

tarea de la ciencia económica y de la enseñanza de ésta, es equiparar al economista con una caja de instrumentos y de leyes, eso sí, válidas, aunque sean o no aplicables en el contexto histórico en el que se desenvuelve el economista en ciernes; entre dichos instrumentos y leyes, el economista escogerá los que le sirvan en una situación concreta. A partir de aquí resulta relativamente fácil apreciar la relación que existe entre el método de aprehensión del objeto de estudio; entre las características del pensamiento científico, resultante de la aplicación de dicho método; de la finalidad de la educación universitaria y de la práctica pedagógica, misma que ha sido denominada como "concepción bancaria de la educación", por Paulo Freire. En ella, el objetivo es llenar con contenidos (conocimientos acabados) vasijas y recipientes vacíos que son los alumnos.

Por otra parte, vale la pena mencionar, como una implicación más de la relación ente método de investigación y práctica educativa, que el método de la economía positiva, que presupone la estaticidad del objeto de estudio, ha generado teorías económicas equivocadas que son señaladas por algunos autores como causas parciales de las crisis económicas (8), pero que sin embargo se siguen enseñando en las escuelas:

"...Joan Robinson, en su famoso artículo de 1953, llamaba a los conceptos de productividad marginal y función de producción... 'un poderoso instrumento de mala educación, donde el alumno, antes de que llegue a preguntar sobre la medición del capital ya se habrá convertido en profesor, transmitiéndose así de una generación a la siguiente, hábitos de pensamiento torpes'..." (9)

Esos hábitos de pensamiento torpe, esa formación errónea de pensar la economía y esa mala educación, no tienen sino un mismo origen: una concepción errónea del objeto, del método y del pensamiento económico.

Pero abundando un poco más en esta tradición de enseñar falsedades y malformar al alumno, se ubica la desinformación

que existe en las escuelas de economía, en torno a problemas tales como el de la "Controversia de los Cambridge", cuya discusión, a pesar de que ocupó la atención de altas esferas académicas y criticó profundamente a la teoría neoclásica, no impidió que ésta siguiera hasta la fecha enseñándose en las escuelas, sin incluir en su enseñanza, la crítica fundamental hecha por J. Robinson y Piero Sraffa.

"De las escuelas de economía en el mundo occidental, donde México no es, en forma alguna excepción, el pensamiento neoclásico se transmite de generación en generación sin que se presente algún elemento de la crítica generada por la "Controversia de los Cambridge" El problema se agranda porque de la teoría marginalista se deriva todo un conjunto de ramas estrechamente vinculadas como son: teoría del crecimiento, economía agrícola, teoría del capital humano, etc; las cuales sirven de sustento para la planificación económica en sus más distintas modalidades, donde el concepto de productividad es el eje central explicativo". (10)

Pero además, los propios autores neoclásicos que de alguna manera han reconocido las dificultades e implicaciones de la imposibilidad de homogeneizar el capital, se han encargado de ocultar estas anomalías en sus textos no mencionándolas, faltando con ello, por razones ideológicas o económicas, quizá, a su honestidad intelectual (11).

Pero dejemos hasta aquí esta pequeña desviación que esperamos nos haya servido para explicar por otro sendero cómo es que se da la íntima y mutua relación y determinación entre la "forma" y el "contenido" de la ciencia económica y pesamos a analizar otra forma de concebir el pensamiento económico.

Existe otra manera de concebir el pensamiento económico no ya como una teoría pura, sino como un conjunto de paradigmas imbuídos de valores e ideologías que se expresan explícitamente que no buscan poseer aplicabilidad universal y ahistórica, sino que por el contrario concibe al pensamiento

económico como "históricamente condicionado".(12)

Sin embargo,..."reconocer el condicionamiento histórico e ideológico del pensamiento, tampoco significa que no se pueda lograr un conocimiento objetivo o científico de la realidad... por el contrario, el reconocimiento explícito de dicho condicionamiento es la garantía científica de la elaboración de un conocimiento objetivo y relevante".(13)

Pensamos pues, que el hecho de que se reconozca que el conocimiento está determinado por la época y por los problemas y valores de ésta, es un adelanto que permite precisamente encontrar un referente de científicidad y de objetividad de las teorías. Además, la historicidad del pensamiento económico implica que el individuo es influido por su época al construir y explicar -como lo señalamos antes- su objeto de estudio. Esa influencia, al hacerse explícita, no solamente facilita el aprendizaje del conocimiento y del método de construcción del conocimiento, sino que permite también captar al alumno la relativa aplicabilidad de ese conocimiento.

Ahora bien, si entendemos el pensamiento científico como determinado históricamente y el maestro se encarga de ayudar a que el alumno comprenda esta historicidad del conocimiento, el estudiante aprenderá también que la aplicabilidad del saber es relativa y que ese conocimiento se construye permanentemente. Por tanto, el profesor como el estudiante sabrán que lo fundamental de la enseñanza es cómo construir el conocimiento que será y servirá de apoyo para resolver los problemas de nuestra época. Por otra parte, esta cuestión relativa a la construcción del conocimiento, nos remite al fenómeno del proceso enseñanza-aprendizaje y a la pregunta de si el conocimiento se transmite o se construye. Para la concepción científica que entiende al objeto de estudio y al conocimiento como estático y acabado, al alumno sólo resta memorizar ese conocimiento, porque como dijimos antes se concibe al estudiante como un recipiente que debe ser llenado a la manera de un banco de datos; el producto de esta educación, es en el mejor de los casos el erudito o el tecnócrata que únicamente puede aportar "recetas" de

soluciones aprendidas de antemano, pero que no puede inventar, ni innovar, ni construir un pensamiento nuevo ad hoc a las condiciones del momento y del lugar. Este tipo de profesionalista solamente es, como los malos ingenieros, lector e interpretador de manuales.

La mera transmisión del conocimiento implica la asimilación pasiva de problemas y soluciones que no necesariamente son sentidos por el alumno o por la sociedad en que se haya inmerso, en cambio, la construcción del conocimiento consiste en la asimilación crítica y problematizadora del conocimiento. La transmisión del saber implica muchas veces el olvido del referente empírico y de la realidad candente; en la construcción del conocimiento esa realidad es el punto de partida y el punto de llegada. Por la forma de entender el proceso enseñanza-aprendizaje como transmisión del conocimiento es entendible la formación de profesionistas conocedores del pensamiento económico, pero ignorantes de las grandes realidades y graves problemas de su época. Esta aberración y esta diferenciación entre teoría y realidad se explica porque la práctica educativa tradicional separa esas dos dimensiones de un mismo fenómeno, por lo que una práctica educativa innovadora debe tender a unir en un solo proceso esas dos dimensiones que nunca debieron estar separadas.

Hasta aquí hemos llegado al punto crucial de nuestro análisis en el que concluimos que lo fundamental de la enseñanza no es la transmisión del conocimiento científico, sino, por un lado, la construcción y reconstrucción del mismo a través de la reflexión sobre el método; empero, no olvidemos que el método también debe ser construido y sólo se construye con la práctica de la investigación, práctica que sólo se logra mediante una educación problematizadora, transformadora que se concretiza mediante la implementación de talleres de investigación.

Ahora bien, si como hemos dicho, lo primordial es la construcción del conocimiento, es decir, la investigación, es fácil concluir que el método de la enseñanza de las ciencias ha de ser el método de la investigación de esas mismas

ciencias. Dicho en otras palabras: si el objetivo de la enseñanza es el de la investigación, entonces el método de la investigación ha de ser el de la enseñanza. Pero ¿qué método de investigación?, simplemente el de las ciencias y el de los paradigmas que incluye cada una de ellas.

III.- DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INNOVADOR.

Como lo señalamos en la parte introductoria en este punto queremos limitarnos a explicar someramente la forma en que hemos implementado este proyecto. En primer lugar se ha conformado un equipo de diez investigadores cuya función consiste en analizar la metodología de la enseñanza de las ciencias. Ellos se encuentran trabajando en la enseñanza de las matemáticas, la física, la química, las disciplinas filosóficas, la literatura y las ciencias histórico-sociales. Para este efecto desarrollan proyectos de investigación específicos que son apoyados en forma conjunta por el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y por la propia Universidad de Guadalajara. Se está procurando trabajar en las investigaciones, contando con la participación y la colaboración de los maestros en academias o departamentos de enseñanza. Como objetivo fundamental del proyecto nos hemos propuesto la aproximación paulatina hacia una nueva práctica pedagógica fundamentada en la enseñanza de las ciencias, misma que se seguirá construyendo con la ayuda de las aportaciones de los docentes.

IV.- RESULTADOS OBTENIDOS.

A la fecha se han alcanzado importantes avances en el área de las ciencias sociales, en el de las disciplinas filosóficas, en el de la física y la química como en el de la literatura. Sin embargo, sólo en esta última, se cuenta con un cuerpo teórico más o menos acabado, mismo que se ha traducido ya a cursos y seminarios que en breve rebasarán el ámbito de la Universidad de Guadalajara para proyectarse hacia las Instituciones de Educación Superior de la IV zona de la

ANUIES gracias a un financiamiento otorgado por el PRONAES.

V.- CONCLUSIONES.

La búsqueda de innovaciones no es nada fácil, siempre tropieza con numerosos escollos. La falta de recursos humanos y materiales ha sido uno de ellos; pero esos obstáculos se seguirán superando mientras la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno Federal insistan y perseveren en lo que adecuadamente se ha denominado la Revolución Educativa, pues esto es lo que requiere nuestro país, una revolución educativa que sea verdaderamente innovadora.

NOTAS:

- (1).- Cfr. Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Editorial Siglo XXI.
- (2).- José de la Mora Ledezma, Psicología del Aprendizaje, Editorial Grijalbo, p. 161.
- (3).- Ruth M. Beard, Psicología Evolutiva de Piaget, Editorial Kapeluz, p. 15.
- (4).- De la Mora Ledezma, Op. Cit., p. 156.
- (5).- Lionel Robbins, Ensayo Sobre la Naturaleza y Significación de la Ciencia Económica. FCE, México 1944, p. 43; citado por Sunkel y Paz, El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo, Siglo XXI, 11a. Edición, México 1978, p. 89.
- (6).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (7).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (8).- Antonio Sacristán Colás, Inflación, Desempleo, Desequilibrio Comercial Externo, CIDE.
- (9).- Jaime Aboites, La Controversia de los Cambridge y la Enseñanza de la Economía, en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 35, pp. 35-48.
- (10).- Jaime Aboites, Op. Cit., p. 42.
- (11).- Cfr. Jaime Aboites, Op. Cit., p. 43.
- (12).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 81.
- (13).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 86.

PROPUESTA PEDAGOGICA Y CURRICULAR PARA LA FORMACION DEL LICENCIADO EN DISEÑO DE LA COMUNICACION GRAFICA

Liliana de Lasse Macías

Licenciada Lucía Herrero G.

Licenciada Elsa Ma. Casarrubias

Entre otras, una característica particular que hace diferente el funcionamiento de la UAM, constituida por la interacción y vínculo indisoluble entre docencia, investigación y extensión. Estas funciones existen en otras universidades, pero la investigación se presenta o ubica en sitios y personas diferentes a los docentes, mientras que aquí el docente imparte clase, investiga y desarrolla un trabajo de campo también.

Esta interacción propició en un período próximo pasado la creación de seminarios académicos permanentes que concluyeron en libros publicados (Contra un diseño dependiente, entre otros), con el fin de optimizar el desarrollo académico tanto de docentes y alumnos como del entorno social a través de las diversas investigaciones aplicadas y llevadas a cabo en relación a las comunidades que le han solicitado a las diferentes unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se dio lugar a una contratación de tiempo completo en su mayoría, lo cual permitía una mayor concentración de atención por parte del docente y una profesionalización del mismo en su quehacer educativo, a la vez que se rompe con el modelo napoleónico de Universidad, donde facultades y escuelas imparten docencia y los centros e institutos se encargan de la investigación, como actividades separadas.

La conformación de estudiantes deriva de los egresados de instituciones tales como: Instituto Politécnico Nacional, Colegio de Bachilleres, Preparatorias Particulares. Este