

COLECCIÓN  
PEDAGÓGICA  
UNIVERSITARIA **2**



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

## GOBIERNO DEL ESTADO

Gobernador: RAFAEL HERNÁNDEZ OCHOA

Secretario General: LUIS OCTAVIO PORTE PETIT

Subsecretario: CARLOS BRITO GÓMEZ

## UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rector: ROBERTO BRAVO GARZÓN

Secretario General: RAFAEL ARIAS HERNÁNDEZ

Director de la División del Area de Humanidades:

AURELIANO HERNÁNDEZ PALACIOS

Director de la Unidad Interdisciplinaria de Humanidades:

JESÚS MORALES FERNÁNDEZ

Directora del Centro de Estudios Educativos: ESTER EGUINO

## CONSEJO EDITORIAL

Ester Eguinoa, Aureliano Hernández Palacios, Enrique Moreno y de los Arcos,  
Octavio Domínguez Ruiz, Alberto Espejo, Jorge Ruffinelli, Eileen Stryker.

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE ESTUDIOS  
EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

---

Número 2 / Julio-diciembre de 1976

**COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 2**

Publicación Semestral  
Toda correspondencia a:

**CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS**

Apdo. Postal 369

Xalapa, Ver., México

---

Precio del ejemplar: México \$ 50.00, Extranjero Dls. 5.00

Suscripción anual: México \$ 80.00, Extranjero Dls. 8.00

# INDICE

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE ESTUDIOS  
EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 2 / Julio-diciembre de 1976

Azucena Rodríguez — El proceso del aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario	7
Jean Luc de France de Tersant — Lógica Social / Lógica Educativa	17
Alberto Espejo — Comunicación y Universidad en América Latina	27
Roberto López López — Experiencia sobre una Pedagogía de la Comunicación	39
Graciela Miguel Aco — Implantación del Sistema de Instrucción Personalizada con alumnos de primer año de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana	47
Ester Eguinoa — Los medios masivos de comunicación y las instituciones educativas	65
Pedro D. Lafourcade — La Tecnología Educativa y la Formación Docente	75
Waltrand Hangert — Religión y Educación	97
Raúl Dorra — Sobre la Enseñanza de la Literatura en el Nivel Superior	105
Noé Jitrik — La Enseñanza de la Literatura a Nivel Medio y Superior	125

## EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR Y UNIVERSITARIO

---

AZUCENA RODRÍGUEZ

**E**L análisis de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje se considera imprescindible para la formación de educadores de los niveles primario y medio; pero no siempre es reconocido cuando se trata de formación de profesores de Enseñanza Superior y Universitaria.

Suele pensarse que cuando trabajamos en el nivel Universitario no es necesario plantearse esta cuestión, lo cual es equivocado.

Por la etapa (biológica y psicosocial) en que se encuentra el alumno universitario, está en condiciones de operar, desde el punto de vista intelectual, en el más alto nivel. Tiene, en consecuencia, muchas posibilidades de incorporar información, pero esto no es suficiente. Desde la Universidad interesa hoy formar un profesional capaz de *operar* con los conocimientos y no limitarse a registrarlos en su memoria.

Necesitamos organizar, también en este nivel, situaciones de aprendizaje que permitan no sólo adquirir información sino, además, aplicarla funcionalmente. Esto modifica sustancialmente la función del docente Universitario.

Se requiere, en la actualidad, un docente Universitario capaz de concebir su rol como de orientador del proceso de aprendizaje. Lo cual, por supuesto, no depende sólo de cuestiones relativas a la Psicología del Aprendizaje, a la Psicología Social y a la Didáctica, sino sustancialmente de una concepción dialéctica acerca del conocimiento y un análisis crítico de las formas tradicionales de relación docente-alumno.

Concebir al docente como orientador del proceso, como un planifi-

gador de actividades de aprendizaje que posibiliten experiencias significativas a los alumnos, implica también insistir sobre el papel activo del alumno y del grupo en las situaciones de aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo.

Reconocemos, por tanto, que los aspectos instrumentales inherentes a la planificación de las actividades docentes deben respetar las características de un proceso de aprendizaje, que sin duda no parte de punto cero en las instituciones escolares, sino que está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social.

Otro factor de indudable importancia, aunque no lo trabajemos aquí, lo constituye el enmarque institucional en el cual ocurre el aprendizaje escolar. Las características institucionales, los modos de relación social instituidos por el sistema educativo, van a constituir el contexto desde el cual y dentro del cual deben analizarse las posibilidades, limitaciones e interferencias al proceso de aprendizaje.

Resta aclarar que si bien no limitamos el proceso de aprendizaje al ámbito de las instituciones educativas, creemos que en él existen notas características, entre otras: la existencia de una planificación de actividades (contenidos y experiencias) y la marcación de un tiempo más o menos estricto, para arribar a los resultados deseados (objetivos).

La necesidad de pautar el proceso, de acelerarlo en algunos casos, de ayudar a superar obstáculos, y de orientarlo hacia objetivos educativos, requiere un análisis de cómo se lleva a cabo el aprendizaje humano.

## **EL APRENDIZAJE COMO PROCESO**

En la actualidad se recalca, al referirse al aprendizaje, la noción de actividad, de acción por parte del sujeto.

Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas.

Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana. Siguiendo a José Bleger,<sup>1</sup> podemos hablar de conductas de carácter molar, vale decir total, donde puede darse el predominio de alguna de las áreas de la conducta de la mente (área 1); del cuerpo (área 2) y del mundo externo (área 3); conducta es toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etcétera; como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social.

<sup>1</sup> Bleger, José, *Psicología de la Conducta*, Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1964.



Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc.

Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta.

Conviene formular, siguiendo a Gerard de Montpellier,<sup>2</sup> algunos criterios restrictivos: "La modificación correspondiente al fenómeno de aprendizaje debe ser *relativamente persistente*. Por otra parte, la modificación debe manifestarse no sólo bajo la forma de una variación puramente intensiva o cuantitativa, como un aumento de velocidad, una relación de esfuerzo, etc., sino también como una variación extensiva o cualitativa, como un cambio de forma o de estructura de la respuesta o, eventualmente, su producción ante nuevos estímulos."

Todas estas acciones involucradas definen la idea de *proceso* tanto en los aspectos corporales, afectivo-sociales como cognoscitivos del individuo y del grupo.

Por lo tanto, aprender no significa recepción ni repetición mecánicas, sino que el sujeto *accione* sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.) a los efectos de apropiarse de él y transformarlo.

Las acciones realizadas por el sujeto no se dan en forma incoordinada sino organizadas en relación a la direccionalidad marcada por las metas.

Toda situación de aprendizaje (en el ámbito humano), requiere, desde sus comienzos un esbozo de organización, que se traduce, cuando hay claridad respecto a las metas en un *proyecto de acción*.

El proceso de aprendizaje, en cada una de sus etapas y en la culminación del mismo (que nunca es cierre, sino que actúa como generador de nuevas contradicciones y por lo tanto como punto de partida de futuros aprendizajes) implica la concreción de *productos*.

Podemos hablar de productos parciales, submetas a las que se va arribando a lo largo del proceso, como del producto terminal de ese proceso y generador de otros aprendizajes.

Los productos del proceso se relacionan directamente, en el ámbito escolar, con el problema del rendimiento con los logros del proceso, con las realizaciones individuales y/o grupales.

En la concepción tradicional se ha atendido con exclusividad al producto, sin analizar el proceso.

<sup>2</sup> De Montpellier, Gerard, "Aprendizaje y memoria", en *Tratado de Psicología Experimental*, de Paul Fraisse y Jean Piaget, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973.

## COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL PROCESO

El estudio de la dinámica del proceso de aprendizaje requiere, aunque no nos detendremos en profundidad sobre este aspecto, referirnos a los componentes estructurales del proceso.

Hablamos de componentes estructurales porque en virtud del juego de interacciones recíprocas, de factores observables, como no observables: maestro (líder formal) y grupo escolar (de diferentes características según sus niveles y formas de interacción) constituyen un grupo formal.

En la estructura del proceso de aprendizaje haremos referencia a:

— *Un marco institucional* (dado por la escuela, facultad o instituto) que se expresa, entre otros aspectos, por un sistema de normas explícitas e implícitas;

— *Un docente*, que opera como líder formal, en cuanto lo designa la institución educativa y no el grupo;

— *Sujetos motivados* (en términos individuales): aquí se hace necesario aclarar que no pensamos que el maestro "motive", o los estudiantes encuentren siempre los objetivos propuestos como metas deseables para satisfacción de sus necesidades. Sino porque toda conducta humana es una conducta motivada.

El ser humano se encuentra en permanente estado de desequilibrio, por la presencia de diferentes necesidades: primarias, secundarias, pseudonecesidades (o necesidades creadas socialmente). Estas necesidades canalizan energías hacia objetos privilegiados del medio ambiente (objetos reales o simbólicos), lo cual da lugar a la creación de motivos.

En la situación de clase el grupo humano está siempre motivado. El problema reside en que ese estado motivacional, con frecuencia, no guarda relación con las tareas y objetivos educativos propuestos.

Se hace necesario canalizar los estados motivacionales a través de incentivos paulatinamente intrínsecos.

El sujeto motivado y también el grupo (en donde existen motivaciones individuales y también —de acuerdo al nivel de interacción— motivaciones grupales), trae al aula todo su bagaje experiencial, su nivel de maduración, sus expectativas, su extracción de clase (clase social).

**BARRERA:** Con frecuencia se homologa, en la psicología educacional, la barrera a los obstáculos de tipo externo que existen entre el sujeto motivado y a las metas a las que pretende llegar.

Se hace referencia a dificultades planteadas por el material de estudio, a un alto nivel de exigencia de las ejercitaciones propuestas, etc. En síntesis, a factores de tipo externo.

Las teorías del aprendizaje han dado distintas interpretaciones a la barrera: es el campo caótico (desestructurado) para los gestaltistas;

la ausencia de conexiones o dificultades para realizar asociaciones con las experiencias pasadas (teorías de tipo E-R).

Nosotros pensamos que la barrera debe interpretarse, fundamentalmente, como *barrera interna*.

No son los factores extrínsecos los únicos generadores de dificultades, por supuesto, contribuyen; sino que la barrera está constituida por la resistencia al cambio por parte del sujeto, por la ausencia de respuestas adecuadas en una situación en la cual se siente comprometido para la acción.

Subrayamos esto: puede haber ausencia de respuestas adecuadas, pero el sujeto puede no experimentarlo como barrera. Se encuentra *fuera* de la situación. Ya lo analizaremos más adelante: no percibe la situación como problemática; para que esto ocurra hace falta un compromiso para la acción.

— *META*: Las metas, repetimos, no deben confundirse con los objetivos. Los objetivos se convierten en metas cuando responden a necesidades de los sujetos y tienen un nivel de exigencia adecuado: generadores de un nivel de ansiedad aceptable y alcanzables por el sujeto.

## **EN EL PROCESO ES POSIBLE MARCAR ETAPAS**

En todo proceso de aprendizaje (individual o grupal) podemos reconocer etapas o momentos. Sin perder de vista la continuidad del proceso, la orientación del aprendizaje requiere analizar la *relativa especificidad* de cada una de ellas.

Especificidad no conducente a aislarlas del contexto del proceso, pero que posibilita estudiar la validez de las situaciones de aprendizaje inherentes a cada etapa (Actividades de aprendizaje planeables para cada etapa del proceso).

## **LA PRACTICA ES EL PUNTO INICIAL DEL PROCESO**

Al comenzar a analizar las etapas del proceso de aprendizaje reconocemos en su etapa inicial a la práctica.

La práctica, en la concepción materialista dialéctica del conocimiento, juega un papel decisivo. Se podrían hacer muchas consideraciones acerca de ella. Nos interesa destacar aquí la concepción de la conciencia como reflejo de la realidad objetiva. Reflejo no de carácter mecanicista, sino

mediado por las condiciones internas. Como expresa Rubinstein<sup>3</sup>: "Las condiciones externas, actúan a través de las condiciones internas. Resulta, por ende, que el principio concerniente a la dependencia en que se halla el efecto externo respecto a las condiciones internas, implica que el efecto psicológico de cada excitante externo sobre el individuo se encuentre condicionado por el desarrollo histórico de este último, por las leyes históricas de dicho desarrollo histórico."

Toda práctica es entendida como práctica social.

La referencia a la práctica remite, además, al papel fundamental del hacer práctico tomando como base la sensopercepción. Esto no significa tomar como punto de partida de todo proceso de aprendizaje la manipulación del objeto de conocimiento, aunque tiene plena validez en el estadio senso-motriz de la evolución psicogenética, como la considera Jean Piaget.

Son situaciones concretas las que generan problemas. Las situaciones son concretas en la medida en que no se dan aisladas de un contexto social.

"El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto.

"Al enfrentar un problema —éste aparece en sus relaciones— con otros problemas, en una realidad concreta en donde todos ellos coexisten y se interrelacionan. Por esto la práctica está en la iniciación del proceso, el que aprende es un sujeto concreto cuyas prácticas anteriores, inscritas en su repertorio experiencial, interfieren, enriquecen, se modifican, interrelacionan con la nueva situación."<sup>4</sup>

Por lo tanto, hablamos de situaciones problemáticas cuando el individuo se siente *comprometido* con ellas por percibir (aunque sea en forma difusa en la etapa inicial) sus relaciones con una práctica pasada, presente o futura. La primera percepción del problema tiene carácter difuso. ¿Por qué es difusa esta percepción? Porque no hay claridad respecto a los elementos constituyentes. Sin embargo, esta primera instancia, de *carácter sintético*, posibilita posteriores análisis y orienta la marcha del proceso. Opera como orientadora del estudio analítico posterior porque en ella se ponen de manifiesto aspectos característicos del conjunto.

En este momento el individuo elabora hipótesis y piensa en los posibles caminos a recorrer para llegar a la meta. Está ya en condiciones de trazar un proyecto de acción, con el carácter de esbozo, el cual deberá ser retomado y redefinido durante el proceso.

Durante esta etapa, por implicar desestructuración, desorganización

<sup>3</sup> Rubinstein, S. L., *El ser y la conciencia*, Editorial Grijalbo, México, 1963.

<sup>4</sup> Edelstein, G. y Rodríguez, A., "El método en la instrumentación didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, No. 12, Buenos Aires, septiembre de 1974.

ante la situación nueva, el sujeto apela a sus esquemas referenciales previos, a sus experiencias anteriores. El grado de rigidez o de flexibilidad que tenga respecto a los mismos va a determinar el modo de afrontar la nueva situación.

Acotada en líneas generales la situación, se comienza un proceso de *análisis* que significa abstraer los elementos del problema que es objeto de estudio para profundizar sobre ellos. Esto permite diferenciar y relacionar los elementos.

Al mismo tiempo, en esta etapa, se determinan cuáles son las respuestas adecuadas que posibilitan un acercamiento a la meta, su recurrencia y el descarte de las que son incorrectas.

*Análisis y síntesis* son las formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas sino que se realizan conjuntamente y a su vez constituyen los elementos constructivos de las restantes formas del pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción.

Todas estas operaciones se entrelazan en formas múltiples, ninguna puede llegar a resultados fructíferos sin las otras. El análisis, orientado por la síntesis inicial, posibilita la selección de ciertos elementos que integran los objetos o fenómenos de la realidad, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad.

En los diferentes tipos de análisis involucrados en esta etapa del proceso, se reconoce la presencia permanente de la síntesis, y por ende, la interrelación dialéctica entre las formas básicas del pensamiento. Esta síntesis, de carácter parcial, además de facilitar el esclarecimiento respecto del objeto de conocimiento, opera como retroalimentación, o sea, determina los ajustes necesarios en el proceso.

Se parte, entonces, de un análisis elemental, de carácter unilateral, donde las partes que integran el todo son destacadas en el mismo plano, sin uniones entre sí, y se arriba a través de un análisis cada vez más complejo (que involucra síntesis parciales permanentes) a un análisis multifacético, que resulta ya anticipador de la síntesis final.

*La síntesis final* tiene carácter totalizador, constituye el producto de este proceso, un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo. Un nuevo conocimiento de la realidad. Pero esta síntesis es siempre generadora de nuevas contradicciones, apertura a otros interrogantes.

En los pasos hasta aquí descritos, hemos destacado el conocimiento teórico como emergente de una práctica concreta que es fuente del conocimiento. Importa subrayar, además, que la práctica *durante* y al *término* del proceso cumpla la función de validar o no los resultados del análisis teórico: opera como criterio de verdad.

La elaboración de conceptos y juicios generales de las particularidades concretas de los fenómenos y el poder penetrar en lo esencial, engendra el gran peligro de perder conexiones con la realidad, incluso llegar a

formulaciones contradictorias con la misma. De ahí la necesidad de contrastar continuamente los resultados del pensamiento con la realidad, teniendo presente que el pensamiento se distancia de ella sólo para penetrarla.

Entre el pensar y el actuar hay relaciones muy estrechas y todo aprendizaje requiere la intervención de ambos. Hemos hablado de proceso de aprendizaje y de fases en el mismo. Es importante destacar que el concepto de fases implica diferenciar momentos que, manteniendo su especificidad, tienen relación y significación, en función del proyecto total.

### **¿POR QUE DECIMOS QUE EL PROCESO DE APRENDIZAJE ES DIALECTICO?**

Porque el movimiento que recorre un sujeto en él mismo no es lineal, es decir, no sigue una línea recta. Implica crisis, paralización, retrocesos (resistencia al cambio, evasión, inseguridad, poner frenos), ante dificultades planteadas por el medio (material y/o social) o por el individuo mismo.

Y estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto. Está también determinada por las características propias del sujeto. El sujeto que inicia un determinado aprendizaje no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aún para ser negado, está jugando en la situación.

El ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene. Por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto no sólo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Al enfrentarse a una nueva situación, el ser humano apela a sus esquemas referenciales previos (experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa). Así como un esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, el estereotipado se transforma en una barrera.

El proceso no se paraliza ante estos eventuales y, en general, frecuentes retrocesos, en la medida en que el sujeto puede reestructurar su esquema referencial de acuerdo a los requerimientos de cada situación, manteniendo todo cuanto es útil y aplicable, pero con la apertura suficiente para incorporar todo lo nuevo que dicha situación reclame.

Además es importante tener en cuenta que, de acuerdo a la idea de proceso, cada una de las fases (apertura al problema, análisis y síntesis

parciales y síntesis final) es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una fase todas las respuestas o la solución del problema. El monto de ansiedad se eleva cuando no se reconoce el carácter temporal del proceso y la validez y diferenciación de sus diferentes etapas.

## **LA ELABORACION DEL PROGRAMA O PLAN DE TRABAJO DE LA CATEDRA**

La información respecto a la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje y el reconocimiento de sus particularidades en las situaciones escolares, tiene múltiples derivaciones para la acción didáctica.

A título ejemplificativo, dada la extensión y complejidad de estos aspectos, mencionaremos algunas aplicaciones al plano instrumental, de esta concepción del proceso de aprendizaje.

- a) El plan o programa, elaborado desde una cátedra, debe ser concebido como un instrumento que posibilite *orientar el aprendizaje de la materia o asignatura*.
- b) El programa de la cátedra debe ser algo más que una mera indicación de contenidos. (No es nuestra intención, en este trabajo, hacer referencia a los requisitos de carácter didáctico que debe cubrir el mismo).

Interesa destacar, desde la perspectiva del proceso de aprendizaje que todo Plan de Trabajo o Programa, en su estructura total y en cada una de sus unidades, debe contemplar los momentos de: *apertura, desarrollo y culminación*.

La *apertura* significa una primera síntesis, una percepción global del eje planteado en la asignatura, de las formas metódicas, de las actividades, de los medios y la evaluación.

Esta primera percepción implica retomar aprendizajes anteriores, para la cual se debe atender a las actividades y experiencias desarrolladas en asignaturas previas, así también servirá de orientadora del análisis posterior.

En cuanto al *desarrollo*, a partir de la visualización y selección de los problemas centrales, se puede abordar el análisis y profundización de los aspectos que los componen. Se analiza el problema en todas sus dimensiones, con sus relaciones internas.

*Culminación*: esta profundización permite reconstruir el problema en una nueva síntesis, la cual presenta diferencias cualitativas respecto a la primera y que quedan abiertos para un tratamiento posterior.

Las derivaciones que hacen al plano instrumental se refieren no sólo a éstos, sino a diversos aspectos técnicos de la elaboración del Plan de Trabajo o Programa de la Cátedra.

Su importancia es también decisiva en la implementación de las actividades, formas metódicas y diseño de evaluación previstos en dicho plan.

Estimamos que toda instrumentación didáctica se convierte en un juego puramente formal si no atiende a la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje, y al enmarque institucional y social donde el mismo ocurre.



## LOGICA SOCIAL / LOGICA EDUCACIONAL

---

JEAN LUC DE FRANCE DE TERSANT

### CONSIDERACIONES ESTRUCTURALES EN TORNO A LA REFORMA EDUCATIVA

**I**NTENTAR relacionar sociedad y educación, en términos estructurales, tiene una ventaja, que de antemano no conviene disimular: permite considerar tal dualidad y los fenómenos que la acompañan sin, por lo tanto, conllevar la obligación de sostener un discurso de tipo ideológico. Es decir, desde el punto de vista epistemológico, no es necesario tomar en cuenta un *determinado* tipo de sociedad, ni tampoco preocuparse por los *objetivos* de la educación que en ella se persiguen.

Sin embargo, tal actitud no deja de plantear la necesidad de ubicar al *logos*, ese ser-en-sociedad que cuestiona, analiza y, después de todo, propone soluciones y las lleva a cabo. Dicho de otro modo y para no dejar lugar a dudas, la educación es por excelencia una *praxis*, cuyos aspectos sociológicos no pueden escapar a la investigación epistemológica: so pena de conflicto abierto, sus objetivos deben apegarse a los objetivos de la sociedad en la cual se da. Es más, las relaciones dialécticas se amplifican, puesto que la *praxis* educativa de hoy determina los marcos referenciales de la sociedad de mañana. Es así que, entre las dos (de la sociedad a la educación y de la educación a la sociedad), se despega la posibilidad del cambio social, cualquiera que sea la meta. Tales consideraciones justifican el interés del sociólogo para con la educación: sus

herramientas le permiten estudiarla, por ser un proceso social que se daría universalmente.

La universalidad no significa, empero, la uniformidad. Los estudios etnológicos proporcionarían, en el caso que se necesite, una serie de testimonios de las diversas y posibles soluciones al mismo problema: ¿cómo lograr en el individuo la integración de una serie de pautas sociales de comportamiento que le permitirían, en un momento dado, ocupar un lugar como miembro adulto de su sociedad?

De antemano, conviene subrayar que lo dinámico del proceso educativo implica una serie de anotaciones, alrededor de las cuales se desarrollará el presente ensayo.

— Al hablar de educación, no se debe tomar en cuenta lo que se enseña, sino la manera que tiene una sociedad de lograrlo, en otras palabras, el *cómo* se enseña lo que se enseña: he aquí la esencia sociológica del proceso educativo.

— Al considerar las relaciones entre la sociedad y la educación, desde el punto de vista de su lógica estructural, es indispensable establecer un postulado básico: dar a cada una de las dos entidades el estatuto de *sistema*, en el seno del cual *se supone* que no aparecen contradicciones.

— Al reflexionar en torno a una reforma educativa, el punto central se resume en la búsqueda de la influencia del cambio de un sistema sobre la estructura del otro, y recíprocamente.

En un primer momento, antes de toda prospectiva, hemos de restringir el campo de la investigación: en efecto, el *sistema-sociedad* presenta diversificaciones en cuanto a la educación. Es decir, por una parte existen sociedades en las cuales se da de manera informal, por medio de una serie de tradiciones implícitas proporcionadas por adultos, a quienes corresponde el papel de educador en un momento dado. Por otra parte, tal y como se da en la mayoría de los casos, hay sociedades complejas, donde existe ya la especialización y la solidaridad funcional, y en las cuales se pueden encontrar *instituciones*, cuyo objetivo principal es educar. Por tomar en cuenta el punto de vista del *socio-λογος*, nos olvidaremos de las primeras, argumentando *hasta un cierto grado* la falta de rigidez y de definición del proceso educativo, lo que dificultaría la sistematización.

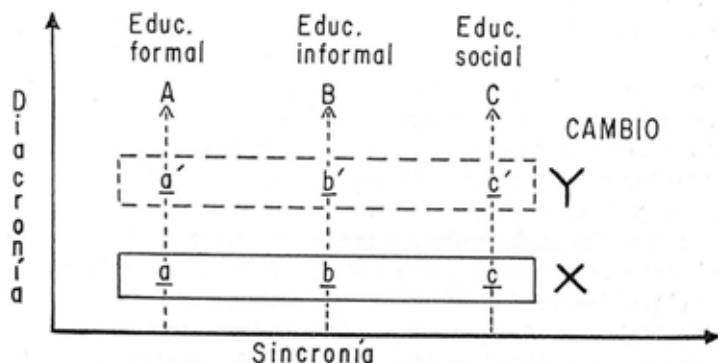
De la misma manera, hemos de detenernos sobre los significados del *sistema-educación*: obviamente, se puede definir como “un hecho que va siendo constituido por una serie de procesos de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar en tiempos específicos y en sitios particulares, *fuera del hogar*”. Si subrayamos la última parte de la oración, es con la intención de dejar clara la relativa equivalencia que aparece entre, por una parte, la educación y, por otra, la enseñanza (ésta última siendo en este caso una parte de la primera, o sea, la *educación formal*, según una definición estrecha).

Ahora bien, ampliando un poco la definición, podríamos con la misma validez considerar a la educación como un proceso cuya función primordial es poner al comportamiento individual en línea con los requisitos específicos de una cultura o de una sociedad.

Las dos definiciones se complementarían, puesto que la primera se presenta como un método, en tanto que la segunda esclarece los objetivos perseguidos. Sin embargo, las dos no dejan de ser problemáticas: demuestran, en efecto, lo determinante del punto de vista social. Esto es, presuponen la existencia de un *sistema-sociedad* instalado, su influencia sobre el individuo sin tomar en cuenta otras necesidades que las establecidas, y el predominio del interés social por medio de los instrumentos educativos. En otras palabras, el único objetivo declarado consiste en enmarcar al individuo dentro de los estrechos límites sociales, dejando, por lo tanto, a un lado sus propias necesidades. De allí la conclusión lógica: *A PESAR DE* las justificaciones, toda reforma educativa no beneficia al educando, sino *a la sociedad* que la elabora.

Así, por ejemplo: "Los conocimientos, las instituciones y los sistemas de organización en nuestro país, se transforman aceleradamente, se ahondan las diferencias del campo con respecto a las ciudades y en éstas, la distancia entre los estratos sociales. Esta realidad plantea problemas y aspiraciones que debemos de afrontar con programas fundamentados en una concepción de auténtico contenido social."<sup>1</sup> Lo que implica que: "Nuestra educación está condicionada por el cambio social y económico, pero al mismo tiempo influye de manera determinante sobre éste, orientándolo conforme a las aspiraciones populares. La nueva educación se propone la realización plena del mexicano como ser individual y social."<sup>2</sup>

Más allá de lo drástico de tal constatación, gracias a esta tentativa previa de aproximación en términos de contenido, podemos ahora pasar al segundo momento, más sistemático, y adentrarnos en el estudio de las relaciones entre la lógica social y la lógica educacional, por medio de una visión estructural:



<sup>1</sup> *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal*, Secretaría de Educación Pública, México, 1974, p. 13.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 14.

Desde el punto de vista diacrónico, cada uno de los tres vectores arriba diseñados puede considerarse como un sistema independiente, en el seno del cual el estudio del proceso dinámico de cambio denotaría una modificación parcial y/o total de estructuras, según el momento de la observación. Es decir, tal y como  $a$  pertenece a  $A$ ,  $a'$  le pertenece también, y de la misma manera le pertenecería  $a''$ , cuya posición rebasa los límites superiores de la presente gráfica. Incluso, el conjunto  $[a, a', a'']$  determina un sistema  $A$ :

$$\text{o sea: } [a, a', a'', a^{(n+1)'} \subseteq A]$$

Lo mismo ocurriría para los dos últimos vectores, los cuales, con la misma validez, se pueden sintetizar así:

$$\begin{aligned} [b, b', b'', b^{(n+1)'} \subseteq B] \\ [c, c', c'', c^{(n+1)'} \subseteq C] \end{aligned}$$

con la reserva de que la unión de  $A$  y  $B$  representaría el *sistema-educación* mencionado, mientras  $C$  podría ser considerado como el *sistema-sociedad*.

Ahora bien, desde el punto de vista sincrónico, los tres elementos  $a$ ,  $b$  y  $c$  forman un conjunto sistemático, cuyas estructuras particulares se relacionan estrechamente, lo que supone entre ellas una identidad de forma, de función y de significación:

$$\text{o sea: } [a, b, c \subseteq X]$$

Una supuesta identidad de estructuras significa que la característica esencial de  $X$  ha de ser la *estabilidad*, o sea que no existen contradicciones o *antítesis* entre  $a$  y  $b$ , entre  $b$  y  $c$ , y/o entre  $c$  y  $a$ . En otras palabras,  $X$  es un *conjunto sintético*, en el sentido estricto del término.

Sabemos bien, sin embargo, que la supuesta estabilidad de  $X$  no es más que una trivial hipótesis de trabajo: la consulta de la historia mediata o inmediata, la investigación, o la praxis, demostrarían que, *por lo menos*, uno de los tres elementos no cumple con los requisitos. En efecto,  $C$ , el *sistema-sociedad*, por razones ideológicas, políticas, económicas y/o sociales, por los conflictos centrifugos y/o centrípetos, por las influencias internas y/o externas, está sujeto a constantes tensiones cuyas necesarias resoluciones desembocan sobre una necesidad permanente de modificaciones cuantitativas y cualitativas. Por lo tanto, he aquí donde se agudiza el problema: el sociólogo, so pena de adoptar una actitud fuertemente ideológica, según la cual *puede y quiere* considerar al *sistema-sociedad* como una entidad estática, no tiene la posibilidad de "paralizar" al conjunto  $C$ , sin artificializarlo de inmediato, con todos los riesgos

que ello implica a nivel de la investigación. Es decir, el único recurso consiste en introducir una variable en el estudio: el factor-cambio.

De allí la consiguiente necesidad de valorizar o de revalorizar las relaciones entre la lógica social y la lógica educacional, al nivel de sus estructuras respectivas: la modificación evolutiva de  $C$  no es una probabilidad lejana, sino un hecho que ha de sostener la labor pedagógica.

Es cierto, la primera hipótesis, la más (o la menos, según los puntos de vista) racional, consistiría en confiar en los recursos de investigación y de planificación socio-educacional, gracias a los cuales se podría pensar en la posibilidad de la estabilidad, *en el cambio permanente*. Esto es, a pesar de un orden ligeramente diferencial, el cambio no significaría el desequilibrio: se podría, por lo tanto, lograr la dominación de los procesos dinámicos y su aprovechamiento para con los imperativos individuales y sociales, cuya secuencia evolutiva ideal, pero perfectible, se presentaría de la siguiente manera:

$$c \rightarrow c' \supset a \rightarrow a' \supset b \rightarrow b' \supset Y$$

Dicho de otro modo, tomando en cuenta la necesaria combinación de nuestros dos puntos de vista, sincrónico y diacrónico, el orden evolutivo, en un primer momento transitorio, no podría adoptar otra forma que la siguiente:

$$\begin{array}{ll} a, b, c \Sigma X & \text{(estabilidad sintética)} \\ a, b, c' \Sigma X' & \text{(contradicciones)} \\ a', b, c' \Sigma X'' & \text{(contradicciones)} \\ a', b', c' \Sigma Y & \text{(estabilidad sintética)} \end{array}$$

puesto que el conjunto  $C$ , inestable por excelencia, la impondría.

En un segundo momento, gracias por una parte a la experiencia adquirida previamente, y por otra a la debida y esperada planificación a todos los niveles socio-educacionales, se podría lograr la realización de la secuencia ideal, es decir, aquella en la cual el cambio diacrónico estructural no implicaría la aparición o la persistencia de contradicciones en el sistema considerado desde el punto de vista sincrónico:

$$\begin{array}{l} a, b, c \Sigma X \quad \text{(estabilidad sintética)} \\ \quad \searrow \quad \nearrow \\ \quad \quad \text{CAMBIO ESTRUCTURAL} \\ \quad \nearrow \quad \searrow \\ a', b', c' \Sigma Y \quad \text{(estabilidad sintética)} \end{array}$$

Debemos reconocer, empero, que tal hipótesis, por atractiva que resulte, social y sociológicamente hablando, pertenece sin duda alguna al

dominio de la utopía. El desequilibrio es, en efecto, manifiesto entre el propósito declarado y los medios para alcanzarlo. La causa primordial reside en el continuo *décalage* entre uno y otro elemento del conjunto sistemático  $X$ , y tanto el docente, medio social de la posible aplicación, como el educando, objetivo principal hacia el cual se enfoca la reforma educativa, han de concientizarla. Dicho de manera drástica, la dicotomía entre los elementos sincrónicos se ha vuelto permanente: la crisis, con su corte de contradicciones, de tensiones, de paliativos, de conflictos abiertos o latentes, ya no sorprende a nadie, ni a los educadores ni tampoco a los educandos. *Es sinónimo de normalidad*, cuya expresión estructural sería:

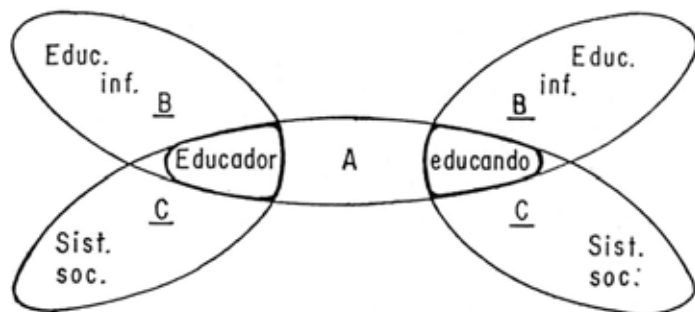
$$\begin{array}{ll}
 a, b, c & \Sigma X \quad (\text{estabilidad sintética}) \\
 a, b, c' & \Sigma X' \quad (\text{contradicciones}) \\
 a', b, c'' & \Sigma X'' \quad (\text{contradicciones}) \\
 a'', b', c''' & \Sigma X''' \quad (\text{contradicciones}) \\
 \text{etc.} &
 \end{array}$$

Tal es, de hecho, la situación en forma de círculo vicioso, en cuyo seno se da a conocer la necesidad de una reforma educativa. Es solamente cuando las contradicciones aumentan hasta el grado de imponer la modificación estructural del *sistema-educación*, que los planificadores sociales, incapaces de detener la evolución del conjunto  $C$ , se deciden en aceptar la idea de una llamada reforma. No hay otra manera de calificarla puesto que, vista desde este ángulo, toda modificación del *sistema-educación*, elaborada bajo la presión imperativa de las contradicciones, aun si puede, en el momento de su inicio, corresponder *exactamente* a las necesidades inmediatas, de hecho no logrará su objetivo al momento de su realización: por carecer de ambición, por no adoptar un punto de vista definitivamente futurista, no funcionará más que como un paliativo.

De allí una consecuencia importante: entre la desorientación y la incertidumbre de sus objetivos, suponiendo que se justifiquen, ni siquiera podrá confiar en sus aplicadores. Es decir, el instrumento social de la realización de la reforma, el docente, no reconocerá lo necesario e indispensable de lo que se le propone. He aquí el mayor problema, al cual ni siquiera hasta la fecha se ha dado un esbozo de solución convincente: a la contradicción sistemática se añade el conflicto inter e intrapersonal. El docente admite el nuevo *sistema-educación*, pero lo hace de manera impositiva, sin tener la seguridad personal de su eficacia. Por lo tanto, su primer reflejo ético consiste en negarse al compromiso, en rechazar la responsabilidad, sea ésta del éxito, o del fracaso. Al aplicarlo, no lo promueve, puesto que se encuentra, como individuo, en conflicto latente con lo que considera como una destrucción inmotivada de sus valores personales.

Antes de seguir más adelante, es necesario detenerse sobre las limitaciones del estudio estructural, ante cuyas conclusiones nos encontramos en este momento: queremos, en efecto, recordar al lector que no es más que un método analítico, lo que por definición lo reduce a un *medio*. Es cierto, existe hoy día la tendencia ideológica en considerarlo como un objetivo *per se*, o sea elevarlo al rango de sistema filosófico. Desde un principio, asentamos que tal no era nuestra posición, pues planteábamos la necesidad de ubicar al *λογος*, ese ser-en-sociedad que cuestiona, analiza y, *después de todo*, propone soluciones. Con tal de seguir de manera constructiva ese último lineamiento, no hay más que un camino: el adoptar un punto de vista humanístico. En efecto, si la educación es por excelencia una *praxis*, si el docente es por esencia una entidad que participa *a y del* proceso educacional, en ellos residen entonces las posibles (re)soluciones.

Sin embargo, conviene ahora justificar nuestra afirmación, para después aprovechar la apertura dialéctica que se está diseñando. La gráfica siguiente a ello ayudará:



Al dejar de considerar al educador y/o al educando como un elemento anónimo de un sistema, al darle, o mejor dicho, al restituirle su característica esencial, la individualidad, aparecen de inmediato los elementos dinámicos alrededor de los cuales se manifiestan las posibles contradicciones:

Por una parte, el educador debe al mismo tiempo cumplir con los requisitos del *sistema-educación*, aun si se dividen aquellos en dos partes, una que pertenece al conjunto A, otra al conjunto B; de la misma manera, tiene la necesidad de apegarse a las definiciones del *sistema-sociedad C*, por ser uno de sus elementos.

Por otra parte, el educando recibe pautas del *sistema-educación*, igualmente dividido geográfica y temporalmente (hogar vs. escuela) y, de la misma forma, no puede dejar de recibir influencias por medio del contacto cotidiano con el *sistema-sociedad*.

En un conjunto sincrónico hipotéticamente sintético, el educador y/o

el educando deberían de encontrar, en un sistema, *confirmaciones* de lo propuesto por el otro. Esto es, la supuesta identidad de estructuras aseguraría la continuidad del propósito declarado, puesto que *cualquiera que sea* el individuo o el sistema consultado, propondría la misma respuesta orientativa. Se lograrían, por lo tanto, los dos objetivos principales de la educación, sea formal, sea informal: el apego a las normas y la seguridad personal de su razón de ser. Sin embargo, en vista de lo antes destacado (en vista de las experiencias educativas que nos rodean), sabemos bien que tal no es el caso, y lo lamentamos.

En otros términos, y para sintetizar, conviene en última instancia examinar más detalladamente la gráfica antes propuesta: de ella surgió el problema dinámico de la revelación de las contradicciones; de ella también surgirá la posible solución dialéctica.

Sabemos en efecto que, por razones sociales, la diada educador-educando es una seguridad en el proceso educativo. Es decir, cualquiera que sea el contenido que se le dé, la escolaridad obligatoria ha de ser considerada como una base firme, a partir de la cual el docente tiene la posibilidad de empezar una labor titanesca: reducir las contradicciones y las tensiones estructurales entre la lógica social y la lógica educacional.

Es cierto, el planteamiento oficial destaca que el objetivo principal de la escolaridad consiste en permitir a cada quien disfrutar de las ventajas del sistema, eliminando así el llamado analfabetismo y logrando, por consiguiente, "la elevación del nivel nacional", proporcionando al individuo que lo desee, la capacitación profesional.

En realidad, atrás del altruismo desinteresado, se esconde la verdadera motivación: encontrar nuevos recursos humanos capacitados, para de inmediato ponerlos a la disposición de quienes necesiten de su fuerza de trabajo. En términos claros y para no dejar dudas, eso significa que si la escolaridad obligatoria da al educando lo necesario para poder participar de la buena marcha del *sistema-sociedad*, no le da, por lo tanto, lo suficiente para entender sus mecanismos y las consecuencias que ello implica al nivel personal.

De allí la conclusión lógica, que no vacilaremos en adoptar: por sus contradicciones internas y su incapacidad en dominarlas, por su imposibilidad de concebir el futuro de otra manera que, como un presente superlativo, el *sistema-sociedad* y sus integrantes han ido más allá de la sencilla planificación y han tenido que imponer sus condiciones al *sistema-educación*. De ello se desprende la responsabilidad del docente: sabiendo que todos y cada uno de los educandos pasarán por sus manos, puede adoptar una de las dos actitudes siguientes: *enseñar*, eso es, cumplir con los requisitos formales que le pide el *sistema-sociedad*, y negarse al compromiso; y, por otra parte, dedicarse a *estudiar los procesos de sujeción individuales y sociales*, aprovechando así su posición privile-



giada para lograr en el educando la concientización de la problemática revelada a lo largo del presente ensayo.

En breve y para concluir, ante la discordancia estructural que revela el estudio comparativo de la lógica social y de la lógica educacional, la *praxis* educativa ha de ser considerada como una arma de dos filos, gracias a cuyo aspecto positivo se podrá desenvolver el educando: podrá escoger, con el pertinente conocimiento de los hechos y de las motivaciones.

## COMUNICACION Y UNIVERSIDAD EN AMERICA LATINA

---

ALBERTO ESPEJO

*A mis alumnos de la  
Universidad Veracruzana*

### DETERMINANTES

**D**ESENTRAÑAR el conjunto de elementos que conforman los diferentes lenguajes y las prácticas comunicativas en la institución universitaria latinoamericana, equivale a desentrañar el conjunto de elementos sociales que generan un sistema educativo. Como sabemos, la educación en sus distintas fases realiza, a través de los comportamientos sociales de enseñar y aprender, una función concreta y determinante: renovar los mecanismos de la práctica ideológica de acuerdo con las exigencias de la política económica y cultural. En nuestro caso, de acuerdo con las exigencias del marco de la dependencia económica y del satelismo cultural.<sup>1</sup>

Sin embargo, tal caracterización general no es suficiente para acercarse al tema de la comunicación pedagógica en América Latina, ya que, como sabemos, los conceptos de economía y cultura dependientes, elaborados y estudiados por los investigadores sociales, tienen en la actualidad diversas funciones: por un lado y sobre todo, responden a las necesidades

<sup>1</sup> Cfr Prieto, Adolfo, *Literatura y Subdesarrollo*, Ed. Biblioteca (Vigil), Argentina, 1968.

de reajuste del modelo imperialista norteamericano y, por otro, tales conceptos son instrumentalizados por las burguesías nacionales y de acuerdo con el grado de dominación que EE.UU. les impone, para proyectar tanto la necesidad de liberación como un nuevo sentido en su condición de clase propietaria del poder; poder que busca, actualmente, más que soluciones estructurales, retoques ligeros en la práctica y política del comercio exterior. Por tales motivos, la correlación entre factores económicos y culturales al servicio del pensamiento capitalista y que generan universidades latinoamericanas antidemocráticas y, en consecuencia, prácticas comunicativas manipuladoras, debe ser considerada desde una doble interrogación:

a) ¿Qué relación cuantitativa y cualitativa existe entre las categorías práctica económica y práctica cultural en América Latina?

b) ¿Qué posibilidad de acción tienen los investigadores sociales al delimitar la utilidad de los conceptos de dependencia económica y cultural, e idear modelos esclarecedores de aplicación efectiva y modelos reforzadores del proceso revolucionario latinoamericano?

Con respecto al primer apartado, creemos necesario advertir que, "en el análisis de los efectos que una situación de dependencia económica permanente debe provocar sobre los países, sometidos a ella, la tendencia general de los intérpretes ha sido [...] la de establecer conexiones de tipo mecanicista ejemplificables con la imagen de vasos comunicantes capaces de transmitir moldes culturales desde los núcleos imperialistas periféricos y colocarlos al mismo nivel de correspondencia".<sup>2</sup>

Por ello, podemos decir que los teóricos de la economía latinoamericana sólo se han limitado a analizar el proceso económico en términos de vulnerabilidad de los sistemas económicos locales, "sometidos a retracciones súbitas en el interés de los mercados",<sup>3</sup> sin atender las nefastas consecuencias socio-culturales que tales investigaciones han acarreado. Como es obvio, nos referimos a una ciencia económica colaboradora con el proceso de cambio.

Por lo tanto, se hace imprescindible establecer desde la teoría económica la correlación cuantitativa y cualitativa entre hecho económico y hecho cultural, del mismo modo que para esclarecer el aspecto determinante del sistema de relaciones económicas y políticas continentales sobre la práctica cultural latinoamericana, se hace necesario correlacionar la investigación social con los estudios económicos.

En el presente trabajo nos interesa averiguar cómo la cultura determinada por las relaciones de producción vigentes conforma un modelo comunicativo general de las relaciones sociales y un modelo comunicativo particular de las relaciones educativas universitarias. En efecto, nos interesa demostrar cómo las categorías biológico-culturales de pensa-

<sup>2</sup> Prieto, Adolfo, *op. cit.*, p. 82.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 81.

miento y lenguaje constituyen, tanto en el nivel comunitario general como en el institucional, un verdadero armamentismo ideológico al servicio del capitalismo norteamericano y, en consecuencia, de las burguesías criollas entregadoras del potencial económico nacional.

Los investigadores sociales, al enfrentarse con el presente marco determinante de los fenómenos culturales y al verse obligados a recurrir a conceptos básicos de la teoría económica para tratar de solucionar los actuales problemas sociales (sobre todo del sistema educativo), deberán trascender el hábito de la denuncia y el pronunciamiento y buscar modelos de posible aplicación inmediata para crear en los individuos la conciencia social unificadora de "la vida y la ciencia, la vida y el arte, la vida y la cultura, para liberar al hombre".<sup>4</sup> Lo cual significa crear modelos que provoquen "la ruptura con el arquetipo autoritarista y paternalista cobijado en la cultura privilegio".<sup>5</sup>

En nuestra situación, creemos que todo intento de realizar un trabajo cuestionador de la práctica comunicativa para proponer la posibilidad de una acción determinada, exige:

a) Definir los instrumentos de la comunicación (esto es, las categorías a través de las cuales se producen significaciones) desde la relación sociedad-proceso de verbalización o expresión;

b) Situar tales instrumentos verbalizadores como medios para alcanzar la comprensión teórica, tanto latinoamericana como universal, del fenómeno de la comunicación.

Ambas tareas nos posibilitarían resituar el hecho lingüístico como una determinada acción social estructurada en la actividad universal de simbolización y, en consecuencia, revisar el objeto de estudio de las ciencias del lenguaje. No cabe duda que en nuestras actuales circunstancias los planteos históricos y sociales del lenguaje, más que realizar y colaborar con una teoría lingüística sin sentido sobre los componentes estructurales de la lengua, deberán permitir la construcción de un discurso capaz de aproximarnos al conocimiento de la conciencia histórica, tanto social como individual.

Ubicado de este modo el problema de la comunicación lingüística, acción y objeto conceptual, coincidiríamos con Merlau-Ponty, en señalar que si bien "el pensamiento contemporáneo admite de buena gana que el mundo sensible y la conciencia sensible deben ser descritos en lo original que tienen, [...] todo ocurre como si tales descripciones no afectaran nuestra definición del ser y de la subjetividad".<sup>6</sup> Así, si revisamos el movimiento actual de las formas superiores del conocimiento, nos veríamos obligados a definir el sujeto por su capacidad productora de

<sup>4</sup> Mattelart, Armand y otros, *Comunicación Masiva y Revolución Socialista*, Editorial Diógenes, México, 1972, p. 14.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Merlau-Ponty, Maurice, *Filosofía y Lenguaje*, Ed. Proteo, Buenos Aires, 1969, p. 11.

significaciones; significaciones que realizan lenguajes específicos (a los que el sujeto histórico, salvo rarísimas excepciones, no tiene acceso); o significaciones que se realizan como sentidos o conceptos de cosas percibidas,<sup>7</sup> en el sentido de que toda percepción es percepción de la materia descubierta, y de otra aún no tematizada por la facultad de expresión. De modo que la conciencia perceptiva expresada en y por el lenguaje está incluida en un sistema de diferenciaciones; sistema que trasciende las definiciones estructurales de la lengua, diferenciaciones que deberán estar presentes cuando se piense en materia de lenguaje.

Se trata por lo tanto de investigar sobre la práctica comunicativa desde diferentes perspectivas, con el objeto de idear un modelo semiótico que provoque la conciencia real del lenguaje, fundada en la dialéctica simbolismo biológico-expresión cultural.

## DEFINICIONES GENERALES

Por un lado, llamamos comunicación al movimiento productivo de signos y representaciones, mensajes y significaciones,<sup>8</sup> generado por el conjunto de necesidades materiales y teóricas de las relaciones sociales y conformado por el ejercicio de una determinada práctica económica.

Por otro, llamamos comunicación a la realización práctica de la facultad del lenguaje, esto es, la realización de un determinado nivel del desarrollo biológico, histórico y cultural de la conciencia social. Sin embargo, ambas definiciones constituyen un solo problema, ya que el origen y evolución del lenguaje fundan instancias correlacionadas con el origen y evolución del trabajo; es decir, con la base económica de las sociedades. Marx y Engels, en *La Ideología Alemana*, afirman que "la sustantivación de los pensamientos y de las ideas es una consecuencia de la sustantivación de las condiciones y las relaciones personales de los individuos".<sup>9</sup> Agregan, además, que "el hecho que los ideólogos y los filósofos se ocupen sistemáticamente y de manera exclusiva de los pensamientos es una consecuencia de la división del trabajo [...] Los filósofos no

<sup>7</sup> Nuevamente razonamos con Merleau-Ponty que las significaciones pueden diferenciarse una de otra, pueden establecerse como concepto de cosa percibida, sólo porque el sentido de un objeto "se pronuncia como cierta diferencia respecto del nivel de espacio, de tiempo, de movilidad y, en general, de significación en que estamos establecidos" (*op. cit.*, p. 11).

<sup>8</sup> La teoría lingüística ha clasificado con variados conceptos la sustantivación lingüística de las ideas y pensamientos. Aquí queremos referirnos solamente a la producción tanto de los instrumentos significantes como significativos, sin adherirnos al principio dicotómico del conocimiento del lenguaje. Más bien intentamos señalar que distintos hechos semióticos resultan del proceso comunicativo. Cfr. Prieto, Luis, *Mensajes y Señales*, España, Ed. Seix Barral.

<sup>9</sup> Marx-Engels, *Escritos sobre Lenguaje*, Ed. Alonso Editor, Buenos Aires, 1973.

tendrían más que reducir su lenguaje al lenguaje corriente, del que aquél se abstrae, para darse cuenta y reconocer que ni los pensamientos ni el lenguaje forman por sí mismos un reino aparte, sino que son, sencillamente, expresiones de la vida real".<sup>10</sup>

De acuerdo con lo expuesto, definiríamos la comunicación como el movimiento de un conjunto de signos y representaciones, mensajes y significaciones, constituido en un discurso que otorga determinada coherencia y unidad al sistema social. Ahora bien, este discurso que expresa los pensamientos dominantes, en términos de Marx y Engels, "no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes; son estas relaciones materiales dominantes captadas en forma de ideas; por lo tanto son expresión de relaciones que hacen de una clase la clase dominante; dicho de otro modo, son las ideas de su dominación".<sup>11</sup>

Si los signos y mensajes dominantes expresan ideas de dominación estructuradas en un discurso, la comunicación como práctica del lenguaje es la *apoyatura fundamental* de la ideología dominante; es uso, función y coherencia interna de la ideología. Es decir, su estructura. Pero esta cohesión de mensajes, palabras, expresiones, no es, sincrónicamente hablando, una entidad inmóvil sino un proceso originado en y por el conjunto de necesidades de la estructura social, y conducido por la clase del poder para encubrir el verdadero desarrollo de las fuerzas productivas, desvirtuar el conocimiento de la realidad social, y reemplazar la necesidad de la conciencia histórica por la necesidad de una conciencia manipulada. En otras palabras, el proceso ideología-comunicación, "al penetrar en las diversas esferas de la actividad individual y colectiva, *cimenta y unifica* (según palabras de Gramsci) el edificio social. Dotándolo de consistencia permite a los individuos insertarse, de manera natural, en sus actividades prácticas dentro del sistema y participar así en la reproducción del aparato de dominio, sin saber que de la dominación de una clase y de su propia explotación se trata".<sup>12</sup>

A partir de la innovación impuesta por el Cours, en la cuestión metodológica de las ciencias del lenguaje y, sobre todo por la identificación del objeto de estudio de la lingüística con la lengua, el lenguaje ha sido tomado como una eventualidad social que existe fuera de las coordenadas históricas que determinan una específica estructuración social.

<sup>10</sup> *Ibid.*

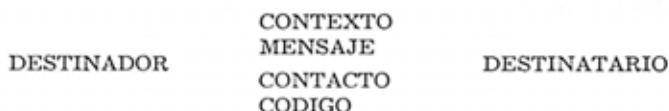
<sup>11</sup> Marx y Engels, *L'Idéologie Allemande*, Ed. Sociales.

<sup>12</sup> Mattelart y otros, *op. cit.*

## DEFINICIONES PARTICULARES: LAS CATEGORIAS DE LA COMUNICACION

Así, Jakobson en *Lingüística y Poética* nos dice que: "No cabe duda que estamos de acuerdo con Sapir para afirmar que, en su conjunto, «la ideación es reina absoluta en el lenguaje . . .», pero esta supremacía no autoriza a la lingüística a ignorar los «factores secundarios».

"El lenguaje debe estudiarse en toda la variedad de sus funciones. [...] Para dar una idea de esas funciones es necesario hacer un breve resumen sobre los factores constitutivos de todo proceso lingüístico, de todo acto de comunicación verbal. El *destinador* envía un *mensaje* al *destinatario*. Para ser operatorio, el mensaje requiere, en primer lugar, un *contexto* al cual remite (es lo que, en una terminología algo ambigua, también se denomina el «referente»), contexto que resulta comprensible por parte del destinatario, y que, si es verbal, es susceptible de ser verbalizado; en segundo lugar, el mensaje requiere un *código*, común en su totalidad o al menos en una parte, al destinador y al destinatario (o, en otros términos, al codificador y al decodificador del mensaje); por último, el mensaje requiere un *contacto*, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, contacto que le permite establecer y mantener la comunicación. Estos factores inalienables de la comunicación verbal pueden esquematizarse de la siguiente forma":<sup>13</sup>



Creemos que el esquema presentado sólo admite un modelo comunicativo que se realiza en una supuesta situación atemporal, independiente de los procesos históricos y biológicos que han dado cabida al origen y evolución del lenguaje, consecuentemente al origen y evolución de la práctica comunicativa.

Cabe preguntarnos si utilizando el esquema estructuralista de la comunicación dado por Jakobson, abordaríamos concretamente el problema semiológico en el ámbito de la universidad latinoamericana, o crearíamos una falsa imagen del problema comunicativo, encontrándonos con los siguientes modelos y comprendiendo que el acto del lenguaje los totaliza:

<sup>13</sup> Jakobson, Roman y otros: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Editorial Rodolfo Alonso Editor, Buenos Aires, 1971, p. 13.

DESTINADOR (Universidad)	CONTEXTO MENSAJE CONTACTO CODIGO	DESTINATARIO (Maestros-alumnos, personal administrativo, investigadores, etc.)
-----------------------------	---	---

DESTINADOR (maestro)	CONTEXTO MENSAJE CONTACTO CODIGO	DESTINATARIO (alumnos)
-------------------------	---	---------------------------

Entendida de este modo simplista la práctica institucional del lenguaje en la universidad, estaríamos omitiendo fundamentalmente la función social de esta institución, estructurada en el aparato histórico de dominio. En consecuencia, creemos que la situación lingüística de la comunicación, tomando en cuenta las consideraciones previas realizadas, nos darían los siguientes esquemas:

DESTINADOR (clase dominante)	CONTEXTO (práctica social emanada de las relaciones de producción)  MENSAJE (expresión material de una idea dominante)  CONTACTO (circunstancias históricas, determinadas por la lucha de clases)  CODIGO (lenguajes, símbolos y expresiones que constituyen una ideología)	DESTINATARIO (clases dominadas y explotadas)
DESTINADOR (Universidad en su función de aparato de dominio)	CONTEXTO (clase depositaria del saber)  MENSAJE (expresiones jurídicas, institucio- nalizadas y científicas al servicio del aparato de dominio)  CONTACTO (circunstancias históricas lati- noamericanas determinadas por las contradicciones: EE.UU., burguesías nacionales, clase dominante criolla, clases dominadas nacionales)	DESTINATARIO (alumnos, maestros, investigadores, personal administrativo, etc.)



**CODIGO**  
(lenguajes, símbolos, expresiones, que constituyen la ideología de la dominación)

**CONTEXTO**  
(ámbito universitario como institución de la cultura)

**DESTINADOR**  
(personal jerárquico, maestros, investigadores, personal administrativo, etc.)

**MENSAJE**  
(expresión científica de la idea dominante científica)

**DESTINATARIO**  
(alumnos)

**CONTACTO**  
(circunstancias históricas dentro de la universidad)

**CODIGO**  
(lenguajes científicos que expresan la ideología de la ciencia dominante)

Como vemos, la convicción de que el lenguaje interviene como uno de los fundamentos de las relaciones históricas entre los hombres no es una alternativa teórica en los actuales estudios de las ciencias sociales, sino más bien una necesidad de determinar o limitar la proyección de una lengua. En nuestra condición de universitarios de una nación latinoamericana, la lengua española es vivida y definida en la práctica social desde una tradición suficiente de experiencias políticas: conquista, independencia, organización nacional, revoluciones liberales, intentos políticos socialistas, etc. Por lo tanto, nos parece imposible aceptar que el fenómeno de la comunicación sea abordado desde una perspectiva ahistórica, descriptivista, escamoteadora y antisocial.

Por ello, tal como lo hemos planteado y lo exige la problemática actual nacional y latinoamericana, intentamos describir la práctica comunicativa universitaria como un fenómeno dialéctico dado por los términos comunicación y educación, desde el modelo interactivo lengua nacional — sociedad latinoamericana. Así, en el presente trabajo tratamos de averiguar cómo el lenguaje en tanto función comunicativa y simbolizadora, transcurre en el marco institucional universitario y, viceversa, cómo la universidad nacional latinoamericana en tanto proceso productivo del modo y conciencia de lo real, es expresada y asimilada por el sistema lingüístico nacional.

En un sentido gramsciano las relaciones comunicación-educación y lenguaje-sociedad aparecen determinadas por el hecho infra y supraestructural que en una época específica (la actual) manifiestan la lengua

y la universidad a través de sus prácticas y funciones respectivas. En efecto, desde un criterio filosófico convincente, la dialéctica de la necesidad histórica y de la libertad social obliga a analizar los momentos en los cuales acto y pensamiento aparecen simultáneamente comportando un proceso de interacción.

Dicho proceso interactivo ejecuta un doble movimiento: mientras el lenguaje desempeña su acción en la infraestructura de una manera "primaria", "condicionante", "subordinante", el concepto de lengua y la lengua conceptual, insertos en el juego del discurso superestructural, también se convierten en acción "determinante". Del mismo modo, desde la infraestructura la educación condiciona la práctica social, a la vez que en la superestructura constituye una actividad gnoseológica. Ambos términos se encuentran conformando acto y pensamiento lingüísticos, acto y pensamiento pedagógicos. Aún más, ambos términos se encuentran constituyendo otras relaciones estructurales: acto lingüístico y pensamiento pedagógico, acto pedagógico y pensamiento lingüístico, etc.

Para analizar los citados movimientos interactivos, se hace necesario trascender el esquema comunicación-universidad con la finalidad de dotar al problema de su espectro social. De otro modo, convertiríamos la cuestión en un tema de pedagogía universitaria o de semiología pragmática. Por ello, ingresaremos los conceptos de ámbito universitario dependiente y sociedad imperialista, a fin de tocar los fundamentos de nuestra preocupación.

Desde un comienzo diremos que lenguaje y universidad, en su doble participación estructural, son entidades insertas en el proceso de la dependencia científica emanado, como vimos, de las contradicciones económicas y políticas en el nivel nacional y continental. Tales conceptos nos permitirían conocer y comprender las relaciones existentes entre el fenómeno de la comunicación y la universidad o, lo que es lo mismo, entre uno de los aspectos de la práctica social y el poder económico y político.

Llamamos proceso de dependencia científica al modo en que transcurren las relaciones de producción de una nación subdesarrollada y con alto costo de tecnología bajo el control de otra nación desarrollada e imperialista con tecnología propia. Este control abarca los contenidos económico, político, militar, cultural, bajo la directiva de los EE.UU. Tal situación, si bien parece originar una uniformidad en el proceso de la dependencia científica, provoca diferencias determinadas por ciertas características del poder imperialista en tal o cual nación de América Latina: cantidad de la inversión económica, tendencia hacia la dependencia o independencia de las burguesías nacionales, carácter geopolítico de cada país asignado por el sistema de seguridad hemisférica, situación de las fuerzas políticas internas en cada nación, etc. Estas pautas diferenciadoras, que marcan y distinguen cada proceso de dependencia científica por ausencia de tecnología en el proceso general de dependencia,

inciden conformando una interacción especial entre lenguaje-educación universitaria.

En resumen, para comprender el carácter de la dependización a que está sometida la dialéctica comunicación-universidad, se hace imprescindible conocer la dependización que gesta la contradicción continental América Latina — EE.UU., en términos económicos, políticos, militares, científicos y tecnológicos.

Especificando el problema, notamos que la cuestión lingüística como proceso comunicativo y simbolizador, aparece en dos niveles en el contexto institucional universitario:

a) por un lado, la comunicación en su naturaleza teorizada, conceptualizada, abstraída, racionalizada y sistematizada,<sup>14</sup> determina un significado del lenguaje que a su vez sobredetermina el uso y funcionamiento del poder institucional universitario a través de programas, planes de estudios, discurso de cátedra, lenguaje de relaciones institucionales proyectando finalmente la internalización de ciertos fines estratégicos.

Los elementos psicosociales que comportan las personas universitarias se enfrentan al círculo de relaciones históricas que surgen entre el hacer científico expresado por el lenguaje de dependencia y el poder político, expresado en término de ocultamiento por el aparato nacional de dominio. Finalmente, se trata de personalidades enfrentadas a los conceptos científicos elaborados por un lenguaje ajeno al proceso histórico y a un proceso educativo universitario que niega la necesidad de una auténtica filosofía de las ciencias y de las técnicas y de la evolución sociopolítica nacional y latinoamericana.

b) por otra parte, la comunicación en su situación de hecho social, de práctica cultural, de realización sociogénica del lenguaje (de símbolo de especificidad psicobiológica), manifiesta una interacción fundamental entre sujeto educativo (maestro-alumno) y contexto nacional y latinoamericano.

Dicho de otro modo, la comunicación definida desde el actual proceso científico social (código, sistema, estructura, abstracción, modelos, objeto de estudio), se convierte, más que en una preocupación de las ciencias, en una variante de la práctica histórica: la determinación y condicionamiento de un lenguaje que se conceptualiza a sí mismo a partir del mito de la universalización, por encima de la diferencia de realidades nacionales y continentales, y al margen de las necesidades surgidas desde las complejas relaciones dialécticas que expresan las políticas interiores y exteriores de los países. Asimismo, la comunicación como hecho cotidiano que ejercita una sintaxis y una morfología particular (esto es, una facultad dirigida a manifestar un contenido ideológico codificado), al

<sup>14</sup> Nos referimos a la teoría lingüística que actualmente concibe el modelo comunicativo como una estructura cerrada en la que no intervienen contenidos históricos.

inscribirse como conciencia de la cotidianidad en el acontecer de los hechos, se torna en in-conciencia de aceptación de la ruptura entre la palabra y la cultura; que se asume únicamente por la acción del lenguaje. En efecto, la cultura nacional y latinoamericana es vivida, percibida, asumida en la dimensión de la violencia, gestada por el proceso de dependencia total, pero al mismo tiempo, el ejercicio de un lenguaje oral, escrito, científico, teórico, social, impuesto por la red estratégica del poder burgués e imperialista, e institucionalizado por la universidad, crea un espíritu de crítica y autocrítica que se enfrenta al vacío. De hecho, para que la violencia real nacida de las contradicciones nacional y continental sean significadas, es decir, pensadas y concientizadas,<sup>15</sup> la universidad debe construir al mismo tiempo un lenguaje negador de su estructura condicionada y condicionante, y un lenguaje afirmador, tanto por su posibilidad de comunicar el estado real del condicionamiento como, consecuentemente, por su fuerza y función para transformar ese estado.

Si bien sabemos que la clase dominante no puede permitir la satisfacción de esa necesidad, puesto que permitiría la organización social de la necesidad de libertad, la universidad actual transcurre por circunstancias históricas que permitirían, al menos, una revisión crítica de su facultad de simbolización. Como señala Mattelart, "para la clase que detenta el poder, el sistema social que prohija es la misma de la objetividad y, en definitiva, de lo que es realidad".<sup>16</sup> En consecuencia, es necesario aprovechar la circunstancia actual en que el aparato de dominio de los países latinoamericanos está dispuesto a favorecer toda tentativa cuestionadora del proceso de dependización.

<sup>15</sup> Entendiendo que la conciencia "nunca puede ser otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres no puede ser otra cosa que su proceso de vida real" (Marx-Engels, *op. cit.*, p. 24).

<sup>16</sup> Mattelart y otros, *op. cit.*, p. 38.

## EXPERIENCIA SOBRE UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

---

ROBERTO LÓPEZ LÓPEZ

**P**ARA considerar desde la evaluación de nuestra experiencia educativa en Jamaica, basada sobre una pedagogía de la comunicación, se hace necesario "encontrar en el análisis del diálogo, la palabra, como algo más que un medio (...) se nos impone buscar (...) sus elementos constitutivos".<sup>1</sup>

Si, como asegura Paulo Freire, el conocimiento del lenguaje exige hallar dos dimensiones de la palabra, acción y reflexión, seguramente nuestra experiencia pedagógica en Jamaica ha intentado cubrir algunos de los aspectos de una política educativa liberadora. En efecto, a partir de la convicción de que la acción de la palabra es la acción transformadora del mundo, nuestra experiencia educativa ha comenzado discutiendo y adaptando la necesidad de un marco teórico que nos permitiera al menos prever el campo de acción de estos postulados, y reflexionar sobre el sentido de la experiencia en un momento histórico, en el que las ventajas se convierten rápidamente en desventajas políticas.

Así, hemos partido intentando definir o elaborar algunos de los presupuestos necesarios para llevar a cabo la tarea: a) práctica comunicativa, b) práctica pedagógica, c) sentido y uso de un nuevo lenguaje.

*Práctica comunicativa.* Con respecto a este concepto hemos tenido en cuenta la bibliografía existente de una pedagogía capaz de oponer a la vigencia de una práctica comunicativa de dominación, el ejercicio de

<sup>1</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, Argentina, 1972, p. 103.

un lenguaje liberador. Esto es, oponer activamente a la palabra manipuladora, instalada como eje estructurador de un sistema ideológico educativo cuya finalidad es realizarse como aparato de control de las clases sociales dominantes, la palabra que contribuye a la transformación real del mundo. "La palabra inauténtica (...) con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos (...) Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo.

"Si, por el contrario, se enfatiza o exclusiviza la acción, con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo." <sup>2</sup>

Tal oposición, entre palabra de dominación y palabra liberadora, nos ha obligado a revisar algunos de los presupuestos lingüísticos que conceptualizan el hecho social de la práctica comunicativa. Así, hemos llamado *código* al conjunto de instrumentos significantes que, manejados en una situación de pensamiento crítico, puede producir un conjunto de significaciones reveladoras de la situación histórica del mundo. La situación histórica del mundo comprende tanto los ámbitos local y nacional como universal. Por *círculo comunicativo*, comprendemos un proceso de verbalización que pueda transformar la personalidad social de emisores y receptores (maestros-alumnos, alumnos-maestros), a través de un código común, y posible de realizar mensajes transformadores que sustenten la naturaleza histórica del lenguaje. Las *circunstancias lingüístico-sociales* <sup>3</sup> en que se usa un determinado código, y se producen mensajes transformadores, serán aprovechados por el grupo escolar como nuevos signos de la realidad social y portadores de significaciones útiles para cumplir con la liberación comunicativa.

*Práctica educativa.* El conocimiento del hecho social de la comunicación realizado a través de un código, de un círculo comunicativo y bajo circunstancias concretas lingüístico sociales, tendrá por finalidad el conocimiento de los elementos constitutivos del hecho educativo: naturaleza institucional, sentido político, signo económico, regulador ideológico de las contradicciones sociales. Por lo tanto, la escuela será concientizada, a través del ejercicio de una comunicación liberadora, como un permanente proceso de concientización. "Concientización es equivalente al desarrollo de las facultades de reflexión, acción y de invención en el educando" <sup>4</sup> y en el educador.

Definida así la práctica educativa, ésta llevará a maestros y alumnos a conocer que la escuela en sus dimensiones institucional, política, ideológica, económica, es "una máquina organizada para producir frustraciones".

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>3</sup> Espejo, Alberto, *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*, Ed. Edicol, México, 1975, p. 12.

<sup>4</sup> Gutiérrez, Francisco, *Pedagogía de la Comunicación*, Ed. Costa Rica, 1974, p. 68.

¿Qué quiere decir esto en términos estructurales? Que la educación primaria está orientada a la secundaria y ésta a la universidad, a pesar de que (en nuestros países y en términos generales) sólo el 15% aproximadamente de los que entran a primaria alcanzan a llegar al primer año de bachillerato, y del 1 al 2% logra entrar a la universidad. Nuestro aparato educativo, está montado para preparar el 2% de los alumnos que se sacan la lotería de llegar a la universidad. Así como nuestra economía importada está dirigida a satisfacer las "aspiraciones importadas" de una minoría, a costa del sufrimiento y explotación de una mayoría de nuestra población. Así nuestro sistema educativo, con sus oportunidades concentradas en esa minoría, está destinado a robustecer y perpetuar los privilegios de unos pocos, mientras vastos sectores populares y marginales se alejan una vez más de la posibilidad, no ya de disfrutar siquiera parcialmente de esas "aspiraciones importadas, sino de lograr los mínimos requisitos de la persona humana".<sup>5</sup>

## SENTIDO Y USO DE UN NUEVO LENGUAJE

El proceso de transformación histórica que condiciona y determina las prácticas sociales de los pueblos latinoamericanos, exige que educadores, investigadores y científicos sociales logren la ideación y ejecución de modelos auténticamente nacionales, a fin de contribuir con el proceso de cambio. Así, en el caso de la educación, la búsqueda de un lenguaje designador necesario para colaborar con la revolución latinoamericana, será una búsqueda cargada de revisión crítica, con el objeto de no dejar margen para la intervención de la ideología burguesa. Todo periodo de búsqueda de nuevas prácticas sociales es un tiempo histórico crítico. De allí que una pedagogía fundada en la acción de un lenguaje liberador debe tener como objetivo fundamental de su práctica la superación coherente de sus elementos críticos. Francisco Gutiérrez nos dice que: "Esta crisis tiene manifestaciones evidentes: el poco y mal uso que se hace de la comunicación social; el conflicto que origina la búsqueda de nuevas formas de vida comunitaria entre los hombres; una autoridad paternalista, jerarquizada y burocrática, ajena a los problemas reales de la comunidad."<sup>6</sup> Por lo tanto, el lenguaje liberador deberá encontrar nueva expresión fundada en la dinámica histórica del ser, técnicas nuevas de interacción dialógica que realice el modelo de una convivencia crítica, un lenguaje crítico de la fuerza determinante del aparato educativo en el proceso de cambio en la sociedad latinoamericana.

<sup>5</sup> Betancur, Jorge y otros, *La joda educativa*, Ed. Paulinas, Colombia, 1974, pp. 91-92.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 92.

## DATOS DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN KINGSTON, JAMAICA, BASADA EN LA DINAMICA DE UN LENGUAJE LIBERADOR

Este grupo estuvo integrado por maestros de nivel universitario que imparten las cátedras de Español y que lo hablan con soltura. Al mismo tiempo, tenían necesidad de practicar esta lengua oralmente y ampliar su vocabulario, por lo tanto se pudo trabajar con mayor facilidad aplicando la metodología del lenguaje total.

Es importante en esta metodología, como primer paso, una comunicación dialógica que incluye la dinámica de grupos. Esto implica una participación activa, relajamiento del grupo, libertad y posibilidad de crear un compromiso personal con el grupo y el medio comunitario. En este paso el diálogo podría realizarse en inglés o español, ya que el objetivo principal era llegar al manejo crítico de la conducta grupal (por lo general, todos los participantes desde un principio realizaron la experiencia en el segundo idioma). Sólo cuando se ha llegado a una empatía dentro del grupo, cuando cada uno de los miembros se siente incluido y con responsabilidad dentro de él, se puede llegar a una verdadera interacción educativa. Este proceso de sensibilización duró cinco días.

Después de esta primera etapa se pasó a realizar la segunda condición de esta metodología, o sea, la búsqueda del núcleo generador. Este es un centro de interés que se da dentro del grupo y que generalmente se apoya en un medio de comunicación social: revista, historieta, monitos, programa radiofónico, televisivo, cine, periódico, canción, etc. El núcleo generador nace del interés del grupo de trabajo. Son los mismos alumnos quienes, motivados, animados y auxiliados por el maestro, van gestando el nacimiento del núcleo. La participación del profesor es importante para observar las preocupaciones, intereses y necesidades del grupo.

En la gestación del grupo encontramos tres etapas primordiales:

- a) Búsqueda del tema.
- b) Enriquecimiento del tema.
- c) Estructuración del núcleo.

*Búsqueda del tema.* Esta etapa puede ser motivada por una noticia del periódico, un acontecimiento de la comunidad, una película, una canción, algún problema educacional, etc. En esta experiencia el grupo seleccionó entre varias motivaciones una canción latinoamericana de protesta.

Esta metodología tiene como objetivos básicos la educación de la percepción, la intuición y la reflexión crítica; de ahí que sea importante ejercitar en dos tipos de lecturas: denotativa y connotativa.

A través del proceso de denotación, el alumno se enfrenta por pri-



mera vez con los signos que conforman los contenidos del núcleo. Es necesario hacer un estudio exhaustivo de esos signos, cuyo objetivo es el manejo descriptivo de los mismos, haciendo una aprehensión formal del lenguaje presentado. En el caso de la canción de protesta se denotaban signos lingüísticos, sonoros y melódicos. Cada uno de los elementos o signos pueden realizarse como vehículo de comunicación siempre y cuando el alumno y el grupo lleguen a estructurar cada signo en un lenguaje susceptible de ser decodificado. Esta práctica de lectura se hace preferentemente por equipos de cuatro personas como mínimo y no mayor de seis miembros. Cada equipo trabaja por separado hasta agotar todos los contenidos del núcleo. Los signos se deben analizar como referentes y como significantes. Sin embargo, se debe tener mucho cuidado en este paso del análisis formal, ya que cuando los alumnos no están acostumbrados a este método de trabajo, suelen mezclar denotaciones con interpretaciones subjetivas que pertenecen al campo de la lectura connotativa. Por lo tanto, puede ocuparse el tiempo que sea necesario en esta primera lectura, ya que de esta ejercitación dependen los resultados del segundo proceso, o sea de la connotación.

Con el grupo de los profesores que presentaron intereses muy concretos, como practicar el español, la canción grabada en disco se escuchó varias veces hasta que el grupo lo consideró suficiente. Posteriormente se hizo un estudio denotativo de los signos sonoros: música, voces, instrumentos musicales, etc., de los signos lingüísticos: palabra oral y palabra escrita. Esto último, al repartirse la letra de la canción a cada uno de los miembros del grupo, permitió hacer una práctica del español en los dos niveles mencionados y conocer nuevo vocabulario.

En un segundo momento se pasó a formar equipos de trabajo (cinco equipos). Esta técnica de trabajo por equipos fue sumamente enriquecedora, ya que cada uno de los miembros aportó detalles observados, de los cuales los otros no se habían percatado.

La etapa del estudio del núcleo se completó con las conclusiones a que llegó cada equipo en una reunión de todo el grupo. Estas conclusiones a nivel de grupo fueron aún más positivas y ricas para el trabajo. Permitted a los maestros ampliar el vocabulario, manejar formas gramaticales conocidas y aprender otras nuevas formas. Además, a esas alturas del trabajo ya se habían superado algunas dificultades y se podía advertir una cohesión de conducta grupal. Obviamente, las dificultades van desapareciendo a medida que cada uno de los participantes va comprometiéndose con el grupo.

*Lectura connotativa.* Para esta lectura se siguen los mismos pasos de la lectura denotativa. El alumno deberá hacer una interpretación subjetiva de los signos que le presenta el núcleo, según sea el impacto o sugerencias que le produzcan. El alumno debe tener absoluta libertad para expresarse; habrá algunos que reaccionen más vivamente a determina-

dos tipos de signos; otros deberán manifestarse con plena confianza para decir lo que piensan y expresar lo que sienten.

También es importante que los resultados de esta lectura connotativa sean expuestos ante todo el grupo, pues todas estas conclusiones personales resultan enriquecedoras para todos los miembros. Además, en esta práctica claramente se observó una mayor fluidez en el manejo del español, se fueron corrigiendo problemas de acento y dicción.

Esta lectura dio pie a que se generaran varias ideas al analizar el contenido de la canción. En ella se plantea la situación en que viven algunos grupos marginados de Latinoamérica: servicios médicos a los que no tienen acceso y la explotación de que son víctimas por las clases dominantes. Los maestros a la vez hacían comparaciones con la situación política, social y económica existente en su país y que muchos de ellos desconocían por la falta de información. "En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo también su mirada apercibidos que, aunque presentes (...) hasta entonces no se destacaban, no estaban puestos en sí."<sup>7</sup>

*Lectura estructural o estudio reflexivo del núcleo.* Esta tercera lectura del núcleo se trata de la necesidad de confrontar o verificar la propia respuesta connotativa. Es decir, se necesita aclarar interrogantes que los signos han dejado de precisar, como sería la relación que guardan los signos entre sí y su autor (momento histórico en que realizó la obra, manera personal de ver la vida, ideología, etc.).

*Enriquecimiento del tema.* Consiste en recabar la información posible por parte de alumnos y profesores, ya sea consiguiendo bibliografía adecuada, notas periodísticas, fotografías, afiches, etc., tratando de que el tema cuente con el material más rico y variado.

A pesar que este proceso debe realizarse antes de las lecturas expuestas anteriormente, resultó que en esta experiencia, por la dinámica del grupo, funcionó mejor después de ellas.

*Estructuración del núcleo:* creación de nuevos significantes. Este punto del trabajo es uno de los más importantes, pues la asimilación de los contenidos estudiados y analizados se realizan en circunstancias de creatividad. Estas situaciones creativas vienen a ser también una especie de evaluación del núcleo: los contenidos analizados pasan a ser re-elaborados, se crean nuevos significantes utilizando nuevas formas de expresión: collage, fotografía, modelado, guión, teatro, etc. Así, el alumno recreando los contenidos pasa de receptor a perceptor activo.

El grupo de maestros dividido en cinco equipos utilizaron varias técnicas de expresión a través de collage, foto-cuento, sociodrama, video tape y comic, pasando cada equipo a exponer su trabajo frente al grupo,

<sup>7</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 94.

haciendo de nuevo una lectura denotativa y connotativa de cada una de las creatividades expuestas y realizándose un análisis crítico de las mismas.

Cada equipo hizo una autoevaluación de su trabajo que fue suficiente para la evaluación del núcleo y, posteriormente, todos los equipos analizaron y criticaron cada una de las actividades.

De la misma manera se discutió si esta metodología era aplicable a la enseñanza de idiomas, concluyendo afirmativamente. Hubo algunos maestros que comenzaron a aplicarla mientras tomaban el curso y aportaron las propias experiencias que iban teniendo con sus alumnos:

- a) Esta metodología permite a los alumnos participar activamente, ya que parte de sus propios intereses e inquietudes.
- b) No admite programas rígidos.
- c) La educación se da en una forma horizontal y no vertical.
- d) Surge la necesidad de implantar una reforma en el sistema educativo acorde a las necesidades del país.

## **IMPLANTACION DEL SISTEMA DE INSTRUCCION PERSONALIZADA CON ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

---

GRACIELA MIGUEL ACO

### **1.—INTRODUCCION**

Los problemas socioeconómicos a los que se enfrentan los países en desarrollo, como el nuestro, demandan con urgencia una educación altamente eficiente, que responda a las necesidades que plantea el exceso de población y falta de recursos materiales y humanos.

Desafortunadamente se carece de una tecnología educativa desarrollada para resolver los problemas educativos de estos países y se tiene una gran influencia de la logística educacional extranjera, ajena a nuestra realidad y a nuestros fines, estructura social y necesidades.

Por lo tanto, considerando nuestras carencias científico-técnicas, la solución sería el estudio de los procedimientos didácticos que se consideran funcionales en nuestro medio y utilizar aquellos elementos que sean adecuados y enriquecerlos con factores que han demostrado su eficiencia en la práctica docente; así podremos contar con técnicas que se ajusten a la situación social que vivimos.

En tanto se implanten técnicas de enseñanza importadas sin ser analizadas y experimentadas previamente en nuestro medio escolar, la educación será cada vez menos eficiente para los sujetos y más negativa para el desarrollo del país.

El presente trabajo sobre una aplicación del Sistema de Instrucción Personalizada a alumnos de primer grado de la Facultad de Pedagogía,

no constituye un estudio riguroso sobre el mismo, sino la descripción de una experiencia que permitirá a la informante establecer el empleo de este sistema en otros grupos, modificando algunos aspectos sin violar los principios básicos del mismo. Los datos se obtuvieron mediante una encuesta que se aplicó al grupo después de haber estudiado un curso mediante Sistema de Instrucción Personalizada.

## 2.—EL PROBLEMA

El panorama actual de la educación es un tanto desalentador: Phillip H. Coombs (1968) señala que existe una crisis en la educación mundial y que tiene modalidades de un país a otro, ya que no se ha modificado relativamente la estructura, la logística, los programas y los métodos de enseñanza, con relación al aumento excesivo de la población escolar.

“Los sistemas de enseñanza, frente a una demanda creciente, y disponiendo de recursos limitados, intentaron resolver el problema repartiendo, cada vez en forma más magra, sus recursos entre los alumnos, cuyo número crece sin cesar. El resultado deplorable de esta política educativa ha sido el aumento increíble de las tasas de alumnos que abandonan sus estudios o que repiten su grado, y un descenso casi general de la calidad educativa.”<sup>1</sup>

Así si se sigue a este ritmo no habrá presupuesto que alcance a cubrir las necesidades mínimas de un sistema educativo, pues “los sistemas de enseñanza pueden retardar la hora de ajuste de cuentas manejando al máximo sus recursos, a expensas de la calidad. Se pueden abatir los costos por alumno contratando profesores no calificados, llenando los locales a reventar y comprando menos manuales u otros medios de enseñanza, pero una vez que su eficacia y calidad disminuyen, llega un momento en que la educación deja de ser una inversión social”.<sup>2</sup>

Además del problema cuantitativo existe el problema cualitativo, en particular la resistencia al cambio en los sistemas de enseñanza, sobre todo en el nivel universitario, ha contribuido a la crisis que se ha reflejado tanto en los programas como en la metodología que no corresponden ni al avance científico ni a la evolución de las necesidades reales de la educación.

“El programa unificado, con sus «normas uniformes», cuyo sistema venerado de exámenes impone respeto; la hilera universitaria, como si

<sup>1</sup> *Revista la Educación*, Secretaría General de Organización de los Estados Americanos, Washington, D. C., 2006, 1966-1967.

<sup>2</sup> Coombs, Phillip, *El Devenir de la Educación*, tomo I, Ed. Biblioteca SEP, SEP-SETENTAS, México, 1974, p. 96.

todos los estudiantes progresaran al mismo ritmo; la clase normal atendida por el maestro y todo el resto del aparato pedagógico de una era diferente y revolucionada crujen y se desarticulan bajo la presión que les impone la necesidad de adaptarse a un grupo de alumnos completamente nuevos y a una realidad totalmente distinta.”<sup>3</sup>

Otro factor de la crisis educativa lo constituye el maestro que se aferra a un rol que no corresponde a las necesidades reales y que impide que el alumno logre una auténtica formación, que posteriormente le permita enfrentar los problemas en la práctica profesional. En nuestras Universidades “el educador es el que piensa, el que habla, el que sabe; el alumno tiene la ilusión de pensar mediante el pensamiento del educador; tiene la ilusión de hablar repitiendo lo que el educador ha dicho; tiene la ilusión de saber, puesto que el educador sabe”.<sup>4</sup> Es necesario producir un cambio en la mentalidad del profesor, de tal modo que se establezca una auténtica comunidad de aprendizaje para que el estudiante vaya dependiendo menos del maestro y logre la capacidad de un autoaprendizaje que le permita estar al alcance de los avances técnicos en su campo profesional.

Los pedagogos tienen obligación de buscar las soluciones más viables e idóneas para elevar la eficacia de la educación tanto cuantitativa como cualitativamente. Es obvio que el simple aumento de los recursos dedicados a la educación no es una respuesta realista que asegure por sí sola ese incremento, ni está en manos de los educadores avocarse a esa solución. El campo específico de éstos será el de mejorar los programas tanto en contenido como en planeación y administración e impulsar una metodología que permitan a cada alumno recibir la educación que necesita para emplear a fondo su potencial personal. En este trabajo se hará referencia a un estudio que se realizó con alumnos de primer año de la Facultad de Pedagogía para implantar el Sistema de Instrucción Personalizada en este tipo de población.

Considerando que el Sistema de Instrucción Personalizada reúne características que dan solución a algunos de los problemas planteados anteriormente (exceso de población escolar, necesidad de que el estudiante logre autoaprendizaje, hacer del mismo un profesional de alta calidad, escasez de maestros preparados), se aplicó dicho sistema para conocer si era adecuado a las necesidades de un profesional que se encargara de planificar, organizar y administrar la educación.

El objetivo de este trabajo es saber si el Sistema de Instrucción Personalizada es aceptado por la población de la Facultad de Pedagogía.

<sup>3</sup> Coombs, Phillip, *op. cit.*, p. 100.

<sup>4</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.

### 3.—ANTECEDENTES

A principios del siglo XX se establece un nuevo enfoque de la educación, que va a determinar el movimiento llamado de la "escuela nueva", ese enfoque lo da Dewey al poner en evidencia el proceso evolutivo de la vida: la formación del sujeto se realiza a través de las experiencias nacidas del flujo de la propia vida y la educación no debe supeditarse sino adherirse a esa vida. Haciendo énfasis en la actividad e individualidad del sujeto de la educación, de acuerdo con Dewey, aparecen una serie de escuelas que van a organizar la enseñanza con base en esos postulados.

En la década de los 20 aparece un tipo de escuela cuya base teórica de toda acción educativa es la individualización de la enseñanza. En 1922 se sistematiza el Plan Dalton; las ideas generales en que se basa son: mayor libertad para el escolar, autoactividad y adaptación a las características individuales.

Un análisis crítico de tal pedagogía nos lleva a destacar sus características: se desarrolla el espíritu de responsabilidad, favorece la acción del alumno y disminuye la del profesor, lleva a la autocorrección y contribuye a crear un ambiente más natural en la escuela. Por el contrario, tuvo como deficiencias: la reducción exagerada de las relaciones maestro-alumno, el exceso de trabajo escrito y libresco, y la importancia reducida de las actividades colectivas.

Con base en el anterior análisis se crea otro sistema individualizado, el de Winnetka: éste centra la atención en la adaptación individual de la instrucción de los escolares, pero hace énfasis en el aspecto social. Cada alumno tiene la posibilidad, como en el Plan Dalton, de avanzar según la velocidad que corresponde a sus posibilidades. De hecho, trató de superar las deficiencias señaladas de aquél y conservar los principios básicos de libertad, individualidad y autodidactismo.

Posteriormente aparecieron otras metodologías que se inspiran en la preocupación por respetar y desarrollar la individualidad, como la de Morrison, que se basa en los principios de individualidad, aprendizaje fundado en grandes unidades de trabajo, en la noción de adaptación global que representa la vida.

Según Morrison, "el gran error de la escuela tradicional ha sido confundir el aprendizaje verdadero con la asimilación sistemática de programas parcelados y transmitidos a los alumnos en forma de lecciones coordinadas. Un aprendizaje verdadero implica un perfeccionamiento efectivo de la conducta del sujeto que aprende".<sup>5</sup>

La base psicológica de los sistemas anteriores es que no existen sujetos iguales sino que difieren profundamente entre sí; así, el profesor

<sup>5</sup> Planchard, Emile, *La Pedagogía Contemporánea*, Ed. Rialp, Madrid, 1969.

tiene en la clase cierto número de individualidades, cada una de las cuales posee sus características. Cada sujeto evolucionará según una línea personal para llegar a ser un adulto particular. La práctica educativa actual no ha tomado en cuenta estos postulados y se ha concretado a impartir una enseñanza dirigida al alumno medio, pura abstracción, ya que no existe ese alumno; sin embargo, de esta ficción se han derivado prácticas inadecuadas como la de la estandarización de los educandos, que contraviene al principio de propiciar el desarrollo integral del alumno.

Con las condiciones socioeconómicas actuales, especialmente de nuestro país, y el avance tecnológico de la enseñanza, se ha reiniciado un análisis de los procedimientos individualizados y se ha encontrado que son una alternativa a los grandes problemas que plantea el exceso de población que acude a la Universidad y la demanda de calidad de los egresados que exige un país en subdesarrollo como es el nuestro.

Los procedimientos individualizados han demostrado, en una serie de investigaciones, ser superiores a los tradicionales, asegurando que todos los estudiantes aprendan con éxito, siempre y cuando tengan tiempo suficiente para hacerlo.

Las investigaciones mencionadas por Klaus, 1972, señalan que:

En 46 cursos militares de entrenamiento que tenían objetivos fijos, indicaron que 40 de ellos tuvieron un mayor aprovechamiento en quienes aprendían a ritmo propio, de quienes aprendían mediante métodos de enseñanza tradicional. El aumento promedio del aprovechamiento fue de 11%. Casi todos los estudiantes emplearon menos tiempo en clase de lo normal.

El promedio del ahorro en tiempo fue de un 40 por ciento. Una investigación sobre mejoramiento del adiestramiento industrial (Short y colaboradores, 1968) demostró que la instrucción individualizada, al permitir variar el ritmo de aprendizaje, podría producir consistentemente un promedio del 90% o más, en las calificaciones de pruebas de aprovechamiento. En dicho estudio los alumnos más lentos necesitaron cuatro veces el número de días empleados por los estudiantes más rápidos para completar el curso.

Un ensayo hecho en clase de Química con materiales de enseñanza programada, realizado con estudiantes de secundaria (Cook, 1964), demostró que los estudiantes situados en niveles medios de capacidad necesitaron cincuenta por ciento más de tiempo para aprender el material presentado, pero su aprovechamiento fue casi idéntico al de estudiantes situados a mayores niveles de capacidad. Al finalizar el curso, la calificación promedio fue superior al 90%. Schramm compiló los resultados de treinta y seis estudios comparativos, que implicaban instrucción indi-



vidualizada, incluyendo dieciséis realizados en preparatorias, cuatro en secundarias, cinco en primarias, diez con adultos y uno con niños retardados (Schramm, 1964). De esos treinta y seis estudios, no tuvieron significación estadística las diferencias halladas en dieciocho comparaciones. De las restantes, diecisiete favorecieron la instrucción individualizada y sólo una favoreció la tradicional, el caso de niños retardados. Otra compilación de comparaciones hechas en pruebas de campo revisó los resultados obtenidos en quince estudios (Silberman, 1962). Entre esos quince experimentos, los resultados favorecieron la instrucción individualizada en nueve de ellos y los restantes seis no produjeron diferencias significativas. Ninguno de los estudios favoreció la instrucción convencional. En los quince experimentos, los estudiantes que recibieron instrucción individualizada necesitaron mucho menos tiempo de aprendizaje que quienes recibieron instrucción convencional.

En México el Sistema de Instrucción Personalizada ha sido implantado a nivel experimental y opcional en los Institutos Tecnológicos dependientes de la Secretaría de Educación Pública, sin conocerse aún los resultados en su totalidad.

En el Instituto Tecnológico de Monterrey, el Sistema de Instrucción Personalizada ha pasado la etapa experimental y se ha implantado, en el periodo 1974-1975, en 64 de los 300 cursos que ofrece la Institución, con miras a aumentar en los próximos años.

## **EL SISTEMA DE INSTRUCCION PERSONALIZADA**

El Sistema de Instrucción Personalizada fue diseñado en la Universidad de Brasilia en 1962, por cuatro psicólogos, dos brasileños y dos estadounidenses, Fred Keller, Sherman, Carolina Martuscelli y Rodolfo Azzi, ante las condiciones propias de un país en desarrollo: exceso de población y carencia de maestros aptos.

### **A.—Las características de este método según Keller (1967) incluyen:**

- 1.—Ritmo propio, que permite al alumno avanzar a través del curso a un ritmo adecuado a su habilidad y a otras demandas sobre su tiempo.
- 2.—El requisito de excelencia en el aprendizaje en cada unidad necesario para avanzar, permite al alumno seguir con nuevo material, esto sólo si ha demostrado el dominio del material que le precede.
- 3.—El uso de conferencias y demostraciones como vehículos de motivación y no como fuentes de información crítica.

4.—Enfasis en la comunicación escrita entre maestro-alumno.

5.—Uso de asistentes, que permite la evaluación repetida, la corrección inmediata, la actividad tutorial y un enriquecimiento de los aspectos socio-personales en el proceso educativo.

#### **B.—La Teoría del Aprendizaje aplicable al Sistema de Instrucción Personalizada es, de acuerdo a Horacio Junco, 1974, la siguiente:**

1.—Se aprende mejor en pequeños incrementos; así, el material se divide en pequeñas unidades que representen un aspecto del programa y que tengan cierta consistencia.

2.—La eficiencia aumenta cuando el que aprende sabe lo que se espera de él; por lo tanto, el SIP demanda que el profesor especifique los objetivos del curso y la unidad en términos de comportamiento.

3.—Se pide respuesta sólo si hay oportunidad de estudiar. El alumno solicitará se le aplique el examen si tuvo el tiempo necesario para hacerlo.

4.—La ignorancia es acumulativa. La asimilación imperfecta de conocimientos termina con la inhabilidad del alumno para manejar material más difícil, como ocurre con el material científico.

5.—La motivación aumenta el éxito. A cada esfuerzo del alumno corresponde una evaluación que estimula al estudiante para continuar su tarea.

6.—La participación activa del estudiante garantiza la obtención del aprendizaje. El SIP promueve el autaprendizaje. El avance en el programa involucra una interacción directa con el material de estudio y sus dificultades.

Además, cada sujeto logra confianza en sí mismo y en su propia capacidad de aprendizaje, recibiendo atención personal en aquellos aspectos que más necesita. Un estudiante tímido o con pobre educación, o con otra desventaja, recibe al menos un mínimo de aprobación, de motivación, de aliento y una oportunidad de tener éxito.

#### **C.—Estructura y forma de operar**

Los elementos que intervienen en la metodología del SIP son:

1.—Unidades de Trabajo. Con el material del curso fraccionado se elaboran pequeñas unidades que equivalen a la serie de temas de un curso tradicional.

Cada unidad establece:

a) Objetivos en términos de complementos que ha de adquirir el estudiante.

b) Una explicación sobre la utilidad e importancia de la misma.

c) Una guía de estudio para el libro básico y la bibliografía secundaria.

d) Actividades secuenciadas para obtener el aprendizaje.

e) Ejercicios de autoevaluación.

Las unidades serán de contenido, y para evitar la atomización de la enseñanza habrá unidades de repaso.

2.—Programación de conferencias, discusión en determinados periodos, al que asistirán aquellos alumnos que hayan cubierto cierto número de unidades.

3.—Utilización de ayudantes. Se designan a razón de uno por cada diez alumnos que excedan los primeros veinte. Su función será la de ayudar a administrar el curso, aplicarán exámenes y los calificarán, y anotarán su avance en gráficas específicas.

4.—Empleo de gráficas de avance, tanto del grupo como de cada alumno.

5.—Control de las evaluaciones en cuadernos individuales que serán supervisados por los ayudantes.

6.—Utilización de pruebas. Veinte por cada unidad, cuyas preguntas serán congruentes con los objetivos.

Los alumnos estudian las unidades como y cuando quieren. Cuando consideran que han cubierto los criterios de autoevaluación, solicitan su examen de unidad. En la primera sesión se les da a conocer la estructura y metodología del curso y los horarios en que se les atenderá. No es requisito que asistan continuamente, sólo si requieren asesoría o desean que se les administren y califiquen sus exámenes.

#### **4.—METODOLOGIA**

Como anteriormente se dijo, el objetivo de un curso tipo Sistema de Instrucción Personalizada, fue conocer si este sistema respondía a las características de los estudiantes de primer año de la Facultad de Pedagogía y si era aceptado por ellos. Con tal mira, se programó el curso para los alumnos del segundo semestre del Grupo A, que asisten al turno matutino, en la materia de Conocimiento del Educando I. El curso SIP se inició el 23 de agosto de 1975 y las primeras alumnas terminaron el 16 de octubre, y los últimos cuatro, tres mujeres y un hombre, el 18 de diciembre.

El grupo del primer año, integrado por 49 mujeres y 7 hombres, es un grupo cuyas tres características principales son: responsabilidad, alto nivel de iniciativa y cohesión social. Inicialmente demostraba una disparidad en cuanto a sus conocimientos en el nivel educativo anterior, ya que provienen de diferentes partes del Estado.

*Contenido temático.*—Se programaron siete unidades de la materia de Conocimiento del Educando I, de las cuales el grupo sólo realizó cinco, y cuyo contenido teórico se refiere a Psicología del Desarrollo del Niño, desde la etapa prenatal hasta edad escolar. El contenido es muy extenso y con gran cantidad de información establecida. No obstante estas características, es una materia por la que los estudiantes sienten interés.

*Ayudantes.*—Para elegir a los ayudantes se solicitó estudiantes voluntarios del cuarto semestre que ya habían cursado la materia; presentándose cinco alumnas, de las cuales dos terminaron el programa. La actuación de las ayudantes fue de integridad profesional y abordaron la tarea con interés y entusiasmo.

*Exámenes.*—Se elaboraron cinco para las primeras dos unidades, y con este número fue suficiente. No así para la tercera y la cuarta, en las que se aumentó el número de exámenes a diez. Además de los exámenes escritos, a cada alumno se le sometía a un breve reconocimiento sobre sus respuestas y éste podía defender sus puntos de vista cuando las respuestas que daba no eran las aceptadas.

*Control del trabajo.*—Se hizo mediante gráficas, elaborándose dos tipos: la que correspondía al grupo y en la que se visualizaba el adelanto comparativamente, y la que llevaba cada alumno en la última hoja de su cuaderno de exámenes y que le daba a conocer el tiempo que estaba empleando, y así podía administrarlo mejor.

En general los alumnos no acudieron a asesoría sobre la dificultad de los contenidos ni sobre aclaraciones de las unidades.

*La calificación* que se otorgó fue integrada por un 90% para aprendizaje a excelencia de las cinco unidades y el 10% por asistir a una reunión colectiva de discusión. Esta sesión tenía por objeto resumir los puntos más importantes del curso y promover una visión de conjunto de los conocimientos que se adquirieron a través del programa.

Para evaluar el desarrollo del curso se aplicó una encuesta con treinta y seis preguntas cerradas, en forma anónima, y en la cual se deseaba conocer, además del objetivo primordial, la actuación de las ayudantes, la visualización del rol de la profesora, la elaboración de las unidades. De las treinta y seis, seis de ellas se refieren a la aceptación por los alumnos del Sistema de Instrucción Personalizada y son las que se utilizan para este informe.

## 5.—PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

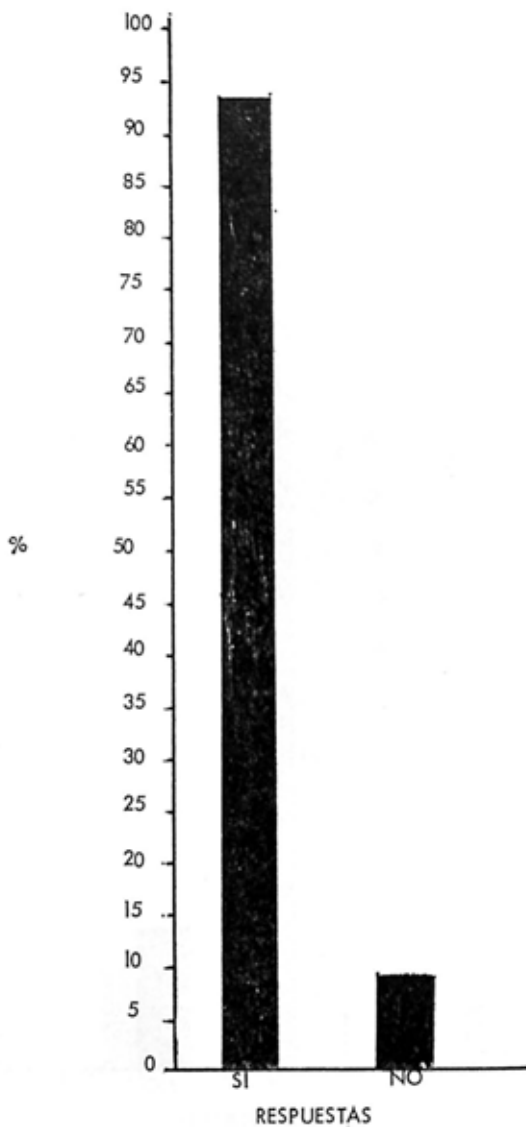
De las seis preguntas que se aplicaron para conocer la aceptación, por parte de los alumnos del Sistema de Instrucción Personalizada, todos ellos favorecieron al sistema. Los resultados se presentan en la tabla 1 y en las gráficas de la uno a la seis.

TABLA 1.—Preguntas y porcentajes de las respuestas que se aplicaron a los alumnos de primer grado de la Facultad de Pedagogía para conocer su opinión sobre el Sistema de Instrucción Personalizada

Preguntas:	% de las respuestas:			
1.—¿Recomendarías un curso SIP a un amigo que ha destacado en un curso tradicional?	SI 91%	NO 9%		
2.—¿Recomendarías un curso SIP a un amigo que ha tenido dificultad en un curso tradicional?	SI 89%	NO 11%		
3.—¿En qué tipo de curso lograste comprender con mayor claridad los objetivos del curso y la importancia y significación del mismo?	En tradi- cional  7%	En SIP  89%		Absten- ción  4%
4.—¿De qué manera se modifica- ron tus hábitos de estudio por el hecho de estar llevando un curso SIP?	Mejoraron  80%	Sin conse- cuencias  18%		Absten- ción  2%
5.—¿El próximo año escolar de- seas estudiar cursos SIP?	SI 93%	NO 4%		Absten- ción 3%
6.—Si esta técnica se generaliza, ¿crees que la carrera resulte más efectiva en el mejora- miento de los egresados?	SI  82%	NO  7%	Posible- mente  4%	Absten- ción  7%

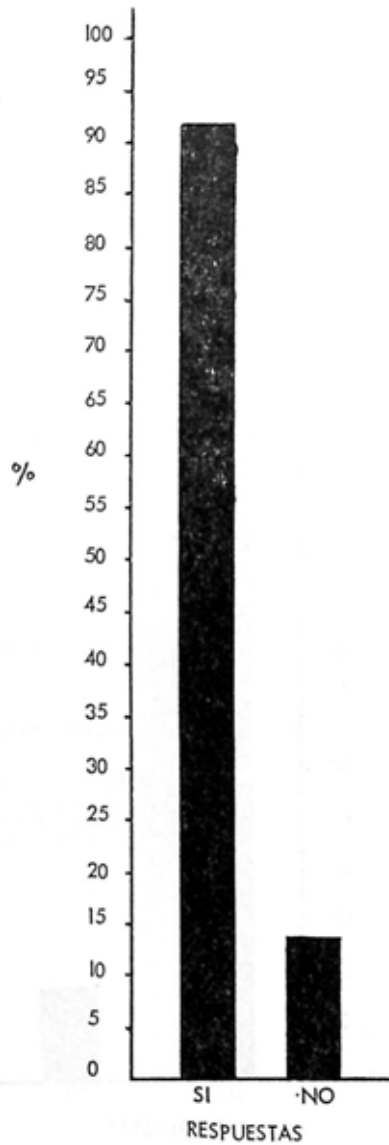
GRAFICA 1

Porcentaje de la respuesta uno sobre aceptación del SIP, por alumnos del primer año de la Facultad de Pedagogía.



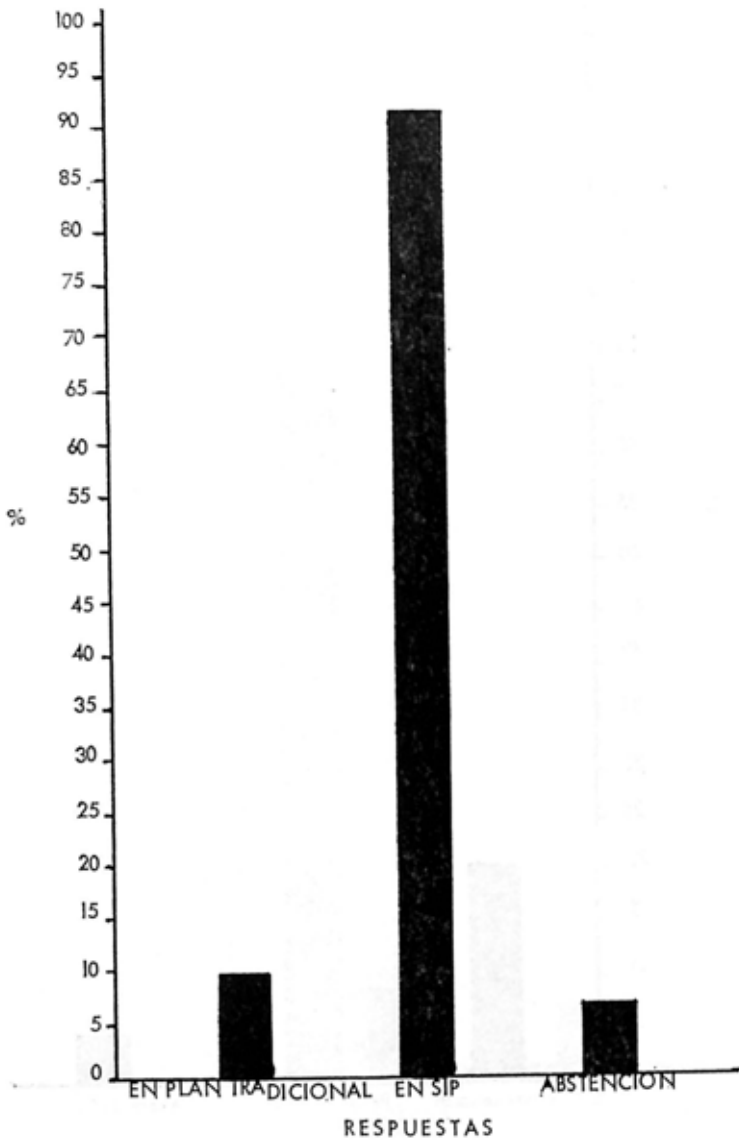
GRAFICA 2

Porcentaje de respuestas a la pregunta dos sobre la aceptación del SIP en alumnos del primer grado de la Facultad de Pedagogía.



GRAFICA 3

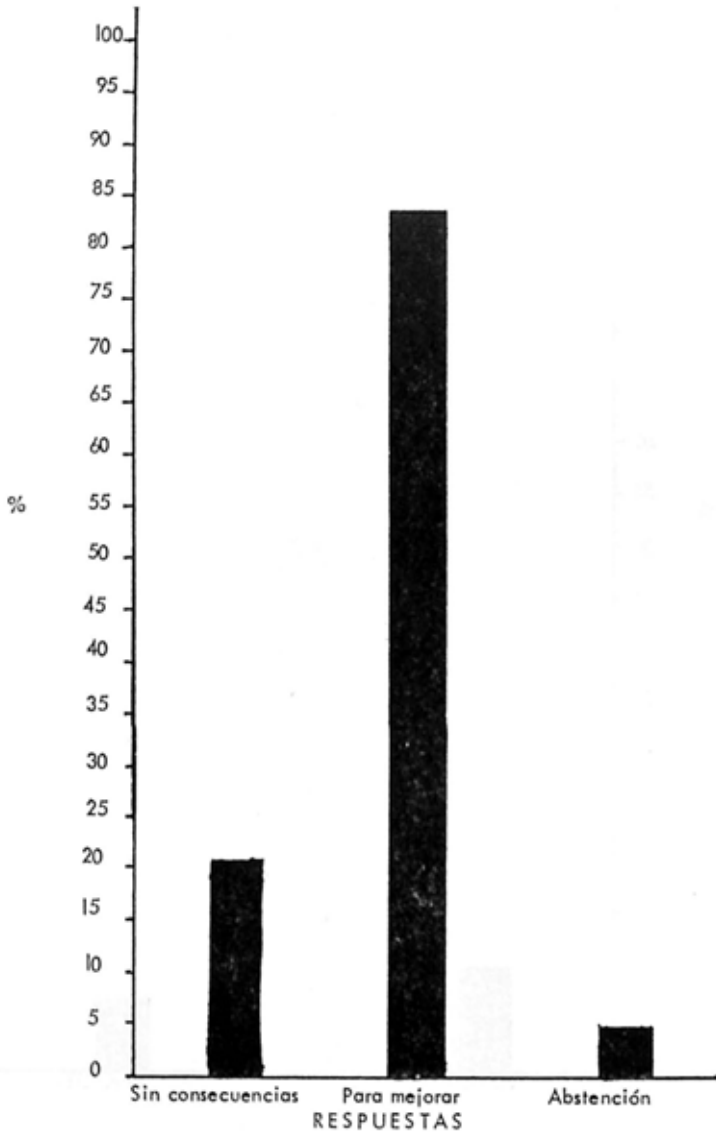
Porcentaje de las respuestas a la pregunta tres sobre la aceptación del SIP por alumnos del primer grado de la Facultad de Pedagogía.





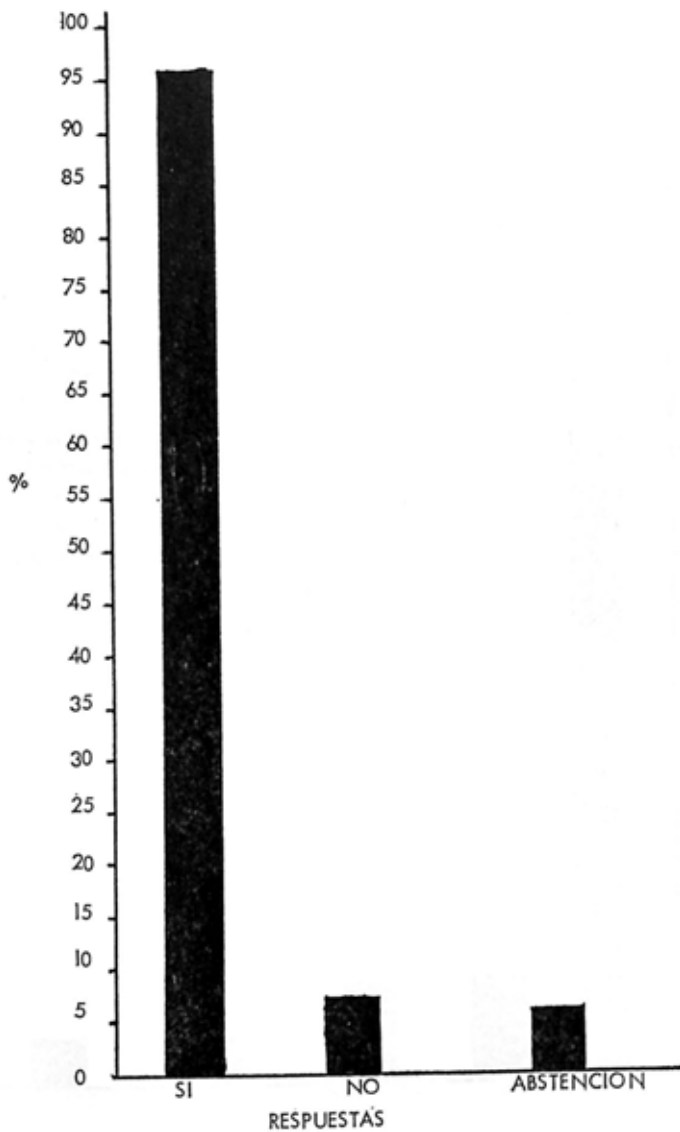
GRAFICA 4

Porcentaje de respuestas a la pregunta cuatro sobre aceptación del SIP en alumnos del primer grado de la Facultad de Pedagogía.



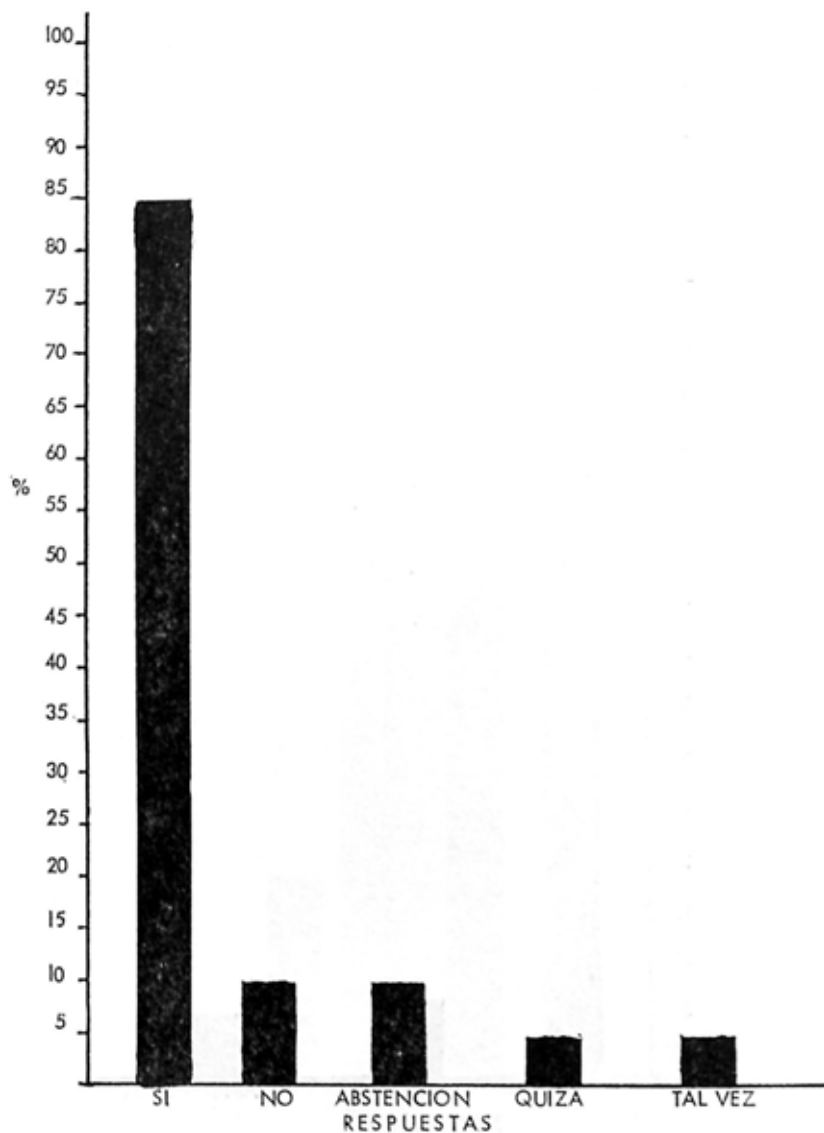
GRAFICA 5

Porcentaje de respuestas a la pregunta cinco sobre la aceptación del SIP en alumnos del primer grado de la Facultad de Pedagogía.



GRAFICA 6

Porcentaje de respuestas a la pregunta seis sobre aceptación del SIP en alumnos del primer grado de la Facultad de Pedagogía.



El análisis de las opiniones encuestadas indican que el Sistema de Instrucción Personalizada es aceptado por los alumnos en un porcentaje muy alto, y además lo consideran adecuado y positivo como procedimiento de enseñanza en esta Facultad.

Por lo anterior, se considera que puede aplicarse en alumnos de la Facultad de Pedagogía y que redundará, además de obtener un aprendizaje de conocimientos consistente, en la adquisición de hábitos y habilidades que permiten la autoformación de los estudiantes.

En este informe solamente puede apreciarse una opinión de aceptación del Sistema de Instrucción Personalizada en un grupo de primer grado de la Facultad de Pedagogía, pero los resultados de esta encuesta no pueden generalizarse a todos los alumnos de esta Facultad, puesto que carecen de control metodológico y únicamente constituyen datos de una experiencia didáctica.

Como puede apreciarse, no se contó con elementos materiales necesarios, como salones adecuados al sistema, que permitieran las mejores condiciones de trabajo; además, se careció de bibliografía secundaria que sirviera de apoyo al texto principal.

No obstante las carencias y fallas de procedimiento, se considera que fue una experiencia para todos los que en ella intervinieron, y contribuyó a que los alumnos obtuvieran una visión de la enseñanza activa que difiere de la que a lo largo de su vida escolar habían tenido.

Asimismo, permitirá tanto superar los inconvenientes aparecidos en este grupo como incrementar los elementos que hagan más eficiente la técnica en nuestro ambiente escolar, aumentando el número de reuniones grupales, necesarias para el mayor intercambio entre alumnos.

## LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

---

ESTER EGUINOVA

Si bien en la actualidad el problema de los medios de comunicación ha sido considerado desde un punto de vista crítico, es decir, tratando de revelar la carga ideológica de los mismos, creemos que es posible trascender tal esquema insistiendo en que las ciencias sociales planteen en muy corto plazo, y sobre todo, modelos de comunicación masiva que funcionen para revelar: la situación general de dominación, la problemática total del proceso productivo nacional, el problema de posesión y aprovechamiento de la cultura y, en consecuencia y en términos de Mattelart, "la problemática de todas las fuentes de conciencia social".<sup>1</sup>

De este modo, el hecho del lenguaje y de la comunicación se orientará ya no en la tarea de la observación y descripción del fenómeno, sino en un acto de cuestionamiento ligado al proceso histórico: es necesario que el científico social manifieste el uso y abuso que el poder político hace de la actividad científica. En efecto, la realización de modelos ejecutables, y que no sólo revelan la carga ideológico-burguesa, sino que den cabida a una nueva ideología, obligará a las ciencias sociales a definir y determinar la función del intelectual social y a conducir a éste a una adhesión de su responsabilidad con la historia.

Partimos de que el problema de la comunicación masiva es, antes que nada, una concepción de la realidad proyectada en las clases socia-

<sup>1</sup> Mattelart, Armando y otros, *Comunicación Masiva y Revolución Socialista*, Ed. Diógenes, México, 1972.

les. Dicho de otro modo, es una problemática que revela las siguientes situaciones dialécticas:

- a) realidad codificada — masas
- b) masas — diferentes clases sociales
- c) lenguaje — lucha de clases

De los títulos enunciados nos interesa destacar que el lenguaje, como fundamento de los medios de comunicación, se enfrenta al problema de lucha de clases, intentando amortiguar, desvirtuar, volver inconsciente, *desviar* la fuerza de las contradicciones económicas, políticas y culturales.

Por ello, iniciaremos la tarea de definir el lenguaje, más que desde una perspectiva lingüística, desde una consideración de la práctica comunicativa.

El lenguaje es una de las formas que le permiten al ser humano colocarse por encima de las demás especies animales: le posibilitan la comunicación y el encuentro con los otros. Como sistema de signos que hace posible la comunicación, permite la aprehensión del universo cultural y la transmisión de las ideas.

El lenguaje y el pensamiento le posibilitan al hombre conocer la realidad, descomponerla, modificarla, y también explicar el pasado y proyectarse a futuro. Así, la internalización de cada nuevo vocablo le permite al niño ampliar su universo, mientras que en el adulto no deja de proporcionar una contribución a la existencia. El lenguaje es el instrumento de que se vale el individuo para desarrollar su personalidad e integrarse al mundo social. Es una conducta que no sólo transmite un significado intencional por ser conducta consciente, sino que es también un estímulo para la conducta del otro.

Todo proceso de comunicación incluye un receptor, un mensaje, un emisor, y una circunstancia histórica que da cabida en un determinado momento a un hecho particular de palabra. Proceso que no se realiza en una sola dirección, sino que implica siempre un circuito de retroalimentación o feed-back, proceso mediante el cual el receptor se convierte a su vez en emisor. Los participantes del circuito comunicativo desempeñan de una manera alternante el rol de receptor y de transmisor. Movimiento que va cambiando a lo largo del desarrollo evolutivo, ya que por los progresos de la maduración alcanzados por una persona se observa conjuntamente una mayor posibilidad de transmitir o percibir algo referente a un mismo grupo de hechos, según varíe la edad, el rol, el status del interlocutor o interlocutores.

Planteado de este modo el proceso de la comunicación, podemos establecer dos formas en que puede manifestarse:

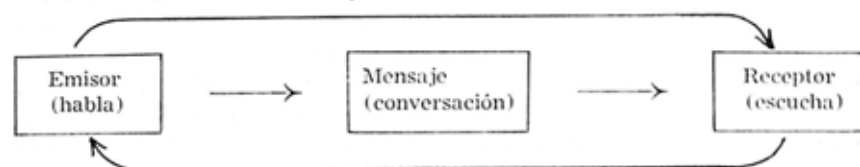
- a) comunicación personal
- b) comunicación masiva.

En el primer caso, la relación comunicativa se realiza entre dos interlocutores por medio de la palabra oral, donde uno desempeña siempre el rol de emisor y otro de receptor. Así, la comunicación personal se concretiza a través del diálogo, la conversación, el intercambio de ideas, de opiniones, la clase universitaria, etc.

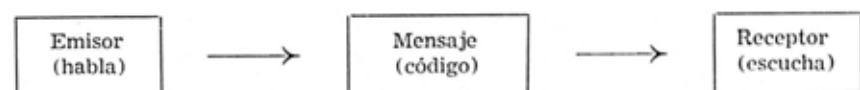
Por otro lado, no siempre el proceso comunicativo se produce de esta manera, ya que hay veces que el emisor emite mensajes a receptores distantes en tiempo y espacio, que no comparten iguales intereses, ni poseen actitudes semejantes; es decir, nos referimos al segundo esquema comunicativo o comunicación masiva que se produce a través del cine, la radio, la televisión, periódicos, los comics, etc.

Podemos esquematizar los dos hechos comunicativos a través de los siguientes diseños:

a) Comunicación personal:

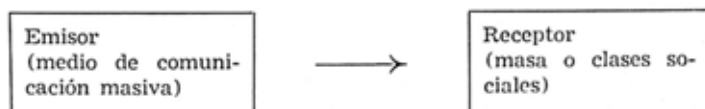


b) Comunicación masiva:



No sólo el proceso de la comunicación masiva incluye una sola situación, como es el caso de la comunicación interpersonal, sino que generalmente la comunicación masiva puede analizarse en dos subesquemas:

b.1



b.2



El segundo esquema exige plantear y estudiar la interacción en el doble proceso de identificación, ya que el receptor, o sea el público masivo, internaliza los dos niveles de dependencia a través de una carga ideológica repartida. Esto es, en un primer momento el público masivo como espectador, lector o radioescucha, se identifica con un sistema de mensajes que lo llevan a aceptar la realidad social tal como se la entregan o significan, por medio de un programa televisivo, película, revista, periódico. En un segundo momento, el esquema comunicativo refuerza el "mensaje" al exigirle al espectador identificarse con los protagonistas (emisores y receptores), que realizan tal o cual prototipo ideológico, coincidente con la axiología burguesa.

Una auténtica comunicación no se reduce al simple cambio de vocablos, sino que es la relación de unidad, es decir, obra común entre receptor y emisor. Ella marca siempre una reciprocidad que no puede romperse; de ahí que en ese proceso no puede haber sujetos pasivos, porque consiste en la participación de una o más personas con ideas, sentimientos, propósitos y creencias. Cuando ambas personas se comunican establecen un cierto grado de comunidad entre ellas; esta comunidad es producto de un cambio y reunión de productores de nuevos cambios. La misma puede orientarse al aspecto emocional, pero la verdadera comunicación es la que se realiza de una manera crítica, donde el sujeto puede comprender "la significación del significado", logrando interpretar tanto el discurso codificado como la importancia de la práctica comunicativa, a través del hecho de compartir un mismo universo de signos, de reglas, de señales, de indicios, de hábitos gramaticales. De este modo, el manejo de la doble significación señalada se enriquece progresivamente en el sentido en que el hablante alcance a profundizar la relación pensamiento, palabra, situación histórica.

Existe una serie de influencias externas al individuo que se ejercen a través de los medios masivos de comunicación, tales como la prensa, el cine, la radio, la televisión, etc., las cuales tienen como finalidad producir cambios en la conducta de los individuos que no poseen arraigadas y fuertes actitudes contrarias a la intención o propósito social del *gran emisor*, ya que "los medios masivos que tratan a la noticia como mercancía, no pretenden el aumento del conocimiento de sus lectores, sino tener la mayor influencia posible en su comportamiento".<sup>2</sup> Todo esto constituye la conversión del uso y ejercicio de la comunicación en práctica de la propaganda. La propaganda introducida a través de los diferentes medios de comunicación de contenido comercial e ideológico, es siempre adaptadora; y esto no puede ser de otro modo, ya que la burguesía, situación histórica de nuestros países latinoamericanos, desarrolla un sistema masivo de comunicación que "está empeñado en desvirtuar

<sup>2</sup> Toussaint, Florence, *Crítica de la Información de Masas*, Ed. Edicol, México, p. 73.



la teoría del enlace entre la base económica y la superestructura ideológica, tratando de extender las representaciones colectivas, las aspiraciones, las imágenes y los valores que circulan en la sociedad desarrollada hacia la sociedad dependiente".<sup>3</sup>

Todos los aspectos introducidos a través de los diferentes medios de comunicación son formas *usadas* por la estructura de poder para negar la realización de un ser nacional capaz de replantearse y criticar las condiciones económicas, políticas y, como consecuencia, las culturales de su país. De esto resulta el empleo de técnicas de persuasión y de propaganda, que no son más que *comunicados* dirigidos a las masas para ser conducidas, manipuladas y orientadas en una sola dirección, o sea en la que el sistema ejecuta los mecanismos de ajuste necesarios. Así, como establece César Fernández Moreno, "cuando (las masas) son alfabetizadas y absorbidas por el proceso de urbanización, pasan al dominio de la radio, de la televisión, de las tiras cómicas (*comic strips*) y revistas de historietas, constituyendo la base de una cultura de masa. De ahí que la alfabetización no aumente proporcionalmente al número de lectores de literatura, como lo entendemos aquí, sino que lanza a los alfabetizados, al lado de los analfabetos, directamente de la fase folklórica a una especie de folklore urbano que es la cultura masificada".<sup>4</sup>

En este nivel del trabajo es necesario introducir el concepto de relación educación-medios comunicativos.

La educación debe dar al individuo los elementos propios para alcanzar un cierto tipo de conducta proyectada al cambio, siempre y cuando la misma se funde en la realización del diálogo y la comunicación, a fin de desarrollar en el educando la toma de conciencia de su nuevo proceso de elaboración social: juicio crítico, estabilidad emocional, creatividad.

Sin embargo, la influencia de los actuales medios masivos de comunicación, se halla conformando un hecho comunicativo que bloquea la posibilidad del mencionado proceso haciendo del alumno un espectador, un ser pasivo, adaptado, sin iniciativa, ni creatividad, es decir, un protagonista de los mismos comunicados masivos. Lo señalado no constituye una opción de la práctica comunicativa masiva, y bajo ningún punto de vista los *mass-media* llegarían a cuestionar los aspectos generales de la sociedad, sino, por el contrario, se subordinan pasivamente a las decisiones de la estructura del poder.

Junto a la negativa incidencia de los medios masivos, encontramos el bajo nivel cultural de la población en general, así como también la imposibilidad de las instituciones educativas de hacer tomar conciencia al individuo, o al grupo, acerca de cómo está siendo enajenado, colonizado, alejado de su verdadera liberación. En vez de lograr la formación

<sup>3</sup> Toussaint, Florence, *op. cit.*, p. 93.

<sup>4</sup> Fernández Moreno, César, *América Latina en su Literatura*, Ed. Siglo XXI, México, p. 339.

de un hombre concreto, situado en el tiempo y en el espacio, formación totalmente humanista, sólo estamos alejando al individuo de su realidad concreta, bloqueando su modo de cuestionamiento. Por otro lado, el empleo de los medios de comunicación en la estructura educativa es, ante todo, un uso del hecho comunicativo en la sociedad capitalista. Es decir, "en la sociedad capitalista el medio de comunicación neutraliza y desorganiza a las clases dominadas. Se encarga de hacer funcionar diariamente la norma del individualismo. La transmisión de las noticias es anárquica y sensacionalista. Se despoja a los hechos del contexto que les da sentido. La ley de organización de la noticia es aquella que privilegia los intereses de la clase en el poder".<sup>5</sup>

Como plantea Reina Reyes, "la Antropología y la Sociología describen las características de la llamada sociedad de masas, cuya existencia ha sido favorecida por las nuevas técnicas de comunicación, y asombra que la Pedagogía se haya limitado a preconizar el uso del radio y la TV, sin preocuparse por hacer del educando un espectador inteligente y crítico para defenderlo de las sugerencias que por esos medios recibe".<sup>6</sup>

Si bien aparentemente la televisión, el cine y la radio crean un espectador quieto, sin aspiraciones, sin creatividad, porque ya todo le viene dado, elaborado, desarrollan un agente activo, afirmador de la ideología vigente. Esa aparente pasividad que se origina en el espectador no es nada más que un reflejo de las formas de adaptación existentes en el medio social, características de la sumisión o la dependencia en que se halla inmerso nuestro pueblo, ya que estos medios se dirigen, sobre todo la propaganda, a aprovechar los aspectos psicológicos más susceptibles de ser asimilados a un determinado modo de producción. Es decir, si planteamos el proceso de comunicación como aquel que hace posible el diálogo y la expresión de una cultura, es imprescindible preguntarse si el tipo de comunicación que se realiza por medio de fórmulas no verbales, o sea a través de imágenes donde la información visual se encuentra por encima de la verbal como, por ejemplo, en el caso del cine, la televisión, las historietas, etc., no está alejando al individuo de su medio circundante, llevándolo de ese modo a evadirse de su situación real y concreta, del aquí y del ahora, y trayendo como consecuencia el empobrecimiento de la vida intelectual, total inercia del pensamiento, pobreza de la creatividad y cierta imposibilidad de elaborar nuevos esquemas de conducta que lo inserten en el verdadero diálogo con sus semejantes, en lugar de desarrollar tendencias egocéntricas y marcado individualismo.

El proceso de colonización en todos los niveles, y sobre todo en el cultural, que han sufrido los países latinoamericanos desde sus primeros momentos, manifiesta claramente una situación que condujo a crear grandes diferencias sociales, traducidas tanto en la imposibilidad de ac-

<sup>5</sup> Toussaint, Florence, *op. cit.*, p. 93.

<sup>6</sup> Reyes, Reina, *¿Para qué futuro educamos?*, Ed. Alfa, S. A., Uruguay, p. 29.

ceder a los diferentes niveles de educación, como en las desigualdades que nuestras instituciones educativas siguen manteniendo hasta el momento. Por lo tanto, debemos agregar a esta situación la incidencia de los medios masivos de comunicación que, a través de la introducción de una cultura ajena a la nuestra, limita la realización, el desarrollo y rescate de nuestra propia cultura, manipulando de este modo la creatividad, la posibilidad de integración del individuo al grupo. Esto es, la incorporación de elementos que no están, bajo ningún punto de vista, al alcance de las actitudes y necesidades del ser humano, llevan inmediatamente a la colonización integral. Se trata de formar sujetos pasivos y simples receptores que se irán a convertir en un elemento útil y fácilmente mediatizado. Como plantea Volpicelli, "se dice que la televisión *engaña* a sus espectadores dándoles la sensación de una participación que en realidad no es tal, de un conocimiento que en realidad no es cultura, si cultura significa creatividad y originalidad".<sup>7</sup>

Dado que los mass-media se hallan controlados por intereses de tipo económico y político, ajenos a nuestra realidad y, sobre todo, a los intereses de nuestros países, los grupos poderosos son los que tienen la posibilidad de dirigir el sistema educativo, la radio, el cine, la televisión, etc., penetrando de este modo con sus ideas en la mentalidad de la población, y de ahí que la mayoría de las veces, las clases más necesitadas tienden a aceptar e imitar sus valores, identificándose y colaborando psicológicamente con su movimiento de acción. Todo esto, en consecuencia, determina el bajo nivel intelectual, y un proceso adaptador que se acentúa con el uso y tecnología de la propaganda, convirtiéndose en una forma de sugestión que tiende a influir en los sujetos para someterlos, y empleando para tal situación ciertos elementos como la repetición de una misma fórmula, el influjo de la imagen de una persona de prestigio, elementos que atraen de este modo la atención del espectador y debilitan su capacidad crítica.

¿Qué misión le corresponde a la escuela frente al avance y poderío de los medios de comunicación de masas?

Sólo cumplirá su misión, en la medida en que desarrolle la capacidad crítica del educando, le dé sentido y orientación a su vida y no siga manteniendo, como hasta el momento, el aparente desarrollo de los factores intelectuales. Si no logramos esto, no podremos solucionar el problema de nuestra educación con la introducción de la moderna tecnología en la enseñanza, bajo el pretexto de modernizarla y adecuarla a los cambios del momento, sino mientras podamos integrar al educando a un mundo en constante cambio y evolución para que pueda colaborar de esta manera en el mejoramiento social. Todo esto será posible cuando el educador colabore plena y conscientemente en esta labor y, no por el contrario, se ampare en la idea que con la introducción de "nuevas técnicas",

<sup>7</sup> Volpicelli, Luigi, *La Televisión y los jóvenes*, Ed. Estrada, Argentina, p. 86.

se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y se logrará formar al hombre para que pueda vivir un futuro mejor. Muchas veces el empleo de la tecnología educativa colabora con la ya existente deshumanización del hombre, impidiendo de este modo el desarrollo del espíritu de cooperación, colaboración, organización y socialización. Es decir, junto a la penetración cultural, la colonización pedagógica confluye hoy para absorber, neutralizar y eliminar todo intento que responda a una tentativa de descolonización.

Frente a la creciente preocupación de los gobiernos latinoamericanos por introducir en los diferentes niveles educativos los medios de comunicación masivos de manera sistemática, a fin de hacer frente a una serie de problemas comunes tales como el alto porcentaje de analfabetismo, la elevada deserción escolar, la gran demanda educativa, etc., existe la experiencia que nos enseña que no se han logrado solucionar los problemas a pesar del empleo de dichos medios. En primer lugar, tanto por la falta o carencia de una adecuada planificación para determinar cuáles son los aspectos prioritarios a enfocar, como por la ausencia de un personal social e históricamente capacitado para llevar a efecto tales programas. En segundo lugar, desde una perspectiva de política educacional, existe la carencia de una constante evaluación para determinar los logros obtenidos a través de esta comunicación pedagógico-masiva y la funcionalidad y adecuación de los programas a las características de la población hacia los que van dirigidos. De ahí que la aplicación eficaz de la moderna tecnología educativa sólo ha de ser posible si se desarrolla para acoger un vasto movimiento de crítica en nuestro sistema educativo. Es decir, frente a los problemas políticos que plantea nuestra educación, inmersa en una total estructura caduca, inoperante y tradicional, y junto a la necesidad de cambio que manifiestan algunos educadores con deseos de renovación pedagógica, se echa mano de los recursos de esta nueva tecnología para ir "solucionando" el conflicto social, al mismo tiempo que convence al educador de su compromiso con la renovación y el cambio.

Uno de los recursos más directos empleados es la televisión, como medio para enfocar el proceso de enseñanza. El empleo de la misma puede ser considerado de la siguiente manera:

- a) como un auxiliar didáctico más que emplea el docente para enfocar "adecuadamente" el proceso enseñanza-aprendizaje;
- b) como la enseñanza del maestro completada por la televisión pero sin perder el vínculo educador-educando;
- c) como la enseñanza realizada totalmente a través de los medios televisivos y,
- d) como reforzador social de una determinada política educativa a través de programas pedagógicos.

Sería conveniente destacar algunos de los contenidos que resultan de la función ideológica de la comunicación masiva:

## *Empleo de los medios masivos*

Programación ajustada a las necesidades económicas del sistema.

Política comunicativa cuya finalidad es adaptar al individuo al "orden" político de la clase depositaria del poder.

Circuito pragmático establecido entre un gran emisor y numerosos receptores. Esto origina producción de mensajes vacíos de contenido social; audiencia heterogénea y fragmentación temporoespacial en la práctica comunicativa.

Producción social de conductas pasivas, de neurosis sociales que fundamentan contradictoriamente la base cultural del sistema capitalista.

Mientras que durante mucho tiempo los recursos empleados por el docente fueron la tiza, el pizarrón y su propia verbalización, respondiendo a una verdadera situación histórica, aparecen posteriormente, como colaboradores didácticos, las películas, grabadoras, equipos de proyección de diapositivas, la televisión de circuito abierto y cerrado, las máquinas de enseñanza y de instrucción programada, creando una distancia entre realidad social y tecnología educativa. Esto es, una distancia entre país dependiente y aparato pedagógico desarrollado.

En consecuencia, y a pesar de los "logros obtenidos" en cada uno de los países en que se emplean dichas técnicas, se ha de tener presente que bajo ningún punto de vista se ha podido reemplazar al docente, sino que éste en su condición de ser explotado y adaptado conserva el sentido de que tal tecnología no es más que una apoyatura ideológica del sistema educativo.

Sin embargo, este sentido no se realiza como una toma de conciencia sino desde su contradicción de trabajador educativo.

La gran demanda educativa, junto a la carencia de instituciones es-

## *Empleo de la tecnología educativa*

Programación determinada por el apoyo que la institución ministerial educativa hace al sistema económico-político vigente.

Política lingüística que conduce al individuo a justificar la clase del poder por un aparato jurídico y burocrático de la clase depositaria del saber.

Circuito pragmático dado por un emisor oficial y numerosos receptores en situación institucional. Esto origina materias de estudio vacías de contenido social; audiencia aparentemente homogénea; fragmentación psicológica del educando.

Producción de agentes pasivos, no cuestionadores y adaptados a formas educativas, enciclopédicas y apolíticas.

colares, como así también el aumento del número de estudiantes en las escuelas por profesores, estimula en la práctica el empleo de los diferentes medios técnicos a fin de facilitarle al docente el cumplimiento de su labor. Aunque por ello se corre el riesgo de caer en una educación menos libre y creadora. Es decir, que si bien su empleo puede considerarse como una forma útil de la labor didáctica, se ha de limitar dentro de determinadas condiciones.

En el campo de la pedagogía se están realizando en este momento esfuerzos con el fin de clasificar los medios técnicos existentes, a los efectos de señalar algunas vías futuras para su empleo, si bien es muy compleja la determinación de la operatividad de cada uno de los dispositivos, para ser llevados a la situación práctica y concreta. Las ciencias pedagógicas y las experiencias acumuladas por los investigadores en este ramo, evidencian que los medios técnicos enriquecen el proceso de enseñanza, pero de ningún modo eliminan al docente del acto educativo.

A su vez, la aplicación de estos medios modifica la naturaleza del trabajo profesional, cambiando los mecanismos de interacción maestro-alumnos.

O sea, en el siglo de la revolución científico-técnica, que se ha llevado por una parte a la pérdida de la estabilidad relativa de los conocimientos profesionales, el objetivo de la educación no sólo será alcanzar un nivel determinado de conocimientos, sino adquirir hábitos para el dominio e internalización de los nuevos conocimientos que aparecen día a día.

En los últimos años se ha producido un gran avance en los usos educativos de la radio y la televisión, introduciendo nuevos lineamientos a los efectos de dar una mayor oportunidad a quienes habían interrumpido sus estudios, a los que no pudieron ingresar a los centros de educación, como así también para todo aquél que necesitaba actualizar sus conocimientos profesionales, llegando a "solucionar", a través de la escuela, las nuevas contradicciones que emergen desde la producción económica.

Hoy, nuestra tarea es más difícil, ya que tenemos que seleccionar nuestras técnicas didácticas para que la educación alcance a grupos más amplios, desarrollando la conciencia de la situación nacional, a través de los ajustes de los nuevos medios técnicos de la enseñanza masiva que harán posible una real democratización de la educación. No por esto, creemos que el verdadero cambio social se produzca desde el "buen uso" de la tecnología pedagógica.

No sólo con la incorporación de la moderna técnica vamos a poder modificar nuestro sistema educativo, sino que el problema es mucho más profundo y requiere de una reformulación de nuestra estructura social, a fin de adecuar dichos medios al conocimiento de nuestra realidad.

## LA TECNOLOGIA EDUCATIVA Y LA FORMACION DOCENTE

---

PEDRO D. LAFOURCADE

### 1. DELIMITACION DEL AMBITO DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

- 1.1 Al intentar el abordaje de algunas de las cuestiones más críticas de la denominada tecnología educativa en su relación con la formación docente, emerge el primer problema que plantea la elucidación del significado de tal expresión.

Una revisión de la bibliografía especializada da cuenta de profusión de artículos que, fundamentalmente, tratan sobre máquinas de enseñar, TV educativa, cine educativo, radioenseñanza, magnestocopio, grabador, video, disco, laboratorio de lengua, enseñanza por computadora, teleconferencia, teléfono pedagógico, etc.

De acuerdo con el contenido y frecuente enfoque de tales artículos, se podría inferir que la Tecnología Educativa se referiría exclusivamente al conjunto de técnicas sobre manejo de diversos ingenios mecánicos y electrónicos que pueden ser empleados con éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero ocurre que también se suele hablar de técnicas de instrucción, técnicas de análisis de sistemas, técnicas de supervisión, técnicas de evaluación, técnicas de interacción grupal, etc.,

muchas de las cuales se aplican sin el concurso de artificios mecánicos o electrónicos. Y estas técnicas, ¿son también parte de lo que podría entenderse por Tecnología Educativa?

Si el concepto técnica se define como el conjunto de pautas específicas de acción, que tanto la empiria como la investigación han acordado como eficaces para el logro de algún producto, y si la tecnología es el estudio de tales pautas, tal vez sea pertinente definir a la Tecnología Educativa *como el análisis crítico de todas aquellas técnicas que posibilitan la optimización del empleo de variedad de recursos seleccionados para el logro de objetivos educacionales claramente explicitados.*

Dado el amplio espectro de técnicas que suelen emplearse en el terreno de la enseñanza, bien podría intentarse algún tipo de clasificación que permitiría la discriminación de variedad de tecnologías orientadas a otros tantos sectores del quehacer educativo.

Una delimitación tentativa podría diferenciar tres grandes sectores:

- A). Tecnología orientada a la utilización *tanto* de los objetos de la realidad (o sus sustitutivos) y de los ingenios mecánicos y electrónicos que pueden accederla con más eficacia *como* de las contribuciones humanas intervinientes en todo proceso de acción directa o indirecta orientada a la consecución de metas educacionales.

Aquí se podrían incluir:

- a). Tecnologías empleadas en los múltiples sistemas de interacción humana (psicodrama pedagógico, philliphs 66, etc.).
- b). Tecnologías empleadas en las estrategias de acceso a la realidad (registro de datos a través de reportajes, entrevistas, grabaciones, filmaciones, etc.).
- c). Tecnologías empleadas en la estructuración didáctica de películas fijas o en movimiento, grabaciones, calcos, diagramas, gráficos, objetos reales, etc.

- B). Tecnología orientada a la utilización de los modos más idóneos de distribución de los mensajes educacionales.

Tecnologías empleadas para difundir mensajes a través de:



- a). Emisiones de T.V.
  - b). Audiciones de radio.
  - c). Correspondencia.
  - d). Otras, etc.
- C). Tecnología orientada a la consecución de una mayor eficiencia y racionalidad en la organización de los componentes que integran las estrategias de logro de los objetivos educacionales propuestos.

Tecnologías empleadas en la elaboración de:

- a). Textos programados de tipo convencional.
  - b). Textos programados desde un enfoque cibernético.
  - c). Sistemas de enseñanza estructurados o semi-estructurados (que implican un uso integrado y secuencial de diversos medios).
- 1.2 El acordar con claridad el ámbito de la Tecnología Educativa determinará una mejor toma de posición en relación a la mayor o menor relevancia que la misma podría asumir en la formación profesional del docente. Así, por ejemplo, si se adoptara el primer enfoque a que se hizo alusión en el punto anterior, tal vez sólo fuera suficiente incorporar, a su plan de estudios, contenidos referidos a técnicas muy simples sobre el manejo de los principales medios que contribuirían a motivar y a crear nuevos núcleos de actividad en sus alumnos.

Si, por el contrario, primara la acepción sugerida, su plan de estudios sufriría una profunda transformación, ya que, además de los contenidos aludidos, debería adquirir suficientes conocimientos y habilidades sobre teoría de la comunicación y de la información, análisis de sistemas, procesos heurísticos y algorítmicos, técnicas de acceso a la realidad, etc., todo lo cual le permitiría, ya en una nueva dimensión del uso de tal tecnología, participar más eficazmente en los trabajos de equipos que deban elaborar las estrategias de logro a nivel de los macro, meso y microsistemas educativos.

- 1.3 La incidencia de la Tecnología Educativa en la formación docente se podría apreciar desde tres grandes direcciones que responderían a las siguientes formulaciones:
- a). ¿Qué Tecnología Educativa deberían aprender a usar los alumnos de los institutos de formación docente que les resultara de alguna utilidad en su futura actuación profesional?

- b). ¿Qué Tecnología emplear en dichos institutos para desarrollar con mayor eficiencia todas aquellas habilidades que definirán su quehacer docente en una nueva concepción de la educación?
- c). ¿Qué Tecnología emplear para perfeccionar o reestructurar del modo más eficaz, la formación docente de los que ya están incorporados en el servicio educativo y necesitan de renovados recursos para asumir con idoneidad el compromiso de contribuir al logro de un nuevo proyecto de país?

Las dos primeras cuestiones constituirán los ejes sobre los cuales se desarrollará esta comunicación.

## 2. IDEOLOGIA Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

2.1 Es evidente que la T. E. que el docente necesite adquirir se hallará profundamente condicionada por la concepción educativa que la ideología de una determinada estructura social haya producido e institucionalizado. En regímenes en donde un grupo o una clase ejerce de modo encubierto o explícito una política de dominación y sometimiento, a través de diversos mecanismos que procuran proveer en su favor una versión distorsionada de la realidad, favorecer la alienación e impedir de modo persuasivo o represivo la formación de una auténtica conciencia crítica de la situación en vigor, la T.E. que se implemente estará, como es obvio, al servicio de dicho ideario. En el plano de las relaciones educador-alumno se reproducirá, naturalmente, el sistema de dominación a través de un peculiar principio de autoridad basada en una aguda distinción de roles entre los que enseñan y los que aprenden, entre los que se consideran depositarios del saber y los que acuden a recibirlo pasivamente. La T. E. que preferentemente se empleará, fortalecerá la unidireccionalidad de la comunicación a través de la clase magistral y la infraestructura de apoyo que fuere necesaria: espacios destinados fundamentalmente a contener individuos que sólo toman notas; frente con grandes pizarrones para que el docente actúe su pericia didáctica de la tiza o, más modernamente, su habilidad en el manejo del retroproyector.

La incorporación de la TV en las circunstancias aludidas no ha hecho más que consolidar dicho modelo. La propia natu-

raleza y estructura del contenido, así como la modalidad de la comunicación, sólo ha servido para generalizar, en la mayoría de los casos, las formas pasivas de recepción. La aparición de la instrucción programada ha coadyuvado, tal vez inocentemente, a consolidar auténticas formas de adiestramiento intelectual y a ejercer un sutil aherrojamiento sobre las capacidades creadoras y decisorias de sus destinatarios. Robert M. W. Travers ha formulado recientemente, en una importante publicación de la Asociación Americana para la Investigación Educativa; en el propio país de origen de esta difundida innovación tecnológica, han tenido severas críticas por el amplio apoyo presupuestario que han recibido los múltiples centros que han promovido diversidad de programas basados en el condicionamiento operante, al cual considera como una de las más adecuadas formas de manipulación y control de la conducta humanas y cuyas consecuencias en relación con la autonomía de los sujetos pueden ser dramáticas. Subraya, enfáticamente, que una de las características de la psicología del condicionamiento operante es que puede ser adscripta a algunos de los supuestos que fundamentan el control de una moderna sociedad capitalista: "En dicha sociedad hay consenso en creer que la conducta puede ser controlada por un sistema de recompensas y que dicho sistema es la única fuente práctica de control del conocimiento y del poder político..." "Tanto los psicólogos del condicionamiento operante como las fuentes influyentes de poder en la cultura americana, exploran nuevas técnicas para ejercer un mejorado control sobre la conducta humana." Para un mundo cada vez más amenazado por sutiles mecanismos de dominación procedentes de las más diversas fuentes, no parece que la psicología del condicionamiento operante y la Tecnología Educativa que se ha elaborado en torno a sus principios, represente el modelo más plausible para superar su alienación y recuperar su ya casi perdida capacidad de autorrealización.

- 2.2 En una formación social cuyos miembros hayan iniciado un proceso revolucionario de cambio, tendiente al logro de un modo de vida que le permita a cada cual el disfrute real de todos aquellos bienes que contribuyan a su realización más plena y al ejercicio de su potencial crítico y creador, la T. E. que se estructure, estará obviamente al servicio de tales propósitos.

La tradicional relación unidireccional profesor-alumno, con todas las implicaciones ya hartamente enunciadas, será reemplazada por un sistema de intercambio y diálogo, en donde la riqueza interactiva del grupo coadyuve al enriquecimiento experiencial

de sus miembros, y en donde además la iniciativa y toma habitual de decisiones de los mismos, constituyan los ejes sobre los cuales se elaboren las bases de una nueva T. E. Es evidente que para tal contexto, la formación que reciba el futuro docente ya no aparecerá signada por una concepción tecnocrática de su quehacer, para la cual tal vez sea suficiente que comprenda el mecanismo de algunos procesos de aprendizaje y el funcionamiento de algunos aparatos tendientes a la modernización de su enseñanza, sino por un enfoque profundamente humanista que le proporcione la suficiente idoneidad y sentido crítico para ejercer su acción cuestionante y transformadora en la dirección más arriba explicitada.

### **3. DISTORSIONES, EQUIVOCOS Y RESISTENCIAS EN TORNO A LA T. E.**

- 3.1 Sin entrar a considerar que aún existen cientos de escuelas en donde sus alumnos sólo han apreciado la tecnología educativa emergente del uso exclusivo de la tiza, puede ser de interés efectuar un breve análisis crítico sobre la T. E. en uso en algunos sectores del sistema escolar. Ello podría orientar nuevos puntos de vista a ser introducidos en la formación docente específica. En general, tal vez habría que admitir que la T. E. conocida en las escuelas, con muy pocas excepciones, ha sido asimilada al uso auxiliar de los denominados medios audiovisuales en el aula. En relación a su mayor o menor aceptación se ofrece un continuo que va desde un entusiasmo ingenuo, hasta la indiferencia más absoluta. Muchos de sus más fervientes partidarios han imaginado que la inclusión de aparatos y equipos electrónicos en las escuelas o en sistemas para escolares, provocarían una auténtica revolución educacional, convirtiendo de paso a dichos medios en verdaderos agentes de cambio que, resulta obvio afirmar, sólo puede producirse en la medida en que un contexto sociopolítico lo decida, lo defina y lo implemente.
- 3.2 Entre las múltiples justificaciones de la necesidad de contar con el aporte de proyectores, grabadoras, etc., en el aula, se suele esgrimir el argumento de que su inclusión provocará la actividad de los alumnos, transformando así el tradicional vínculo educando-educador. Huelga afirmar que tal afirmación tecnocrática sobre el problema, que centra en los medios el po-

der de cambiar la estructura ideológica que implica dicha relación, carece de sentido. Su cambio sólo será una consecuencia del modo en que una determinada formación social, y el docente como parte de la misma, hayan concebido a la naturaleza humana y al carácter de su inserción en el medio.

- 3.3 Se piensa también que una proyección o una forma armada en un pizarrón magnético, o el uso de un estereógrafo, introducirán en la clase los estímulos necesarios para motivar a los alumnos sobre temáticas que se deben enseñar, cuando lo correcto tal vez sea que se interesen intrínsecamente por las mismas, en la medida en que constituyan cuestiones que valgan la pena abordarse, por estar vinculadas a sentidas y auténticas necesidades emergentes de sus impulsos a actuar de modo más idóneo sobre un entorno que espera de su activa participación. Sería como pensar que alguien aprende una lengua por la motivación que le puede provocar el uso de un laboratorio de lenguas y no por la necesidad de adquirir su dominio en razón de algún propósito definido.
- 3.4 El supuesto de que el uso de medios audiovisuales favorece el aprendizaje, constituye otro argumento de peso en favor de su empleo. Se puede acotar —no sin razón— que tales aparatos pueden presentar la realidad en forma visual y/o acústica, simplificada, reducida, aumentada, dinamizada a voluntad, estática, etc., con lo cual el alumno recibe una versión más enriquecida y tal vez menos mediatizada de los conceptos que deba adquirir. De acuerdo. Pero, ¿cuánto material del existente ha sido hábilmente producido para proveer, a través de la forma en que ha sido estructurado, el acceso a un nivel de complejidad difícil o casi imposible para algunos de ser captado a través de la encodificación oral o escrita? Y, por otra parte, ¿los docentes han adquirido la suficiente formación como para decidir, en relación a los estilos cognitivos de sus alumnos, al nivel de aprendizaje a lograr y a las características estructurales del sector de estudio o focalizar la selección criteriosa de los medios que por el tipo de encodificación (simbólica, pictórica, etc.), de configuración de componentes, etc., se ajustaran a tales prescripciones?
- 3.5 Si gran parte de la aplicación didáctica de estos materiales no está respaldada por supuestos válidos, ni por una concepción clara de los procesos de aprendizaje que corresponderían a cada producto identificado como valioso; si hasta se los considera coauxiliares de la enseñanza, lo cual sería indicativo de su

prescindibilidad sin que por ello se afecte el funcionamiento de la misma; entonces, ¿cómo justificar el dinero que las organizaciones educacionales suelen destinar a la compra de dichos medios? ¿Habrán incidido estas razones para que tantos materiales adquiridos por establecimientos más favorecidos económicamente permanezcan en los depósitos, deteriorados o sin uso, o estén destinados a la sub-utilización? ¿Será un problema de actitudes o de inhabilidad profesional el emplear material moderno costoso para funciones tradicionales, como señala Duhourq? Todas las falencias anotadas, ¿serán un problema derivado de la deficiente formación docente recibida o del propio sistema educativo dentro del cual, cualquier nueva capacitación de sus agentes, carecería de sentido en ausencia de una profunda transformación del mismo?

- 3.6 Es posible efectuar un análisis crítico más amplio y profundo de la Tecnología Educativa en uso, no sólo en el ámbito de la escuela, sino en relación con los programas radiales o televisivos de apoyo escolar o reemplazantes de los sistemas convencionales de enseñanza. Dicho análisis cumpliría el mismo propósito anudado a los comentarios anteriores; procurar esclarecer los aspectos negativos de dicha Tecnología a fin de precisar los reajustes que deberían efectuarse a los puntos de vista que se suelen mantener sobre su presunta eficacia y reorientar, ya en el plano de la formación docente, su propia ubicación y sentido. Si bien en mérito a la extensión y objetivos de este artículo, se omitirá dicho análisis. Muchas de las apreciaciones del próximo punto, procurarán implícitamente superar esta omisión.

#### **4. EL PAPEL DE LA T. E. EN UNA NUEVA CONCEPCION DE LA EDUCACION**

- 4.1 Cuando no se posee una clara conciencia de cuáles son los valores críticos que un pueblo acuerda promover, no sólo por medio de las instituciones que cree el efecto, sino a través del influjo de todo lo que la organización social actúe como expresión coherente de su fuerza formativa, no es difícil en la práctica educativa emplear medios que sean realmente contradictorios con el fin que se desea alcanzar. No es raro encontrar docentes que procuran formar actitudes de solidaridad y cooperación por medio de la clase magistral o disposiciones hacia la criticidad para la lectura y posterior repetición de lo descrito en algún

manual. Tal vez resulte reiterativo explicar que la tecnología es un simple medio para un fin que la determina y la subordina. Frente a esta afirmación habría que preguntarse ¿cuál es la concepción educativa que define los esfuerzos de logro de un país? Su esclarecimiento será clave para decidir la naturaleza de la Tecnología Educativa que, para concretar dicha concepción, deberían profundizar quienes acceden a la formación docente.

Una línea de pensamiento que parece lograr cada día más adeptos en algunos países, es la que afirma que la misión de la educación es formar hombres que posean, entre otras cosas, suficiente idoneidad y disposición para participar de modo crítico creador y responsable en la tarea de construir un país que provea, a cada cual, la oportunidad real de realizarse social e individualmente en su más plena y libre expresión.

- 4.2 Si realmente lo apuntado busca modos eficaces de concreción dentro de un sistema, no es necesario ser muy entendido para afirmar que las formas de escolarización existentes en algunos países cuyos objetivos políticos se enmarcan en la concepción aludida, no garantizan en absoluto el logro de tales objetivos y que la T. E. que se le subordina corre la misma suerte. El esquema básico de las organizaciones educativas en vigor, suele centrar su razón de ser en la escuela, considerada como el lugar de formación, al cual concurrirán durante una serie de años una parte de niños y jóvenes de todo el país. En ese lugar, el 90% de lo que algunos estiman como valioso que ellos sepan, se les proveerá sin necesidad de salir del ámbito escolar y a través de los conocidos medios de transvasamientos que algunos procuran mejorar mediante el concurso de aparatos y variedad de artificios que introducen un poco de animación al ya de por sí aburrido e inocuo modelo de formación. En cierta etapa del desarrollo los que tengan la "suerte" de continuar avanzando verán que el cambio más radical que se les presentará será que, en lugar de ser una la persona que les seleccione y les dispense la información, ahora serán 8 o 10 docentes que representarán 8 o 10 "sectores del saber", totalmente incomunicados, por lo general ajenos a prioritarias necesidades individuales y sociales, y que les serán presentados en espacios de tiempo recortados según pautas administrativas, divorciadas, por supuesto, de algún principio del aprendizaje más o menos cuerdo. Sin entrar a considerar otros despropósitos ya por todos conocidos y mejor señalados por variedad de críticos, cabría preguntarse: ¿es de esta manera como alguien alcanzará a desarrollar su identidad

cultural o suficiente conciencia crítica y poder de reacción frente a toda forma manifiesta de minimización de su impulso a ser más? ¿Es así como se construirá la disposición para la creatividad y el compromiso? ¿Es a través de dicho modelo como se aprenderá a decidir, a asumir posiciones con plena convicción de lo que se crea? ¿Es para esta forma de implementación la T. E. que los docentes deberán adquirir?

- 4.3 Sin caer en posiciones extremas que rechazan todo tipo de escolarización, pero teniendo en cuenta algunos de los cuestionamientos aparecidos en los últimos años y la compulsión moral de imaginar alternativas que realmente posean eficacia para lograr los fines ya mencionados, tal vez fuera de interés el señalamiento de algunas de las características más notorias que definirían innovaciones más o menos profundas del sistema y la T. E. que tal vez habría que desarrollar.

Si alguien debe capacitarse para actuar de modo crítico, creador y comprometido frente a un medio que necesita de su contribución, tal vez lo más sensato fuera promover su paulatino acceso al mismo a través de una selección criteriosa de lo que dentro su ámbito pudiese ser de interés profundizar. Así, por ejemplo, una central telefónica, una usina hidroeléctrica, un aeropuerto, un hospital, una fábrica, pueden representar sectores reales de estudio que incorporan diversidad de aplicaciones de física, química, teorías de los sistemas, psicología, sociología, matemáticas, ecología, biología, derecho, etc. El estudio de cada sector, en el nivel secundario de enseñanza, por ejemplo, puede ser abordado a través de múltiples enfoques, en cada uno de los cuales se generaría una amplia variedad de problemas a resolver. Así, si se acuerda estudiar una planta frigorífica existente en la comunidad, el enfoque socioeconómico posibilitaría análisis críticos vinculados con: propiedad de los medios y modos de producción, sistema de trabajo en vigor, retribuciones, etc. El enfoque tecnológico, el tipo de refrigeración empleado y las instalaciones que requirió. El enfoque científico, las leyes y conceptos de la termodinámica aplicada, etc. El enfoque histórico, el porqué de la existencia de dicha planta en el momento en que apareció; en enfoque prospectivo, qué ajustes o transformaciones se efectuarían en el futuro, y el enfoque político: en qué medida dicha planta contribuye a los objetivos del quehacer local y nacional.

La idea de interdisciplinariedad se concreta en los hechos por el apoyo que cada miembro de la planta y cada profesor, desde su respectiva especialidad, puede ofrecer a la elucidación



de los interrogantes que los alumnos se planteen. Si se planean adecuados niveles de análisis en la secuencia de los sectores y problemas que se seleccionen, se irán estableciendo y consolidando los prerrequisitos que se necesiten para acceder a estructuras cada vez más complejas.

El punto inicial será, en lo posible, el estudio crítico de la realidad inmediata con toda la riqueza que la misma puede ofrecer. A partir de una clara comprensión de las estructuras que la integran, es más fácil lograr la extensión de dicha captación a realidades más lejanas, más complejas o más abstractas. (En el ejemplo precedente: la industria frigorífica en el país, en Latinoamérica y en el mundo, a través de los enfoques aludidos.) Y al mismo tiempo dar sentido a posibles profundizaciones optadas por los alumnos en respuesta a nuevos intereses suscitados (estudiar en profundidad la teoría que respalda los sistemas de refrigeración, o llevar a cabo un estudio de análisis de costo, etc.). De igual modo, la selección de sectores de estudios identificados de los grandes problemas sociales que afligen al hombre actual (la contaminación ambiental, la agresión cultural a través de los medios de comunicación de masas, la explotación irracional de los recursos naturales, la desnutrición en el país, etc.), o emergentes de otros aspectos de la multiforme actividad humana, configurarían no sólo la posibilidad de accederlos interdisciplinariamente y desde distintos niveles de análisis, sino desde una perspectiva motivacional profundamente distinta de la que suele generarse en las temáticas convencionales.

El esquema bosquejado procura desalentar el activismo trivial y el intelectualismo vacío que campea en las modalidades ya conocidas, donde los alumnos adquieren información de los libros o del profesor por la información misma, información que, nadie lo ignora, en la mayoría de los casos sólo resultan útiles dentro del recinto escolar.

- 4.4 Es evidente que la versión presentada exige una marcada modificación a las consabidas estrategias docentes. Aquí ya no será auxiliar sino necesario que los alumnos reciban instrucciones sobre cómo preparar, conducir y grabar una entrevista, un reportaje, una encuesta, o sobre cómo lograr fotografías adecuadas al propósito de lo que se está estudiando, o cómo elaborar diagramas, tablas, cuadros, etc., en relación a la organización de la información recogida. La posibilidad de comprender ciertas estructuras conducirá a que se elaboren modelos simplificados y a escala de las estructuras reales observadas, y la exten-

sión del tratamiento a nuevas realidades, tal vez a la búsqueda de materiales filmicos específicos. En tales circunstancias, la incorporación de diversos medios no se efectuará a título de enriquecimiento o con un carácter meramente auxiliar, sino en razón de que constituyen componentes esenciales que optimizarían los diversos tipos de aprendizaje que integrarían las estrategias trazadas. Lo apuntado plantea, naturalmente, el problema de la formación que deberá recibir el docente para que no solamente conozca técnicamente los recursos electrónicos a los cuales tal vez tenga acceso, sino que sepa cómo emplearlos de modo que su adquisición no represente un gasto inútil, ni su empleo una sofisticación que contradiga otras prioridades.

- 4.5 Si otro de los grandes objetivos de un país es la promoción de valores de solidaridad social, el sistema educativo deberá optar por todas aquellas modalidades de trabajo y de estudio que privilegien el intercambio y la ayuda mutua entre los individuos. En los hechos significará que las actividades grupales constituirán el eje sobre el cual se efectivizará el aprendizaje. Intimamente vinculado a su constitución, está también el margen de decisiones que se le acuerde y la capacidad de autogestión que los grupos vayan adquiriendo en su proceso de madurez hacia formas cada vez más satisfactorias de intercambio y productividad. En tal sentido, también constituye una finalidad declarada, la formación del espíritu indagativo y la capacidad de los sujetos para desempeñar un rol protagónico en las decisiones que movilizan importantes mecanismos del ámbito privado, social o institucional. Frente a lo expuesto, los medios y recursos técnicos y humanos que intervendrán en los procesos de logro, serán, en gran parte, un reclamo de los propios interesados, quienes deberán, naturalmente, adquirir suficiente habilidad para decidir lo que conviniera a sus dudas y a sus búsquedas dentro del amplio espectro del material que se halle a su disposición, o del que fuera necesario elaborar. En tal sentido, los métodos de enseñanza deberán convertirse en estrategias de apoyo didáctico a las estrategias de aprendizaje que aprendan a organizar los propios alumnos. Como corolario, los docentes deberán transferirles la mayor parte de las técnicas que aprendieron, para acceder a las fuentes primarias o secundarias de información y para procesarla de acuerdo a algún propósito dado.

## 5. ALGUNOS ASPECTOS DE LA T. E. A SER INCORPORADOS EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES

5.1 En la medida en que todo país se encamine hacia la búsqueda de su propia identidad y hacia la concreción de todos aquellos valores que procuren contribuir a la consolidación de un mundo en donde cada cual sea digno de respeto y de consideración por cada cual, los que se constituyan en agentes más específicos de dicha empresa deberán recibir un tipo de formación que les permita actuar con la máxima efectividad posible. En el caso particular de los que asuman la docencia como un modo más incisivo de ayudar a los demás al logro de tales metas, los recursos para la acción concreta que proveerán las instituciones responsables de su formación, garantizarán, en relación a dicho ideario, la eficacia real de su cometido. Esto implicará, por un lado, el dominio de un conjunto de técnicas que optimizarán su quehacer y las razones científicas o empíricas que justificarán su aplicación, y por otro, la adopción de una serie de puntos de vista críticos que ayudarán a una toma inteligente de decisiones frente a la elección de medios y a la organización de estrategias de logro.

5.2 ¿Qué contenidos deberían incluirse o enfatizarse en los planes de estudio de los futuros docentes para que se habiliten en el dominio de una Tecnología Educativa acorde con los postulados de una nueva concepción de la educación?

Si la idea fuerza es fortalecer el protagonismo del alumno en la búsqueda y procesamiento de la información y en la transformación de lo aprendido en conductas de acción idóneas y críticas, modificantes de su escenario de actuación, las currícula deberá ingresar a variedad de cursos que centralicen su atención en cuestiones vinculadas con problemas de comunicación, dinámicas grupales, procesos heurísticos, percepción, autogestión, semiología, teoría de los sistemas, teoría de las decisiones, psicolingüística, aprendizaje, informática, evaluación y cibernética, entre otros, con el objeto de que el futuro docente disponga de un conjunto de principios básicos que le permitan advertir la razón de ser de la logística que reclame para favorecer la organización y funcionamiento de las estrategias, el logro que intenten sus alumnos. La modalidad de desarrollo de estos cursos y los criterios de selección de sus contenidos habilitará a los alumnos para que un conjunto de principios básicos

puedan ser realmente utilizados en su futuro ámbito de trabajo. Quizás sea de interés analizar algunas de sus eventuales aplicaciones prácticas.

- 5.3 Sin cierto mínimo conocimiento de los mecanismos mentales que emplea el ser humano para percibir, comprender, estructurar, retener, transferir y/o recuperar la información, será sumamente difícil y azaroso idear una tecnología que justifique el esfuerzo que demande su implementación. Para efectuar aproximaciones de conocimiento a tales mecanismos, tal vez haya necesidad de discriminar con antelación la variedad de productos del aprendizaje que se espera obtener y saber cuáles recibirán mayor atención. Así, por ejemplo, adquirir cierta destreza en el manejo de determinado instrumental, o una habilidad aceptable en inferir conclusiones, predecir consecuencias, juzgar la validez de una afirmación, precisar la exactitud de una información, idear mejores métodos para lograr un propósito, plantear problemas, descubrir el sentido oculto de un mensaje o lograr comportamientos habituales comprometidos y críticos, implica el interjuego de una serie de operaciones que posiblemente tipifiquen cada proceso. Se advierte que, en general, no es mucho lo que se sabe sobre lo que ocurre en la mente del sujeto cuando, por ejemplo, intenta comprender una estructura dada, resolver una ecuación o descubrir una nueva alternativa. Por lo común, existe preocupación por el resultado final del proceso, pero no por el proceso mismo de la actividad mental desplegada, y es necesario subrayar que el producto ya viene determinado por el proceso. La instrucción programada, al margen de las críticas señaladas anteriormente, tampoco ha prestado ayuda alguna a la formación de lo que podrían denominarse habilidades heurísticas. "El programa sabe cómo respondió el alumno, pero ignora cómo pensaba mientras buscaba la respuesta, cómo razonaba en aquel momento, qué procesos se producían en su mente y le conducían a la respuesta", observa L. N. Landa. En consecuencia, no desarrolla la habilidad en sí de pensar, de razonar, de estructurar caminos que, desde un estado inicial, procuren operar sobre sistemas de transformaciones que conduzcan a estados finales exitosos. Un análisis de los procesos heurísticos y su relación con aquellas operaciones de carácter algorítmico que determinados tipos de aprendizaje implican, creará en el futuro docente una idea más clara de cómo ayudar más efectivamente a sus alumnos a elaborar sus estrategias resolutorias y cuáles eslabones o sectores de las mismas optimizar por la incidencia crítica del medio que mejor las estimule.

5.4 La posibilidad de percibir sin distorsiones aquello que haya sido acordado como valioso de aprender, interpretar críticamente su significado e integrarlo al contexto de lo ya adquirido en calidad de enriquecimiento o de nuevas respuestas, está dependiendo de múltiples factores. Uno de ellos, es el modo en que ha sido encodificada la información que se deberá procesar. Un mensaje, para ser transmitido, debe ser estructurado a través de un sistema de signos. Estos pueden evidenciarse a través de una codificación icónica, en donde los símbolos guardan una cierta similitud con lo que representan (fotografía, mapa, dibujo, etc.), o digital, en donde el código empleado carece de total semejanza con el objeto, evento o idea que se desea comunicar (palabras, número, semáforo, código morse, etc). Todo mensaje, en un proceso de comunicación, se transmite con una intencionalidad abierta o velada. El objetivo manifiesto puede ser persuadir a alguien a que cambie su auto por un último modelo. La intención oculta, consolidar un principio ideológico típico de una sociedad de consumo. Lo manifiesto puede ser indicar a los alumnos que aprendan tales o cuales cosas. El metamensaje, afirmar una relación de dependencia. La efectividad del propósito del mensaje dependerá, entre otras cosas, del modo como se lo estructure, del medio de comunicación elegido, de la distancia que medie entre el emisor y el receptor, y de la capacidad decodificante de éste. Los dos condicionantes iniciales, en relación al contexto educacional argentino, aún no han sido investigados en profundidad. Aquí se plantean muchos interrogantes: ¿la estructura de signos icónicos y digitales elegida para transmitir con fines educativos, por ejemplo, una serie de mensajes por vía televisiva, es la que mejor se adecúa al tipo de aprendizaje que se procura promover, y a la concepción educativa de movilizar la capacidad crítica de los televidentes a través de una serie de recursos hábilmente integrados (pausas oportunas, finales inconclusas, preguntas abiertas, imágenes-estímulo a la imaginación, limitada, redundancia del sistema semiológico al lenguaje, sólo utilizada por razones justificadas, etc.)? ¿Los materiales bibliográficos que con destino a las escuelas se editan en cada país, representan el más esclarecido esfuerzo técnico para generar, a través de la encodificación adoptada, el mejor repertorio de interrogantes que los destinatarios sean capaces de plantearse en relación a su propio sentido y quehacer en un mundo que necesita de su aporte creador y cuestionante? ¿Qué criterios tener en cuenta para estructurar mensajes y elegir medios que se adecúen a la capacidad perceptiva e interpretativa de los sujetos? ¿Cómo mane-

jar, con objetivos claramente definidos, la saturación y redundancia de señales emitidas en una comunicación? Tanto la semiología como la teoría de la comunicación y la psicolingüística, entre otras disciplinas, proveerán al docente un conjunto de principios y puntos de vista que orientarán la elaboración de la Tecnología Educativa que fuere necesaria para cubrir los aspectos señalados.

- 5.5 Los modos de concretar los objetivos de una práctica educativa se suelen definir a través de una estructura de factibilidad formal (la escuela) o informal (la extensión por múltiples medios de comunicación). Para el primer caso, la estructura de factibilidad puede asimilarse a un verdadero sistema organizado para satisfacer objetivos que le trascienden. Sobre esta base parece aceptable hablar de un sistema curricular organizado para producir comportamientos humanos habilitados para ofrecer respuestas idóneas a los reclamos del medio y de estimular y de producir los cambios y transformaciones que requiere su propio crecimiento. La idea de sistema implica un modo de organizar una pluralidad de elementos que adquieren una nueva significación al interactuar entre sí y ser interdependientes en razón de algún propósito general que los incluye, y en donde el equilibrio de su funcionamiento, se ve regularmente controlado y realimentado por constantes ingresos de información externa (del medio donde actúe) y de la información que provea su propia evaluación. Si el futuro docente debe basar su quehacer habitual en modos integrados y coherentes de acción, permanentemente reorientados en función de los mecanismos de realimentación que se determinen, le será de suma utilidad que su plan de estudios le ofrezca, a través de algún curso que incluya problemas de cibernética y teoría de los sistemas, un conjunto de ideas claras sobre aquellos aspectos de estos ámbitos que podrían inspirar mejores decisiones en la movilización y combinación optimizada de los múltiples recursos que se hallen a su disposición para la consecución de los objetivos que se hubieren acordado.
- 5.6 Ya en la preparación específica que como profesional de la enseñanza deba adquirir, es evidente que, ante las nuevas concepciones sobre modos de proveer educación a todos, en un esfuerzo de consolidar una democratización real de la enseñanza (sупuesto el esfuerzo previo de instaurar una democratización real de la economía y de los bienes de la cultura) deba ingresar a su formación el dominio de nuevas formas de trabajo educativo no institucionalizado, a llevarse a cabo dentro de los propios

escenarios de necesidades, con o sin ayuda de los denominados medios masivos de comunicación. El manejo de técnicas de trabajo grupal, el aprovechamiento didáctico de lo que el medio ofrece, la comprensión de las pautas de acción y reacción de quienes han sido marginados por un sistema que privilegia otros valores y la asunción de un compromiso de movilización del potencial originario y creador de los que aspiran a integrarse a la tarea de crear un mundo más justo y solidario, constituirán elementos claves que definirán el nuevo sentido de la formación docente que el país reclame.

## **6. LA T. E. APLICADA AL LOGRO DE ALGUNAS HABILIDADES DOCENTES**

- 6.1 La capacitación práctica de los alumnos que concurren a los institutos de formación docente suele consistir, por lo general, en el estudio de una variedad de normas de conducción frente a alumnos, en el análisis de sus respectivos soportes teóricos, y en la actuación real sometida a ciertos controles, no siempre claramente establecidos en relación a la diversidad de habilidades profesionales discriminables y a las posibles situaciones de clase en que las mismas pueden resultar críticas. La utilización de grabadoras, películas, juegos de simulación y magnetoscopios, ha posibilitado la creación de nuevas tecnologías aplicables a la formación de tales habilidades, cuyos resultados parecen justificar el esfuerzo, el tiempo y el costo que representan. Se describirán brevemente las que el autor ha empleado más frecuentemente en virtud de su concepción del quehacer docente.
- 6.2 *Microenseñanza.* Dwight W. Allen describió, hace unos años, en Stanford, una original estrategia destinada inicialmente a la preparación de maestros. Habiendo discriminado con antelación las principales habilidades que juzgó claves en el desempeño docente, instruyó a los alumnos para que, en un breve lapso (por lo general entre 5 y 8 minutos), evidenciaran el dominio de sólo una habilidad a un grupo de alumnos que oscilaba entre 5 y 6 miembros. Simultáneamente se filmaba el episodio en video-tape. Con posterioridad, el interesado analizaba críticamente la filmación, conjuntamente con el instructor, comparando dicha actuación con parámetros de calidad acordados con

antelación. Múltiples aplicaciones y revisiones, tanto en Estados Unidos como en Francia, Alemania y Suecia, han introducido diversas variantes en cuanto a la estructuración de la estrategia, pero los principios básicos no se han modificado: identificación y aprendizaje del modo ideal de actuar una determinada habilidad (a través de lecturas, observación de una película-modelo, etc), desempeño filmado y, finalmente, análisis crítico del mismo, actividad que provoca un marcado impacto y una alta reoalimentación en el sujeto, que incide poderosamente en la reestructuración de sus actuaciones posteriores.

Con excepción de algunas habilidades (formulación de preguntas, por ejemplo), las restantes, discriminadas por Allen y sus seguidores, corresponden casi fundamentalmente al modo tradicional de actuación docente (conferencia, manejo de silencios y de claves verbales, variaciones en los estímulos que mantienen la atención, etc.). Si, como se señaló en páginas anteriores, el eje del trabajo escolar deberá estar centrado en la actividad grupal y en la capacidad de sus miembros para la autogestión, será menester efectuar un replanteo de cuáles serían las habilidades docentes que resultarían más críticas para este renovado enfoque. Probablemente deba aprender a identificar los factores y mecanismos que determinan habilidades generadoras de una alta productividad grupal y un adecuado índice de satisfacción por lo que se está haciendo (¿frecuencia de participación?, ¿multidireccionalidad de las interacciones?, ¿calidad del intercambio?, ¿modalidad interactuante?) y aplicar a sus alumnos la estrategia descrita. El autor está efectuando una serie de investigaciones sobre el particular a efectos de contribuir a la elaboración de una tecnología que promueva el logro más incisivo y acelerado de las habilidades que determinan la eficacia de las dinámicas grupales.

- 6.3 *Simulaciones.* Constituyen situaciones estructuradas en torno a problemas críticos habituales del quehacer docente. Por lo general, frente a las descripciones que se efectúen de las mismas, el futuro profesional debe asumir decisiones cuya justificación podrá ser discutida por el grupo y/o enfrentada a la que se hubiera supuesto como la más razonable.

Una unidad de simulación puede ser, por ejemplo, la presentación de dos o tres hechos de marcada indisciplina producidos en una escuela frente a las cuales un maestro recién iniciado deberá decidir. Cada situación puede estar integrada por una película sonora de breve duración (4 a 5 minutos), en donde pueda observarse con claridad el hecho y las circunstancias que



lo rodearon; por una grabación en donde se hubiere registrado las declaraciones de los causantes; por un informe sobre condición social y demás antecedentes escolares de los mismos; por un folleto que incluya el reglamento de disciplina del establecimiento, y por la ejecución de un rol playing que implique el desempeño de diversos roles vinculados con los personajes actuantes.

Según se advierte, la tecnología aplicada permite una participación casi real del sujeto en una amplia variedad de situaciones escolares, casi imposible de reunir a voluntad en las condiciones reales, pero que tarde o temprano deberán afrontar en su trabajo. Por otra parte, la propia condición de totalidad que caracteriza la naturaleza de la situación simulada, proporciona al alumno-docente la oportunidad de actuar de modo integrado, la más diversa información ingresada de los distintos cursos que definen su carrera.

- 6.4 El apoyo tecnológico al logro de una capacitación más incisiva y de resultados más predecibles, implicará que cada establecimiento de formación docente cuente con una mínima dotación de equipos electrónicos y con personal habilitado para efectuar un uso sistemático de los mismos. El costo y mantenimiento de dichos equipos podrán hallar mayor justificación si el servicio se amplía a docentes en ejercicio que requieran el reajuste de sus habituales pautas de acción. Si el personal de enseñanza debe mantener una permanente actualización como condición inexcusable de su propia responsabilidad social, las instituciones que en un momento dado de su vida le ofrecieron una habilitación inicial, pueden ahora convertirse en organismos de apoyo a su constante mejoramiento profesional. Ello proveería a los establecimientos educacionales de una inestimable información sobre los problemas reales que enfrentan los docentes y movilizarían, en tal sentido, su capacidad de ayuda. Por contrapartida, la experiencia de éstos podría ser altamente aprovechada por los que se hallan en proceso de formación, si se estructuran modos sistemáticos de comunicación entre ambos sectores.

### **Proposiciones**

A modo de resumen de todo lo expuesto en esta comunicación se formulan las siguientes proposiciones que pueden servir de base para orientar la pertinente discusión.

- 1). La Tecnología Educativa estará claramente al servicio de la concepción educativa que emerja del Proyecto o Modelo de país que se acuerde, sobre la base de la participación crítica, creadora y responsable de cada cual.
- 2). Mucha de la Tecnología Educativa que se adquiera deberá tener la posibilidad de ser paulatinamente transferida a quienes son los reales protagonistas del proceso educativo.
- 3). La Tecnología Educativa que enseñen los institutos de formación docente será, en primera instancia, aquella que tenga la mayor probabilidad de aplicarse, sea por su bajo costo, el gasto de mantenimiento que implique, la facilidad de su manejo u otras razones similares.
- 4). Aparte de las líneas directrices, que emergen de la concepción educativa adoptada, el futuro docente deberá adquirir una adecuada base científica a través de nuevos ámbitos del saber, a ingresar en su currículum (semiología, teoría de la comunicación, psicolingüística informática, etc.), que le permita un empleo versátil de las técnicas y de los medios que disponga y, en todos los casos, las razones que fundamentan tal o cual elección.
- 5). En el currículum de los Institutos de Formación Docente debería existir uno o dos cursos de Tecnología Educativa, que iniciara a los futuros profesionales en el dominio de las múltiples tecnologías a que se hizo referencia en esta comunicación.
- 6). En los años de formación se procurará consolidar todas aquellas actitudes e idoneidades que impulsen a los docentes al ensayo y a la investigación permanente de innovaciones tecnológicas que introduzcan mayor eficiencia a sus actividades específicas.

### **Conclusión**

Muchos trabajadores de la educación no han estado ajenos a la elaboración de multiplicidad de tecnologías destinadas a una mayor efectivización del servicio educativo. Nadie puede desconocer el esfuerzo que se ha efectuado, y se está realizando, en tareas de perfeccionamiento docente y educación de adultos a través de tecnologías que incluyen la correspondencia, la radio y la TV. Lamentablemente, la mayor parte de tales esfuerzos, al no estar integrados en una acción coherente y amplia-

mente conectada con un proyecto de país claramente definido y consensualmente apoyado, han carecido de suficiente significación dentro del contexto de necesidades reales existentes.

En la misma línea, de poco serviría introducir sensibles transformaciones en los currícula de los institutos de formación docente y elaborar la tecnología que mejor los implemente si ello no constituye una resultante de lo que se haya acordado promover en el ámbito de la educación. La calidad y orientación de la enseñanza no cambia sólo porque los docentes concurren a cursos de perfeccionamiento, sino en la medida en que los mismos sean una respuesta a necesidades reales, nitidamente identificadas por todos los miembros de un contexto socio-escolar dado, cuyos miembros hayan aprendido a unir sus esfuerzos para solucionarlas.

Sólo en la inteligencia de este principio podrá justificarse la preocupación, el empeño, el tiempo y el dinero empleado en descubrir y producir medios que realmente garanticen el logro de las metas que se hubieren estipulado.

## RELIGION Y EDUCACION

WALTRAND HANGERT

**H**ABLAR de religión, en relación con la educación, parece en nuestros días algo anacrónico. En muchos países se ha llegado a una separación definitiva entre el estado y las instituciones religiosas, y la cuestión de la educación religiosa se ha convertido cada vez más en asunto privado. Al mismo tiempo, se ha llegado a una gran tolerancia, o más bien indiferencia, en el sentido de ni siquiera interesarse por el credo de otras personas. Las iglesias hoy en día admiten el matrimonio con personas que profesan religión diferente, cosa que hasta no hace mucho causaba los mayores problemas. En otras palabras, la religión parece ser algo que pertenece a la esfera íntima de cada quien solamente, y que para la comunidad no tiene gran importancia.

Sin embargo, las apariencias engañan. Esto se puede ver en los siguientes hechos. Paquistán se separó en tiempos relativamente recientes de la India, principalmente por cuestiones religiosas; la lucha entre árabes e israelíes tiene más de un aspecto religioso; desde años se combaten irlandeses católicos y protestantes, y a diario se oyen noticias espeluznantes sobre la cruenta guerra civil entre árabes cristianos y árabes musulmanes en el Líbano. Por otra parte, se está formando un movimiento nativista alrededor del culto del péyotl<sup>1</sup> y otro en relación al voodoo,<sup>2</sup> y, naturalmente, podrían darse muchos ejemplos más. Si bien es

<sup>1</sup> Sandner, G. y Steger, H. A., *Fischer Länderkunde, Lateinamerika* Frankfurt/M., 1973, p. 156.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 190, 206.

cierto que el aspecto religioso en todos estos problemas y movimientos no se da aislado sino mezclado con aspectos políticos y sociales, es también cierto que el solo hecho de existir nos indica que la religión aún es y significa algo para el hombre moderno. Pero para darnos realmente cuenta de su importancia, debemos primero delimitar el concepto como tal.

Se entiende que cuando se habla en este lugar de religión no se tienen en la mente solamente las grandes religiones universales, como el cristianismo, el judaísmo, el islam y el budismo, con cada una de sus variantes. Estas religiones tienen en su favor grandes masas de millones de fieles, pero no por ello son menos "religión" que los centenares de miles de credos que sólo cuentan con un número reducido de creyentes.

Eliminar esta distinción se justifica etimológicamente. Cuando los romanos acuñaron la palabra *religio*, designaron con ella "el cumplimiento de todos los deberes impuestos por los múltiples poderes sobrenaturales reconocidos por el Estado".<sup>3</sup> Esta definición es aplicable hasta la fecha con sólo sustituir "el Estado" por "la comunidad". O sea, no puede considerarse como religión, en el sentido de la palabra, la creencia aislada de un solo individuo. Pero dondequiera que exista una comunidad, por pequeña que sea, cuyos miembros compartan la misma creencia en cuanto a lo sobrenatural y traten de cumplir con los deberes que este algo sobrenatural supuestamente les haya impuesto, se puede hablar de religión.

Lo que aquí no puede discutirse es la existencia de este "algo" o estos "poderes" sobrenaturales. Es de dudar mucho que la mente humana sea jamás capaz de alcanzar la verdad de Dios o los dioses, pero esto no puede ser un problema de la ciencia. Partimos del hecho de que no hay religión si "lo sobrenatural", Dios o los dioses existen sin que nadie crea en ellos; en cambio, si no existen pero hay la creencia en ellos, hay religión. Y, lógicamente, también hay religión si se dan las dos cosas a la vez. Esto quiere decir que para que exista la religión lo importante no es la existencia en sí de los poderes sobrenaturales, sino la creencia en ellos.

La definición romana habla de "múltiples poderes sobrenaturales" y, en efecto, no hay límite en lo que el hombre puede considerar como poder sobrenatural. Puede tratarse de un Dios único y personal, de fuerzas personificadas de la naturaleza o del universo, de espíritus de antepasados o de leyes total y absolutamente impersonales.

Cuando se piensa en los "deberes impuestos" por estas fuerzas sobrenaturales, se imagina, por lo general a priori, que debe tratarse de deberes de tipo ético, pero en realidad son pocas las religiones que establecen

<sup>3</sup> Glasenapp, H. V., *Die nichtchristlichen Religionen*, Fischer-Lexikon, tomo 1, Frankfurt/ M., 1957, p. 5.

normas éticas. Es un error pensar que las religiones tengan la finalidad de elevar el nivel moral mediante un código de normas éticas cuyo origen esté en la voluntad divina. Religión significa, en primer lugar, creer en determinados poderes sobrenaturales y acatar sus órdenes, cualesquiera que sean.

Lo último no debe entenderse en el sentido de que los pueblos que no tienen una religión ética carezcan por completo de ella. Todos los pueblos, tanto los de la antigüedad como los modernos, tanto los llamados primitivos como los civilizados, tienen sus normas éticas, pero la cuestión es si se hallan o no ligadas a lo religioso; si se consideran reglas de origen humano o de origen divino.

A consecuencia de lo anteriormente dicho, podría llegarse a la conclusión de apreciar como "más elevadas" o "más verdaderas" las religiones éticas que las que carecen de tales normas. Pero la realidad de las cosas no justifica tal punto de vista. Religión —cada religión— es en cierto modo el producto de la reflexión sobre el sentido de la vida, y aun cuando no se duda del valor del esfuerzo por alcanzar altos ideales de moralidad, cabe preguntarse si no es lo más realista basarse —para las reflexiones— en las experiencias e incorporar en lo sobrenatural no únicamente las fuerzas benéficas, sino también las maléficas, puesto que existen, tanto en el hombre mismo como en la naturaleza.

Nos conduciría, dentro de este breve espacio, demasiado lejos discutir los problemas de la relación entre la religión y la ética. En un trabajo anterior y más extenso he hablado ampliamente de este complejo.<sup>4</sup> Y fue durante los estudios que condujeron a la redacción de aquel trabajo cuando me di cuenta de que no es el contenido ético lo que da a la religión su valor determinado y determinante para la comunidad de sus fieles, sino la medida en que proporciona a ellos o a su comunidad auto-comprensión, comprensión en la comunidad y del ambiente en el que se desarrolla y la posibilidad de autoidentificación. De manera que no puede distinguirse entre religiones más elevadas o menos, más verdaderas o menos, sino solamente entre religiones que proporcionan tales posibilidades de comprensión e identificación, y religiones que no las proporcionan, lo que quiere decir: entre religiones adecuadas y no adecuadas.

Ahora bien: puede preguntarse qué es una religión adecuada, y quién decide si lo es o no.

Para dar una respuesta a tales preguntas, he analizado un número bastante grande de sistemas religiosos. Me sorprendió el hecho de que las religiones de pueblos que tienen el mismo tipo de economía son tipológicamente muy similares, aun cuando a estos pueblos los separe una gran distancia en cuanto a tiempo y espacio. No tomando en cuenta las religiones universales, se puede distinguir claramente entre:

<sup>4</sup> Hangert, W., *El pensamiento religioso*, Ed. mimeografiada, Jalapa, 1976.

- a) religiones de pueblos cazadores y recolectores,
- b) religiones de pueblos cultivadores,
- c) religiones de pueblos nómadas avanzados, y
- d) religiones de pueblos agrícola-urbanos.\*

Me pregunté por el significado de esto. ¿Son las religiones no otra cosa que especulaciones utilitaristas para asegurar —digamos mágicamente— una buena caza, buenas cosechas, el hallazgo de agua y pastos para el ganado u otras ventajas económicas? En realidad, esta idea simplista no solucionaba en nada el enigma. Entonces, ¿tratábase de la difusión mundial de ideas muy antiguas? En algunos casos afirmar esto podía ser correcto —aunque ni comprobado ni comprobable—, pero en otros debía excluirse por completo. Nuevamente me pregunté por el “por-que” de esta relación, ya que era cien por ciento cierto que había tal conexión entre la religión de un pueblo y su economía.

A una respuesta aceptable me condujeron los mismos datos. Me hicieron ver que operaba en los elementos religiosos, especialmente en los mitos, una especie de asociación de ideas, una lógica peculiar como la que suele experimentarse en los sueños, y que la interpretación de tales asociaciones, su formulación mitológica y transformación ritual encajaba perfectamente en la vida que estos pueblos llevan. Las ideas religiosas eran, por decirlo así, extraídas de la economía o, mejor dicho, de los objetos, animales, circunstancias y experiencias diarias que en su totalidad forman el ambiente natural y cultural del hombre. Es fácil comprender que tal ambiente debe ser muy distinto para los diferentes pueblos, y que siendo la economía un factor decisivo en la formación del ambiente, debe cambiar el tipo de religión cuando cambia la economía.

¿Qué es, entonces, una religión adecuada? De acuerdo con lo arriba dicho, la que se basa en el ambiente natural y cultural del pueblo o comunidad que la profesa y que forma una visión del mundo que este pueblo o comunidad puede comprender, aceptar y creer. Y ¿quién decide si es adecuada? Supongo que en este terreno no hay decisiones conscientes. La respuesta está en la comprensión, aceptación y creencia, en el grado de incorporación de la religión en la vida diaria de un pueblo y en su cultura en general. En este sentido, no hay religión que no haya sido adecuada por lo menos en el momento de su formación, pero tampoco cabe duda de que no hay religión que no pueda volverse, en determinado momento, totalmente inadecuada. De todos modos, cualquier religión lo es en “terreno ajeno”, donde nunca puede dar una visión del mundo que corresponda a las experiencias de la vida real del pueblo

\* No es este el lugar para explicar detalladamente las diferencias o presentar la tipología respectiva, que se encuentra en el trabajo ya señalado en la nota número 4.

misionado, sino sólo intentar hacer comprender el mundo de los misioneros.

### **Daré un ejemplo:**

Los grupos cazadores y recolectores dependen por completo de los animales salvajes. Su carne les sirve de alimento, sus pieles de vestido o para la fabricación de bolsas y cubiertas de tiendas; sus cuernos, huesos y garras les sirven de armas. Prácticamente no hay nada del animal muerto que no sea aprovechado, y no hay en la naturaleza nada que iguale en importancia al animal. En consecuencia, es perfectamente comprensible que el cazador vea en el animal su bienhechor; pero también su enemigo, porque no consigue nada de él gratuitamente. La caza con armas e instrumentos primitivos siempre significa una lucha de vida o muerte. El cazador tiene que desarrollar grandes habilidades y astucias para vencer al animal, y a menudo resulta él mismo vencido. Por tanto, no es de extrañarse que los animales figuren en las religiones de los cazadores como seres sobrenaturales. En los mitos aparecen como creadores del mundo, como grandes maestros que enseñan al hombre no sólo la fabricación de armas sino también ciertas reglas de comportamiento social. Son ellos los que prohíben matar la cría junto a la hembra o la hembra junto a la cría, o en general matar, excepto en caso de necesidad. Prescriben el respeto ante el animal, la repartición del botín, el compartir incluso con foráneos. Recompensan al cazador que acata las normas con salud y suerte en la caza, y después de la muerte se reúnen con él en un más allá común.

Se entiende que este tipo de religión se le antoja al hombre moderno algo absurdo y probablemente se niegue a llamarlo "religión". Pero el esquimal o el selknam de la Tierra de Fuego no llevan tal tipo de vida. Sus conocimientos y experiencias no son las de un individuo que vive en una gran ciudad, y por tanto no tiene las mismas necesidades religiosas en cuanto a comprensión e identificación, de las que anteriormente se habló. El mundo que él vive necesita una interpretación particular, misma que le ofrece su religión, que no sólo da sentido al tipo de vida que lleva, sino también le proporciona una buena cantidad de reglas que —si las acata— le aseguran que nunca se exterminen las diferentes especies que caza y que no muera de hambre si se extravía en los bosques o estepas y busca refugio en una tribu ajena.

Supongamos ahora que tal grupo reciba misioneros cristianos, lo que decididamente ocurrió en la mayoría de los casos. Supongamos que estos misioneros, aparte de la firme convicción de que su religión es la única verdadera y que es preciso salvar las almas de los cazadores, tuvieran la mejor voluntad posible de ayudarles a elevar su estándar de vida.



Supongamos además, que los cazadores estuvieran dispuestos en todo sentido a aprender lo nuevo y creer en el mensaje cristiano: ¿lograrían comprenderlo? ¿Lograrían entender todo este mundo ajeno, lleno de enigmas? ¿Qué significaría para ellos un rey, un profeta, soldados romanos, el imperio, e incluso muchas cosas infinitamente más sencillas pero inexistentes en el mundo de los cazadores y de las que no puede formarse una idea sin tener un ejemplo ante los ojos? De los animales la Biblia no habla. Hay una parábola del buen pastor, pero incluso en ella los animales carecen de alma; no son seres a los que hay que respetar; el hombre puede aprovecharse de ellos sin tener que agradecerles nada.

Supongamos ahora que a pesar de todas estas dificultades el cazador se adapte a la nueva religión y hasta logre llenarla con un sentido que le sea comprensible. ¿Satisfará esta religión sus necesidades de autocomprensión e identificación, sin la cual el hombre es, en el fondo, una hoja en el viento?

Y supongamos finalmente que el cazador que ha perdido la identificación con su mundo, el respeto ante los animales, que se ha olvidado de las leyes que lo obligaban a conservar las especies, se le proporciona un rifle. ¿Qué pasará? ¿Obedecerá razones, o matará a los animales hasta exterminarlos? Y en último caso, ¿de qué vivirá si la tierra no se presta para el cultivo?

De lo anterior se desprende que la religión o, mejor dicho, la forma en que la religión se expresa en determinado pueblo, es parte integrante de la cultura de este pueblo. Y como el hombre no solamente es formador de su cultura, sino también producto de la misma, se puede decir que la religión —su religión o la de su grupo— ejerce una gran influencia sobre él, su carácter y sus decisiones, porque es parte del trasfondo ante el cual se desarrolla. Esto se hace notar en muchos aspectos: en el código de leyes que un pueblo se da, en las tradiciones, costumbres y fiestas, en la filosofía, en la organización familiar y social, en los ideales que un grupo o individuo trate de alcanzar, etc. Es más, las tradiciones e instituciones basadas en determinada religión sobreviven normalmente a la religión misma. De manera que un individuo que nunca recibió educación religiosa alguna, cuyos padres no profesan ninguna religión y que se rodea de amigos ateos, sigue siendo, en cierta forma, producto de la religión que su pueblo practica o incluso dejó de practicar, puesto que lleva el sello de su cultura, en cuya formación la religión ha participado decisivamente.

La razón por la cual el pensamiento moderno se aparta de la religión se busca a menudo en la ciencia. En efecto, muchas afirmaciones religiosas se descartan completamente ante la luz de la ciencia. Se publicó alguna vez en un periódico que los chinos que celebraban una de sus

más altas fiestas religiosas en honor de la luna,\* dejaron de hacerlo en el momento en que el primer hombre llegó a poner el pie en ella; y así ocurre con muchos detalles en muchas religiones. Nada de lo hecho o pensado por el hombre es eterno. Como ya se dijo antes, las religiones cambian, quizá olvidándose o sustituyéndose por otras al transformarse las culturas a que pertenecen. Pero esto se refiere tan sólo a las formas en que las religiones se expresan, no a *religión* como tal. Una determinada religión puede perder sus fieles, sus verdades pueden llegar a carecer de sentido, pero esto nada tiene que ver con la necesidad del hombre de tener religión. La fe —a menudo ciega— que la humanidad moderna deposita en la ciencia, en el fondo no es más que una afirmación de esto.

Pero la ciencia no puede sustituir a la religión. La ciencia trata de cosas reales y su tarea es conocer y reconocer la realidad, y no puede ofrecer verdades. La ciencia busca y encuentra —aunque no siempre— soluciones a problemas reales, pero no puede ofrecer ninguna solución a la eterna pregunta del “¿de dónde vengo?”, “¿a dónde voy?”. La ciencia puede decirnos cómo es el hombre, pero no cuál es el sentido de su existencia. La ciencia puede curar enfermedades, mas no consolarnos más allá de la muerte. La ciencia puede calmar nuestros nervios mediante pastillas tranquilizantes, pero no puede darnos tranquilidad verdadera y menos hacer que desaparezcan las angustias existenciales. Es la religión la que ofrece solucionar estos problemas, de los que nadie se escapa, y cumple con lo prometido siempre y cuando se trate de una religión que pueda ser creída por sus fieles. Esto significa que en nuestros días se encuentra en directa oposición a los reconocimientos científicos.

He tratado de señalar que la religión sigue siendo, incluso para el hombre moderno, muy importante, aun cuando él mismo lo ignore. La ciencia y la tecnología tienden a enajenar no sólo a la naturaleza sino también al ser humano; al parecer, lo único que da cierta resistencia a tal enajenación es la religión.

Pero esto no quiere decir que pueda existir alguna religión válida para todos. Por el contrario, las enormes diferencias en el modo de vivir y ganar la vida, el así llamado pluralismo, exige una multiplicidad de credos diferentes. No hay verdades universales y absolutas reconocibles por el hombre, sino solamente verdades relativas. Lo que el hombre acepte como verdad o crea tal, depende de su cultura y, probablemente, de sus conocimientos, intuiciones y anhelos personales. Y puede llegar el momento en que la religión se vuelva definitivamente un asunto de libre elección personal.

Educación y religión, ¿educación religiosa? Yo diría que sí, pero no en el sentido tradicional de la palabra. Con un sentido nuevo, la educación religiosa podría tener la finalidad de señalar, en primer lugar, las

\* Desde luego, en tiempos recientes esta fiesta solamente se celebraba fuera de la China Popular.

diferentes formas de religión que existen en el mundo; no como algo exótico y extraño, sino como parte integrante de las culturas en que se desarrollaron, para llegar a una mayor comprensión y, finalmente, al respeto ante el pensamiento ajeno. Sin tal respeto, que es más que una simple tolerancia, es muy difícil que la humanidad llegue a una verdadera coexistencia pacífica y a un progreso que rebase lo meramente técnico. El respeto basado en conocimientos es, además, una de las mejores armas contra el prejuicio, y será probablemente más fácil adquirirla una vez que la humanidad haya comprendido lo vital que para cada uno puede ser tener su religión.

## SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL SUPERIOR

---

RAÚL DORRA

### SITUACION DEL TEMA

**A**BORDAR un tema como el que ahora va a ocuparnos supone que se ha dado por resuelta una interrogante previa, no la menos ardua, que proponen los estudios literarios: ¿es posible enseñar la literatura? Desde luego, el supuesto de su solución no sólo está implícito en el tema de este trabajo; hay otros hechos más importantes: la misma existencia de las instituciones dedicadas a la enseñanza de la literatura empieza por indicar que ya desde mucho tiempo se ha dado, en la práctica, por cerrada la pregunta. Sin embargo, no es ocioso ni arbitrario volverla a considerar. Sabemos que han circulado, y circulan, corrientes de opinión que niegan que la literatura sea un objeto reductible al análisis, incluso que sea un objeto demarcable y señalable. Por lo tanto, niegan también —especialmente— la posibilidad de construir un método. Para esas corrientes de opinión, la literatura sería una pura experiencia subjetiva, y cualquier método que pretendiera dar cuenta de ella sería inevitablemente algo extraño e inconciliable con tal experiencia. Por otra parte, los docentes especializados en esta problemática área del conocimiento, por lo general, y por lo menos alguna vez, ante alguna sensación de fracaso y ante la resistencia del objeto de sus preocupaciones, han llegado a vivir, como un reconocimiento atribulado, el sentimiento de que la

literatura es "lo que no puede ser enseñado". Esto ocurre sobre todo con aquellos que antes de ser docentes han sido, o han querido ser, escritores. Ellos, como muchos de los que mantienen con la literatura una relación más afectiva que intelectual, se han visto llevados a concebir (a vivir) la literatura como un ámbito cerrado, una experiencia interior, irreductible. Para esta perspectiva, la literatura empezaría donde termina la exposición del profesor o del crítico, en ese reducto al que llegan las palabras como un zumbido merodeante, estéril. Ella podría apropiarse de las palabras de Kierkegaard, que al imaginarse en manos de los profesores, como quien imagina su desgracia, vaticinaba: "Me explicarán, quizá con esta advertencia: su particularidad consiste en que no puede ser explicado." La literatura, así, sería esa zona siempre ajena a la posibilidad de una comunicación sistemática, una experiencia de vida que rechaza a la cultura, una "zona salvaje".

Estas visiones no se sitúan, sin embargo, fuera de la historia; ellas son una consecuencia de los propios estudios literarios que de algún modo han venido promoviendo o alentando esas visiones. En efecto, hasta no hace muchos años, los estudios literarios han sido —cuando no un discurso subjetivo, impreciso— tentativas de descripción hechas desde la perspectiva y el lenguaje de otras disciplinas. La historia, la sociología, el psicoanálisis, han avanzado sobre los estudios literarios prestando a veces sus métodos y sirviéndose de la literatura para sus propios fines. Y esto por la iniciativa de los propios estudiosos de la literatura en búsqueda de métodos y amparo, en búsqueda de un lenguaje que recordara las virtudes de la objetividad y terminara con los devaneos, que alcanzara un rigor que no podía nacer de la propia disciplina literaria. Por supuesto, no se trata de negar los aportes que la sociología o el psicoanálisis han brindado y pueden seguir brindando al estudio literario; lo que se pretende decir es que estos préstamos implican el reconocimiento de que la literatura es un objeto que no puede ser explicado en sí mismo, que sólo puede ser rodeado. Recurrir al lenguaje de otras ciencias para hablar de la literatura es afirmar su riqueza, su interés; pero es también afirmar que, en el fondo, es "lo que no puede ser estudiado", un objeto en sí inapresable, librado a la experiencia estética del lector, y que no puede ser analizado sino sólo recuperado para alimentar otros conocimientos.

Así, el estudio y la enseñanza de la literatura se han mostrado como un ejercicio conflictivo, acechado por las contradicciones, más bien como un ejercicio del antagonismo y la escisión. Porque si por una parte los encargados de enseñarla llegaban a afirmar que la literatura no puede ser enseñada, por la otra el hecho mismo de persistir en sus puestos, de recomenzar tras cada decepción, indicaba, más allá de las declaraciones cambiantes, una conducta que era un acto de fe en las posibilidades de trasmisión del conocimiento literario. En este sentido, sería difícil en-

contrar ejemplos de abandonos definitivos. Por el contrario, si ampliamos la noción de la experiencia enseñanza-aprendizaje hasta abarcar las prácticas no institucionalizadas, podríamos decir que nadie que se haya interesado por la literatura se ha sustraído a tal experiencia, que nadie ha dejado de aprenderla según una práctica social (escuchando a quien reconocía como más adelantado, estableciendo relaciones de intercambio, leyendo y consultando, poniendo a discusión los efectos de su lectura, asistiendo a lugares donde la literatura aparece como un patrimonio común, trasmisible), como, asimismo, nadie ha dejado de enseñarla de algún modo en cuanto se ha sentido competente para reflexionar sobre ella en presencia de otros. Curiosamente, aun la afirmación de que la literatura es la experiencia de una irreductible subjetividad, ha necesitado darse a conocer y explicarse en un ámbito social. Casualmente, el postulado de que ante la literatura hay que callar ha necesitado ser hablado, objetivado, sometido a discusión.

De igual modo, los estudios que por un lado señalaban la imposibilidad de internarse en el espacio literario, por otro lado, al refutarse con tanta radical asiduidad como lo han venido haciendo, al terminar declarando como insatisfactorio cada intento de método después de haberlo desarrollado, han estado también señalando una secreta obstinación, una secreta certidumbre, una voluntad tal vez oscura pero, de cualquier manera, central de construir el lenguaje apropiado para el objeto apropiado. Piénsese en la sucesión, y aun simultaneidad, de enfoques y propuestas practicadas desde el final del siglo pasado hasta el presente; piénsese que cada tendencia de la crítica, por lo general, se ha presentado como quien propone una visión inaugural, mientras que las refutaciones de una tendencia a la otra se han dirigido casi siempre a la totalidad del método criticado, es decir, que no han tenido el carácter de parcialidad que las refutaciones adquieren cuando se dirigen a un sector no para negar, sino para corregir y afinar los instrumentos; en literatura, la refutación de una escuela a la otra ha apuntado a los supuestos básicos sobre los que se apoyaba tal o cual explicación, tal o cual enfoque, como si los estudios literarios no tuvieran otra forma de avanzar sino con gestos que repitieran, a cada paso, aquellos versos de Eliot: "No, no es eso lo que quise decir/ de ningún modo."

En suma, sobre este camino de negaciones se fue instalando —por virtud, muchas veces, de las propias negaciones— la convicción de la historicidad de los estudios literarios, la certidumbre de que cada método destronado no se hundía en una especie de nada original, sino que más bien se constituía en un avatar del proceso. La literatura, entonces, presentaba otra imagen: era aquello que no podía estudiarse o enseñarse, tal vez, pero no podía estudiarse o enseñarse *todavía*.

Pero para entender con más amplitud el sentido de este desarrollo acaso sea necesario introducirlo en un marco general que abarque las

transformaciones culturales contemporáneas. Porque todo lo que acabamos de apuntar no son sino formas de la persistencia de un sistema ideológico en retirada (el idealismo) cuya manifestación más tenaz (el romanticismo) sigue negándose, en muchos aspectos, a abandonar sus baluartes, sus mitos, sus astucias. Afincado en una visión dualista, el romanticismo consolidó una metafísica de elementos contrastantes, una cadena de opuestos en la que cada eslabón se formaba de dos términos, uno de los cuales era el válido, el verdadero, y el otro la impostura, el simulacro. Así, a lo visible se le opuso lo invisible, a lo contingente lo esencial, a la materia el espíritu, a la cultura la naturaleza, al cuerpo el alma, a la forma el contenido, a la palabra el sentimiento, al trabajo la inspiración. En suma, a lo profano lo sagrado. En esta retirada, algunos de los elementos de la cadena fueron quedando en la oscuridad (disimulándose) mientras otros persistieron en su arraigo. Pero apoyarse en un eslabón es reintroducir la cadena, por lo menos llegar a un punto ciego, caer en la emboscada, y es curioso observar este fenómeno; mientras en algunos niveles se da por terminada la ideología del dualismo, en otros, en el nivel del arte, de la literatura, por ejemplo, se sigue proclamando su vigencia. De este modo, los estudios literarios se han visto lastrados por una metafísica encubierta con variadas estrategias. La tentación de considerar la obra literaria como un compuesto de dos partes, una exterior, corporal (la forma, la palabra, lo que las palabras dicen) y otra interior, espiritual (el contenido, el sentimiento, la idea, lo que las palabras velan), es la tentación de declarar que la obra literaria tiene una esencia que está más allá de las palabras, y que aún se opone a ellas, y que esa esencia es misteriosa, sagrada, irreductible. Para el pensamiento romántico la palabra era la "cárcel material" de la poesía, ese ropaje fatal que degradaba la pura contemplación de la belleza, el pecado que introdujo la cultura. El poeta contemplaba la belleza y luego, atado a la servidumbre de lo social, "caía" en la palabra. De ahí que fuera concebible la imagen de un poeta más alto que los conocidos, el poeta natural que no se atara a la servidumbre, que contemplara y no cayera, es decir, que no escribiera. Y si escribía, si ejercitaba ese acto social, lo hiciera en el límite de la inspiración, en ese momento de privilegio estético en que una fuerza superior se hacía cargo de los instrumentos materiales. El poeta, pues, se situaba más allá del esfuerzo, más allá del trabajo.

Esta curiosa leyenda que quiere hacernos pensar en un hombre de letras ajeno a la palabra, despreocupado del trabajo de la palabra, casi no haya asidero en la realidad. La propuesta de un poeta que no escribiera no tendía, en el fondo, a mostrar la imagen de un hombre sino la imagen de una *aporía*, un problema límite para la inteligencia. Sabemos que en pocos periodos se ha reflexionado tanto sobre el ejercicio de la creación como en éste, que pocas veces el escritor ha estado tan com-

prometido con su oficio. De los poetas románticos podría decirse (piénsese en los alemanes, en los ingleses, en Nerval, en Bécquer, más adelante en Rilke) lo que García Lorca dijo de sí: “poetas por la gracia de Dios o del Demonio pero sobre todo por darse cuenta, en absoluto, de lo que es un poema”.

Para el romanticismo, entonces, la literatura era una experiencia que aguardaba más allá de la palabra, en una zona de íntimo silencio. Sin embargo, ese silencio era incesantemente explicado en los libros, en la cátedra, en los cenáculos. Había que hablar y teorizar, enseñar y aprender, argumentar con lucidez que ante la poesía era preciso cerrar los ojos callando.

## INTERROGACIONES Y SUPUESTOS METODOLOGICOS

En el reflujo del idealismo, en este “gran Anábasis de las sombras románticas” frente a la “epopeya de la racionalidad” —según las palabras de Antonio Machado— se fue pisando sobre parcelas cada vez más grandes de territorio sólido. La palabra fue tomando un papel protagónico, la literatura emergía como un objeto susceptible de estudiarse con métodos propios y de progresivo rigor. Pero no todo lo literario aparecía como objeto de estudio, habían aún aspectos en estado nocturno. Haciendo una exposición de la estilística —un método de reconocida trayectoria y de finos instrumentos—, Dámaso Alonso determina su campo de operaciones: hay formas diferentes y sucesivas —explica el crítico (*Poesía española*, Gredos)— de ponerse en contacto con la obra literaria. Hay una aproximación primera, una lectura espontánea que recoge un mensaje intransferible, una íntima comunicación del lector colocado en un estado anterior a la racionalidad frente a la obra. Sin esta primera lectura no hay propiamente experiencia literaria. Se trata de un momento virginal en el que el intelecto ha sido puesto entre paréntesis y se moviliza la intuición. El análisis no aparece aquí: debe aguardar una segunda lectura realizada en un momento posterior, una vez producida la emoción, para explicarla. Basado en un riguroso estudio del texto, el método estilístico se propone precisamente eso: producir una segunda lectura en la cual, desmontando la organización formal de la obra —el estilo— se pueda señalar qué construcciones, qué desviaciones y combinaciones de la materia verbal han servido de base a la descarga emotiva. El texto es un camino recorrido en un sentido y en otro para internarse, por ambos extremos, en una subjetividad emocionada: la del autor y la del lector. El texto, pues, es ese paso, ese puente para el diálogo —diálogo intemporal, entre dos entidades que permanecen fuera de la historia— y la



primera lectura es la que cruza tal puente, la que permite el encuentro, mientras la segunda viene a explicar de qué modo la disposición de las palabras —y sólo la disposición de ellas— ha propiciado el encuentro. Sin embargo, aunque la segunda lectura se vuelve sobre la primera, media el abismo entre ambas. La primera lectura podrá ser explicada pero nunca influida —tocada— por la segunda. Ningún proceso cultural podrá interferir en ese diálogo primigenio porque la disposición para el diálogo es algo que pertenece al orden de lo natural —la emoción—, y es ajena a la cultura. Así, la estilística despeja y analiza una parcela, pero vuelve a afirmar la existencia de una “zona salvaje”, vuelve a oponer la naturaleza a la cultura, instaura una relación de subjetividades que se desarrolla fuera del ámbito de lo social. Podría uno preguntarse, entonces, hasta qué punto la estilística no está buscando, como última causa, preservar el dualismo razón-emoción, razón-intuición, es decir, un eslabón en el que se contrae toda la cadena metafísica.

En efecto, desde una reflexión aun somera sobre este punto de vista, sería legítimo extrañarse de que la inteligencia haya sido así desplazada del área de la sensibilidad y, complementariamente, de que se conciba una sensibilidad que funcione sin participación de la inteligencia. Pero ¿podemos pensar en una lectura receptiva —por más primaria que ella sea— que no muestre un impulso de inteligibilidad?, ¿es que podemos pensar en una razón desarrollándose en una forma autónoma, tabicada, enajenada de todo el conjunto de procesos receptivos que llamamos sensibilidad? Y, finalmente, ¿podemos seguir negando que la emoción es una respuesta también histórica que adquiere formas y matices según el contexto de intercambios sociales que la alimenta? Todo ello, más bien, parece una astucia idealista que vuelve a dividir en dos partes a esa incesante unidad de funciones que es el hombre.

Pero es preciso, asimismo, reconocer que el método estilístico ha recuperado la unidad del texto en el nivel de la palabra, que ha demostrado que es en el lenguaje donde debemos buscar su explicación, y ha sabido, además, desmontar y describir los mecanismos del discurso literario. Ello ha tenido una consecuencia saludable en la enseñanza, ha permitido que el profesor pudiera mostrar la eficacia de una frase o de una estrofa analizando su estructura sintáctica, sus periodos rítmicos, las relaciones entre el sonido y el sentido, es decir, tratando al lenguaje como a una materia sobre la cual es posible practicar verificaciones con un grado aceptable de objetividad. De tal suerte, la estilística ha rendido sus servicios y ha encontrado sus límites en su propia contradicción: simultáneamente ha desarrollado la idea del misterio y de la lógica gramatical del lenguaje literario.

En cuanto a las corrientes formalistas, esa variedad de tendencias que nos hemos acostumbrado a llamar, de una manera cada vez más vaga, el estructuralismo, ellas han avanzado con resolución sobre el miste-

rio decididas a acabar con él para siempre, han afirmado que puede ser sometido al análisis lo que antes había sido un "no sé qué que queda balbuciendo". Metódicamente despreocupadas del escándalo, proponen el camino, el límite: no se trata de estudiar la literatura sino la "literariedad", es decir, las leyes generales y abstractas del discurso literario, no la obra en particular sino la manifestación de esas leyes en la obra. Para ello, pues, se ciñen al texto escrito con el rigor y el interés del botánico que tiene entre sus manos una flor. No los pétalos sino la ley que preside la distribución de los pétalos. Habrá entonces que abstraerse de las rémoras que entorpecen la descripción de las obras: las condiciones históricas en que la obra se produce, las relaciones que esa obra ha establecido con los hombres, las particularidades que le dieron su proyección social. De aquí la necesidad de distinguir, desde esta perspectiva, dos formas del estudio literario: la "poética" y la "interpretación". "La poética —en la expresión de Todorov (*Poética*, Losada, Buenos Aires, 1975, página 22)— no se propone nombrar el sentido sino que apunta al conocimiento de las leyes generales que presiden el nacimiento de cada obra." Y agrega, enseguida, que su enfoque es "a la vez abstracto e interno". He ahí lo que se puede estudiar, lo que el profesor puede enseñar: no el libro sobre el que me reclino con los ojos abiertos; no el poema que leo, sino el discurso que ellos actualizan; no lo que el libro ha entregado y sigue entregando a los hombres, lo histórico de él, sino un sistema interior de relaciones formales.

La interpretación, por su parte, es el enfrentamiento de cada obra en particular (diríamos más: es el enfrentamiento de un hombre en particular a una obra en particular) a la búsqueda de su sentido. Pero, caídos de lo genérico a lo particular, encontraremos que a una obra puede atribuírsele tantos sentidos como lecturas permite. Y aunque hay lecturas más fieles, aunque hay intérpretes mejor pertrechados y más autorizados que otros, cada lectura generará su propia interpretación, cada hombre, cada generación, cada momento histórico dirá su palabra acerca del sentido. Así, el *Quijote* no será ese texto que escribió o quiso escribir Cervantes, sino las lecturas que los hombres hicieron de él en cada tiempo, tampoco la suma de esas lecturas sino la contingente sucesión. Porque la interpretación está sujeta a cada circunstancia, está modificada —enriquecida, perturbada— por el azar que rodea a cada acto de lectura.

Entre la "poética" y la "interpretación" hay, quiérase o no, la distancia que va de lo esencial a lo contingente. Y aunque se declare que poética e interpretación no se oponen sino que se ligan por una "relación de necesaria complementariedad" (p. 17), ambas quedan marcadas por una diferencia de status. La "poética" ha ingresado a la dignidad de lo científico. La interpretación —que los hombres han llamado, también, exégesis, explicación de texto, análisis, lectura— es un conocimiento contaminado, cargado de subjetividad, es un discurso indiferenciado

que puede cambiarse por otro discurso, una voz que se hace oír hasta que otra voz viene a borrarla. La interpretación es lo que, desde la exigencia de un rigor gnoseológico, cubre aquello que "no puede ser estudiado". Es lo que desde esta exigencia vendría a constituir la "zona salvaje" de los estudios literarios.

No es poco lo que los estudios literarios tienen que reconocer como deuda a estas corrientes formalistas. Es con ellas que la literatura parece haber alcanzado su madurez de objeto. A partir de una decisión de rigor, y con un plan donde por ahora son tal vez mayores los espacios vacíos que las zonas cubiertas por el análisis, la literatura, por fin, se muestra como un lenguaje constituido por estructuras reductibles a una descripción sistemática. Y esto pudo ocurrir, sobre todo, porque el estructuralismo abandonó resueltamente la dualidad forma-contenido, letra-espíritu, y consideró al texto como una producción material, como el producto de un cierto trabajo aplicado a una cierta materia —materia verbal—. Sin embargo, por las necesidades que le dictaba su decisión de rigor, pero también por razones más profundas (que habría que buscar en lo ideológico), el estructuralismo optó por describir el texto y excluir la mirada; y eliminar, por lo tanto, ese espacio de entrecruzamiento entre el texto y la mirada: las interacciones de la escritura y la lectura. Podríamos preguntarnos si la mirada —la lectura real, histórica— no forma parte de la literatura, si la literatura comienza y acaba en el texto y es ahí mismo donde hay que buscar la lectura, la "lectura óptima", el "lector incluido" en el texto como una idealidad, en la forma en que lo ha propuesto el estructuralismo. Pero la pregunta aparece ya contestada de antemano porque nadie, ni siquiera los representantes del estructuralismo han pretendido que el texto sea "toda" la literatura. Simplemente ocurre que mientras el texto se presta a la formalización, la mirada es irreductible a un seguimiento metodológico. Mientras el texto queda del lado de la ciencia, la mirada se presenta como la "naturaleza", la "zona salvaje". Y he ahí que, inesperadamente y en otro terreno, nos volvemos a encontrar con la dualidad. Salvo que ahora hubo una inversión de valores: ahora el privilegio aparece del lado de la cultura y no de la naturaleza; ahora la lectura "pura" es la lectura científica.

Volviendo al tema de la enseñanza de la literatura, diremos que la experiencia aportada por las corrientes formalistas indica que la literatura puede ser, metódicamente, enseñada a condición de reducirla al texto. Para ello es necesario poner entre paréntesis su proyección social, a menos que el profesor prefiera una contaminación de cuya seriedad puede dudarse porque no tiene la solvencia de lo científico. La propuesta es una encrucijada: hay que aislar el texto, vaciarlo de su vida histórica, hacer a un lado, precisamente, su eficacia como mensaje ideológico. Porque aunque se alegue que el estudio de la "poética" no excluye la interpretación, se propone entre ambas una comparación inevitable; in-

cluso, en los hechos, una opción. ¿Cómo enseñar al mismo tiempo la “poética” y la “interpretación”? ¿cómo elaborar el discurso docente con materiales heterogéneos, cómo afirmar, en un momento, lo que se niega en otro? En lo concreto, la “poética” aparece como el triunfo de la razón positiva aplicada a la literatura, como el momento en que esa razón ha tomado la iniciativa frente a las “sombras románticas” apresurando su huida. Y la interpretación aparece como lo que sigue resistiéndose. ¿Cómo podría ponerse el docente, a la vez, en ambos bandos? Ello quiere decir que a pesar de los avances la tarea de enseñar la literatura sigue siendo una tarea problemática.

El hecho deviene de que las corrientes formalistas han aplicado la razón positiva al estudio de la literatura y han logrado con ello una victoria que tiene sus costos y sus límites: se ha avanzado sobre la irracionalidad, pero no sobre la propia razón, la que, por el contrario, se muestra consolidada allí donde debía revisarse a sí misma; consolidada y frenada. Uno se pregunta: ¿es posible aplicar a la literatura los criterios descriptivos de la anatomía o de la botánica?, ¿es posible hacerla funcionar como la tabla de elementos periódicos de la química?, ¿no se imponía, antes que nada, una revisión del supuesto de racionalidad sobre el que se ha hecho descansar tales estudios?

En nuestros días se está desarrollando otra perspectiva —más radical y totalizadora— frente al estudio de la literatura, con una fecundidad cuyas proyecciones aún no es fácil calcular. Alrededor de nombres como los de Maurice Blanchot y Jacques Derrida —entre otros— se ha iniciado una aproximación a la literatura que ha comenzado por la revisión de nociones elementales como las de “escritura”, “texto”, “lectura”, “producción literaria”, “libro”, “autor”, etc. A Jacques Derrida le debemos, por ejemplo, no sólo redefiniciones radical y polémicamente enriquecedoras, no sólo el haber puesto en cuestión nada menos que la constitución del signo lingüístico impuesta por Ferdinand de Saussure, sino su fundamental desmontaje del vasto criterio de racionalidad que ha venido sirviendo de base a todo el desarrollo de la cultura occidental. Marcada y lastrada ideológicamente, esta racionalidad y las construcciones de esta racionalidad (todo el lenguaje) debe ser, según este pensamiento, rigurosamente denunciada y “desconstruida”. No la destrucción ciega sino la lúcida desconstrucción, el desmontaje hasta la raíz: de este modo se hará posible situar otra razón, dinámica y totalizadora; dialéctica. En literatura, se trata de “desconstruir” la historia de una lectura y una escritura ideologizadas y de abarcarla como una totalidad que envuelve texto y mirada. Se trata de devolver la potencia de la literatura, sobre todo de volver al poder del lenguaje, poder negado por el orden impuesto en occidente, poder que se ha cristalizado en una cadena metafísica de absolutos: Dios-Logos-Sistema-Hombre-Escritor-Libro. Esta cadena ha de ser desconstruida: su interioridad ha de ser sometida

a la violencia de todo lo que ella ha dejado afuera y ha negado. Esa violencia es la revolución.

Como se ve —aun en una exposición tan torpemente somera como la presente— la actividad “destructora” de este pensamiento excede con creces el marco de lo literario y, por lo tanto, el marco del trabajo que nos hemos propuesto. Retrotrayéndonos a ese marco, tal vez el desarrollo de este trabajo nos dé la posibilidad de extraer algunas conclusiones de validez general. Estas conclusiones podrían ser las siguientes: 1) Aunque sea mayor lo que hay que hacer que lo ya hecho, sabemos con certeza que la literatura puede ser estudiada y, por lo tanto, enseñada, explicada. 2) Esta misma práctica del estudio y la enseñanza irá clarificando y modificando (conformando) el objeto literario. 3) Siendo el lenguaje la materia del texto, y siendo la historia de la producción social lo que conforma la mirada, los estudios de la literatura (intersección del texto y la mirada) están llamados a cobrar una significación trascendente en el futuro desarrollo del saber. 4) El docente de literatura tiene, en su ámbito, la responsabilidad de ligar la literatura (presentada como materia activa, transformadora) al proceso general de la cultura y a los procesos sociales, sin que esto signifique abandonar la práctica de su especificidad.

## PROPUESTA DE APLICACION

Ahora bien; luego de todas las consideraciones precedentes, cabría preguntarse lo siguiente: ¿cómo enseñar, entonces, la literatura? ¿Cómo expresar, en términos concretos de docencia, las conclusiones a que hemos arribado? ¿Cómo organizar planes y programas, cómo conducirse en la cotidianeidad de las clases, qué pedir y esperar de los estudiantes que cursan carreras de literatura?

Como siempre, cuando dejamos atrás las consideraciones teóricas y nos disponemos a ejercitar sus resultados en la práctica, nos enfrentamos a una realidad que empieza a mostrarse ya menos generosa, más ardua y limitada, al punto de hacernos pensar que aquellas consideraciones eran apenas algo más que un lujo de la imaginación. Las dificultades materiales, las presiones de la vida moderna, los vicios de formación, las alteraciones del ritmo escolar, la escasez de tiempo útil, entre otros factores, son un sabotaje constante a todo proyecto docente. Sin embargo, más tenaz que la adversidad, organizándose a partir de su presencia siempre puntual y avanzando sobre ella, la práctica docente es esa decisión de seguir adelante. Por ello, en cada área, el docente ha de enfrentarse a una suma de problemas generales y problemas específicos.

En nuestro caso, queremos señalar esos problemas específicos en el área de la docencia literaria, ahí donde el maestro lucha por organizar un discurso coherente y sistemático y se siente situado ante obstáculos diversos que resisten a ese discurso. Y aunque el docente, según hemos visto, dispone ya de garantías de que ese discurso es posible y necesario, sabe también (debe saber) que no puede hacer pie sino sobre fragmentos, las primeras, difíciles conquistas. Ese discurso posible, hoy por hoy, es un mapa en el que podemos transitar sólo por algunas regiones. Y ante esa realidad, el docente ha de concebir un proyecto que tenga en cuenta su particular situación, que haga pie en lo conocido, pero que no se enquite en él, que se mantenga siempre abierto a la exploración del futuro. Es muy posible que un proyecto semejante signifique frecuentes insatisfacciones, pero es posible también que se llene de incentivos y —lo que es más importante— que cada avance sea un progreso en la objetividad del conocimiento, es decir, que cada conocimiento surja de una corrección o refutación a un conocimiento anterior y se ofrezca a su vez como susceptible de ser refutado, dando lugar así a un desarrollo que cumpla las exigencias de una práctica científica.

En cuanto al diseño de planes y programas de estudio, el eje visible que estructura la práctica docente, es ahí donde se suele tropezar con las mayores confusiones, incluso con contradicciones que limitan seriamente la eficacia docente. Así como el plan de estudios, el programa de cada materia descansa, por lo menos, sobre dos supuestos: uno de orden teórico y otro de orden pedagógico. Por rudimentario que sea, un programa expresa siempre una concepción implícita de la literatura, introduce una valoración, supone objetivos y da de algún modo la idea de un método. Simultáneamente, expresa una imagen de lo que se propone conseguir, por la vía de la enseñanza, con el estudiante: desarrollar su capacidad para la memorización, ponerlo en posesión de un conjunto de informaciones, despertar su gusto por determinadas lecturas, estimular su inteligencia crítica, conducirlo a la reflexión sobre el fenómeno literario, etc. Y es ahí donde se impone la necesidad de la explicitación y la coherencia porque en un mismo programa puede haber propuestas diversas, graduadas o no, compatibles o no. Sin embargo, es en plan de estudios donde por lo general encontramos la mayor heterogeneidad de propuestas, que suele caracterizarse por una no sistematización de los supuestos pedagógicos, y una diversidad esterilizante en los supuestos teóricos acerca de la literatura; es fácil, por ejemplo, encontrar reunidos los siguientes factores: estudio por país (supuesto de un estilo nacional que se desarrolla diacrónicamente siguiendo las vicisitudes de una vida nacional); estudio por escuelas o corrientes (supuesto de estilo de época que se organiza sincrónicamente cubriendo áreas geográficas no siempre bien delimitadas); estudio por autores (supuesto de que la literatura se organiza a partir de nombres propios, de individuos en los

cuales ha de buscarse el sentido de un determinado número de textos); estudio de la actividad creadora (supuesto de que la literatura se explica por su génesis y que hay que buscar, entonces, su explicación en la historia, la sociología, cuando no en un estudio psicológico, cuando no en la biografía del autor); estudio de las obras (supuesto de que las obras totalizan el campo literario, de que el texto posee autonomía y debe ser tratado como un objeto en sí mismo); estudio de la lectura de las obras (supuesto de que el sentido de las obras está dado por las interpretaciones que se han hecho de ellas); estudios de valor (supuesto de que el sentido y la calidad de una obra están dados por sus valores éticos, didácticos, sociales, políticos o filosóficos); etc.

Ciertamente, es fácil advertir que no todos estos supuestos son incompatibles entre sí, que incluso varios de ellos se complementan. Lo que queremos expresar, es que un plan de estudios debe organizarlos y explicitarlos, debe seleccionarlos e integrarlos en la búsqueda de objetivos coherentes. Ante todo ha de preguntarse cuál debe ser el objeto de los estudios literarios, por lo menos el eje de su constitución (autores, obras, estilos, vicisitudes históricas o sociales) y, simultáneamente, qué tipo de formación tratará de procurar al estudiante (se lo instruirá para que sea una persona "cult", informada de una serie de procesos literarios; se buscará convertirlo en un escritor; se buscará que sea un crítico, un sujeto que investigue y reflexione acerca de la literatura).

De acuerdo a nuestras convicciones, un plan de estudios universitarios debe apuntar a la descripción y explicación de este tipo particular de discurso que es el discurso literario. Es decir, que el estudio de la literatura debe ser, por lo pronto, un estudio de discurso. Por discurso queremos entender aquí no sólo el lenguaje de los textos tomados en sí mismos, sino también las relaciones que esos textos han establecido con otros —la red intertextual— y las transformaciones que la lectura (la mirada) ha introducido en dicho proceso. Si pensamos que la lectura puede ser considerada una forma complementaria de la escritura —una nueva escritura que se deposita sobre la primera, la enriquece y modifica—; si pensamos que el texto nunca nos llega solo sino rodeado, leído a su vez, explicado y transformado por otros textos, el discurso será entonces, en definitiva, ese proceso de transmutaciones e intercambios que no es caótico sino estructurado. He ahí el objeto de los estudios literarios y he ahí —según nuestro criterio— lo que debe ser el centro organizador de un plan de estudios.

Ahora bien, ese proceso debe ser explicado como un proceso del lenguaje (y de la cultura en general) y no por la referencia a determinados individuos —los escritores— que se caracterizarían por ser los suministradores del sentido de los textos. Según algunos han propuesto —Valéry, Borges, entre otros— se podría describir todo el proceso de una literatura sin dar un solo nombre de autor; ello sería posible porque la

literatura pertenece al dominio del lenguaje y no a un dominio privado. Pero aunque no sea necesario llegar a estos extremos, deberíamos convenir en que un nombre propio servirá para designar un cierto corpus textual y no una pertenencia del sentido, no un protagonismo en el proceso literario. Así como podemos estudiar el proceso de una ciencia como un discurso que se explica en su propio desarrollo, así como en ese discurso los nombres propios sirven para designar etapas, fenómenos, revelaciones, puntos de vista, y no peripecias biográficas, así la literatura debe explicarse como una red intertextual que abarca escrituras y lecturas, que se refiere al dominio de lo social, pero no al de los individuos.

Se trata, repetimos, de un estudio del discurso. Pero también de una reflexión general sobre ese discurso y una reflexión sobre las formas de abordar sistemáticamente dicho discurso. Es decir, también de una práctica teórica y metodológica. Habría que contemplar entonces estos dos niveles: el análisis descriptivo y explicativo del discurso, y la reflexión teórica y metodológica.

Lo que llevamos dicho, además, implica haber respondido al segundo interrogante que debía, en nuestro criterio, formularse un plan de estudios: qué tipo de formación procurará al estudiante. El estudiante, según esto, será iniciado en el análisis, la crítica, la investigación y la reflexión.

Obviamente, debemos desprender que un plan semejante ha de ser exigente, riguroso, y para un alumnado que posea un repertorio más o menos importante de lecturas, frente a las cuales se haya formulado ya ciertos interrogantes. La experiencia, sin embargo, indica que los alumnos no tienen, por lo general, tal acopio de lecturas, que muchos de los textos a estudiarse son leídos por primera vez cuando el profesor así lo exige, que la información es precaria y que la reflexión también lo es. Todo lo cual indica que se empieza con un déficit que es necesario cubrir. De ese modo, para proceder con realismo, a los dos niveles de estudio que señalábamos anteriormente, hay que añadirle una etapa previa, etapa que no formaría parte de los estudios propiamente dichos, pero que sería la base a partir de la cual esos estudios se hacen posibles: la etapa de la información. También es claro que, para seguir procediendo con realismo, habría que declarar que una carrera de literatura no puede hacerse auténticamente sin una exigente dedicación, sin amplias lecturas y relecturas de los textos, sin una reflexión atenta y metódica. En una palabra, habría que declarar que estudiar literatura es algo tal vez más difícil de lo que se tiende a suponer. Una práctica de confusión en la docencia, y aun en la crítica, literaria, ha permitido alimentar la imagen de que el estudio de la literatura se sitúa en los dominios del sentido común, de que dentro de él es posible seguir hablando un lenguaje más o menos doméstico, más o menos cotidiano, de que la herramienta de análisis puede ser una vaga intuición sentimental acompañada de conocimientos también vagos y diversos. Incluso se ha llegado a concebir



que de ese estudio puede estar ausente el análisis del lenguaje de la poesía (la poesía, sabemos, sufre una baja en las preferencias del gusto) o a confundir ese estudio con la relación emocional.

Pero un plan de estudios no puede orientarse sino en la perspectiva de una exigencia de rigor y objetividad, no puede sino tender a construir un lenguaje específico, a menos que comience por negarse a sí mismo seriedad. Porque, cuestionada la utilidad social de los estudios literarios, es seguro que si alguna pueden brindar, esa utilidad provendrá del esfuerzo y del rigor intelectual, empeñados éstos en dar cuenta de un dominio del conocimiento humano. En la misma medida, es también seguro que toda simulación o negligencia serán a la postre dilapidación y esterilidad.

Entiéndasenos bien: no se trata aquí de impartir directivas, de proponer recetas para un plan de estudios; se trata de imaginar cómo pueden ser volcadas a la práctica una serie de reflexiones —que parecen legítimas— sobre el estado actual de los estudios literarios y lo que sería su correcta versión en la docencia. Por ello, de acuerdo a esas reflexiones, decimos que el plan debería cubrir tres momentos: a) la información; b) el análisis, y c) la reflexión. No hay motivos para indicar que estos tres momentos deben necesariamente totalizarse en el ciclo de una carrera de licenciatura; podría pensarse en un plan escalonado que contemple los estudios de postgrado. Es ocioso, en ese sentido, hacer señalamientos sobre la duración de cada momento del plan, ya que eso dependerá de circunstancias reales: el nivel de la población estudiantil, las disponibilidades materiales de la institución que lo aplique, los resultados de las evaluaciones previas practicadas por los encargados de llevar adelante la iniciativa del plan, los proyectos institucionales, etc.

Hechas estas aclaraciones, y aclarado también que cada momento no debe ser rígido y excluyente, acaso sería oportuno sugerir la caracterización que podría hacerse de los estudios en cada momento.

## **PRIMER MOMENTO: LA INFORMACION**

Los textos que pueden considerarse literarios alcanzan una cantidad prácticamente ilimitada incluso circunscribiéndolos a la literatura producida en un determinado país. De tal modo, nunca es posible alimentar ambiciones totalizadoras. Se trata, sin embargo, de que en un lapso señalado un estudiante se haya provisto de un corpus de información suficiente para comenzar un estudio propiamente literario. En este sentido, tampoco podrá esperarse razonablemente que el profesor vaya acompañando cada lectura con exposiciones desarrolladas en clase. Se trata de

un periodo de lecturas intensivas por parte del estudiante y la tarea del profesor consistirá en la organización y orientación de esas lecturas, en la exposición sobre textos que, por su representatividad, puedan constituirse en modelos, y en el desarrollo de nociones básicas para el mejor aprovechamiento del texto literario. Tal vez la organización más conveniente, tanto para las lecturas como para las exposiciones docentes, sea la que agrupe a las obras con arreglo a esos campos referenciales que son las escuelas y corrientes literarias. En este sentido, el profesor podría seguir dichas convenciones, que más adelante serán objeto de análisis, y podrá señalar, también, materiales bibliográficos —manuales, libros de interpretación y de crítica, estudios de autor, etc.— que en el segundo o en el tercer momento serán sometidos a examen y aun a refutación. Lo que primordialmente interesa es el acopio, la base que dará lugar a la posibilidad del estudio.

## **SEGUNDO MOMENTO: EL ANALISIS CRITICO**

Ya quedó aclarado que el nombre que le damos a cada momento proviene de aquella actividad prevista como predominante pero que no será exclusiva. En el caso del momento referido al análisis se indica que no por ello se entenderá que ha cesado el acopio de información y que aún no ha comenzado la reflexión teórica y metodológica. Por el contrario, es necesario suponer que esos dos momentos estarán también presentes, aunque subordinados al análisis y al desenvolvimiento de la conciencia crítica.

El análisis se aplicará a descomponer, para describir e interpretar, los elementos que integran la organización formal del texto en cuestión. Pero el interés del análisis será no solamente el de la descripción estructural; el interés será más bien el del relevamiento y la recomposición de los mensajes ideológicos, de la representación de la realidad inserta en la estructura. Esto significa partir del supuesto de que nada hay de gratuito en la organización formal de un texto, de que cada elemento se relaciona con los otros como constituyendo un código, de manera tal que la sintaxis global expresará una visión de las relaciones existentes en la realidad concreta, y de que es posible dar cuenta de esa visión sin abandonar el análisis literario. Así, en la poesía, por ejemplo, el estudio de un encabalgamiento (escisión entre sonido y sentido) puede llevarnos al relevamiento de otra escisión al nivel de la visión del mundo o de las relaciones sociales. O el estudio de una metáfora puede indicarnos que, en esa figura de sustitución, lo que en verdad se ha tratado de sustituir es la existencia de lo real. Cuando leemos los siguientes versos de Góngora (en la *Fábula de Polifemo y Galatea*):

*Son una y otra luminosa estrella  
lucientes ojos de su blanca pluma;  
si roca de cristal no es de Neptuno  
pavón de Venus es, cisne de Juno.*

BJE

podemos analizar las figuras que nos ofrece este texto, esa red de imágenes que supuestamente describen a una mujer —Galatea—, y también podemos avanzar con el análisis hasta establecer las relaciones que ofrece con la realidad, incluso podemos ver hasta qué punto el texto de Góngora aparece ante nosotros vinculado a otros textos, constituyendo así la historicidad de nuestra lectura. El ejemplo es demasiado breve como para no tener limitaciones, pero puede darnos una idea: según esta descripción, Galatea no tiene ya ojos sino “estrellas” (obsérvese que ha habido, en el comienzo una sustitución directa entre ambos términos); pero esas estrellas son, a su vez, como el “ojo” de una pluma (segunda sustitución, de una pluma “blanca” como su piel; porque la piel de Galatea es como la “pluma” de un cisne; pero las plumas con “ojos” son las plumas de los pavos reales: de donde tenemos que concluir que el cuerpo de Galatea reúne la blancura de la pluma del cisne y la belleza de una pluma de pavo real que tuviera como “ojo” el ojo de Galatea. De ese modo nos explicamos el entrecruzamiento del último verso (“pavón de Venus”, “cisne de Juno”): en la imaginación mitológica, el pavón —pavo real— es el emblema de Juno, mientras el cisne lo es de Venus.

Aquí no acabaría el análisis formal; incluso puede decirse que no hemos pasado de la superficie, que no hemos hecho sino el relato de estos cuatro versos; sin embargo ya tenemos suficiente acopio como para deducir —sistemáticamente— la relación que este texto mantiene con la realidad, la concepción implícita de la tarea poética, el tipo de lectura —y, por lo tanto, el lector— que incluye y el tipo de lector que excluye, la valoración social que esta discriminación introduce, el papel que se le asigna al lenguaje y a la inteligencia, etc. Rápidamente, podríamos decir que el interés de estos versos no es la descripción de una figura femenina sino la instalación de un juego del lenguaje; que ese lenguaje está usado como un poder autónomo que se interpone para distanciar o clausurar la realidad concreta; que el mundo de los hechos concretos (donde se mueven las figuras femeninas) aparece negado y sustituido por ese lenguaje; que la creación poética está concebida como un código de la inteligencia destinado a lectores “cultos” que puedan desentrañar sus figuras y sentir, por ello, un deleite aristocrático; que se trata de un ejercicio de la discriminación social, pero también de la alienación cortesana. Y que para nosotros, lectores modernos hay, además, otras perspectivas: para nosotros la poesía de Góngora aparece integrando una nueva red textual que la pone en contacto con la escritura de Mallarmé, de García Lorca, de Lezama Lima, para citar algunos nom-

bres; que desde esta nueva red este lenguaje cortesano del siglo XVII viene a iluminar los modernos intentos de "literatura pura", esa intención de dotar al lenguaje de un poder absoluto, y resulta a su vez iluminado, modificado, integrado, en una lectura histórica, a la experiencia moderna de la expresión literaria.

Todo lo que acabamos de enumerar tendría que ser justificado y desarrollado, pero la intención era la de, con un ejemplo, dar idea del tipo de análisis que proponemos. Y el ejemplo nos puede servir, además, para otra observación: si se trata de ejercitar un análisis lo más riguroso posible de un texto, es imprescindible que ese texto se presente en la lengua original en que fue escrito, no en una traducción. Por lo tanto, el material sobre el cual se realice el análisis será siempre la literatura de habla española (a menos que en cursos avanzados se proceda con tal dominio de una lengua extranjera que permita no sólo leerla sino descomponerla). Esto, que de por sí es una limitación, tiene sin embargo la ventaja de asegurar la frecuentación de nuestras literaturas y de apreciarlas con mayor detenimiento. Al cabo, es posible afirmar que cualquier literatura ofrece un universo suficientemente rico y vasto como para nutrir la sensibilidad y el horizonte cultural de un pueblo. De modo que, si se trata de decidir una frecuentación, siempre será preferible la literatura propia. Esto no implica cerrarse a las otras literaturas, pregonar un rechazo; implica ubicar las otras literaturas como marco contextual de referencias y recuperar su vigencia en el estudio de los textos de habla hispana.

Finalmente, observaremos que en este universo literario sometido al análisis se podrá proceder, diacrónicamente, estudiando la evolución de un discurso, y sincrónicamente, haciendo un corte en determinados momentos de esa evolución para estudiar el discurso en la extensión de un estado. Estos cortes sincrónicos se efectuarán con arreglo al interés de los estudios, y pueden o no coincidir con aquellos momentos que tradicionalmente se han denominado neoclasicismo, romanticismo, realismo, modernismo, etc.

### **TERCER MOMENTO: LA REFLEXION**

El ejercicio del análisis pone en relación dialéctica a los tres factores intervinientes, es decir, al objeto, al método y al operador del método. Por lo tanto la reflexión deberá hacerse sobre cada uno de estos tres factores y sobre la relación que los alimenta y los modifica. Basada en la experiencia del análisis, basada en las reflexiones previas, esta etapa deberá tratar de producir una teorización sistemática. Se estudiará, pues, el objeto literario para clarificar sus determinaciones, su forma de exis-

tencia, sus leyes generales de funcionamiento, su estructuración orgánica, las leyes que presiden su constitución y su evolución, su clasificación por géneros o tipos, etc. En suma, se tratará de una reflexión sobre el lenguaje literario. Por este camino se llegará a poder establecer una teoría del objeto o, por lo menos, una formulación metódica de hipótesis o de interrogantes.

La reflexión sobre el método será el estudio de los posibles accesos sistemáticos a la descripción y explicación del texto literario. En este caso se hará una revisión crítica de los métodos existentes, estudiando los supuestos o soportes ideológicos que le dan sustento, sus virtudes y sus límites, sus técnicas de aplicación, la forma particular en que cada método busca dar cuenta del objeto literario, etc. Por este camino se llegará a establecer las condiciones generales del método, su radio de alcance, su función como metalenguaje; incluso se podrá llegar a escoger o producir una metodología o, quizá con más frecuencia, a dejar planteadas las insatisfacciones.

Si consideramos que el operador de un método es un lector —privilegiado, tal vez, pero un lector— la reflexión sobre éste será la reflexión sobre la lectura. En este caso, se tratará de clarificar las condiciones desde las cuales se hace la lectura, los factores sociales que la determinan, los factores ideológicos que gravitan en la decodificación de los mensajes, etc. Para el caso de lecturas hechas desde el seno de sociedades dependientes —nuestro caso— será, sin duda, valioso determinar el peso de esa dependencia en el lenguaje y el metalenguaje literarios, los mecanismos de interpretación que propaga el sistema de la dependencia y, simultáneamente, la posibilidad de una lectura que trate de contrarrestar, reducir o desconstruir tales mecanismos. Esta instancia, acaso la más alta a que pueden arribar los estudios literarios, podrá llegar a convertir la lectura y, conjuntamente, la elección de una metodología, de un lenguaje crítico, en un acto liberador.

A partir de estas últimas consideraciones, tal vez se haga más fácil ver cómo puede estudiarse la relación entre objeto, método y operador. Puede decirse que el lenguaje y la historicidad son los elementos relacionantes, que cada una de estas instancias (objeto, método, operador) implica la instauración de un lenguaje que depende y se modifica en contacto con los otros; que el lenguaje que constituye el objeto es una producción histórica, que ese lenguaje genera un metalenguaje, también histórico, que se vuelve sobre el objeto para reconocerlo, y que la lectura es un tercer lenguaje que —en el caso de la lectura metódica, pero también en las otras lecturas— se produce, asimismo, en circunstancias históricas que es necesario precisar, y se alimenta de los otros dos lenguajes, alimentándolos a la vez. Determinar esa historicidad y determinar lo que queda —si algo queda— más allá de esa historicidad sería, pues, el objetivo. Por este camino se podrá llegar a incorporar el estudio

de la literatura a los otros estudios que tratan de las formas de producción de la cultura, para dar respuestas cada vez más amplias sin hacer abandono del terreno específico.

Finalmente, aclararemos que las presentes sugerencias para un plan de estudios literarios no pretenden extenderse hasta la sugerencia de las materias que podrían integrarlo, ya que eso dependerá de las condiciones y posibilidades reales de cada institución que lo aplicaría. Naturalmente, cada materia deberá reproducir, en su ámbito particular, los criterios generales del plan, y establecer, con las otras, un sistema gradual de relaciones que asegure la homogeneidad y un avance coherente. Tal vez con un plan semejante —o con otro mejor— el estudio de la literatura alcance su deseable eficacia y se convierta en un factor de progreso no sólo del conocimiento, sino también de la sociedad que le da su apoyo y su contexto, sociedad en cuyas transformaciones los estudios literarios —para ser válidos— deberán, inevitablemente, hacerse presentes.

## LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A NIVEL MEDIO Y SUPERIOR

---

NOÉ JITRIK

- 1) — La enseñanza de la literatura, a nivel medio como universitario, tomada como un hecho, como una institución presupuestaria, supone o implica varios tipos de problemas... si no la queremos dejar tal cual:
  - a) — Su situación en un curriculum o sistema global de enseñanza. Si se da por conocido el sentido del sistema, bastaría con saber si la enseñanza de la literatura se integra o no; al menos provisoriamente, esta resolución deja de lado todo lo que podría ser inmanente a la enseñanza de la literatura y, desde la perspectiva de esta falta, plantea la cuestión de la crisis del sistema de enseñanza en general.
  - b) — Su mecánica o metodología, respecto de la cual se puede pensar que la enseñanza de la literatura es un espacio en el que se cruzan concepciones que pretenden ser fijas y proposiciones que tienden a conmoverlas (propuestas conservadoras y vanguardistas).
  - c) — Su sentido en relación con los objetos que intenta "enseñar". En ese sentido —que habitualmente se da por conocido (transmitir grandes experiencias humanas, valores ejemplificadores, sentidos excelsos, tradiciones que dan cohesión a la cultura de una nación)— y en el cual conflu-

yen dos planos —una cierta concepción del objeto a enseñar y, en relación con ella, una cierta concepción de la enseñanza— actúa una misma ideología que es, probablemente, lo que hay que discernir y poner de relieve para no dejar que los dos problemas anteriores, resueltos en sí, absorban la cuestión y la diluyan.

- 2) — ¿Cómo abordar este tercer orden de problemas? Presuponemos que enfrentarlo nos llevará a los otros dos, o sea que ahí vemos un punto de partida para considerar la cuestión en su conjunto.
- a) — Empecemos por señalar que la enseñanza de la literatura no tiene la precisión que tienen otras enseñanzas. Correlativamente, no lo tiene el aprendizaje. Esta ignorancia sobre sus alcances crea cortos circuitos: ni el maestro sabe qué enseñar ni el alumno sabe qué aprender. De aquí se desprende el autoritarismo profesoral y la indiferencia estudiantil por el campo.
  - b) — El maestro impone, el alumno trata de evadirse. Esa imposición se hace mediante sustituciones de un objeto ausente: la historia de los textos consagrados, el temor religioso a los textos, el genio de sus autores, la importancia que ese campo tiene ya sea para la formación personal, la solidez cultural o la comprensión de un destino histórico.
  - c) — Faltos del objeto en el cual se pueda ver, concretamente, operaciones específicas cuya intelección implique un conocimiento, los alumnos se escapan, descreen no sólo de los supuestos valores sino, además, sienten vedado el camino para comprender lo que les es escamoteado.
- 3) — Pero hay algo de caricatural en esta ubicación. Podemos permitirnos algún matiz que rescate esfuerzos sinceros que se realizan en la práctica. Para eso, retomaremos el tema en cuestión desde otra perspectiva. ¿Qué puede ser enseñar y qué aprender literatura? ¿Qué se enseña y qué se aprende? En esta forma simple de preguntar se esbozan dos movimientos y un objeto entre ambos:

enseñar X aprender  
objeto

- a) — Convenimos en que una de las salidas más frecuentes y no menos plausibles es la de considerar ese objeto como un conjunto de *experiencias* importantes. Enseñar es recuperarlas y transmitir las sobre la base del valor que invisten. Cabría preguntarse por la vigencia de ese valor, aun admitiendo que aparezca con claridad. Cabe, igual-



mente, preguntarse por el sentido que pueda tener la perpetuación de dicho valor, finalidad implícita en la transmisión.

- b) — Hagamos un recorte por lo menos: si esas experiencias son, a su vez valiosas porque han contribuido a forjar un valor que reside en las obras, no cabe duda de que son individuales y, por lo tanto, hasta cierto punto intransferibles, a menos que se persista en la estoica moral del ejemplo. En el mejor de los casos, por lo tanto, se enseña lo que son desde su admitido valor pero no se enseña a hacer del mismo modo, lo que no podría pretenderse de ninguna manera. En consecuencia, a través de la enseñanza de tales experiencias, lo que se enseña es la admiración por ellas, lo cual valoriza, a su turno, a quienes se incluyen en este concepto.
- c) — Pero hay una variante: muchos que enseñan entienden que esas experiencias son sociales y, entonces, lo que enseñan es un instante o un modo o un producto concentrado y privilegiado de la personalidad social o de una sociedad.
- d) — Consecuencias: si en el primer caso b) no hay más remedio que propugnar la inactividad o la pasividad en tanto aprender —la admiración es no aprender nada— en el segundo se puede argumentar que lo que aprendemos de la sociedad a través de la literatura podría aprenderse también desde y en otros campos.

4) — Estas cuestiones no suelen plantearse: el sistema de enseñanza en su conjunto permite que así suceda, puesto que los oculta. Pero, sin embargo, no puede decirse que todo esté inmóvil: para canalizar esta movilidad aparente, manteniendo silencio sobre los problemas de fondo, se habla de *método* y de lo que de ello deriva. Los métodos se suplantán y la discusión tiene por objeto, invariablemente, la eficacia y la adecuación a lo actual: si se trata de biografía, de historia, de sociología, de política, de estructura, de psicoanálisis, de estilística o de, simplemente, puro goce sin compromiso ideológico.

- a) — Todos estos “métodos” indicarían presiones de la realidad para ver el objeto, pero no caminos para entrar en él y restituirle una presencia en el cruce E/A.

Juego entre exterioridades, su resultado, a pesar de la vehemencia con que se abren paso estas diferentes ópticas, es consolidar una institución, la *literatura*, cuyos con-

tenidos se aceptan y cuya situación en la sociedad no puede discutirse, aunque se perciban —defensivamente— los efectos de la crisis que afecta dicha situación.

- b) — Pero es claro que los métodos ocupan un lugar en el cruce E/A sólo que hay que determinarlo como lugar. Yo diría que está en un espacio virtualmente intermedio entre una Teoría del Trabajo Crítico y lo que los objetos —definidos por lo mismo que define la Teoría del Trabajo Crítico— requieren:

#### T.T.C. Metodología OBJETO

- c) — De este “lugar” se desprende que los “métodos” deben ser definidos en cada ocasión de enseñanza o de acto crítico y, además, se debe hacerlos actuar *para* enseñar algo. ¿Por qué el acento en “para”? Pues porque si un objeto literario es de algún modo una concreción, el instante percibido de un proceso, como proceso es fundamentalmente un *hacer*; surge claramente que lo que habría que enseñar es *ese* hacer, pero inevitablemente mediante *otro* hacer, puesto que si el objeto apareciera tal cual no habría nuevas instancias de la acción, sino una redundancia (lo que ocurre con devastadora frecuencia en la práctica a través de la glosa “exaltante”). Debe tomar forma un metalenguaje, pero no cualquiera (puesto que referirse a un lenguaje configura un metalenguaje), sino uno que tenga en común con el objeto los conceptos que puedan definir uno y otro.

- 5) — A partir de esta precisión parecería que ya hay algo para enseñar: un campo —o dos— de operaciones que dan lugar a sendos pero interrelacionados discursos. Lo que se enseña es una producción y, en consecuencia, un sistema de formas que conciernen a todo sujeto que tiene que ver con la producción en general, aunque no sea con ésta.

- 6) — En este sentido, la literatura es privilegiada y comprender su discurso, como sistema productivo, implica la presentación de un saber que se amplifica y engloba otros sistemas que, por cierto, no dependen de él, pero a través de él podrían entenderse mejor, en todo su vigor.

- a) — Aquí se ve qué relación podría establecerse entre literatura y otras prácticas: todas estarían entretrejidas en un texto que el texto literario recoge y realiza, y, por eso,

al devenir lugar de cruce, concentra y reúne multiplicidad de procesos, en algunos de los cuales los que aprenden están situados o lo estarán.

- 7) — ¿Cuál es, por lo tanto, ese objeto sobre el cual se realizaría la relación enseñanza-aprendizaje, en esta nueva perspectiva? Lo llamaremos “texto” y lo definiremos como “objeto producido por un sistema de operaciones que tienden a reunir diversos códigos, lingüísticos y extralingüísticos”; llamamos “escritura” a ese sistema. Además, ese objeto es articulado con vistas a una especificidad que lo diferencia de los otros objetos producidos, especificidad marcada por un proceso de producción de significación. Diremos, por último, que este concepto —significación— es reconocido por nosotros como no sólo no agotándose en la recepción y el consumo, sino como continuándose, como si las operaciones que le dieron lugar persistieran en su acción.
- 8) — Si bien definimos —y en consecuencia— le damos existencia al texto desde ciertos conceptos, el texto también posee una existencia concreta frente a la cual nos situamos: lo que podríamos designar como “instancia crítica” es la confluencia de elementos ideológicos que ligan nuestro “ver” al texto con aquella definición que le confiere existencia, que permite que veamos.
- 9) — Pero ese “ver” es, de todos modos, también un proceso con etapas: la “lectura”, proceso que va encontrando los peldaños de la ideología que lo anima. Existe, por lo tanto, una teoría de la lectura que determina lo que se ve en la producción de un texto, y en todos los casos, en todas las lecturas. Pero, para que la enseñanza cumpla un fin y no siga permaneciendo en la vaguedad de su situación actual, podríamos señalar que la teoría de la lectura que nos proponemos presentar, en tanto la pensamos como un trabajo, como una producción que da sentido a la significación sobre la que se reconoce, guarda estrechas relaciones ideológicas con la teoría de la producción textual.
- 10) — Y estas relaciones diferencian la lectura que de aquí puede surgir, de otras lecturas que, de este modo, no serían más que material de base, etapas en las que la ideología todavía no surge para esclarecer el circuito productivo.
- 11) — Se puede hacer un esbozo de esta teoría de la lectura.

Tres niveles: lectura literal — inconsciente  
lectura indicial — preconsciente  
lectura crítica — consciente (que absorbe lo  
inconsciente de la producción  
textual).

y antes, como integrando estos niveles que ordinariamente funcionan separados, la elección material, el rescate de una primera espacialidad que da, necesariamente, lugar a una segunda, la espacialidad imaginaria.

- 12) — Y bien, poner en evidencia estos problemas, establecer relaciones como éstas, implicaría la instauración de una enseñanza que quitaría de la insignificancia sacralizada en que se mueve a la literatura que todos aquí, de una manera u otra, pretendemos salvar.