Observemos las características de ambos componentes.

Gracias al enfoque, en tanto cuerpo de carácter teórico, la tecnología de la enseñanza sintetiza los conceptos provenientes de diversas disciplinas. Entre esas disciplinas nutricia, se encuentran la filosofía pragmática, la psicología conductista y funcionalista, la sociología del positivismo, por ejemplo, cada una con funciones independientes y diferentes a las demás, pero con relaciones interdependientes. La polimerización anterior, como podemos observar, es una de las características que convierte a la tecnología educacional en un sistema: su desarrollo procesual o comportamiento,<sup>1</sup> es producto de la interacción entre sus partes.

Dicha síntesis o unificación de conocimientos, provenientes de distintas disciplinas, se observa en la discursividad que elaboran sus difusores: Gagné, Mager, Bloom, Skinner, entre otros autores, encargados de explicitar el marco teórico-científico del enfoque. Estos teóricos, sabemos, consideran al enfoque como un procedimiento activo para abordar problemas de diversa índole (sociales, culturales, científicos, técnicos, pedagógicos, administrativos) y aplicar las técnicas de solución adecuadas al caso.

De esta suerte, con el antecedente científico-disciplinario, más las herramientas técnicas, este enfoque educativo se convierte en una tecnología o técnica científica aplicada. Se transita, así, a lo que se denomina *modelo* educacional. Esta parte operacional, que se subsume al enfoque pero que es, en sí misma, otra unidad de análisis (lo cual significa que constituye, a su vez, un enfoque integrador, en tanto vincula, ella misma, un discurso teórico sobre su especificidad), recurre a una metodología cuyos pasos se integran en el programa tipo *carta descriptiva*, documento que incorpora, asimismo, un análisis multidisciplinario para su instrumentación.

Como sabemos, ese modelo educativo elabora, además de aquellas cartas descriptivas, algunos esquemas, diagramas, dibujos, filminas y otras representaciones videográficas, como forma de concatenar las secuencias o bien, hacer conceptualizaciones globales (modelamientos) de problemas susceptibles para el análisis sistémico. Es aquí donde se instrumentaliza los artefactos tecnológicos, en tanto apoyos didácticos, como forma de operacionalizar esos dibujos y modelamientos. Por tal motivo, recordemos que en una etapa histórica pedagógica, antecesora en la línea de la tecnología educativa, a ésta se le denomina *modelo audiovisual*, ello, gracias a la recuperación de las teorías comunicacionales (las cuales, como anotamos en el subíndice 2.1, indagan el impacto social del mass-media) y al uso eventual de algunos medios para efectos escolares.

En términos concretos, podemos considerar que la tecnología educativa, gracias a la ingeniería de sistemas, es, así, un constructo teórico-operacional, el cual, se constituye a partir de dos esferas indisolubles:

- a) El enfoque o parte teórica. Se integra a partir de supuestos disciplinarios: filosóficos, psicológicos, epistemológicos, etc. Cada una de esas fuentes disciplinarias detentan un campo de acción independiente y diferente a las demás, pero sostienen relaciones interdependientes entre sí. Todo ello conforma su corpus teórico científico. De esa literatura especializada, podemos extraer algunos ejemplos para ilustrar qué se entiende por enfoque educativo sistémico: es una espina dorsal, un punto de vista, la estructura básica de análisis, el análisis de un programa desde una perspectiva global o integral, es decir, se autointegra o integra un todo, a partir de diferentes disciplinas. En todo caso, el enfoque, según colegimos, es una perspectiva general polivalente, como suerte de diagnóstico, que incluye: el contexto del problema a dilucidar, la definición de todos los elementos involucrados y sus múltiples interrelaciones.
- b) El modelo o parte operacional. En efecto, se puede afirmar que ésta es la parte instrumental del enfoque. Es una forma específica, especie de planeamiento

procesual, la cual se integra por conducto de la metodología programática (objetivos, contenidos, actividades, materiales, el clima propicio para cada actividad, con la implementación de las inefables *dinámicas de grupo*, etc.) y las técnicas específicas, en tanto procedimientos operativos, o herramientas, para la conjunción de la disciplinariedad, cuya función es hacer posible el análisis sistémico, gracias a su cualidad simplificadora de los problemas educacionales, por complejos que se presenten. El uso de las técnicas facilita el acceso a la eficiencia y eficacia, aspiración sensible de los tecnólogos.

De acuerdo a las lecturas sobre el tema, inferimos que la tecnología educativa no es una entidad más en el orden disciplinario. Entendemos que constituye un complemento al conocimiento, es una lógica de análisis que no aborda disciplina alguna, subsistema o aspecto particular del sistema, si no conoce, tanto la información del medio ambiente, como sus objetivos, recursos y principales características. Por todo lo antedicho, consideramos que, en este caso, puede ser lícito y pertinente, remitir la tecnología educacional a un enfoque y un modelo. Las anteriores estimaciones, nos sirven para marcar un breve descanso, en lo conducente a esa dualidad del enfoque-modelo.

El siguiente rasgo, tal vez uno de los más representativos, que distingue al enfoque educativo tecnologista de los que se conocen como empiristas, radica en facilitar al docente algunos mecanismos eficientes de comunicación, con los cuales, ellos puedan transmitir y formar habilidades, vocabulario y conceptos básicos, necesarios para que el alumno acceda a conocimientos de mayor dificultad. Recordemos que el proceso de comunicación, en tanto decodificación y recodificación del mensaje, es preocupación constante en la educación sistémica, que aspira a una univocidad universal en el lenguaje. Los objetivos, por ejemplo, deben redactarse con una terminología lógico-conceptual con alto grado de precisión, de forma tal, que su mensaje signifique exactamente lo mismo para cualquier docente que lo utilice, como para todo alumno que pretenda enterarse de aquellos fines educativos a obtener.

Por último, otra singularidad que detenta la tecnología educativa, la cual mencionamos en el subíndice anterior, se refiere a poseer un currículum estratificado, con una fundamentación, según vimos párrafos arriba, en la técnica, la tecnología, el conductismo y los ámbitos de acción disciplinarios, entre otras fuentes seminales. El currículum cerrado de índole tecnologista, se caracteriza por exigir el perito educativo, una especificación rigurosa de aquellas metas y propósitos que encierran los objetivos. En concomitancia con ellos, se determinan los siguientes elementos en el dispositivo sistémico: contenidos, experiencias de aprendizaje, evaluaciones, retroalimentación, entre otros componentes del programa que integran las cartas descriptivas.

Tenemos así, un producto curricular acabado, en el cual, las aspiraciones, deseos e inquietudes de la comunidad educativa se subsumen a los fines inmersos en ese programa. Respecto a lo anterior, los defensores de este paradigma, incurren en un gazapo menor, al ponderarlo como un documento democrático, en el sentido de poderle incorporar al enfoque, aquellas observaciones que surjan, tanto del profesorado, como del campo estudiantil. Empero, tal pretensión democrática se sitúa, en el mejor de los casos, en la esfera del currículum flexible, en tanto los diversos objetivos existentes en la planeación tecnologista, mantienen un talante inamovible.

De esta forma, algunas partes constitutivas del modelo en referencia, pueden sufrir cambios en función tanto del lugar que se le asigna en el orden del proceso, como del contenido que detentan; incluso, su formato es susceptible de tener variaciones. Sin embargo, lo invariable e incuestionable es el fondo, la orientación, el texto que describe y delimita al objetivo educativo. En este marco, no es necesario hacer la observación de que el espacio de incidencia que tienen los usuarios del sistema, se reduce y circunscribe a las reglas de juego establecidas por el tecnólogo educativo. Aquí hacemos un alto en las características del modelo educativo sistémico, para abordar, vía las reflexiones precedentes, un acercamiento al objeto de dicho modelo.

**2.4.3 Objeto de la tecnología educativa.** En esta secuencia de ideas, hemos dicho en el subíndice 2.1, que definimos la tecnología educativa, *como una estructura que*



*implementa e instrumentaliza aquellos principios y procedimientos que se derivan de sus tres ámbitos fundamentantes: la psicología, en particular, el conductismo; las teorías de comunicaciones; la ingeniería o también, teoría de sistemas, esta última, en tanto integra y organiza conocimientos provenientes de diversas disciplinas, cada una de ellas, con campo de acción independiente, empero, con capacidad interaccional hacia las demás, cuya planificación es susceptible de implementarse, por lo cual, se convierte en una tecnología.*

De las características generales y de la definición anterior, podemos deducir el objeto de la tecnología educativa. Su misión es, entonces, ofrecer una perspectiva integral y global de aquellos aspectos que conforman los problemas educacionales y de la forma en la cual, por sus interrelaciones, se puede obtener respuesta a esos fenómenos problemáticos. Para los tecnólogos, esto es importante en la medida que pueden superar aquellos análisis particulares o disciplinarios, los cuales abordan diversos problemas educativos en forma parcial, desintegral, propia de enfoques, dicen ellos, de índole tradicionalista.

Es verdad que la pretensión de abordar un problema específico (v.gr., el pedagógico), desde una perspectiva multidisciplinaria se observa, en tonos nítidos, en la teoría que construyen los intercesores del enfoque tecnologista, en tanto sus fundamentos se establecen de diversas fuentes (piénsese en aquella vinculación de campos como el conductismo, los fermentos ideológico-axiológicos, teorías de comunicaciones e incluso, una articulación de contenidos educativos, todo ello integrado bajo el enfoque de sistemas) y además, cada equipo de trabajo encargado de redactar los programas de instrucción, se forma a partir de especialistas en programación, asimismo, de aquellos que dominan las materias pedagógicas a programar, de psicólogos y filósofos, entre otros expertos. De tal suerte que, al analizar el sustento del programa curricular que los tecnólogos aconsejan operacionalizar, notaremos que detenta, también, esa propiedad interdisciplinaria.

Sin embargo, la experiencia laboral nos dice que su implantación educativa, en realidad, apuesta al trabajo unidisciplinario e individual. Es cierto que dicho enfoque educativo tolera los colectivos, si bien, recomienda la fragmentación de grupos masivos y al efecto, se vale de diversos dispositivos tecnológicos, entre ellos, las inefables máquinas de instrucción, que en términos de ingeniería conductual, provoca un *hardware effect*, o estado de hiper-motivación individual, con diferente intensidad en cada uno de los alumnos. Esta argucia pedagógica individualista, sabemos bien, oculta finalmente, aquella apelación a la meritocracia, estigma peculiar del liberalismo individualista

Ahora bien, existe un propósito que se le reconoce a esa tecnología de la enseñanza, el cual, no se presenta, al menos de forma clara, en otros enfoques: en virtud de su metodología sistemática y en especial, conductista, la educación tecnologista propicia aquella formación de habilidades básicas en el niño (lecto-escritura y operaciones matemáticas). Con el desarrollo de habilidades básicas, sostienen autores del tecnologismo, el alumno accede a niveles más complejos de pensamiento, tales como: ampliación de conceptos, desarrollo del vocabulario y las habilidades necesarias para realizar procesos de investigación, en sus diversos matices.

Desde luego, habrá que tomar las reservas del caso. Recordemos que el modelo educativo sistémico, al establecer esa formación de habilidades básicas, en algunos momentos tiende hacia la abstracción, en tanto no se accede al manejo previo de material concreto. Por ende, limita en los alumnos la creatividad y con ello, el estímulo para participar en la estructuración de su propio plan de estudios.

Las disensiones anteriores, nos permiten, en primer lugar, cerrar este espacio que dedicamos tanto a la historicidad, durante los sesenta, del modelo educativo tecnologista, como a las referencias de aquellas características que la distinguen de otros enfoques, por ejemplo, los empiristas, y, en segundo lugar, abordar, en el siguiente subíndice, las críticas que surgen en torno a la tecnología educativa.

## **2.5 Crítica en torno al modelo educativo.**

En la sección anterior, abordamos las particularidades primordiales y la misión que caracterizan al enfoque educativo tecnologista. La travesía que ahora hacemos, se dedica a recuperar aquellos cuestionamientos en torno al enfoque tecnologista, algunos de los cuales, hemos expuesto en subíndices anteriores. Dicha recuperación, así, se estructura a partir de los siguientes polos:

**2.5.1 Divergencias hacia el cuerpo teórico que nutre al discurso tecnologista.**

**2.5.2 Oposición al desarrollo metodológico de la tecnología educativa. En particular:**

- a) Insuficiente experimentación con el ambiente físico, durante los primeros grados de educación primaria.
- b) Limitación de la creatividad.
- c) Atención medular, en objetivos y exámenes.
- d) Pseudo-participación democrática del alumno en el proceso educativo.
- e) La sala de clases como laboratorio experimental.
- f) Determinismo procesual educativo.
- g) Medición educativa, en tanto presencia de aversividad y autoritarismo.

De acuerdo a estas líneas, abordamos, ahora, el pensamiento crítico en función de los fundamentos que peculiarizan aquella metodología del tecnologismo educacional.

### **2.5.1 Divergencias hacia el cuerpo teórico que nutre al discurso tecnologista.**

Como introducción a los planteamientos sobre el presente inciso, es menester hacer algunas consideraciones previas. En este sentido, consideramos que a la tecnología educacional, se le asocia, desde su cuna, algunas reflexiones críticas. En efecto, durante la década de los treinta, este dispositivo emerge como modelo opcional para potenciar el conocimiento en los educandos, al amparo de corrientes vanguardistas típicas de la concepción del mundo estadounidense (pragmatismo, conductismo, funcionalismo, por ejemplo). Hacia los sesenta, con los adelantos de la Física y la Matemática, el influyente mundo del mass-media, el neoconductismo eskineriano, entre otros aportes, la tecnología educativa se convierte en fenomenal ariete pedagógico del tecnocratismo.

En reafirmación de lo anterior, se puede decir que una fuente tradicional de divergencia hacia la ingeniería educacional, es su fundamentación conceptual en elementos provenientes de disciplinas identificadas con la *Weltanschauung* de filiación angloestadounidense. Ello significa que, pese a su grado de aceptación en el sistema educativo de Estados Unidos, el enfoque tecnologista, al exportarse hacia países con opuesta cosmovisión a la *filoyanqui*, origina aquellos conflictos sociales, ideológicos y por supuesto, educativos, de los que tenemos referencia, gracias a las lecturas de diversos historiadores del currículum estadounidense durante el siglo XX, como por ejemplo: Apple, Díaz Barriga y Martínez Bonafé.

Un devenir histórico, con sus nebulosos pasajes, que ejemplifica el caso anterior, lo constituyen las peripecias de la computadora. Si existe algún punto de crítica atribuible a este aparato, es, también, su linaje. En un principio, dicho dispositivo, con carta de naturalización estadounidense, se utiliza en la teneduría de libros, ello es, la contabilidad en las casas comerciales. Hacia la década de los cincuenta, empero, se diversifica su historial: ahora se emplea para archivar y procesar informes confidenciales sobre la ubicación de aquellas bases donde se concentra la fuerza aérea enemiga, integrante del Pacto de Varsovia, así como la geografía de las propias instalaciones aeronáuticas estadounidenses, según lo expone C. West Churchman

(1973). Su éxito en actividades castrenses, permite extrapolar la aplicación al extenso campo social, en virtud de lo cual, se beneficia el rubro educativo.

Una historia similar a la anterior, vive la tecnología educacional: el aspecto militar, siempre vigente en la idiosincrasia estadounidense, incorpora algunos elementos a las disciplinas que fundamentan ese enfoque pedagógico. Desde tal perspectiva, recordemos algunos ejemplos provenientes del campo psicológico y del análisis de sistemas. En primer lugar, los test psicológicos para seleccionar y clasificar al personal que ingresa a las fuerzas armadas, cuya paternidad se atribuye a Edward Lee Thorndike, sostiene B. F. Skinner (1981), diversifican su uso al trasvasarse hacia el universo educativo. La implementación de esas mediciones, tal como lo mencionamos adelante, en 2.5.2, se recuperan por la metodología del modelo educativo tecnologista y las convierte en característica esencial de ella.

En segundo lugar, respecto al análisis de sistemas, hemos dicho en el subíndice 2.2 que, durante la Segunda Guerra Mundial, la armada angloestadounidense recurre a la integración de equipos científicos para solucionar los operativos militares. Esos equipos trabajan por conducto de modelos de razonamiento denominado *investigación de operaciones*, argumenta C. West Churchman (1973). Al finalizar el conflicto bélico, dichos modelos se trasladan a la solución de problemas civiles. Los expertos, que devienen ahora en científicos sociales, comienzan a denominarles *enfoque de sistemas*.

Los trabajos de esos brillantes científicos sociales, se adecuan a una diversidad de nuevos frentes, entre ellos, al rubro educativo, en labor conjunta con psicólogos y pedagogos. En especial, como explicamos en los subíndices 2.1 y 2.2, se retoman aquellos aportes provenientes de las *ciencias del comportamiento humano*: la psicología de la personalidad, la sociología y las principales disciplinas subsidiarias de la antropología cultural: la lingüística, arqueología y etnología.

El objeto de incorporar elementos del enfoque de sistemas, en su vertiente del comportamiento humano, es el de compensar (aún más, minimizar su presencia) al

conductismo, como fuente única de pensamiento científico, que legitima a la fase clásica tradicional de la tecnología educativa, de suerte que este enfoque, estuviese al día en los avances científicos y superara aquellas limitaciones que contiene desde su génesis. Esta vehemencia por encauzar la ingeniería educacional hacia los nuevos senderos científicos, es elocuente en el siguiente comentario:

“En la actualidad, la educación entra cada vez más por la senda de las ciencias sujetas a la precisión de conceptos, a la experimentación, a la planificación y a las previsiones. Las ciencias del comportamiento humano aportan hechos y teorías que obligan a los agentes de la tarea pedagógica a manejarse, en su propio ámbito, con las técnicas y los recursos que les brindan los métodos experimentales, en función de criterios de rendimiento y eficiencia. Hoy debemos considerarlo (el proceso educativo) definitivamente comprometido con la experimentación e investigación de las ciencias positivas que indagan en el plano de la dinámica de la conducta humana. Esta tarea de conceptualización científica, de precisión y de sistematización estructurada está invadiendo todas las manifestaciones del proceso de la formación humana” (BLOOM,1971:V).

Todo está dicho sin la menor sombra de duda: la pedagogía, si desea participar en los avances científicos, debe conducirse por modelos positivistas. Por ende, el enfoque tecnologista recibe un reconocimiento, en tanto contribuye, en el campo educativo, a obtener esa aspiración científica, gracias a su flexibilidad en la investigación, que le permite incorporar aportes de la ciencia positiva. Dicha flexibilidad, le permite, también, controlar las fases y componentes del proceso educativo. De suerte que, como bien sabemos, la tecnología educativa posee, desde siempre, la capacidad de justificar y resolver, aquellas limitantes y críticas teórico-operacionales opositoras, en cualesquiera de sus engranajes.

Después de estas observaciones, prosigamos las reflexiones en torno a la recuperación de elementos castrenses, por parte de aquellos fundamentos originantes de la tecnología educativa. Así, es fácil poder entender que el enfoque tecnologista, como la educación en general y otras disciplinas sociales, retoman del corpus militar no sólo los códigos discursivos (bien sea la *táctica*, la *estrategia*, los *dispositivos*, el *enfrentar* y *atacar* los problemas), también se apropian de la forma en que abordan los problemas y tratan de solucionarlos, ello es, el enfoque de sistemas.

Ahora bien, este fortalecimiento que recibe en sus inicios el tecnologismo educacional, gracias a la incorporación de elementos milicianos, es un arma de doble filo: propicia que la crítica a objetivos particulares del ámbito militar conlleve, también, una correlativa impugnación a los objetivos educacionales del enfoque tecnologista. En efecto, las observaciones que desde siempre se vinculan a la institución castrense, en el sentido de que la instrucción militar es rigurosa, cerrada, precisa, especialmente reducida y estrecha, se trasladan e identifican, a la elaboración y los alcances de aquellos objetivos que implementa el modelo sistémico educativo, en virtud de lo cual, autores como Robert M. Gagné (1976), lamentan cierto posicionamiento crítico proveniente del mundo docente hacia estos últimos objetivos y su respectivo aprendizaje. Dichos docentes, consideran que los resultados educativos son irrelevantes, elementales, nimios, así como bastante prescriptivos. Desde luego, los teóricos defensores del modelo tecnologista aducen que esta identificación, un tanto mecánica, entre la milicia y el rubro educativo, vínculo presente en los inicios de la enseñanza sistémica, así como ese grado de trivialidad en sus resultados educativos, se modifica en forma paulatina, al acercarse y abrirse hacia el pensamiento humanista, el conocimiento de la historia, el arte, la literatura, así como el proceso del pensamiento creativo. El comentario anterior, constituye, en cierta forma, un excelente pretexto para el abordaje del mundo socio-cultural-humanístico, por parte de los científicos y técnicos sociales.

En este decurso de análisis, habrá que abordar otro aspecto central presente en la ingeniería educacional: aquella estrechez, producto del afán por la precisión en los

objetivos de trabajo, y la irrelevancia en sus resultados que obtiene el enfoque educativo tecnologista, no provienen en forma exclusiva del ámbito militar. Recordemos que idénticas reacciones provoca el neoconductismo skinneriano y su enseñanza programada, a la cual se le califica de *trivialidad monumental*, *ingenuidad nata*, además de detentar una *bancarrota intelectual*, según expresiones de Noam Chomsky (1973).

Abordar el skinnerismo, es ocuparse de la parte medular del modelo educativo tecnologista, por ello, se requiere de un especial y particular espacio que desmenuce aquella crítica que diversos autores le dedican. Desde el anterior sentido, a Skinner no sólo se le recrimina estructurar una teoría parcial, simplista, con estrecho fundamento científico, también se critica su derivación técnico-tecnológica educativa de superficial, servil, parcial y simplista, incluso existen teóricos, ejemplarmente Mario Manacorda (1975), que catalogan dicha aplicación como profundamente errónea. Lo anterior, por supuesto, es independiente de aquellas impugnaciones clásicas hacia el tecnologismo educacional, como la incorporación del binomio estímulo-respuesta y el reforzamiento de tal asociación, al suministrar todo un catálogo de recompensas. Continuemos la disensión hacia algunos principios que incorpora el enfoque tecnologista, provenientes de la enseñanza programada skinneriana.

En los subíndices 2.1 y 2.2, adelantamos que la enseñanza o instrucción programada, y en concomitancia, aquella ingeniería educativa, fragmenta los objetivos de aprendizaje en una secuencia de microunidades, ordenadas de lo simple a lo complejo, las cuales deben comunicarse al educando. El alumno debe abordar cada unidad y responder de forma tal que se pueda comprobar el grado de exactitud en sus afirmaciones. Esas unidades, se integran en un orden acabado, con objeto de cerciorarse que el comportamiento del estudiante se dirige, en forma gradual, hacia la conducta programada. De las fases anteriores, se desprende una cascada de contraposiciones, a saber:

- a) Bajo la perspectiva anterior, un programa didáctico, más que un documento expositor del proceso educativo es, en el menor de los casos, un formulario



- procedimental con sus especificaciones para reproducir el contenido de cada microenseñanza.
- b) Como se puede observar, dicho programa induce a focalizar el comportamiento que exhiben los alumnos, en detrimento del desarrollo de sus capacidades potenciales.
  - c) Aquella disposición fragmentaria, tanto en su planeación microsecuencial como en su respectiva dosificación del material didáctico, permite una continua observación directa de las respuestas del alumno. Con ello, se controla el desarrollo educativo de este último, además, se evalúa, refuerzan y orientan sus conductas hacia el comportamiento correcto y normal. Aquí, de acuerdo con Francois Hingue (1969), se presenta un grave problema: las respuestas a elección, que conlleva esa educación programada, derivan en cierto tipo de pereza, en tanto el educando puede contestar cada ítem al azar, hasta alcanzar la respuesta correcta dentro del campo de soluciones alternas que dicho programa ofrece.
  - d) De esta suerte, para recapitular los incisos anteriores y poder cerrar este primer apartado del subíndice, mencionemos que se critica la aspiración skinneriana de otorgar el grado de certidumbre y validez, al hecho educativo elaborado y experimentado bajo normas empíricas, ello es, una planeación de microunidades en una serie relativamente fija, cerrada, que pueda ser decodificada y recodificada por docentes y alumnos; el tránsito gradual de una unidad a otra, previa exhibición de conductas correctas y normales; la observación de aquellas respuestas que emite el educando vía la diversidad de exámenes existentes para cada situación particular; control de resultados y su debida realimentación, entre algunas fases peculiares del tecnologismo educativo. Pasemos ahora, al segundo polo del subíndice.

**2.5.2 Oposición al desarrollo metodológico de la tecnología educativa.** En el espacio prosiguiente se conjunta y explica, aquellas disensiones vertidas alrededor del desarrollo metodológico que realiza, al interior de las salas de clases, el modelo tecnologista educacional. Es un listado con pretensiones de ser sucinto y concreto:

- a) Insuficiente experimentación con el ambiente físico, durante los primeros grados de educación primaria. Este cuestionamiento se le atribuye a la tecnología educativa, en tanto se considera que su principal virtud, durante esos primeros grados, es formar habilidades básicas. Como lo consignamos antes, este cuestionamiento proviene de contrastaciones que efectúan docentes estadounidenses, por ejemplo Annabelle Nelson (1996), cercanos a las recomendaciones que algunos modelos educativos como los empiristas, en especial aquél de cuño Piagetano, sugieren practicar en los educandos: manipular y experimentar con material concreto (barro, rocas, vegetales), en forma previa al tránsito hacia estructuras ontogenéticas que promuevan esas habilidades básicas.

A propósito de la referencia sobre Nelson, ella afirma que aquellos docentes simpatizantes de implementar métodos empíricos, critican al aprendizaje programado skinneriano (soporte distintivo de la tecnología educativa), esa limitación del grado en que los educandos pueden interactuar con su ambiente. En forma textual, la docente estadounidense comenta: *Un aspecto del aprendizaje programado era que por lo general se recurría a tareas a base de lápiz y papel como método de enseñanza, pues esta constituía la manera más simple de que el trabajo siguiese una secuencia y proporcionar retroalimentación inmediata* (NELSON, 1996:20).

Desde luego, no podemos dejar de mencionar que el enfoque tecnologista, tiene cierta habilidad necesaria para revestirse con nuevos atuendos provenientes de avances en campos como la psicología (cognitiva, de la personalidad, la gestalt, entre otras), la sociología de la comunicación, la antropología cultural, entre

algunas ramas de conocimiento con mayor influencia en el rubro educativo desde de la Segunda Guerra Mundial, lo cual le permite, sin duda, sobrevivir hasta nuestra época. En este sentido, hoy día, algunos métodos de lectoescritura que tratan de recuperar los supuestos conductistas de la tecnología educativa, incorporan el uso de diversos materiales propicios a la formación de esas capacidades antecitadas, práctica que, justo en la era cronológica que analizamos, es mínima y constituye, por ende, un foco nodal de crítica al enfoque tecnologista.

- b) Limitación de la creatividad. A propósito de aquellos modelos empiristas que mencionamos, a la tecnología educacional se le objeta en su momento, también, no potenciar la inclinación natural que detenta el educando para aprender. Recordemos que dicha inclinación natural, es el estado interno que enfatiza Dewey y Maslow como un motor de crecimiento interno o aspiración a la plenitud humana. Desde la perspectiva anterior, si a la ingeniería educativa se le reconoce la formación de habilidades básicas, empero, por lo cerrado de su modelo curricular, se le reprocha no fomentar al máximo las habilidades de razonamiento, o si se prefiere, de análisis procesual. Además, hemos dicho que el tecnologismo educacional, al seccionar el conocimiento en una sucesión interminable de ítems, obtiene una serie de comportamientos lineales similares. El problema aquí es que la educación puede convertirse en un camino rutinario y mecánico. Al implementarse una programación que conlleve los mismos problemas y reciba siempre las mismas respuestas, se pierde sorpresa, espontaneidad e inventiva en el proceso de aprendizaje y se amputa la parte imaginativa-creativa del escolar.
- c) Atención medular curricular, en objetivos y exámenes. En 2.3 *El debate educativo*, referimos que los modelos educativos empiristas, con fundamento en Dewey y Piaget, focalizan su atención en el desarrollo interno del alumno. En tanto, la tecnología educativa, como bien sabemos, centra su trabajo en los

objetivos y la utilización de diversos tipos de exámenes y test (mediciones psicológicas clasificatorias).

d) Pseudo participación democrática del alumno en el proceso educativo. El anterior panorama, es excelente marco comparativo para valorar las críticas a la tecnología pedagógica, en lo referente al grado de participación que tienen los estudiantes en el proceso educativo formal. De tal suerte, en el primer caso, el de los modelos empiristas, ellos sugieren que los alumnos elijan sus temas de interés (temas que, por lo demás, los construye el docente, en función de la sociedad adulta), con lo cual, dichos modelos pretenden que el estudiante obtenga seguridad y confianza en su trabajo, además de procurar asignarle un sentido democrático a la relación docente-alumno; asimismo, según hemos visto, recomiendan programar visitas a ciertos ambientes educativos externos al salón de clases. Respecto al segundo caso, el del modelo tecnologista, la seguridad y confianza la obtiene el alumno cuando, en forma adecuada, se le conduce hacia respuestas y conductas correctas, cercanas a los objetivos del programa. Por lo demás, en torno a la participación democrática que profesores y alumnos detentan en los textos didácticos conductistas, hemos dicho que puede darse el caso de mudar: el orden de actividades, contenidos, formatos, en fin, todo aquello que permita alcanzar, en términos de eficacia y eficiencia, las conductas programadas. Empero, lo que permanece inalterable, son los objetivos educacionales. Por ende, el juego democrático, en este modelo, se reduce y circunscribe al marco que establece el técnico educacional, al cual, la sociedad tecnocrática le encomienda redactar los documentos curriculares.

e) La sala de clases, como laboratorio experimental. Respecto a los espacios físicos donde la tecnología educacional despliega sus actividades, sabemos que prefiere, por excelencia, si bien no por fuerza, el aula de clases, en tanto laboratorio donde se programa y se posibilita el control científico de las actividades educativas. En este caso concreto, las entidades en las cuales se puede recrear objetivamente el proceso clínico del behaviorismo son, en primera

instancia, los alumnos y el docente, asimismo: el clima de trabajo, las actividades programadas, los instrumentos y los materiales que, por lo regular, son los medios impresos y tecnológicos, es decir, lo mediático.

- f) **Determinismo del proceso educativo.** En concordancia a las divergencias que mencionamos arriba, exponemos ahora, una de las habituales críticas que se atribuye a la tecnología de la enseñanza, la cual se refiere en particular a sus objetivos. Estos, funcionan como especie de encadenamiento determinista del proceso educativo, cuya ejemplificación se presenta de diversas formas. Recordemos algunas de ellas.

En primer lugar, sabemos que dichos objetivos, potencian el control del proceso educativo, en tanto trazan y regulan los conductos por los cuales se debe dirigir el aprendizaje. Además, conllevan un verticalismo en la dirección educativa, porque, como sabemos, los objetivos, en la tecnología educativa, se elaboran a partir de supuestas necesidades futuras que encontrarían los alumnos al ingresar al mundo adulto. Ello supone, entonces, que para elaborar los objetivos, debemos analizar y recuperar las actividades sociales del mundo adulto, sus intereses, necesidades, valores, perspectivas, etc., y sobre ese marco, redactar las finalidades del conocimiento.

En este sentido original de los objetivos, no es del todo satisfactorio la recuperación de una relación más horizontal entre docente-alumno, cuyo peso se refleje en la estructura de los objetivos educacionales. El determinismo en cuestión, corre el riesgo de fomentar reacciones mecanicistas en el alumno, lo cual, conlleva a la memorización de datos y por ende, a respuestas parcialmente verdaderas, por la falta de mayor procesamiento. Lo anterior, permite aclarar por qué la tecnología educativa, pese al acercamiento a los artefactos tecnológicos y a corrientes científicas de vanguardia, no consigue fomentar habilidades de razonamiento.

Otra observación que se hace al determinismo procesual de la tecnología educativa, en su forma clásica, es su limitada posibilidad de abordar la *serendipity* ajena a su marco autorreferencial, aquella que la educación, en su espontaneidad y multiformidad laboral, permite aflorar en el trabajo cotidiano. Por supuesto, aquellos gazapos eventuales que surgen al interior de su proceso, susceptibles de recodificarse, se recuperan para efectuar la retroalimentación o *feedback*.

- g) Medición educativa, en tanto presencia de aversividad y autoritarismo. En este abordaje de críticas hacia la tecnología de la enseñanza, Burrhus Frederick Skinner, hace una discrepancia al desarrollo histórico del conductismo. Reconoce que los psicólogos educacionales abandonaron el estudio de diversos procesos inherentes al sistema educativo y se abocaron a estudiar la medición de sus efectos, tal cual lo hace, por ejemplo, Edward Lee Thorndike. Según Skinner, los resultados del enfoque psicológico de la medición, en realidad, no apoyan lo suficiente al maestro. Dichos resultados, limitan su propia importancia, al focalizar el análisis de la calidad educativa en el alumno y por ende, al centrar en él, una causal del fracaso escolar, sin considerar otros aspectos técnicos que inciden, también, en los problemas educacionales, como es el caso de aquella constante insuficiencia en la especificación de objetivos y en las deficientes programaciones instruccionales.

Skinner concuerda aquí con algunas observaciones contraculturales, en el sentido de que esa psicología medicinal, aporta sus investigaciones y resultados a la práctica tecnocrática del eficientismo social (además de representar, según concepciones contraculturales, el principal bastión de aversividad y autoritarismo académico). Si bien, en oposición a sus críticos, la principal deficiencia medicinal, según el neoconductista estadounidense, radica en no extraer de sus diversos instrumentos, todas las consecuencias e implicaciones que permitan un mayor desarrollo, en eficiencia y eficacia, de la docimología o ciencia y técnica de la evaluación pedagógica. Con estas

reflexiones, acotamos lo referente al presente tema. Respecto al pensamiento skinneriano, retomamos su análisis en el subíndice 2.12.

## **2.6 Oposición contracultural a la institución escolarizada.**

*Prohibido prohibir.*

Carteles en la Sorbona, mayo de 1968.

Como sabemos, durante la contracultura, se establece un fuerte debate entre los críticos del sistema socio-educativo (*filósofos de la educación*, tal como denomina Skinner a Illich, Roszak, Rogers, entre otros pensadores) y aquellos defensores de la educación programada, enseñanza desmenuzada o si se prefiere pedagogía atomizada, de ascendencia skinneriana, si bien, en algunas ocasiones, el nivel y los temas de dicho debate son diferentes, es decir, no convergen en un mismo punto de crítica.

En este sentido, para aclarar el comentario anterior, mencionemos que los filósofos de la educación estructuran una crítica de lo general a lo particular, de la sociedad tecnocrática, a sus diversas instituciones disciplinarias, entre ellas, el sistema educativo con sus correspondientes dispositivos de trabajo, por ejemplo, la tecnología educativa, en cuanto soporte teórico-práctico de una didáctica al servicio de aquella institución escolar.

Por otra parte, recordemos los cuestionamientos provenientes de aquellos especialistas en educación científica, los docentes-programadores, que desde su ámbito disciplinario, preocupados por las limitantes existentes en las salas de clase, previenen al gremio docente contra dichos filósofos educacionales, por no estar interesados en los procesos específicos de la enseñanza-aprendizaje. El análisis de esta denuncia, se expone adelante, en nuestro subíndice 2.12.

De tal forma, observamos que las reflexiones mencionadas en primer lugar, pretenden abarcar en cascada la sociedad y aquellas entidades que la integran; en tanto que el segundo grupo, formula las críticas desde una perspectiva particular y disciplinaria. En una palabra, los filósofos analizan las causas, la raíz de los problemas existentes, los cuales radican en la sociedad moderna tecnocrática, disciplinaria, y sobre ella enfocan sus críticas; en tanto, los ingenieros programadores examinan aquellos efectos visibles-tangibles de cada disciplina (para nuestro caso, la educación) y con métodos científicos tratan de incorporar soluciones a problemas específicos. Estas son las diferencias del nivel de crítica que aludimos párrafos arriba.

Prevenidos con las anteriores observaciones, en el presente subíndice, revisamos algunas impugnaciones que los filósofos educacionales formulan a la sociedad tecnocrática y su procesual institucionalización de las necesidades humanas, es decir, las formas como tecnifica la necesidad humana de enseñar y aprender. Asimismo, analizamos algunas propuestas que dichos filósofos exponen para desescolarizar la sociedad y la educación. Los aspectos a referir son los siguientes:

2.6.1 Institucionalización de las necesidades sociales.

2.6.2 Función institucional de la escuela. La escolarización.

2.6.3 Crítica a la obligatoriedad escolar.

Dichos aspectos constituyen, entonces, parte de la crítica medular al sistema educativo estadounidense, durante la época histórica contracultural. A continuación, explicamos el quid de cada uno de ellos.

**2.6.1 Institucionalización de las necesidades sociales.** El funcionamiento institucional en la sociedad moderna, establece conductos únicos, oficiales, por los cuales, se pueden solucionar nuestros requerimientos. Dicha institucionalidad establece lineamientos y normatividades con carácter obligatorio para quienes usufructúen sus



servicios. De esta suerte, toda necesidad humana, aunque no sea de índole material (trátase de aspectos psicológicos o educativos, por ejemplo), es cooptada por parte de un régimen tecnocrático y transformada en servicio asistencial a la población.

En tal proceso de institucionalización, la sociedad tecnocrática del Estado de Bienestar, invierte fuertes sumas económicas con objeto de monopolizar los servicios, en virtud de lo cual, se forman *trust*, es decir, aquella unión de grandes empresas bajo una dirección única, de tipo profesional, político y financiero, cuyos técnicos sociales fijan modelos de normalización sobre lo que se debe considerar como problemas sociales y las formas de solución. Se crea así, la asistencia institucional por conducto de escuelas, hospitales, u otros organismos de apoyo gubernamental. Desde estas instancias, se maneja y orienta la vida cotidiana de la población, además de imponerle una visión del mundo, en forma de nuevas necesidades sociales.

Frente a este panorama, podemos decir que la institucionalización de las necesidades humanas es nociva porque conlleva a la discriminación social (los técnicos expertos que saben cuáles son los verdaderos problemas sociales y cómo deben solucionarlos, frente a la neófito capa poblacional cuya virtud es acatar las programaciones de esos ingenieros sociales), la impotencia psicológico-física, así como una degradación moral. Como sostiene Illich, acerca de tal impotencia y degradación que sufre la comunidad frente a la omnipotente y sapiente institucionalidad, *para la mayoría de los seres humanos, el derecho de aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela* (ILLICH, 1970:7). La anterior cita refiere una gran falacia: para legitimar una necesidad humana como lo es el aprendizaje, se debe recurrir a su disciplina correspondiente, la institución escolarizada, cuyos rasgos peculiares abordamos en el subsiguiente apartado.

**2.6.2 Función institucional de la escuela. La escolarización.** En este espacio abordamos algunos aspectos sobre cómo se percibe aquella función institucional de la escuela; asimismo, observaremos en qué consiste el ritual de la escolarización y sus aspectos inherentes. En este sentido, si recuperamos lo dicho en el apartado anterior,

percibimos que la crítica de los años sesenta, concibe el ámbito escolar como una institucionalización de la necesidad humana de aprender, el proceso escolar, es la actividad disciplinaria cuya especificidad radica en operar la educación.

Esos críticos, denuncian algunas de sus ominosas características que hoy día, a más de tres décadas de distancia, son tan familiares que no requieren mayor explicación: la escolarización, rasgo esencial de la institución educativa, es una especie de tramitología ritual que se debe seguir si se desea escalar posiciones sociales. Tal ritualidad exige el cumplimiento de un calendario oficial y su respectivo horario, con lo cual, las familias subsumen sus hábitos en función del sistema escolar. Además, como mencionamos en nuestro primer índice, a propósito del análisis foucaultiano, la escuela es, por naturaleza, clasificadora, potencia una interiorización vigilante del otro: la mirada escrutadora del profesor, la del adusto padre, aquella que oculta cierta complicidad o desaprobación del compañero.

Ejemplo vivo de lo anterior, es el énfasis manifiesto de Watson, que desde el conductismo clásico, reclama una docena de niños sanos, bien formados (¿los infantes de Piaget?), con el compromiso de educarlos y, al azar, adiestrar a cada uno para convertirlos en especialistas como profesores, ingenieros, médicos o bien, ladrones, ello, independiente de sus inclinaciones naturales, talento, aptitudes, vocaciones y herencia familiar. Desde la perspectiva anterior, Ivan Illich, cabeza visible en aquella crítica a la institución escolar en nuestra etapa histórica de investigación, establece un marco caracterológico, tanto del sistema escolar como de la figura docente. En lo referente al ritual escolarizado, con base en lo dicho por Ivan Illich, podemos inferir lo siguiente:

- a) Entre las funciones latentes del sistema educativo moderno, figura aquella normatividad de conjuntar a los alumnos, categorizándolos por edades. Esta operación, se fundamenta en las otrora falsedades siguientes, que devienen hoy día en normatividades institucionales: el lugar por antonomasia del niño, se ubica

dentro de la escuela; ellos deben acudir a la escuela para aprender; la institución escolar es el único lugar en el que se educa al niño.

- b) El sistema escolar funciona por conducto de especialistas docentes, bajo cuya dirección los alumnos aprenden. La escuela, entonces, es el espacio en el que surge el aprendizaje como producto de la enseñanza. Dicha institución, requiere la existencia de profesionistas titulados que atiendan las necesidades de educación y, en forma recíproca, para los docentes, la escuela es su mercado de trabajo natural, en donde desarrollan su conocimiento específico. En oposición a las anteriores percepciones, el pensamiento divergente a la escolarización, argumenta que todos aprendemos la mayoría de lo que sabemos, fuera de la escuela, sin la dirección de algún profesor. Desde niños, aprendemos aquello que los maestros deben enseñar de nuestros mismos compañeros, del *comic*, de observar el contorno, o bien, de la sola participación en el proceso escolar. Por lo demás, sin que esto signifique una posición general, los críticos consideran que el interés de la gente pobre por la institución escolar se cifra en obtener el certificado académico y, en ocasiones, la ayuda económica que ella proporciona bajo distintos tipos de becas.

Lo curioso aquí, es el papel que adquiere el docente, en el sentido de dificultar el aprendizaje de aquellas asignaturas que integran el currículum educativo. La escolarización y los profesores, así, minimizan el respeto y autoestima de sus alumnos, al obligarlos a estudiar una serie de cursos programados, con el objeto principal de obtener un título académico, representante del salvoconducto hacia las posiciones sociales. Además, según estos críticos en referencia, los educandos consideran que la contribución de sus profesores es mínima, con relación a lo que han aprendido. Los alumnos confían siempre en la memorización, el ingenio, la comunicación entre compañeros, como formas de acreditar sus exámenes, ello tanto para evitar algún castigo o bien, motivados por la aspiración de obtener una carrera que en lo futuro solvete los problemas económicos.

c) **Asistencia a jornadas completas.** La escuela, por su naturaleza misma, reclama la totalidad del tiempo y las energías de los participantes. Para cumplimentar esta parte del ritual, el profesor se convierte en un vigilante, en aprendiz de catequista y en consumado analista. El profesor vigilante, por ejemplo, conduce a sus educandos a lo largo del ritual escolar. Asimismo, testifica el cumplimiento de la normatividad existente. El docente moralista, introyecta aquella escala de valores en torno a lo *bueno* y lo *malo* prevaleciente en el ámbito escolar y social. El maestro analista, se interna en la vida particular de su alumno, con objeto de ayudarlo a desarrollarse como persona, ello, por supuesto, dentro de los cánones que establecen las buenas costumbres, de esta forma, persuade al alumno a someter y domesticar su visión de la verdad, así como su sentido de lo justo. Por ende, cuando un maestro detenta las funciones que mencionamos antes, se pervierte el proceso mismo que debiera preparar para la vida, además, se deforma el desarrollo formativo del alumno.

Como pauta hacia la transición entre este pasaje que se aboca al análisis del fenómeno escolarizante y el siguiente, dedicado a la educación obligatoria e igualitaria, transcribimos una cita del autor austriaco Ivan Illich, el cual nos menciona que: *Con la escolaridad no se fomenta ni el saber ni la justicia porque los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación. El aprendizaje y la asignación de funciones sociales se funden en la escolarización* (Illich,1978:30). Es decir, el aprendizaje, al pretender una supuesta neutralidad por conducto del carácter universal e igualitario, en realidad se convierte en entidad discriminatoria, porque favorece a los niños con mayores probabilidades de terminar sus estudios o bien, de realizar una brillante carrera, en detrimento de aquellos cuyas posibilidades de perdurar como alumnos regulares en el sistema educativo son menores. La asignación de funciones que de ello se deriva, lo conocemos sobremanera: por un lado, la formación meritocrática de profesionales, por otro lado, una conformación de eternos aspirantes a ingresar al ramo del profesional titulado. Por supuesto, el mercado de trabajo, se abre y pertenece a

quien permanezca más tiempo en la escuela, asimismo, su proceso educativo sea de mayor calidad y además, obtenga el mayor número de títulos nobiliarios.

**2.6.3 Crítica a la obligatoriedad escolar.** La premisa con la cual cerramos el apartado anterior, es que la educación escolarizada, obligatoria e igualitaria es un fenómeno discriminatorio. Tal educación, es imposible en términos económicos, porque requiere dotar de diversos y abundantes materiales (ordenadores, enciclopedias, aparatos de sonido, etcétera), a todo el universo estudiantil, en especial, a las clases pobres. Como expone Ivan Illich, *los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan, tanto dentro de la escuela como fuera de ella* (ILLICH, 1978:21). Asimismo, según observaciones de autores como Ivan Illich (1978) y Mario Manacorda (1975), aquellos apoyos económicos y materiales hacia la escuela, la ampliación del horario de trabajo, entre algunos procedimientos para mejorar la educación, favorecen aún más la desigualdad entre educandos: en tanto que los escolares pobres deben trabajar para costearse sus estudios y ayudar a la familia, los alumnos ricos, al permanecer más tiempo en la escuela, son los beneficiarios directos de adelantos didácticos, las mejoras en instalaciones, becas de diversas fundaciones, etc., ello es, son los agraciados de la obligatoriedad escolar.

En suma, los críticos del sistema, durante la crisis social contracultural, entienden que todo dispositivo que implementa la educación tecnocrática, al fundamentarse en aquella cosmovisión tradicional estadounidense (pragmatismo, funcionalismo, empirismo), contienen, en distintas formas y niveles de acción, elementos discriminativos, selectivos, competitivos. Se comprende, entonces, que su principal impugnación se hace en términos sociales, su crítica se dirige, en forma primordial, a la sociedad tecnocrática. Estas últimas reflexiones sirven de puente para abordar el siguiente subíndice.

## **2.7 Educación y su función social para la contracultura.**

En el apartado en turno, abordamos aquel concepto que sobre educación y su finalidad en el ámbito social, estructuran los pedagogos durante la etapa contracultural. De tal suerte, presentamos dos apartados. En el primero, se recuperan las concepciones educativas que sostienen los enfoques didáctico-metodológicos de la época: el sistemático o tecnologista y el enfoque empirista. El segundo apartado, conlleva ese posicionamiento que hacen los filósofos de la educación. En este tenor, nuestro subíndice examina los siguientes aspectos:

2.7.1 La educación y su finalidad, de acuerdo a las corrientes didáctico-metodológicas.

a) El modelo sistemático o tecnologista.

b) El enfoque empírico.

2.7.2 La educación y su función social, según los críticos educacionales.

Desde tales perspectivas, exponemos en seguida la conceptualización de cada uno de estos apartados.

**2.7.1 La educación y su finalidad, de acuerdo a las corrientes didáctico-metodológicas.** En este pasaje, explicamos la peculiaridad conceptual que sobre el tema educativo, manifiestan los dos enfoques más usuales en las salas de clase. Desde luego abordamos, en primer lugar, al enfoque tecnologista porque es el de mayor auge durante la contracultura. Por su parte, recordemos que el enfoque empírico, eterno alterno del tecnologista, se encuentra en estado de crisálida durante dicha época. Sin mayores preámbulos, comencemos nuestro análisis con el modelo en referencia.

- a) El modelo sistemático o tecnologista. Para el caso de la tecnología educacional, la educación, más que un bagaje teórico, debe traducirse, como buen producto estadounidense, al orden pragmático-funcional-empírico, ello es, debe abocarse a establecer actividades prácticas, tangibles, con objeto de adaptar al educando, en forma paulatina, a su medio ambiente natural y social. Por ende, es probable que, al encontramos frente a un panegirista de este enfoque y cuestionarle qué es la educación y cuál su función, su respuesta sería, términos más o menos, lo siguiente: la educación es aquella capacidad para afrontar las situaciones que nos plantean las circunstancias vivenciales y su principal objetivo, no es acumular conocimientos, acrecentar el intelecto o descubrir la verdad, sino provocar, siempre, un conjunto de acciones al interior de la sociedad.

Bajo esta típica cosmovisión angloestadounidense pero no exclusiva de ese mundo, se perfila el concepto de educación skinneriano. Como sabemos, para el psicólogo neoconductista, la educación es uno de los conductos que tiene la cultura para autotransmitirse. En este proceso, Skinner reconoce la existencia de tres aspectos esenciales. En el primero de ellos, él conviene que la cultura, en tanto medio ambiente social, debe transmitirse a sus nuevos miembros; en el segundo aspecto, Skinner acepta que algún tipo de transmisión se establece por el simple contacto entre los miembros de la sociedad, esto sucede aun en los casos en que exista o no, la instrucción informal; en tercer aspecto, la transmisión de la cultura, cuyo objeto terminal es obtener el máximo de eficacia de la gente, reclama un sistema educacional debidamente programado.

De lo anterior, se desprenden algunas premisas de suyo interesantes. Por ejemplo, la cultura y con ella, el núcleo social, tienen carácter instrumental y una finalidad pragmática. Dicho carácter y finalidad debe transmitirse gracias a la participación de técnicos sociales. El conducto idóneo para esa transmisión es, sin duda, aquel proceso educativo. Tal proceso se identifica con un sistema programado, luego, si se sigue esta lógica conceptual, proveniente de aquella rigurosa ortodoxia skinneriana, la educación, que deviene en un proceso de

enseñanza-aprendizaje (en tanto sistema educacional), se articula, por no decir se reduce, a las leyes científicas del condicionamiento instrumental (la educación programada). Ello significa, entonces, que la educación debe circunscribirse a lo intro-académico. Ergo, la educación es una entidad disciplinaria que sólo compete a la dualidad educador-institución escolar. Esto se debe a que el *mundo real* skinneriano, aquella conjunción de ambiente físico-social, no es un conducto adecuado para la enseñanza-aprendizaje, porque como enuncia Skinner, *Un medio ambiente físico genera conductas inconvenientes, peligrosas y supersticiosas; un medio ambiente social genera conducta hostil, igual que conducta amigable, conducta egoísta, tanto como conducta generosa* (SKINNER, 1981:137). De esta cita, podemos deducir, entre otras consecuencias, que, según Skinner, Rousseau se equivoca al tratar de infundir una educación libre y natural a Emilio, lo cual puede transformar a su pupilo, en un individuo de nulo prestigio, peligroso o bien, supersticioso. Además, el medio ambiente social, es decir, aquella sociedad desescolarizada de Ivan Illich, es una quimera imposibilitada para educar, en tanto su naturaleza es demasiado ambigua. Esta es una de las razones, de aquella crítica skinneriana hacia algunas formas de educación informal o social y es causa, asimismo, de la proverbial aversión skinneriana al movimiento contracultural.

De esta manera, el camino se encuentra libre para la educación programada y su aspiración de formar al individuo en un marco de lo que en tono irónico denomina *educación obligatoria y escolarizada*, o bien, las *tristes escuelas punitivas*, en alusión directa a la terminología que utiliza Ivan Illich. Por ende, cuando Skinner plantea aquella necesidad de auxiliar la educación y que tal auxilio debe provenir de fuentes externas al ámbito educacional, no piensa, como se pudiese creer, en alguna dimensión del *mundo real*, sino más bien, en avances provenientes del laboratorio experimental científico, de preferencia, aquél de filiación conductista, es decir, del análisis experimental de la conducta. En el universo que referimos, habrá que mencionar la aspiración por lograr una excelencia educativa, lo cual, como hemos dicho en subíndices anteriores, se consigue por conducto del



binomio eficiencia-eficacia, presente en aquella interacción entre maestro y alumno, así como en toda interactividad existente dentro del proceso de la comunicación, que adviene en cada parte del suceso educativo. Aquí dejamos el análisis de la conceptualización educativa que sostiene el modelo tecnologista.

En un salto hacia lo macrosocial, es de todos conocido que la finalidad educativa, para la sociedad tecnócrata estadounidense durante los sesenta, de acuerdo con Michael Apple (1996), es servir como instrumento de control social, en especial, de las minorías étnicas. En este sentido, la educación debe formar al individuo demo-liberal, técnico, especialista en algún conocimiento disciplinario, inmerso en la lógica de la liberal-competencia: competente para triunfar sobre el otro y un competente especialista, en términos laborales, lo cual significa tener eficiencia necesaria para el trabajo. La teleología tecnocrática, entonces, responde a la formación de individuos pragmáticos, vale decir, que persigan la eficiencia, utilidad, funcionalidad, la práctica regida por una instrumentalidad, en síntesis, el *homo-economicus*.

- b) El enfoque empírico. Como mencionamos con anterioridad, en la historia de la práctica educativa estadounidense, durante gran parte del siglo XX, se alterna el empleo de los enfoques tecnologista y empírico. En particular, durante la contracultura, el derrotero del enfoque empírico es bastante peculiar. Por una parte, frente a una crítica del modelo tecnologista con su aprendizaje fragmentario y pueril, así como su fidelidad al conductismo, la esfera docente reclama el retorno al establecimiento del enfoque empirista; por otra parte, sus detractores denuncian que los cimientos de dicho enfoque, son proclives al funcionalismo y al pragmatismo. También se le impugna, bajo aquellos cargos atribuibles por igual a los filósofos de la educación, que sus fundamentos son generales, demasiado teóricos, por lo cual, en ocasiones se dificulta implantarlos en las salas de clase.

Pese a las anteriores críticas, para el enfoque empírico, la educación debe potenciar la confianza del educando en el medio ambiente natural y social (esto último, bajo la forma del profesor y el vecindario), dicha confianza, comienza gracias a la participación del alumno en su proceso educacional, ello con objeto de cultivar y fomentar la creatividad humana. Así, la educación debe provocar aquellas condiciones que permitan una continua elección entre diversas actividades cuya vivencia experimental, conlleve a la acción. Esta educación para la acción, exige, así, conducir al ser humano hacia actividades motivadoras. Tales actividades se maximizan si son similares a las existentes en el mundo laboral adulto y su impacto, según dicho enfoque, es sustancial cuando se instauran tanto al interior como al exterior de la escuela. Lo anterior, elogian sus defensores, es más ameno y motivante, en términos didácticos, que el aprendizaje impreso en cualquier tipo de soporte (libros, cuadernos, tarjetas, máquinas). Desde luego, en esta afirmación, se encuentra implícita una alusión al tecnologismo pedagógico, el cual, como sabemos, utiliza esta forma de apoyo didáctico. El enfoque educativo empirista, sostiene que la educación, aquella capacidad para la acción en el medio ambiente, permite desarrollar las potencialidades humanas de razonamiento, creatividad y habilidad.

Para posibilitar tal desarrollo, dicho enfoque, sugiere planear ocupaciones diversas, en especial, aquellas similares a las actividades existentes antes de la revolución industrial estadounidense, por ejemplo, los cuidados de la granja, cocina, artesanía, carpintería, etc., hasta ciertas ocupaciones actuales más usuales. El objeto de planear estas actividades es allanar el camino hacia el advenimiento de actividades intelectuales superiores. De acuerdo a este enfoque, la educación, para estar al nivel perceptual del infante, debe privilegiar una visión holista, ello es, no dividida en unidades espacio-temporales, en asignaturas separadas, como tampoco en la atomización del conocimiento, tal cual lo hace aquella enseñanza programada. Con la educación holista, dicho enfoque trata de vincular al ser humano con su medio ambiente socio-natural y para ello recurre como vimos arriba, a ciertas actividades que permiten concurrir

aprendizajes multidisciplinares. Asimismo, la educación holista que prioriza el enfoque, incorpora la esfera espiritual, al considerar la parte emocional del alumno. De esta forma, se aspira a no desintegrar los delicados elementos que conforman la trinidad de lo bio-psico-social.

Ahora bien, el problema que observamos, es que la lógica instrumental de la tecnocracia social, durante los sesenta, desvirtúa esta conceptualización, al reducir, en su operatividad, aquel *vínculo holista*, a una simple adaptación conductual, en este caso, una adaptación funcionalista a los paradigmas bio-psico-social existentes y nunca cuestionados de la cosmovisión tradicional estadounidense. De tal suerte, el educando, en lugar de crecer a nivel emocional-espiritual con su desempeño laboral, al transitar de la escuela al trabajo del mundo adulto, se integra a un engranaje programado, cuya aspiración hacia la eficiencia y eficacia, termina por asfixiar aquella creatividad que persigue a nivel escolar básico el enfoque empirista. Con las reflexiones antecitadas, finalizamos lo concerniente a este enfoque.

**2.7.2 La educación y su función social, según los críticos educacionales.** ¿Qué es?, ¿en qué consiste el hecho educativo para el fenómeno contracultural? La educación, según este movimiento, auxilia al pensamiento en su labor de cuestionamiento social, constituye, así, el vehículo indispensable para hacer reflexión crítica. Tal vehículo, entonces, es un cuestionamiento frente a una terrible anomia, es decir, disolución social, que pervive en la sociedad occidental de los sesenta. El manifiesto educativo contracultural, intenta cambiar al polo social por conducto de la reflexión crítica, que incita a una transformación humana, tanto a nivel individual, ello es, el aspecto psicológico, como en el ámbito social, para el caso, la práctica política. En este último sentido, aquel pensamiento contracultural de la época, expone que una instancia sola, por sí misma, no puede subsistir en su esfuerzo por el cambio, sin la participación de su contraparte.

En este orden de ideas, antes de verter en este espacio cuál es la finalidad educativa para la contracultura, recordemos que este movimiento, para articular su

plataforma teórico-educativa, se acerca a intelectuales como Herbert Marcuse (y con él, algunos integrantes de la escuela frankfortiana), Paul Goodman, Ivan Illich, entre otros autores, tendencias y corrientes. Con este bagaje a cuestas, accede a la tradición del pensamiento occidental, ya sea para criticarlo, ya para recuperar lo que ella considera valioso.

Fruto de este acercamiento, es la recuperación de aquella tradición griega clásica, de la cual, si bien la contracultura crítica el pensamiento racionalista socrático, empero, de ella, recobra la finalidad educativa presente en las pólis griegas: participar en la política de la ciudad y, por ende, convivir los valores ciudadanos con los demás. Dicha convivencia se presenta en las actividades que caracterizan al movimiento contracultural: su vagabundeo, el viaje a oriente, el bohemismo, la recuperación de la cultura amerindia. Así, sus manifestaciones se permean de una amistad solidaria, la camaradería, el trato directo, horizontal y diligente con el otro.

De acuerdo con lo anterior, la finalidad educativa que debemos perseguir, consiste en la búsqueda de una solidaridad comunal, la ayuda mutua, asociación voluntaria, descentralización de las instituciones y cooperación en las actividades escolares. Asimismo, dicha educación debe rescatar elementos locales de valor universal, ser antiautoritaria y libertaria, con unos valores que subordinen los medios tecnológicos a los fines humanos. Además, ante los problemas del mundo externo, el alumno debe tener una formación que le permita enfrentar los problemas y las angustias surgidas por la necesidad y el azar, elementos propios de un estilo de vida consumista y competitivo.

La educación, un fenómeno que incorpora en sí elementos éticos, espirituales, sociales, entre otros, tiene como fin último, entonces, hacer que los alumnos (es decir, el ser humano) encuentren en sí mismos el *motor orientador de su propia vida*. Dicha finalidad se fundamenta en una doble vertiente: el campo filosófico tanto como el psicológico. En el campo filosófico, ante aquella imposibilidad de contrarrestar los embates del mundo externo, los educandos deben tener ciertos elementos formativos que les permitan enfrentar la angustia provocada por la necesidad consumista, el azar,

el bombardeo multimedial, etc. Tal educación, según la contracultura, debe proporcionar estabilidad y un placer espiritual, es decir, junto al amor por el conocimiento científico, habrá que potenciar una concepción gozosa por la vida y la belleza, ello, gracias al equilibrio entre el ámbito científico-tecnológico, como la adquisición de valores socio-humanistas. Para el campo psicológico, la contracultura recupera las tesis del *self* o *sí-mismo*, proveniente del filósofo y psicoanalista Carl Ransom Rogers, cuya referencia se hace párrafos arriba, en el apartado 2.2. Este es, en fin, aquel legado que, en especial, aportan pensadores como Herbert Marcuse y Carl R. Rogers, al movimiento contracultural. Transitemos hacia los conceptos axiológicos contraculturales.

## **2.8 Conceptos axiológicos de la propuesta contracultural.**

El presente subíndice, expone aquellos valores sociales tecnocráticos que, al ser parte constitutiva de esa sociedad estadounidense, subyacen en forma subliminal dentro de los productos que conforma dicha sociedad, entre ellos el referente al pedagógico. Asimismo, se menciona los fundamentos axiológicos propuestos por la contracultura. Ambas concepciones, se vierten por conducto de dos apartados:

### **2.8.1 Valores sociales tecnocráticos.**

### **2.8.2 Axiología contracultural.**

El primer apartado, expone la genealogía de aquellos valores que, en su devenir, conforman una *Weltanschauung* característica del hemisferio anglosajón. En cuanto al segundo apartado, enfatiza que algunos fundamentos de las concepciones axiológicas contraculturales, se localizan en nuestra cultura mexicana.

**2.8.1 Valores sociales tecnocráticos.** En este sentido, hemos dicho en el subíndice 2.2 que la sociedad tecnócrata y su manifestación educativa, el currículum tecnologista, detentan, en forma subliminal, unos valores puritanos y conservadores. La genealogía de estas expresiones morales, se remonta, en términos históricos, al reinado de Enrique

VIII, en el siglo XVI, durante el inicio del protestantismo inglés. De las sectas anglicanas y presbiterianas, entre otras, emerge el puritanismo-conservadurismo, en tanto movimiento sectario y doctrinario, el cual, se caracteriza por observar, con rigor excesivo, el mensaje evangélico, así como las costumbres rígidas que de esa observación se derivan.<sup>2</sup>

Con el decurso de los acontecimientos político-sociales, hacia 1603-1688, las sectas puritanas, perseguidas por los Estuardo, emigran al Continente Americano y fundan las colonias de Nueva Inglaterra, a cuyas instituciones aportan sus peculiares conceptos rigoristas y rígidos, de justicia, gobierno, libertades civiles-religiosas. La preservación de tales arquetipos es una tarea que asume la educación en EEUU desde siempre. Para el mundo conservador,<sup>3</sup> la naturaleza humana se edifica en instituciones sociales tipo la política, el ámbito laboral, familiar, educativo. Luego, para que su cosmovisión axiológica se perpetúe hegemónicamente, deben utilizarse tales conductos institucionales, nos advierten Alicia de Alba (1991) y Michael W. Apple (1986). De tal suerte, a la escuela y su eficiencia instruccional, se le encomienda aquella internalización de actitudes y valores tradicionales estadounidenses.

En torno a esta idea de las diferentes instituciones transmisoras de una axiología conservadora, sabemos bien que *la escuela está atrapada en un nexo de otras instituciones –políticas, económicas, culturales- que son básicamente desiguales* (APPLE,1986:88). Con dicha idea de desigualdad, Apple se refiere al marco institucional existente para los grupos hegemónicos y aquél que prescribe los lineamientos de la clase trabajadora. Desde luego, es maniqueísmo aventurar que la tecnología educacional con todas sus características que bien le conocemos, sea un dispositivo cuya instauración se hace en función exclusiva de los grupos trabajadores, empero, no está por demás referir una puntualización de Apple: para la *clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos parecen organizarse alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc. En cambio si se ve como destino probable de los estudiantes el de trabajadores, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc.* (APPLE,1986:89). Con tal

conjunto de antecedentes, no es difícil entender aquella contundente proclama contracultural: la ramificación tecnocrática esconde, al reverso de su concepción cientista del universo, una perfecta combinación de puritanismo.

Así, el conservadurismo tecnocrático en los sesenta, por conducto de aquella tecnología educativa, privilegia dichas actitudes de orden, obediencia, formación de hábitos, eficiencia y control; en tanto que, para el liberalismo o ideología vocera del conservadurismo, un alto grado de aprecio en el ser humano, es su formación, profesionalización y ulterior actualización, de cara a dicha competitividad en el mercado laboral. Los anteriores conceptos, según autores como Immanuel Wallerstein (1996), pueden traducirse en dos vocablos: aristocracia-meritocracia, o privilegio por los mejor preparados. Aquí, no debemos soslayar al utilitarismo, del cual hemos visto su afán por encontrar y primar una utilidad práctica en todo conocimiento humano.

**2.8.2 Axiología contracultural.** Como introducción hacia la especificidad axiológica contracultural, detengámonos en algunos de sus antecedentes. Nuestro apartado 1.5.3, hace referencia en torno al movimiento literario Beat (Ginsberg, Kerouac, Burroughs, et al), del cual, mencionamos su denuncia del represivo y controlador clima político maccarthy-eisenhoweriano, además de la influencia directa, en términos axiológicos, ideológicos, estéticos, sobre el fenómeno contracultural. Asimismo, recordemos la profunda admiración Beat por el México de los años cincuenta, de su gusto por vivir largos períodos de tiempo en el Distrito Federal, incluso, según comentan en una entrevista, aquellos valores que promueve el grupo, provienen de nuestro país.

En dicha entrevista, declaran que *somos la versión del viejo movimiento bohemio que encontramos en México. En los cincuenta conocimos mucha gente en el Zócalo, viejos poetas y pintores, algunos homosexuales con los mismos valores que los nuestros* (PEÑA MARTÍNEZ, 1992:6). Los Beat, así, redimensionan valores y costumbres de México, como el espíritu bohemio, camaradería y gozo. Además, se acercan a milenarias leyendas y tradiciones indígenas como aquel uso ritual de alucinógenos (hongo, peyote), artesanía, música.

Tal bagaje cultural, es modelo a seguir por la generación estudiantil sesentera. Junto con el gusto Beat por la poesía, el jazz y rock, se estructura una cosmovisión axiológica opositora a la tecnocracia y su apuesta cultural epistémica, axiológica, ideológica, entre otras concepciones. Esta oposición, puede circunscribirse en las siguientes dualidades, en las cuales, se contrasta tanto los valores tecnocráticos como aquellos que promueve el movimiento contracultural:

- Existe una oposición entre aquellos valores que fundamentan la educación tecnocrática (pragmatismo, funcionalismo, liberalismo, entre otros componentes de su amalgama) y los valores educativos contraculturales, que se fundamentan en la Paideia clásica griega, en el sentido del crecimiento intelectual, en la verdad y la justicia, según aspiraciones de los viejos filósofos helenistas.
- Respecto al individualismo y su reiterado apego a la instrucción individual, se alza aquella perenne confianza en la dignidad del ser humano y su capacidad para moldearse a sí mismo en compañía de sus iguales.
- Frente al dualismo mente-cuerpo, razón-sentimientos que campea en occidente con fundamento en Sócrates, el judeo-cristianismo y el racionalismo cartesiano, florece aquella experiencia con alucinógenos, la poesía, el jazz y rock, en tanto formas alternas de percibir y conocer el mundo.
- Además, en discrepancia a la concentración del poder político, militar, económico, científico y cultural (el Estado totalitario *democrático*), en manos de una sociedad que entrevé sus enemigos dentro y fuera del sistema estatal (ello es, por una parte, aquella resistencia interna que desea cambiar las reglas del juego hegemónico y por otra parte, en el campo externo, toda la fuerza que conjunta el bloque socialista) y que utiliza dicho poder para combatir tales enemigos, el movimiento juvenil contracultural opone dos conceptos: el ideal Romántico de amor por la naturaleza, por las emociones y los sentimientos del



ser humano, por el arte, la tradición popular, así como la paz hacia las distintas razas humanas. De aquí, surge el célebre eslogan de *Amor y paz*.

- Otra frase contracultural, que hace referencia a la órbita axiológica, la cual, sacude conciencias *bien* de la época, abre interrogantes así como descalificaciones hacia los estudiantes y, en general, al estrato juvenil durante 1968, es la connotación *Sex, drugs and rock'n roll*. Ésta se erige de cara a la idiosincrasia típica estadounidense, moralista y conservadora, pese a la faceta de una sociedad que predica la apertura axiológica. Con dicha frase, la juventud alude, también, a la brecha generacional, ello es, aquella decepción ante la pasividad adulta, en tanto esa generación, no tiene más ofrecimiento que una vida opulenta, acomodada, sin otra perspectiva que continuar aquel sendero de la tecnocultura. Un mundo adulto frente al cual, se emplea con mordacidad, cierto consejo que proporciona el astronauta estadounidense Taylor (Charlton Heston), en *El planeta de los simios*, de Arthur P. Jacobs, al Simio Joven: *Y sobre todo, desconfía de toda persona mayor de treinta años*, frase que sintetiza aquella percepción juvenil hacia la generación mayor.
- Asimismo, en desacuerdo al afán consumista y el utilitarismo, recordemos que la contracultura propone una economía igualitaria de la cual, las comunas ofrecen algunos destellos de tal concepción.
- Frente a una competitividad y las relaciones autoritarias, se busca la cooperación con fundamento en las relaciones horizontales y la camaradería.
- En impugnación hacia las *buenas costumbres* asépticas de la tecnocultura, se recuperan elementos de la cultura oriental y amerindia.
- Ante la familia de talante conservador, se potencia la vida comunitaria y el erotismo libre.

En resumen, aquella genealogía de los valores sociales tecnócratas, se sustenta del protestantismo religioso inglés, cuya fervorosa mezcla de conservadurismo y puritanismo (ello es, el riguroso apego a la pureza del mensaje evangélico, sin permitir contaminación de valores externos a tal posicionamiento religioso), se disemina por las nuevas colonias americanas, con una fuerte impregnación en las instituciones sociales. De acuerdo con Michael W. Apple (1986), sabemos bien que corresponde a la institución social educativa estadounidense observar y transmitir dicho esquema de valores, con objeto de adoctrinar y atraer hacia sus formas peculiares de costumbres, a todos aquellos grupos raciales que, en diferentes épocas, inundan sistemáticamente la Unión Americana, en busca del paraíso económico dorado.

La contracultura, por su parte, fundamenta su oposición axiológica en dos grandes fuentes: en primer lugar, el movimiento Beat y en segundo lugar, las tradiciones tanto orientales como aquellas de inspiración griega clásica. De dicha primera fuente, recupera algunos valores existentes en el México de los años cincuenta como el bohemismo, la camaradería y una solidaridad social; de esa segunda fuente, retoma una plena confianza en los valores que cada ser humano posee para convivir, libre de control y represión excesiva, en una sociedad democrática. Un aspecto con plena vinculación hacia el plano axiológico, en tanto posee su propio campo de valores, es esa dimensión de la ideología, tema central que debemos abordar en el siguiente subíndice.

## **2.9 La relación ideología-educación para la contracultura.**

En la parte final del subíndice anterior, analizamos algunos enunciados característicos del movimiento juvenil y su aportación axiológica. Ahora bien, como se sabe, el slogan, es aquella frase que posee una fuerte carga ideológico-política. Eso es justo lo que representan las fórmulas contraculturales. En efecto, ellas reflejan una connotación ideológica opositora: consumir drogas, ejercer el erotismo libre, debatir sobre amor y paz, escuchar jazz o rock, significan en ese momento histórico, un reto al orden tecnocrático y una negación de la realidad prevaleciente. Con estas acotaciones,

nos acercamos al campo ideológico, asunto específico del presente subíndice, en el cual, desarrollamos algunos temas que nos exponen la posición ideológica contracultural, en su vínculo con aquel tópico educativo. Dicha temática, se divide en los siguientes aspectos:

2.9.1 Impugnación a la *neutralidad* científica.

2.9.2 Liberalismo individual y su implementación educativa.

2.9.3 La apuesta ideológica contracultural.

Como marco introductorio, recordemos que en el subíndice 1.3, recuperamos algunos planteamientos wallersteinianos según los cuales, la juvenil contracultura manifiesta una inconformidad ideológica contra las corrientes de pensamiento hegemónicas de esa época: el leninismo-estalinismo y aquél liberalismo wilsonista. Al catecismo socialista, se le increpa su antihumanismo a favor del abstracto cuerpo doctrinario partidista, además de un acercamiento al concepto del Desarrollo Nacional, que promulga Estados Unidos.

Por otra parte, hemos visto en dicho subíndice 1.3, que los disturbios educativos se originan ante una posición antidemocrática y meritocrática que detenta aquella educación liberalista estadounidense, escolarizada y obligatoria, en favor de sus retoños o hijuelos del sistema. De aquí se concluye que la dominación ideológica educativa, se articula con independencia de cualquier orientación política estatal: se le encuentra tanto en aquel campo socialista como en el bloque occidental. Con esta perspectiva, abordemos el aspecto inicial que hemos propuesto.

**2.9.1 Impugnación a la *neutralidad* científica.** De acuerdo con esos datos anteriores, los supuestos ideológicos contraculturales se oponen tanto al ideario soviético como al liberal-wilsonista, en tanto, aquella ideología proclive al desarrollo meritocrático, que oculta en sí diversas desigualdades sociales, se encuentra vigente en los sistemas

educacionales de Estados Unidos y la Unión Soviética. Por lo demás, el movimiento contracultural, critica aquella aspiración estadounidense a la cientificidad, por lo cual, existe un supuesto alejamiento de toda orientación ideológica. Así, se sabe bien de aquella posición científico-educativa estadounidense (u occidental), según la cual, toda ciencia debe estar alejada de planteamientos que no le competen, entre ellos, los referentes al aspecto ideológico, empero, como señala Roszak:

“Evidentemente, esta tesis es falsa. La ideología no está ausente, sino sólo invisible, fundida con la verdad, supuestamente indiscutible, de la visión científica del mundo. Así, los tecnócratas tratan de *racionalidad, eficiencia y progreso*, hablan el lenguaje de las estadísticas, un valor pretendidamente neutro y se convencen a sí mismos de que no tienen ninguna orientación ideológica. Las ideologías más efectivas son siempre aquellas que están operando desde los límites de la consciencia, pues son entonces más subliminales” (ROSZAK, 1981:71).

Es claro, entonces, el doble discurso científico que maneja la órbita liberalista: apelar a la racionalidad, eficiencia y progreso, términos provenientes del familiar ámbito tecno-científico, con el falaz objeto de no inmiscuir peliagudos conceptos ético-ideológicos, que conlleven a criticar ciertas desigualdades sociales, sean éstos en EEUU o la URSS. Después de todo, esos tres conceptos, junto al de eficacia, forman el cuadro al que aspira cualquier tecnología educacional, sea ella de origen filosoviético o proestadounidense. Por lo demás, recordemos que su fundamento científico es idéntico, ello es, el conductismo que, con diferentes matices, se nutre en la corriente rusa pavloviana, hasta derivar en aquella skinneriana.

Con Marcuse e Illich, en fin, podemos decir que aquella pretendida neutralidad tecno-cientista, no reconoce fronteras geopolíticas. Se la encuentra en totalitarismos tanto de *izquierdas* como de las *derechas*, dicha dupla tecnología-ciencia, no puede desligarse del uso que se hace de ella. Por ende, la sociedad tecnocrática,

fundamentada en tal neutralidad, es en sí y por sí, un sistema complejo de dominación que funciona gracias a una conceptualización y elaboración continua de técnicas, entre las cuales, se insertan las educacionales. En ellas se apoya para dominar, subliminalmente, al ser humano, vale decir, los educandos. Abordemos ahora, nuestro segundo tema.

**2.9.2 Liberalismo individual y su implementación educativa.** El anterior apartado permite focalizar un aspecto educativo al interior del liberalismo: sabemos ya de su aspiración hacia la eficiencia, progreso y racionalidad, todo lo cual, oculta un trasfondo individual meritocrático. ¿Cómo se traduce lo anterior a la sala de clases, gracias al tecnologismo educativo? La respuesta es sencilla, un ejemplo concreto y visible por conseguir la eficiencia-eficacia, es aquel ponderamiento hacia la educación individualizada, en virtud del cual, cada alumno debe aprender por conducto de su máquina de aprendizaje personal. Esta loable reiteración en el trabajo personal, que respeta el avance particular del alumno, en realidad enmascara aquel individualismo, siempre presente, en la ideología liberalista. Ahora bien, sobre dicho liberalismo, existen obras clásicas y actuales, que ilustran la orientación del pensamiento en referencia. Un ejemplo de lo anterior, se observa tanto en Harold J. Laski (1939), como en Immanuel Wallerstein (1996), entre una gran diversidad de autores, quienes para el caso, documentan las características del fenómeno ideológico, político y económico liberalista.

Como se sabe, el pensamiento liberal se sistematiza por conducto de los intelectuales ingleses Locke, Smith y David Ricardo, quienes recomiendan la libertad de empresa y comercio, sin intervención del Estado, además de reclamar un sistema político democrático, libertad de expresión, igualdad ante la ley y un gobierno republicano.

En términos pedagógicos, el liberalismo defiende la doctrina del *progreso* y su perfectibilidad centrada en la razón. Para esta doctrina, la educación tiene como finalidad formar *un* individuo. Es el individuo aquel destinatario final de la educación, al

cual, se le debe integrar al sistema productivo. El individuo es, como sostiene Wallerstein, el beneficiario de la meritocracia.

En cuanto a la ideología contracultural, algunos autores, entre ellos Racionero, consideran que ella es lo que pervive del movimiento. El ideario contracultural sobrevive, porque aspira a la evolución de un hombre liberado y una sociedad comunitaria. Tal ideario, propone el vínculo de una revolución psicológica individual, con la práctica política social, en tanto, ambos niveles se implican y son inseparables.

Por otra parte, mencionamos en el subíndice anterior que algunos cimientos del movimiento juvenil, tanto en el ámbito ideológico como en el axiológico, ello, frente a una cosmovisión tecnocrática, se fundamentan en la cultura mexicana, la cual, durante los años cincuenta, vincula ciertos ideales prehispánicos con aquellos de comunión, alianza, cooperación y ayuda tanto comunal como personal.

**2.9.3 La apuesta ideológica contracultural.** Frente a la ideología liberal capitalista, el movimiento estudiantil, de acuerdo con autores que hablan sobre ese fenómeno, Theodore Roszak (1981), Luis Racionero (1977) y Luis Antonio de Villena (1975), opone una ideología de filiación anarquista. Ello se debe a que la orientación ideológica contracultural, según dichos autores, converge con el socialismo utópico y el comunismo libertario. Desde tal entendido, las tesis típicas del anarquismo, en primer lugar, la integración del trabajo, con objeto de formar una riqueza en comunidad y en segundo lugar, una exigencia de libertad individual con objeto de alcanzar aquellas aspiraciones propias del ser humano, concuerdan con actividades y postulados del movimiento juvenil, por ejemplo, aquel trabajo comunitario que realizan los jóvenes en diversos planos como el artesanal, de ayuda educativa, de los servicios sociales, entre otros tópicos que forman, como bien sabemos, aquellos cursos que integran los peculiares currícula abiertos.

Además, dicha libertad individual anárquica, considera que toda forma de gobierno trata de anteponer, en forma autoritaria, su plataforma ideológica. Tal sería el caso, por

ejemplo, de un gobierno regido por administradores del ámbito científico, los cuales, tratarían de eternizar sus fundamentos ideológicos en las capas sociales y gobernar bajo supuestos incuestionables, en tanto se derivan de situaciones comprobadas en un proceso experimental. Para el espíritu anarquista, esta oculta forma de autoritarismo, como la de cualquier otra clase, es coto a una libre manifestación de la consciencia y de las potencialidades vitales del individuo.

Desde luego, sabemos que esta profecía del anarquismo, se cumple en todo modelo de gobierno tecnocrático, en donde el *manager* fundamenta, en términos ideológicos, aquella programación de sus acciones administrativas, bajo la supuesta infabilidad de sus asesores, ese hemisferio omnisapiente de los científicos sociales. Dicho currículum oculto político, sólo puede diluirse mediante la supresión del Estado. Así, la contracultura se acerca al campo ideológico anarquista para impugnar el uso indebido del tecnologismo socio-educativo que implementan los bloques políticos hegemónicos estadounidense y soviético. Un uso y un control excesivo, el cual se orienta a la creación de programas educativos, sociales, laborales, antihumanos y antilibertarios, en tanto anulan la individualidad propia del ser humano. Con las premisas axiológicas que se analizan en el subíndice 2.8 y aquellas vertientes ideológicas que hemos expuesto en este apartado 2.9, tenemos elementos para examinar, a continuación, los proyectos de sociedad y ser humano educado, que propone tanto la tecnocracia, como el movimiento contracultural sesentero.

## **2.10 Proyecto contracultural de sociedad y ser humano.**

Desde la Grecia Clásica, en Occidente se plantea el problema de saber qué tipo de sociedad podemos aspirar a edificar, así como el modelo de ser humano que se obtiene por conducto de la *Paideia*, en tanto conjunto de excelencias a formar en el ámbito humano. Durante los sesenta, este dilema adquiere una solución disyuntiva. Por un lado, se encuentra aquella demanda tecnocrática, la cual, exige de la educación un individuo de pensamiento liberal, con una racionalidad instrumental. Al otro lado de la balanza, se encuentra el individuo que desarrolla sus facultades y competencias para

vivir en comunidad, con una cultura, normas y valores que ese comunitarismo prescribe a sus integrantes. Para analizar dicha controversia, el presente subíndice aborda los siguientes momentos:

#### **2.10.1 Proyecto de sociedad.**

- a) Perspectivas de la tecnocracia.
- b) Propuesta contracultural.

#### **2.10.2 Proyecto de ser humano educado.**

- a) Enfoque del tecnologismo.
- b) El ser humano para la contracultura.

Al finalizar el análisis de los anteriores conceptos, se vinculan ambas partes, comunidad y ser humano, como forma de exponer ciertas consecuencias en el individuo, de aquella educación tecnologista que se instrumenta durante los sesenta, bajo el sello de una *sociedad unidimensional*; por la importancia que reviste, definimos qué se entiende por dicho concepto de unidimensionalidad, ello, de acuerdo a los postulados marcusianos. Analizamos, también, algunas influencias educativas de la televisión y de programas tipo *Sesame Street*. En este orden de ideas, comencemos por exponer aquellas oposiciones en juego, referentes al problema social, que existe en la época contracultural.

#### **2.10.1 Proyecto de sociedad.**

- a) Perspectivas de la tecnocracia. Los difusores de este modelo, desde un posicionamiento de adaptación funcionalista y bajo aquel pragmatismo clásico estadounidense, consideran que el desarrollo social debe cimentarse en tres



grandes pilares: el primero de ellos es, desde luego, la acción reguladora del *marketing*, a cuyo designio, se subsume la economía entera del país, en unión con toda actividad política; el segundo pilar es el *managerismo* en tanto élite de directivos y responsables de aquellas poderosas administraciones empresariales-gubernamentales, amalgama aliada, desde siempre, en la historia social y política estadounidense. El tercer pilar, lo constituye aquellos interminables programas sociales, ejemplo de ellos son la educación programada, o bien, esa diversidad de cursos para una capacitación-actualización laboral; asimismo, una asistencia, en el área de la salud, que estructura el Estado de Bienestar.

Al respecto, en términos educativos, hemos dicho en espacios anteriores que la tecnología de la instrucción, en tanto incorpora herramientas que permiten analizar y ordenar una diversidad de conceptos (lo cual se traduce en eficiencia, eficacia y ahorro de tiempo que se obtiene mediante aquella óptima programación), se constituye en un valuarte tanto para el análisis del mercado como para la organización de empresas. Tal valuarte, se establece mediante un doble conducto: la educación programada, que se dirige a modelar futuros hijuelos del capitalismo y aquellos inefables cursos de capacitación que refuncionalizan al personal laboral o bien, sirven para cultivar ciertas dotes directivas de los convencidos videntes del *managerismo*. En suma, es el esplendor del *american way*, cuyo dinamismo tanto científico como educativo descansa en cuatro aspectos: aquel campo físico-matemático, el ámbito cibernético, la informática y, también, la ingeniería tecnológica. Habremos de analizar el alcance de dichos campos en el subíndice siguiente, 2.11, que aborda elementos epistemológicos.

- b) Propuesta contracultural. En primer lugar, de acuerdo a lo expuesto en el transcurso del primer índice, la contracultura denuncia aquel estado de opresión y alienación que vive el ser humano, producto del sistema social circundante. Para estructurar dicha denuncia, el movimiento estudiantil se fundamenta en el

pensamiento de los docentes universitarios Herbert Marcuse y Norman O. Brown, quienes durante los sesenta, intentan establecer una crítica social, de la que germine un posicionamiento utópico de sociedad nueva, en oposición a la tecnocrática.

Como sabemos, la riqueza conceptual de los investigadores en referencia, surge desde su plataforma de formación profesional. Es verdad que ambos se interesan por el psicoanálisis, es decir, su crítica emerge a partir de supuestos freudianos, empero sus ideas se bifurcan por la formación profesional de cada cual: Marcuse interesado en filosofía y política, vincula a Freud con Marx, en tanto que Brown, profesor en filología y letras clásicas, desarrolla el pensamiento freudiano asociándolo al arte y la cultura. No obstante, la aspiración de los dos estriba en denunciar el control y la opresión del ser humano, bajo un Estado de Bienestar Social.

Ahora bien, la perspectiva anterior nos clarifica aquella impugnación que sustentan dos teóricos, los profesores Paul Goodman e Ivan Illich. Al respecto, recordemos que en 2.3 *El debate educativo*, exponemos sus propuestas de *desescolarizar la sociedad*, en tanto es una continuación hacia el ámbito social, de aquella educación estadounidense, en especial, la del nivel básico u obligatorio, que constituye el ritual más acabado, costoso, aburrido, moroso, así como destructivo, que la civilización mundial contemporánea establece.

Por otro lado, Illich sostiene que ni el pensamiento crítico ideológico, ni el activismo grupal, generan una comunidad nueva. Únicamente el desafiliarse y reformar esa iniciación ritual conlleva a un cambio social radical. Illich justifica que dicha reforma no se puede efectuar, a menos de comprender que ni el aprendizaje ni la igualdad social se consiguen vía la escolarización. Ello es así porque la escuela pública obligatoria reproduce en forma inevitable el racionalismo tecnificado de la sociedad de consumo. Por ende, no puede

concebirse una reforma educativa, cualquiera que ella sea, sin reformar, primero, las relaciones sociales existentes.

En segundo lugar, documentamos que la contracultura aspira a una comunidad solidaria, en la que se desarticulen aquellos conductos de poder autoritario. En forma textual, Racionero comenta que tal utopía,

“se caracteriza por dos tendencias fundamentales: la búsqueda de una solidaridad mundial y el cortocircuitaje de las líneas de poder, distribución, producción e información de las organizaciones autoritarias. La tendencia a crear una solidaridad mundial, implica la necesidad de crear una mentalidad planetaria, la cual considere todas las culturas y estilos de vida que en el mundo han sido como un archivo, donde puedan escogerse aquellos elementos culturales y personales que más se adapten a los temperamentos y objetos vitales de individuos y grupos” (RACIONERO, 1977:11).

Es esta mentalidad planetaria que la contracultura trata de recobrar. Un ejemplo de ello, es la recuperación del ideario Romántico: acercamiento a la naturaleza, a las emociones y sentimientos humanos, el arte, tradición popular, así como el deseo de una paz hacia las distintas razas humanas. Una sociedad que potencie las redes de intercambio de conocimientos, con plenas relaciones horizontales en las que valga la franca camaradería. Por lo anterior, aparte de los ideales románticos, se recuperan, también, algunas tradiciones orientales y nativas, como esas existentes en nuestro país, durante los años cincuenta-sesenta.

En términos socio-educativos, dicha contracultura rechaza aquella aceptación social de una educación mediatizada por programas y dispositivos tecnologistas, cuya finalidad funcionalista es apegar a los patrones laborales de la sociedad tecnocrática. En todo caso, la sociedad debe insistir en que cualquier institución educativa, desarrolle las capacidades intelectuales del alumno, para encaminarlo

hacia la abierta convivencia ciudadana. Transitemos ahora, hacia los proyectos de ser humano.

### **2.10.2 Proyecto de ser humano educado.**

- a) Enfoque del tecnologismo. En concordancia con el apartado anterior, que analiza el proyecto social desde una dimensión tecnocrática, abordamos ahora, el modelo de ser humano que persigue dicho posicionamiento. Tal modelo, es aquel perito especialista que, gracias a su preparación (por conducto, desde luego, del eficaz y eficiente tecnologismo educacional), se le faculta para cubrir, reforzar o ampliar la plantilla o listado de expertos en las diversas instituciones del Bienestar Social. Asimismo, representa al directivo, administrador o *manager* de las poderosas oficinas gubernamentales, las cuales orientan el futuro de las naciones débiles. Es el jefe industrial en potencia, aquel delegado o responsable de las grandes cadenas comerciales, provisto de un dinámico pensamiento liberal y recubierto de cierta racionalidad instrumental. En suma, encarna el perfil del individuo tecnocrático por antonomasia, usuario de la programación proveniente de los ingenieros sociales y que a su vez, se modela por tal programación técnica. Constituye una élite a la que aspira formar esa tecnología educativa, en sus exigencias por la instrucción individual-personalizada.
- b) El ser humano para la contracultura. Según esta posición, educar al alumno bajo la visión del *homo oeconomicus*, ello es, en el bienestar material, en tanto incremento de la ganancia y el consumismo, conduce a obtener como producto, un ser humano que reprime y amputa sus facultades intelectuales-imaginativas, si bien, con una adaptación funcional plena al sistema.

En oposición a lo anterior, el ser humano contracultural, en primer lugar, es aquél que busca el crecimiento intelectual, que aspira a la consecución de valores tipo justicia, virtud, la verdad, como condición para vivir bajo preceptos democráticos. Desde luego, esto es alusión directa a los principios que establece la Paideia

clásica griega, los cuales, se recuperan frente a esa anomia intelectual del tecnologismo educativo que no busca formar un ser humano con un alto crecimiento intelectual, sino aquel cuyo carácter se pueda modificar o moldear, para que posea un comportamiento deseable, en términos funcionalistas. Tal es el sentido que Ornelas imprime a su siguiente comentario: *Estas obras (las de Skinner y Bloom) contradicen el principio heredado de la Paideia ateniense y hacen de la modificación de la conducta, el diseño racional de objetos y la uniformidad del currículum (ORNELAS, 1995:147).*

En segundo lugar, es aquél que se educa en compañía de sus iguales, que advierte sus limitantes, pero que, sobreponiéndose a sus restricciones, puede auxiliar en la enseñanza del camarada. En tercer lugar, es el hombre esforzado por conocer sus valores cívico-morales junto a conocimientos teórico-instrumentales.

Con relación a esto último, estudiar valores, le posibilita comprender la importancia de convivir en una sociedad plural, democrática e igualitaria. Conocer plenamente *la techné*, permite apreciar el grado de adelanto que alcanza su civilización. Como se expone en el subíndice sobre epistemología, para la contracultura, ambos tipos de conocimiento son interdependientes.

El legado de la contracultura es claro: sin valores, el ser humano puede quedar cegados ante la maravilla tecnológica y utilizar ésta, en beneficios mezquinos que conllevan a un mundo como el que padecemos en estos momentos históricos. Por desgracia, no tener los avances científico-tecnológicos, nos hace presa fácil de sociedades hegemónicas que por tal motivo, se erigen en líderes de la comunidad humana.

Ahora bien, entre los cuestionamientos hacia las formas de comportamiento social que caracterizan a la Unión Americana, destacan, por su profundidad, ciertos aspectos presentes en aquella fuente importante de crítica durante la contracultura, los cuales, se

sustentan, como sabemos, en el pensamiento de Herbert Marcuse (1968). En esta dirección, recordemos que, en primera instancia, el progreso tecnológico y, en segunda instancia, tanto el Estado Fordista como el Bienestarismo Social, estrechan vínculos hacia los sesenta. Gracias a esta conjunción, el gobierno estadounidense estructura una amplia injerencia en todos los ámbitos del colectivo humano, un Gran Hermano panóptico, al que Marcuse denomina *sociedad unidimensional*.

Tal unidimensionalidad se define en aquella centralización de dependencias aisladas en un organismo único, al que todos los demás se vinculan y subsumen. Esta vinculación de diversas entidades en un solo organismo, posibilita el clima social que tiende hacia la totalización, entendida ella, como la organización de un sistema universal, que regula el ámbito social: los sistemas de producción, salud, administración, cultura, educación, recreación, etc. El megasistema totalitario, debe generar cierta interactividad entre los sistemas antedichos, con objeto de incorporar todas las acciones de la vida social. Desde las anteriores perspectivas, Marcuse denuncia algunas peculiares manifestaciones de la unidimensionalidad, entre ellas, las que se refieren al ámbito económico, el político, la dominación subliminal del ser humano, el campo cultural, el sistema educativo, y la infaltable presencia de los operativos militares, como antesala a una introducción del libre mercado en aquellos pueblos renuentes a disfrutar del modo de vida capitalista.

En simultaneidad con lo anterior, esa unidimensionalidad moldea la personalidad del individuo, para convertirlo en un perfecto apéndice de su macrosociedad. Como consecuencia, el estadounidense promedio, sufre un proceso subliminal por el cual, se mimetiza en él, valores, normas, prescripciones sociales, en fin, aquel bagaje que se incorpora como parte integral de su idiosincrasia y cuyo funcionamiento, a nivel individual, se realiza en una forma automática y espontánea. Además, la sociedad técnico-tecnológica, al monopolizar el marco vivencial de los individuos, lo desvincula de sus fines humanos y lo canaliza hacia el unidimensional proceso social. En el proceso, dichas finalidades humanas se reemplazan por satisfactores superficiales que permiten al sistema mercantilista ampliar su influencia y, por ende, extender el sistema

de dominación. Tales son las peculiaridades de lo que Marcuse denomina *Hombre Unidimensional*, aquel individuo que se fusiona con el todo social y político.

Bajo esta lógica de dominación, el hombre unidimensional adquiere, en forma procesual, una conciencia de identificación efectiva con su medio ambiente. De suerte que si a este individuo, le preguntásemos cuál es la finalidad en el mundo del ser humano y cuál la finalidad del ambiente social, es probable que conteste, respectivamente, que es la de trabajar para adquirir el mayor confort posible y que, por otra parte, la sociedad debe proporcionar todo implemento necesario para que sus integrantes vivan de acuerdo al estándar de un país con alto desarrollo. Referencia aparte, merece aspectos como la cultura y el sistema educacional, en tanto su influencia permite estructurar en los individuos unas conciencias felices, adaptadas al sistema, es decir, con fuerte carga de enajenación. Al respecto, Marcuse sostiene que dicha enajenación se diversifica cuando las técnicas de dominación logran privarla de cierta autoconciencia o conciencia de sí misma, ello tiene gran efectividad, en especial, para conservar el orden público, de tal forma que toda fuerza pública resulta innecesaria si se encuentra incorporada en la mente humana.

Este comentario marca la pauta para analizar el aspecto educativo. Recordemos que el fenómeno unidimensional, abre la posibilidad de acceder al *american way*, mediante conductos que apelan a una formación escolar. De tal forma, si se desea escalar hacia la cúspide social, un sendero a transitar, entre otros, es aquél de la preparación educativa. Para respaldar esta alternativa social, el Estado Bienestarista masifica el proceso educativo, al cual, introyecta un mar de diversos tipos de recursos, con objeto de apuntalar aquella peculiar escolarización que hemos descrito en subíndices como el 2.6, por ejemplo. La institucionalización educativa por conducto de esa escolarización, es reflejo del empeño estatal de mejorar en términos económicos, a las clases sociales, si bien, dicho compromiso, bajo un semblante discriminativo, privilegia aquellas familias de clase media, con ascendencia anglosajona, en detrimento de otros grupos raciales menos afortunados en asuntos económicos.

Asimismo, a esta conformación social, se le debe el surgimiento del enfoque que se conoce bajo el rótulo de tecnología educativa, una apuesta pedagógica que, como hemos visto en el recorrido del presente trabajo, se efectúa con objeto de atender, entre otros aspectos socio-educacionales, aquel fenómeno de la masificación escolar, que se genera por demandas como, por un lado, la exigencia social de mayores espacios educativos, con objeto de acceder, primero, a la seguridad de obtener el grado académico y, segundo, a una preparación cualificada; por otro lado, la urgencia empresarial de formar un creciente número de especialistas para los cuadros de aquellos consorcios existentes en la época. El problema de la masificación escolar se resuelve, entonces, mediante una implementación de la enseñanza programada (con fundamento en el conductismo de Skinner, Crowder, et al), bajo la cual, un instructor supervisa el avance de cualquier número de alumnos y su respectivo soporte pedagógico tipo *máquina de enseñanza*, en lo que con términos presuntuosos, algunos tecnólogos denominan *atención individualizada*.

Esta apuesta a las nuevas tecnologías para apuntalar el sistema pedagógico, no se circunscribe sólo al centro escolar. La educación del Estado de Bienestar, también recibe apoyo por parte de algunos mass-media, tal es el caso, por ejemplo, de la televisión. En efecto, los EEUU de aquellos años sesenta, representan el gran laboratorio social, donde se aplican diversos efluvios de la revolución tecnológica. Recordemos que, como resultado de investigaciones behavioristas sobre aprendizaje infantil, la Oficina de Educación de Estados Unidos, así como aquellas fundaciones Ford y Carnegie, realizan, hacia 1968, una serie televisiva cuya emisión marca un hito en la historia educacional: *Sesame Street*, (Plaza Sésamo). En esta serie, se observa esa cosmovisión del Welfare State: sus personajes recrean tanto los servicios asistenciales del aparato gubernamental, como la vida clasemedijera estadounidense, *más allá del bien y del mal*, es decir, sosegada y tranquila, pese a los movimientos contraculturales o la invasión a Vietnam.

Desde luego, el plato fuerte de Plaza Sésamo, es la enseñanza programada que, en tomas colmadas de coloridos diseños, ofrecen muestras de aquel neoconcepto



pedagógico denominado *educación entretenida* o también, *aprender riendo*, como lo estipula Armand Mattelart (1974), ello es, la aplicación en programas televisivos de aquellos efectos especiales, provenientes de avances tecnológicos existentes en la época, para transformar el proceso educativo en un fenómeno con matices divertidos, amenos y relajantes.<sup>4</sup> Bajo esta perspectiva, algunos panegíricos, como el *Correo de la UNESCO*, informan que Plaza Sésamo persigue una noble causa educacional, en tanto *se propone enseñar a los niños el abecedario, los números y los elementos básicos de la aritmética, a fin de ampliar su vocabulario y estimular su capacidad de razonamiento, haciendo que abran los ojos al mundo que los rodea*, (MATTELART,1974:99). Desde luego, la influencia de esta serie y, en general, de la programación televisiva en los niños estadounidenses, se advierte en forma palpable, según aquellos defensores de ese medio comunicacional, al comparar la conducta de tales niños con sus homólogos latinoamericanos. En este sentido y entre otros argumentos que tienden hacia el panfleto, estos difusores mantienen que *Hay una diferencia básica entre América Latina y los Estados Unidos de Norteamérica en cuanto que los niños norteamericanos ven bastante más televisión y se toman relativamente sofisticados desde muy pequeños* (MATTELART,1974:96). De ello se colige que las personas de origen latino son burdas, en tanto no crecen al amparo constante de la televisión. Para fortuna nuestra, existen diversas series televisivas provenientes de la metrópoli, ejemplarmente Plaza Sésamo, que nos transforman en seres educados y refinados; por lo demás, nos auxilian a demostrar nuestras emociones (un terrible problema que los expertos de Sesame Street perciben en el espíritu hispánico), asimismo, dichas series sirven para fortalecer en los latinos, su desempeño en el marco de la interacción social de civilizaciones como aquella estadounidense. Este noble afán, se refleja en el momento en que Plaza Sésamo incorpora a su elenco, niños originarios de diversas comunidades raciales, lo cual, desde luego, adquiere resonancia en los índices de popularidad y penetración social del programa en referencia.

Pese a estas loables intenciones, sabemos, gracias a estudiosos como Armand Mattelart (1974), Giovanni Sartori (1998) y Mario Wschebor (1973), que la generación infantil televidente de los sesenta, gracias a los aportes que en esa serie intervienen,

provenientes, hemos dicho, del behaviorismo, se le condiciona a un consumismo nato de este tipo de productos y se comprende, también, por qué en ciertos estratos sociales y algunos espacios educativos, los cachorros del *Tío Sam* consideran que el avance pedagógico, se debe fincar en la implementación de la tecnología educativa. No en vano el cantautor argentino Alberto Cortés, afirma en una de sus composiciones, que el estadounidense promedio aprende sucesos históricos en el cine. Se puede aducir que ellos aprenden, también, frente al televisor y los comics. Un claro ejemplo del condicionamiento mediático, es el caso del presidente de EEUU, George W. Bush, quien, de acuerdo a comentarios periodísticos que transmite la radio mexicana en cadena nacional, declara que gusta admirar cintas del actor Austin Powers, tipo *Goldmember* (película cuya saga, salta al éxito, precisamente, durante los sesenta), por ende, ya podemos deducir el bagaje educativo que disfruta un personaje de tan alto cargo político, ello, después de observar el contenido ideológico-cultural que transmite estos productos típicos del mundo hollywoodense. En estos términos, finalizamos el presente subíndice.

### **2.11 Concepto de epistemología contracultural.**

*Cogito, ergo sum.*

Renato Descartes.

Como sabemos, nuestro problema de investigación se ubica en Estados Unidos, en tanto este país, por su hegemonía mundial, crea con mayor fuerza los problemas sociales (entre ellos los educativos) y, además, se plantea con agudeza los desafíos científico-tecnológicos. En este sentido, algunos investigadores, entre ellos Herbert Marcuse (1968) y Luis Racionero (1977), sostienen que, de idéntica forma como EUA exporta sus artefactos tecnológicos e inventos, los cuales originan graves dificultades a nivel planetario, remite, también, los movimientos de pensamiento que generan esos problemas. Este es el sentido por el cual, se afirma que los problemas, debates y soluciones tanto sociales, filosóficos como científicos del siglo XX, se engendran y difunden desde el seno estadounidense, en tanto país ultra-vanguardista.

Durante 1968, esos problemas y debates, en su vertiente educativa, se plantean primordialmente en el nivel medio-superior y profesional, en el orden teórico-empírico. Por ende, los aportes alternativos que edifica el movimiento contracultural, corresponde a dichos niveles, si bien, bajo las proporciones debidas, valen para la educación básica. Desde luego, tal traslado, es parte del cometido que en esta sección debemos hacer. Un expediente que viene en nuestro auxilio, es que tanto alumnos como aquellos críticos de la época, disienten contra un modelo educativo (para el caso, el tecnologista), modelo cuya instrumentación, puede adecuarse en cualquier nivel del sistema educacional, por ello, susceptible de analizarse en sus virtudes y limitantes, desde perspectivas de la educación básica.

Ahora bien, desde la óptica contracultural, en términos teóricos, se edifica un análisis crítico del modelo educativo imperante en las instituciones pedagógicas. Ese análisis se establece, entre otras esferas, al interior del referente epistemológico. Con objeto de dilucidar tales críticas, el subíndice en turno, aborda las posiciones epistémicas tecnologista-contracultural, por conductos de dos apartados: 2.11.1 Epistemología tecnologista y 2.11.2 Epistemología de acuerdo a la contracultura.

**2.11.1 Epistemología tecnologista.** Los fundamentos epistémicos de este modelo, se ubican en aquella dualidad racional-empirista, si bien, el peso discursivo recae sobre la primera fuente, ese racionalismo cuyo método se observa, en términos históricos, en la mayéutica socrática o arte de la partera y se puede examinar su desarrollo en el *Teeteto* de Platón (1984). El discurso racionalista, emerge en la modernidad bajo los preceptos cartesiano-newtonianos, que comienzan, v.gr., por escindir al ser humano en dos polaridades inconciliables desde la óptica científica: lo somático (tangible y mensurable) y la mente. De tal binomio, sólo el primero es susceptible de análisis vía aquel conocimiento científico, identificado para el caso, con el método hipotético-inductivo, en tanto juega un amplio papel la episteme racionalista (vía la hipótesis, como resultado de una deducción lógica).

Con el ejemplo anterior, indicamos que para la episteme racional moderna, sólo aquello de cuya existencia se tenga plena evidencia (en este caso lo corpóreo, entendido como una especie de máquina, con sus particularidades tangible-mensurables), es objeto de estudio. Asimismo, bajo la idea anterior, el racionalismo moderno cartesiano, concibe al universo en términos similares al de una máquina, cuya operación mecánica total, se rige por conducto de la naturaleza y sus leyes específicas, de aquí, surge la cosmovisión sobre una actividad *mecanicista* del mundo. Además es característico de la episteme en referencia, observar e implementar las cuatro principales *reglas del método*, que establece René Descartes (1971): aceptar como verdadero, únicamente lo que la evidencia reconozca como tal; división de las dificultades en tantas partes como requiera su solución; ordenar los conocimientos de lo sencillo a lo complejo y al final, verificar, por conducto de enumeraciones completas y generales, las tres reglas anteriores. Después de analizar estas concepciones y de cotejarlas con las principales características que posee la enseñanza programada, no hay necesidad de mencionar que *la epistemología del tecnologismo educacional, se fundamenta en dichas reglas cartesianas.*

Por otra parte, aquella evolución científica que comienza a despuntar después de la Segunda Guerra Mundial, encuentra durante los sesenta su periodo de explosión: el conocimiento científico genera ahora el máximo despliegue de ciencias y disciplinas como la física-matemática, cuyos aportes se traducen en el rigor del análisis y el ordenamiento conceptual, que permite formar un corpus de reglas para facilitar una comprensión de todo lenguaje racional; el dominio cibernético, el cual, incorpora a la sociedad un amplio listado de artefactos autorregulados entre ellos, los referentes al campo educativo, bajo la forma de aquellas máquinas para la enseñanza; el ámbito de la informática, que aporta un conjunto de conocimientos científico-técnicos, para el tratamiento automático de toda información, gracias a los dispositivos computacionales; por último, la ingeniería tecnológica que, en coordinación con las anteriores instancias, implementa e instrumentaliza aquellos adelantos provenientes de la ciencia, ejemplo vivo de esto, es la enseñanza programada. Pasemos ahora al concepto epistémico contracultural.

**2.11.2 Epistemología de acuerdo a la contracultura.** Como sabemos, la contracultura se enfrenta a la pretensión proveniente del tecnologismo educativo, de considerar al racionalismo como el discurso científico por excelencia y su proceso, como el método por antonomasia. En virtud de lo cual, se deriva una aspiración por implementar dicho método científico tanto en el campo natural, como en el ámbito formal, tecnológico, social e incluso, por qué no, de las humanidades. En este aspecto, se encuentran autores como Luis Antonio de Villena (1975), que explica las formas por las cuales, la contracultura opone a la visión cientista del mundo tecnocrático, con su *mito de la conciencia objetiva*, una concepción mágica, visionaria, exaltada de la realidad, la cual, debe privilegiar lo humano. De Villena reconoce que potenciar la visión mágica del mundo, es acudir a concepciones provenientes tanto de aquel pensamiento oriental, como de las sociedades primitivas, lo cual, significaría un retroceso epistémico. Empero no hay tal caso, en tanto la visión mágica del mundo no busca en forma unidimensional el conocimiento, sino *potenciar las experiencias*. La experiencia, según entiende el autor, es estar en la vida, y de ese estadio, se genera, en forma imperceptible, el conocimiento.

Desde luego, ello no supone desestimar la epistemología racional-empirista. Es decir, no se puede soslayar que la orientación objetiva, puede aplicarse en las ciencias naturales, formales u otras análogas. Sin embargo, esta metodología epistémica, funciona en las ciencias particulares, y en tal sentido, no es aplicable a las relaciones e intereses propios de la comunidad humana. Lo rescatable del anterior posicionamiento epistémico, estriba en reconocer, por un lado, tanto el campo de acción, como aquel uso de diversos métodos en la indagación del mundo de las ciencias duras y por otro, el ámbito de ese caótico marco social, perennemente difuso, en el que conviven y se entrecruzan, en íntimo contacto, el conocimiento común, la opinión, creencias, intereses, propósitos, ello es, tanto vestigios como raíces de la tradición y cultura popular. Desde luego, este abigarrado marco no es factible de abordarlo, en forma exclusiva, con el método de la ciencia positiva.

En el sendero trazado por de Villena, encontramos las observaciones que hace Luis Racionero. Este autor refiere, también, aquella visión dualista de la contracultura: en primer lugar, el pensamiento nutrió de la sociedad civil contracultural, en su dimensión estudiantil, es de tipo irracional, es decir, opuesto al racionalismo socrático-cartesiano; en segundo lugar, con de Villena, manifiesta que dicho fenómeno acepta la existencia del método racionalista-experimental propio de las ciencias duras, empero, reclama el reconocimiento y uso de métodos diferentes al antes mencionado, para los asuntos humanos.

Ambos autores, documentan el rechazo contracultural al *monopolio racionalista de las formas de conocimiento, que radicalizará el racionalismo hasta convertirlo en un modo de autoritarismo mental* (RACIONERO, 1977:9). Entonces, según lo anterior, existe en la sociedad un indiscriminado empleo y aprecio del racionalismo como único método de conocimiento. Dicha indiferenciación, conlleva al autoritarismo metodológico: quien no utilice la directriz hipotético-inductiva, se encuentra fuera del orden científico.

En síntesis, la contracultura no rechaza utilizar el proceso racionalista en los campos de la tecnología y las ciencias positivas, como tampoco niega el aporte que este método realiza en las salas de clases, con la formación sistemática mental. En este sentido, aquel movimiento estudiantil, considera importante implementar el método científico, en virtud de su particularidad de incorporar los procesos deductivo-inductivos, que sirven para trabajar la matemática (vertiente racionalista, hipotética o deductiva), cuyo valor de verdad no depende de la experiencia y las ciencias físico-naturales (dimensión empírica o inductiva), cuyos enunciados se demuestran verdaderos o falsos, sólo con base en la experiencia. En todo caso, la oposición es a considerársele como forma única y válida de usar el cerebro. Tal oposición se concentra frente a las elites dominantes, su particular cosmovisión y los supuestos en que fundamentan el conocimiento (los cuales deben identificarse, desde luego, con el racionalismo). Frente a tal autoritarismo, Luis Racionero considera que debemos oponer la parte creativa del ser humano: la imaginación. En efecto, si el racionalismo se ocupa de engarzar y relacionar conceptos, la imaginación se encarga de inventar, crear y recrear imágenes.

Es posible que esto último refleje más alguna aspiración poética que cognitiva, sin embargo, para Racionero, la imaginación, como el arte, detenta un papel importante entre los procesos de conocimiento humano.

De tal suerte, la tecnocracia fundamenta la epistemología del modelo educativo tecnologista en el pensamiento cartesiano y pretende erigirlo al rango de norma universal para todas las disciplinas del conocimiento humano. La contracultura, por su parte, reconoce el valor de tal episteme, empero, junto al racionalismo, potencia aquellas formas de conocimiento de tipo holista. De aquí surge ese peculiar acercamiento a las tradiciones epistémicas orientales y, también, el uso de sustancias psicodélicas que, entre otras funciones, auxilian a concebir el mundo por conducto de vías alternas a las racionales. Así, ningún método epistémico prima sobre otro, ellos, incluso, pueden ser interdependientes.

Ahora bien, ¿cuál es el significado preciso del acercamiento epistémico entre contracultura-pensamiento oriental? La respuesta a esta interrogante, proviene de autores como Theodore Roszak (1981), Luis Racionero (1977) y Erich Fromm (1974), por citar algunos investigadores. Fromm, por ejemplo, aborda en forma concreta el tema que aquí exponemos. A propósito de la relación entre conocimiento-pensamiento, establece un juego de contrastaciones. Él sostiene que tanto Occidente como Oriente, trazan sus propios y antagónicos senderos lógicos. En esta secuencia de ideas, Occidente, desde la Grecia Clásica, fundamenta su pensamiento en la lógica aristotélica, cuyo cuerpo normativo descansa, entre otros principios, en el de *identidad* (A es A), el de *contradicción* (A no es no A) y el del *tercero excluido* (A no puede ser A y no A, tampoco A ni no A). De acuerdo con Fromm, estos axiomas los percibimos en forma natural, en tanto nuestra mente acostumbra razonar bajo los cánones occidentales aristotélicos, a grado tal, que afirmar que una cosa puede ser a la vez A y no A, significa postular un enunciado que discrepa frente al raciocinio *normal*. Estas formas de raciocinio aristotélico, que pretenden encontrar el conocimiento verdadero a través del pensamiento correcto, conducen, en forma inexorable, a una fe en la racionalidad y por ende a la ciencia. Como lo explica Fromm, el deseo de alcanzar la

verdad por conducto del pensamiento, lleva al dogma y a la ciencia, a la iglesia católica y a la bomba atómica.

En oposición a esta forma de razonar y percibir al mundo, el pensamiento oriental, edifica una peculiar *lógica paradójica*, la cual vincula el juego de contrarios, ello es, la oposición lógica, el conflicto entre los opuestos o, en otros términos, aquella *armonía proveniente de tensiones opuestas*. Esta lógica paradójica, sostiene el autor alemán, puede observarse en el pensamiento de autores como Lao-tsé, Chiang-tzu, Heráclito de Éfeso, o bien, en la dialéctica de Hegel y Karl Marx. De esta suerte, el pensamiento oriental, divergente bajo las siguientes premisas:

“Lao-tsé formuló claramente el principio general de la lógica paradójica: *Las palabras que son estrictamente verdaderas parecen ser paradójicas*. Y Chuang-Tzu: *Lo que es uno es uno. Aquello que es no-uno, también es uno*. Tales formulaciones de la lógica paradójica son positivas: *es y no es*. Otras son negativas: *no es esto ni aquello*. Encontramos la primera expresión en el pensamiento taoísta, en Heráclito y en la dialéctica de Hegel; la segunda formulación es frecuente en la filosofía india” (FROMM, 1974:89-90).

Las consecuencias de estas formas de raciocinio como del conocimiento, son de suyo interesante. La lógica paradójica conduce a la cultura oriental a percibir la esencia del mundo no en el pensamiento, sino en el vivir la experiencia de la unidad. En bellas palabras de Fromm, *La lógica paradójica llega así a la conclusión de que el amor a Dios, no es el conocimiento de Dios mediante el pensamiento, ni el pensamiento del propio amor a Dios, sino el acto de experimentar la unidad con Dios* (FROMM, 1974:94).

La referencia anterior, clarifica aquel posicionamiento estudiantil que reiteramos en algunas partes de este trabajo: la contracultura no busca el conocimiento por conducto del pensamiento, sino vía el acto de experimentar la *unidad* en el mundo y con Dios, con la naturaleza, el espacio cósmico y con mi yo interno, entre otras expresiones



conceptuales que engloban una gozosa totalidad vital. En este tenor, ¿cómo se accede a esa experiencia de la unidad total universal? Uno de los caminos que, por el momento podemos mencionar, es aquel acto de la meditación concentrada. En otras palabras, el conocimiento que nos permite unificarnos con el mundo, adviene de la práctica de aquellas técnicas orientales de respiración y meditación concentrada, adjunto a la conducta correcta en la vida, la acción correcta, ello es, por citar un ejemplo, las acciones que recomienda *El arte de amar* de Erich Fromm (1974). De tal suerte, para el pensamiento Occidental, bajo el canon aristotélico (es decir, platónico-aristotélico), existe una bifurcación entre lo conceptual y lo sensible. En cambio, la tradición oriental, no acepta oposición alguna entre ese binomio, en tanto, las oposiciones no provienen de la existencia misma, sino del raciocinio, ello es, constituyen formas de percepción mentales, son categorías de nuestro pensamiento.

Las consecuencias del plano epistémico al ético son bastante fuertes. Si para conocer la esencia del universo no es menester acudir al pensamiento correcto, sino a las prácticas de meditación concentrada, en comunión con una conducta correcta en nuestra vida, entonces, no existe justificación alguna para criticar a quienes sostengan ideas diferentes a las nuestras. Por este sendero, esa cultura oriental arriba a la práctica de la tolerancia. Una tolerancia hacia los seres humanos cuyas formas de pensar son diferentes a las que poseemos. Finalmente, podemos decir que Occidente enfatiza el desarrollo del pensamiento correcto, que conduce al desarrollo de la inteligencia, al dogma y la ciencia, en tanto, las tradiciones orientales, ello es, la lógica paradójica, prioriza al ser humano en constante evolución, esto, gracias a su accionar correcto y tolerante, que conduce hacia el conocimiento y la unión con el Uno, en el acto de una meditación concentrada. El movimiento contracultural sesentero, elige seguir el camino que traza esa lógica paradójica.

En otro orden de ideas, cerramos este pasaje mediante la siguiente reflexión: una virtud contracultural, consiste en hacer notar al cientismo estadounidense, que el perfil de ser humano para René Descartes, consiste no sólo en abordar una *res extensa* o parte corpórea del individuo. Descartes, hombre renacentista, considera esencia

fundamental humana, aparte de esa res extensa, aquella otra mitad, la *res cogitans*, ello es, el yo pensante. En apoyo a tal afirmación, recordemos aquel principio máximo que el cartesianismo lega a la tradición educativa: *cogito, ergo sum*, es decir, *pienso, luego existo*. En el anterior estado, dejamos el análisis de los posicionamientos contraculturales. A continuación, abordamos algunas de las principales réplicas al pensamiento juvenil, que emergen como producto de aquellos debates educacionales sesenteros.

## **2.12 Críticas a la propuesta educativa contracultural.**

*Los docentes son revolucionarios en política y conservadores en materia de enseñanza.*

Frase usual entre los círculos académicos franceses, en los años sesenta.

*Su nombre es Emilio, su padre es Juan Jacobo Rousseau, es el estudiante ideal. Desgraciadamente él es imaginario.*

Skinner.

El subíndice en turno, consigna aquella crítica que diferentes sectores pedagógicos formulan a los teóricos encargados de propiciar el pensamiento contracultural, así como a las prácticas educativas que intentan implementar las orientaciones provenientes de esa teoría. De esta forma, recuperamos las impugnaciones que proceden de grupos proclives al racionalismo, docentes universitarios, psicólogos conductistas, entre otras entidades y teóricos opositores al fenómeno juvenil. En este sentido, las críticas se ubican en los siguientes aspectos:

### **2.12.1 La literatura contracultural.**

### **2.12.2 El ámbito epistémico.**

2.12.3 Crítica a la implementación educativa de aquellas teorías que sustentan al movimiento contracultural.

De acuerdo al anterior listado, emprendemos aquellas críticas hacia la contracultura, referentes a su preferencia literaria.

**2.12.1 La literatura contracultural.** En 2.3 *El debate educativo*, adelantamos que en el plano macro-social, como espíritu de los tiempos, se destacan las críticas a la literatura procedente del *Realismo fantástico*, ello es, aquella estela que deja el impacto literario de *El retorno de los brujos*, un *best-seller* en el cual sus autores, Louis Pauweles y Jacques Bergier (1966), hacen una recensión de aquellos temas insondables para la ciencia positiva: mitos, utopías, arcanos relatos literarios, en una palabra, todo aquel suceso, en el cual interviene tanto la magia como la religión, lo parapsicológico, las intuiciones místicas, así como las tradiciones culturales milenarias. El impacto de esta literatura es universal. Su proliferación se hace por conducto de un sinnúmero de revistas especializadas en el género y sus características de acercamiento a lo mágico-religioso-místico, se asocian de inmediato al gusto y las actividades contraculturales. El problema aquí, entonces, estriba en que esta cosmovisión se identifica, tal cual, como característica de la idiosincrasia contracultural.

Hemos dicho también, que la oposición al realismo fantástico, en tanto opción literaria contracultural, corre a cargo de asociaciones docentes, como la Unión Racionalista francesa, o bien, de profesores como Jean Rostand y Marvin Harris. Todos concuerdan en denunciar que los escritos de esa corriente literaria, mistifican la ciencia, el conocimiento, la filosofía y los soportes de diversas disciplinas, al fundamentarlas en revelaciones, dogmas y elementos sobrenaturales, con lo cual, se hace difuso el límite entre la ciencia verdadera y la oculta, además de reemplazar al sistema racional por la charlatanería, los horóscopos y el mito. Asimismo, sostienen los defensores de la Unión Racionalista, los supuestos de esta literatura fantástica, frutos vívidos de la imaginación, son imposibles de verificar, en tanto, no ofrecen las fuentes de consulta en las cuales se fundamentan. Por ende, se sitúan contra toda ética de investigación.

Desde luego, hemos visto posiciones conciliatorias, como la del profesor francés Pierre Auger, quien junto a Claude Lévi-Strauss, reconoce la cartilla de existencia del *Pensamiento Salvaje*, es decir, aquel pensamiento primitivo que se encuentra en el primer peldaño de la gradería cultural humana, el cual, pervive hoy día bajo formas artísticas, sociales y sentimentales. Es la escuela, aduce el docente de la Sorbona, la encargada de delimitar y vincular el pensamiento salvaje con el científico: las emociones, el arte, los sentimientos, las relaciones humanas se nutren con el primero; en tanto que el raciocinio científico, debe abocarse al estudio sobre la naturaleza. Esto lo podemos observar en Ives Galifret (1966).

Por supuesto, enunciamos en su momento que esas posiciones las acepta el movimiento contracultural. De hecho, constituyen su principal propuesta y exigencia epistémica. Recordemos que, con algunos matices, la contracultura reconoce la existencia de ambas formas de conocimiento. Ella, les concede un papel específico a cada una de tales formas, incluso, considera la posibilidad de cierta interdependencia y clama porque no exista invasión ni subordinación entre dichos campos de pensamiento.

Después de la breve interrupción anterior, prosigamos con la crítica a la contracultura, en el mismo tenor de la Unión Racionalista. Las observaciones corresponden, ahora, al profesor estadounidense Marvin Harris (1980). Para Harris, un investigador en antropología, deseoso de establecer las causas racionales de aquellos enigmas míticos, ocultistas, mágicos, que devienen tabúes sociales, es un asunto perplejo el hecho de que la brujería y todas las tradiciones místicas orientales, sirvan como fundamento al pensamiento contracultural. El autor considera esta fundamentación social, como una paradoja de la época, en tanto se conjuntan y enfrentan, un alto desarrollo científico-tecnológico, con la recuperación socio-educativa juvenil de tradiciones milenarias.

Harris observa en la cultura y educación de los jóvenes estadounidenses, un peligroso acercamiento a las actividades que incorporan el espiritismo, la brujería, el

ocultismo, etc., como forma de alterar, potenciar, expandir la conciencia. Todo, excepto objetivarla, según denuncia Harris, en tanto las condiciones objetivas (sucesos históricos, las relaciones sociales), no son importantes para la oposición juvenil. En tono de crítica aguda, el investigador en referencia cita, según sus propios términos, a *Theodore Roszak, uno de los profetas adultos del movimiento* (HARRIS,1980:208), en aspectos específicos acerca de la conciencia objetiva y de la perspectiva científica. Para Roszak, según alude Harris, la contracultura *salvará al mundo de los 'mitos de la conciencia objetiva'. 'Subvertirá el punto de vista científico del mundo' y lo sustituirá por una nueva cultura en la que predominarán 'las capacidades no intelectivas'* (HARRIS,1980:208).

El sarcasmo disfrazado de crítica edificante que hace Marvin Harris, nos dice que el ropaje mágico con que se reviste la contracultura, le sirve de excusa para pretender oponerse al método científico. Harris observa en dicho recurso al misticismo, una forma inocua de oposición contracultural a la objetividad prevalectante en el campo del conocimiento. Por ende, resultan vanos los afanes del movimiento de fundamentarse en *los brujos* (así estigmatizan, tanto algunos miembros de la Unión Racionalista, como Marvin Harris, a una parte de los autores que abordan o sustentan a la contracultura, e.g., Theodore Roszak y Carlos Castaneda), para potenciar nuevos y diversos usos de la conciencia, diferentes al racionalismo hipotético-deductivo. En resumen, la imaginación y fantasía, los sentimientos y lo emocional, fuera de sus cauces subjetivos, minimizan la potencialidad racional.

En esta apreciación última concuerda Burrhus Frederick Skinner (1981). El neoconductista estadounidense percibe que, al vigorizar en los educandos aquellos aspectos referentes al sentimiento y la emoción, en perjuicio del intelecto, se fomenta en ellos la tendencia hacia toda irracionalidad. Por ende, el alumno contracultural, en lugar de desarrollar su pensamiento lógico-científico, prefiere acercarse a elementos místicos y supersticiosos.

**2.12.2 El ámbito epistémico.** Los anteriores comentarios, nos introducen hacia la crítica del posicionamiento epistémico contracultural. En este sentido, Marvin Harris refiere a un profeta menor de los últimos tiempos. Tal profeta, es un autor que se llama Charles A. Reich, quien, menciona la existencia de un estado mental denominado *Conciencia III*. Para alcanzar ese estado mental, cita Harris, habrá que *desconfiar profundamente de la lógica, la racionalidad, el análisis y los principios* (HARRIS,1980:209). Con fundamento en esta referencia, Harris precisa que la contracultura, concede excesiva propensión, en términos epistémicos, a la subjetividad, en la cual se incorporan elementos místicos, mágicos, la fantasía y los sentimientos, todo ello, en oposición a la objetividad científica. Por lo demás, el investigador estadounidense, no puede evitarse aludir aquella parte *oscura* de la contracultura: su recurso a las drogas alucinógenas, como forma de vislumbrar las potencialidades cognitivas inexploradas de la conciencia.

Estas aseveraciones, marcan la pauta para realizar algunas observaciones al pensamiento de Marvin Harris. Por un lado, Harris hace una especie de sinécdoque, en tanto toma la parte por el todo: considera al ilustre autor menor Charles A. Reich, como único difusor oficial del movimiento contracultural. Así, juzga todo un contexto social, por conducto de un solo texto, el de Reich. Por otra parte, Harris extrae un fragmento y lo expone en términos universales: esa desconfianza tajante en la racionalidad que menciona Reich, debe matizarse, en tanto sabemos que la contracultura, respeta la instrumentación del racionalismo en el conocimiento de las ciencias naturales. Si bien, su observación la comparten autores como el *brujo* Theodore Roszak, quien enuncia la existencia de una abundante prensa *underground*, en la cual, el campo astrológico, las experiencias visionarias gracias a los ácidos, el conocimiento esotérico, entre otros temas similares, adquieren cierta tonalidad amarillista y ocupan un lugar preponderante sobre las demás notas, todo lo cual, tiene fuerte ascendencia sobre el mundo social, en especial, el *hippie*.

**2.12.3 Crítica a la implementación educativa de aquellas teorías que sustentan al movimiento contracultural.** En esta parte, exponemos la autodefensa conductista y la

crítica que realiza B. F. Skinner (1981), hacia los *filósofos de la educación*: Ivan Illich, Paul Goodman, Carl R. Rogers, Abraham Maslow, Theodore Roszak, entre otros. La filia y la fobia pedagógica skinneriana, aparece en forma nítida, a través de sus ensayos sobre educación, cuyos temas, como podemos apreciar adelante, continúan en el debate actual. Para entender el posicionamiento educativo del psicólogo estadounidense, habremos de mencionar que él es un convencido del sistema escolar. Por supuesto, acepta la existencia del conocimiento informal, proveniente de la cultura, en tanto *medio ambiente social*, empero, su aspiración a la eficiencia-eficacia (términos característicos del conductismo y la tecnología educativa, como referimos en el subíndice 2.1), en las actividades del ser humano, le conminan a insistir en la obligatoriedad de ingresar al sistema educativo.

Desde la perspectiva skinneriana, la situación caótica que observa la educación de la época (en términos de didáctica, educación especial, excesiva matrícula, calidad del conocimiento que posee cada alumno, inversión económica en educación, etc.), caos en el cual, se encuentran presentes, en forma activa, las tesis suscritas por los filósofos de la educación, se debe a un déficit que, podemos deducir, se manifiesta por conducto de las siguientes vertientes:

- a) La ausencia, tanto en el sistema educativo estadounidense, como en los planteamientos contraculturales, de una planeación técnica que se sostenga en la eficiencia y eficacia educativa, lo cual se solventa y resuelve, según el pensamiento pragmático skinneriano, al enseñar el doble de lo que se hace con el mismo esfuerzo, tiempo, personal docente, recursos económicos y espacios físicos. Lo anterior sugiere un movimiento cercano a la visión empresarial, perspectiva que, por cierto, en algunos momentos, promueve Skinner.
- b) Falta de interés, que demuestran los filósofos, hacia la educación. Al analizar los ensayos skinnerianos sobre pedagogía, podemos observar cómo el término educación admite diversas concepciones a partir de diferentes perspectivas. De tal forma, sabemos que para dichos filósofos, la tarea educativa es una entidad

abierta a los grandes temas sociales, políticos, éticos, en fin, un hecho singular cuyo debate compete a la sociedad en toda su extensión. En tanto que Skinner, un científico de prestigio, especialista en la sistematización disciplinaria, en lo particular, observable, aquello sujeto a control y mensurable, percibe dicha tarea, como una preocupación del docente hacia: las instalaciones físicas, la metodología procesual que detenta el binomio enseñanza-aprendizaje, el clima de trabajo en la sala de clases, el orden y aquella aversividad que debe tener la educación para cumplir a cabalidad sus fines, ello es, la transmisión de lo que el otro ya conoce.

En este sentido, para explicitar la crítica de Skinner, desde su perspectiva de educación en tanto hecho científico, cuyas actividades experimentales se realizan en aquel laboratorio que se conoce como sala de clases, vamos a realizar un extenso análisis en el cual, especificaremos cada una de las detracciones neoconductistas. Al efecto, comencemos con una referencia textual, en la que se resume las observaciones skinnerianas hacia lo que él denomina *estudiante libre y feliz*, así como a los teóricos que proponen una educación desescolarizada: Illich, Goodman, Rogers, et al:

"Su nombre es Emilio. Nació a mediados del siglo XVIII, en la primera oleada del interés moderno por la libertad personal. Su padre fue Juan Jacobo Rousseau, pero ha tenido muchos padres adoptivos, desde Pestalozzi, Froebel y Montessori hasta A. S. Neill e Iván Illich. Es el estudiante ideal. Lleno de buena voluntad hacia sus maestros y compañeros, no necesita disciplina. Estudia porque es curioso por naturaleza. Aprende las cosas porque le interesan.

Desgraciadamente él es imaginario. Era claramente imaginario para Rousseau, quien metió a sus propios hijos en un orfanato y prefirió indicar en qué forma enseñaría a su héroe ficticio; pero la versión moderna del estudiante libre y feliz que se encuentra en los libros de



Paul Goodman, John Holt, Jonathan Kozol o Charles Silberman también es imaginaria" (SKINNER, 1981:145).

La intención skinneriana es evidente: recupera un antecedente histórico-pedagógico, para introducir, en el acto, la crítica a los filósofos educativos de su época. En consecuencia, su observación se dirige, en forma hipotética, a esa tradición pedagógica rousseauiana, la cual, comenta Skinner, aparte de invalidar la disciplina, aconseja dejar que el niño aprenda por conducto de su amor natural hacia el aprendizaje, su curiosidad natural, de su alegría del descubrimiento. Aunque, desde luego, su referencia es directa hacia aquella formación educativa que hacen las escuelas *abiertas* o *libres*, por conducto de curricula abiertos.

Para conjuntar las observaciones de Skinner, en torno a la cita anterior y a los múltiples problemas que percibe en la educación formal, abordemos el siguiente marco referencial, en el cual se analiza aquel contexto del educando libre y feliz de extracción contracultural, educando perfectamente disfrazado de Emilio, un estudiante curioso por naturaleza, que aprende gracias a su interés personal:

- **Carencia de *ética de trabajo* en alumnos y escuelas *libres*.** Para Skinner, curiosidad es sinónimo de moderación y esto, a su vez, de indolencia. Entonces Emilio Contracultural es un estudiante indolente; además, como la indolencia supone ausencia de una *ética de trabajo*, y esta ausencia es característica de indisciplina, Emilio, y con él sus mentores que promueven la escuela *libre*, son indisciplinados. De aquí emerge, dice Skinner, esa antipatía de dicho grupo, a la educación sistemática escolarizada, en especial, aquella que promueve la instrucción programada. Tal antipatía hacia la enseñanza programada, así, obedece a su exigencia de tener disciplina en todos sus ámbitos pedagógicos.

En este sentido, según Skinner, aquella indolencia e indisciplina, característica de la escuela libre es, en realidad, una renuncia al deber de educar, de enseñar. Es una renuncia, en términos skinnerianos, a controlar al alumno, lo cual significa abandonarlo

a su suerte, no permitirle ser libre y feliz al desempeñarse en su trabajo, en sus relaciones con los demás y al disfrutar de sus realizaciones (es obvio: Skinner piensa en el educando estadounidense promedio, es decir, aquellos *cachorros del capitalismo* en perfecta consonancia con el sistema). Es una renuncia, también, a conocer y emplear los procesos conductuales-científicos para cumplir dicho deber.

La crítica skinneriana no se hace al vacío, tiene el respaldo científico: según resultados cuantitativos, Skinner *dixit*, los métodos de enseñanza *libre* son menos eficaces, en tanto los alumnos aprenden menos, en comparación con aquellos métodos programados, redituables en eficiencia, eficacia y tiempo. En apoyo de estas observaciones procedentes de evidencias cuantitativas y en oposición a los cambios cualitativos que persiguen los filósofos educativos, exponemos algunas concepciones que muestran el posicionamiento educativo skinneriano, frente a ciertos resultados de aquella escuela libre. La numeración aquí incluida, corresponde al original de Skinner. Adjunto a cada pasaje, incorporamos nuestra recensión.

- 1) Para Skinner, existe la posibilidad de que todo estudiante, al cual desde preescolar hasta la preparatoria, lo alaben aquellos maestros que observen en él cierto avance educativo vía la investigación personal, mantengan un concepto exagerado tanto de su capacidad de descubrimiento, como del bagaje de conocimientos que en verdad posean.

Como sabemos, en términos pedagógicos Skinner mismo rechaza el exceso de aversividad propia del behaviorismo clásico, en especial, esa utilizada para inhibir los esfuerzos que no conllevan a la conducta programada. De tal suerte, en lugar de castigar el error, se debe elogiar todo avance que presente el alumno, por diminuto que sea. Luego entonces, es oportuno preguntarnos cuál es la finalidad de criticar, ahora, los resultados de aquella alabanza, si bien, tal vez dicho cuestionamiento se hace, porque los resultados provienen del trabajo que desempeñan los docentes favorecedores del descubrimiento, ello es, profesores no conductistas. Si esto es así, por desgracia, habrá que eliminar los

encomios cuando surjan de aquellos aciertos al margen de estímulos programados. Prosigamos con otra reflexión pedagógica skinneriana.

- 2) Según Skinner, cuando se elimina la tradición por ser restrictiva y se pretende realizar actividades creativas al margen de tal marco restrictivo, las manifestaciones artísticas, la música o bien, aquella expresión literaria, se revisten de elementos primitivos y silvestres.

Nuestro comentario al respecto, manifiesta que el skinnerismo y con él, la tecnología educativa, detractan a la escuela tradicional por no contener elementos sistemático-científicos. Sin embargo podemos estar tranquilos: el conductismo sí valora la tradición, en especial, aquella de talante restrictiva, en tanto es el sello de la casa. Por lo demás, así como Skinner plantea este apartado, es imposible no estar de acuerdo con su tesis, y ello, no sólo en lo referente al arte. La recuperación de la tradición histórica, como fundamento para las actividades teórico-prácticas, es elemento recurrente en otras vertientes del quehacer humano.

- 3) En concomitancia con los apartados anteriores, el psicólogo estadounidense expone su preocupación por aquellos estudiantes que apelan a métodos educacionales diferentes al conductismo. La riqueza conceptual skinneriana hace imposible e irresistible dejar de citarlo en forma textual:

“Quienes han aprendido a pensar por sí mismos no tienen la capacidad suficiente para descubrir todas las técnicas que se han acumulado a través de los siglos. Por lo tanto, con respecto al autocontrol intelectual se encuentran casi indefensos contra la mala lógica, la superstición, el disparate místico y la demagogia. Su autocontrol ético, es asimismo defectuoso. No resulta sorprendente que algunos de ellos hayan intentado hacer de la irracionalidad una virtud” (SKINNER, 1981:154).

La reflexión que hacemos en el segundo inciso, vale para el presente caso: las condiciones de posibilidad de trabajar por sí mismos, al margen del avance cultural que tenemos como humanidad, son mínimas. En este caso, no existe discrepancia con el autor. Sin embargo, tal vez sean cuestionables, aquellas consecuencias skinnerianas del *pensar por sí mismos*, en el sentido de conducir a un autocontrol intelectual-ético defectuoso, que propende hacia la superstición, lo místico, la irracionalidad como virtud ética, ello, nos instiga a interrogar, si en verdad, los libre pensadores, ello es, el mundo no conductista, tiene una manifiesta incapacidad de recuperar las técnicas que fortalecen dichos autocontroles. Si lo anterior es afirmativo, entonces este tipo de intelectuales peligran o son peligrosos, en tanto pueden devenir en gente supersticiosa, demagógica e irracional. Para fortuna del mundo científico-psicológico, existen personas que no han aprendido a pensar por sí mismas, las cuales, desde luego, tienen la capacidad suficiente para usufructuar esas técnicas que se generan a través de los siglos.

- 4) Por otra parte, Skinner sostiene que perviven muchas prácticas culturales, ello se debe al apoyo que hacen de aquellas conductas *que toman en cuenta el futuro*, es decir, ofrecen a la gente por medios educacionales, alternativas de conducta cuyo impacto trasciende hacia el futuro. No hay necesidad de argumentar que Skinner piensa aquí en la práctica conductista y su propuesta de enseñanza programada. En oposición a dichas prácticas, hay quienes se abocan, en forma exclusiva, a elucidar temas de importancia actual, por lo cual, según terminología skinneriana, son *existencialistas*, en tanto, no se apoyan en la experiencia del pasado y no pretenden formar un comportamiento eficiente que incida en el devenir.

Al amparo del conductismo, habrá que preguntarnos si es valioso analizar problemas educacionales actuales, porque, como ahora sabemos, no constituyen en sí mismos temas pertinentes. Además, en menudo problema están Illich,

Goodman, Rogers, Roszak y otros: son pensadores existencialistas, por ende, descuidados del análisis y recuperación del pasado y, para colmo, tanto sus comportamientos como sus reflexiones, poco edificantes por cierto, no son los adecuados de cara hacia el incierto futuro.

En divergencia de las anteriores opiniones, Skinner modera su crítica al manifestar que *El cuadro no es tan sombrío como lo he pintado. No obstante, muchos filósofos de la educación contemporáneos parecen estar dedicados a minimizar la trasmisión y yo creo que lo han hecho por razones ideológicas que no tienen gran relación con la educación* (SKINNER, 1981:154).

Desde luego, la disculpa final, no exculpa del todo las incongruencias del pensamiento skinneriano que nosotros hemos demarcado. Aquí hacemos un alto en el análisis de los cuatro anteriores puntos, para continuar las impugnaciones a Emilio, el alumno contracultural libre y feliz.

- El interés del alumno, se limita a lo temporal. Los intereses de Emilio se limitan por anclarlos en el mundo real, de hecho, ellos se ubican en el presente inmediato-temporal. Dicho mundo no educa para el futuro, ello sólo puede hacerlo la educación formal, al programar a futuro conductas útiles y agradables. A pesar de lo que aducen los filósofos de la educación en contra de aquellas prácticas punitivas, lo anterior, para Skinner, constituye un aspecto loable del método aversivo: en el presente, hace importante conseguir aquellas conductas útiles que tendrán valor en el futuro.
- El cultivo de sentimientos y emociones conllevan a la superstición. Como mencionamos al inicio, a propósito del género literario tipo *realismo fantástico*, que identifican con la contracultura y de aquella posición epistémica de dicho movimiento, al potenciar los sentimientos y la emoción de Emilio, en detrimento del intelecto, se permite que en él gobierne el corazón y no la inteligencia. Luego,

su pensamiento lógico-científico no se encuentra en total desarrollo, por ende, Emilio es susceptible de aproximarse a elementos místicos y supersticiosos.

- Abandonar la educación formal, es minimizar la lucha por la vida. La óptica skinneriana nos dice que Emilio Contracultural, al abandonar la educación sistemática, abandona una lucha por la vida; Emilio, entonces, no se responsabiliza por la vida, vive a expensas de los demás, de aquellos que no son felices ni libres. Ejemplo del anterior análisis, es su pensamiento, en el que describe las bondades de la educación escolarizada: *la educación formal ha marcado una tremenda diferencia en el grado de las habilidades y los conocimientos que una persona puede adquirir en la vida* (SKINNER, 1981:148). Al respecto, Ivan Illich identificaría algunas falacias. De acuerdo con Illich, en primer lugar, Skinner reduce toda educación que adquieren las personas, con la formal o escolarizada; en segundo lugar, Illich denunciaría que precisamente, la educación escolarizada marca una desigual diferencia entre la población civil: aquellos depositarios de la meritocracia institucional educativa, que triunfaron al obtener un título académico, signo de alta distinción, y los que se sienten frustrados, fracasados, minimizados en sus facultades intelectivas, al no poder acceder a títulos profesionales. En el trasfondo se encuentra, así, el currículum oculto de la desigualdad educacional.

En resumen de las anteriores impugnaciones, la crítica que grupos y autores opositores le formulan al movimiento educativo contracultural, puede sintetizarse bajo los siguientes aspectos:

2.12.1 Su acercamiento a lecturas sobre esoterismo, magia, el misticismo y conocimientos ocultistas.

2.12.2 En términos epistémicos, se critica la contracultura su excesiva subjetividad. Dicho subjetivismo, como hemos visto en el tópico anterior, incorpora elementos

místicos, la magia, fantasía y sentimientos como formas de oposición a la subjetividad racional.

2.12.3 Críticas a la operatividad educacional, derivada de teorías que sustentan la contracultura. Tales detracciones son:

- a) Ausencia de planeación técnica que permita incorporar, tanto la eficiencia como la eficacia, en el hemisferio educativo.
- b) Falta de interés que demuestran los filósofos, hacia la educación, lo cual se refleja en:
  - Una carencia de ética de trabajo en las escuelas *libres*.
  - El interés del alumno, bajo la educación no programada, es de alcance limitado.
  - El cultivo de sentimientos y emociones, conllevan al educando hacia la superstición.
  - Al abandonar la educación formal, se abandona la lucha por la vida.

Como forma de recapitular todo lo visto en este segundo índice, podemos decir que hemos cubierto una doble función. Por un lado, establecemos tanto los fundamentos como la definición del modelo educativo tecnologista, durante 1968, en las instituciones pedagógicas estadounidenses. Por otro lado, a partir del subíndice 2.5, documentamos ciertos elementos que sirven como contrastación, para especificar en qué consiste la oposición entre aquella tecnología educativa y el fenómeno contracultural.

Así, el segundo índice, comienza con el planteamiento de nuestra concepción de tecnología educativa, en tanto dispositivo que implementa e instrumentaliza los principios y procedimientos que se derivan de sus tres sustentos: una psicología

conductista, las teorías de comunicaciones y el análisis o teorías de sistemas. Asimismo, analizamos los autores intelectuales que fundamentan o critican al modelo tecnologista en tres grandes campos: aquella vertiente psicológica, la esfera filosófica y el ámbito socio-político. Además, recuperamos algunos debates educativos existentes en los sesenta, sobre tal dimensión educativa y documentamos la implantación de esos curricula flexible, abierto y estratificado o cerrado. También, expusimos nuestro punto de vista en torno a una doble composición del modelo educativo tecnologista: el *enfoque* o parte teórica y un *modelo* o parte instrumental, en tanto planeación, evaluación e implementación del tecnologismo, vía una instrucción programada.

Respecto al marco de contraste-oposición al tecnologismo educacional, el índice dos, a partir del antecitado subíndice 2.5, refiere algunas divergencias y oposiciones al desarrollo teórico-metodológico de aquel dispositivo tecnologista denominado instrucción programada. También se replantean las impugnaciones a una institucionalización, escolarización y obligatoriedad escolar, provenientes de autores como Ivan Illich. Además, se desarrollan las especificidades opositoras al tecnologismo, provenientes del ideario contracultural estudiantil, en ámbitos como: la función social que debe tener el fenómeno educativo, los conceptos axiológicos, aquella implicación ideología-educación, los proyectos de sociedad y ser humano educado, así como el posicionamiento epistémico tanto para la ingeniería educativa como para aquel movimiento juvenil opositor. Por último, cerramos este índice con una serie de críticas que se atribuyen, desde diversas vertientes pedagógico-científicas, a las propuestas educativas contraculturales.

Ahora, nuestro trabajo se traslada hacia espacios temporales recientes, con objeto de dimensionar las implicaciones contraculturales que perviven en ámbitos socio-educativos de la actual comunidad occidental. Para el efecto, abordemos algunas consideraciones preliminares del subsecuente índice tres. Hemos dicho en pasajes anteriores, que dicho índice, obedece a las sugerencias que elaboran nuestros lectores, en el sentido de abordar aquella evolución, en el presente, de algunos temas que planteamos en el decurso de la investigación. De acuerdo a tal exigencia, grosso modo,



este índice se estructura en estrecho vínculo con los anteriores subíndices y pretende exponer algunas implicaciones que perviven de aquella crítica contracultural, en su versión educativa, a la sociedad tecnocrática, es decir, lo que se mantiene vivo en torno al cuestionamiento estudiantil de la sociedad estadounidense durante los sesenta, así como ciertas formas de organización operativa grupal, que caracterizan al movimiento y cuyas implementaciones aún siguen vigentes. Sin más preámbulos, transitemos hacia el análisis de nuestro tercer índice

## NOTAS.

<sup>1</sup> Un comportamiento *controlado por el ser humano*, singularidad proveniente del análisis de sistemas en vínculo con el behaviorismo, amalgama cuya reiteración por controlar todos los sesgos de un proceso, es ampliamente conocida. Este dispositivo se opone a enfoques sistémicos como los cibernéticos, cuyos sistemas de control son *autorregulados*, es decir, automáticos. Lo anterior se obtiene por conducto de la retroalimentación, en tanto procesos de comunicación, que permiten a dicho sistema controlar su comportamiento. Como ejemplo de ello, piénsese en aquellas funciones autorreguladas de los ordenadores y equipos computacionales, los cuales dependen de programas introducidos en su memoria, para efectuar elaboradas operaciones lógico-matemáticas, con independencia del ser humano. Por lo demás, en el primer caso, nos referimos a procesos del ámbito humano, en tanto que el enfoque cibernético se aplica, exclusivamente, al diseño de maquinaria.

<sup>2</sup> En torno a ese rigor excesivo en las costumbres de la sociedad inglesa anglicana, durante los siglos XVII-XVIII, hemos dicho en nuestra llamada a pie de página No. 1, que Foucault (1980), documenta sobre aquellos colectivos religiosos formados por cuáqueros y metodistas, quienes instauran sus propios cuerpos policiales, como forma de evadir el poder judicial estatal, con su inflexible marco penal, propio de toda sociedad envuelta en el clima puritano. Un ejemplo de ese marco penal, se observa en aquellas trescientas formas de delito en que pueden incurrir los individuos, las cuales se castigan, sin más, con ahorcamiento.

<sup>3</sup> Los *nativos* de sangre anglosajona, dice Apple; en tanto Coriat los denomina *WASP, White Anglo-Saxon Protestant*, en este sentido, el autor enuncia: *La minoría WASP procede de la primera inmigración, cuando América era todavía una simple colonia inglesa* (CORIAT, 1982:27).

<sup>4</sup> De paso, nos preguntamos si tal concepción contraviene los preceptos que establece Skinner, para quien la educación, antes de constituir un proceso que entretenga y divierta al alumno, significa un camino arduo, sistemático, con un alto grado de disciplina. La justificación de este planteamiento, se puede observar en nuestro subíndice 2.12.

### **3. IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS CONTRACULTURALES Y SU IMPACTO EN LA ACTUALIDAD.**

En el siguiente espacio referimos el devenir de algunos temas que tratamos en el recorrido del primero y segundo índice. Este vínculo se realiza, con objeto de que la tercera parte del trabajo, no se desvincule de los anteriores separados. El decurso del índice tres expone, en términos puntuales:

- a) El devenir, hoy día, de la crítica contracultural al pensamiento socio-político e ideológico, bajo el cual se rigen las actividades estadounidenses.
- b) La subsistencia de aquella oposición contracultural, tanto al avance tecnológico de orientación tecnocrática, como a las formas por las cuales, hoy día se conduce la sociedad unidimensional estadounidense.
- c) Los aportes que perviven del pensamiento humanista contracultural, un bagaje que, durante los sesenta, nutre la orientación del diseño curricular escolar.
- d) Por último, la evolución de los posicionamientos educacionales, provenientes de la contracultural y del modelo tecnologista, a la luz de una evolución social con sus demandas educacionales y, habrá que enfatizar esta aseveración, de aquella influencia recíproca que, finalmente, existe entre ambos proyectos pedagógicos.

Cada uno de los anteriores incisos se desarrolla en un subíndice particular, por lo tanto, a continuación, abordamos los asuntos correspondientes al primero de ellos.

#### **3.1 Implicaciones actuales de la crítica estudiantil a la cosmovisión de EUA.**

El subíndice en turno, pretende exponer algunas implicaciones que perviven de aquella crítica contracultural, en su versión educativa, a la sociedad tecnocrática, es decir, lo que se mantiene vivo en torno al cuestionamiento estudiantil de la sociedad

estadounidense durante los sesenta, así como ciertas formas de organización operativa grupal, que caracterizan al movimiento y cuyas implementaciones aún siguen vigentes. Para el efecto, establecemos dos vertientes: 3.1.1 Ángulo social, crítica a una sociedad intolerante y agresiva y, además, 3.1.2 El ángulo ideológico.

**3.1.1 Ángulo social, crítica a una sociedad intolerante y agresiva.** Desde esta primera vertiente, iniciamos aquí el análisis, en términos generales, de algunos acontecimientos recientes, como forma de introducirnos al tema. Comentamos en índices anteriores que los sucesos del 11 de Septiembre de 2001, así como la invasión de Afganistán e Irak, además de aquella constante amenaza al mundo musulmán, constituyen parte fundamental de una posición intolerante en aspectos étnicos, raciales, religiosos, etc., que caracterizan hoy día las relaciones políticas e ideológicas del gobierno estadounidense.

En torno a este último dato, frente a esas líneas ideológico-políticas, los medios de comunicación nos informan, en forma cotidiana, de los diversos conductos por los cuales, algunos sectores de la sociedad civil estadounidense se organizan para mostrar su inconformidad ante las actividades bélicas en todo Irak. Cada nueva jornada, surgen manifestaciones contra dicha intervención, proveniente de expertos en economía (rechazo a la guerra, en EEUU, de premios Nóbel en esa disciplina), el pacifismo, investigadores en general, el movimiento antiglobalización, y, por supuesto, se encuentran presentes los frentes disuasorios del ámbito intelectual.<sup>1</sup> Los grupos que reclaman un cese al intervencionismo militar, nos recuerdan aquella tradición, durante los sesenta, de organizarse para denunciar el oprobio de vivir bajo una constante tensión, como síntoma de alguna supuesta amenaza externa, es decir, aquello que Marcuse denomina *la paz que se mantiene mediante la constante amenaza de guerra*.<sup>2</sup>

Como se sabe, dichas formas de organización que prefigura la época marcusiana, se fundamentan en lo que hoy se denomina *conciencia social*, o si se prefiere, *masa crítica*. Este concepto, que posee amplia aceptación en los círculos intelectuales, tiene enorme impacto en el pensamiento teórico-educativo contracultural. Sabemos bien que

durante los años sesenta, autores como el docente universitario Paul Goodman, desde posicionamientos sociológico-gestaltianos, expresa que dicha masa crítica, se genera por el vínculo de diversas unidades individuales de pensamiento, de tal forma, si ese pensamiento individual es de suyo benéfico, se transmite hacia toda la humanidad. Así, frente al poder y control omnímodo, se re-une toda una paz internacional, en tanto, suma de paz interna de los seres humanos. Este es, entonces, el sustento teórico que la reflexión educativa contracultural considera que existe en aquel vínculo humano presente en las manifestaciones sociales opositoras al tecnocratismo.

Respecto al pensamiento marcusiano, dos décadas después del movimiento contracultural, hacia los ochenta, el investigador español Carlos García Gual (1981), elabora un texto sobre el educador griego Epicuro (s. III a. C.). En ese libro, García Gual expone aquellos paralelismos conceptuales existentes entre Epicuro y Herbert Marcuse, que se reflejan en la vida cotidiana del Jardín (nombre de la escuela epicúrea y espacio físico donde dicho maestro trabaja con sus alumnos, un conglomerado que minimiza las diferencias de género, edad, así como de pensamiento) y el tipo de convivencia existente en algunas comunas contraculturales. Tales paralelismos, permiten visualizar ciertas recomendaciones que nos heredan aquella conjunción del pensamiento epicúreo-contracultura:

- Asumir cierta posición de incredulidad en la política como forma de alcanzar felicidad natural (en tanto actividad que no podemos manejar por estar fuera de nuestro alcance personal).
- Rescatar la convivencialidad, fundamentada en una alegre camaradería, para cohesionar al grupo (recomendación que, desde los sesenta, retoman todo tipo de comunidad militante).
- Debemos fundamentar y mantener una oposición hacia todo proceso educativo que conlleve una transmisión retórica, nimia y vacía, así como hacia aquella comunidad que justifique tal proceso, todo lo cual, nos recuerda una parte de

aquel debate sesentero en oposición tanto de las características del tecnologismo educacional, de descomponer el conocimiento en un archipiélago infinito de ítems, obteniéndose procesos educacionales parcializados, como de aquellas peculiaridades de la sociedad moderna: recordemos aquel énfasis hacia un orden disciplinario. Esta recomendación es esencial, en tanto alude al tema central del presente subíndice, de rescatar lo que aún existe de aquella crítica contracultural a la agresividad social estadounidense: sabemos bien que la disciplina, el exceso de orden, es dispositivo de poder, de control socio-educativo. Dicho poder y control, se constituye a partir de dos procesos: decodificación-recodificación. Por un lado, esa primera vertiente decodificadora, supone, precisamente, una descomposición en segmentos de aquello que se desea analizar. Por otro lado, en su concomitante recodificación, los segmentos se contrastan con su deber ser, ello, para refuncionalizarlos u optimarlos de acuerdo a las necesidades, normas, condiciones o paradigmas existentes en la sociedad, cultura, educación de determinada época. Este binomio procesual disciplinario, opera en torno al cuerpo, mente, conocimiento, conducta, en fin, todo el ámbito humano. El análisis anterior sirve para observar cómo desde cualquier vertiente (social, laboral, educativo) se ejerce un poder o control sobre el ser humano. Tal mecanismo se acentúa en la sociedad totalitaria democrática estadounidense de los sesenta, de la que aquella educación tecnológica es buen ejemplo. No es menester argumentar que nuestras instituciones *posmodernas*, *posfordistas* o *globalizadas*, descansan, aún, en un orden disciplinario.

En otro orden de ideas, queremos cerrar este espacio con algún aspecto inusual que refleje la repercusión de aquella época contracultural: es seguro que todos recordamos aquella forma curiosa de mostrar disconformidad tanto por restringir el uso *libre* de las drogas, como por otras denuncias en torno a menesteres educativos, sociales, laborales. Nos referimos aquí a los famosos *strippers* o personas que, en veloz carrera, durante los sesenta, protestan en completo estado de desnudez. Como sabemos, la emulación de aquellos *strippers* es, hoy día, de uso cotidiano en cualesquier evento, tanto en el orden de la demanda de solución a conflictos

internacionales (*versus* Bush), como en el terreno reivindicativo, laboral o alguno otro que amerite semejante conducto. Hoy, el impávido o recatado auditorio, puede ser testigo de un espectáculo inverosímil, al observar las anatomías, huérfanas de atuendo, de la multitud disconforme.

**3.1.2 Ángulo ideológico.** En esta dimensión, aprovechamos la circunstancia de que el plano ideológico constituye, según algunos autores, el principal elemento que pervive del acontecimiento opositor juvenil. Desde luego, como veremos en subíndices siguientes, la suerte que adviene sobre los diversos grupos que conforman el movimiento en referencia es, en algunos casos, muy diferente. Por ejemplo, las instituciones educativas y sus inseparables *managers*, solucionan algunas de las principales exigencias de aquella resistencia educativa contracultural. Empero, dicha fortuna, por desgracia, no acompaña a todas las vertientes contraculturales. Pese a tales devenires, un lazo distintivo que une al fenómeno en general, es su percepción ideológica, que aspira a la evolución de un hombre liberado y una sociedad comunitaria. El área de acción ideológica contracultural abarca, entonces, tanto el plano individual y psicológico, como social y político. Ser humano, sociedad, política y cultura, son indisociables y constituyen diversos polos de impugnación que vincula el movimiento contracultural

De tal suerte, en este apartado, desarrollamos una concepción que exponen autores como Immanuel Wallerstein, en torno a dicho campo. Como sabemos, el investigador estadounidense asegura que el fenómeno contracultural, en términos políticos, se extingue hacia 1975, empero, su incandescencia perdura en términos ideológicos, en tanto erosiona el poder de la ideología liberal-wilsonista y su deseo de imponer aquella concepción universal del *Desarrollismo Nacional*. Dicho concepto, se observa con precisión durante el gobierno de Eisenhower, quien transforma la Agencia Federal de Seguridad Social en un organismo del Gabinete, bajo el nombre de Departamento de Educación, Salud y Bienestar (Embajada EEUU). Así, la educación adquiere status de institución federal (lo que deviene en idea mesiánica internacional) y habrá que asignarle la atención suficiente para su desarrollo, bajo la dirección de aquel

Estado de Bienestar. Tal erosión antedicha, continúa hasta el derrumbe del Muro de Berlín, evento que marca el ocaso ideológico liberal-soviético con su apego irrestricto a la institucionalización de los servicios, ello es, la tecnificación de reclamos sociales, como el educativo, por ejemplo.

En esta línea de la pervivencia contracultural en términos ideológicos, rescatamos aportes de Luis Racionero, quien expone que aquellas aspiraciones de cambio social se esfumaron y sólo permanecen, hoy día, algunas directrices ideológicas, entre ellas, la resistencia contra los excesos burocráticos socio-educativos y el autoritarismo que se ejerce desde todo micropoder. Dichos ideales, junto con una renuncia a la sociedad de consumo,<sup>3</sup> siguen vigentes, a la espera, dice Racionero, de climas favorables para su reproducción. Asimismo, él percibe que las tradiciones orientales, con su percepción unificada del universo, son aún necesarias frente al racionalismo occidental que para conocer, debe fraccionar los objetos. Incluso, en oposición a la unidimensional visión científica positivista, este autor considera la posibilidad del uso de las drogas como forma de abrir nuevos conductos a nuestra percepción.

En torno a esto último, en Magali Tercero (1992), podemos acercarnos a Eliot Weinberger, ensayista y traductor estadounidense, quien comenta que el pensamiento estudiantil, hereda aquel descubrimiento de que no sólo la droga puede abrir nuevos significados educativos en las cosas, un efecto similar se puede obtener por conducto de la poesía. En la poesía, el mundo sufre una transformación idéntica que con las drogas, bajo tal descubrimiento, ellas se convierten en auxiliares innecesarios. Por otra parte, todo aquello que durante los sesenta corresponde al pensamiento radical de la comunidad escolar universitaria, es hoy de uso común: vegetarianismo, ropa cómoda, el *look natural*, rock, jazz, vino tinto, entre otros expedientes. Si bien, durante el camino, algunas posiciones ideológicas se banalizan o se cooptan por el sistema, tal es el caso del aspecto espiritual:

“La otra realidad que estábamos descubriendo durante la contracultura era, por supuesto, una realidad espiritual. La realidad



espiritual es siempre enemiga de la realidad política y la manera de reconciliar ambas realidades es la institucionalización de la religión. Todas las religiones son, en su origen, un reto al orden social establecido. Así Jesucristo o Buda son, en realidad, rebeldes peligrosos. Para atenuar esa peligrosidad se recurre a la institucionalización de sus enseñanzas creando, por tanto, enlaces más estrechos entre el orden social y el orden religioso” (TERCERO,1992:18).

Dicho comentario es importante en la medida que responde a una acusación del mundo racionalista occidental: la identificación contracultural con tópicos arcanos nebulosos e irracionales tipo horóscopos, hare krishnas u otras tradiciones orientales similares. Roszak, Racionero, Weinberger, entre otros críticos, discrepan de la anterior percepción racionalista, incluso, en lo referente a las actividades cotidianas de los grupos marginales, comentamos arriba que los autores, frente al supuesto fracaso de algunas prácticas juveniles de los sesenta, consideran que al movimiento contracultural se le *macdonaliza*, hasta convertirlo en artículo para consumo masivo. Aquí dejamos lo referente al asunto ideológico.

### **3.2 Vigencia de la crítica contracultural a la sociedad tecnocrática.**

*La ciencia avanzará. Pero será una ciencia con una meta práctica. Hoy día, en los debates entre el público, el gobierno y los proveedores del gobierno en las industrias de la tecnología, el punto de vista del pragmático ha desplazado al del patriota y al del científico puro.*

James C. Fletcher.

Administrador General de la NASA (MATTELART, 1974:147).

El presente apartado, tiene por objeto circunscribir algunos aspectos que perviven de la crítica contracultural al tecnocratismo social en Estados Unidos, los cuales, pueden detectarse en el impacto de la manifestación globalizadora. Como forma de introducción al subíndice, establecemos el siguiente apunte de trabajo: desde nuestra óptica, consideramos que existen ciertos puntos de contacto entre el Estado Bienestarista tecnocrático estadounidense de los sesenta y el actual fenómeno económico-político. Uno de ellos, se observa en el subsiguiente aspecto: la globalización recolecta aquellos frutos que, tanto en el campo tecnológico como en el entonces incipiente ámbito cibernético, comienzan a entrecruzarse durante los años sesenta. Los productos de tales transformaciones, se perfilan, así, como el antecedente de lo que hoy día, observamos en algunos complejos dispositivos tecnológico-cibernéticos, sustentantes y pilares de la globalización, ejemplarmente los ordenadores, internet, cajeros automáticos bancarios, aquella expansión consumista de videojuegos y, en fin, toda una gama de instrumentos que nos incorporan al mundo virtual, soporte de los procesos económicos que permean el marco social contemporáneo. Por ende, la Unión Americana, tanto aquella de los sesenta como esta del lapso histórico actual, sustenta su vanguardia tecnocrática en avances que se fincan alrededor del progreso tecnológico. Este aspecto concordante permite establecer, además, una línea de crítica hacia EEUU, ella es, aquel cuestionamiento al uso instrumental de la tecnología, en especial, dentro del aparato militar, para imponer su condición de país hegemónico a nivel planetario. Con este fondo histórico, como preámbulo al análisis del marco actual en la Unión Americana y sin el afán de equiparar las características de esa época contracultural con los acontecimientos recientes, podemos visualizar hoy día, entre otros, dos rasgos característicos que persisten del clima estadounidense, los cuales, son motivo de crítica por grupos y personas cuyo accionar nos recuerda aquel activismo opositor sesentero, uno es 3.2.1 El campo económico y, otro, 3.2.2 El ámbito político-diplomático; ambos tópicos, se abordan a continuación.

**3.2.1 El campo económico.** Es del dominio público que EEUU organiza la economía, en el concierto internacional, de forma tal, que pueda obtener la mayor riqueza posible (o por lo menos, aminorar el peso de su prolongada recesión postclinteano), en

detrimento de las economías poco estables. Además, su eterna defensa del mercado libre, tiene por objeto consolidar un marco de acción, entre otros propósitos, para fortalecer la movilidad del capital en un doble juego: por un camino, vía los rendimientos que originan esa profusa extensión de firmas multinacionales, bajo aquellas modalidades tanto de las franquicias (Wal-Mart, McDonalds, etc.), como la participación en acciones pertenecientes a empresas prominentes, v.gr., el cinco por ciento de acciones de Televisa, que declara poseer Bill Gates; por otro camino, la inversión que los estadounidenses efectúan en el contexto internacional, gracias a la exportación de productos ganaderos y agrícolas, así como aquellos bienes y servicios propios de una sociedad desarrollada. Ello induce al país que los adquiere a consumir, en forma sistemática, los productos estadounidenses, por lo cual se inicia en lo que Ivan Illich (1978) denomina el Mito del Consumo Sin Fin de servicios. Dicho mito refiere lo siguiente: Aquellos países que adquieren bienes y servicios del mundo desarrollado, elevan, por ese simple hecho, su *status* en el contexto internacional. Quienes no los consuman, se les marca a fuego bajo el epíteto de países subdesarrollados. Como resultado de lo anterior, en países como México, la gente con poder económico-político pretende hacer creer que ya se vive en un país rico, en tanto que las evidencias diarias del grueso poblacional indican lo contrario.

Por lo demás, es ineludible pensar en Estados Unidos sin asociar su imagen, en términos económicos, al dinero plástico o electrónico. Ante la velocidad de los procesos transaccionales y los altos montos monetarios que se manejan, se esfuma hoy, aquel comercio que se realiza cara a cara, el enlace directo entre productor-consumidor, el roce humano al pagar con efectivo todo producto comercial. De esta suerte, la evolución económica permite que en estos momentos, gran parte de las acciones financieras se efectúen de forma virtual desde el internet. Las instituciones financieras y comerciales, aceptan pagos, transferencias, y diversos tipos de movimientos electrónicos de dinero. Esta facilidad de transferencia, permite aumentar el crecimiento de esa economía financiera, lo cual, contribuye a separarla, en forma paulatina, de aquella productiva. Los EUA, entonces, aprovechan su experiencia en el manejo de estos instrumentos bancarios para concentrar en sus instituciones un enorme monto de capital. Por citar un

ejemplo, en algunos países latinoamericanos (entre ellos, el nuestro), los intereses que generan el uso del dinero plástico son hasta cinco o seis veces más caros de lo usual en Estados Unidos. Ello muestra una idea general de la disparidad financiera entre los diversos países y, también, de aquella preferencia hacia entidades estadounidenses del ramo.

Ahora bien, como sabemos, una gran parte de la economía estadounidense se fundamenta en empresas de *software*, *hardware* y las telecomunicaciones. En este sentido, adjunto a negocios que compiten en el liderazgo de la denominada tercera revolución tecnológica, para el caso, la cibernética, comienzan a repuntar aquellas que se dedican a otra nueva revolución: la transgénica. Hoy es común escuchar acerca de fábricas biológicas que, con innovaciones genéticas, obtienen medicamentos, cosméticos, fibras, plásticos, o bien, alimentos para el consumo humano. Es el reino de la biotecnología, que modifica el concepto tradicional de los procesos naturales e industriales y revoluciona su producción, gracias a una utilización de mapas genéticos además de la secuenciación genómica, es decir, el desciframiento de rutas metabólicas, que permite modificar los genes de las plantas para obtener altos rendimientos, en tiempos más breves que los normales, bajo diversos climas y espacios geográficos. Según datos prospectivos, dentro de algunos años, EEUU va a comandar un mercado valuado en miles de millones de dólares, el cual, conjunta ultramodernos adelantos tecnológicos: la vinculación biotecnológica con aquella cibernética, es decir, sistemas transgénicos al cuidado de varios robots.

La animosidad existente hacia Estados Unidos en este rubro, más allá de su predominio comercial en el ramo y su afán por inundar con transgénicos el mercado latinoamericano y europeo (*¡No somos conejillos de indias!*, reza un *promo* televisivo en oposición a esta venta de transgénicos estadounidenses), es que después de acaparar los recursos naturales del planeta, la racionalidad instrumental de la Unión Americana, reclama para sí, los conocimientos ancestrales de aquellos pueblos indígenas sobre la biodiversidad terrestre. Compañías biotecnológicas, empresas financieras, investigadores, etc., tienen la mirada puesta en aquellas tecnologías, procedimientos y

conocimientos que dichos pueblos desarrollan durante su milenaria existencia, en la domesticación y polinización de vegetales, el uso junto al desarrollo de plantas medicinales, diversos injertos frutales, así como esa *cruza* para el mejoramiento de las razas animales. Estas técnicas que florecen durante siglos, por cuyo uso y control monopólico exclusivo no le cuesta emolumento alguno a EUA, bajo el apoyo de adelantos tecnológicos, constituyen los soportes de esta revolución verde, propiedad, ahora, de empresas multinacionales con residencia en la Unión Americana.

En otro orden de ideas, existe una discrepancia que se hace a Estados Unidos, referente a su concepto de libre comercio en relación con los derechos humanos. Desde este enfoque, Occidente considera como derechos humanos, aquellos que privilegian las libertades civiles y políticas. Empero, EEUU, limita aún más dichas libertades y las subsume a esas fuerzas del mercado y libre comercio. Ante la anterior identificación, los países en desarrollo tanto como las Cumbres del Desarrollo Social de la ONU, tratan de convencer a EUA de que, mención aparte de las libertades cívico-políticas, el debate por mejorar las condiciones de vida humana, incluyen, también, el derecho al alimento, vivienda, medicinas y medidas sanitarias, educación, la preservación de cultura e identidad propias; asimismo, los derechos de la infancia, que condenan el abuso sexual de los menores, el derecho infantil a tener un hogar, educación, atención médica, etc. Todos estos derechos, argumentan diversos países, poseen un imperativo mayor que priorizar las fuerzas del mercado. El problema aquí, sabemos bien, no reside en que Estados Unidos no comprenda lo justo de tales reclamos, sino que esa potencia define, en tonos difusos, los derechos humanos de acuerdo a sus intereses económicos y, en consecuencia, los aplica con diferente criterio a nivel mundial. De esta suerte, se puede aventurar que aquel país que no coopere de acuerdo a los cánones comerciales estadounidenses, puede sufrir represalias, aunque no se tenga justificación alguna, por violentar los derechos humanos en su territorio.

**3.2.2 El ámbito político-diplomático.** Respecto a este ámbito, la situación que prevalece en nuestros días no es diferente a lo que acontece durante los sesenta. En el marco político, se puede observar la existencia de un sistema que, desde aquella

Segunda Guerra Mundial, tiende en forma sistemática a preservar el *statu quo* y a defender los intereses propios de las elites hegemónicas, en una palabra, se puede afirmar que el juego de aquella *res pública* existente en los sesenta, tiende a eficientar los conductos hacia lo que en caracteres tradicionales, se denomina la *derecha*, como punto de referencia político. En este contexto se clarifica, por ejemplo, aquella crítica marcusiana a la unidimensionalidad en términos de una práctica política: en realidad, las diferencias entre los dos partidos políticos hegemónicos estadounidenses, son de forma, de elementos dérmicos y no tanto de fondo, en particular, porque sus supuestas diferencias ideológicas, ocultan cierta unidad complementaria que equilibran, por compensación, la balanza del sistema. Ello permite mantener un alto grado de cohesión y estabilidad en la sociedad, al crear el velo quimérico del *cambio*, de la propuesta *novedosa*, para mejorar las perspectivas sociales, por el simple hecho de la alternancia política en el poder.

En esta referencia política, el papel de la oposición reviste un carácter especial. Por ejemplo, todo tipo de disensión que existe entre los miembros al interior de su propio partido y, de estos, hacia otras fuerzas políticas externas, articulan un juego armónico que asegura la perdurabilidad del *stablishment*; tal oposición contribuye, también, a preservar el equilibrio existente al interior de la tecnocracia. De esta forma, el sistema estadounidense es un catalizador, esto es, un cuerpo que absorbe todo tipo de fuerza social opositora y, con ella, reacciona para conservar su propia estabilidad. Incluso, puede mantenerse que dicha sociedad fomenta las oposiciones para transmutar sus hojas secas en un nuevo follaje.

En política exterior, un motivo de exasperación hacia Estados Unidos, es su arrogancia de asumirse sin más, como líderes mundiales de la comunidad internacional, un liderazgo que se fundamenta en su imponente avance tecnológico-militar. Como líder vigilante del contexto mundial, sólo EEUU puede solucionar el terrible conflicto socio-político que, durante el 2003, se suscita en Liberia, así como aquel problema entre India y Paquistán por la posesión de Cachemira. Sin su intercesión, no se puede solucionar el conflicto entre palestinos e israelitas. Asimismo, organismos como el

Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio o las mismas Naciones Unidas, necesitan la aquiescencia estadounidense para efectuar sus actividades. En suma, la cosmovisión de EUA, continúa en plan hegemónico.

El argumento anterior, conlleva hacia otra animadversión: Estados Unidos llega al extremo de atribuirse un destino manifiesto, es el país elegido por la historia para redimir aquella opacidad antidemocrática mundial, además de ser, por excelencia, el país que posee las virtudes liberales. Ellos, solos, constituyen el *eje del bien*, en oposición al *eje del mal* cuyo rostro lo mismo fue en un tiempo el pueblo vietnamita que el soviético (Reagan *dixit*), o bien, aquel norcoreano, palestino, iraní, afgano, iraquí, etc., incluso, en la nueva temporada terrorista, forman parte del clan maléfico, aquellas ovejas negras de la pira doméstica, como Timothy McVeigh, que en 1995, dinamita el Edificio Alfred Murragh, en Oklahoma City, o aquellas periódicas apariciones de asesinos seriales, cuya estela deja una profunda angustia en la población civil estadounidense. Además, a este país fuente del bien, se le critica su ambiguo proceder en el plano mundial: recomienda ciertas pautas de comportamiento, las cuales, por supuesto, él mismo no las acata en su relación hacia el exterior. A EEUU, se le cuestiona su acendrado interés por resolver, para bien o para mal, los conflictos sociales en países petroleros del Cercano Oriente, en tanto demuestra indiferencia hacia el continente africano, respecto a ciertos problemas como abatir las necesidades de alimentación, agua, educación, la urgencia de medicinas para controlar el SIDA, las altas tasas de migración y mortalidad infantil, etc. Recordemos también, que el Congreso de EUA, acaba de aprobar nuevos tratados comerciales con Chile y Singapur, a los cuales exportará, entre otros productos, aquellos de procedencia agrícola. Esta es una medida comercial que censura la comunidad internacional, la cual establece, entre otras, las siguientes impugnaciones: en primer lugar, la venta de cereales modificados, en segundo lugar, la carne que contiene sustancias como los esteroides anabolizantes y, en tercer lugar, de acuerdo con países de Europa del Este, la imposición de normas económicas con evidentes desventajas comerciales. Lo paradójico del caso, es que tales denuncias se le formulan al país bueno y virtuoso por antonomasia, paladín, entre otros aspectos, del *fair play* comercial.

En torno al campo diplomático, los Estados Unidos, desde siempre, fundan o apelan a los organismos y tratados internacionales, con el propósito de sugerir las orientaciones que cada uno de los Estados nacionales debe implementar. Por ejemplo, recordemos cómo la Unión Americana, pasa por alto algunos acuerdos que signan los países miembros de la ONU, opositores a la invasión a Irak, con lo cual, esa Organización adquiere el usual papel secundario que juega, desde mediados del siglo pasado a la fecha, frente a las decisiones políticas estadounidenses. Dicho rol y sus magros alcances, coadyuvan al repliegue de posicionamientos como los que exhiben Francia y Alemania, naciones que, durante los meses anteriores, defenestran toda intervención armada en Irak, y ahora, ambos países buscan mecanismos para avalar las acciones anglo-estadounidenses en los territorios ocupados, deseosos de participar en la distribución de ayuda humanitaria, lo cual, oculta su verdadero interés por incluirse en el reparto del botín petrolero.

Estas decisiones franco-alemanas refuerzan la crítica que se formula no sólo a EEUU sino, en general, a la civilización occidental: la de favorecer una discriminación económica en el mundo musulmán, al beneficiar con diversos tipos de prebendas a los *jeques* petroleros, en detrimento del grueso poblacional, con las secuelas que todos conocemos, como aquel repunte de gobiernos teocráticos y su perenne oposición a los infieles occidentales, así como el surgimiento de redes cuyas actividades se consideran de índole terrorista. No hay necesidad de mencionar que la única respuesta estadounidense a tales fenómenos, consiste en una acción militar fuerte, directa y, por desgracia, abierta hacia la población civil.

Recordemos, asimismo, que la crítica actual hacia los Estados Unidos, se concentra, también, en el nulo respeto de esa nación hacia los acuerdos internacionales que restringen su libertad de acción, acuerdos protocolarios que, en su momento, ellos cooperan para su gestación y les otorgan amplio impulso. El listado de dichos tratados es extenso, algunos de los cuales son, entre otros, los siguientes: el proyecto para supervisar la no-proliferación de armas biológicas, el cual, se rechaza en su aplicación



dentro de EEUU, si bien, sabemos que constituye la excusa principal en aquella invasión a Irak. Otro acuerdo, es el pacto de prohibición de pruebas nucleares, que los EUA comienzan a negociar desde la época kennedista, mismo que hoy día, es inaceptable para el país de las barras y estrellas. El protocolo de Kyoto, que trata de regular las emisiones contaminantes a la atmósfera, así como analizar las consecuencias del cambio climático en el planeta, es delegado a segundo término. La creación de una Corte Penal Internacional, con fundamento en los Estatutos de Roma, se descarta hasta mejores momentos. El protocolo internacional para regular la producción, ensayo y uso de misiles antibalísticos, se tratará de aplicar con firmeza en Corea del Norte, excepción hecha, por supuesto, de los Estados Unidos. En síntesis y como moraleja de este pasaje, los tratados internacionales pueden ser de rigurosa observancia en el conjunto de naciones, empero, se descartan para su ejecución en las comunidades anglo-estadounidenses.

### **3.3 Concreciones de las propuestas contraculturales, en el fenómeno educativo actual.**

El presente subíndice, pretende averiguar qué concreciones, en términos del pensamiento humanista, diseño curricular o bien, de concepción educativa, lega el movimiento contracultural, las cuales se perciben en el fenómeno educativo de nuestros días. En este sentido, se abordan los siguientes apartados:

#### **3.3.1 La filosofía humanista.**

#### **3.3.2 Diseño curricular.**

Respecto al primer separado, su objetivo contracultural es formar un conjunto de excelencias humanas en el ámbito educacional y oponerlo a esa cosmovisión tecnocrática existente en los sesenta (cosmovisión que analizamos en 1.4.1 y 2.10.2, entre otros apartados), en rubros específicos como la dimensión de lo individual con su ámbito referencial de valores; la motivación y autorrealización humana; asimismo, el

papel de la acción social en el crecimiento del ser humano, entre los términos de mayor representatividad en dicha conceptualización. En este sentido, hacemos una recuperación histórica del marco humanista contracultural, es decir, referimos aquellos autores que sustentan la filosofía educativa del fenómeno estudiantil, cuyo pensamiento, aún tiene permanencia y consecuencias actuales. En el segundo apartado, hacemos una sucinta revisión a los diseños curriculares existentes durante aquella época contracultural y su ulterior devenir en nuestra actualidad. Aquí enfatizamos el diseño curricular abierto, en función de la propuesta contracultural y, también, el enfoque cerrado, característico de una educación tecnologista. Abordemos, entonces, la primera temática.

**3.3.1 La filosofía humanista.** Como sabemos, durante los sesenta ocurre una notable eclosión del pensamiento humanista. El objeto primordial de dicho movimiento, es cuestionar al unidimensional modelo de ser humano educado que perfila el pensamiento tecnocrático,<sup>4</sup> un modelo humano incompleto, parcial, al que se le concibe como aquel individuo mensurable, comparable, en suma, cosificable.

Tal modelo tecnocrático, se fundamenta en el pensamiento cartesiano, según el cual, todo ser humano se constituye a partir de la *res cogitans* y una *res extensa*, ello es, nuestra parte pensante y aquella corpórea. Descartes percibe que esta segunda estructura es susceptible de análisis científico. Con tal respaldo, la actividad científica moderna recibe un fuerte impulso para elucidar dicha tarea. El problema, según opinión contracultural, radica en que para el tecnocratismo, todo lo humano se reduce a esa cosa extensa, en detrimento del espacio espiritual, de aquí los calificativos del movimiento juvenil a dicho modelo humano como unilateral, parcial y deshumanizado.

Además, la contracultura se opone a un humanismo peculiar: la consideración, por parte de aquellos entusiastas apologistas del tecnologismo educacional de que este dispositivo representa, en sí, una forma moderna del humanismo. En su discursividad, dichos apologistas argumentan que humanismo equivale a tener amor hacia el ser humano. Tal amor, en términos del tecnologismo, se manifiesta con disponer, al servicio

del alumno, la memoria analítica de las máquinas para aprender. El concepto de humanismo moderno, entonces, adviene por conducto de una enseñanza programada, cuya instrumentalización se efectúa gracias al uso de esos artefactos tecnológicos.

Esta forma moderna de humanismo mecanizado, según su raciocinio, coadyuva a resolverle al marco social, aquella explosión en la matrícula escolar presente en todos los niveles. Asimismo, al educando le permite establecer un supuesto contacto personal: puede *dialogar* con los materiales didácticos (véase aquella referencia a la enseñanza programada crowderiana ramificada, en el subsiguiente apartado 3.3.2) y, también, con *su* máquina individualizada. Desde la anterior mistificación, es sencillo entender que nociones como emular y motivar se refieran a ciertos estados anímicos que provocan, de preferencia, los objetos externos, es decir, dicha motivación humana proviene de situaciones ajenas al espíritu. La incitación a superarse depende, así, de poseer aquellos accesorios técnicos que registran avances y retrocesos en nuestra instrucción individual. Para el tecnologismo educacional, la autorrealización personal, adviene cuando superamos ítem tras ítem, las interminables formas de instrucción programada escolar, laboral y asistencial.

En oposición a la perspectiva anterior, mencionamos en el subíndice 2.2 que el humanismo contracultural se estructura a partir de algunas concepciones que explican el fenómeno humano en su compleja diversidad, como un ser que posee dignidad, historia, valores, etc., fundamentos y concepciones que provienen de la denominada Tercera Fuerza Humanista o, también, pensamiento humanista. Dichos fundamentos, delinean los temas que, en torno al perfil del ser humano, los apologistas del pensamiento humanista heredan al debate educativo contemporáneo.

En este sentido, continúa en nuestros días, aquella exigencia de considerar al ser humano un ente concreto, único, individuado, inserto en un contexto natural, social e histórico. Es decir, el ser humano en su cabal totalidad, conformado por cuerpo, alma y plena historicidad, ello es, la compleja red de conexiones con el pasado, que le permite caracterizarlo como perteneciente a cierta tradición cultural. Además, la actualidad de

Sastre, Maslow, Rogers, Fromm y en fin, tanto integrantes como simpatizantes de aquella Tercera Fuerza Humanista, radica en ejercer una crítica aguda frente al tecnocratismo social: si el individuo no tiene consciencia de sus necesidades superiores o si no las satisface a plenitud (con lo cual aparece la inefable neurosis, en sus vertientes individual y colectiva), se debe a la acción negativa de esa sociedad que no se preocupa de una adecuada realización humana en todos sus miembros.

Ahora bien, bajo la idea de que Europa universaliza hoy día lo más original de su producción, Edgar Morin comenta que *El humanismo se ha extendido como un enjambre y ha podido introducir los derechos humanos en múltiples lugares, pero también ha vuelto a encubrir, bajo ese nombre, la opresión del ser humano* (MORIN, 1998:103). Esta referencia alude a dos polos de la balanza, en los cuales se sitúa, desde siempre, el cúmulo social occidental: por un lado, aquel fenómeno educativo que pretende formar en los elementos propios de la cultura y, por otro lado, el afán de dominio sobre el ser humano tanto como el deseo de minimizar valores, costumbres, necesidades, etc., que no se identifiquen con el mundo occidental, esta opresión, se maquilla mediante el recurso de apelar a la ayuda *humanitaria*.

Recordemos aquí que no son pocos los autores que concuerdan con Morin. Hirsch explicita también, *aquellas intervenciones militares 'humanitarias' realizadas bajo su nombre*. De acuerdo a esto último, el tecnocratismo, siempre a la espera de novedades para reciclarse y pervivir, coopta ahora, este pensamiento humanista, tamiza sus fermentos revolucionarios y los incorpora en aquella *humanización*, de sus cursos destinados al ámbito escolar y laboral, por ejemplo. En el mismo sentido de *anfibia*, hoy día se apela a las bondades del humanismo frente a toda forma de racionalidad instrumental, como también, por desgracia, se implementa en respaldo de las tendencias hegemónicas. Pese a este tinte ambiguo, el humanismo constituye aún, un agente de cambio democrático, en tanto puede fundamentar algunas entidades potencialmente democratizadoras, entre las cuales, como afirma Heinz Dieterich (1999), se ubican los indígenas, las mujeres, los intelectuales críticos, las ONGs, entre otros sujetos opositores a la *Weltanschauung* de aquella nueva aristocracia global.

En este tenor, una concepción que nos remite a los resultados en la actualidad, de aquella participación militante entre el pensamiento humanista y su práctica educativa-cultural, proviene de Joachim Hirsch (1996), al enunciar que la revolución cultural en Alemania, hereda un cambio social observable, por citar un solo ejemplo, en las relaciones de género, con ello, alude a esas relaciones existentes al interior de la familia, donde se origina el desigual trato femenino. Es verdad que Hirsch alude una comunidad diferente a la estadounidense, si bien, sabemos que una idéntica suerte acontece en la Unión Americana, en donde aquella emancipación de la mujer, en un marco económico capitalista, es ahora, una realidad tangible. Aquí dejamos lo referente al pensamiento humanista que estructura el movimiento contracultural, el cual confiere al campo educacional de nuestros días. Trasladémonos hacia la concepción educativa que se hereda de los debates existentes en aquella década de los sesenta.

**3.3.2 Diseño curricular.** En nuestro subíndice 1.4, registramos aquella denuncia contracultural en torno a una estratificación educativa-cultural, gracias al currículum tecnologista cerrado y a un conductismo a ultranza. Dicha denuncia, nos remite al subíndice 2.3, en donde referimos que durante los años sesenta, adviene un debate por la preeminencia entre aquellos campos curriculares flexible, abierto y estratificado o cerrado.

Ahora bien, con las imprescindibles modificaciones que surgen por el avance en sus respectivos campos, tales vertientes curriculares subsisten en la actualidad. Desde luego, en algunos casos su significado y definición es diferente a la de los sesenta. En el caso del currículum *abierto*, por ejemplo, hoy día no se le concibe en aquel posicionamiento radical que asume en los sesenta, cuando exigía una eliminación tanto de los grados escolares como del ritual escolarizador mismo (calendario oficial, horarios, edades, la supresión de exámenes y títulos). Como sabemos, la actual particularidad del currículum abierto es su carácter indicativo, de lineamientos genéricos, que permite articular diversos contenidos a partir de una historia y una realidad singular. Respecto al currículum *flexible*, hoy lo entendemos, grosso modo,

como aquél susceptible de modificarse, adecuarse, en función del contexto comunitario tanto como de los alumnos, el material escolar, etc., ello, con respecto de los objetivos que en forma previa se establezcan. Se pueden cambiar, así, algunas formas de acceso a los contenidos; lo que permanece inalterable es el trazo de las directrices.

Por su parte, al currículum *cerrado*, ahora se le concibe como aquél que permanece inalterable desde sus objetivos hasta las actividades. Las adecuaciones que sufre por el avance socio-educativo, desde la década de los sesenta, le permiten su refuncionalización. Así, frente al diseño curricular abierto y la escuela abierta, el currículum estratificado propone una *escuela paralela*, la cual se dirige al mundo laboral e incorpora, como aquella educación formal, los enfoques del tecnologismo educativo y algunos medios audiovisuales. Este sistema se estructura para implementarse en los centros de trabajo, en el hogar u otros sitios donde puedan operarse diversas herramientas tipo ordenadores o televisión. En consecuencia, esta contraparte del movimiento estudiantil, que se apunala por conducto de la educación tecnologista, origina aquél concepto de *educación permanente*, con objeto de que los trabajadores puedan adaptarse mejor a una sociedad competitiva tecnocrática. Empero lo prominente aquí, es una cierta flexibilidad en dicho diseño curricular que, a causa de la contracultura y en parte a una evolución tanto de aquella ciencia y la técnica, como de los requerimientos socio-industriales, debe diversificar sus propiedades con objeto de pervivir; de tal suerte que hoy día, según nuestra experiencia como docentes o alumnos de alguna institución industrial, podemos observar que sus curricula, aún suelen adoptar un diseño cerrado, si bien, dichos documentos y su consecuente práctica, se encuentran a una distancia sideral de aquella existente en los años sesenta, que se fundamenta, *stricto sensu*, en la instrucción programada de Burrhus Frederick Skinner.

En esta secuencia de ideas, el currículum cerrado, de índole tecnologista (ello es, aplicación pedagógica, a nivel de ingeniería, de los adelantos en disciplinas como la psicología, por ejemplo), tiene la capacidad y el patrocinio suficiente para coexistir hasta nuestros días. Así, encontramos algunas de sus derivaciones, en el ámbito nacional e internacional, en una multiplicidad de fuentes. En forma sucinta, mencionaremos que

sus fundamentos y aplicaciones, podemos encontrarlos en Clifton B. Chadwick (1987); algunos matices de aplicación curricular en programas tipo carta descriptiva, en su talante tradicional, con aquella taxonomía bloomiana, se encuentra en José A. Arnaz (1987) y A. Gago Huget (1980); además, una adecuación al trabajo escolar, en el nivel de primaria, se ubica en el texto de Annabelle Nelson (1996).

Respecto a una aplicación práctica de la concepción curricular estratificada, mencionemos dos ejemplos que, al interior de las salas de clases, recuperan algunas formas tanto de presentación del material educativo, como de organizar la información a trabajar. De acuerdo a este orden, en primer lugar, encontramos una cierta réplica de aquellas *máquinas para aprender*, cuyo perfeccionamiento en términos científico-educativos se atribuye a Skinner, en cualesquier centro educativo, a partir de una sencilla caja de zapatos, con su respectiva tapa, a la que se le practica un orificio con suficiente amplitud para visualizar, en el interior de dicho paquete, un programa escolar enrollado sobre dos popotes de madera, colocados en los extremos de la cajita, que al girar, adelantan o atrasan ciertos contenidos programados para cada sesión.

En segundo lugar, consideramos que aún se puede observar cómo se recuperan algunas formas de organizar los contenidos, bajo aquellos modelos tecnologistas, para trabajar asignaturas como historia, civismo, geografía, entre otras materias. Ejemplo de dicha confección, es un documento proveniente de aquella metodología PAREB expuesta en el texto de la SEP (1995), el cual se estructura de acuerdo a una *enseñanza programada*, crowderiana, ramificada o polisecuencial. Como sabemos, A. N. Crowder, conductista-pedagogo estadounidense, confecciona, durante la Segunda Guerra Mundial, diversos programas en el que cada unidad de información contiene una pregunta con respuesta a elección. La peculiaridad del método crowderiano es que el error en la respuesta del alumno, se incorpora como parte del programa. De esta forma, si el educando escoge una respuesta errónea, ella le orienta sobre su falso conocimiento y le remite de nuevo a la pregunta original. El mecanismo se repite hasta que el alumno consigue acertar en la respuesta, en cuyo caso, puede avanzar en los ítems del programa. Es por esta característica de ensayar diversas rutas en la

respuesta, hasta conseguir acertar, que tal programa se denomina ramificado o polisecuencial.

Bajo esta lógica crowderiana, hacia 1995, el PAREB edita un documento para el docente, en el que se estructura el cuestionario de Autoevaluación Diagnóstica denominado *Historia de México en 10 preguntas*. El tránsito por dicha guía, entre avances y retrocesos, consta en total de treinta y una etapas, de las cuales, el camino más corto de solución se realiza a través de diecisiete pasos. El documento permite observar, entre otros, dos aspectos peculiares de aquellos modelos pedagógicos cerrados. En primera instancia, el alumno debe apelar a su memoria. Lo curioso del asunto es que pese a la aguda crítica de aquella ingeniería educacional frente al tradicionalismo, de potenciar el ámbito memorístico en el proceso educativo, en realidad, su uso es recurrente en los modelos tecnologistas. Ello es verificable en diversos documentos programados de Skinner, Crowder, Mager, *et al*; el ejemplo del ejercicio PAREB, es fiel reflejo de lo anterior, en una asignatura como la historia que, por desgracia, aún se suele considerar eminentemente teórica, cuyo procedimiento de aprendizaje es, según la práctica clásica, de tipo memorístico. En segunda instancia, el documento PAREB posee un carácter autorreferencial: se diseña bajo directrices academicistas, sus preguntas se refieren a esa *cultura general* bancaria, que debemos saber para demostrar nuestro *conocimiento*. Asimismo, no contiene reflexiones sobre alguna implicación histórica en aquellos procesos sociales de actualidad. Además, algunas de sus preguntas contienen aspectos de suyo específicos, técnicos, cuya solución compete a verdaderos especialistas, perdiéndose así, la función primordial educativa. Con esta muestra de actual recuperación práctica del currículum estratificado o tecnologista, finalizamos el presente apartado.

### **3.4 Repercusión actual de las implicaciones educativas contraculturales.**

Este subíndice final del trabajo, aborda el devenir y la trascendencia actual de nuestro objeto de estudio, el fenómeno contracultural en su vertiente estudiantil y su oposición al tecnologismo educativo. Asimismo, examinamos la evolución que vive



dicho tecnologismo como consecuencia de aquella oposición en referencia. El análisis de estos aspectos, así, se establece por conducto de una doble dimensión: en primer lugar, exponemos el apartado 3.4.1 Evolución de la contracultura, en segundo lugar, referimos 3.4.2 Evolución del tecnologismo educacional, a la luz de la crítica estudiantil,

**3.4.1 Evolución de la contracultura.** ¿Cómo se resuelve, finalmente, el problema de la contracultura, en su versión estudiantil? En términos generales, la eficacia política del gobierno Nixoniano, se deja entrever al combatir en forma despiadada a la contracultura, con diversos métodos represivos, desde el asesinato (los líderes del movimiento negro), hasta la diseminación de drogas adictivas entre los *Hermanos de las Flores* (el niño que pone el coco, y luego le tiene miedo, de Sor Juana), que sirve de pretexto para combatir la supuesta delincuencia juvenil. Ahora bien, la solución del caso particular estudiantil, vincula acciones político-sociales, en especial, porque los componentes de la sociedad estadounidense, de acuerdo a los nuevos tiempos que se viven desde el final de la década del sesenta, terminan por aceptar algunas reglas de juego de los jóvenes estudiantes, ejemplarmente, aquel asentimiento de algunas demandas como el avance hacia la eliminación de toda segregación racial, religiosa, sexual escolar (cuya lucha, hemos documentado con anterioridad, se inicia en Estados Unidos, a principios de los sesenta) y es una catapulta hacia la igualdad racial en áreas laborales, el servicio público, así como los derechos político-electorales (Embajada de EEUU).

En voz del escritor estadounidense Eliot Weinberger, integrante de la generación del 68, lo que ocurre con la contracultura, *por lo menos en Estados Unidos, es que ciertamente las universidades cumplieron con todas las demandas del movimiento estudiantil. Cuando uno puede leer a Kurt Vonnegut para la carrera en literatura, ¿qué constituye, entonces, la contracultura, Sófocles y Milton?* (TERCERO,1992:18). Es decir, las exigencias del movimiento contracultural, en su vertiente estudiantil, son aceptadas por el sistema unidimensional de la Unión Americana, ello, en virtud de que el conflicto lo originan aquellos mimados jóvenes rebeldes de clase media, es decir, lo genera una amplia capa poblacional que, es cierto, se inconforma con la sociedad, pero

cuya posición, a final de cuentas, no es en exceso radical, como el movimiento reivindicatorio negro; tampoco asume una posición extremista, tipo los grupos supremacistas blancos del *Ku-Klux-Klan*. Es, sí, un movimiento politizado pero educado (a pesar de sus fuertes disturbios, que provocan la movilización de fuerzas públicas); es un fenómeno disidente pero no inculto: por lo menos, reciben en las instituciones escolares, un poco de la cultura primermundista occidental.

En su vista, diversos tipos de autoridades político-educativas, acceden a una gran parte de las demandas juveniles, con lo cual, dichas instituciones educativas se revisten de afanes democráticos (después de todo, ¿acaso no es la democracia sello distintivo de la cultura occidental?), se introducen los debates sobre temas político-económico-sociales (después de todo, Herbert Marcuse y con él, otros formadores teóricos de la juventud, laboran en las célebres universidades estadounidenses, como en particular, la de Harvard, y sus propuestas, en cierto sentido, resignifican el juego democrático). Asimismo, se sitúa en el tapete de la discusión, esa prioridad escolarizada por impulsar las carreras tecnocráticas, sustento del espíritu empresarial, en detrimento de aquella formación en arte, ciencias sociales y humanidades. Además, los accesos de aquellos recintos escolares, se abren a la pluralidad con todas las bondades del sistema escolarizado-obligatorio (becas, espacios físicos, medios didácticos), sin importar, en forma hipotética, algunas segregaciones como la diversidad de razas, credos, preferencias sexuales; todo lo anterior, entre otras denuncias y exigencias del movimiento contracultural.

**3.4.2 Evolución del tecnologismo educacional, a la luz de la crítica estudiantil.** El debate entre defensores de una educación sistemática y programada, partidarios de los curricula cerrados, frente a los filósofos de la educación y su propuesta de curricula abiertos no contempla vencedor absoluto alguno, adviene una especie de compensación, para equilibrar o matizar aquellas debilidades que pudiesen provocar el declive de algunas de esas contrapartes en conflicto. Como hoy día afirma Fernando Savater en *El valor de educar*, deslindar la dualidad instrucción-educación, ello es, oponer una enseñanza científico-técnica a la formación cívico-ética, es centrarse en una

falsa pugna entre ambas entidades, en tanto son complementarias. Este carácter interdependiente, lo perciben aquellas posiciones en conflicto durante la contracultura.

En términos epistemológicos, por ejemplo, el movimiento contracultural reconoce la existencia y el carácter necesario de los modelos, tanto educativos como de investigación, propios de las ciencias físico-exactas-naturales (gracias a estos métodos, se pudo sintetizar en Harvard, hacia 1960, el *LSD*, sustancia característica del movimiento *underground*). Por otra parte, el enfoque tecnologista educativo, por su programación fija, lineal, demasiado sistemática y regulada, reconoce poseer serias limitaciones epistemológicas, en lo referente al cultivo de la imaginación, de la invención. Ese carácter lineal, propicia obtener siempre el mismo movimiento progresivo, analizar siempre el mismo tipo de problema didáctico, obtener siempre las mismas respuestas del educando. En un sendero mecánico y rutinario, es lógico perder un poco de imaginación, de sorpresa, incluso el marginar la creatividad en la sala de clases.

Para especificar con más claridad en qué consiste ese equilibrio por compensación entre el movimiento contracultural y los teóricos que hablan sobre la educación tecnologista, recurramos a otros campos, diferentes al epistemológico y demarquemos cuáles son las virtudes y cuáles sus limitantes de cada una de las partes. Al respecto, especificamos aquello que se retoma de cada ámbito y, además, se mencionan las debilidades que cada vertiente trata de compensar, mediante el concurso de su contraparte. Acto seguido, referimos la suerte que sufre el tecnologismo educacional, bajo aquella influencia de las observaciones contraculturales.

De acuerdo a tal secuencia, recordemos que a la contracultura se le encomia sus aportes teóricos, los cuales se expresan por conducto de diversos vectores, entre ellos, perfeñamos los siguientes ejemplos: en primer lugar, la función primordial del discurso educativo, se cifra en cuestionar aquella sociedad tecnocrática-industrializada y sus diversos campos de acción, entre ellos, el político, económico y cultural. La educación, así, es un vehículo indispensable tanto para estructurar una crítica social, como para

denunciar las múltiples relaciones de poder, entre ellas, las que conciernen al proceso educativo mismo. No es necesario evidenciar aquí, una fuerte influencia del pensamiento de Herbert Marcuse. En segundo lugar, dicha crítica educativa, se opone, en términos axiológicos, a toda marginación escolar, que, a posteriori, asuma alguna forma de discriminación social. Éste es uno de los argumentos principales que esgrimen Ivan Illich, Paul Goodman *et al*, en su cuestionamiento sobre la institución educativa escolarizada y obligatoria.

Ahora bien, al movimiento contracultural y sus orientadores adultos, se les impugna (en especial Skinner) elaborar un pensamiento teórico general, difícil de traducirse al orden curricular, programático y didáctico. De ello se derivan algunos cargos: descuidan por completo la situación al interior del salón, puesto que sus propuestas, no abordan referentes que elidan el complejo problema de la enseñanza-aprendizaje; no les interesa sistematizar la educación, por ende, se sitúa fuera de su análisis, toda elaboración técnica de planes y programas que conlleven la eficiencia-eficacia al terreno educativo; además, aunque se propongan reformas sociales en sentido opuesto, la sociedad (como aquella *psicodélica* de los sesenta) continuará con sus orientaciones difusas, supersticiosas, ocultistas. Ergo, es impensable que ella cumpla a cabalidad su función de propiciar ambientes pedagógicos. Así, frente a esa ambigua educación informal o social, sólo la que proporciona una institución escolar, por conducto del tecnologismo educativo, es sistemática y formadora del pensamiento lógico-científico.

Respecto a los aciertos del tecnologismo educacional, al modelo se le reconoce aquella formación de habilidades básicas en el niño, como la lecto-escritura y el manejo de operaciones matemáticas. Con dicho desarrollo, el educando aborda niveles intelectuales más complejos: una ampliación del marco conceptual, el aumento del vocabulario, adquisición de habilidades necesarias para realizar procesos de investigación, por ejemplo. Asimismo, sus defensores sostienen que gracias a su flexibilidad (habría que cuestionarles a cuál flexibilidad se refieren), su atomización y a su prontitud de resultados, esta tecnología evoluciona y permite evolucionar al

educando, de acuerdo al acelerado cambio socio-económico. Sin duda, con ello se refieren a esas dos nociones que apoya la enseñanza programada: la *educación a distancia* y aquella *educación permanente*,<sup>7</sup> en virtud de lo cual, se persigue una mejor adaptación funcionalista del alumno, al supuesto dinamismo del mundo social occidental.

En torno a su cuestionamiento, sus detractores coinciden en afirmar que, en términos epistémico-didácticos, el conocimiento proveniente del tecnologismo educacional, al poseer un fundamento conductista-skinneriano cuya particularidad radica en la atomización pedagógica, es nimio y banal, tal como percibe Robert M. Gagné (1976) y Mario Manacorda (1975), o bien, es una *trivialidad monumental*, una *ingenuidad nata* que conlleva una *bancarota intelectual*, como cita Noam Chomsky (1973). Respecto a esa crítica que se le atribuye de descuidar el cultivo de la imaginación, de la inventiva del alumno y su creatividad, los abogados del tecnologismo apelan, en primer lugar, a una apertura hacia concepciones más amplias de cultura, menos monolíticas, que permitan una mayor interactividad del educando con su medio ambiente físico-social; en segundo lugar, algunos pedagogos-programadores incorporan al skinnerismo, las ventajas procedentes de métodos abiertos, ramificados y concluyen que, en el aprendizaje, es menester ser prudentes con aquellos métodos que condicionan al alumno dentro de unos cánones en extremo rígidos.

Frente a la crítica contracultural, otra solución que asume esa tecnología educativa, la cual le permite a sí misma evolucionar en su propuesta, se detecta en la siguiente reflexión: la mejor enseñanza (reconocen aquellos ingenieros-pedagogos), aunque se encuentre perfectamente programada, requiere no tanto de un instructor como del maestro, esa figura que en un clima de clase tradicional,<sup>6</sup> propicia el diálogo intersubjetivo, la crítica, la comunicación y el crecimiento intelectual. Por ende, los teóricos del tecnologismo, ejemplarmente Chadwick, consideran un error el pretender que dicha enseñanza programada, con sus artefactos didácticos, sustituya en algún momento el papel del docente.

---

En un tenor idéntico, se expresa Mario Manacorda (1975), para quien, los estrechos fundamentos de la educación programada, cuyo origen procede del conductismo skinneriano, le restringen a la misma ingeniería educacional, tanto una aplicación de nuevos avances provenientes de la innovación tecnológica, como los procedimientos técnicos de la enseñanza-aprendizaje que se derivan de dichos avances. De tal forma, la tecnología de la enseñanza, para minimizar sus limitantes y desarrollar sus bondades, debe explorar e incorporar otras teorías del aprendizaje que recuperen los procesos psico-intelectuales del educando, Manacorda alude aquí, en forma directa, a la teoría piagetana.

Esta misma idea de equilibrar por compensación, la expresa Clifton B. Chadwick, quien plantea la necesidad de ampliar los conceptos presentes en la tecnología educativa, entre otros conductos, gracias a una incorporación de aquellos avances de la psicología cognitiva. Chadwick observa que en el campo pedagógico, el cognitivismo puede reemplazar, incluso, al conductismo en la psicología estadounidense. Un aporte cognitivo sustancial, estriba en ampliar aquella conducta final que se exige del educando, con objeto de circunscribir no sólo la *conducta visible (estilo conductista)* sino también las *condiciones interiores, es decir, los estados, eventos y estructuras cognitivas que faciliten la conducta visible* (CHADWICK, 1987:19). Este es uno de los avances más interesantes en aquella ingeniería pedagógica: la tecnología educativa, aparte de abreviar en una enseñanza programada skinneriana, debe entonces acercarse, también, a los procesos internos del alumno, un aspecto que soslaya el conductismo clásico.

Por otra parte, en términos históricos, ¿cuál es el devenir del modelo tecnologista, en esa transición de las décadas sesenta-setenta, en las instituciones educativas de EEUU? Uno de los efectos de aquella protesta socio-educativa contracultural, es la de colocar en estado de crisis al modelo tecnologista. En virtud de dicha crisis, vuelve a recuperarse la implementación didáctica de los métodos empíricos, de corte dewey-piagetanos, cuya vigencia se consolida durante los años posteriores a 1968. De

acuerdo con autores como la estadounidense Annabelle Nelson (1996), es en esta época que florecen escuelas con currícula abiertos, incluso, surgen centros educacionales experimentales en los cuales, no se divide a los alumnos por grados escolares, como es el caso habitual. Sin embargo, al promediar los años setenta, las condiciones sociales, diferentes a las de la década anterior, exigen a la educación estadounidense que retome, de nueva cuenta, al enfoque tecnologista, con objeto de aumentar el rendimiento escolar de cara a los exámenes de conocimiento.

Asimismo, como sabemos bien, en forma reciente Nelson desarrolla una propuesta metodológica de suyo interesante. Ante el excesivo control del docente programador, así como la falta de creatividad y de un mayor compromiso del alumno en su proceso educativo, la educadora estadounidense reúne, en forma ecléctica, según su propio comentario, tanto el enfoque sistemático como el empírico. De tal manera, para obtener aquella dualidad eficiencia-eficacia, Nelson conjunta las virtudes del tecnologismo educacional (enfoque sistemático), con su contraparte teórico-práctica empírica, proveniente de John Dewey y del científico suizo Jean Piaget.

En un análisis sobre aquella tecnología educacional, a la que denomina revolución capitalista pedagógica, Carlos Ornelas (1995), aduce que ella deviene en forma *tardía pero radical*. Con este comentario dicho autor enfatiza, en términos históricos, el *boom* de tal revolución pedagógica, acontecida, como sabemos, a mediados del siglo pasado. Asimismo, caracteriza al posicionamiento tecnologista, al cual define como opositor a la concepción educativa contracultural. En efecto, Ornelas sostiene que la tradición del fenómeno estudiantil proviene de la *Paideia* griega, en la que *educar significa crecer intelectualmente, buscar la verdad, la justicia y la virtud con el fin de formar ciudadanos responsables, aptos para vivir en democracia* (ORNELAS, 1995:143). No nos es difícil identificar en esta cita, los ideales humanistas clásicos que recupera el movimiento juvenil, ello, gracias a su conexión con el pensamiento de los *filósofos de la educación*.

Para Ornelas, tal revolución capitalista, no fue capaz de crear su propio marco teórico educativo, si bien, tuvo la virtud de haber masificado la educación. En otros

términos, no tenemos una teoría educativa unificada del tecnologismo, de ella, empero, pervive aquel afán por diversificar la educación, característica del Estado de Bienestar que cobija el desarrollo histórico de dicha educación programada, además, Ornelas subraya como secuela actual, una cierta *importancia que ahora se pone en formar agentes para la producción en lugar de personas cultas* (ORNELAS,1995:143). La elocuencia del comentario no exige mayor explicación. Estas reflexiones marcan el final de lo concerniente a nuestro tercer índice. Abordemos ahora, una propuesta educativa estadounidense para el nivel básico.



## NOTAS.

<sup>1</sup> Uno de los casos más ejemplares durante el 2003, es aquella comunidad denominada *Poesía contra la Guerra*, un grupo emergente que organiza el autor-editor estadounidense Sam Hamill, a cuya convocatoria que dirige hacia los poetas de la Unión Americana, recibe, en cuatro días, mil quinientos mensajes de paz, destinados a la Primera Dama Laura Bush, quien, desde luego, nunca quiso recibirlos.

<sup>2</sup> De hecho, los medios de comunicación informan que en el 2003, ocurrieron las mayores manifestaciones pacifistas, desde el rechazo a la guerra de Vietnam, eventos en los cuales participan las principales urbes del mundo, entre ellas las europeas (en especial, aquellas capitales cuyos primeros ministros o presidentes de gobierno, apoyan al movimiento bélico de Bush: Madrid, Londres y Roma), así como las ciudades estadounidenses más connotadas, entre ellas, Washington D.C. Habrá que preguntarse si la historia es cíclica, ante las similitudes sociales con los años sesenta.

<sup>3</sup> Ejemplo de dicho consumismo, es la sociedad escolarizada, con su inagotable vehemencia por consumir más educación, en especial, toda novedad actual. Ejemplo de dicho fenómeno, es aquel contorno epistémico, de carácter funcionalista, que detecta Díaz Barriga (1997), en la referencia que hace Tyler sobre uno de los dos argumentos que existen en su época (la posguerra estadounidense), para centrar algunos objetivos educacionales en el análisis de la vida contemporánea, en tanto, no es recomendable enseñar aquello que tuvo valor hace más de cincuenta años y que hoy carece de él.

<sup>4</sup> Un modelo que es mixtura de psicología conductista, positivismo y otras disciplinas compensatorias del tecnologismo educacional, v.gr., aquellas ciencias del comportamiento humano, que incluyen aspectos de sociología, de antropología cultural e, incluso, algunos efluvios del pensamiento humanista.

<sup>5</sup> Sobre el particular, recordemos que Jean-Paul Sartre y su compañera Simone de Beauvoir, participan en manifestaciones parisinas, como parte integral de aquella contracultura estudiantil francesa y también, como protesta ante el intervencionismo militar estadounidense en Vietnam.

<sup>6</sup> Por clase tradicional, bajo el enfoque en referencia, se puede entender un proceso en el cual, no interviene algún soporte didáctico, tipo máquina de enseñar, libro, cuaderno u otro impreso, previamente asignado para la clase; no hay una enseñanza con sus actividades y materiales programados; el educador trabaja por vía intuitiva, en tanto desconoce las bases científicas, ello es, psicológicas, del proceso de desarrollo intelectual, lo anterior, entre algunas otras características más.

7 Recordemos que desde la perspectiva del tecnologismo educativa durante la época contracultural, se define al concepto *Educación Permanente*, como una exigencia de ampliar la preparación profesional y cultura general a nivel individual, para adaptarse al perpetuo evolucionar del contexto socioeconómico.

En este sentido, la noción educación permanente es vecina de otros conceptos socioeducativos propios de tal período, los cuales auxilian a clarificar su significado. Ejemplarmente, es el de *reciclado* o bien, *reciclaje*. Este término, alude a una continua transformación social, económica y, en especial, tecnológica: ante el infatigable proceso de renovación civilizadora que viven los países industrializados, todo individuo requiere una constante capacitación y actualización, con objeto de adaptarse funcionalmente al mundo tecnocentrista. Asimismo, dichos conceptos reciclaje y educación permanente, nacen en el seno de la educación para adultos, que abarca tanto profesionistas como, también, empleados, jubilados, entre otras capas poblacionales, exigiendo de ellos una apertura a los cambios tecnologistas, además cierta flexibilidad intelectual, así como disposición a permutar el rol laboral, social y cultural que desempeña en forma consuetudinaria.

De tal suerte, la educación permanente se refiere a una formación para toda edad, coextensible a la vida e inclinaciones laborales, profesionales y personales, para la mayoría poblacional. En su apoyo, aparece el reciclaje, como una formación complementaria que facilita al *experto* en actualizarse hacia los adelantos tecnocientíficos de su profesión. Conforme a sus difusores (FULLAT, 1973:18), el término *educación permanente* nace circa 1965, en la UNESCO

#### 4. DISEÑO CURRICULAR DURANTE LA CONTRACULTURA EN EEUU. PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL NIVEL BÁSICO.

*Educadoras y profesores, pueden provenir de muchos sectores. No tienen que estar muy preparados en el cuidado de los niños. Es más, generalmente los especialistas funcionan mejor diciendo a otros lo que deben hacer que haciéndolo ellos mismos*

(BLAINE Jr., 1974:164).

El pasaje en turno, aborda aquella propuesta escolar, para el nivel básico, que se diseña con fundamento en principios que emergen de la convivencia en las comunas contraculturales y en las experiencias pedagógicas formales. Esa propuesta corresponde, en términos generales, a lo que se denomina *currículum flexible* y, particularmente, al modelo educativo *Escuelas de horario extendido*, también denominado *Escuelas de atención ampliada*, o si se prefiere, *Escuelas de día completo*. Antes de recordar qué se entiende tanto por currículo flexible como por Escuelas de horario extendido, se exponen algunas precisiones que clarifiquen el alcance de dicho proyecto pedagógico. Para ello, comencemos por establecer algunas diferencias sustantivas, que lo distinguen de aquel plan curricular que diseña la juventud estudiantil universitaria contracultural.

En apartados anteriores, pertenecientes a nuestro trabajo, bosquejamos algunas características del célebre modelo educativo juvenil contracultural. Como sabemos, tal modelo se estructura para el nivel superior, de allí, la derivación de su nombre: es la *Free University*. Su característica primordial consiste en establecer un currículum radicalmente abierto. Un principal impulsor del modelo en referencia, es el docente estadounidense Paul Goodman, cuya idea central educativa, es crear espacios en los cuales se recuperen aquellos aspectos centrales del ágora clásico griego: la libre

reunión de orientadores y seguidores, para debatir, trabajar y aprender a vivir en sociedad.

En términos administrativos, hemos dicho que la Free University elimina grados, exámenes, títulos y toda relación unidireccional tipo: rectoría-profesor-alumno. Respecto a la organización curricular, los cursos son tan diversos como intereses personales y comunales puedan existir:

"Descripción del curso: Secuencia libre de situaciones con final imprevisto. Vibraciones constantes. Exploración del espacio interior, desmantelamiento del robot humano, importancia de los productos psico-químicos, transformación del hombre europeo occidental. Materiales: Artaud, Zimer, Gurdjiev, W. Reich, K. Marx, textos gnósticos, sufitas y tántricos. Relatos autobiográficos de locura y estados de éxtasis de conciencia. *Pop Art*, y prosa siglo XX" (ROSZAK,1981:61).

La cita anterior, abundancia imposible educativa, es botón ejemplar de aquel deseo pedagógico contracultural, por vincular intereses científicos con pretensiones estéticas, sociales, culturales, artesanales, entre otras demandas. De suerte tal, que este currículo universitario, conlleva cierto modelo informal de organización académica y en cada curso, se advierten abigarrados contenidos provenientes de la arqueología, cerámica, yoga, cultura oriental, física nuclear, cine, cocina, astrología, servicios comunitarios y demás elementos que reflejan el estilo de vida, gustos o bien, algunas necesidades particulares de la juventud escolar sesentera. Otro dato conocido, es que la etapa experimental de aquella Free University, se establece en países como Estados Unidos, Inglaterra y Francia.

Ahora bien, en esa época, dicha propuesta se analiza y comenta en forma profusa, por ser bandera del movimiento juvenil contracultural, reflector de máxima atención en la época. Desde nuestra perspectiva, tal atención, empero, no se concentra con la

misma intensidad en otros niveles, como por ejemplo, aquél que atiende la demanda educativa básica. La educación básica, expresamos al principio de este escrito, no es motivo de la misma preocupación que el nivel superior, lo cual no significa en absoluto, ausencia de interés social y de algún proyecto curricular.

En este sentido, referimos una de las propuestas existentes durante la época contracultural, la cual, si bien retoma experiencias provenientes de comunas *hippies*, es, en todo caso, un plan educativo cuyo sesgo es evitar aquel radicalismo presente en el currículo universitario. ¿Cuáles son las premisas del contexto socio-educativo que influyen y fundamentan el diseño del proyecto para el nivel básico? Entre otros fenómenos, destacan aquellos rasgos analizados durante el trayecto de la presente investigación, tales rasgos son, por mencionar sólo dos, los siguientes:

a) *El modelo de familia estadounidense, vive un período crítico.* El entorno social antifamiliar sesentero, presenta un dilema en doble dirección. Por un lado, la generación juvenil acusa al mundo adulto, de edificar un clima tradicionalista, cuya visión de los procesos sociales, entre ellos, el educacional, se anquilosa frente al torbellino de avances socio-tecnológicos, es decir, para la conciencia contracultural, la imagen familiar tradicionalista, comienza a palidecer a partir del despliegue tecnológico (el *Sputnik*, la pildora anticonceptiva) y decae bajo la dinamicidad de cambios sociales que introduce la contracultura.

Por otro lado, la generación adulta observa cierta incapacidad juvenil en el cuidado de los niños, ello debido a la inmadurez de los jóvenes como por la *revolución sexual* y aquél *movimiento de liberación femenina*, lo cual, conlleva a establecer una efímera relación de pareja, que construya un clima de estabilidad emocional propicia al desarrollo de los infantes.

b) *Las familias no tienen tiempo para el niño, ni conocimiento de cómo educarlo.* Asimismo, ambas generaciones, adultos y jóvenes, coinciden en exponer dos puntos de crítica respecto a la vida en pareja: en primer lugar, no existe un

tiempo específico para dedicarlo a la atención del niño; en segundo lugar, no se posee el conocimiento específico sobre cómo educarlo. Por lo anterior, se aduce que la transmisión de valores, no funciona en la sociedad estadounidense de los sesenta.

Desde la perspectiva anterior, especialistas y teóricos de la época, inician el diseño de este proyecto educacional, con una sugerencia hacia aquellas personas que cumplen el rol social de padres de familia: para actuar en forma ética y responsable, frente a los agudos problemas familiares antecitados, habrá que transferir la educación de los hijos a centros de atención con horarios especiales, con trabajadores que, si bien tengan formación profesional de acuerdo al cargo que ostenten (pedagogos, psicólogos), deben provenir de diversos campos del ámbito social, con objeto de orientar aquella compleja red de intereses del alumno. Es así que surge una propuesta para el nivel básico, denominada Escuelas diurnas de horario extendido, o bien, Escuelas de día completo, homónima de aquel modelo escolar soviético *Escuelas de día prolongado*.

Ahora bien, ¿en cuáles modelos se fundamenta la propuesta educacional en referencia? Los arquetipos provienen de tres fuentes:

- La vida cotidiana juvenil en las comunas contraculturales estadounidenses.
- Aquellos centros educativos oficiales existentes en la URSS.
- El sistema educacional básico israelita denominado *kibutz*.

Desde las anteriores fuentes, los rasgos que incorpora la propuesta, provenientes de aquellas comunas contraculturales, son, en primer lugar, el hecho de que toda la comunidad adulta, de alguna forma, participa en la socialización y en el cuidado del proceso educativo formal de los niños. De tal suerte, la comuna no elimina la función del progenitor como educador, sino como *único* encargado de velar por el desarrollo de

sus hijos. Para los investigadores, estos roles intracomunales, permiten minimizar el Complejo de Edipo, etapa en la cual, el niño criado en el seno familiar, se enamora del progenitor de sexo opuesto, cuyas secuelas, en ocasiones, son difíciles de superar durante la etapa adulta.

En segundo lugar, los infantes de algunas comunas, acuden al sistema educativo formal, durante los horarios oficiales. En estos casos, la comuna se encarga de que sus niños, obtengan un cuidado integral y no sólo escolar. Para el caso, se les atiende desde la mañana hasta la hora de cenar, los siete días de la semana. Ello permite disminuir tanto el aburrimiento del niño, como el que busque actividades autodestructivas en potencia, la delincuencia infantil, o bien, el desarrollo de una personalidad agresiva y violenta.

En tercer lugar, se observa que el clima multifamiliar comunal, es decir, el acto de que varias personas atiendan al niño durante el transcurso del día y que los pequeños se incorporen, en la medida de sus posibilidades, a los trabajos cotidianos comunales, suprime diversas malformaciones como, por ejemplo, el *síndrome del niño maltratado*, existente en algunas familias promedio, cuyas causas se ubican en el *estrés* de la dinámica social estadounidense por conseguir el *american dream* y su subsiguiente falta de tiempo, de energía, o bien, de interés por atender las demandas infantiles. Lo común frente a excesivas inquietudes del menor, sabemos bien, es el inmediato castigo corporal y emocional del menor.

En esta intención por trasladar el clima comunal a una propuesta escolar oficial, subyace, desde nuestro punto de vista, el propósito de separar a los alumnos y al centro escolar, del ritual competitivo adulto, del afán por el triunfo económico y el reconocimiento social que persiguen, en esa época, los hoy denominados *wal-mart men*. En oposición a esas formas de relacionarse vía transacción y ganancia, la propuesta trata de rescatar esa sana convivencialidad infantil, la camaradería, el juego gozoso de la amistad que perciben en los niños de las comunas *hippies*. Todo ello, remite a una convivencia infantil natural, diferente a toda convivencia programada

artificial cuya máxima expresión, durante los sesenta, la representa esa serie televisiva denominada *Sesame Street*, cuya génesis, orientación, ideología, supuestos educacionales e impacto social, esbozamos en nuestra investigación, a propósito del proyecto contracultural de ser humano educado, al amparo de aquellas tesis provenientes de Armand Mattelart (1974).

De lo antes expuesto, en particular, de aquella participación infantil en las tareas sociales que se desarrollan al interior de la comuna, la propuesta retoma un sesgo peculiar: la incorporación, junto al currículo educativo formal, de un *curriculum de talante social*, en el que todo educando de los últimos grados de primaria y aquellos que estudien la secundaria, se incorporen a grupos de trabajo cuyos objetivos sean hacer que el alumno se autorrealice en su comunidad, al trabajar con instituciones que apoyen moral y medicinalmente a personas enfermas, así como aquellas que implementen proyectos de crecimiento comunitario.

En lo referente al sesgo característico de las dos experiencias educativas formales, tanto la soviética como la del *kibutz*, su vinculación reside en promover, también, un ambiente de aprendizaje y convivencia comunal, es decir, a los niños se les educa en comunidad. Además, esos sistemas trabajan bajo un horario que cubre la mayor parte del día. De tal forma, la propuesta para la Educación Básica que aquí presentamos pretende adecuar, así, tanto ese modelo curricular comunitario, como el horario ampliado en el que se implementan las actividades didácticas.

Desde esta secuencia de ideas, exponer el marco legal, bajo el cual se estructura esta proposición educativa, significa una tarea ardua en tanto no se advierte su especificidad en parte alguna del documento, ello, tal vez, porque no constituye la preocupación mayor del grupo de diseñadores. De tal forma, sólo encontramos algunos indicios que nos permiten reconstruir las bases legales a las que dicho modelo puede adscribirse.



En términos históricos, Meza Estrada (1991), sostiene que las Juntas Directivas Educativas, como aquella que sugiere conformar la propuesta, surgen con la génesis misma de la democracia norteamericana (sic). Son los ciudadanos del pueblo, los que asumen el rol rector de las escuelas de su comunidad. Son personas que viven en la localidad, que conocen sus problemas y visualizan algunas formas de desarrollo comunitario. La Junta se configura con miembros honorarios, en tanto la mayoría trabaja en actividades distintas a la educacional. Durante sus tiempos libres, convocan a sesión, para analizar los procesos educativos, tanto regionales como de su propia escuela.

El papel del Estado, en este contexto histórico que prioriza las necesidades comunitarias como metas deseables, suele centrarse en emitir los contenidos mínimos que el estudiante debe aprender. De hecho el Gobierno Federal, por lo regular, tiene una participación, en términos educativos, un tanto ocasional e indirecta. Ello se debe a que la Constitución estadounidense no estatuye algún precepto de orden pedagógico. El control y la responsabilidad sobre este rubro, es facultad de cada Estado de la Unión. Así, tanto la Constitución, sus Enmiendas e Interpretaciones, corroboran la soberanía, libertad e independencia de cada Estado a ejercer los poderes, jurisdicciones y derechos, que no se encuentren delimitados, en forma expresa, dentro del Pacto de la Unión Estadounidense.

Ejemplo de lo anterior lo constituyen, entre otras, dos enmiendas que ratifican tales prescripciones, la Primera Enmienda, decreta las libertades de expresión y prensa, que sustentan al pluralismo ideológico; la Décima Enmienda, establece que las facultades no encomendadas a la Unión, son atribuciones exclusivas de cada Estado o bien, *del propio pueblo*. La anterior perspectiva, entonces, confiere un estatuto legal a la propuesta que analizamos, en rubros como los siguientes:

- El establecimiento de una Junta Directiva Local, con algunas figuras que no provengan del ámbito educacional.

- La orientación curricular hacia vertientes de crecimiento comunitario.
- Igualdad ante las prioridades educativas, del currículum social, ante el académico oficial, al provenir, aquél, de las demandas educativas comunales, es decir, *del propio pueblo*.
- La elección del enfoque teórico y modelo operativo del currículo. Consideramos que esto presupone suprimir, en lo posible, aquellos modelos educativos tecnologistas lineales, de talante behaviorista.

En otro orden de ideas, respecto al currículo flexible, exponemos en páginas anteriores que esta forma de articulación pedagógica, en el sistema educacional estadounidense de los sesenta, se fundamenta alrededor de aquellos escritos que elabora John Dewey, para quien, *grosso modo*, todo contenido debe referirse a las inclinaciones naturales del alumno. De tal suerte, los planes, proyectos y programas oficiales, se *adecuan* a los intereses socio-culturales del niño. Además, el recurso al currículum flexible deweyano, permite delimitar el alcance pedagógico del documento que analizamos: él no se ubica al interior del modelo de la tecnología educativa, es decir, no se diseña mediante criterios del campo curricular estratificado o cerrado, aquel de índole skinneriano, propio de las disciplinas físico-matemáticas-naturales. Bajo este aspecto, la propuesta retoma de John Dewey el afán por humanizar la sociedad industrial, al incorporar las preocupaciones de la comunidad como ejes rectores en el diseño del *currículum social* escolar. Incluso los contenidos mínimos que el Estado demarca en el currículo formal para su enseñanza-aprendizaje en el sistema oficial, deben adecuarse a los propósitos del plan de estudios de cada localidad.

En torno a los fundamentos teóricos de la propuesta, son notorias las referencias a la teoría psicoanalítica, por ende, existe una continua reiteración a Sigmund Freud, Erik H. Erikson, Ana Freud, entre otros investigadores de esta vertiente de pensamiento; asimismo, encontramos ecos provenientes de aquellos *filósofos de la educación* que tanto defenestra Skinner (Paul Goodman, Ivan Illich, Herbert Marcuse, Erich Fromm,

Abraham Maslow, Carl R. Rogers, por citar algunos orientadores a los cuales apela el movimiento contracultural). El autor que encabeza el diseño de la propuesta, es el doctor en medicina y psiquiatría Graham B. Blaine Jr. (1974). El criterio rector para seleccionar este proyecto, radica en que, aparte de ser representativo de la época y retomar el espíritu educativo contracultural, es un plan escolar con alto grado de fundamentación, cuyo diseño cubre los niveles que, por lo regular, integran la Educación Básica.

### **Núcleo de la propuesta.**

El currículo de aquella Escuela con atención ampliada recoge, entonces, como demanda de los tiempos, la premisa de una apelación a nuestra conciencia familiar, por compartir la educación infantil con un centro que atienda a los niños *de ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, seis días a la semana, once meses al año* (BLAINE Jr., 1974:157). Además del anterior aspecto, referimos algunos de sus principales propósitos y exigencias, entre ellas destacan, por ejemplo:

- En el plan se establece con claridad que la propuesta *Escuelas de día completo*, no significa instaurar un internado, donde se limite la relación familiar-educativa de los padres con sus hijos.
- Una pretensión curricular de estas escuelas, es cubrir diez horas de labores en el lapso diurno, ello es, no se pretende abarcar horarios nocturnos, que obliguen a prescindir del acompañamiento familiar por las noches.
- La propuesta enfatiza su dirección hacia lo que hoy día se denomina educación regular (por ejemplo, primaria regular), es decir, no es un plan que se diseñe para niños con capacidades diferentes.
- Para fomentar el compromiso hacia la comunidad desde la edad infantil, a los niños de los últimos grados del nivel correspondiente a primaria y, en particular,

los del nivel de secundaria, se les incorpora en equipos de trabajo que laboren en hospitales, clínicas y otras instituciones que benefician al colectivo humano.

- En parte por lo anterior, se expone que la orientación del centro de estudios estará en manos de una Junta Directiva Local, formada con miembros pertenecientes a diversas profesiones sociales. Esta situación debe reflejarse en los educandos, cuyos intereses vocacionales, se estimulan por gente que proviene del ramo profesional al que aspira el alumno. En dicho sentido, la propuesta recomienda que el personal no académico, en especial aquel encargado de los alumnos mayores (tipo *prefecto*), debe emanar preferentemente, si bien no por fuerza, de diversas esferas laborales, ninguna de las cuales se relacione con el ámbito educacional.
- Esa peculiar integración de la Junta Directiva Local, permite diferenciar este proyecto educativo, de otras instituciones oficiales que también operan con horarios ampliados en la URSS e Israel, cuyos centros pedagógicos, como se sabe en la época, operan bajo normatividad gubernamental, lo cual las convierte en partícipes de la ideología Estatal. Al respecto, la propuesta estadounidense trata de recuperar algunos precedentes como el horario y aquella orientación hacia las vicisitudes comunales, empero, tal indoctrinación constituye un referente al que no se supedita su plan curricular.
- Otro asunto observable es que, para eludir el complejo problema de la discriminación socio-biológico en cualesquier nivel educativo, la propuesta establece que estas escuelas tienen, como modalidad, ser mixtas, sin preferencia alguna por educandos cuyas familias pertenezcan a determinada raza, creencia religiosa, posición económica, orientación política u otro factor susceptible de establecer algún tipo de diferenciación individual. De esta forma, se pretende que los niños aprendan a convivir y relacionarse unos con otros, a comprender sus diferencias de acuerdo a su edad, todo ello, en un clima de distensión que propicia el centro educativo.

*El programa educacional de la propuesta. Sus niveles.*

- 1) *Nivel guardería.* La etapa comprende de los tres meses hasta los tres años de edad. El propósito del nivel, es comenzar a identificar y registrar, las diferencias individuales de los niños. A tres meses del nacimiento, los bebés ingresan a la institución. Durante las primeras semanas del programa, nodrizas y psicólogos, entre otro personal de la guardería, se dedican a observar las actividades que despliega cada niño; en forma posterior, se dictamina la distribución, por afinidad natural y cualidades personales, de cada uno de los pequeños con su respectiva cuidadora, formando grupos de cuatro infantes por niñera, si bien, los *grupos de juego*, se forman por ocho integrantes, conforme a un nivel similar de desarrollo emotivo e intelectual.
- 2) *Primer Nivel (preescolar).* A los tres años de edad, el párvulo ingresa a una etapa donde recibe los principios de una educación sistemática. El propósito aquí, reside en comenzar la socialización infantil, desarrollar aquellas cualidades del niño observadas en la guardería y descubrirle nuevos talentos. Los grupos se conforman por ocho niños y los *grupos de juego*, por dieciséis integrantes, al cuidado de dos educadores, uno de cada sexo.

Hasta este momento, ¿qué trastornos individuales pueden surgir entre los infantes que transitan por las dos etapas anteriores, en instituciones que siguen la propuesta? Entre otras complicaciones, pudieran presentarse más síntomas de neurosis, chupeteo de dedo, mojar la cama, mayor incidencia de infecciones respiratorias y pérdida de peso, todo ello en comparación con algunos niños criados en el seno familiar. Empero, con soporte en investigaciones de aquellos especialistas que trabajan alrededor del kibutz israelí, los diseñadores de la propuesta consideran que esa atmósfera de convivencia comunal, además de una orientación por el personal especializado adscrito a la institución (psicoanalistas educativos, por ejemplo) se compensan las anomalías

personales conforme se avanza en edad, a grado tal, que es reducido el número de niños con padecimientos emotivos que necesitan tratamiento psicoterapéutico. Además, habría la seguridad, también, de una escasa incidencia de neurosis debido a que, en el marco del horario y de las características de la propuesta escolar, las primeras relaciones con los padres no implican ese estrecho vínculo emotivo, que se presenta en el círculo familiar tradicional, el cual, conduce a una relación *edípica* entre el niño y su progenitor del sexo opuesto.

- 3) *Segundo Nivel (primaria)*. Esta etapa, recibe alumnos de seis a once años de edad. La relación entre número de alumnos por docente, es similar al anterior primer nivel. La propuesta consiste en trabajar, simultáneamente, un doble currículo: por un lado el plan educativo formal estadounidense, con aquel programa oficial de aprendizaje; por otro lado, un plan de acción social, con orientadores diferentes al profesorado existente y un horario aparte del que se dedica a los cursos formales. Este segundo programa, tiene el propósito de iniciar al educando, hacia el papel activo que desarrollará en el currículo de acción social de la secundaria, es una especie de preámbulo y capacitación social hacia una participación adecuada en las tareas sociales de la vida comunitaria; incluye cursos sobre control de la contaminación ambiental, informes sobre la forma de operar de instituciones como hospitales, oficinas gubernamentales y algunas cooperativas de carácter civil. Desde luego, se exige una profunda vinculación entre ambos currícula, lo cual, puede observarse en aquella socialización de los niños en asignaturas como civismo, historia, principios de estética, por señalar algunas materias; en el caso particular de la educación física, por ejemplo, la convivencia se obtiene mediante programas organizados de cultura física, si bien, para no forzar a los educandos a participar en este tipo de proyectos, quienes gusten, pueden aprender actividades atléticas individuales o incluirse, desde luego, en otras ramas deportivas del mismo programa.

- 4) *Tercer Nivel (secundaria)*. La propuesta indica que, en esta etapa, pueden ingresar los alumnos de once a diecisiete años. La prioridad de este nivel, es continuar el seguimiento que inicia desde maternal hasta la primaria, asimismo, se pretende que los alumnos participen con mayor compromiso en el plan de estudios y actividades de acción social, el cual conlleva un proyecto de trabajo aplicable al interior de la comunidad, en instituciones como hospitales, programas de mejoramiento ambiental, cooperativas de diversas actividades productivas, desempeño como monitores en equipos de niños enfermos, etc. La supervisión de estas actividades, recae sobre encargados especiales que laboren en aquellas instituciones que se mencionan. Otros propósitos son iniciar a educandos de ambos sexos en ocupaciones domésticas, así como el uso y conservación de equipo electromecánico y sus respectivas herramientas auxiliares. En todo caso, la propuesta se diseña para ayudar a los alumnos a escoger un plan de estudios que desarrolle sus cualidades y aspiraciones profesionales particulares. Los psicólogos educacionales, deben atender cualquier clima familiar-escolar que amenace con forzarlos a elegir programas educativos que difieran de sus intereses formativos.

#### *Horarios de las actividades.*

El horario de trabajo que visualiza la propuesta, se especifica a continuación:

#### Primer nivel (preescolar).

8:00-- Alimento.

8:30--10:30 Siesta.

10:30--12:00 Juegos.

12:00--Alimento.

13:00--14:00 Siesta.

14:00--15:00 Juego.

15:00--18:00 Actividades curriculares con la educadora y juegos.

**Segundo nivel (primaria).**

8:00-- Desayuno.

9:00--12:00 Actividades curriculares en la sala de clases: Lectura, escritura, aritmética, historia, ortografía, gramática, etc.

12:00--13:00 Comida.

13:00--15:00 Educación física o atletismo.

15:00--18:00 Aprendizaje de acción social: Cursos y observación en la comunidad  
Hospitales, oficinas de gobierno, presidios y problemas ambientales  
en general.

**Tercer nivel (secundaria).**

8:00-- 8:30 Desayuno.

8:30--10:00 Clases y laboratorio.

10:00--11:00 Educación física recreativa.

11:00--13:00 Clases y laboratorio.

13:00--14:00 Comida.

14:00--16:00 Atletismo o acción social.

16:00--18:00 Acción social.

En torno al anterior horario, se establecen, también algunas prescripciones de carácter normativo, por ejemplo, la propuesta señala que, en tanto el ciclo escolar dura once meses, con seis días de trabajo semanales, en lugar de los cinco habituales, la preparación propedéutica hacia el ingreso al nivel universitario, se alcanzaría en menos horas diarias de trabajo efectivo.

Ahora bien, lo anterior requiere un esfuerzo supremo para proporcionar la planta docente. De acuerdo a la sugerencia de la propuesta, en el programa de acción social, se incluyen algunos de los mismos maestros que enseñan cursos académicos. Se tiene preferencia por aquellos docentes que posean experiencia en las áreas programadas de acuerdo a los intereses de los alumnos. Incluso, habrá maestros que den clases sólo algunas horas y al mismo tiempo tengan empleos en lo que más les interese. Para



los diseñadores del proyecto educativo que seguimos, los trabajadores sociales, aquellos profesionales de la salud, investigadores, algunos empleados de gobierno, clérigos, guardias de prisiones, entre otros, son ejemplo de gente cuya experiencia práctica y actividades diarias los capacitan para ser docentes del programa de acción social.

Adjunto al esfuerzo que significa conjuntar la planta docente, existe la necesidad de gestionar un presupuesto más generoso, que cubra el aumento del número de docentes, la concomitante adquisición de mobiliario y equipamiento manual-eléctrico-electrónico, materiales de uso diario, mantenimiento del edificio que se deriva por un calendario de actividades extendido, entre otros egresos. Respecto de las premisas anteriores, la propuesta educativa señala que existe una serie de quejas en torno al aumento de impuestos para el rubro educacional, lo cual significa una limitante en el desarrollo del sistema escolar estadounidense. De tal forma, no se soslaya la posibilidad de un mayor énfasis en los reclamos frente a la implementación del presente proyecto. Ante la posibilidad de las querellas, la propuesta se justifica, al mencionar que los padres y, en especial, las madres trabajadoras, obtienen una doble ventaja. La primera de ellas, es un mayor número de horas libres para dedicarlas al trabajo, al esparcimiento, o tal vez, a una preparación profesional. La segunda ventaja, es que este sistema ha comprobado ser más económico que las instituciones de horario diurno regular, tanto oficiales como particulares y un mayor ahorro, aún, si se piensa en el costo de la contratación de servicio particular.

Por otra parte, se remarca que la propuesta se diseña como una especie de extensión flexible, en el sistema educativo estadounidense, no supone la substitución de las escuelas existentes como lo demandan en las *Escuelas Libres* universitarias. Si bien se sugiere que tanto la plantilla docente como aquel personal administrativo y los maestros del currículo social, provengan de áreas diferentes a la formación específica magisterial, se pretende que todos ellos se incorporen al sistema educativo existente.

En lo referente a los padres de familia, ellos participan en sesiones nocturnas de grupo, donde pueden ver, oír, dirigir y participar como actores, en los programas que el centro escolar tenga a bien desarrollar con sus hijos; además aprenderían de viva voz, cómo deben cuidar y educar a los niños. Los psicólogos educativos, por ejemplo, les pueden informar sobre las aptitudes especiales o los problemas emocionales que presentan cada alumno. Asimismo, se les solicita que compartan un día familiar con sus hijos, en el hogar, una vez por semana, así como compartir la vida en familia durante las vacaciones de un mes, justo cuando los padres gozan sus propias vacaciones laborales y, también, algunas fiestas escolares deben convertirse en convivencias familiares, con excepción de las vacaciones de fin de ciclo escolar. Todo lo anterior, forma un excelente caldo de cultivo para propiciar un cabal desarrollo de la personalidad del alumno.

#### *Devenir de la propuesta.*

Respecto a la adaptación de este currículo flexible, las referencias que tenemos proceden de principios de los setenta (ca. 1973). Hasta ese momento, la propuesta se instaura en dos ámbitos: en primer lugar, vía proyectos escolares experimentales; en segundo lugar, el diseño de programas extraescolares. La diferencia reside en el grado de aplicación del proyecto. Para el caso, el mayor índice de implementación, admite el autor del diseño, se observa en aquellas escuelas experimentales, tanto internados (sin especificar el nivel), como en escuelas secundarias oficiales. Por su parte, algunos programas extraescolares, demarcan en sus documentos que los alumnos de los dos últimos grados de secundaria, deben desarrollar un servicio social, durante un semestre escolar o bien, durante el período vacacional de verano.

En ambos casos, escuelas experimentales o programas extraescolares, los alumnos se convierten en trabajadores auxiliares de clínicas para la salud mental, asimismo, en consejeros de aquellos programas sobre Paternidad Planeada, que instituyen los centros de apoyo juvenil; también, se desempeñan como ayudantes de profesores, al interior de los sistemas regulares locales, incluso, como maestros en

centros para niños lisiados. Los diseñadores del proyecto, al observar cómo los alumnos se sienten más útiles y responsables con el entorno comunitario, sostienen que una aplicación integral del proyecto conseguiría resultados más satisfactorios en comunidades cercanas a las escuelas.

En torno al alcance del proyecto, se argumenta en esa época la posibilidad de que no todo el sistema educativo estadounidense acepte tal cual la propuesta. Más bien, de acuerdo al resultado que obtienen las escuelas experimentales, cabe la posibilidad de aplicarse en comunidades pequeñas, cuya heterogénea población incluya una numerosa capa de trabajadores y familias de profesionistas que admitan un plan innovador como el que referimos. Sólo en tal tipo de comunidades, pueden encontrarse autoridades educativas interesadas en iniciar y continuar el seguimiento a un plan piloto de *Escuelas con horario extendido*.

Finalizamos el presente espacio, con unas sucintas reflexiones acerca del plan en referencia. En aspectos formales, el análisis de la propuesta, permite observar la incorporación de algunos sustentos que le imprimen, por decirlo de alguna manera, un sesgo de equilibrio, ello es, su fundamento y contenido la distinguen tanto de planes educacionales provenientes de aquella enseñanza programada, como de planteamientos similares a los que diseña la Universidad Libre. En este sentido, no se percibe que los autores establezcan una relación dependiente con la *programación lineal* educativa, lo cual no significaría, según nuestro criterio, renunciar a los avances de la tecnología educativa posterior al skinnerismo, más cercana a postulados epistémicos piagetanos. Además, los autores del plan, pueden tranquilizar aquellos espíritus que miran con escepticismo, todo nuevo proyecto educativo no fundamentado en modelos con experiencia práctica (resabios de la crítica skinneriana hacia el pensamiento pedagógico *utópico*, que hereda Rousseau). A ello se debe, probablemente, la apelación continua de los autores, al modelo educativo israelí-soviético, así como sostener que la propuesta en cuestión, no pretende una ruptura total con el curriculum oficial, al cual, si bien no lo demerita, tampoco lo recupera en forma sustancial.

En la dimensión del plano teórico, los autores realizan continuas referencias al pensamiento psicoanalítico, tanto freudiano como a teóricos identificados con dicha escuela, por ejemplo Erik H. Erikson y Ana Freud, entre otros. Ello nos permite vislumbrar que, al eliminarse la *Educación Lineal* skinneriana, se pretende limitar, al unísono, la relación de talante unidireccional existente entre directivo-docente-alumno. Al vincular el planteamiento piagetano junto con la teoría psicoanalítica, la propuesta recupera la dimensión humana del alumno y se abre a campos educativos con perspectivas más amplias de lo que presenta la pedagogía conductista.

En el aspecto operativo, la propuesta recupera planteamientos de aquellas experiencias que, en el plano de lo alterno, se aplican durante los sesenta. Tal es el caso de los vecindarios hippies, con sus peculiares formas de educación comunitaria o bien, aquella experiencia educacional que viven los célebres Alumnos de Barbiana, los cuales, bajo la orientación teórica denominada *Pedagogía del Disenso*, del sacerdote católico Lorenzo Milani, instauran en Barbiana del Mugello, Italia, un círculo de estudio, dirigido a todos los rechazados por el sistema educativo oficial italiano (hijos de campesinos y obreros), que opera durante doce horas diarias de clase, incluyendo fiestas y vacaciones, bajo un clima de trabajo pedagógico duro, estimulante, continuo.

Ahora bien, el proyecto de sostener una interrelación directa entre la institución escolar y el medio ambiente físico-social, inspiración que se inscribe en el espíritu de la época contracultural, recupera, con óptica crítica, algunos elementos teórico-prácticos derivados de la teoría deweyana. En oposición a una familia, educación y cultura *programada*, el modelo educativo alternativo, con Dewey, busca la prolongación e interdependencia entre las tres entidades anteriores. El trabajo comunal, por ejemplo, significa la oportunidad para aprender *in situ* y aplicar las diversas materias del programa. Constituye, entonces, un conocimiento que surge de la interacción con el hogar y la vida comunitaria. Así, el programa escolar, de acuerdo a la propuesta y al ideario deweyano, no significa un conducto informativo prediseñado para alcanzar ciertos objetivos áulicos: recupera las experiencias del alumno y se adecua a sus

proyectos, necesidades e intereses vivenciales, es decir, a las tendencias e impulsos primitivos y espontáneos del alumno.

Podemos observar, también, otro acercamiento al pensamiento de Dewey, para solucionar un asunto conflictivo: la relación docente-alumno, en el nivel educativo básico. Hemos visto que el agudo problema de la unidireccionalidad institucional escolar, se resuelve con la Junta Directiva, conformada por gente proveniente de diversas actividades sociales. Además, se pretende formar la doble planta docente: una, para el ámbito curricular escolar, otra, con facultades para orientar la interacción comunal.

En este contexto, ¿cuál es el papel del docente, según la propuesta que analizamos? Entre líneas, podemos observar aquí, influencias tanto de Milani, como de Dewey. En ambos casos, el conocimiento se enriquece con las sugerencias de los docentes, una orientación proveniente de la experiencia vivencial-laboral del profesorado. Experiencia que tiene mayor posibilidad de comunicarse si se adopta la figura de un compañero de estudios, en lugar de asumir actitudes arbitrarias.

Las valoraciones más recientes que documentamos sobre este tipo de propuesta educacional, por mencionar un solo caso, advienen de pedagogos adscritos a la universidad de Valencia, España, ejemplarmente Jaime Martínez Bonafé y Fernando Roda Salinas, entre otros investigadores avezados en resignificar el trabajo del *auxiliar pedagógico* en educación básica y del desarrollo curricular, los cuales, recuperan algunos modelos educativos alternos al tipo oficialista, así como sus formas de trabajo, climas laborales, procesos, etc.

Al efecto, los docentes en referencia, apelan a ciertas experiencias educativas que se desarrollan en el decurso del siglo XX: la propuesta deweyana, Freire, Freinet, Montessori, la Escuela de Barbiana, entre los ejemplos más significativos de aquel reservorio de ideas, que nutre tanto a la contracultura educacional, como a la propuesta pedagógica que nos atañe; a dichas experiencias educacionales, ellos denominan

*Movimientos de Renovación Pedagógica*, o bien, *Memorias de Pedagogías Divergentes*, cuyas características podremos analizarlas en el dossier UNEDEPROM (2005).

El objeto de esa reminiscencia, comentan los estudiosos españoles, no es el estéril deseo de una aplicación, tal cual, de dichos modelos en nuestros días. Más bien, la sugerencia, aquí, consiste en analizar los enfoques, principios de procedimiento, finalidades y el contexto histórico-social, para obtener algunas directrices con fundamento sólido, que apoyen nuestros trabajos académicos. Con las presentes notas, acotamos lo referente a este proyecto educativo sesentero.

## CONCLUSIONES.

En el presente apartado de trabajo, se exponen aquellos resultados que proyecta nuestra investigación. Al respecto, estructuramos un balance en torno a la influencia y efectos vigentes del movimiento contracultural. Asimismo, se especifica cuáles ámbitos modifica, suprime, revalora, o cuáles cambia su perspectiva el fenómeno en referencia. En tal sentido, planteamos una interrogante cuya función es la de servir como eje rector del escrito: ¿Cuál es el impacto que, a cuatro décadas de distancia, nos transmite aquella revolución mundial de 1968? Las respuestas plausibles a dicha cuestión, se dividen en dos rubros. En el primero de ellos, abordamos algunas herencias que, en términos generales, se atribuyen a las expresiones integrantes de la contracultura. El segundo rubro, se acerca a derivaciones del plano anterior, en términos del problema educacional y su valoración en la actualidad.

Desde esta perspectiva, la contracultura sitúa en el tapete del debate, el objeto y propósito de lo que durante la segunda mitad del siglo XX, se conoce bajo el nombre de sociedad civil, ello es, aquellas entidades que no forman parte de la esfera política. La contracultura ejemplifica las formas bajo las cuales la sociedad civil, puede organizarse para conformar una oposición a los gobiernos extremistas y radicales. Recordemos que dicho movimiento, no es un fenómeno que emerja en forma espontánea, rápida, desorganizada. Antes bien, es el detonante de la inconformidad social existente desde la posguerra, frente a contextos socio-políticos *ultra*. A ella se le debe, entonces, el manifestarse en forma pública y tomar las calles por asalto para llamar la atención ciudadana sobre diversos problemas específicos de cada grupo social. En el decurso de su activismo, el movimiento juvenil prefigura un concepto hoy día en boga, ello es la formación de una *conciencia social* o *masa crítica*, término que analizamos en el índice tres.

Por otra parte, con Immanuel Wallerstein (2002), sabemos que desde 1968, no cesan los intentos por construir nuevas formas de agrupación social o, como él los denomina, *movimientos antisistémicos*, cuyo objeto es estructurar un *mundo más*

*democrático e igualitario*. A partir de los colectivos sesenteros, algunas comunidades recogen actualmente, aquella estafeta de oposición contracultural e incorporan en sus plataformas, según documentan Wallerstein y Hirsch, las preocupaciones contraculturales sobre género, el racismo, la defensa de los derechos civiles, entre otras demandas. De tal suerte, hoy día, en los tiempos del cólera globalizador, existen movimientos sociales vindicativos de las minorías raciales, los derechos humanos, o bien, esos defensores de la ecología, feministas, religiosos y los célebres antiglobalizadores o también, *globalifóbicos*, pertenecientes al *Foro Social Mundial*, con líderes como el agricultor y filósofo francés José Bové, símbolo internacional de la lucha contra las políticas económicas de megainstituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio.

De tal manera, el espíritu opositor contracultural, hoy reviste una crítica internacional a la invasión a Irak, a los alimentos transgénicos, el boicot a los eventos que convoca el Consenso de Washington, o bien, al resurgimiento del clima tipo *cacería de brujas*, que existía con el macartismo durante los cincuenta en EEUU, durante el cual, se desata una ola persecutoria frente a todo sospechoso de filocomunismo. Un clima que ahora retoma nuevos bríos, bajo la tutela política del ultraconservador Secretario de Justicia estadounidense John Ashcroft, y su *Patriot Act*, para quien, en su afán por eliminar al nuevo enemigo anglosajón bajo la neofigura del terrorista, todas las minorías raciales, en especial los inmigrantes indocumentados musulmanes y latinos, son culpables de terrorismo hasta que comprueben lo contrario.

La situación anterior, nos permite entender con mayor claridad aquella virtud contracultural que mantiene indudable vigencia: la crítica al sistema autoritario-tecnocrático, de cuño estadounidense, en términos del racismo xenofóbico y el doble rasero que aplica, por un lado, en el discurso político y, por otro, en la práctica real. Como se sabe, la política internacional del *Tío Sam*, exige se observen los valores caros a la civilización occidental (justicia, democracia, derechos humanos), así como una condena incendiaria hacia gobiernos que implementan métodos represivos contra la población. Todo ello palidece ante la nula aplicación de esos valores, en su propia



casa, ante las minorías raciales. En nuestros días, un preclaro ejemplo de lo anterior adviene con el siguiente caso: en el contexto internacional, EUA condena al régimen talibán por negarle a sus mujeres el derecho a la educación y el empleo, entre los servicios públicos y privados más elementales, además de que ellas corren el riesgo de una lapidación por no usar el *hijab*, aquel tradicional vestuario islámico. Empero, a nivel doméstico, el gobierno estadounidense no acepta las peticiones provenientes de aquella Organización Nacional de las Mujeres, que aboga por las feministas migrantes, quienes demandan, entre otros derechos, aquél a la educación pública y empleo remunerado, además, dichas migrantes, corren el riesgo de una virtual lapidación por ser de procedencia extranjera. En su contra, se instrumentan diversas medidas coercitivas, que incluyen promocionales masivos de índole xenofóbica por los *mass-media*; un impulso por legalizar la negación a sus derechos civiles y, en los Estados limítrofes con nuestro país (Texas, Arizona, California), un clima de persecución y asesinato de mujeres y hombres, por aquella red de *rancheros* existente en dicha región.

La anterior referencia al sistema autoritario-tecnocrático, nos remite a otro aporte contracultural de suyo importante: su rescate de aquella impugnación marcusiana al progreso del binomio técnica-tecnología, en tanto fundamento de los métodos de dominación social que implementa dicho sistema estadounidense. Recordemos que tal avance técnico-tecnológico, tiene antecedentes de dominio socio-político, en gobiernos de tendencia totalitaria, como el fascismo italiano, el III Reich, o bien, el estalinismo. Para nadie es imposible reconocer en las *listas negras* del macartismo el inicio, en EUA, del clima totalitario, un clima y unos métodos que, a cuatro décadas de distancia, hoy día se afinan y resplandecen, como respuesta a los acontecimientos del S-11. De esta forma, Marcuse y la contracultura, nos dicen que EEUU, alcanza un dominio tal sobre el binomio antedicho, que gracias a él, puede suprimir todo tipo de opresión social, el militarismo, aquella difícil tarea de luchar por el diario sustento, el trabajo esclavizante enemigo de cualquier actividad lúdica y, también, la eliminación del sistema capitalista con todo su marco referencial que le caracteriza.

Esto último supone un ataque certero al corazón y razón de ser del capitalismo. Desde luego, no hay por qué interrogar a la pitonisa del oráculo délfico, para saber que la sociedad tecnocrática, impide, vía diversos conductos, la realización de aquella tarea. Por el contrario, el *stablishment* perfecciona las técnicas de dominación social, cuyos mecanismos, habrá que decirlo, no son sólo privativos de la época contracultural, en términos históricos, los conocemos bien desde décadas anteriores: la integración del individuo al sistema, tanto por el consumo masivo, como por el status elitista que otorga el sistema educacional estadounidense, con promociones al mundo laboral o a equipos profesionales deportivos; el dulce encanto de la libertad democrática y las *oportunidades individuales*, entre otros dispositivos del *american dream*, que nos permiten observar cómo la tecnosociedad aglutina deseos, aspiraciones, energía humana, en beneficio del proceso de producción, con ello, se origina aquel estado opresivo, del cual, hemos descrito sus diversas manifestaciones en nuestro trabajo. Como exponemos más adelante, la contracultura estudiantil percibe esta situación social, al convivir en sus actividades educacionales, con aquella represión racial, el totalitarismo verticalista que conduce los avances pedagógicos hacia el mercado productivo, la mutilación e integración de las conciencias juveniles, entre otras formas de disciplinamiento escolar.

En términos generales, entonces, existe el consenso de atribuir al movimiento contracultural, aquella introducción del debate sobre la necesidad de modificar los patrones socio-culturales de su época. Desde tal panorama, un empeño que el movimiento estudiantil lega a la posteridad, es esa insistencia en socializar la educación, conseguir que la comunidad educativa intervenga en los asuntos educacionales que conduce la enorme estructura administrativa. Al respecto, hoy día perduran las tesis que durante la contracultura, mantienen autores como Ivan Illich, una exigencia por desescolarizar la sociedad, la apuesta tiende a socializar el proceso educacional. Ello significa analizar las prescripciones técnicas de los peritos expertos en asuntos pedagógicos. En oposición a las formulaciones que desde el limbo burocrático emiten tales expertos, la contracultura, en su momento, pretende trazar conductos de acceso a los procesos escolares.

Ejemplo de lo anterior, es esa demanda que hoy continúa abierta a la discusión: socializar el currículum educativo, es decir, exigir que los currícula incorporen algunos aspectos de la rica variedad cultural interracial y no sólo reflejen, en el caso estadounidense, aquella cosmovisión de la franja social que Coriat menciona como los *WASP (White Anglo-Saxon Protestant)*. Desde luego, no hay necesidad de mencionar que tal exigencia no está sujeta a discusión por los grupos hegemónicos, en tanto la pretensión aquí, consiste en modificar, en términos educacionales, la ideología, práctica política, percepción cultural, etc., de las nuevas generaciones del país más poderoso del planeta, en otras palabras, modificar los currícula de EEUU, implica cuestionar la cosmovisión y los intereses del statu quo, situación inadmisibile para una administración federal que prefiere asignar un presupuesto histórico al rubro educativo, sin cuestionar los contenidos y sus trasfondos en diversos programas que se aplican en las multiétnicas escuelas estadounidenses.

En esta misma línea de trabajo, recordemos que aquel fenómeno contracultural sitúa el dedo en la llaga al sostener que la educación, según los currícula existentes en aquellos años sesenta, contribuyen a preservar valores occidentales, lo cual coadyuva a demarcar las diferencias entre grupos raciales, además de pretender demostrar que sólo los *WASP* construyen la historia y el desarrollo de potencias como la Unión Americana. En este debate educativo, habremos de destacar las voces teóricas contraculturales que discrepan contra opiniones según las cuales, elaborar nuevos currículos, con la incorporación de tradiciones culturales negras, latinas, europeas no occidentales, etc., antes de fortalecer los modelos educativos estadounidenses, minimizan la civilización verdadera, en tanto la parcela anglosajona, marca la pauta del crecimiento intelectual, científico y artístico del mundo. Así, frente a la educación, el raciocinio y el poder del *Fantasma de la Selva* y de *Tarzán*, nada bueno puede enfrentárseles que provenga de las culturas nativas, inferiores, dependientes y subdesarrolladas, tal cual se observa, también, en aquella relación subordinada de Viernes, con el entrañable Robinson Crusoe.

Desde este análisis de la educación, en vínculo con tópicos raciales, recordemos que la oposición al racismo, es característica primordial del movimiento juvenil. En esta dirección, dicho fenómeno contracultural, se enfrenta al prejuicio racial de EUA, proveniente desde aquella época esclavista negra de los mercaderes ingleses del siglo XVI, prejuicio que se traslada con los inmigrantes del *Mayflower* hacia las colonias americanas. Asimismo, disiente contra la ciencia y las investigaciones sociales que, en los sesenta, sostienen aquellas diferencias raciales fundamentándose en supuestos resultados anatómicos, biológicos y psicológicos. Las consecuencias socio-educativas que podemos extraer del fenómeno contracultural son aplicables en nuestros días. Durante los noventa del siglo pasado, nos dejan perplejos algunas declaraciones en el sentido de que las razas no blancas, en particular aquella negra, tienen un déficit de *inteligencia y de capacidades cognitivas* para abordar el complejo mundo de la información que generan tanto los mass-media, como el infinito terreno cibernético. Si las anteriores conclusiones se expresan de una raza cuya presencia data de siglos en Estados Unidos, entonces, nos preguntamos, en qué nivel de preparación escolar, inteligencia y conocimientos, a ojos de los white anglo-saxon, se ubican, en este momento, las razas estadounidenses musulmanas y latinas. Por lo anterior, no es menester aducir que las diferencias raciales de los sesenta, con fundamento en supuestos resultados científico-educacionales, detentan, hoy, una recia y cabal salud.

Existe otro sentido por cuyo conducto, adquiere relevancia el debate educativo de la Revolución Mundial de 1968, al denunciar que Estados Unidos no sólo erige dominios, colonialismos y protectorados geopolíticos, también edifica dominios intelectuales, protectorados epistemológicos, por medio de los cuales, en el decurso de los tiempos, EEUU se posesiona de procesos y disciplinas del conocimiento, de la verdad, y la razón universal, ello le permite consolidarse como el pivote de la enseñanza moderna, por ende, de orientar los ámbitos del progreso humano.

Desde el enfoque anterior, el epicentro de aquella oposición contracultural al modelo educativo tecnologista, radica en hacer notar que este modelo es idóneo para construir la esencia histórico-discursiva estadounidense, en tanto apela, en sus

productos pedagógicos, a una cientificidad y una epistemología con fundamento en ese peculiar racionalismo occidental. Por supuesto, tal modelo educacional y sus componentes que lo articulan, constituyen un patrimonio particular de los grupos *WASP*, que les permite posesionarse del marco cultural, la realidad y aquella construcción de la historia en el campo mundial.

En otras palabras, la compleja formación educativa de EEUU, que se estructura alrededor de una pluriforme gama de disciplinas científicas, sirve para conocer las culturas nativas a nivel más profundo de lo que ellas mismas pueden hacerlo. De esta suerte, en el protorrelato estadounidense, no existe cupo para *la visión de los vencidos*, por ende, el perfil e idiosincrasia de cada cultura, se construye a partir del referente hegemónico. La educación y cultura del mundo, argumentan los teóricos que hablan sobre la contracultura, se codifica y recodifica, a partir de aquel discurso del opresor.

El *quid* de la crítica contracultural, entonces, se concentra en advertirnos cómo la educación de EUA, en general, adjunto a la tecnología educativa, en particular, constituyen parte esencial, durante los sesenta, de aquella euforia del *desarrollismo* asistencial, para entronizar a las naciones periféricas al glamoroso encanto del primer mundo. Nos advierte también, y esto es lo más importante, que sólo gracias a estos conductos educativos estadounidenses en referencia y a las disciplinas científicas que las sustentan, los no anglosajones podemos aprehender nuestra propia identidad, a la par que aquella civilización occidental, puede dignarse en atisbar hacia ese raro *folklore* de las culturas diferentes. Tal es el caso, por ejemplo, de Carlos Castaneda: durante los años cincuenta-sesenta, Occidente y con él, genios como Federico Fellini, redescubren el misticismo milenario de los indígenas mexicanos, mediante el aval que proporciona un universitario formado en EEUU –Castaneda–, quien plasma su expresionista lienzo, mediante el pincel discursivo del racionalismo científico.

Al mensaje antecedente, se le puede agregar que la educación de Estados Unidos, es un excelente fármaco para apuntalar nuestra cultura con algunas ideas que, sin duda, nos pueden subir al optimista carrusel posmoderno de la *cultura rápida*, ello es, la

*fast food*, experiencias emocionales fugaces, cultura consumista de lo *light*, entre otros menesteres que nos permiten incorporarnos al mundo familiar del estadounidense promedio.

La contracultura, entonces, es ejemplo de oposición a los currícula, las disciplinas de la producción del saber y las identidades culturales que se construyen a partir de una cosmovisión proestadounidense. En este sentido, cuestiona la autoridad que, en el polo educacional, los grupos hegemónicos pretenden detentar, al implantar modelos educativos tecnologistas, cuyos contenidos, como hemos visto en el recorrido del presente trabajo, minimizan toda autodeterminación de grupos marginados. Además, para fortalecer estos grupos minoritarios, el movimiento estudiantil tiene la virtud de incorporar en sus modelos abiertos, adjunto a ciertas asignaturas oficiales, los ideales, valores y aspectos culturales de naciones no accidentalizadas, así como interpretaciones alternativas de la historia, en donde matizan aquellas piadosas o bien, nostálgicas leyendas, alrededor de la misteriosa desaparición paulatina del *Buen Salvaje*, es decir, de los naturales que habitaron Estados Unidos y los actuales indígenas existentes en algunos continentes, víctimas todos, del darwinismo social decimonónico, según el cual, las naciones y razas humanas, deben adaptarse a un mismo ritmo de evolución civilizatorio, so pena de desaparecer. Ello explica en términos biológicos como sociales, la extinción de algunos pueblos tanto de la faz del mundo, como del interés educacional-investigativo, por ende, según esta lógica, no es menester dedicarles mayores espacios de análisis en los currícula.

El valor del movimiento contracultural, en fin, consiste en analizar el extenso prisma ideológico, científico, político, etc., en que se fundamentan los ámbitos educacionales y culturales estadounidenses, descubriendo bajo dicho prisma, la fuerte carga de racionalismo educativo y racionalidad humana, que se utilizan para normar, con turbia intencionalidad, la convención social, como también para interpretar y adecuar aquellas leyes de la naturaleza, tal cual se observa en esa amalgama de biología, filosofía social y disciplinas del conocimiento moderno, que sintetizan el darwinismo en su vertiente humana. Todo ello, constituye una égida que otorga

legalidad y orientación científica a la *Weltanschauung*, las acciones así como propósitos que emprenden los grupos élite en EEUU, de cara a los *diferentes* que no comulgan con sus ideales o bien, frente a las comunidades raciales.

Con lo antes expuesto, desde nuestra perspectiva, la contracultura, en su dimensión educacional, cumple aquella misión que le encomienda Herbert Marcuse: formar una conciencia ideológico-política en la sociedad y, en particular, entre los trabajadores, en tanto, su formación intelectual, le permite advertir las contradicciones entre el desarrollo de aquellas fuerzas laborales y el sistema de producción; son los privilegiados de la cultura, que por vivir e investigar dentro del condicionamiento educativo, tienen la posibilidad de sustraerse a él, en la esfera comunitaria. Por ende, sus posibilidades, observa Marcuse, de invertir el sistema, son mayores en comparación con otros estamentos sociales, si bien, recordemos que otras capas con posibilidades de labrar la metamorfosis social, son, también, aquellas desubicadas del proceso productivo, en este caso, las minorías raciales, las cuales se encuentran en franca marginación de la sociedad industrial, y a las que el fenómeno contracultural trata de reivindicar, por conducto de los currícula escolares.

En otro orden de ideas, a nuestros muertos habrá que matarlos bien, para evitar su ulterior resurrección, es decir, debemos desmitificar a la contracultura, con objeto de no atribuirle eventos que no realiza. Si de alguna forma tuviésemos que sintetizar el mare magnum de críticas al movimiento y, con ello, dimensionar sus alcances, podríamos decir, grosso modo, que para algunos autores, la contracultura representa el posicionamiento educativo radical, frente a una ortodoxia extremista oficial. Ambas partes, exigen total reconocimiento a su causa, ello es, demandan de los analistas el asumir una u otra plataforma, sin dejar intersticios para reflexionar los problemas educacionales, desde aquellos puntos de vista críticos que deriven en buscar soluciones alternativas.

Con dicho radicalismo, colegimos de lo anterior, el movimiento sirve de contrapeso en la balanza social, frente al sistema hegemónico, lo cual permite cierta estabilidad a

una civilización cuyas fracturas socio-políticas durante los sesenta, son evidentes. De esta suerte, la contracultura, según tales concepciones, renueva los valores judeo-cristianos que bendice aquella revolución tecnológica estadounidense en franca crisis y, desde su nihilismo hedonista, aporta ideas novedosas en aspectos como, por ejemplo, el educativo. Recordemos aquí que, en cierta forma, Marcuse comparte este tipo de aseveraciones. Para el docente alemán, mientras el movimiento no adquiriera conciencia político-ideológica de su papel histórico como movimiento activista (bajo premisas de una revolución marxista), y motor orientador de la sociedad, el fenómeno juvenil se predestinaría a participar en el mismo juego, el mismo césped y con las mismas reglas del equipo contrario. Es indudable que esto último sucede, en particular con el movimiento estudiantil. Como hemos descrito en este trabajo, el *stablishment*, le concede sus principales exigencias. Todo indica, entonces, que la vertiente educativa es cooptada por el sistema. Incluso, de acuerdo con nuestro asesor de tesis, la capacidad de asimilación del sistema occidental es tal, que en la actualidad, los modelos abiertos propuestos por la contracultura, forman parte integral de sus propios planes de estudio. Aún bajo el panorama en referencia, no hay duda de que subsisten algunas secuelas del movimiento contracultural. Ejemplo de ellos, son los planteamientos expuestos en los párrafos anteriores, además, estudiosos como Hirsch, Dieterich y Wallerstein, vuelven a repensar en sus textos, las implicaciones provenientes de esa revolución cultural mundial de 1968.

En una final y breve referencia a grupos contraculturales actuales, mencionemos que es consenso unánime, aseverar que algunos fenómenos sociales juveniles, con repercusión planetaria, heredan hoy día, de alguna forma, la estafeta del movimiento opositor sesentero. Como sabemos, dichos grupos se integran por aquellas manifestaciones denominadas *Punk*, *Dark*, *Skinheads*, etc., las cuales, con su policroma diversificación en subgéneros, fusiones y derivaciones, sobreviven hasta nuestros días.

A tales efervescencias contemporáneas, las vincula su afán radical contestatario tanto al orden social, como a las formas de gobierno y, también, a una gran parte del



conjunto de valores de nuestro período histórico actual; además, los identifica la propensión a climas de vida, estados de ánimo, atuendos personales, gestualidad y preferencias estéticas consideradas por algunos sectores sociales como destructivas, antisociales, marginales, derrotistas. A diferencia del movimiento contracultural estudiantil del sesenta y ocho, manifestaciones como los punk y dark, se componen de jóvenes proletarios, al margen del sistema económico, cuya integración deviene alrededor de clanes nómadas urbanos desarraigados, con un sentimiento de que el *stablishment* les veda y cancela cualesquier posibilidad de tener una vida digna, por el estigma de provenir de clases sociales marginadas, todo lo cual, deriva en un posicionamiento social extremista: desde el escepticismo frente al complejo social y, por ende, una pasividad personal en lo referente a las dinámicas comunitarias, hasta irrupciones violentas, presentes en su accionar contestatario.

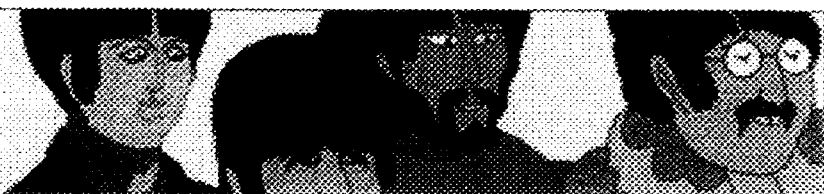
Dichas irrupciones de violencia extrema, son patentes en colectivos cercanos a los *skinheads*, quienes pertenecen a sustratos económicos más holgados que los grupos anteriores y, por ello tal vez, reivindican algunos planteamientos en los que privilegian una cosmovisión xenofóbica. Sabemos bien que hoy día, sus campos de operación preferidos lo constituyen aquellos lugares de gran concentración pública, por ejemplo, los estadios de fútbol, donde agraden, en forma verbal y física, a jugadores cuyo color de piel, preferencia sexual, religiosa, etc., es *diferente*. En relación a lo anterior, no es tarea del presente documento, analizar en forma exhaustiva estos complejos sociales juveniles porque, infortunadamente para los intereses de nuestro trabajo, ellos carecen de marcos conceptuales sólidos que les proporcionen cohesión e identidad, asimismo de proyectos socio-educativos, específicos o delineados, que pudiésemos cotejar con las aspiraciones contraculturales y demarcar tanto acercamientos, como posibles diferencias en sus respectivas demandas generacionales.

En esta *Ceremonia de los Adioses*, antes de cerrar el telón sobre el movimiento juvenil, observemos el misterioso arribo de dos siluetas que, cancinas, llegan hasta el calmado espacio (¿un camposanto?) donde se ubica cierto multicolor mausoleo, cuyo peculiar epitafio reza: *Amor y Paz. Honor a la Contracultura. Trató de parar la Historia.*

Desde esta parábola, concluyo diciendo con el personaje más alto, de nobles canas, enjuto, quien voltea hacia su camarada y, con voz entrecortada por la emoción, susurra en tono pausado, apenas audible:

Sancho, este grupo de nobles infantes que aquí reposan, llamóse, ha tiempo, la contracultura. Sus valientes integrantes, digo, compañero fiel, seguramente leyeron y comentaron en sus aulas todas nuestras desventuras. Sancho, que nuestra tristeza no mengüe ni mude de intenciones al saber el triste final de este movimiento, que mi adarga y mi lanza enmohezcan del tan copioso llanto que derramemos por su memoria. Escucha, Sancho, veréis por esos caminos polvorientos del Señor, los muchos caballeros andantes que critican este movimiento social, por falta de más arrestos, coraje y determinación, mas yo te pregunto, querido amigo, ¿qué otros prodigios se les puede exigir a un grupo de jovencitos escolapios que, en la aurora de sus vidas, se enfrentan con gallardía y en buena lid, a sus propios mentores y a todo el sistema de entuertos, disfrazados de molinos de viento? Por eso, que Rocinante y tu pollino, inclinen paciente rodilla como señal de duelo y respeto a tan nombrados efebos, que su memoria vitalice nuestro peregrinaje en busca de los oasis de esperanza social y de renovadas utopías. Que nuestras plegarias, como blancas palomas en gozoso vuelo, resuenen diciendo: ¡Caminante, en cada mayo primaveral francés, renace viva la memoria de la contracultura, procura saber de sus aconteceres y envidiarás su suerte!

THE  
**BEATLES** Yellow  
Submarine



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 16-A MORELIA

**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN.  
CAMPO EN DESARROLLO CURRICULAR**

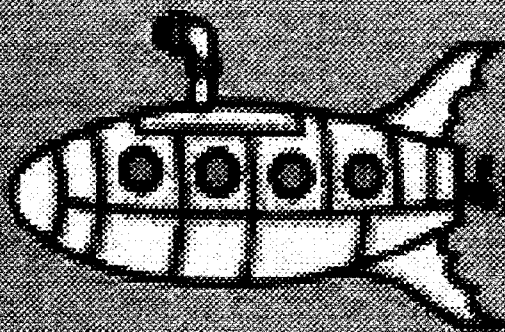
**LA RESISTENCIA CONTRACULTURAL AL  
MODELO EDUCATIVO VIGENTE EN EEUU,  
DURANTE 1968.**

Asistente:

E. Juan Escárcega Miranda

asesor:

Dr. Francisco Guzmán Marín



Dr. Juan Escárcega Miranda



**FUENTE DOCUMENTAL.**

- ABBAGNANO, Nicola (1982).  
 ALBA, Alicia de (1991).
- ALUMNOS DE BARBIANA (1985).
- APPLE, Michael W. (1986).  
 ARNAZ, José A. (1987).
- BELAVAL, Ivon (Coord.) (1981).
- BLAINE Jr., Graham B. (1974).
- BLOOM, B. S. y cols. (1971).
- CAPARRÓS, Antonio (1982).  
 CÁRDENAS, Miguel A. (1982).  
 CORIAT, Benjamin (1982).
- CHADWICK, Clifton B. (1987).
- CHOMSKY, Noam (1973).  
 DESCARTES, René (1971).
- DEWEY, John (1998).
- Diccionario de filosofía.** FCE, México.  
**Currículum, crisis, mito y perspectivas.**  
 UNAM, México.  
**Carta a una profesora.** Ediciones de Cultura Popular, México. 9ª. reimp.  
**Ideología y currículo.** Akal, Madrid.  
**La planeación curricular.** Trillas, México, 5ª. reimp.  
**Historia de la filosofía.** S. XXI, España, vol. 9.  
**¿Son los padres malos para los hijos? Por qué se encuentra en peligro la familia Moderna.** Editorial Extemporáneos, México.  
**Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.** El Ateneo, Bs. As., 8ª. ed., 1981.  
**Historia de la psicología.** CEAC, Barcelona.  
**El enfoque de sistemas.** LIMUSA, México.  
**El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa.** Siglo XXI, México.  
**Tecnología educacional para el docente.** Paidós, Barcelona, 2ª. ed.  
**Crítica a Skinner.** Ed. Cuervo, Bs. As.  
**Discurso del método.** Ed. Porrúa, México, 9ª. ed., 1984, Colec. *Sepan Cuantos...* No. 177.  
**Democracia y educación. Una**

- introducción a la filosofía de la educación.**  
Morata, Madrid, 3ª. ed.
- (2000) **Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva.** Losada, Bs. As.
- (2000) **La ciencia de la educación.** Losada, Bs. As.
- (2000) **La escuela y la sociedad.** Losada, Bs. As.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997). **Didáctica y currículum. Convergencias en los problemas de estudio.** Nuevo Mar, México.
- EMBAJADA DE EEUU. **Reseña de la historia norteamericana.** Servicio de Información de Estados Unidos.
- FERRATER MORA, José (1970). **Diccionario de filosofía abreviado.** Ed. Sudamericana, Bs. As.
- FINKELSTEIN, Sidney (1973). **Pros y contras de McLuhan.** Grijalbo, México, Colec 70, N°. 132.
- FOUCAULT, Michel (1980). **La verdad y las formas jurídicas.** Gedisa, Barcelona.
- (1976) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** Siglo XXI, México.
- FROMM, Erich (1974). **El arte de amar.** Paidós, Bs. As., 15ª. ed., serie *Biblioteca del hombre contemporáneo*, N°. 10.
- GAGNÉ, R. M. y Leslie J. Briggs (1976). **La planificación de la enseñanza. Sus principios.** Trillas, México, 16ª. reimp., 2001.
- GAGO HUGUET, A. (1979). **Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso.** Trillas, México, 2ª. reimp.
- GALIFRET, Ives (Comp.) (1966). **El fracaso de los brujos.** Editorial Jorge

- GARCÍA GUAL, Carlos (1981).  
 GUZMÁN MARÍN, Francisco (2001).  
 HARO TECLEN, Eduardo (1985).  
 HARRIS, Marvin (1980).  
 HINGUE, Francois (1969).  
 HIRSCH, Joachim (1996).  
 ILLICH, Ivan (1978a).  
 —(1978b)  
 KELLER, Fred S. (1975).  
 LASKI, Harold J. (1939).  
 MANACORDA, M. y B. Suchodolsky (1975).  
 MARCUSE, Herbert (1968).  
 MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1991).
- Álvarez, Bs. As.  
**Epicuro**. Alianza Editorial, Madrid.  
*Definición de las necesidades básicas de aprendizaje y la formación docente*. En **Des/encuentros. Revista de Análisis Educativo y Social**. SEE-CEFOD, Morelia, año 1, N° 3, septiembre-diciembre.  
**USA Y URSS. Las superpotencias**. Salvat Editores, Barcelona.  
**Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura**. Alianza Editorial, Madrid, 5ª. ed. 1984, serie *El Libro de Bolsillo*, N°. 755.  
**La enseñanza programada, Hacia una pedagogía cibernética**. Ed. Kapelusz, Bs. As.  
**Globalización, capital y Estado**. UAM, México.  
**La sociedad desescolarizada**. Editorial Posada, México, 2ª. ed.  
 —(1978b) **La convivencialidad**. Editorial Posada, México, 2ª. ed.  
**La definición de psicología**. Trillas, México.  
**El liberalismo europeo**. FCE, México.  
**La crisis de la educación**. Ediciones de Cultura Popular, México, 4ª. reimp. 1984.  
**El hombre unidimensional**. Joaquín Mortíz, México, 7ª. reimp. 1981.  
**Proyectos curriculares y práctica docente**. Díada Editoras, Sevilla.

- MATTELART, Armand (1974). **La cultura como empresa multinacional.** Era, México. Serie *Popular*, N° 25.
- MEZA ESTRADA, Anotonio (1991). **La enseñanza en la Torre de Babel: la escuela norteamericana en el final del siglo XX**, en Paz Consuelo Márquez Padilla y Mónica Vereza Campos (Coords.), **Estados Unidos: Sociedad Cultura y Educación.** CISEAU-UNAM, México.
- MORIN, Edgar (1998). **Pensar Europa.** Gedisa, Barcelona.
- NELSON, Annabelle (1996). **Técnicas de desarrollo curricular.** LIMUSA, México.
- ORNELAS, Carlos (1995). **El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo.** CIDE-NAFINSA-FCE, México.
- OROZCO, José Luis (1986). **El Estado Norteamericano.** UNAM, México. 1984. Salvat Editores, España.
- ORWELL, George (1970). **El retorno de los brujos. Introducción al Realismo Fantástico.** Plaza & Janés, Barcelona.
- PAUWELS, Louis y J. Bergier (1966). **Angeles Beat.** En *Semanario*, de **La Jornada.** Suplemento del domingo 6 de septiembre.
- PEÑA MARTÍNEZ, Luis De la (1992). **Teetetes o de la ciencia,** en **Diálogos.** Porrúa, México, Colec. *Sean cuantos...* N° 13.
- PLATÓN (1984). **Filosofías del underground.** Anagrama, Barcelona.
- RACIONERO, Luis (1977). **El nacimiento de una contracultura.** Anagrama, Barcelona, 7ª. ed.
- ROSZAK, Theodore (1981). **Marcuse ante sus críticos.** Grijalbo, México, Colec. 70, N° 77.

- SANTONI RUGIO, Antonio (1996). **Historia Social de la Educación. De la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días.** IMCED, Morelia. Vol. 2.
- SARDAR, Z. y Merryl Wyn Davies (2003). **¿Por qué la gente odia Estados Unidos?** Gedisa, Barcelona.
- SARTORI, Giovanni (1998). **Homo videns.** Taurus, Madrid.
- SARTRE, Jean-Paul (1981). **El existencialismo es un humanismo.** Ediciones Quinto Sol, México.
- SAVATER, Fernando (1977). **El valor de educar.** Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- SEP (1995). **Autoevaluación Diagnóstica. Historia de México en 10 preguntas.** En: **La Atención Preventiva en la educación primaria. Fase Extensiva.** SEP-PAREB, México.
- SKINNER, Burrhus Frederick (1981). **Reflexiones sobre conductismo y sociedad.** Trillas, México.
- (1995) **Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida.** Ediciones Roca, México, 2ª. reimp.
- SPRING, Joel (1997). **The American School. 1642-1996.** McGraw-Hill, USA, 4ª. ed.
- TABA, Hilda (1979). **Elaboración del currículum: teoría y práctica.** Troquel, Bs. As.
- TERCERO, Magali y R. Tejeda (1992). **Elogio de la droga. Entrevista con Eliot Weinberger.** En *Semanario*, de **La Jornada**, Suplemento del domingo 6 de septiembre.
- UNEDEPROM (2005). **Resignificar el puesto de trabajo auxiliar técnico: una clave en la formación permanente del profesorado.** SEE-universidad de Valencia, Morelia. Dossier del Diplomado



- VILLENA, Luis Antonio de (1975). **La revolución cultural.** Planeta, Barcelona.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1996). **Después del liberalismo.** S. XXI-UNAM, México.
- (2002) *Las nuevas rebeliones antisistémicas: ¿un movimiento de movimientos?* En **Contrahistorias. La otra mirada de Clío.** Jitanjáfora-Morelia editorial, Morelia, revista semestral, N° 1, septiembre 2003-febrero 2004.
- WAYNE, J. Urban and Jennings L. Wagoner Jr. (1996). **American Education. A history.** McGraw-Hill, USA.
- WEST CHURCHMAN, C. (1973). **El enfoque de sistemas.** Diana, México, 11ª.ed., 1986.
- WSCHEBOR, Mario (1973). **Imperialismo y Universidades en América Latina.** Diógenes, México, 3ª. ed. 1979.

#### FUENTE DOCUMENTAL COMPLEMENTARIA.

- ABRAHAM NAZIF, Mirtha Lucía (1985). *Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales.* En **Currículum y formación docente.** DIE-CINVESTAV, México.
- AGUSTÍN, José (1996). **La contracultura en México. La historia y el significado de los rebeldes sin causa, los jipitecas, los punks y las bandas.** Grijalbo, México.
- ARREDONDO MUÑOZLEDO, Benjamín (1971). **Historia universal contemporánea.** Porrúa, México.