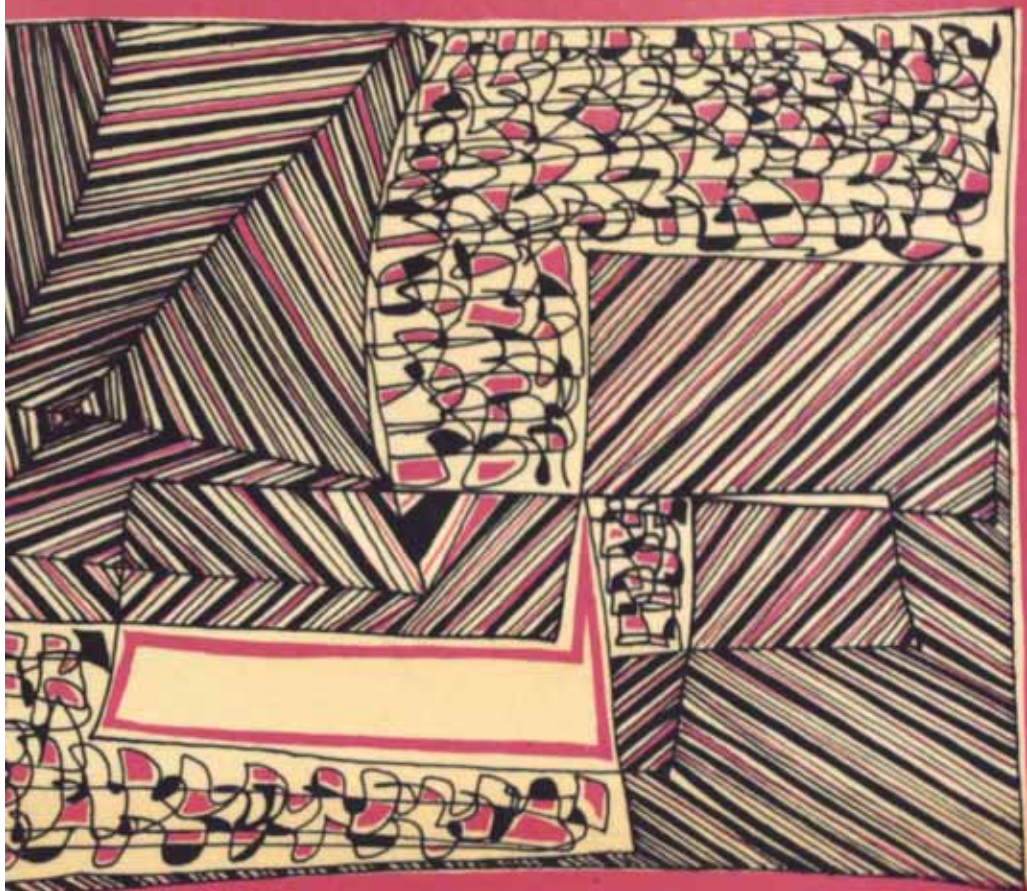


COLECCIÓN  
PEDAGÓGICA  
UNIVERSITARIA **5**



UNIVERSIDAD VERACRUZANA



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

---

Número 5 / Enero-junio de 1978

**COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 5**

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

Directora: Ester Eguinoa

Número 5 / Enero-junio de 1978

- Molina, Alicia — *El objeto de los objetivos* 9
- Trigos, Georgina; Vergara, Judith; Gómez, Lourdes; Cruz, Ana y  
Martínez, Teresa — *Proyección teórica del estructuralismo  
genético/lingüístico en la organización curricular académica* 13
- Tersant, Jean Luc De France De — *Psicoanálisis y teoría(s) del  
aprendizaje* 33
- Takayanagui, Didriksson Axel — *El imperialismo y la dependen-  
cia en la cultura y la educación* 59
- Guinsberg, Enrique — *Los medios masivos de comunicación como  
"escuela" de la personalidad* 73
- Cabañas, Medina Próspero — *Síntesis sobre el plan de perfecciona-  
miento y desarrollo del sistema nacional de educación en Cuba* 97

## EL OBJETO DE LOS OBJETIVOS

---



---

ALICIA MOLINA

“Ser educado no es haber llegado a un determinado lugar, sino viajar con una visión diferente”.

R/S. Peter

**L**A tendencia tanática, la tentación de operacionalizar la vida, tiene en estos tiempos muchas manifestaciones.

Una de ellas, tal vez no la más importante pero sí de peligrosas consecuencias, es la de negar todo aquello que no es medible y evaluable: lo que no se puede controlar, no existe.

En esta corriente se inscribe lo que en términos “educacionales” se ha llamado *especificación de objetivos conductuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

### EDUCACION SIN OBJETIVOS

La educación siempre ha tenido objetivos. La concepción del hombre y de lo social, de la cual parte el educador, determina y orienta sus esfuerzos en dos sentidos: como *base* que sustenta su acción, puesto que, al definir al hombre, define su punto de partida y su metodología, y como *objetivo* al que tiende, la serie de valores, el ideal humano que pretende alcanzar.

En esta conjunción de lo humano y de lo social, cobra significado la afirmación de Girardi, cuando nos dice que “los problemas fundamentales de la pedagogía no son problemas pedagógicos, son problemas antropológicos, sociales y políticos”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Girardi, G.: *Educación integradora y educación liberadora*, Cuadernos de Educación, Caracas, 1974, p. 47.

En nuestro contexto social, la cultura dominante requiere de concepciones "neutras" de la relación pedagógica que le permitan evadir el compromiso de explicitar su visión del hombre y de lo social.

Ralph Tyler, uno de los precursores de la determinación de objetivos conductuales, al proponernos la determinación de dichos objetivos, apunta que "finalmente los objetivos son una cuestión de elección y que para elegir, el especialista debe informarse de los diversos puntos de vista de las teorías pedagógicas, sociológicas, filosóficas sobre el hombre".<sup>2</sup> Sin embargo, él afirma que no tiene preferencia por ninguna en especial. El está preocupado por la forma como pueden ajustarse los objetivos elegidos. Se ocupa de ajustar las metas conductualmente.

"En última instancia —nos dice Tyler—, estas elecciones están referidas a ciertas «normas aceptables»". El especificador, no especifica, sin embargo, qué son estas normas y para quién son aceptables.

Esta aparente neutralidad ha convertido a los objetivos conductuales en una panacea, en tanto que soluciona al "técnico" el problema de cuestionar, desde el punto de vista sociológico y filosófico, la tarea educativa, y le ha dado un carácter "incuestionablemente científico" a la taxonomía de Benjamin Bloom, quien define los objetivos de aprendizaje como "la descripción y delimitación de la modificación de la conducta —actividad observable y, por lo tanto, medible— que se desea provocar en el estudiante".<sup>3</sup>

La reducción está hecha. Como el problema central es controlar y evaluar el aprendizaje, se aíslan, en aras de la "eficiencia", esas molestas variables que no se pueden operacionalizar, y tenemos un instrumento científico. Rehusando comprender, tratan de predecir. Es la aplicación de la teoría de la caja negra en la que sólo se consideran los *inputs* o estímulos manipulables y los *outputs* o respuestas, sin ocuparse para nada de las conexiones internas. Resulta tan simple, como en el caso de la inteligencia; ante la dificultad de llegar a un acuerdo sobre el concepto, se diseñan pruebas y escalas con las que pretendemos medir algunas de sus manifestaciones y como resultado definimos la inteligencia como aquello que se mide a través del *I.Q. test*. En educación, este mecanicismo es particularmente absurdo, porque en este terreno lo verdaderamente esencial es el proceso.

La especificación de objetivos está orientada a la evaluación no sólo como una necesidad administrativa; dentro de esta concepción el estudiante también estudiará en función de la evaluación. Como lo dice explícitamente Krathwohl, "una de las «ventajas» de esta metodología es que «los estudiantes tienden a concentrarse en lo que verdaderamente

<sup>2</sup> Tyler, Ralph: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1950.

<sup>3</sup> Bloom, Benjamin, et al.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Ed. Ate-neo, Buenos Aires, 1971.



cuenta. Si se le informa previamente qué contará, entonces se concentrará mejor en esos puntos».<sup>4</sup> El problema en la vida, pues, se reduce a saber qué puntos cuentan: la ética de la eficacia.

## MEDIOS VERSUS OBJETIVOS

Los precursores del enfoque por objetivos, han señalado insistentemente que los fines deben separarse de los medios en forma tan clara y distinta como sea posible. Asignan a ambos funciones diferentes dentro del proceso educativo, y hacen depender el éxito del sistema de la descripción clara, específica y conductual de estas funciones.

Los fines, pues, deben separarse de los medios y determinarse previamente.

Esto corresponde a una tradición del pensamiento occidental que tiene su raíz en el racionalismo cartesiano: las metas y propósitos de la actividad humana deben quedar fuera de la actividad misma. Se ha considerado la vida como mera preparación para "algo más" intelectual y abstracto. Los fines y las metas humanas predeterminadas por los hombres de poder, llámense cura, cacique, padre o maestro.

Esta drástica separación entre fines y medios, significa oponer la teoría a la práctica. Los fines constituyen así una clase en sí misma.

Hay otros autores que buscan una relación más estrecha e integradora entre fines y medios. De ellos se hace vocero William E. Doll, en su artículo sobre la metodología de la experiencia como alternativa frente a los objetivos conductuales.<sup>5</sup> Citando a Dewey nos dice, que los fines surgen y funcionan en el seno mismo de la acción. "No son como las corrientes actuales sugieren, cosas que están más allá de la actividad y a los que ésta se dirige. No son, estrictamente hablando, fin o término de la acción. Son estaciones de deliberación, o puntos de cambio de la actividad".

El problema central está en la distinción entre el fin en sí mismo y el fin en vista a . . . ; entre objetivos y proyectos.

La proposición del fin en sí mismo implica una relación unilateral que va de fines a medios. Para Dewey constituyen una proyección de nuestros propios hábitos compartamentalizados, fijos y no interactivos.

La predeterminación de objetivos fijos conlleva para estos pensadores dos peligros fundamentales:

a) Desvían la atención de las consecuencias que suceden al fin, porque enfatizan no los fines mismos sino el grado de eficiencia con que son

<sup>4</sup> Krathwohl, David R.: *Stating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum, and for Instructional Materials Development*, The Journal of Teacher Education, Vol. 16, No. 1, 1965.

<sup>5</sup> Doll, William E.: "A Methodology of Experience An Alternative to Behavioral Objectives", Educational Theory, Vol. 22, 1972, No. 3.

alcanzados. El fin señala un límite más allá del cual no se va a trabajar. Un fin sin relación con sus propias consecuencias.

b) Obstaculiza la creatividad. Esta sólo puede existir, cuando el individuo tiene oportunidad de formular sus propios propósitos, actuar sobre esta formulación y recibir sus consecuencias. La determinación de objetivos se centra en el producto obtenido y no en el proceso creativo.

## LAS TAXONOMIAS

Una vez establecido que toda la educación debe estar orientada por metas y que las metas expresadas en términos de conductas pueden instrumentarse mejor, pues son más fáciles de evaluar, el problema consiste en ordenar, clasificar y prescribir. Es así como surge la taxonomía.

El propio autor <sup>6</sup> nos explica que “la idea de este sistema de clasificación nació en una reunión de «examinadores» que asistieron a la convención (1948) celebrada por la Asociación Psicológica de los EE.UU.”. Estaban interesados en conseguir un “marco teórico” que pudiera facilitar la comunicación entre los examinadores. Después de extensas discusiones, se acordó que la mejor manera de obtener ese “marco teórico” consistiría en desarrollar un sistema de clasificación de las metas educativas.

La clasificación que nos ofrecen es un ejemplo claro de que “nuestras distribuciones en especies y en clases son puramente nominales, no representan más que medios relativos a nuestras necesidades y a nuestros límites de conocimiento”.<sup>7</sup> Sólo así se explica que dividan tres dominios que nunca se han percibido como aislados: el cognoscitivo, el afectivo y el motor. Lo grave de esta distinción es que no se hace con un mero objeto explicativo, sino que se propone que la educación opere a partir de esa arbitraria división.

Definen el dominio cognoscitivo como “aquel que incluye objetivos que se refieren a la memoria, evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas del orden intelectual”.

El dominio afectivo abarca los objetivos que describen cambios en los intereses, valores y actitudes, el desarrollo de apreciaciones y una “adaptación adecuada”.

El tercer dominio se refiere a la habilidad motora.

La pobreza de estas definiciones es un resultado de la división inicial y del prurito de neutralidad. La riqueza de una experiencia está precisamente en no ser químicamente pura.

Una vez definidas las áreas, surge nuevamente el problema del control. Bloom mismo señala que “es difícil describir las conductas apropiadas”.

<sup>6</sup> Bloom, Benjamin, *et al.*: *Op. cit.*, p. 7.

<sup>7</sup> Foucault, Michel: *Las palabras y las cosas*, Ed. Siglo XXI, 1971.

das en relación con estos objetivos (los del dominio afectivo), desde el momento en que los sentimientos y emociones interiores no son tan significativos, en su dominio, como la manifestación de una conducta determinada. Al mismo tiempo, además, nuestros métodos de comprobación y examen en el campo afectivo no han logrado superar todavía las fases más elementales”.<sup>8</sup> Como afectivo no resulta controlable, se nos propone trabajar como si no existiera, concentrándonos en el dominio cognoscitivo.

La taxonomía del dominio cognoscitivo contiene seis “clases” principales:

- 1:00 Conocimiento
- 2:00 Comprensión
- 3:00 Aplicación
- 4:00 Análisis
- 5:00 Síntesis
- 6:00 Evaluación

Nos explican que los comportamientos están ordenados de los más simples a los más complejos “porque un comportamiento simple particular podría integrarse a otros también simples para llegar a formar uno más complicado”.<sup>9</sup> El proceso consiste en fragmentar para después, por una simple adición, obtener el conocimiento. Parecen olvidar que, además de la organización de relaciones dentro de una disciplina y de unas disciplinas con otras, que —estamos de acuerdo— debe ser tan lógica, ordenada y estructurada como sea posible, hay una organización entre estas relaciones lógicas y la propia estructura de pensamiento del individuo. Ellos asumen que esta organización psicológica puede realizarse más eficazmente si un individuo lo hace por otro. En la medida en que una metodología está diseñada para producir formas específicas de conducta, se está avocando a la manipulación.

Por otra parte, las categorías propuestas parecen tener, si nos atenemos a las definiciones que de ellas dan, bastante lógica. Sin embargo, frecuentemente cuando el maestro intenta aplicarlas a los objetivos de su curso, la jerarquización ya no resulta tan evidente.

Tomemos como ejemplo la traducción, definida aquí como “la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado y exactitud con que se parafrasea o interpreta una comunicación recibida, de un lenguaje a otro. Una traducción se juzga sobre la base de su fidelidad y exactitud, es decir, teniendo en cuenta la medida en que el material original es preservado, aunque la forma de comunicación sea distinta”.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Bloom, Benjamin, *et al.*: *Op. cit.*, p. 9.

<sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 7.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 79.

Esta subcategoría corresponde al 2:00 Comprensión, lo que la coloca por debajo de la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación y la ubica dentro de las categorías de conocimiento "simples".

Cualquiera que haya sido tentado a traducir un poema con "fidelidad y exactitud" sabe que esto no es un comportamiento simple. También es claro para el científico, que se requiere un arduo trabajo de análisis, síntesis y evaluación para traducir del lenguaje científico al de divulgación si se pretende que "el material original sea preservado".

Los objetivos conductuales han sido cuestionados también por quienes los aceptan en principio y a falta de otro instrumento mejor. Son maestros e investigadores que no ven en los objetivos conductuales la panacea para la solución de los problemas que plantea la educación, sino un instrumento con muchas limitaciones que se intenta aplicar con cierta flexibilidad. En un intento de contrarrestar al menos algunas de las desventajas de los objetivos, se investiga sobre la posibilidad de incorporar al estudiante en el diseño del curriculum y en la especificación de objetivos; se buscan clasificaciones menos rígidas; se intenta integrar la afectividad al conocimiento.

El argumento definitivo parece ser el de que no hay nada mejor y que de alguna forma hay que responder al reto que implica la demanda creciente de educación y la necesidad de mejorar al mismo tiempo la calidad de la enseñanza. "Esto es rígido, aceptan, pero sin esto es el caos."

Es imposible desoír estos argumentos y, por otra parte, debemos reconocer que la evaluación juega un papel importante en la administración educativa; es necesario buscar criterios, organizar.

No debe entenderse que las críticas hasta aquí consignadas están preconizando una acción anárquica.

Se trata de distinguir entre lo que es definir un objetivo conductual y lo que sería establecer una dirección. En este último sentido los fines se entienden como consecuencias probables o proyectadas, no separadas de la actividad en cuestión sino —retomando a Dewey— estaciones de deliberación o "puntos de cambio" de la actividad, que estarían incorporados integralmente en el continuum de la experiencia humana. Las metas se propondrían entonces como formas de definir y profundizar el significado de la actividad.

El reto consiste en desarrollar una metodología educativa basada en la propia asimilación individual de la experiencia, pero en la que no se prescriban autoritariamente cuáles deben ser esas experiencias. Una estructura, que no sea tan rígida y preconcebida, que impida que el individuo se desarrolle, pero tampoco tan débil, que no estimule el desarrollo.

## PROYECCION TEORICA DEL ESTRUCTURALISMO GENETICO/LINGÜISTICO EN LA ORGANIZACION CURRICULAR ACADEMICA

---

---

GEORGINA TRIGOS  
JUDITH VERGARA  
LOURDES GÓMEZ  
ANA CRUZ  
TERESA MARTÍNEZ

### NOTA PRELIMINAR

**E**L presente trabajo constituye un acuerdo teórico sobre los problemas que plantea la relación pensamiento-lenguaje en el nivel gramatical. Al mismo tiempo, destaca la inscripción que el mencionado acuerdo hace al estructuralismo genético elaborado principalmente por Jean Piaget, respecto a la psicología genética. En ambos casos, se trata de perfilar un proceso de investigación cuya primera parte se presente en este volumen. A título de etiquetar las partes que se articulan en el proceso dividimos la investigación en los siguientes niveles:

1) Caracterización teórica de los modelos gramaticales que se manifiestan en el pensamiento cognoscitivo concreto y proposicional.

2) Trabajo comprobacional del aprovechamiento de ciertos modelos gramaticales para adelantar el aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria y con correspondencia al pensamiento cognoscitivo concreto.

3) Trabajo de campo comprobacional del aprovechamiento de modelos gramaticales específicos para el aprendizaje de la lengua materna y la literatura nacional y con correspondencia al pensamiento hipotético-deductivo en la escuela secundaria.

4) Análisis e interpretación de los modelos utilizados de acuerdo con las circunstancias históricas que condicionan el proceso educativo.

5) El proceso de investigación se realiza con la coordinación de la

cátedra de Español Superior y Redacción de la Facultad de Letras de la Universidad Veracruzana, con el objeto de articular el sentido del discurso científico del lenguaje con la ejecución de una didáctica de la expresión oral y escrita en la escuela primaria y secundaria.

## PLANTEO TEORICO

A lo largo de la historia, se han manejado muchos conceptos científicos y técnicos de diferentes disciplinas, que en un momento dado son representativas del avance de la sociedad. Estos conceptos son "partes" de un *todo* que constituye el cuerpo de las ciencias o el cuerpo, hoy bastante actualizado, de las técnicas.

A esta reunión de partes que integran ese todo, se le llama *sistema* y como tal, tiene elementos que se rigen por leyes, y que no pueden aparecer aislados, sino que se relacionan mutuamente: si se altera un elemento, se altera todo el sistema.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en las ciencias sociales tanto cada sistema objeto de estudio como cada discurso teórico-sistema, son el resultado de fuerzas históricas, económicas, sociales e ideológicas.

Partimos de las siguientes consideraciones para introducir la noción de sistema-estructura:

1) Se debe considerar que todo sistema es estructura en tanto es un "sistema-ligado es decir, en el que un cambio producido en un elemento provoca un cambio en los otros elementos.

2) Pero este sistema (es lo que lo distingue de la organización) está «latente» en los objetos —de allí la expresión «modelo» empleada por los estructuralistas— y es justamente porque se trata de un modelo que permite la predicción y hace inteligibles los hechos observados.

3) Se puede esperar que un día se encuentren, por el método comparativo, equivalencias entre los diversos modelos; en la hora actual los modelos son «locales» —no sólo en el sentido en el que hay modelos variables según las disciplinas, sino también porque cada disciplina puede verse llevada a utilizar modelos variables.

4) El concepto de estructura aparece como un concepto «sincrónico». Sobre todo si se remiten los distintos tipos de estructura a estructuras mentales, ya que la historia sólo interviene para mostrar las constantes"<sup>1</sup> contenidas por las distintas disciplinas a las que contempla:

a) Menciona un conjunto o sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad.

<sup>1</sup> Bastide, Rogers: *Introducción al estudio del término estructura*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968, p. 14.

b) Define las partes o elementos de ese sistema cuyas leyes son diferentes de las suyas.

c) Se refiere a las relaciones de los elementos entre sí.

A pesar de las divergencias de opinión respecto del uso adecuado del término, así como de la cuestión de su aporte científico a las ciencias sociales, su importancia radica en la transformación conceptual que conlleva a todos los campos en los que se lo ha utilizado como base y punto de partida de las investigaciones que se realizan, por lo que, en nuestro caso nos interesará ver en qué medida pueden relacionarse los conceptos de estructura genética y estudio lingüístico-gramatical, de modo que tal relación pueda si no proponer posibilidades de solución al discurso teórico de la pedagogía, al menos formular interrogaciones.

La psicología no cuenta con un antecedente estructural o genético tal como la sociología lo tiene en Spencer y Morgan. La corriente más allegada postula "...que la evolución no es más que una apariencia o el resultado de la mezcla de los genes pero que todo está determinado desde el interior por estructuras no modificables bajo las influencias del medio".<sup>2</sup>

Resulta concluyente la necesidad de un nuevo enfoque para la investigación y sus aportes dentro de todas las ciencias y la Psicología como tal, con Piaget y su visión del estructuralismo, sosteniendo que el desarrollo del pensamiento en el niño debe considerarse como una génesis en el sentido de una dialéctica, o sea, una continua transformación de un estado A a un estado B, donde B constituye un estado de posible transformación posterior, al mismo tiempo que la prolongación de A.

Esto está determinado por las tesis que sobre la génesis sostiene Piaget y que consisten, la primera, en que: "Toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra",<sup>3</sup> y la segunda, "toda estructura tiene una génesis."<sup>4</sup>

Para entender mejor la relación entre la génesis y la estructura partimos del concepto de *equilibrio* tomado como una manifestación activa que se caracteriza por su estabilidad y cuya existencia en un sistema puede ser sometida a transformaciones externas que tienen como fin alterarlo y al que el sujeto opone actitudes de compensación.

De aquí se llega a la conclusión de que el equilibrio conforma un sistema de compensaciones progresivas que al llegar a su punto máximo, o sea, cuando el equilibrio se ha logrado, la estructura queda establecida en su propia reversibilidad.

El ser humano está dotado de una serie de órganos de equilibrio dispuestos a todos los niveles físicos y mentales. En relación a la vida afectiva

<sup>2</sup> Piaget, Jean: *Seis Estudios de Psicología*, Ed. Seix Barral, México 1971, pp. 208-209.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 210.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 214.

tiva estos mecanismos especializados regulan desde el nivel de las motivaciones hasta el nivel de la voluntad y, refiriéndonos a la vida cognoscitiva, desde las regulaciones perceptivas y sensorio-motrices hasta las operaciones lógicas cognoscitivas.

Puesto que el equilibrio no es sino un factor más del desarrollo que coordina los otros tres (la herencia, el medio social y el medio físico), toda conducta debe verse simultáneamente como una "asimilación de lo dado a esquemas anteriores y una acomodación de estos esquemas a la situación actual",<sup>5</sup> todo lo cual otorga unidad a la conducta del sujeto, ya que no es posible aislar a ninguno de los tres factores arriba mencionados. Sin embargo, se coloca por encima de ellos ya que este equilibrio puede ser considerado de manera autónoma o interpretarse como:

- 1) Una sucesión de estados no estables hasta el término final.
- 2) Dicha inestabilidad es una propiedad de la sucesión mencionada, ya que los estados estables son excepcionales al final, de las series genéticas.

Acercándonos a lo que del equilibrio se ha dicho, es necesario situar al sujeto dentro de esos factores que integran el desarrollo, para poder aprehenderlo e introducirlo en un contexto en el cual jugarán papeles importantes factores internos y externos.

Tomando el concepto de desarrollo como un equilibramiento progresivo, se reduce esta explicación a las estructuras lógico-matemáticas, que al llegar a su perfeccionamiento quedan establecidas a lo largo de toda la existencia e integrándose en otras estructuras más complejas. El equilibrio permanece en ellas una vez que se las considera operaciones lógicas (formales), y que se manifiestan en la vida social. Su último objetivo es la determinación de un proceso de equilibrio que surge desde las bases estructuradas por formas prelógicas, que en cierta medida son semejantes a la lógica de operaciones. Dicho de otra manera, toda estructura presenta de una u otra forma indicios de la lógica que al alcanzar un equilibramiento progresivo culmina con las estructuras lógico-matemáticas.

Dos han sido las interpretaciones que se han elaborado en torno a las operaciones lógico-matemáticas:

- 1) La interpretación que no conduce al ejercicio de ninguna lógica, pero que después intervendrá en las coordinaciones lógico-matemáticas.

- 2) La concepción acerca de que aquellas operaciones si bien no presentan una intervención total de la lógica, parcialmente, tomando muy en cuenta las estructuras prelógicas y prematemáticas, son los medios por los cuales se obtienen conocimientos.

En la primera interpretación existen "procesos formadores de cono-

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 147.



cimientos, que explican su propio equilibrio"; en la segunda, "...las estructuras lógicas resultan del equilibramiento progresivo de estructuras prelógicas, y estas explicarán la formación y el perfeccionamiento de las estructuras lógico-matemáticas".<sup>6</sup>

Así, podemos asegurar que entre las estructuras prelógicas y las estructuras lógico-matemáticas existe una dialéctica, imposible de negarse, ya que aquellas son siempre el esbozo de éstas.

Como diferentes disciplinas han tomado modelos distintos de equilibrio, la psicología toma los suyos:

Primer modelo. Equilibrio de fuerzas en el seno de una estructura de campo, definiéndose el equilibrio por un balance exacto de fuerzas.

Segundo modelo. Modelo probabilista puro.

Tercero modelo. Equilibrio por compensación entre las perturbaciones exteriores y las actividades del sujeto.

El equilibrio de las estructuras cognoscitivas queda entonces definido como una compensación de las perturbaciones exteriores mediante actividades del sujeto que constituyen respuestas a dichas perturbaciones. Teniendo las perturbaciones correspondencias con las actividades del sujeto y sus consecuencias que se patentizan en el equilibrio, dos son las etapas que entran en cuestión:

1) "En el caso de las formas interiores de equilibrio, sin estabilidad (formas sensorio-motores perceptivas), las perturbaciones consisten en modificaciones reales y actuales del medio, en las cuales las actividades compensatorias del sujeto responden entonces como pueden, sin sistema permanente. . .

2) "En el caso de las estructuras superiores u operatorias, en cambio, las perturbaciones a las que responde el sujeto pueden consistir en modificaciones virtuales, es decir, que, en los casos óptimos pueden ser imaginadas y anticipadas por el sujeto bajo formas de operaciones directas de un sistema." <sup>7</sup>

Podríamos decir que en este último caso cabe imaginar o anticipar transformaciones, ya sea de manera ordenada o en sentido inverso (operaciones recíprocas o inversas de un sistema de operaciones reversibles), si bien en las transformaciones, hay algunas operaciones que pueden ser consideradas como modificaciones del sistema.

El tercer modelo de equilibrio como totalizador de las acciones del sujeto incluye su comportamiento interno y externo, es decir, lo define al mismo tiempo como unidad y parte de un sistema, así como su conducta, sus manifestaciones interindividuales e intraindividuales lo sitúan en un contexto social, que requiere de su capacidad de equilibrio para enfrentar las perturbaciones que los factores del desarrollo le imponen y a los que debe responder con la asimilación y acomodación adecuadas.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 150.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 162.

Dialécticamente, puede verse que desde que el hombre posee capacidad cognoscitiva, uno es su problema esencial: comunicarse. Pero ¿cuál es el origen de ese problema?, ¿cuál su evolución? Para esto, no cabe duda que debe considerárselo desde que éste como sujeto posee una inteligencia sensorio-motriz, sin otros elementos que las percepciones y los movimientos, hasta que es capaz de lograr un pensamiento lógico proposicional.

Jean Piaget en sus obras *Psicología de la inteligencia* y *Seis estudios de Psicología*, hace algunas reflexiones acerca del lenguaje y el pensamiento partiendo de la formación de la inteligencia y en particular de las operaciones lógicas.

La evolución del pensamiento en el niño presenta diversas etapas y cada una de ellas la caracteriza otorgándole ciertas funciones que irán complicándose hasta llegar a una formulación compleja, constituida por elementos propios de cada nivel, que se complementarán a medida que el sujeto avance cronológicamente:

1) Formas de naturaleza sensorio-motriz y que se presentan desde que nace hasta año y medio o dos años de edad (aproximadamente). En esta etapa el lenguaje no aparece todavía, sin embargo existen ya estructuras precursoras de la reversibilidad y la formación de invariantes, a pesar de que no se puede hablar de la existencia de la lógica propiamente dicha; y la inteligencia sólo se vale de las percepciones y de los movimientos.

2) Momento de la adquisición de los inicios del lenguaje. Es ahora cuando el niño se libera de los límites del campo perceptivo añadiendo el pensamiento a la serie de actos por él efectuados. Esto lo logra a través del sistema de signos que constituye el lenguaje, el cual se va desarrollando al mismo tiempo que aparecen nuevos elementos. Uno de ellos lo configura el sistema de símbolos que es una serie de significantes individuales y motivados que se presentan en el infante por medio del juego simbólico o juego de la imaginación.\* A través de él, el niño manifiesta una fuente de representaciones individuales relacionadas íntimamente con el medio en el que se encuentra inserto. Otra modalidad del simbolismo individual la encontramos en la imitación diferida en la que el niño trata de reproducir una situación, sin la presencia del sujeto u objeto que trata de imitar.

La imaginación mental constituye la tercera expresión simbólica individual y consiste en concebir la imagen como una imitación interiorizada que se presenta en dos formas: imagen sonora e imagen visual. En

\* Coincidimos con la definición que José Ferrater Mora da de símbolo: "es la significación de la figura por medio de la cual significaría una realidad; es el modo como se ha expresado una realidad a través de notaciones conceptuales, lingüísticas —o significativas— no correspondientes a un universo inteligible y sustantivo, permite "abarcarse la totalidad de los fenómenos en los cuales se presenta un «cumplimiento significativo» de lo sensible"... Ferrater Mora, José: "Símbolo" en *Diccionario de filosofía*. Argentina, pp. 1244-46.

esta etapa la interiorización progresiva de las acciones no alcanza aún el grado de las operaciones reversibles, por lo que el niño no logra comprender la conservación de las cantidades, cuando éstas aparentemente se han modificado. Concretamente, le es difícil percibir la dimensión que ocupa el objeto modificado en el ámbito espacial: por ejemplo, la bola de plastilina que cambia de forma cuando se alarga.

3) La tercera etapa psico-evolutiva que se puede considerar como la más importante, según lo demuestran los estudios acerca de la formación de las operaciones lógicas en el niño, señala que éstas no se constituyen en bloque sino que se elaboran en dos etapas:

A) La etapa que va de los 7-8 años a los 11-12.\* En esta primera etapa, se realizan operaciones lógicas en las que el niño se va a interesar por los objetos mismos, sus clases y relaciones. Realiza asociaciones aditivas y multiplicativas de clases y relaciones. A estas operaciones se les llama Operaciones Concretas, organizadas a este nivel en estructuras reversibles que muestran sus leyes de totalidad, y se dividen en:

1) Operaciones lógicas de clasificación, con dos variantes: operación directa (la suma de clases), y la otra, la operación inversa (la resta).

2) Operaciones lógicas de relación que se constituyen por serias y encadenamientos.

Concluyendo, las operaciones lógicas concretas se realizan bajo las nociones de conservación, cuya función primordial es organizar los distintos campos de la experiencia, sin que el niño establezca con precisión la diferencia entre contenido y forma. Aclaremos que las operaciones multiplicativas son el primer proceso lógico que existe en el niño.

B) Etapa que va de los 11-12 a los 15 años: a partir de esta etapa, el niño es capaz de realizar razonamientos hipotético-deductivos, además, es ahora cuando se llevan a cabo las operaciones proposicionales (lógica de proposiciones) aplicables a cualquier contenido.

Es el momento de la aparición de dos nuevas estructuras que culminan el perfeccionamiento de las ya establecidas: a) el retículo\*\* de la lógica de proposiciones que se identifica con las operaciones combinatorias consistentes en encontrar métodos sistemáticos de agrupación de objetos; b) la estructura de grupo de cuatro transformaciones: identidad ( $A=B$ ); inversión ( $B=A$ ); reciprocidad ( $A=C$ ;  $B=C$ ); correlatividad ( $A=B$ ;  $A'=B'$ ), que tienen su base en las operaciones lógicas concretas. En esta etapa se manifiesta el retículo, la lógica de proposiciones, las operaciones lógicas concretas y las operaciones proposicionales.

\* Las experiencias de Piaget se sitúan en un nivel en que la cultura es mucho más estable. En cambio no se han hecho experimentos semejantes en países menos desarrollados en los que los patrones culturales no presentan la misma estabilidad.

\*\* Retículo: en este trabajo entendemos, por retículo al cuerpo de elementos relacionados entre sí, dependiendo del nivel jerárquico que ocupen dentro del sistema del que forman parte.

## EVOLUCION GENETICA DEL PENSAMIENTO SEGUN PIAGET

<i>Edad</i>	<i>Inteligencia</i>	<i>Manifestaciones</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Niveles gramaticales</i>
Nacimiento a 1½-2 años	Sensorio-motriz.	Los reflejos. Primeros hábitos motores y percepciones organizadas.	En el sentido del prelenguaje se produce la capacidad de vocalización.	
2-3 años a 7-8 años	Función simbólica.	Juego simbólico. Imitación a partir de una señal. Imitación diferida. Imaginería mental (visual-sonora).	Aparición del lenguaje (fase paratáctica y pre-hipotáctica). <b>D i f e r e n c i a c i ó n</b> entre signifi- cante y significado y relación entre un signo y un aspecto de la realidad.	Semántico Sintáctico Semántico Morfológico
7-8 a 11 años	Operaciones lógicas concretas.	Formación de clases y sus relaciones a partir de un objeto de la realidad. Operaciones sumativas, multiplicativas, seriaciones sus- tracciones.	Aparación del lenguaje hipotáxico. Clases de palabras y sus relaciones. Significados: paradigmas. Funciones sintácticas.	Semántico Morfológico Sintáctico
12-15 años	Lógica de proposiciones. Pensamiento hipotético-deductivo.	Combinación de las operaciones lógicas concretas. Aparecen las operaciones de: Identidad: $A=B$ . Inversión: $B=A$ . Reciprocidad: $A=C$ ; $B=C$ . Correlatividad: $A=B$ ; $A'=B'$ .	Desarrollo del lenguaje hipotáxico. Relaciones entre funciones.	Semántico Morfológico Sintáctico

### POSIBLES RELACIONES ENTRE LAS ESTRUCTURAS GENETICAS COGNOSCITIVAS Y EL LENGUAJE COMO ESTRUCTURA GRAMATICAL

Seguindo a Piaget en la evolución del lenguaje y del pensamiento en el niño, nos encontramos con que aparentemente es el lenguaje el que conforma el pensamiento, en realidad sucede lo contrario: el lenguaje se ve sustentado por la evolución orgánica. De tal modo que la significativa aparición del lenguaje en un niño (2-3 años), está precedida por la aparición casi simultánea de la función simbolizadora manifiesta a través del juego simbólico, y esta relación pensamiento-lenguaje aparece en las etapas posteriores del desarrollo.

En la *Gramática Estructural en la Escuela Secundaria* de Manacorda de Rosetti, encontramos tres criterios o niveles para el estudio del hecho lingüístico:

- 1) Semántico: se basa en las significaciones.
- 2) Morfológico: el que analiza los accidentes o variaciones de las palabras, las inflexiones que afectan su estructura interna: género, número, persona, tiempo, modo, aspecto, caso, grado.
- 3) Sintático: el que tiene en cuenta las relaciones de los signos: función, conexión, rección, valencia, orden de las palabras, concordancia, etc.

El criterio semántico se desarrolla cuando el niño puede diferenciar los conceptos de los objetos, es decir, cuando es capaz de distinguir los significantes de los significados, de tal manera que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos.

El criterio morfológico corresponde al periodo en el cual se dan las operaciones lógicas concretas, que va de los 7-8 años a los 11-12. A este nivel el niño es capaz de hacer operaciones aditivas y multiplicativas de clases y relaciones: clasificaciones y seriaciones que son estructuras elementales de agrupamientos, con las distintas clases de palabras.

En primer lugar, citemos el ejemplo de Piaget para demostrar cómo se llevan a cabo estas operaciones: "... todos los pájaros (clase A) son animales (clase B), pero todos los animales no son pájaros, ya que existen animales no-pájaros (clase A')".<sup>8</sup>

En este ejemplo se hacen tres clasificaciones: clase de pájaros (A), clase de animales (B), clase de animales no-pájaros (A'), con las que puede efectuar las siguientes relaciones:

$$B = A + A'; A = B - A'; A' = B - A$$

Teniendo como base el ejemplo anterior haremos una demostración a nivel *morfológico* de la gramática.

De un número dado de palabras el niño puede hacer clasificaciones de acuerdo con la naturaleza semántica-gramatical de dichas palabras:

mesa	leer	libros
perro	flojo	llorar
dedo	María	Juan
malo	casa	avaro
pequeño	pizarrón	caballo
elefante	Pablo	flores
inteligente	silla	vivir
bonito	astuto	jarra
ventana	vaca	teléfono
gatos	hojas	agradable
cantar	hormiga	

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 134.

Entre las palabras antes citadas se encuentran sustantivos, adjetivos y verbos, que son las que el niño reconocerá más fácilmente desde sus significaciones como signos que designan cosas, acciones y cualificaciones de cosas y acciones.

<i>SUSTANTIVOS</i>		<i>ADJETIVOS</i>	<i>VERBOS</i>
mesa	silla	malo	dormir
perro	vaca	pequeño	cantar
dedo	hojas	inteligente	leer
elefante	hormiga	bonito	llorar
gatos	libros	flojo	vivir
ventana	Juan	grande	beber
María	caballo	astuto	
casa	flores	avaro	
pizarrón	jarra	agradable	
Pablo	teléfono		

La clasificación puede progresar en nuevos agrupamientos de elementos, ya que de la lista de sustantivos el niño podrá agrupar aquellas que se refieran a personas, animales u objetos:

<i>PERSONAS</i>	<i>ANIMALES</i>	<i>OBJETOS</i>
María	perro	mesa
Pablo	gatos	dedo
Juan	vaca	ventana
	hormiga	casa
	caballo	pizarrón
		silla
		hojas
		libros
		flores
		jarra
		teléfono

Del mismo modo, de los sustantivos, animales y objetos, separará los que indiquen número singular o plural:

<i>ANIMALES</i>		<i>OBJETOS</i>	
<i>Singular</i>	<i>Plural</i>	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
perro	gatos	mesa	libros
elefante		dedo	flores

*ANIMALES**Singular Plural*vaca  
hormiga*OBJETOS**Singular Plural*ventana  
casa  
pizarrón  
silla  
jarra  
teléfono

Cabe un agrupamiento más entre ambas clases de sustantivos: los que señalan género femenino o masculino:

*ANIMALES**Femenino Masculino*vaca      perro  
hormiga    elefante  
            caballo  
            gatos*OBJETOS**Femenino Masculino*mesa      dedo  
ventana    pizarrón  
casa      teléfono  
silla      libros  
jarra  
flores

Tomando en cuenta la lista de los adjetivos asociará los que indiquen cualidad, defecto, tamaño:

*CUALIDAD*inteligente  
bonito  
astuto  
agradable*DEFECTO*malo  
flojo  
avaro*TAMAÑO*pequeño  
grande

Finalmente, podrá separar los verbos según sus terminaciones en:

*AR*cantar  
llorar*ER*leer  
beber*IR*vivir  
dormir

En un nivel *sintáctico* (dentro de la etapa de las operaciones lógicas concretas), el niño, teniendo como modelo una estructura básica simple como la siguiente:

*Las nubes rosadas tienen forma de árboles,*

será capaz de realizar las operaciones de sustracción al separar el sujeto del predicado:

*Las nubes rosadas tienen forma de árboles.*  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

Dentro de la estructura el niño podrá distinguir el núcleo (N) del sujeto, de sus modificadores directos (MD) o indirectos (MI):

*Las nubes rosadas tienen forma de árboles.*  
 ┌MD┐┌N┐┌MD┐  
 └──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

*Las manecillas del reloj están rotas.*  
 ┌MD┐┌N┐┌MI┐  
 └──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

También podrá sumarle al núcleo del sujeto otros modificadores:

*Las nubes rosadas, negras, azules tienen forma de árboles;*  
 ┌MD┐┌N┐┌MD┐┌MD┐┌MD┐  
 └──┘└──┘└──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

*Las manecillas metálicas del reloj están rotas;*  
 ┌MD┐┌N┐┌MD┐┌MI┐  
 └──┘└──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

o bien, podrá redactar una oración con sujeto compuesto de dos o más núcleos:

*El pastel, la piñata y las serpentinas serán para mi fiesta.*  
 ┌MD┐┌N┐┌MD┐┌N┐┌MD┐┌N┐  
 └──┘└──┘└──┘└──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 SC P

En la estructura del predicado, el niño podrá formar un predicado compuesto aumentando uno o más núcleos a uno que ya conoce:

*Los niños cantaron en la fiesta.*  
 ┌MD┐┌N┐┌N┐  
 └──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S P

*Los niños cantaron, jugaron y comieron en la fiesta.*  
 ┌N┐┌N┐┌N┐  
 └──┘└──┘└──┘  
 ┌──────────┴──┐ ┌──────────┴──┐  
 S Pc



Dentro de la estructura del predicado el niño podrá diferenciar el núcleo verbal del objeto directo (OD), del objeto indirecto (OI), de los circunstanciales (C), del predicativo (Pvo) y del complemento agente (Ag).

*Las nubes rosadas tienen forma de árboles.*  
 ↳MD ↳N ↳MD ↳N ↳OD  
 ↳S ↳P

*Las manecillas del reloj están rotas.*  
 ↳MD ↳N ↳MI ↳N ↳Pvo  
 ↳S ↳P

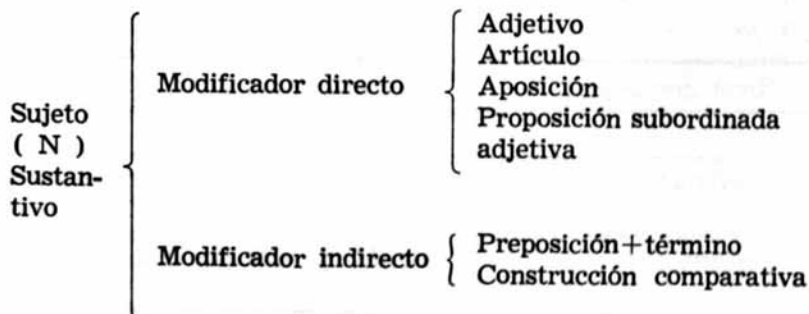
*Juan escribe una carta para su mamá.*  
 ↳N ↳OD ↳OI  
 ↳S ↳P

*Los niños jugaron en el jardín.*  
 ↳MD ↳N ↳N ↳MD ↳N  
 ↳C  
 ↳S ↳P

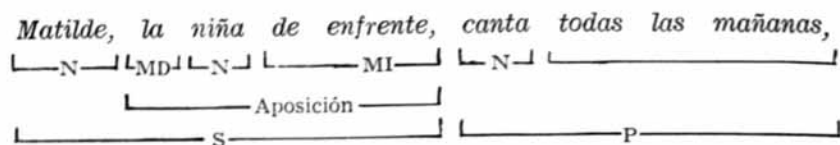
*La carta fue entregada por el cartero.*  
 ↳MD ↳N ↳N ↳MD ↳N  
 ↳Ag  
 ↳S ↳P

Considerando el segundo momento de la tercera etapa de evolución, a nivel del lenguaje aparece el lenguaje hipotáxico: uso de proposiciones, es la etapa en la que distingue y/o construye una sintaxis más complicada.

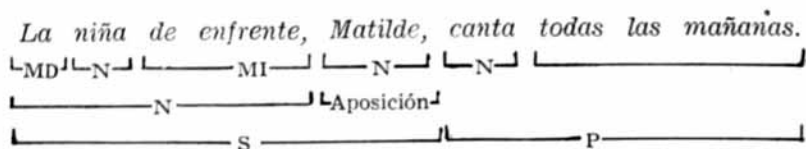
Analizando el esquema del sujeto:



y tomando como ejemplo una estructura como la siguiente:



el alumno en un primer enfoque podrá distinguir el núcleo del sujeto (*Matilde*) y el del predicado (*canta*), estableciendo una relación de inversión; pero atendiendo a una mayor complejidad en el sujeto identificará a *Matilde*, sustantivo, con el núcleo de la aposición, *niña*, estableciendo así la relación de identidad. La inversión la efectuará en el momento en que permute la aposición con el núcleo del sujeto y diga:



Realiza una operación de reciprocidad cuando establece una correspondencia entre el núcleo del sujeto y el núcleo de la aposición con el pronombre *ella*, etc. Sin embargo, todas estas operaciones las realiza no sólo en el nivel sintáctico sino también en el morfológico y en el semántico, como lo demuestran los siguientes cuadros:

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>IDENTIDAD: A=B</i>
Semántico	Significación <i>Matilde</i> = Significación <i>niña de enfrente</i> .

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>IDENTIDAD: A=B</i>
Morfológico	Sustantivo <i>Matilde</i> = sustantivo <i>niña de enfrente</i>
Sintáctico	<i>Matilde</i> y <i>niña</i> son núcleos de construcción

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>INVERSION: B=A</i>
Semántico	La significación <i>Matilde</i> puede aparecer antes o después de la significación <i>niña de enfrente</i> sin que pierda su sentido la cadena: <i>La niña de enfrente, Matilde.</i>
Morfológico	Sustantivo <i>Matilde</i> y sustantivo <i>niña de enfrente</i> , pueden permutar su lugar.
Sintáctico	<i>La niña de enfrente</i> pasa a ser sujeto y <i>Matilde</i> aposición.

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>RECIPROCIDAD: A=B; B=C</i>
Semántico	Entre <i>Matilde</i> y <i>la niña de enfrente</i> que son significaciones equivalentes para un mismo referente.
Morfológico	<i>Matilde</i> y <i>la niña de enfrente</i> corresponden al pronombre <i>ella</i> .
Sintáctico	Ambos, <i>Matilde</i> y <i>la niña</i> realizan las mismas funciones.

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>CORRELATIVIDAD: A=B; A'=B'</i>
Semántico	Entre la estructura <i>Matilde, la niña de enfrente</i> , pueden permutar su lugar correlatividad ya que ambas son niñas.
Morfológico	<i>Rosa</i> y <i>Matilde</i> se corresponden como sustantivos en construcciones diferentes.
Sintáctico	Tanto <i>Rosa</i> como <i>Matilde</i> son núcleos de construcciones distintas y pueden aparecer en otras construcciones.

Ajustándose al esquema del predicado:

Predicado Verbal o con verbo conjugado	}	Copulativo	}	exige predicativo obligatorio
		No copulativo		}
Predicado no verbal	}	Nominal	}	
		Adverbial		}

Se distinguirá que un sustantivo puede ser núcleo de construcción ya sea objeto directo, objeto indirecto, circunstancial, agente, predicativo; si decimos, por ejemplo:

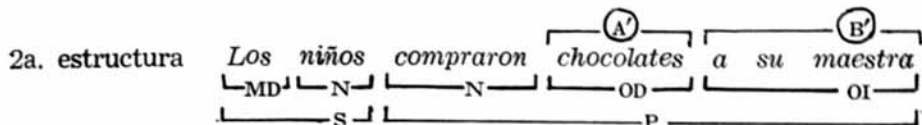
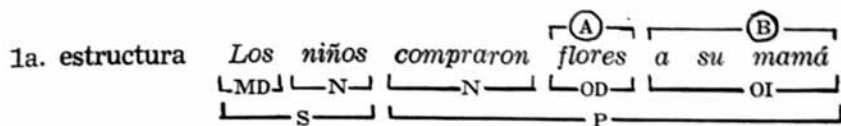
*Los niños compraron flores a su mamá*

se establecerá una función de identidad cuando se distinga a un nivel morfológico que *flores* y *mamá* son sustantivos. A un nivel sintáctico se reconocerá que ambos son núcleos de construcción, en este caso de objeto directo y objeto indirecto, respectivamente. Se realiza una función de inversión cuando ambos sustantivos son núcleos de construcciones diferentes: *flores* es núcleo sustantivo de la construcción objeto directo y *mamá* es núcleo sustantivo de la construcción objeto indirecto, estableciendo que son funciones diferentes. Existe una función de reciprocidad cuando ejemplificamos:

- 1a. estructura *Los niños compraron flores a su mamá*
- 2a. estructura *Las flores fueron compradas por los niños a su mamá.*
- 3a. estructura *Los niños las compraron a su mamá.*

Se establece esta función cuando se distingue a un nivel sintáctico que *flores* es objeto directo de la primera construcción y que éste pasa a ser sujeto en la segunda y además, tanto el núcleo del objeto directo de la

primera estructura, como el sujeto de la segunda, equivalen a un pronombre que en un caso determinado puede sustituirlos: *las*. Una cuarta función que tiene lugar es la correlatividad, señalándola a un nivel sintáctico:



aclarando que la A (*flores*) de la primera estructura es objeto directo y en la segunda, A' (*chocolates*). La B (*a su mamá*) en la primera estructura es objeto indirecto y la B' (*a su maestra*) de la segunda también lo es.

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>IDENTIDAD: A=B</i>
Semántico	Reconocerá la significación del pronombre objetivo <i>la</i> (y sus variantes) con la misma significación que el objeto directo al que suple: por ejemplo, <i>Los albañiles pintaron la casa</i> . Los albañiles <i>la</i> pintaron.
Morfológico	Identifica sustantivo núcleo de construcción endocéntrica con construcción endocéntrica sustantiva: por ejemplo, <i>libro</i> , <i>libro rojo</i> o <i>libro de matemáticas</i> , considerando que dichas construcciones tienen función predical.
Sintáctico	Se identifica el núcleo del objeto directo de la voz activa con el del sujeto de la voz pasiva: por ejemplo, <i>Los niños compraron flores</i> ; <i>Las flores fueron compradas por los niños</i> .

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>INVERSION: B=A</i>
Semántico	En el caso de la voz, pasiva reconoce la misma significación de la construcción OD que se convierte en sujeto, por ejemplo: <i>Arturo hizo un avión: Un avión fue hecho por Arturo.</i>
Morfológico	La relación entre sustantivo y adjetivo puede invertirse en el proceso de sustantivación del adjetivo y adjetivación del sustantivo. El adjetivo se transforma inversamente de su naturaleza de determinación a su naturaleza de dominación: por ejemplo. <i>Los tambores rojos brillan con el sol. Lo rojo de los tambores brilla con el sol.</i>
Sintáctico	Los núcleos de construcción OD y sujeto invierten su posición dentro de la estructura pero conservan su función de núcleos, es decir, pueden permutar sin perder su calidad sintáctica, por ejemplo: <i>Las ovejas blancas brincan la cerca alta. La cerca alta es brincada por las ovejas blancas.</i>

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>RECIPROCIDAD: A=B; B=C</i>
Semántico	Se establece la reciprocidad cuando en dos estructuras diferentes el significado del OD (o del OI) se da en un pronombre, por ej.: <i>Los soldados llevan tambores. Los soldados los llevan. La frutera vende limones; La frutera los vende.</i>
Morfológico	Se establece esta operación cuando una función predical puede ser realizada por un modelo gramatical que corresponde a otras funciones predicales. El modelo preposición a más término como el indirecto y al circunstancial, por ejemplo: <i>escribo a mi amigo; busco a mi amigo; voy a México.</i>

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>IDENTIDAD: A=B</i>
Sintáctico	Hay reciprocidad entre los núcleos de los OD que pueden transformarse en núcleos de sujeto (voz pasiva), pueden reemplazarse por un pronombre objetivo en el nivel del predicado, por ej.: <i>Los soldados llevan tambores; Los tambores son llevados por los soldados; Los soldados los llevan.</i>

Nivel gramatical	Operación proposicional
	<i>CORRELATIVIDAD: A=B; A'=B'</i>
Semántico	Se establece cuando las palabras conservan su significado en estructuras diferentes. Ej.: <i>Los soldados llevan tambores; soldados y tambores</i> designan realidades. <i>Los escolares llevan mochilas; escolares y mochilas</i> designan también realidades, estableciendo clases de campos semánticos.
Morfológico	En el ejemplo dado arriba <i>soldados, tambores, escolares y mochilas</i> son sustantivos que se agrupan en torno al mismo verbo aunque en construcciones diferentes y se dice que dependen correlativamente del mismo centro verbal.
Sintáctico	Los núcleos de sujeto, objeto directo, y voz pasiva tienen la misma naturaleza, son sustantivos. Ej.: <i>Los tambores que llevan los soldados brillan con el sol.</i> <i>Los niños que llevan mochilas van a la escuela.</i> <i>Las mochilas son llevadas por los niños que van a la escuela.</i>

## PSICOANALISIS Y TEORIA(S) DEL APRENDIZAJE

---

JEAN LUC DE FRANCE DE TERSANT

Anyone who han intelligence may interpret  
the number of the Beast. It is a man's  
number. This number is 666.

*The Apocalypse of John, 13/18*

A pesar de —y casi por esta misma causa— la amplia difusión de sus conceptos básicos, la teoría psicoanalítica permanece todavía insuficientemente conocida en el campo científico humano. A pesar del —y casi por esta misma causa— constante interés de cada quien por el “significado” de sus “motivaciones inconscientes”, la práctica psicoanalítica permanece caricaturizada en el terreno terapéutico humano. Más allá del rechazo emocional y de la posible transferencia negativa, más allá del muy arraigado temor a la pérdida de la autonomía, las verdaderas causas de la presente falta de consideración por la obra analítica (teórica y/o práctica) se localizan en el trasfondo ideológico que sostiene todo discurso científico humano y/o social.

Para un mejor entendimiento de la problemática, es necesario remontar a los orígenes: la tendencia actual, sin poder o querer romper abiertamente con veinte siglos de continuidad, parte de un presupuesto falso: localiza su tarea en el encerrar la “irracionalidad” del hombre dentro de los marcos de una racionalidad artificial, en lugar de buscar cuál podría ser la propia racionalidad de dicha irracionalidad aparente. Esto es grave, pues tiende a demostrar la absoluta dependencia del científico, su total obediencia a la moraleja del sistema *por él* edificado.<sup>1</sup> De

<sup>1</sup> Etimológicamente, el sustantivo *razón* deriva de la raíz latina *ratio*, la cual viene de *ratus*, participio pasado del verbo *reor*, cuyo significado original es *creer*, *pensar*. Lo *racional*, por lo tanto, se puede volver sinónimo de lo *verdadero* únicamente si el investigador, desde un punto de vista epistemológico, establece una re-



ahí la necesaria predominancia del *λογος* sobre su "objeto" de estudio, ciencia(s) *sobre* el hombre, que ciencia(s) *del* hombre *por* el hombre. *αυθραως*. De ahí también que la(s) ciencia(s) humana(s) sea(n) más Es decir, en la expresión —la(s) ciencia(s) del hombre—, el condicionar el estudio de la segunda entidad a los postulados de la primera originó la metamorfosis del *λογος* en *νοητος* y, por lo consiguiente, el reino incon-testado de la ideología unívoca,<sup>2</sup> cuyas *leyes* no permiten el reconocimien-to de la investigación cuando pretende darse fuera de la *ratio* establecida *a priori*.<sup>3</sup>

Tal análisis epistemológico contemporáneo permite entonces enten-der porqué el psicoanálisis, por sus planteamientos básicos ha sido *ipso facto* excluido de la esfera "racional" del conocimiento y, por lo tanto, relegado al nivel de una "filosofía de la vida", de una "literatura", o, más categóricamente, de un "error superado". Sin embargo, en vista de la situación que priva tanto en el campo científico como en el nivel popular, no parece superfluo el recordar cuáles son *efectivamente* estos planteamientos. A ello me dedicaré antes de abordar el punto específico de las posibles reacciones entre el psicoanálisis y la(s) teoría(s) del aprendizaje.

1. A lo largo de la experiencia clínica, el psicoanálisis ha tratado de demostrar la necesidad de una exhaustiva reconsideración de la función discursiva en el campo científico humano. Es decir, al descartar la par-cialidad de la tendencia positivista que reduce la *ψυχή* —logia a una (de-masiado) sencilla "ciencia del comportamiento", se ha de concentrar la investigación sobre el *λογος* del sujeto, sobre el universo de su discurso. Dicho en términos más explícitos, al entrar en el dominio de la produc-ción psíquica y de sus manifestaciones, no es posible investigar *holisti-camente*, quedándose de manera inmediata en la superficie de lo obser-vable: el "hecho" científico no existe, o más exactamente, no se da en este nivel. Lo único que puede ser observado y *des*-cubierto es lo que viene del discurso, lo que se expresa por medio de él. Ahora bien, dicho

---

lación de equivalencia entre la oposición *falso-verdadero*, por una parte, e *irracio-nal-racional*, por la otra. De ahí la noción de *sistema*, puesto que la aceptación (creencia) de los postulados básicos conlleva la posibilidad de sostener un discurs-o *racional*, en términos de lo que es la racionalidad para dicho sistema.

<sup>2</sup>  $2 + 2 = 4$ , o sea a nivel de la racionalidad *metodológica*, las tres leyes lógicas fundamentales: el principio de identidad, el principio de contradicción y el principio del tercero excluido.

<sup>3</sup> "Desde entonces establecer cuáles son esas leyes deberá ser la única pre-ocupación de las ciencias sociales. (...) Este punto de vista operacional y positi-vista conlleva una modificación total de nuestros hábitos de pensamiento: es imposible e impensable, es decir, *fuera del pensamiento teórico y fuera de las po-sibilidades metodológicas* de utilizar como base del razonamiento conceptos de los cuales no se puede dar cuenta en términos de operaciones. De ahí surge la doble solución impuesta: o eliminar los conceptos que obstaculizan, puesto que no se pueden explicar ni medir, o bien, llegar a aquel abuso señalado..." De France de T., Jean L., Antropología y Hermenéutica, en "*La Palabra y el Hombre*", No. 18, Universidad Veracruzana, 1976, p. 64-65.

discurso no es más que el *re-presentante*, el vocero de la  $\psi\upsilon\chi\acute{\eta}$ ,<sup>4</sup> cuya semántica ha sido deformada, transformada: no quiere decir lo que dice, no dice lo que quiere decir; implica, por lo tanto, un proceso de desciframiento, una *revelación* del sentido. De ahí la complementariedad entre el método analítico, que interpreta, que restituye al mensaje su verdadero contenido, y el método explicativo, que solamente reproduce lo que se transmite con tal de incorporarlo a un sistema general.<sup>5</sup>

Resumiendo: el único *acceso* a la autenticidad de las estructuras y contenidos primarios de la psique humana es el discurso:<sup>6</sup> el paciente "habla" su enfermedad,<sup>7</sup> tal y como cada quien de nosotros "habla" sus sentimientos, sus motivaciones, sus impulsos, sus frustraciones, etc...<sup>8</sup> Sin embargo, más allá de *epistemé*, es indispensable *hērmeneia*, ya que el discurso del hombre es *esencialmente multívoco*, es un conjunto de símbolos cuya lectura holística no se puede dar *a priori* en la (auto)observación.<sup>9</sup>

<sup>4</sup> De la misma manera aunque Hermes en la mitología griega era el mensajero de los Dioses no solamente aseguraba la comunicación entre ellos y los hombres, sino *interpretaba* lo dicho y lo *traducía* al lenguaje de los hombres ya que era él el único que tenía la facultad de entenderlos. De ahí el concepto griego de *hērmeneia* (interpretación) cuyo significado original sirve de base a lo que actualmente es la Hermenéutica. (cf. De France de T., Jean L., Antropología y Hermenéutica, *op. cit.*) De ahí también la dicotomía, en el campo científico humano, entre *epistemé* (discurso explicativo) y *hērmeneia* (discurso interpretativo), o sea entre *reproducción* del "hecho" humano y *revelación* del mismo.

<sup>5</sup> *Complementariedad* y no *oposición*, a pesar de la voluntad explícita de los partidarios de la explicación de no considerar a la secuencia interpretativa como "científica", ya que no cumple con los requisitos que sirven de postulados básicos a la ideología unívoca.

<sup>6</sup> En el contexto hermenéutico, un discurso es la *expresión* final de una serie de operaciones por medio de las cuales el Ser logra proyectar ("hablar") en el ámbito que lo rodea una parte o la totalidad de su problemática ontológica. Esta definición no discrepa de las que propone la filosofía...

—operación intelectual que se lleva a cabo por una serie de operaciones elementarias parciales y sucesivas. "Discursus est transitus cogitantis a sententia ad sententiam ordine quadam, sive consequentiarum, sive, alio, ut in methodo." (Leibniz, *Opúsculos y fragmentos inéditos*, in Lalande, *Vocabulaire de la Philosophie*, P.U.F., París, 1962)

—Expresión y desarrollo del pensamiento por una serie de palabras o de proposiciones que se encadenan. (Lalande, *op. cit.*, p. 238)...

sino las complementa, ya que tiende a subrayar lo primordial de la presencia del Ser en su discurso, tanto a nivel de la semántica como de la sintaxis. Por otra parte, pretende despegar el discurso del universo limitativo de la palabra.

<sup>7</sup> Sea por medio del acto en el discurso, como lo mostraría el ejemplo de la fantasía onírica, en la cual el sujeto representa lo que hace, relatándolo; sea por medio del discurso en el acto, como lo mostraría el ejemplo del ritual psicótico, en el cual el sujeto representa lo que le ocurrió, actuándolo (*acting out*). Estas dos manifestaciones son formas de "hablar" una problemática ontológica.

<sup>8</sup> Subrayando, por lo tanto, que el dominio de la *psique* es inaccesible *en sí*. Una frustración empezará a "formalizarse" solamente a partir del momento en el cual el discurso del sujeto la volverá manifiesta. De ahí la anotación famosa de Lacan, según la cual "el Inconsciente es estructurado como un lenguaje", de ahí también la importancia para la Hermenéutica para la determinación de todos los elementos que intervienen en la composición del discurso, por medio del cual el Ser y su problemática (ejemplo particular: la frustración) se hace *representar*.

<sup>9</sup> Para la discusión en torno a la multivocidad y a sus implicaciones a nivel de la investigación; cf. De France de T., Jean L., *Variaciones alrededor de un solo mitema*, en *Texto Crítico* No. 4, Universidad Veracruzana, 1976, pp. 153 a 156.

2. Desde un principio (Freud, Abraham, Jones) hasta la fecha (Klein, Spitz, Koupernik, Dailby, Bettelheim), analistas cuya labor se ha concentrado sobre la génesis del ser, han asentado la imposibilidad de investigación holística por medio de los instrumentos metodológicos cuyas categorías operativas respetan el *λογος* establecido por la ideología unívoca que prevalece en las ciencias "exactas". El *νοηος* (*λογος* establecido), en efecto, no logra "dar cuenta" del ser humano y de sus manifestaciones, sin deformarlos o fragmentarlos. La característica de ello se debe al incomprensible "olvido" de que el hombre, a pesar de valorizar el *λογος* en la investigación (observador), es, sin embargo, *αυτονοηος* (observado): establece su propia ley de desarrollo fuera de las leyes de la lógica general. Dicha ley se manifiesta por medio de etapas genéticamente determinadas, sin, por lo tanto, poder ser reducida a un *αλγοριθμο del crecimiento*; en efecto, el *νοηος* del hombre es su *οντο-γενεσις*, revelada por el psicoanálisis desde 1905 (los tres ensayos sobre una teoría de la sexualidad de S. Freud) y confirmada desde entonces por todos los estudios genéticos, fisiológicos y psicológicos. He aquí la unidad del género humano, con sus características de cuyo examen se desprende la complejidad: unas estructuras diacrónicas semejantes (génesis), unos contenidos sincrónicos diferenciales (contexto socio-cultural), cuya intercomunicación se da de manera *original* en cada sujeto. En otros términos, el examen de la psiqué humana deja entrever los mismos componentes, el mismo material en cada uno de nosotros, el cual empero, nunca estará ordenado dos veces de la misma manera.

Resumiendo: el hombre, sujeto de estudio de la ciencia humana, es autónomo en su ontogénesis, cuyas características no permiten la generalización, la predicción y la reproducción de sus secuencias más que en lo descubierto a lo largo del examen ontogenético de cada discurso particular, *a posteriori*.<sup>10</sup> Por lo tanto, toda tentativa de aplicación del modelo de investigación y de síntesis de las ciencias "exactas" al caso particular del hombre no conlleva más que dos resultados: la parcialidad<sup>11</sup> del material investigado y de las conclusiones generalizantes, o la deformación del *sujeto* de estudio. Lo que, de antemano, invalida las proposiciones supuestamente "científicas" de estas dos tendencias.

3. Los modelos de investigación que han desarrollado las ciencias "exactas" (física, matemática, biología, etc...), desde el punto de vista de la univocidad, vuelven a estas disciplinas de antemano más

<sup>10</sup> Lo que confirmarían en caso de que sea necesario, los rotundos fracasos, a nivel individual, de las tentativas de "modificación de la conducta" más allá del nivel conciente operacional, o también, a nivel sociocultural, de las tentativas en el dominio de la llamada "Antropología aplicada". (Cfr. Bastide, R.: *Antropología aplicada*, Ed. Amorrortu, Argentina, 1972, en particular el capítulo 12: La antropología aplicada como ciencia teórica de la práctica).

<sup>11</sup> En los dos sentidos de la palabra *parcial*: incompleto y tendencioso.

“científicas” que a cualquier ciencia del comportamiento,<sup>12</sup> ya que, en un primer momento, el número de variables inferentes (parámetros) que determinan el “objeto de estudio” son mucho más reducidas. Sin embargo, en un segundo momento y suponiendo que se puedan determinar *todas* las variables, el problema metodológico no se resolvería por lo tanto.

En efecto, en el contexto científico humano se sabe<sup>13</sup> que la misma serie de causas no determina forzosamente la misma serie de consecuencias. Es decir, las características ontogenéticas del desarrollo humano no permiten cumplir con el elemental requisito formal de la lógica de la investigación unívoca, según el cual, al enunciar la ley de que la producción de un “hecho”<sup>14</sup> es un caso particular, la ciencia se compromete a que, después de producido, se pueda predecir para entonces reproducirlo. Ello conlleva el paso de la posición de observador *a posteriori* a la posición de promotor *a priori*, con el postulado (falacia lógica) de que “la mera cuantificación *hace automáticamente científico* un dato”.<sup>15</sup> El psicoanálisis, por su parte, ha denunciado lo falaz de dicha tentativa de cuantificación y de generalización por la ley explicativa, ya que si “un conocimiento razonablemente completo del estado de un sistema físico en el tiempo  $t$  suele permitirnos predecir su estado en el tiempo  $t + \Delta t$ , (...) para predecir el comportamiento del hombre en el tiempo  $t + \Delta t$ , debemos conocer su estado *no sólo* en el momento precedente,  $t$ , sino también durante toda su vida, puesto que el hombre es un sistema *cronoholístico*, cuyo comportamiento es determinado más profundamente por un tipo de «memoria» algo parecido a la histéresis en física,<sup>16</sup> que por su estado y situación actuales”.<sup>17</sup>

Resumiendo: el psicoanálisis determina el grado de “cientificidad” de la ciencia del comportamiento de manera ontológica autónoma, demostrando que no se “mide” por el número de algoritmos (falsa determinación cuantificada) en los cuales el modelo physicalista pretende (sin lograrlo) encerrar al hombre (sujeto-objeto de estudio), sino por la consideración de las características ontológicas humanas (cronoholismo, sobre-determinación de las variables, revelación de ellas por medio del

<sup>12</sup> Behaviorismo (del lado psico) y sociología empirista (del lado socio) incluidos.

<sup>13</sup> Aunque a veces se disimule o se olvide, o también no se quiera reconocer, por las contradicciones que conlleva para con el sistema vigente...

<sup>14</sup> O sea: el “objeto de observación” en el espacio particular  $e$  y en el tiempo particular  $t$ .

<sup>15</sup> Devereux, G.: *De la angustia al método en las ciencias del comportamiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1977, p. 29.

<sup>16</sup> Matemáticamente, esto significa que el comportamiento de muchos sistemas físicos puede describirse por medio de ecuaciones diferenciales, mientras que el del hombre sólo puede describirse por medio de ecuaciones integrodiferenciales, no reducibles, por ninguna cuantía de diferenciación, a ecuaciones diferenciales.

<sup>17</sup> Devereux, G.: *Op. cit.*, p. 28.

discurso ontogenético). De ahí, y sólo de ahí, pueden surgir las directivas de una verdadera ciencia *del* hombre.

4. En la investigación de tipo fisicalista, la relación que se establece entre observador y observado es asimétrica: el investigador (sujeto) manipula una realidad artificial cuyas condiciones han sido predeterminadas experimentalmente (objeto). Dicha "realidad", si bien puede propiciar en el observador algunas reacciones psicológicas particulares, por lo general demuestra la impassibilidad característica de la naturaleza inanimada: no tiene iniciativa, ni tampoco autonomía.

Al contrario, en la investigación de tipo psicológica, el observador y el observado establecen relaciones simétricas; es imperativo, so pena de fomentar resultados *metodológicamente* exactos pero *científicamente* falsos, revalorizar la *reciprocidad de la observación* entre observador y observado. La unidireccionalidad de la relación (del observador al observado y *no* del observado al observador), que sostienen ideológicamente algunas tendencias en el campo científico humano, no es más que una tentativa de apegarse al modelo secularizante de la investigación en las ciencias "exactas". La consecuencia principal de ello es, por supuesto, la negación al observado de sus características ontológicas y su tentativa reducción de "sujeto" a "objeto" de estudio.

La diferencia principal entre objeto inanimado y sujeto animado en la investigación es, sin duda, la percepción del experimento por parte del observado: está *consciente* de la situación, y reacciona en consecuencia.<sup>18</sup> Ahora bien, la mayor diferencia entre el animal y el hombre (los dos siendo "sujetos" posibles de estudio, es que éste último tiene además la *conciencia de su propia conciencia* (sabe que sabe, sabe también que el otro sabe, y sabe que el otro sabe que él sabe, etc...); es un sujeto que se inscribe en una realidad psicosocial, en el tiempo y en el espacio, que tiene conciencia del "antes" y del "después", pero que, sin embargo, no puede detener "experimentalmente" el curso de su recorrido, y *sobre todo* que reacciona emocionalmente, de manera autónoma, frente a toda situación, *incluso a la científico-experimental*. Claro está que dicho sujeto puede ser el observado, en un momento dado, pero también es al mismo tiempo *el observador*, el promotor de la investigación. Los que "olvidaron" atribuir al observador las mismas características que tratan de disimular en el observado, son hombres que pretenden estudiar a los otros hombres sin empezar por admitir que son humanos *ellos mismos*. "Finalmente, una teoría del comportamiento que no pueda explicar *también* el comportamiento *del* observador en función de sí misma

<sup>18</sup> "El científico del comportamiento debe saber reconocer que *nunca* observa el hecho comportamental que se «hubiera producido» en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona" (Devereux, G. *op. cit.*, p. 31). De ahí que una ciencia científica del comportamiento tenga que tomar en cuenta *también* al observador.

—lo que el psicoanálisis sí puede hacer— es segmentaria, inconsecuente y autodestructora”.<sup>19</sup>

Resumiendo: la dicotomía ideológicamente sostenida entre objetividad y subjetividad en el campo científico humano, conlleva la tentativa reducción del sujeto de estudio a un *objeto inanimado*, con sus consecuentes errores. El psicoanálisis, por su parte, revaloriza la subjetividad, ya que de la interacción recíproca entre observador y observado nacen las condiciones *reales* de una ciencia humana científica, que pueda “dar cuenta” de manera exhaustivamente cronoholística de la problemática ontológica del Ser humano.

5. Desde Aristóteles (sobre todo en el segundo tratado, *Peri Herméneias*, de *El Organon*), se ha localizado el objetivo del conocimiento: la *racionalidad significativa*. En Descartes, principalmente en *El Discurso sobre el Método*, se ha reconocido la identidad del promotor de la revisión del conocimiento: la *duda*. Los “hechos” no pueden ser aceptados tal y como son: el sentido no se da *a priori*, sino surge paulatinamente a lo largo de los pasos metodológicos que sigue toda investigación, hasta la racionalidad significativa final.

Con tal, pues, de “eliminar” todo lo relativo al sujeto en el Cogito,<sup>20</sup> con tal de *objetivizar* al conocimiento (léase: *des-subjetivizar*), o sea de lograr la demostración de que el discurso científico puede trascender la contingencia del Ser, se ha introducido un instrumento conceptual cuya objetividad no depende de la conciencia que lo manipule:<sup>21</sup> el algoritmo. Este compuesto de signos unívocos cuya racionalidad no es contaminable por la realidad a la cual se le asocie,<sup>22</sup> permite a la duda expresarse de manera *objetiva* (artificialmente unívoca), aunque por medio de la conciencia *subjetiva* (esencialmente multívoca) del Ser.

Sin embargo, hasta hace poco más de un siglo, nadie había tenido la ocasión, ni cuando menos la idea de dudar de la duda. Esto es, no cuestionar por medio del concepto y de la metodología unívoca a su servicio, sino *cuestionar a quien cuestiona* por medio de él: a la conciencia.

<sup>19</sup> Devereux, G.: *Op. cit.*, p. 39.

<sup>20</sup> *Cogito ergo sum* (Descartes), *Cogito ergo est* (Schopenhauer), *Cogito ergo sum et est* (Riehl), *Cogito ergo res sunt* (Kant), cualquiera que sea la expresión, ella implica la presencia del sujeto, o mejor dicho de la conciencia del Ser y de su actividad sintética abstracta. De ahí que el recurso de la racionalidad se dé en el método (independiente) mas no en el sujeto (contingente).

<sup>21</sup> Para ejemplificar: si *A* (sujeto) comunica a *B* (sujeto) que  $2 + 2 = 4$  (objeto), si *B* comunica a *C* que  $2 + 2 = 4$ , y si *A* recibe de *C* el mismo mensaje que había emitido, ello significa que se ha cambiado de registro. De ahora en adelante, aunque transmitido por un sujeto y/o recibido por otro ser, el conocimiento propagado por el lenguaje *ha conservado* su objetividad. De ahí el primer postulado del censor del discurso científico, o sea la Lógica simbólica:  $A \equiv A$ , que asegura la comunicación de conciencia a conciencia, por medio del discurso lógico, a los preceptos a los cuales el concepto deberá conformarse para comprobar su validez.

<sup>22</sup> A tal punto que si digo: “2 peras + 3 manzanas = 6 ciruelas” introduzco un conflicto en el razonamiento correctivo: no se puede rectificar dicha secuencia cuantitativa y cualitativamente *en una sola operación*.

Llegar a tal extremo, significa, pues, el fin de una larga unión; implica *ipso facto* el divorcio entre el sentido, por una parte, y la conciencia del sentido, por otra. Es más, al desaparecer la *seguridad metafísica* de lo intocable que es la conciencia, desaparece también y, por consiguiente, todo lo edificado *sobre* la conciencia. Esto es, la negación de la *autenticidad* de la conciencia significa la consecuente negación de la *autenticidad del instrumento* por ella elaborado. Dicho en términos clínicos, esto quiere decir que el hombre *no es dueño incontestado en su propio logos*, la conciencia que racionaliza, que conceptualiza.

Este último planteamiento, como resultado de innumerables observaciones clínicas, ha llevado al psicoanálisis a considerar a la conciencia como a una "falsa" conciencia en la cual lo aparente (lo manifiesto, diría Freud) no es más que un discurso cuyos elementos inmediatos representan la expresión final de transformaciones cuyo origen se localiza en otro dominio.

Resumiendo: es necesario desplazar al origen del discurso humano y/o social hacia un centro que (ya) no es el de la conciencia inmediata: toda abstracción sistemática tiene sus fuentes originales en el inconsciente, y ha de relacionarse con la función que cumple (¿por qué?) para con el Ser-en-la-sociedad (o la sociedad-en-el-Ser) que lo promueve, en términos afectivos emocionales.<sup>23</sup> Ello implica la necesidad —cumplida por el psicoanálisis— de tomar en cuenta teórica y prácticamente los niveles subconscientes de elaboración psico-cognoscitiva.

En síntesis, cabe subrayar que esos cinco puntos, respaldados por el método clínico y sus descubrimientos, proporcionan al investigador una *nueva* teoría del conocimiento, puesto que van más allá de una sencilla y periódica revisión del conocimiento. Es decir, en el caso específico de la obra analítica, a la negación de la validez existencial del psicoanálisis por la ideología unívoca, corresponde la negación, por parte del psicoanálisis, de que los fundamentos lógicos operacionales de la "racionalidad" son los *únicos* que pueden conferir su "cientificidad" a una teoría del comportamiento.

La antítesis destacada, cuya resolución, en última instancia, sólo dependerá de la *praxis* del investigador,<sup>24</sup> revela el contenido de toda her-

<sup>23</sup> De hecho, es aún necesario ir más adelante en el veredicto de la función que cumple, no en cuanto al objeto investigado, sino en relación con el sujeto que investiga. Lo considero como una reacción de defensa frente a la angustia primaria y, por lo tanto, "el vicio de la racionalidad" es "sin contestación posible un vicio, una tendencia cuya explicación se localiza en las características de la relación objetual que se establece a lo largo de la ontogénesis (...). Es una fijación y una regresión a los mecanismos observables durante el desarrollo individual: la denegación de la realidad y la (re)presentación del Otro de manera objetiva". (De France de T., Jean L., *Antropología y Hermenéutica*, inédito, p. 129).

<sup>24</sup> "Lo contrario de la sospecha, diría yo abruptamente, es la fe. ¿Qué fe? Indudablemente ya no la fe primaria del carbonero, sino la fe segunda del hermenéuta, la fe que ha atravesado la crítica, la fe poscrítica (...). Es una fe razonable, puesto que interpreta, pero es fe porque busca, por la interpretación, una se-

menéutica razonable, y en particular del psicoanálisis: este último no es solamente una solución clínica a los trastornos específicos de la sexualidad; conlleva una revolución (y una re-evaluación) en las estructuras categóricas del pensamiento. Quiérase entenderlo o no, no se puede hablar de Freud como de cualquier otro, porque "los límites del Psicoanálisis deberán finalmente concebirse no tanto como una frontera tras la cual hay otros puntos de vista rivales o aliados, cuanto como la línea imaginaria de un frente de investigación que retrocede sin cesar, mientras que los otros puntos de vista pasan del exterior al interior de la línea divisoria. Al principio, Freud era un combatiente entre otros; al final, resultará el testigo privilegiado del combate total, ya que todas las oposiciones vendrán a confluír en él".<sup>25</sup> Tal es, brevemente, lo que pretende expresar esta indispensable síntesis de los planteamientos básicos de la obra analítica, y lo que ha de tenerse presente en la mente, al penetrar ahora en el estudio específico de las relaciones entre el psicoanálisis y la teoría(s) del aprendizaje.



Al cuestionar la(s) teoría(s) del aprendizaje, respetando los planteamientos anteriores, un estudio epistemológico revelaría los puntos siguientes:

— Un análisis diacrónico incompleto. La(s) teoría(s) del aprendizaje se dedican a resolver puntos particulares de la secuencia del proceso de enseñanza,<sup>26</sup> o a resolver *todos* los puntos por medio de la misma metodología mecanicista.<sup>27</sup>

— Un análisis sincrónico incompleto. Al someterse al proceso de enseñanza-aprendizaje, el educando se despersonaliza, ya que la(s) teoría(s) del aprendizaje no toman en cuenta la especificidad de la caracterología económica, social, cultural y/o psicológica del individuo, y *sus implicaciones para con* la educación formal.<sup>28</sup>

— Un *adultocentrismo*. El estatuto que el adulto da al niño influye tan radicalmente en la teoría pedagógica que conduce a un círculo

---

gunda ingenuidad (...). Creer para comprender, comprender para creer, tal es su máxima; y su máxima es el "círculo hermenéutico" mismo del creer y el comprender". Ricoeur, P. *Freud, una interpretación de la cultura*, Ed. Siglo XXI, México 1970, p. 29.

<sup>25</sup> Ricoeur, P.: *Op. cit.*, pp. 55-56.

<sup>26</sup> Por ejemplo: el mejoramiento de la percepción del universo estructurado lógicamente por medio de la teoría de los conjuntos.

<sup>27</sup> Por ejemplo: el aprendizaje mediante la respuesta condicionada.

<sup>28</sup> De allí dos errores: el definir la "norma" por el promedio y el restringir el campo de la paidopsiquiatría a la re-personalización, o sea al regreso a dicha "norma".



vicioso. La normalidad diacrónica se determina *a priori*,<sup>29</sup> en relación con el programa establecido por el adulto, mas no en relación con la ontogénesis del educando. Dicho de otro modo, la *imagen* que el adulto se hace del niño es la misma que sirve para formular la teoría del proceso de aprendizaje,<sup>30</sup> a pesar de que toda investigación, en el campo de la educación, debe partir de la ontogénesis y de su estudio sin *a priori*.

Muy temprano, estos tres puntos han sido destacados por el psicoanálisis, cuya labor prospectiva ha sido posible a partir del momento en el cual se unieron, por una parte, los campos de la "patología" y de la "normalidad", y, por otra parte, la terapia *a posteriori* y la profilaxis.

1. *El método clínico*, en efecto, descansa sobre la demostración de que *normal* y *patológico* no son más que grados diversos de una misma naturaleza. Este punto tiene una larga historia: fundamenta la biología (C. Bernard) y la psicología (Ribot). Por lo tanto, el psicoanálisis se apoya sobre una firme tradición<sup>31</sup> que hace de la enfermedad una "ampliación" del fenómeno normal. La complementa, además, con la observación de que ningún individuo puede reaccionar por medio de un comportamiento que no haga parte de su *repertorio potencial*. De ahí que, todo lo que revela dicha "ampliación" sirva de base a la profundización del conocimiento de lo que es el espectro amplísimo de la variabilidad del comportamiento humano (compárese con el reduccionismo "científico" del behaviorismo). De la misma manera, es obvio que la psicología "experimentada" sobre animales no es más que una forma de aprender algo más sobre la potencialidad conductual del conejillo de Indias, lo que en ningún momento permite arrojar una luz revolucionaria sobre los procesos de aprendizaje.<sup>32</sup>

2. La terapia analítica busca clínicamente una resolución mediata de los conflictos pasados, expresados sintomatológicamente en el presente del analizante. Sin embargo, el material así acumulado por los analistas ha proyectado sobre la ontogénesis del comportamiento una cantidad de datos a partir de los cuales es posible determinar "el óptimo de la educación; es decir, la forma en que será más provechosa y menos peligrosa".<sup>33</sup> Ahora bien, dicha posibilidad profiláctica del psicoanálisis

<sup>29</sup> Y siempre en relación con la ideología dominante, sea política, social o "científica", a partir de las cuales se van diseñando los programas.

<sup>30</sup> Por ejemplo: la teoría del aprendizaje mediante la respuesta condicionada no es ni más ni menos que una herencia de la teoría pavloviana que, por lo consiguiente, demuestra la determinación de reducir el educando a un animal de laboratorio, negándole la autonomía y la revalorización ontogenética.

<sup>31</sup> Cuya contrapartida, sin embargo, todavía priva a nivel popular: no conozco un psicólogo que no tenga que dar consultas "silvestres" a lo largo de las reuniones sociales a las cuales se le invite, con el fin de tranquilizar a los participantes demostrándoles que sus síntomas no rebasan el límite de la "normalidad"...

<sup>32</sup> "Lo que requiere la buena ciencia del comportamiento no es una rata (real o ficticiamente) descerebrada, sino un científico (del comportamiento) recerebrado". (Devereux, G. *Op. cit.*, p. 56).

<sup>33</sup> Freud, S.: *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, T. II, p. 949.

no ha sido nunca aplicada *más allá del nivel anecdótico*, por varias razones:

— La exclusión ideológica del psicoanálisis en el llamado "campo científico" y, por consiguiente, la no consideración de sus planteamientos en los programas oficiales de la educación formal.<sup>34</sup>

— Las resistencias psicosociales centralizadas alrededor de la necesidad metafísica de que los principios educativos sean represivos, con tal de asegurar la adecuada alineación del educando a un programa conforme a los intereses sociales y a las características psicológicas de lo que Freud llamó el superyó (en términos analíticos, se puede decir que la pedagogía no se dedica al estudio y aplicación del principio de placer, sino a la necesaria dominación del principio de realidad).

— La carencia de un principio de no contradicción entre las estructuras y contenidos de la educación formal, la informal y el sistema-sociedad.<sup>35</sup>

— La falta de preparación de los maestros, cuya tarea esencial es, ante todo, enseñar, o sea cumplir con los requisitos señalados a nivel superior (contenido didáctico). Lamentablemente, el docente no es un psicólogo, y la resolución o la sencilla proyección (*acting out*) de su problemática psicológica personal no le deja tiempo ni ganas de dedicarse al educando, dándole un estatus de individuo autónomo.

— La necesidad de una medida profiláctica eficaz: la asesoría analítica de los maestros y educadores (parientes incluidos), por medio de la cual se podría lograr que el adulto no reaccione en términos personales (reviviendo sus fantasías reprimidas) a la comunicación infantil.

Estas razones y otras más intrínsecamente ligadas a la problemática de la relación educador-educando,<sup>36</sup> conllevan una imposibilidad práctica mas no teórica de correlacionar el psicoanálisis y la(s) teoría(s) del

<sup>34</sup> Cabe citar la dichosa excepción de la influencia de W. Reich sobre el contenido de los programas educacionales en Rusia, sin dejar, por lo tanto, de aclarar que su colaboración ha sido criticada después y relegada a nivel de los errores de un "régimen" pasado.

<sup>35</sup> Tuve la oportunidad de abordar ampliamente este tema en el número 2 de esta misma Colección (cf. De France de T., Jean L. *Lógica social/Lógica educacional*, Op. cit., pp. 17 a 25).

<sup>36</sup> "El «truco» lógico, que permite al adulto cargar al niño con toda la responsabilidad, consiste esencialmente en interpretar el discurso infantil, el cual depende del proceso primario en términos del proceso secundario (...). El adulto que se comunica con el niño de manera tan tortuosa, se dedica, a una importante maniobra defensiva: pretendiendo reprimir la sexualidad y la agresividad del niño, busca, en realidad, la dominación de sus propias pulsiones sexuales y agresivas, haciendo al niño responsable de ellas. Esta maniobra defensiva tiene como finalidad no sólo de obstaculizar la comprensión manifiesta y consciente, sino también de permitir al adulto el libre flujo de sus afectos complementarios —adultos en apariencia solamente, infantiles y regresivos en realidad— dándoles la forma de actos supuestamente racionales y reflexionados, con pretensión «disciplinaria» y «didáctica»" (Devereux, G.: *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Ed. Gallimard, París, 1970, p. 139. Hay traducción al español: *Ensayos de etnopsiquiatría general*, Ed. Seix Barral, 1973).

aprendizaje.<sup>37</sup> Hasta en el propio campo analítico, se encuentran numerosas resistencias: la mayoría de los trabajos que se centralizan sobre el estudio ontogenético lo hacen casi exclusivamente de manera terapéutica; presentan un breve resumen de las bases elementales de la teoría o metodología, y se dedican de inmediato a la presentación de los casos a partir de los cuales se puede corregir la "desviación". Dicho de otra forma, sobran las obras en las cuales los analistas demuestran clínicamente las influencias negativas del comportamiento de los adultos en el proceso educativo, y el tipo de resoluciones que los terapeutas pueden aportar para permitir al educando el regreso a un modo de comportamiento compatible con sus exigencias ontogenéticas y con las normas establecidas.<sup>38</sup> Ahora bien, el educador carece de referencias en cuanto a lo que *debe* hacer en la normalidad, es decir, en cuanto a ese "óptimo de la educación" del cual habla Freud. No es, en efecto, lo mismo mostrar el error y su corrección que proporcionar una guía positiva y profiláctica.

Pese a esta situación, de algún modo reveladora del tipo de "exclusividad" fomentada por los analistas,<sup>39</sup> el presente trabajo epistemológico pretende proporcionar a los educadores una visión amplia y completa de las aportaciones del psicoanálisis para con el educando y su problemática. Ello implica no sólo "la defensa e ilustración" de la teoría analítica, sino también su tentativo enfoque hacia un punto preciso, con tal de colmar el planteamiento incompleto señalado anteriormente. Sin embargo, dicho propósito no se justifica más que a partir del momento en el cual *se quiera bien dejar de sostener* ideológica y/o emocionalmente que *tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes*,<sup>40</sup> o sea que no tiene caso reconsiderar a la(s) teoría(s) del aprendizaje.

Tal posición autocrítica presupone entonces aceptar una toma de conciencia que vaya más allá de donde se detiene, por lo general, el afán de mejoría. Con ello quiero decir claramente que una teoría del aprendizaje que reduce el campo de su acción al educando es, por definición,

<sup>37</sup> De la práctica a la *praxis*, de la *praxis* a su motivación; en el adulto hay un paso psicológico demasiado peligroso para que cada quien se ponga a preguntarse porqué se interesa en la educación *de los demás*. De ahí mi anotación sobre la imposibilidad *práctica* mas no teórica: se puede hablar de necesidad de mejoramiento, siempre y cuando este último no se lleve a cabo involucrándolo a uno como quien deba cambiar...

<sup>38</sup> Lo cual ha llevado a la izquierda freudiana a considerar al psicoanálisis ortodoxo como un aparato teórico-funcional eminentemente reaccionario en sus fines (W. Reich, por ej.).

<sup>39</sup> En muchos aspectos justificable: la difusión de los principios teóricos a nivel pseudocientífico implica, en efecto, el desarrollo de ciertas corrientes cuya aberración caricaturesca puede llegar incluso a presentar peligros para la salud mental: problemática ontogenética *aparentemente* resuelta. Dichas fantasías "científicas populares" surgen, por lo general, en el contexto norteamericano, sujeto a un "psicoanalismo" compulsivo. Pienso en particular en el "Análisis transaccional" (T.d.A.) cuya simplificación no se justificaría más que por el objetivo comercial: es una "obra taquillera"...

<sup>40</sup> Literalmente: "Todo es por lo mejor en el mejor de los mundos" clásico francés [T.d.A.].

parcial. Es, por lo tanto, necesario dar a la educación el lugar que le corresponde. En la interacción educador-educando se encuentra la necesaria localización de los procesos educativos, y en esta relación se manifiesta *también* el educador, con todo lo que implica el nivel teórico-funcional. De la misma manera que no se puede reducir el educando a un objeto de estudio, no es factible menospreciar al educador, sujeto que estudia. Dicho en otros términos, el educador que no se cuestiona a sí mismo, que no se incluye en la teoría del aprendizaje, revela la nefasta influencia de sus afectos que lo determinan y entorpece la comunicación por medio de mecanismos disculpabilizantes.



Suponiendo estas dificultades resueltas, lo primero que se tendría que destacar es la estrecha afinidad entre el psicoanálisis y una teoría del aprendizaje cuyos métodos y finalidades se enfocarían a la concreta aplicación de las bases sentadas anteriormente. En efecto, tal sistema teórico-funcional se interesaría en el cómo aprender, en el cómo enseñar, en el cómo aprender a enseñar, en el cómo enseñar a aprender.<sup>40</sup> Por su lado, la cuestión existencial<sup>41</sup> del psicoanálisis así se podría formular: ¿Cómo lograr que este sujeto aprenda, reaprenda o aprenda diferentemente lo que necesita en un momento dado (emergencia del conflicto) para deshacerse de determinados síntomas, dominar ciertas funciones, cambiar la estructura de su personalidad?

Un examen atento de estos tres objetivos mostraría la inmediata aplicabilidad de los principios terapéuticos a una realidad educacional, ya que ninguno de ellos discrepa de las preocupaciones centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es posible ir más adelante todavía, toda vez que se le quiera añadir lo relativo a las elaboraciones psicológicas por medio de las cuales el sujeto estructura su relación con el mundo que lo rodea. En ello, y sólo en ello, está el paso de la terapia *a posteriori* a la profilaxis. En efecto, dichos modos estructurales de relación con el objeto,<sup>42</sup> descubiertos en la "ampliación patológica", se dan, empero, en cualquier sujeto, *normalmente*. Su consideración, por consiguiente, conlleva el verdadero entendimiento de la elaboración psicocognoscitiva y de la comunicación. Se caracterizan por una serie de complementariedades:

1. La primera de ellas, la complementariedad entre proceso prima-

<sup>40</sup> Lo que en ninguno de los cuatro casos, es lo mismo: hay quien sepa enseñar sin saber aprender, tal y como hay quien sepa aprender sin saber enseñar, etc...

<sup>41</sup> Existencial y de cierto modo esencial también.

<sup>42</sup> En la terminología analítica, un objeto es la entidad con la cual el sujeto establece relaciones, siempre y cuando la primera se localiza fuera de este último. De ahí que, por ejemplo, se diga que la madre es el primer "objeto" de amor.

rio y proceso secundario de elaboración (*Primärvorgang / Sekundärvorgang*), se refiere al modo de funcionamiento del aparato psíquico. El estudio de la formación de los síntomas y el análisis de los sueños han llevado al reconocimiento de un tipo de funcionamiento mental cuyos mecanismos propios son muy diferentes de los procesos de pensamiento que la psicología tradicional acostumbra considerar. En efecto, el proceso primario, desde el punto de vista tópic, es del dominio del inconsciente, mientras que el proceso secundario se localiza a nivel subconsciente-consciente. Las leyes estructurales que rigen el funcionamiento del proceso primario tienden a facilitar una descarga tensional sin la intervención mediadora de la conciencia y de sus restricciones. En otros términos, del proceso primario dependen la fantasía onírica, la inestabilidad, la actividad lúdica, la satisfacción alucinatoria inmediata; del proceso secundario dependen las funciones clásicamente descritas en psicología: el pensamiento reflexivo, la atención, el juicio, el razonamiento, la acción controlada. En esta perspectiva, el proceso secundario constituye una evolución paulatina hacia el modo de pensar del adulto, al cual domina mas no determina. Esta modificación se vuelve posible sólo a partir del momento en el cual el yo interviene para inhibir al proceso primario, con tal de preservar la comunicación con el no-yo y, posteriormente, con los objetos externos identificados.

Los términos primario y secundario conllevan implicaciones *temporales*, hasta genéticas; se integran en una concepción psicodinámica de la evolución ontogenética, con la necesaria lentitud de la diferenciación entre los dos. Los estudios contemporáneos<sup>43</sup> han demostrado que la adquisición completa de los mecanismos del proceso secundario no ocurre antes de los diez a doce años, y que cualquier presión existencial favorece una regresión al proceso primario, cuyos modos alucinatorios son más securizantes para el yo lesionado.

*Implicaciones para el educando.* Al ingresar a la institución educativa, el niño en edad preescolar o escolar no presenta la suficiente maduración psicocognoscitiva como para aceptar la comunicación únicamente en términos del proceso secundario. Por lo tanto, es necesario que el educador recurra a procedimientos de interacción dinámica en los cuales se tomen en cuenta las características del proceso primario, para asegurar la comprensión del mensaje educativo por parte del educando. De ahí la necesaria *traducción* del contenido del mensaje educativo a nivel de la fantasía. La importancia de los modos simbólicos de elaboración psicocognoscitiva debe obligar al educador a estudiar la lógica del proceso primario, y a interpretar de antemano el material utilizado, con tal de

<sup>43</sup> Ver particularmente los estudios de epistemología genética de la escuela de Piaget, cuyos planteamientos, aunque diferentes, confirman lo observado por Freud. Sin embargo, Piaget no suele insistir sobre los mecanismos del proceso primario, ya que su campo de interés no abarca más que el surgimiento del proceso secundario.

determinar exactamente si se apega al objetivo perseguido. Sin ello, el adulto, presuponiendo en el infante una capacidad racional que no tiene, no puede asegurar el éxito del proceso educativo más que percatándose de sus errores *a posteriori*, sin, por lo tanto, entender el efecto contra-productivo de un material que "lógicamente" no tiene "razones" para resultar inservible.

2. La segunda, la complementariedad entre identidad de percepción e identidad de pensamiento (*Wahrnehmungsidentität / Denkidentität*), se relaciona estrechamente con la primera, complementándola. La identidad de percepción, ligada al proceso primario, muestra una relación directa entre dos o varias imágenes. Entre las relaciones lógicas, es la que más concuerda con el funcionamiento mental original; de imagen a imagen, se constituye en el sujeto una suerte de prelenguaje inconsciente e insubstancial, a partir del cual el sujeto logra *re-presentar* una percepción ligada a la satisfacción de una necesidad. La identidad de pensamiento introduce la conceptualización como complemento de la *re-presentación* y, por consiguiente, puede considerarse como el primer paso cognoscitivo hacia lo que la lógica llama el principio de identidad.<sup>44</sup>

Sin embargo, estos dos modos de identidad (y, por consiguiente, de identificación) no son reductibles a la tradicional oposición entre afectividad y razón, o entre lógica afectiva y lógica racional. En efecto, el proceso primario y la identidad de percepción no son en ningún caso una "aberración" ilógica de la cual el sujeto se despega lentamente:<sup>45</sup> en ellos se configuran los primeros modos de funcionamiento del *Logos*, de los cuales surgirán todos los sistemas abstractos de conceptualización.

*Implicaciones para el educando.* Durante el primer año escolar, los programas oficiales destacan la necesidad de que el educando se familiarice con la lectura y la escritura. Traducido a la terminología anterior, ello implica un cambio profundo de la identidad de percepción a la identidad de pensamiento, con la sola "compensación" para el infante de poder acceder al mundo de los significantes. Es, por lo tanto, válido explicar las constantes fallas en el aprendizaje por medio de la no consideración de la necesidad, para el educando, de identificación con la percepción. La solución descansa en la elaboración de un método de enseñanza que reconsidere a la lectura y a la escritura en términos de la lógica de la identidad de percepción y del proceso primario. Lo mismo ocurre con la matemática elemental, cuyos algoritmos abstractos no encuentran en el niño unas estructuras equivalentes a nivel de las posibilidades que le otorga la fase del desarrollo ontogenético en el cual se encuentra.

<sup>44</sup>  $A = A$ , sin que A se cargue con un contenido particular.

<sup>45</sup> Lo que, para quien sabe leer entre líneas, da a entender la manera que tiene Piaget de sintetizar la evolución ontogenética.

El esfuerzo exigido no ha encontrado apoyo más que en sistemas mecanicistas, cuyo pauperismo psicológico no permite lograr una solución que no sea deformante o represiva. Ahora bien, la ontogénesis proporciona puntos de apoyo, en particular en relación con los modos de interacción entre el educador y el educando. Dicho de otro modo, lo que el niño no hace de su propia iniciativa, lo puede hacer con la ayuda de ciertos mecanismos psicodinámicos (identificación, desplazamiento, transferencia, surgimiento del ideal del yo, etc. . .) que el maestro, al conocerlos, podría utilizar. Desafortunadamente, por las razones antes expuestas, el educador no tiene acceso a ellos, y, por consiguiente, se limita a reproducir las mismas pautas represivas por medio de las cuales puede al mismo tiempo cumplir con su obligación para con el sistema, y descargar sus propias frustraciones, actuándolas.

3. La tercera complementariedad, se da entre representación de cosa y representación de palabra (*Sachvorstellung oder Dingvorstellung / Wortvorstellung*) que lleva al definitivo predominio de la conciencia sobre los procesos de elaboración subconsciente. También confirma el surgimiento del yo como una entidad sintética, a partir de cuya actividad reguladora el sujeto va a buscar (y, por lo general, a encontrar) un equilibrio entre las pulsiones del ello y las limitaciones del superyo.

La representación, cualquiera que sea, implica un mecanismo de utilización de la memoria y de reactivación de lo que son los "trazos mnésicos". En efecto, para volver a presentar (*vor-stellung* : re-presentación), es necesario haber presentado antes, o sea tener presente un material *a partir del cual* se elaborará. La diferenciación entre representación de cosa y representación de palabra se manifiesta por la localización en las instancias del aparato psíquico: la primera es del dominio exclusivo del inconsciente, mientras que la primera asociada a la segunda pertenecen al nivel preconsciente-consciente. El privilegio de la representación de la palabra implica la adquisición de unas formas de comportamiento en las cuales el yo dominará sintéticamente el brote primario de la pulsión. Por lo tanto, dicho privilegio no se puede reducir a una sencilla supremacía de lo auditivo sobre lo visual, puesto que conlleva el acceso a los signos lingüísticos verbales y escritos.

Dicho manejo, novedoso para el educando, es de suma importancia, puesto que, en el nivel del aprendizaje, las estructuras sintácticas *introducen a la lógica de los argumentos*.<sup>46</sup> Es decir, a partir del momento en el cual el educando utiliza el lenguaje en forma correcta, no puede estructurar su discurso consciente más que por medio de la sintaxis,

<sup>46</sup> En efecto, la característica principal del lenguaje es su secuencialidad, a partir de la cual el educando empieza, por medio de la expresión, a manejar el universo espacio-temporal y, sobre todo, el mecanismo de la causalidad. Además, el estrechamiento de la relación entre concepto y significante conlleva el acercamiento a la comunicación objetiva, o sea, unívoca.

cuyas secuencias favorecen al razonamiento, ya que no dejan lugar a la lógica del proceso primario.

*Implicaciones para el educando.* La adquisición del lenguaje y su utilización en el contexto educativo constituyen un paso definitivo en la estructuración de la conciencia sintética. Sin embargo, presentan al mismo tiempo el peligro de encerrar de manera anticipada el discurso del educando en unas estructuras lógicas por medio de las cuales el proceso primario no encontraría modos de expresión.<sup>47</sup> De ahí la posible represión y el consecuente resurgimiento de representaciones de cosas que utilizarían al discurso aparentemente lógico para ser "habladas". En otros términos, la revisión constante del contenido del discurso del educando, en relación con las proposiciones presentadas por el educador, permite asegurarse de la autenticidad de la adquisición de la representación de la palabra; en caso contrario, la aparente dominación del sistema sintáctico no iría, a la par, con un fortalecimiento del yo a nivel consciente. En efecto, los mecanismos inconscientes, altamente cargados energética y emocionalmente, inhibirían el aprendizaje o lo utilizarían para la re-presentación de los afectos no canalizados, con tal de alcanzar el acceso al discurso que los "hablaría".<sup>48</sup>

4. La cuarta de ellas, entre principio de placer y principio de realidad (*Lustprinzip / Realitätsprinzip*), es el eje regulador alrededor del cual gira toda la actividad mental: desde el punto de vista económico, el principio de realidad corresponde a una utilización diferenciada de vías secundarias de satisfacción; desde el punto de vista tópico, es característico del sistema preconscious-consciente; desde el punto de vista dinámico, el psicoanálisis fundamenta la intervención de dicho principio sobre un tipo de resoluciones tensionales esencialmente al servicio del yo.

En un primer momento, el principio de placer, a nivel inconsciente, asegura la satisfacción inmediata de la pulsión, a nivel fantasioso. La asociación de imagen a imagen, el proceso primario, lo permiten, ya que no implican el contacto con la realidad.<sup>49</sup> Sin embargo, al despejarse lentamente el yo del ello, el principio de realidad, tomando en cuenta las experiencias con lo real (el no-yo y los objetivos externos), modifica el principio de placer, con tal de asegurar la regularización de las pulsiones y su flujo por medio de modos secundarios de satisfacción.

Su instauración corresponde a una serie de *adaptaciones* que el apa-

<sup>47</sup> Lo que, de hecho, corresponde al objetivo declarado de la educación formal, cuyos integrantes no vacilan en justificar su acción por medio de la "obligación" que tiene el educando de comportarse como "grande".

<sup>48</sup> Un alto porcentaje de los fracasos o de las dificultades escolares, al ser considerados desde este enfoque, podría encontrar un remedio inmediato y definitivo.

<sup>49</sup> Este mecanismo persiste en el adulto, en el nivel de la fantasía onírica, en la cual el sujeto asegura la satisfacción inmediata de sus deseos, sin la necesaria limitación de la prueba de la realidad. Del mismo modo, la regresión neurótica o psicótica representa esencialmente una denegación (*Verleugnung*) de la realidad, un regreso a los procesos originales de satisfacción ligados al principio de placer.



rato psíquico debe llevar a cabo en detrimento de la autosatisfacción y, por lo consiguiente, en provecho de la incorporación a la realidad psicosocial. Poco a poco, se desarrollan las funciones conscientes, la atención, el juicio, la memoria; a la descarga motriz inmediata se substituye una acción cuyo fin principal es la transformación apropiada de la realidad; el pensamiento consciente se fortalece, el cual consiste en una "actividad de prueba" durante la cual el sujeto invierte pequeñas cantidades de energía; supone por lo tanto la reflexión, la selección de los objetos y la posibilidad existencial para el futuro de poder renunciar en caso de fracaso.<sup>50</sup> El principio de realidad domina gradualmente la actividad psíquica, puesto que su desarrollo implica la obtención *real* de la satisfacción y, por consiguiente, su constante reforzamiento.

En este contexto ontogenético, el papel del yo se revela muy importante, ya que se presenta como una entidad que, entre la demanda pulsional y la acción que la satisface, intercala la actividad del pensamiento, la cual trata de proporcionar el resultado positivo de lo emprendido. De ahí que el yo pueda determinar si una acción (tentativa de satisfacción) debe llevarse a cabo, aplazarse o sencillamente reprimirse, por el peligro que representa para el equilibrio general.

*Implicaciones para el educando.* La estricta dominancia del principio de realidad y su carácter expresamente reprimidor en el contexto educativo no permiten en el educando un desarrollo armonioso de las tres posibles resoluciones de un problema (solución, aplazamiento, renuncia). Es más, la tendencia actual, por su rigidez y la falta de iniciativa que implica para el educando, facilita el surgimiento de dos comportamientos ajenos a las funciones primarias del yo: la resolución de los problemas por medio de soluciones propuestas por los demás, y el consecuente abandono de todo tipo de creatividad por parte del educando.<sup>51</sup>

La solución obviamente descansa en la reconsideración de los medios por los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La simplificación de los programas, la mecanización de las fórmulas de respuestas, la preparación por medio de ejercicios mecánicos, el adiestramiento de la memoria mas no de la reflexión creadora, todos estos procedimientos y otros más conllevan una lenta pero definitiva deformación de las estructuras optativas del pensamiento. No creo necesario buscar una aclaración de las razones del por qué se insiste tanto, en el contexto educativo, sobre la necesidad de encerrar al educando en unas estructu-

<sup>50</sup> En términos analíticos, la posibilidad de invertir o de su contrario en una representación, o sea de cargar o de descargarla energéticamente, sin que ello signifique un conflicto para el sistema preconscious-consciente, representa el paso último hacia la normalidad funcional.

<sup>51</sup> Un ejemplo característico sería el de los cuestionarios de tipo "cerrado" por medio de los cuales se acostumbra verificar el conocimiento adquirido; la opción en la respuesta tiende, en efecto, a facilitar lo que se podría llamar el razonamiento "por eliminación", cuyas secuencias son totalmente diferentes a las del razonamiento creador, del cual surge la solución por medio de la construcción.

ras reductoras: un sencillo análisis a nivel sociopolítico daría una respuesta cuyo contenido ha sido comentado y criticado ampliamente. Lo importante, empero, queda en las consecuencias de ello a nivel del surgimiento de la función sintética del yo: esta entidad queda deformada, mutilada, reducida y simplificada a lo absurdo, con sus consecuentes repercusiones para con el equilibrio psicológico.

5. La quinta y última de ellas, la complementariedad entre transferencia y contratransferencia (*Übertragung / Gegenübertragung*), considera el proceso por el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos en el marco de algún tipo de relación establecida con ellos. Se trata, pues, de una re-presentación de prototipos infantiles vivida con un sentimiento muy marcado de actualidad, a tal punto que el sujeto la considera como conscientemente elaborada. La psicología contemporánea reconoce la noción de transferencia, aplicándola sobre todo a la transferencia de aprendizaje y de hábitos (los progresos logrados en el aprendizaje de una cierta forma de actividad conllevan un mejoramiento en el ejercicio de una actividad diferente). A veces, esta transferencia de aprendizaje se llama positiva, por oposición a una transferencia de tipo negativo, que caracteriza la interferencia negativa de un primer aprendizaje sobre un segundo.

La diferencia entre esas dos definiciones va más allá del nivel tópico (consciente para la psicología experimental —lo que es “normal”, ya que no reconoce los fenómenos subconscientes—, inconsciente-preconsciente para el psicoanálisis): se incorpora a la totalidad teórico-funcional analítica de un modo dinámico. Dicho en otros términos, la acción de la transferencia se descubre en cualquier tipo de *relación* en la cual el sujeto encuentra una posibilidad de identificación con el objeto externo, sea positiva, sea negativa. Este fenómeno se da porque “...la representación inconsciente, como tal, es totalmente incapaz de penetrar en el preconsciente y no puede ejercer una influencia en ella más que poniéndose en conexión con una representación anodina que ya pertenece al preconsciente, transfiriendo su intensidad en ella y haciéndose cubrir por ella”.<sup>52</sup> De ahí su importancia en la comprensión de la relación intersubjetiva, ya que esta última se carga de contenidos y estructuras aparentemente razonadas, que no le pertenecen en realidad: de hecho, no hacen más que reactivar prototipos que dependen del proceso primario y de su lógica.

La contratransferencia, por su parte, consiste en la manifestación de la misma suerte de elaboraciones, pero por parte del sujeto sobre el cual se proyecta la transferencia primaria. Por lo tanto, en el diálogo<sup>53</sup> y también en la dualidad acción-reacción, los dos sujetos comprometidos establecen una secuencia de comportamientos cuya aparente racionalidad

<sup>52</sup> Freud, S.: *Die Traumdeutung*, en G. W., t. II-III, p. 568.

<sup>53</sup> *δια-λογος*, o sea: doble discurso con las interacciones respectivas.

dad no hace más que encubrir unas (re)activaciones que lograron ser "habladas" a nivel consciente.

*Implicaciones para el educando.* La promoción *a fortiori* de lo racional y de lo razonable en la relación educador-educando, es una contratransferencia *per se*.<sup>54</sup> Por medio de ella, el educador no se "compromete" con una realidad psicosocial, o sea logra defenderse no sólo de las posibles agresiones externas, sino también de las suyas propias. Visto desde este ángulo, dicha característica de la comunicación en el proceso educativo desencadena en el educando una (contra-contra) transferencia negativa, ya que toda identificación necesita de un sujeto que la acepte y la reconozca. La solución descansa en una explotación positiva de la transferencia y de la contratransferencia, por medio de las cuales el educador no sólo tiene acceso a los procesos inconscientes que fundamentan el discurso del educando, sino también a los suyos propios, como *modos reaccionales de comportamiento*. De ahí la posibilidad de modificación para subsanar una posible desviación (en el educando pero también en él), e igualmente la utilización de un material elaborado en función de las características de los mecanismos psíquicos descubiertos por el psicoanálisis, con tal de lograr *a priori* la identificación positiva, la cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al considerar con atención las consecuencias de esas cinco complementariedades en cuanto al proceso educativo y a sus instrumentos, es evidente que las actuales teorías de los psicólogos académicos se vuelven muy estrechas, tanto del punto de vista teórico como del práctico. Ahora bien, lo antes destacado no constituye más que una parte de lo sintetizado por los estudios analíticos, en relación particular con los modos estructurales de relación con el objeto. A ello se deben añadir todavía otras consideraciones, con tal de dejar asentadas las bases efectivas de una teoría del aprendizaje.

Ya se subrayó ampliamente la importancia de la ontogénesis, sin, por lo tanto, detenerse en el contenido específico de cada una de las etapas de dicha cronología del crecimiento. En efecto, la consulta de las obras analíticas aportaría una respuesta más detallada, de la cual pretendo prescindir en este momento, ya que ha sido abordada en otros estudios.<sup>55</sup> Sin embargo, so pena de no cumplir con el propósito inicial, conviene ahora destacar los grandes temas alrededor de los cuales se tendría que articular dicha teoría:<sup>56</sup>

<sup>54</sup> Cfr. Nota 23, p. 40.

<sup>55</sup> Cfr. Freud, S.: *Drei abhandlungen zur sexualtheorie* (trad. esp. Una teoría sexual, en *Obras completas*, Madrid, 1967-1968, T. I, pp. 771-824), o Koupernik y Dailby *Le développement neuropsychique du nourrisson*, P.U.F., Paris, 1968, o también Lebovici y Soulé: *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*, México, F.C.E., 1973, o igualmente B. Bettelheim, *Fugitivos de la vida*, México, F.C.E., 1976, etcétera.

<sup>56</sup> Lamentando de antemano la imposibilidad de ir más allá del sencillo esbozo por falta de espacio, pienso, en un futuro no lejano, dedicar a dichos puntos un análisis más amplio, con tal de proporcionar al educador un material exhaustivo.

1. *La realidad social y física.* Aunque aparentemente este punto no haya sido dejado de lado por las teorías clásicas, el psicoanálisis permite entender que lo importante en ello no es *la realidad como tal*, lo inmediatamente aprehensible,<sup>57</sup> sino la manera que *tendrá el educando de re-interpretar* dicha realidad, en términos de la fase ontogenética en la cual se encuentre y de los mecanismos del proceso primario a los cuales se someta.<sup>58</sup> El significante de lo vivido y de su impacto no es unívoco: toma determinado significado en determinado momento, de manera autónoma y particular en cada educando.

2. *Las funciones autónomas del yo.* Esta instancia psíquica emerge paulatinamente en una relación de estrecha dependencia tanto con las reivindicaciones del ello como con los imperativos del superyo, como también con las exigencias de la realidad. De ahí que la génesis del yo y de sus modos mediadores tenga una determinada importancia en el entendimiento de la evolución ontogenética del educando.

3. *Los impulsos.* El psicoanálisis, definido como estudio de los impulsos y de su evolución futura en el aparato psíquico, los ha diferenciado a lo largo de la experiencia clínica, con tal de dejar claramente asentado que algunos de ellos (*Ichtriebe*) están particularmente aptos para funcionar según el principio de realidad, siempre y cuando los objetos externos logren utilizarlos de manera positiva (no conflictual). Sin embargo, en la esfera educativa, la consideración de *todos* los impulsos (y de sus medios y finalidades) no se puede menospreciar, ya que permite evitar los errores tanto analíticos como dinámico-relacionales.

4. *Los mecanismos de defensa.* El yo como instancia tiende a autopreservarse de los peligros de desequilibrio. Y sólo llegando a un determinado grado de intensidad es que recurre a la manifestación patológica (como último mecanismo de defensa). Por lo tanto, de manera constante, utiliza toda una serie de dichos mecanismos (denegación, desplazamiento, condensación, proyección, introyección, etc...) a nivel inconsciente-preconsciente, que conllevan una estructuración del discurso ontogenético que poco debe a la reflexión consciente. Su desciframiento se impone, por lo tanto, y es a partir de él como el educador puede en-

<sup>57</sup> O sea, los datos estadísticos socioeconómicos familiares con los cuales los expedientes de los niños están llenos, y se archivan sin haber servido de nada.

<sup>58</sup> "Entre adultos y niños, los malentendidos más graves pueden ocurrir debido a consecuencias reales o fantasmagónicas de un estado afectivo. Un niño pequeño puede imaginarse que sus padres enojados están a punto de devorarlo porque tal es el sentido que él mismo atribuye al enojo; y los padres que ven el enojo de su hijo según su propio comportamiento eventual —bajo la forma, por ejemplo, de una agresión a golpes— corren el riesgo de ver derrumbada su imagen paterna y de sentirse traicionados, cuando éste les muerde. A la inversa, tal acto expresivo que normalmente refleja un estado afectivo A en el niño, puede verse malinterpretado por el adulto, quien lo atribuirá a otro estado afectivo B porque, en él, tal se manifestaría el comportamiento provocado por un estado afectivo B". (Devereux, G.: *Op. cit.*, p. 136).

tender la "realidad" particular de cada educando y, por lo consiguiente, actuar sobre ella de manera positiva.

5. *Los factores que promueven o inhiben la identificación.* Los progresos en el educando, según el psicoanálisis, se logran a base de las identificaciones realizadas.<sup>59</sup> Es decir, el yo aumenta su capacidad sintética a partir del momento en el cual "introyecta" lo externo. Lo hace según diversos modos (incorporación, retención, agresión, etc...) relacionados con la especificidad de las fases del desarrollo ontogenético: a determinada temporada corresponde determinados modos de lograr la identificación. Al no tomar en cuenta esos factores, se inhibe el mecanismo y, por consiguiente, el progreso en el aprendizaje.

6. *La naturaleza de la gratificación o de la frustración.* Más allá del empírico sistema de acondicionamiento consciente (castigo vs. recompensa)<sup>60</sup> de la psicología "clásica académica", los procesos de ayuda psicológica para el aprendizaje deben tomar en cuenta los niveles subconscientes de elaboración de la gratificación y de la frustración. En ello intervienen diversos factores, tales como, por ejemplo, el material proporcionado, las condiciones cronológicas de la situación, la constancia en el mecanismo identificatorio y las particularidades de la persona que actúa sobre la situación.

7. *El papel de la ansiedad, de la culpa, de los conflictos, de los traumas.* Con ello se abordan los factores psicopatógenos, por medio de los cuales el educando expresa una situación ontogenética conflictual. Ni la ansiedad, ni la culpa, ni los conflictos, ni los traumas se "razonan" a nivel consciente por medio del proceso secundario y del principio de realidad, *sobre todo en el educando*: al mismo tiempo se apoyan sobre y expresan una situación de desequilibrio a nivel subconsciente. Su resolu-

<sup>59</sup> Es cierto, la psicología clásica ha demostrado hasta la saciedad que se pueden lograr otras formas de conseguir los progresos en el campo educativo (reflejo condicionado, modelo de ensayo-error, gestaltismo, etc...). Sin embargo, cabe la pregunta siguiente: ¿dónde está la consideración, por parte del investigador o del aplicador, de las características ontológicas del Ser humano?

<sup>60</sup> En 1976, en un orfanatorio de la ciudad de Jalapa (Ver.), tuve la ocasión de presenciar un lamentable caso: dos "psicólogos", de tendencia conductista, cuyo propósito era hacer caminar a una niña de 10 meses con problemas psicomotores, habían trazado un camino recto de algunos metros y cuyos extremos ocupaban ellos. El "ejercicio" consistía para la niña en cruzar la distancia sin desviarse. La "recompensa" era un dulce en una caja, la cual se mantenía a su vista *mientras* ella caminaba. El "éxito" se calculaba según el número de veces en las cuales se lograba el "ejercicio". De ahí dos consecuencias: por una parte, el hecho de que, al mantener sus ojos fijados sobre la "meta" (dulces), la niña no relacionaba el caminar con el explorar visualmente la zona y, por otra parte, a nivel psicológico, la total inhibición de la comunicación gratificante, ya que la niña no podía encontrar una motivación inconsciente que le hiciera "ofrecer" sus progresos a los psicólogos que no querían "comprometerse" emocionalmente. Decir que el psicoanálisis no dejará de luchar en contra de tales manipulaciones psicogástricas es inútil: la instauración de una verdadera ciencia *del hombre por el hombre* conlleva la total desaparición de este tipo de aberraciones cuyo resultado *gratifica más al aplicador que al sujeto que vive la situación científico-experimental.*

ción, o por lo menos su consideración, conllevan, por lo tanto, la adopción de herramientas psicodinámicas que se dediquen al estudio y a la modificación de los *elementos patógenos subconscientes*.

8. *Los factores sincrónicos y diacrónicos.* La realidad psicosocial del educando no es generalizable ni aislable. Se manifiesta por medio de un discurso cuyo recorrido espacio-temporal es *irreversible*. Depende de un sinnúmero de factores biológicos, fisiológicos, psicológicos y/o sociales, independientes *pero* relacionados de manera ontológica particular en un sujeto dado, en un momento dado, en un contexto dado. Dicha combinación ontogenética original implica una consideración cronoholística (diacrónica *pero también* sincrónicamente hablando) del proceso de aprendizaje, sin la cual el entendimiento, y más aún el remedio, no se podrá lograr de manera definitiva.

\* \* \* \*

Este trabajo quedaría incompleto si, en el momento de concluir, no se pasara a un nivel proposicional: es necesario aún destacar los principales objetivos del psicoanálisis en cuanto a la problemática de la educación. La hegemonía del "adultocentrismo", el problema de la contra-transferencia y de sus consecuencias reductoras, la necesidad de una resolución "objetiva" (proyectiva unívoca) de la angustia primaria, la consecuente predominancia del punto de vista racional y razonable, la seguridad metafísica de lo intocable de los objetivos "con los cuales se tiene que cumplir", etc. . . . , no son más, en efecto, que puntos sintéticos; resultan de la observación de la situación actual. Ahora bien, su entendimiento, su examen en términos analíticos, conlleva la posibilidad de elaboración de un registro futurista: las bases de la utopía realista de una revolución pedagógica de la cual la institución escolar sería el lugar de aprendizaje.

El trabajo auténticamente pedagógico del educador, entendido como revelación del educando y no como dominación arbitraria, descansaría sobre tres puntos claves: la comprensión de la esencia de los comportamientos del educando, la desenajenación de los objetivos educacionales y la restitución de sus auténticas dimensiones a la comunicación interpersonal en el proceso educativo.

1. Los investigadores no parecen darse cuenta de que, muy a menudo y a pesar de la experiencia adquirida, lo que se dedican a estudiar no son los comportamientos auténticamente infantiles, sino una serie de comportamientos artificiales y pueriles que la sociedad impone al educando. Muchos psicólogos y/o pedagogos, aparentemente de buena fe (*sic*), manipulan a los niños con tal de lograr que sus comportamientos se encajonan a lo que se espera de ellos. La espontaneidad, la autenticidad del comportamiento infantil, por lo tanto, no se estudia ni se toma

en cuenta con tal de elaborar una psicopedagogía que favorezca la ontogénesis. Lamentablemente, el infante de hoy no es un infante, sino un ser infantilizado, a propósito, por los representantes de la "autoridad social", con tal de lograr su alineación a los preceptos establecidos. La confusión voluntaria entre valor y consenso social (con sus consecuentes manipulaciones psicosociales) tiene mucho que ver con lo antes expuesto, ya que lo razonable de valor se ha vuelto norma, con todo lo que ello implica a nivel psicológico.

2. La arbitraria determinación de los objetivos educacionales, su apego a las necesidades sociales (o mejor dicho, a las necesidades de un cierto tipo de sociedad), la culpable complicidad de los educadores que no se atreven a discutir lo determinado a nivel superior, la incomprensible pero bien explicable repetición por los padres de familia de los mismos modelos autoritarios de los cuales han sido víctimas, todos estos factores conllevan un estancamiento reaccionario de la institución pedagógica, en la cual el educando no aprende más que lo estrictamente necesario para poder incorporarse al sistema-sociedad sin, por lo tanto, entenderlo: la norma central es el respeto y la no-discusión ("haz lo que digo, no lo que hago..."). Sin embargo, la exacerbación de los conflictos psicológicos, psicosociales y sociales, y su extensión más allá del mundo de la "reflexión" tienden a favorecer en el educando una toma de conciencia más aguda y más rápida, con las posibles y previsibles reacciones desenajenantes que implicaría. El psicoanálisis, arma teórica funcional de la subversión como de la reacción, tiene a su disposición las herramientas que permitirían el cambio sin que esto implicase derrumbe alguno.

3. La falta de comunicación intersubjetiva y de su verdadera dimensión social es una de las características dominantes de la sociedad contemporánea. Más exactamente, la *recuperación* por la ideología dominante de los medios de comunicación y su consecuente manipulación implican una imposibilidad de elaboración creativa a partir de la cual el individuo pueda autorrealizarse. De ahí dos consecuencias: por una parte, la "realización" del individuo no se entiende más que como incorporación al sistema; a mayor "éxito" en el aprendizaje, mayor estatus ocupacional e, *ipso facto*, mayor repetición de lo adquirido, lo que implica la perpetuación de las estructuras dominantes; por otra parte, la autorrealización fuera de lo adquirido en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la penetración en uno de los movimientos *underground* oficialmente reconocidos, sin que ello implique peligro alguno para la ideología dominante.<sup>61</sup>

<sup>61</sup> "¿De dónde viene que todas las denuncias, todos los discursos sobre la «enajenación», toda la derogación de lo *pop* y del antiarte sean tan fácilmente «recuperados»? Es que ellos mismos hacen parte del mito, dándole su último acabado tocando el contracanto en la liturgia formal del objeto del cual hablábamos en un

A nivel de las relaciones educador-educando, esta dicotomía implica por parte del educador, una necesidad de despersonalización de las relaciones concretizada en la contratransferencia antes destacada. Cabe subrayar otra vez lo artificial y lo peligroso de tal actitud aparentemente razonada, a partir de la cual se inicia el proceso de automatización de la educación; tiende, en efecto, a establecer en el educando una serie de pautas cuya introyección implica *mutatis mutandis* el surgimiento de lo que ha de ser calificada como una *neurosis*. Ahora bien, dicha “desnormalización”, en términos analíticos, significa empero la “normalización” en términos sociales. Sus estructuras principales son el apego compulsivo a las normas, la no-discusión, la no-creatividad, la centralización del interés psicológico sobre sí mismo (con la pérdida de identidad del yo y la valorización de *self*), la agresividad exacerbada por el aumento de las frustraciones, la sacralización de la dualidad castigo-recompensa como única pauta de comportamiento relacional, el paso del registro del “ser” al del “hacer”; brevemente: la fijación a los modos anales de relación con el objeto.

El educador, sujeto irresponsable por necesidad, se ubica, empero, en el lugar exacto en donde se puede iniciar el cambio cualitativo. Sin embargo, ello significaría, en un primer momento, el reconocimiento de lo falseado de la situación actual, la aceptación de la responsabilidad y, sobre todo, el deseo de estructurar un porvenir diferente, a sabiendas de que el presente no puede ser más que un preámbulo.

En síntesis, en todo ello se integra la visión de que el psicoanálisis contemporáneo pretende incorporar una concepción de la evolución ontogenética y social que no sea, *a fortiori*, represiva. Por las razones que sostienen el universo del discurso presente, es evidente que en la teoría del aprendizaje, concebida como revelación de la esencia del ser humano, se encuentran las soluciones cualitativas de las cuales depende el equilibrio psicosocial de los individuos que integran toda sociedad. Por lo tanto, “la salida depende en una larga medida de la tenacidad de la nueva generación y de los compromisos que sabrá aceptar; los jóvenes deberían aprender a reagruparse después de la derrota, a elaborar a la par con una nueva sensibilidad, una racionalidad nueva, a perseguir este largo asunto que es la educación, preámbulo *sine qua non* de una acción política a gran escala. La próxima revolución, pues, es cosa de más de una generación y la «crisis final del capitalismo» puede nece-

---

principio (...). En conclusión, diremos que este contradiscurso, por no establecer ninguna distancia *real*, es tan immanente a la sociedad de consumo como cualquier otro de sus aspectos. Este discurso negativo es la residencia secundaria del intelectual. Como la sociedad de la Edad Media se equilibraba sobre Dios y sobre el diablo, así la nuestra se equilibra sobre el consumo y su denuncia. Nuestra magia (...) es el blanco profiláctico de una sociedad saturada, de una sociedad sin vértigo y sin historia, sin ningún otro mito más que ella misma”. (Baudrillard, J.: *La société de consommation*, Ed. Gallimard, París, 1970, p. 316).



sitar alrededor de un siglo".<sup>62</sup> La responsabilidad del educador es, por lo tanto, inmensa, y de cuya concientización y praxis analítica pueden surgir las condiciones para que se logre decir, parafraseando a Freud:

*Wo ÜberIch war, soll Ich werden.\**

<sup>62</sup> Marcuse, H.: *Contre-révolution et révolte*, Le Seuil, Paris, 1973, pp. 166-167.  
\* "A donde estaba el SuperYo, tendrá que ser el Yo". La frase original de Freud es: "A donde estaba el Ello, tendrá que ser el Yo" (*Wo Es war, soll Ich werden*). [T.J.A.].

## IMPERIALISMO Y DEPENDENCIA EN LA CULTURA Y LA EDUCACION

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

“En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración”.

*José Carlos Mariátegui*

### I

**E**s a Vladimir Ilich Lenin a quien debemos sustancialmente las bases de la teoría del Imperialismo. Con sus análisis,<sup>1</sup> se tiene una muestra teórica y práctica correcta —ya que, por un lado, innovar creadoramente la teoría marxista permite comprender el desarrollo de las leyes del modo de producción capitalista con base en la situación concreta de una nueva fase histórica, y por el otro, transforma la historia revolucionariamente, siendo el dirigente más destacado del movimiento socialista de Octubre de 1917, comprobando al mismo tiempo la validez científica de su análisis— de la situación de las principales contradicciones por las que atraviesa el sistema imperialista mundial, de las cuales la fundamental es la contradicción entre el trabajo y el capital, entre la burguesía y el proletariado.

Esta contradicción asume, en la época imperialista, una expresión mundial real entre las distintas fracciones de la clase capitalista industrial-financiera y las potencias imperialistas, en su lucha contra los mo-

<sup>1</sup> Véase principalmente: Lenin, V. I.: *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Ed. Progreso, Moscú.

vimientos populares en sus propios países y en los países dependientes.

En la fase actual, el sistema imperialista ha entrado en una crisis de magnitudes inconmensurables, mostradas en su terrible situación interna (inflación, déficit en su balanza de pagos, desempleo, etc.) y por las graves derrotas que ha venido sufriendo en las principales zonas de influencia (Cuba, Corea, Vietnam, Africa). Esta crisis parte de la terminación de la II Guerra Mundial. En el curso de la posguerra, la hegemonía de los Estados Unidos pasó a ser absoluta, hegemonía que le permitió centralizar en sus manos la mayoría del capital internacional (en 1945 el 59% de las reservas mundiales de oro y en 1948 el 72%), un desarrollo económico y tecnológico sin paralelo, una superioridad militar absoluta, etc., proyectados a la economía capitalista mundial para su beneficio.<sup>2</sup>

A partir de esa misma situación de predominio, el imperialismo norteamericano empieza un proceso de agudización de sus contradicciones internas y externas en magnitud creciente. En la actualidad sólo basta echar una ojeada a las noticias e informaciones de ese país para percatarse de que su expresión no es más que estar sumido en una crisis global, total, profunda. Y en todo caso, el proceso lento con que esta crisis se manifiesta es el reflejo de su incapacidad para resolverla.

Ante la crisis económica, política y social, el imperialismo norteamericano requiere —y de hecho así lo hace— de más actividad, más trabajo para el control ideológico. El imperialismo debe echar mano del mayor número de actividades que tiendan a preservar las condiciones de enajenación y ocultamiento de las agudas contradicciones en las que éste se desenvuelve; debe organizar la conciencia, debe motivar y recrear sus valores, y también, debe reprimir toda ideología organizada que se le enfrente.

Si bien el imperialismo trata de fortalecer su ideología y sus mecanismos de control, sobre todo a través de sus políticas en la educación y la cultura, este fortalecimiento y estos mecanismos de control son, precisamente, debido a que la lucha ideológica, la lucha de clases, se fortalece, se agudiza. Y que lo ideológico se convierta en un aspecto fundamental para la supervivencia del sistema imperialista, significa que su contrario avanza, que ello no es más que una respuesta al grado de enfrentamiento al que tiene que dar cabida. Es la lucha antiimperialista la que coloca exigencia, la que pone límites, la que también combate y hace frente organizadamente a la política cultural y educacional del imperialismo.

Ante ello, el imperialismo norteamericano ha levantado un inmenso aparato de propaganda y de instituciones especiales, con el fin de colocar bases firmes para la lucha activa por el máximo control del pensa-

<sup>2</sup> Véase Marini Ruy, Mauro: *La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo*. Ed. Cuadernos Políticos No. 12, México, 1977, p. 21.

miento y del consenso público. Pero los Estados Unidos no sólo tratan de ejercer esta dominación en los países dependientes, principalmente los latinoamericanos, sino también, y, en primer lugar, sobre su propio pueblo, para fundamentar, legitimar y controlar su política exterior agresiva, estimulando el chauvinismo, fomentando la desconfianza y el odio hacia los otros pueblos, apoyando y reproduciendo el racismo y la ideología fascista, elogiando la guerra y difundiendo el espíritu belicista, reprimiendo las manifestaciones solidarias y activas que en contra del propio imperialismo se dan en su país.

Paralelamente, el imperialismo norteamericano y la burguesía internacional en su conjunto buscan someter a los pueblos de los otros países capitalistas desarrollados y a los pueblos dependientes, a través de la utilización de técnicas de control político y de violencia, ya sean éstas abiertamente represivas, como las policiacas o las militares, o bien, indirectas y veladas, como la propaganda y las políticas culturales y educativas. De hecho, a partir de la última década, estas últimas —no menos represivas que las primeras— han pasado a ser la expresión más desarrollada de la política imperialista con respecto a las posiciones antiimperialistas en el continente latinoamericano y en todo el mundo.

La política imperialista en la cultura, en la educación y en la propaganda se rige por los principios de la "seguridad nacional".<sup>3</sup>

En cuanto a la propaganda, ésta "se ha convertido en un instrumento de primera clase para determinar usos y costumbres y fijar una percep-

<sup>3</sup> La seguridad nacional yanqui ha pasado a ser una expresión política que muestra el papel de los Estados Unidos en su afán de expansión y consolidación sobre el mundo capitalista y frente al mundo socialista. En pocas palabras significaría que todo lo que sucede en el exterior de los Estados Unidos debe ser tomado como algo que afecta a la seguridad nacional del imperio. En palabras de ellos mismos, el concepto de seguridad nacional sería el siguiente: "Tanto para las naciones como para los individuos, la motivación primordial es la seguridad, es decir, la voluntad de sobrevivir y de preservar las bases materiales de una forma de vida y de crecimiento previamente elegidas. En política exterior, la primacía de la seguridad es más acentuada que en la política interna, porque aquélla debe enfrentarse a circunstancias externas incalculables y a menudo peligrosas, que no obedecen a ninguna ley superior y que el Estado nacional no puede simplemente someter a su propio poder organizador. Por lo tanto, la política exterior de los Estados Unidos encuentra las raíces de su motivación y sostén interno en ese «instinto» comunal básico para proteger nuestra forma de vida, con sus posibilidades inherentes al futuro desarrollo. Si la política deja de tener contacto con este interés básico, se aleja inmediatamente de esas fuentes donde se alimentan su motivación y sostén". Ianni, Octavio: *Imperialismo y Cultura de la Violencia en América Latina*. Ed. Siglo XXI, México, 1976, p. 100. Ianni hace la siguiente aclaración pertinente: "Rápidamente la doctrina de la defensa nacional ha sido sustituida por la doctrina de la seguridad nacional. A través de una ingeniosa manipulación ideológica, la seguridad interna en cada país pasó a estar íntimamente relacionada con la seguridad continental. Por medio de esa oscura manipulación semántica, todos los ciudadanos latinoamericanos terminan siendo responsables tanto por la seguridad nacional en cada país, como por la estabilidad del régimen capitalista en el conjunto de América Latina. La verdad es que poco a poco, la mayoría de las corrientes políticas divergentes o adversas a los gobernantes militares o militarizados pasaron a ser encaradas como ilegales, subversivas, etc. Así la doctrina de la seguridad nacional se transformó en una técnica de asfixia política". *Idem.*, p. 102.

ción de lo real que favorezca a las clases dirigentes".<sup>4</sup> El contenido de esta propaganda y sus influencias ha sido analizado por Armand Mattelart principalmente, quien, por ejemplo, en uno de sus textos señala: "...gracias al desarrollo de las técnicas de difusión, representaciones colectivas que no emanan de una base económica, donde vienen a inscribirse, tienen la posibilidad de invadir todas las capas sociales. Con estos instrumentos, los epígonos de la dominación pueden hacer progresar masivamente las conciencias más allá de las bases reales de la vida social, más allá de las fuerzas productivas. Es... lo que la sociología burguesa junto con la prensa del mismo sello llama a la «revolución de las expectativas crecientes», o un injerto de aspiraciones estimuladas por el polo foráneo imperialista. ... Esto nos indica, la importancia cada vez más creciente de la instancia ideológica de la dominación social".<sup>5</sup>

Desde la óptica, también, de la seguridad nacional norteamericana, la organización de la educación y la influencia en la orientación de la enseñanza de todos los niveles —pero en particular de las ciencias, de las técnicas, de la educación superior y de la investigación científica— han pasado a constituir objetivos nada secundarios de la política interna y externa de ese imperio. La cultura y la educación están determinadas por la estructura económica capitalista y por la situación histórica concreta en la que se ubican, pues esos elementos (la cultura y la educación) de la superestructura, adecuan sus formas y contenidos a los cambios y derroteros que marcan las bases económicas de los países. En el caso que se trata, la cultura y la educación conforman sus formas y contenidos bajo los lineamientos de la política interna y externa del imperialismo. Desde el punto de vista interno, las grandes corporaciones y el Estado norteamericano han venido introduciendo sus objetivos político-militares en los objetivos de la educación.<sup>6</sup>

Pero de mayor relevancia, desde el punto de vista político, ha sido

<sup>4</sup> Wschebor, Mario: *Imperialismo y Universidades en América Latina*. Ed. Diógenes, México, 1974, p. 7. El autor señala además que en los Estados Unidos, en la década de los 60, "los gastos de publicidad eran aproximadamente el triple de todos los presupuestos de nuestras instituciones de enseñanza superior tomados conjuntamente".

<sup>5</sup> Mattelart, Armand: *Comunicación masiva y revolución socialista*. Ed. Diógenes, 1972, p. 32. Pueden consultarse además sus obras: *La cultura como empresa multinacional*. Ed. Galerna, Argentina, 1974; *Agresión desde el espacio*. Ed. Siglo XXI, México, 1972.

<sup>6</sup> Mattelart señala, por ejemplo, con respecto a las grandes corporaciones, que "la función educacional se convierte en un servicio lógico de las grandes corporaciones que manejan la tecnología que permite fabricar los aparatos electrónicos que serían el vehículo de los nuevos mensajes. En los últimos 5 años, los gigantes de la electrónica [General Electric, IBM, ITT, Western Electric, Westinghouse, GTE-Sylvania, RCA, Litton, Singer, Sperry Rand (Lunivac), Xerox, Bendix, Honeyweel, Teledyne, Raytheon, NCR] han formado o ampliado sus divisiones de productos para la enseñanza... Estas redefiniciones (de las corporaciones) originan un nuevo tipo de empresario cultural que intenta fusionar la producción de series comerciales con la elaboración de material pedagógico en que se aplican «las nuevas técnicas educacionales». Mattelart, Armand: *La cultura como empresa multinacional*, op. cit., pp. 66-67.

el hecho de que el Estado norteamericano, así como su aparato de guerra, haya extendido fuertemente su control sobre las universidades y la investigación científica. Este hecho que no tiene paralelo en la historia de las universidades de los países desarrollados —tanto por su extensión, como por su intensidad y repercusiones— se muestra, por ejemplo, en que el 46.5% del total de los fondos federales para la investigación y las universidades fue otorgado por el Pentágono, la Comisión de Energía Atómica y la National Aeronautics and Space Agency (NASA) en 1967.<sup>7</sup>

Las labores que realizan las universidades y los institutos de investigación (a la cabeza de los cuales están sobre todo el Massachusetts Institute of Technology, las universidades John Hopkins, la de California, la de Columbia, la de Stanford, la de Michigan, la de Illinois y la de Austin), van desde la investigación científica básica, el perfeccionamiento de armas y técnicas de control social, hasta la elaboración de proyectos —como el Camelot<sup>8</sup>— para prever las causas de las revoluciones y la insurrección en los países dependientes.

La orientación de la educación universitaria ya no depende de la universidad misma ni de sus componentes, sino que se define a partir de las prioridades que establecen el aparato de guerra, las transnacionales y el estado imperialista en los objetivos determinados para preservar su seguridad nacional. Así, por ejemplo, de cerca de 38 universidades, en el periodo 63-66, el Pentágono influyó en la realización de investigaciones para la guerra químico-bacteriológica.<sup>9</sup> En la Universidad de Michigan, los profesores “desempeñaron trabajos en todos los niveles (para la intervención norteamericana en Vietnam). Fueron asesores en técnicas dactiloscópicas, en contabilidad y en la misma redacción de la Constitución de Vietnam del Sur. Uno de ellos, incluso, desempeñó un papel muy importante en la elección del presidente de Vietnam del Sur”.<sup>10</sup> En la Universidad de Pensylvania se efectuaba un curso conocido con el nombre de “Ciencia Política 551”, en cuyo programa se tocaban temas como las siguientes actividades:

- 1) Inteligencia encubiertas o clandestinas en todos los niveles, tanto en la guerra como en la paz.
- 2) Contrainteligencia, desde medidas elementales de seguridad e investigaciones de lealtad, hasta elaborados planes en encubrimiento, engaño y distracción.

<sup>7</sup> Véase, Melman, Seymour: *El capitalismo del Pentágono*. Ed. Siglo XXI, México, 1972, p. 141.

<sup>8</sup> Consúltese para el Proyecto Camelot a Wschebor, Mario: *Op. cit.*, p. 15 a 21.

<sup>9</sup> Melman, Seymour: *Op. cit.*, p. 142.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 143. Sobre el Proyecto Universidad del Estado de Michigan-Vietnam nos señala además Wschebor que este proyecto “fue el más grande jamás emprendido por una universidad norteamericana en el exterior y fue ejecutado durante el periodo 1955-1963, alcanzando un costo de 25 millones de dólares. Su promotor personal fue el señor John A. Hannah, presidente de la Universidad del Estado de Michigan”.

3) Producción de inteligencia táctica y de bajo nivel, incluyendo inteligencia de tiempo de guerra y de combate militar.

4) Areas en el extremo rojo del espectro de las relaciones internacionales, que en realidad son tipos de guerra no convencional, pero que con frecuencia son confundidas o relacionadas con actividades de recolección de datos.

5) Decisiones a nivel nacional de adopción de políticas basadas en la inteligencia adecuada de los problemas asociados con las relaciones internas y externas resultantes, en especial entre dirigentes civiles y militares.<sup>11</sup>

Con respecto a la política del imperialismo en el exterior y principalmente en América Latina, se han colocado, multiplicado y diversificado programas de "ayuda" para la organización e influencia en la orientación de la educación y la cultura, principalmente en las universidades,<sup>12</sup> bajo los siguientes principios:

1) Convertir a las universidades en conductos de la transmisión de las ideologías solidarias con el *statu quo*.

2) Eliminar la oposición política de las universidades latinoamericanas, origen frecuente de dificultades para el imperio en nuestro continente.

3) Convertir a las universidades en empresas al servicio de los intereses de las grandes corporaciones monopolistas.<sup>13</sup>

Bajo estos principios, el imperialismo se introduce en nuestros pueblos, desarrollando y orientando la educación universitaria.<sup>14</sup> Para entender cómo es que esto sucede, así como su importancia política y sociológica, hay que desechar primero el esquema de interpretación que el mismo imperialismo impone: la historia de los países dependientes latinoamericanos no sucede como si estuviera separada en dos partes: una determinada por la influencia externa y la otra determinada por la situación interna. Esto es, por un lado tendríamos a los países desarrollados controlando toda la vida de los pueblos, y, por el otro, a los subdesarrollados. Estos términos esconden toda una interpretación errónea, que por lo general se ha convertido en expresión común al referirse a la situación de los países de América Latina. Se tiene así la impresión de que el desarrollo económico se efectúa a través de una sucesión de etapas en las cuales los países hoy desarrollados estarían en la más alta, y los

<sup>11</sup> Melman, Seymour: *Op. cit.*, p. 143.

<sup>12</sup> Principalmente en las universidades, pues se comprende que no sólo es ahí el lugar fundamental a partir del cual la producción capitalista se liga más directamente a la educación (cuadros técnicos, profesionistas, investigadores, investigaciones, máquinas, tecnología, etc.), sino también porque las universidades son los principales focos permanentes de rebelión y desarrollo de las actividades y prácticas antiimperialistas.

<sup>13</sup> Véase: Wschebor, Mario: *Op. cit.*, p. 30.

<sup>14</sup> Véase también para el mismo tema a Carnoy, Martin: *La educación como imperialismo cultural*. Ed. Siglo XXI, México, 1977, p. 293 a 300.

subdesarrollados en la que aquellos han pasado hace ya largo tiempo. El problema es que ni los países hoy desarrollados han sido nunca subdesarrollados, ni nuestros países llegarán a colocarse en una etapa similar a la que han alcanzado los imperialistas.<sup>15</sup>

Por el contrario, la situación de los países latinoamericanos es una situación caracterizada por la dependencia.<sup>16</sup> Para el tema que aquí se aborda, esta dependencia estaría marcada por la relación dialéctica entre los intereses del imperialismo, desarrollándose internamente en el país latinoamericano, o en el continente, estructurándose como elemento propio de la cultura que portan las clases sociales y de éstas principalmente las fracciones de las clases dominantes; todo ello dentro de los límites internos que el propio desarrollo de la lucha de clases condiciona en último término.

## II

La cultura y la educación, así como los aparatos que la contienen, en los países dependientes, se encuentran ligadas indisolublemente al desarrollo de la industria, de la utilización capitalista de la ciencia y de la técnica y de la lucha de clases concreta. En otras palabras, estos tres elementos, esquemáticamente, forman parte del proceso a través del cual se estructuran y desarrollan las bases sobre las que se colocan la cultura y la educación dependientes. Por ejemplo, desde el punto de vista de los intereses imperialistas, la producción y la reproducción de la educación dependiente persigue los siguientes objetivos: "satisfacer la demanda de mano de obra calificada que reclaman sus inversiones y adecuar el tipo de enseñanza al tipo de tecnología que los mismos requieren, realizar los estudios de recursos naturales y la investigación de mercado que les permitan racionalizar su cálculo económico y crear las condiciones para poder trasladar a los EE.UU. el mejor personal local para trabajar en sus grandes laboratorios o, alternativamente, hacer que la actividad científica correspondiente se desarrolle localmente".<sup>17</sup>

Estos objetivos le interesan al imperialismo en la medida en que a través de ellos la producción y la reproducción de la economía dependiente se realizan en su beneficio; hecho importante, ya que de ello depende gran parte de las ganancias y recursos que aquél obtiene internacionalmente.

<sup>15</sup> Véase: Gunder, Frank: *El desarrollo del subdesarrollo*, en Dependence and underdevelopment. Anchor Books, Nueva York, 1972 (hay edición en español: Cuadernos Anagrama). También Gunder, Frank: *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Ed. Siglo XXI, México, 1970. Para las implicaciones políticas del término subdesarrollo ver: Bettelheim: *Planeación y crecimiento acelerado*, capítulos III y IV. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1970.

<sup>16</sup> Véase principalmente: Marini Ruy, Mauro: *Dialéctica de la dependencia*. Ed. ERA, México, 1973.

<sup>17</sup> Wschebor, Mario: *Op. cit.*, p. 37.



Desde el punto de vista interno de los países dependientes, la industria, la ciencia y la tecnología son elementos subordinados al ritmo de desarrollo imperialista y a las ataduras que impone la división mundial del trabajo. En su proceso de formación y consolidación, el país dependiente requiere, por tanto, de una infraestructura mínima escolar (sobre todo de los niveles medio y superior) para proveerse del material humano calificado y técnicos de alto nivel, para poder adaptar la tecnología proveniente del exterior, entre otras cosas. Esto trae consigo que las políticas educativas y de investigación científica de los gobiernos de los países dependientes se muevan al ritmo que impone la burguesía y el estado imperialista, dentro de una situación que tiende permanentemente a consolidar y agravar la situación de dependencia.

En resumen, para que el imperialismo penetre con sus políticas de dominación cultural y educacional se requiere que el estado local-dependiente desarrolle, sobre todo, una capacidad de adecuación tecnológica, cuadros técnicos y profesionales en grandes cantidades, un desarrollo pertinente en los contenidos de la enseñanza y una infraestructura que los sostenga (escuelas, institutos, etc.). El imperialismo y la planta productiva-dependiente requieren del sistema escolar cuadros técnicos, especializados y científicos, sobre todo para satisfacer sus necesidades de control político e ideológico que contienen las funciones de dirección y vigilancia y las de organización interna de las empresas,<sup>18</sup> para satisfacer las necesidades de adaptación y transferencia de tecnología externa y para hacer más productiva la planta industrial.

Impulsar el desarrollo de la educación técnica y superior significa (como se desprende de lo señalado) reproducir y consolidar la alianza de nuestros países con el imperialismo; consolidarla significa impulsar los planes de penetración cultural y educativos, los modelos de organización escolar y la orientación y prioridades de los belicistas.

No obstante, no sólo influyen las posiciones señaladas en la determinación de las políticas educativas de los países dependientes, sino que también, y con la misma importancia, determinan a éstas las posiciones y fuerzas generadas en su contra, las posiciones de los pueblos y de las clases y organizaciones populares, pues, si bien es cierto que, en las masas populares, la cultura en general es la cultura dominante y que ésta incluso se manifiesta caricaturescamente, o como dice Ianni, en manifestaciones . . . "más acentuadas, a veces grotescas, de las relaciones sociales, de instituciones y valores que tienen vigencia en los centros hegemónicos".<sup>19</sup> Si bien esto es cierto no menos es que también nuestra época se caracteriza precisamente por ser una etapa en la que tanto los valores y comportamientos predominantes, como la orientación enaje-

<sup>18</sup> Véase Gorz, André: *Técnicos, especialistas y lucha de clases, en la división capitalista del trabajo*. Cuadernos de Pasado y Presente No. 32, Argentina 1972.

<sup>19</sup> Ianni, Octavio: *Op. cit.*, p. 85.

nante y rígida de la educación, son rechazados en forma multitudinaria y sometidos a una crítica intensa y masiva tan radical, que forma parte hoy por hoy de una situación de grandes alcances, situación de importantes influencias para un rechazo próximo, mucho más audaz y definitivo: el derrocamiento del imperialismo y la instauración del socialismo en nuestros pueblos.

Una muestra de ello, lo es el nivel de organización y fuerza que presenta actualmente el movimiento estudiantil latinoamericano antiimperialista, el cual tuvo una de sus más significativas expresiones en el I Encuentro Latinoamericano de Estudiantes Universitarios, realizado en abril de 1976 en Quito, Ecuador, y entre cuyos acuerdos resaltan los siguientes:

*Acuerdo III:* Combate a la penetración cultural imperialista impulsando la reforma universitaria y luchando por una educación y una cultura nacional científica, democrática y popular.

1) Rechazar toda forma de "ayuda" imperialista (Fundación Ford, Kellog, Rockefeller, préstamos del BID, etc.), ya sea a través del financiamiento o de la creación directa de universidades, institutos de investigación, escuelas técnicas, etc.

2) Luchar por el desconocimiento de los convenios educativos y culturales entre los Estados, universidades u otras instituciones oficiales con las agencias imperialistas, a través de los cuales el gobierno norteamericano interviene en la organización y programación de la enseñanza latinoamericana.

3) Rechazar al sistema departamentalista (currículum flexible, sistema de créditos, régimen semestral), molde académico norteamericano, que trastoca la estructura educacional, particularmente la universitaria, poniéndola al servicio de la penetración ideológica, deformando los estudios profesionales, fragmentando el conocimiento y desarticulando políticamente al movimiento estudiantil.

4) Respetar y restituir la conquista de la reforma universitaria: autonomía, cogobierno, gratuidad de la enseñanza, libre organización, inviolabilidad del recinto universitario, participación de los trabajadores en el gobierno universitario, etc.

5) Luchar por el reconocimiento de las organizaciones estudiantiles, por la democratización de la enseñanza, por la supresión de los exámenes de ingreso, por el incremento del presupuesto para la educación, por la satisfacción de las necesidades del bienestar estudiantil: becas, comedores, residencia, servicios médicos, bibliotecas, etc.

6) Expulsar de los países latinoamericanos aquellas instituciones que deforman nuestros valores nacionales, como el llamado Instituto Lingüístico de Verano, Cursos de Verano, Institutos latinoamericanos-norteamericanos, misiones o sectas religiosas que trabajan con estos propósitos.

7) Desenmascarar las llamadas reformas educativas, programas educativos y culturales, instrumentos de concientización reaccionaria de los pueblos de Latinoamérica.

8) Criticar los métodos discriminatorios y antidemocráticos que han sido utilizados por la dirección de la OCLAE (Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes), contra el movimiento estudiantil latinoamericano, y exigir que la OCLAE, en su próxima reunión, respete la autonomía y representatividad de cada federación nacional de estudiantes, desterrando todo tipo de discriminación y sectarismo.

## APENDICE:

### Notas sobre la penetración imperialista norteamericana en México

Tomando como base la etapa más desarrollada del capitalismo dependiente en nuestro país —a partir de los años 60— la “planeación” de corte desarrollista, impulsada por la Alianza para el Progreso (ALPRO) empieza a instrumentarse para fomentar, sobre todo, la educación técnica, las ciencias y la investigación científica, y una orientación que en conjunto está al servicio de las clases explotadoras. Fue el caso del Plan de Acción Inmediata, promovido en 1962-1964, siendo entonces Presidente Díaz Ordaz. Otro de ellos fue el Plan Nacional de Desarrollo Económico en los años de 1966-1967, el cual señalaba, en sus partes medulares, la necesidad de fomentar y fortalecer la productividad de la fuerza de trabajo, así como su utilización óptima. Señalaba, por ejemplo: “La decisión del gobierno de orientar al máximo el aprovechamiento de los recursos humanos . . . y del acervo de capital de que dispone la nación . . . evitando el desperdicio y buscando que por cada hora trabajada y por cada peso invertido se obtuviera el rendimiento más alto posible”.<sup>20</sup>

Para aprovechar los recursos humanos del país para volverlos más productivos y eficientes, se insistió en la educación técnica, media y superior a la cual se le dedicaron, dentro del último plan señalado, la suma de 5,500 millones de pesos.<sup>21</sup>

Esta misma orientación hacia el fomento de la productividad e incidencia en la educación técnica, fue complementada, en los niveles de capacitación para los obreros por el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO) creado en 1965, con los siguientes objetivos: “Las tareas principales del ARMO son el perfeccionamiento de los trabajadores para elevar su calificación, la formación y el perfeccionamiento de instructores industriales y la prestación de servicios

<sup>20</sup> Véase: Solís, Leopoldo: *Planes de desarrollo económico y social en México*. Ed. SEP-SETENTAS No. 215. México, 1975, pp. 80-81.

<sup>21</sup> *Idem*, p. 88.

de consulta a las empresas en actividades de adiestramiento de trabajadores".<sup>22</sup>

Para la creación del ARMO, el imperialismo, a través de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), asignó un fondo especial de 14,620 millones de pesos, además de colocar en forma permanente a "enviados especiales" en la dirección del ARMO y a instructores y "expertos extranjeros" en sus cursos para obreros.

Por otro lado, en 1968, un total de 2,853 mexicanos se hallaban en universidades extranjeras; 73% de ellos en universidades de los Estados Unidos y 23% en europeas.<sup>23</sup> Además existían en ese entonces programas concretos, bilaterales y multilaterales de "asistencia o ayuda" por parte de organismos imperialistas bien conocidos —estatales y privados—, por ejemplo, del tipo de los que genera la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), la que tuvo un gasto total en México superior a los 9 millones de dólares entre 1952 y 1965, de los cuales "2.5 millones se destinaron a becas y cerca de 3 millones a servicios de expertos".<sup>24</sup> La Fundación Ford hizo "donativos" a nuestro país, entre los años 1962 y 1964 por 4.3 millones de dólares, el 44% para investigaciones y enseñanzas agrícolas, el 22% para ciencias sociales y el 15% para ciencias exactas e ingeniería y el resto para educación. . . La Fundación Rockefeller donó en el periodo de 61-64, excluidas algunas becas, 3.4 millones de dólares de los cuales se destinó a la agricultura el 38%, a biología, medicina y salud pública el 35%, a ciencias sociales y humanidades el 26%.<sup>25</sup>

En la actualidad, las "ayudas" del imperialismo no sólo ha continuado sino que se han ampliado y diversificado, ya sea directamente otorgando cuantiosas sumas de dinero a universidades e instituciones de educación superior (entre las cuales, las más conocidas son la Universidad Autónoma de Chapingo, el Colegio de México, la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Tecnológico de Monterrey, el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM), o bien otorgando préstamos al Estado mexicano para el financiamiento y desarrollo de la educación técnica y superior y la investigación científica. Para citar un dato actual, sólo en la primera mitad del año de 1977, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) hizo préstamos para el desarrollo de la educación tecnológica, industrial y científica por la suma de 30,000 millones de pesos.<sup>26</sup> Por otro lado, y en el

<sup>22</sup> Véase UNESCO: *Evolución reciente de la educación en América Latina. Análisis regional*. Tomo VI. Ed. SEP-SETENTAS No. 234, México, 1976, p. 88.

<sup>23</sup> Urquidí L., Víctor y Lajous Vargas, Adrián: *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*. Un estudio preliminar. Ed. El Colegio de México, México, 1967, p. 24.

<sup>24</sup> *Idem*, p. 26.

<sup>25</sup> Urquidí L., Víctor: *Op. cit.*, p. 26.

<sup>26</sup> *Excelsior*, 7 de abril de 1977, y *Excelsior*, 11 de enero de 1977.

mismo sentido, dentro del programa de las Naciones Unidas, se ha "aportado" al país la suma de 400 millones de pesos, "para el desarrollo de la cooperación científica y tecnológica en el lapso de 1972 a 1976 y aplicará otros 400 millones para el quinquenio de 1977 a 1981".<sup>27</sup>

Los datos expuestos, de ninguna manera agotan la enorme influencia que el imperialismo norteamericano ejerce en el terreno educativo de nuestro país. Indudablemente, esto sería vasto tema para un libro entero. Mas, para finalizar, faltaría señalar una cuestión que se desprende de lo anotado: bajo la influencia material directa e indirecta que el imperialismo tiene sobre nuestra educación, se desliza toda una orientación y concepción que predomina en los planes y programas que se instrumentan en el aparato escolar mexicano. En otras palabras, la "ayuda" y "colaboración" del imperialismo yanqui en la educación mexicana no es gratuita, sino que tiende a fortalecer y a hacer hegemónica una orientación educativa que se trasluce en las políticas educativas de los gobiernos mexicanos y a través de las instituciones que como la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública se encargan de implementar.

La orientación que el imperialismo favorece, y que es contenido de la Reforma Educativa (por ejemplo: Plan Nacional de Educación) es una orientación clasista, desarrollista y tecnocrática. Clasista, porque tiende a preservar los valores y pautas de comportamiento, así como el ingreso a las instituciones de enseñanza de la clase dominante; desarrollista, porque parte de la concepción de que es a través de la educación como podrá llevarse a cabo en el país un "desarrollo" similar o igual al que tuvieron los países imperialistas, y, tecnocrática, porque la educación es encaminada hacia la búsqueda del predominio del enfoque, que coloca a la técnica como el elemento más importante del aprendizaje, en detrimento de una formación que ubique al estudiante, política y socialmente, al mismo tiempo que le brinde los elementos para el análisis crítico de la realidad en la que vive desde un punto de vista científico. Por el contrario, el enfoque tecnocrático parcializa la enseñanza y despolitiza al estudiante.

Así, bajo la orientación imperialista, recubierta con las concepciones "nacionales" de las reformas educativas, la educación mexicana se organiza y reorganiza sobre todo a partir de los años 40, en donde "se observa una tendencia hacia la aplicación de los modelos americanos... El periodo alemanista fue definitivo en cuanto a la determinación de esta tendencia en la educación... (pues) se decide a favor de una supuesta neutralidad de las instituciones educativas para favorecer los modelos

<sup>27</sup> *Excelsior*, 17 de septiembre de 1976. Bradford Morse, administrador de dicho programa, afirmó además que esta graciosa ayuda "es para promover y acelerar su mayor desarrollo (de México) e incrementar la investigación tecnológica (y) continuará en el próximo quinquenio y hasta es muy posible que se aumente".

pragmáticos y tecnocráticos de inspiración norteamericana principalmente".<sup>28</sup>

Este modelo y orientación en la organización escolar tiene como características, además, utilizar y fomentar técnicas de control capaces de ocultar el origen de clase y la dominación ideológica que se ejerce, pero principalmente tienden a ocultar la lucha política e ideológica en el interior de las instituciones de educación media y superior, a la vez que fomenta la ideología dominante y la capacitación técnica y profesional para el servicio de las empresas extranjeras, nacionales y del Estado.

La orientación que se explica, es particular de la época, pues el acento puesto en la capacitación para el trabajo y la "participación" en el desarrollo respondían a la "preocupación" por las nuevas condiciones de la industria extranjera y de la ampliación del comercio y de los servicios. Esta "nueva filosofía educativa" —como la denomina Pérez Rocha<sup>29</sup>— tiene como una de sus máximas expresiones a la denominada Economía de la Educación, la que expresa la idea de que los estudiantes y los profesores se mueven al ritmo y a la cadencia del intercambio mercantil, valorizándose y autovalorizándose. Esta concepción es la que en la actualidad predomina —oficialmente— en la Reforma Educativa del gobierno.

<sup>28</sup> Jiménez Tecla, Alfredo: *Universidad, burguesía y proletariado*. Ed. Ediciones de Cultura Popular, México, 1976, pp. 104-105.

<sup>29</sup> Pérez Rocha Manuel: *Enseñanza superior y desarrollo económico*. Trabajo en preparación. (Mimeografiado). Véase el capítulo II.

## LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION COMO "ESCUELA" DE LA PERSONALIDAD

### UNA APROXIMACION PSICOANALITICA

---

ENRIQUE GUINSBERG

"Los Medios Masivos de Comunicación: 1) le dice al hombre de masa quién es: le presta una identidad; 2) le dice qué quiere ser: le da aspiraciones; 3) le dice cómo lograrlo: le da una técnica; 4) le dice cómo puede sentir que es así, incluso cuando no lo es: le da un escape".

*La élite del poder*

C. WRIGHT MILLS

"Obedientes a la nueva autoridad, habremos de hacer callar a nuestra conciencia anterior y ceder así a la atracción del placer, que seguramente alcanzaremos por la cesación de nuestras inhibiciones. No habrá, pues, de asombrarnos que el individuo integrado en una masa realice o apruebe cosas de las que se hubiera alejado en las condiciones ordinarias de su vida, e incluso podemos esperar que este hecho nos permita proyectar alguna luz en las tinieblas de aquello que designamos con la enigmática palabra «sugestión»".

*Psicología de las masas  
y análisis del Yo*

SIGMUND FREUD

**E**N el presente es ya un lugar común señalar que los medios masivos de comunicación son un poderoso instrumento de educación y formación de las personas, entendiéndose estos conceptos no en el limitado sentido de suministro de “conocimientos” y de “información” (el entrecomillado es indicativo de que éstos tienen una orientación, no siendo por tanto neutros), sino en el más importante y profundo sentido de orientar hacia una forma de vida, construyendo una personalidad adecuada a las formas productivas de las distintas sociedades: transmitiendo en suma, una ideología; educando, en síntesis, para la creación y mantenimiento del hombre *necesario* para un tipo de estructura dominante. “El organismo individual actúa como «sujeto-soporte» que va a ocupar un lugar que le está asignado en el proceso social constituyéndose así en «sujeto ideológico» a partir del cual podrá elaborar una «ideología de sujeto», un sistema de representaciones y comportamientos que reconocerá como propio y al que designará como «yo». Esta ideología de sujeto es, lógicamente, congruente con el lugar asignado; si no lo fuese, el sujeto sería un inadaptado y habría que encontrar un correctivo que lo devuelva a la normalidad”.<sup>1</sup>

Salvo posturas interesadas que intentan sin mayor éxito proclamar una supuesta neutralidad de los medios de comunicación, hoy es difícil mantener seriamente las utópicas tesis de la doctrina liberal de la información que presidió inicialmente el desarrollo de los medios de comunicación, que “descansaban sobre una visión racionalista del ser humano, a tenor de la cual cada individuo acepta o rechaza individualmente los mensajes que recibe, con independencia de su situación social. El ser humano aparece en esta doctrina como sujeto siempre inclinado a elegir lo mejor (por ejemplo, a preferir la buena información a la mala) sin que este criterio de superioridad sea ubicado en sus condiciones sociales específicas. Según esta perspectiva, lo óptimo no varía de acuerdo con la socialización de cada individuo sino que es absoluto y abstracto”.<sup>2</sup> Habría que agregar que hoy tampoco puede creerse en la función de los medios para la “elevación” del hombre (como también muchas veces se dijo desde la óptica liberal de sus inicios), sino que —de manera manifiesta o latente— su objetivo concreto es la formación de un hombre determinado, en función de los intereses de clase del medio de que se trate. Los medios en general (y la TV en particular por su influencia en los niños) se han convertido así en una primera y preponderante *escuela*, tanto para la creación de determinados tipos de conducta, la

<sup>1</sup> Braunstein, Néstor A.: “Introducción a la lectura de la psicología académica”; en Braunstein-Pasternac-Benedito-Saal: *Psicología: ideología y ciencia*, Ed. Siglo XXI, México, 1975, p. 350.

<sup>2</sup> Roncagliolo, Rafael: *Cambio social y necesidad de un nuevo marco conceptual*, “El Gallo Ilustrado” (suplemento dominical de *El Día*) No. 805, 27 de noviembre de 1977, p. 11.



visión que el hombre tenga de sí mismo, de la sociedad y sus relaciones (una *ideología*, en suma), como del modelo de *personalidad* adecuado a ello. No es casual entonces la importancia que los sectores políticos y las corrientes sociológicas han asignado y asignan a los efectos de los medios —importancia correlativa al peso más que cuantitativo esencialmente cualitativo de los mismos como elemento *formativo*— más allá de que gran parte de esos estudios responden a la visión pragmática y básicamente burguesa del funcionalismo norteamericano. Correspondería aquí también señalar una observación polémica con Louis Althusser cuando éste indica a la escuela como el principal aparato ideológico del Estado, mientras que en esta nota se sustenta la idea de que son los medios quienes *quizás* ostenten tal prioridad, tanto por llegar mucho antes a los niños que la escuela, como por su constante y reforzante presencia durante toda la vida (más allá de llegar también a sectores poco o nada alfabetizados). La escuela formal sería de cualquier manera muy importante sistematizadora, ampliadora y coherentizadora en sumo grado, a más de transmisora de la ideología de la población en general y de sus cuadros dirigentes en particular, pero actuando sobre un terreno donde los medios ya inyectaron su contenido.<sup>3</sup>

Está claro que esta función educativa de los medios no se refiere solamente a programas o materiales manifiestamente “educativos”, sino se halla presente en *todo* material periodístico, radial o televisivo: desde una aparentemente inocente historieta infantil, hasta una noticia o un aviso publicitario. Siempre se halla presente una ideología, aunque —claro está— disfrazada para hacerla permeable “por su inocencia” a todo público al que llega; presencia marcada tanto en programas abiertamente pedagógicos tipo “Plaza Sésamo”,<sup>4</sup> como en las aparentemente neutras y plácidas historietas de Walt Disney, Dorfman y Mattelart señalan al respecto en un muy difundido trabajo analítico que “los juegos infantiles asumen sus propias reglas y código: es una esfera autónoma y extrasocial (como la familia disneylandia), que se edifica de acuerdo con las necesidades psicológicas del ser humano que ostenta esa edad privilegiada. En vista de que el niño, dulce, manso, marginado de las maldades de la existencia y los odios y rencores de los votantes, es apolítico y escapa de los resentimientos ideológicos de sus mayores, todo intento por politizar ese espacio sagrado terminará por introducir la perversidad donde ahora reinan la felicidad y la fantasía. Como los animales tampoco toleran las vicisitudes de la historia y no pertenecen ni a derecha ni a izquierda, están pintados para representar ese mundo sin la polu-

<sup>3</sup> La mención a los aparatos ideológicos del Estado no implica coincidencia con este y otros conceptos de Althusser. Véase al respecto la nota de Del Barco, Oscar: “Althusser en su encrucijada”; *Dialéctica* No. 3, Ed. Universidad Autónoma de Puebla, México, 1977.

<sup>4</sup> Puede verse al respecto: Cremoux, Raúl: “La generación Xerox”; *Nueva Política* No. 3, Fondo de Cultura Económica, México, 1976, p. 63.

ción de los esquemas socioeconómicos. Los personajes son tipos humanos cotidianos, que se encuentran en todas las clases, países y épocas. *Por eso, es posible un trasfondo moral: el niño aprende el camino ético y estético adecuado.* Y concluyen acertadamente: "Empero, el uso que hace Disney de los animales es para atrapar a los niños y no para liberarlos. Se les invita a un mundo en el cual ellos piensan que tendrán libertad de movimiento y creación, al cual ellos ingresan confiados y seguros, respaldados por seres tan cariñosos e irresponsables como ellos mismos y de los cuales no se puede esperar ninguna traición, con los cuales ellos podrán jugar y confundirse. Después, una vez adentro de las páginas de la revista no se dan cuenta cuando, al cerrar las puertas tras ellos, los animales se convierten, sin perder su forma física, sin sacarse la máscara simpática y risueña, sin perder su cuerpo zoológico, en monstruosos seres humanos. El lenguaje de este tipo de historieta infantil no sería sino una forma de la manipulación. El uso de los animales no es bueno o malo en sí. Es el tipo de ser humano que encarnan lo que se debe determinar en cada caso".<sup>5</sup>

Si a esto se agrega una "educación" dada por la particular forma de presentar (u ocultar) las noticias, así como el impacto publicitario,<sup>6</sup> siempre cargado de ideología, no puede sorprender (aunque sí se sorprendió el público presente, por escapar tal reconocimiento al protocolo de la burguesía) la declaración del ministro de la dictadura militar argentina al expresar que "el Ministro de Cultura y Educación cada vez lo es menos. Son los directores de radio, de televisión, de revistas y diarios, y en el fondo tienen además responsabilidad los anunciantes, los que transmiten influjos culturales, a veces buenos a veces malos, que influyen decididamente en el futuro del país y en la formación individual de sus hijos".<sup>7</sup> Y evidentemente tienen razón, aunque no sea precisamente original; el ya citado R. Roncagliolo puntualiza con precisión que "como la escuela, que a través de un sistema de enseñanza introduce un sistema de pensamiento, hoy los medios de comunicación proponen a sus receptores *un programa mental*. Sus mensajes implican siempre una propuesta de ejes semánticos en los que debe ordenarse toda información, cualesquiera que sean su fuente y su alcance" (subrayado del autor). En

<sup>5</sup> Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand: *Para leer al Pato Donald*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile, pp. 14, 42.

<sup>6</sup> "Un publicitario argentino calcula que contando 208 combinaciones posibles se llegó a la fórmula 526<sup>10</sup>, o sea que un receptor de avisos puede estar sometido anualmente a 526 más doscientos ocho ceros veces de exposiciones publicitarias. En Estados Unidos, R. Bauer y S. Greyser calculan que el consumidor norteamericano está expuesto a 750 anuncios potenciales por día. Una encuesta realizada en el mismo país calcula que un adolescente norteamericano de 16 años ha pasado 15,000 horas frente al televisor, lo que significa que ha visto 640,000 anuncios publicitarios. A esta cantidad estimada correspondería agregar la publicidad no televisiva (radio, calles, en edificios y negocios, periódicos, revistas, cines, etc.) que acrecienta en mucho el impacto potencial sobre tal adolescente".

<sup>7</sup> Catalán, Juan J.: *La Nación*, Buenos Aires, 29 de noviembre de 1977.

este sentido las precisas ideas de C. Wright Mills que abren esta nota son una perfecta síntesis de la función de los medios: dar una identidad, las aspiraciones a tener y las "formas" de lograr todo, así como las evasiones permitidas por el sistema como escape a las tensiones pero sin chocar con el mismo sistema. Una forma de educación constante, enmascarada en diversión para hacerla accesible ante la conciencia de que los programas propiamente pedagógicos no tienen en general altas audiencias: "En forma de entretenimiento los programas de TV comunican al espectador cuáles son las normas sociales y cuáles los castigos que se infringen a quienes se atreven a romperlas; cuáles son las metas de la sociedad y cuáles los medios apropiados y no apropiados para alcanzarlas, quiénes son los triunfadores sociales y quiénes los perdedores; cuáles personas pueden hacer ciertas cosas y cuáles no pueden hacerlas".<sup>8</sup>

Si bien son amplios y frecuentes los estudios acerca de las influencias de los medios desde perspectivas sociológicas y/o políticas, pocos son los análisis realizados desde el marco psicológico, pero entendiendo a éste no separado del contexto social. Existen trabajos "psicológicos" (el entrecomillado no es casual), pero la mayoría de ellos encerrados en premisas más de tipo psicologistas (intrapésicas, conflictos y tensiones, cuadros clínicos), negando —aunque sólo sea por omisión— la interrelación entre los fenómenos sociales (de los cuales los medios son transmisores) y los efectos psicológicos, como si éstos no fueran los buscados intencionalmente. Cuando Igor Caruso dice que "el psicoanálisis es la crítica de las motivaciones individuales de un proceso general, pues el proceso histórico es vivido y representado individualmente",<sup>9</sup> pone el dedo sobre una llaga demasiado extendida dentro del panorama de la psicología ideologizada: no es posible comprender al hombre concreto sin ubicarlo en el contexto de la realidad social que lo forma y estructura, donde su personalidad no es sino respuesta acorde con el tipo de hombre que cada marco social construye. Las lamentables construcciones psicologistas acerca de los efectos de los medios —versiones de carácter fuertemente ideologizado, a más de intentar ver tales efectos pero negando la responsabilidad de la sociedad que los produce— choca con una muy clara observación de Freud, quien era consciente del absurdo de producir una dicotomía entre lo individual y lo social, aspectos éstos inseparables: "La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva —escribe— que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta

<sup>8</sup> Medina Pichardo, José: *Mensajes y efectos de los programas de televisión*, "El Gallo Ilustrado" (suplemento dominical de *El Día*) No. 805, 27 de noviembre de 1977, p. 5.

<sup>9</sup> Caruso, Igor: *Psicoanálisis dialéctico*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1964.

alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado".<sup>10</sup> Salta a la vista que la comprensión de la relación dependerá de qué se entiende por *el otro*, que evidentemente en esta nota y para una visión realmente social escapa a cualquier límite individual para entenderse como la influencia del contexto total sobre los individuos.

Estas observaciones responden al hecho de que en este artículo se busca precisamente estudiar —desde una perspectiva psicológica, por tanto social— los objetivos de los medios tendientes a la conformación y estructuración de un modelo de personalidad, el que responderá al cumplimiento de las necesidades que el sistema de dominación que impera precisa para mantenerse como tal; lo que inversamente equivale a excluir y reprobar a aquellos tipos de personalidad no compatibles con el objetivo buscado. Pero —es necesario repetirlo— tal modelo de personalidad sólo puede ser comprendido en tanto se entienda que responde a una necesidad social convertida en imperativa (tanto para el sujeto para no ser excluido, como para el sistema para perpetuarse). Resulta obvio: un sistema social que no tenga a sus habitantes integrados psicológicamente a sus estructuras, o sea que cumpla consciente e inconscientemente con sus normas, resulta ser un sistema que no puede funcionar, y, por tanto, perecedero. Conclusión también obvia: o el sistema forma las personas que necesita —con una personalidad *ad-hoc*— o perece. Construye por tanto las estructuras que acrecienten su dominio e impidan su desaparición: la escuela y los medios ocupan así un preponderante lugar.

Si por factores históricos suficientemente conocidos cada pueblo organiza de maneras distintas sus formas de vida (tanto el marxismo como la antropología cultural mostraron y muestran cómo las formas culturales y psicológicas responden a las necesidades sociales), no pueden caber dudas cómo en el presente los medios contribuyen de manera apreciable a tal construcción. *Puede así señalarse entonces que lo central de su función consiste precisamente en "modelar" un tipo de hombre compatible con las necesidades del sistema, modelamiento que de manera alguna es el único que ejerce, pero sí muy importante.* Al respecto no es casual el control que las clases dominantes tratan de tener sobre los medios, controles casi absolutos y sólo dejando —y no siempre— resquicios cuando éstos no llegan a perturbar con su influencia el casi

<sup>10</sup> Freud, Sigmund: Psicología de las masas y análisis del Yo, en *Obras completas*. Tomo III. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 3a. ed., p. 2563.

monopolio de los sectores dirigentes sobre los mismos (esto no significa que no existan diferentes posturas, pero generalmente se dan como variantes del frente de clases en el poder). No debe por esto pensarse en los medios como dominadores absolutos de estas clases dominantes sino sólo como transmisores de un poder, con valor influyente en tanto se mantengan las condiciones históricas que permiten tal dominación: desaparecidas estas condiciones la función de los medios no puede enfrentar a la historia, actuando sólo como apaciguadores de las tensiones, o bien tratando de retardar la toma de conciencia de la población sobre el estado de cosas.

Si desde el plano psicológico se acepta la existencia de un modelo de personalidad más o menos compartido por la gran mayoría de los miembros de una sociedad, la función de los medios es ayudar a crear ese modelo y mantenerlo, delimitando a su vez las posibilidades de variación aceptada de cada uno de sus miembros. Erich Fromm, si bien mantiene en su obra una postura que de hecho manifiesta su ideología social-demócrata pseudomarxista, castrando a su vez los más revolucionarios aportes de Freud, analiza correctamente lo que denomina *carácter social*, al que define como "núcleo esencial de la estructura del carácter de la mayoría de los miembros de un grupo, núcleo que se ha desarrollado como resultado de las experiencias básicas y los modos de vida comunes del grupo mismo".<sup>11</sup> La definición alcanza su sentido total en tanto comprende la función de tal carácter social "que consiste en moldear las energías de los individuos de modo que su conducta no sea asiento de decisión consciente en cuanto seguir o no la norma social, sino asunto de querer obrar como tiene que obrar, encontrando al mismo tiempo placer en obrar como lo requiere la cultura. En otras palabras canalizar la energía humana a fin de que pueda seguir funcionando la sociedad de que se trate".<sup>12</sup> Sin la comprensión clara de la función de tal estructura compartida, Ruth Benedict la observa en las sociedades que estudia y la designa con un nombre que es todo un símbolo: personalidad *aprobada*.

Tal modelamiento de los hombres responde a la posibilidad del ser humano de canalizar sus impulsos e incluso cambiar el sentido original de los mismos. La base del estudio psicoanalítico freudiano puede sintetizarse en uno de sus principales trabajos, *Los instintos y sus destinos*,<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Fromm, Erich: *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1962, p. 322.

<sup>12</sup> Fromm, Erich: *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1963, p. 72.

<sup>13</sup> El título original en alemán es *Triebe und triebchicksale*, y se señala porque en castellano se ha mantenido una mala traducción de *trieb* por *instinto*, que ha producido serias incomprensiones y deformaciones del psicoanálisis. Freud utiliza el término *intinkt* al hablar de instintos en animales, mientras reserva *trieb* como *pulsión*. Laplanche y Pontalis señalan en su *Diccionario de Psicoanálisis*, Ed. Labor, Barcelona, 1971, que "la elección del término *instinto* como equivalente de *trieb* no es solamente una inexactitud de traducción; además ofrece el peligro de introducir una confusión entre la teoría freudiana de las pulsiones y las concepciones psicológicas del instinto animal y de velar la originalidad de la concepción freudiana".

señalativo del hecho de que —a diferencia del animal— el ser humano puede controlar sus pulsiones e incluso negarlas o cambiarlas (se refiere sobre todo, como es conocido, a la pulsión sexual, transformable por sublimaciones o reprimida, aunque las necesidades vitales —hambre, etc.— no pueden ser eliminadas, aunque sí controladas y/o postergadas). Las formas en que cada marco social oriente y canalice sus necesidades estará en función de factores entendibles por la historia concreta de ese pueblo. Pero lo importante es resaltar que en lo referente a tipos de personalidad no existe una “naturaleza o esencia humana”, sino una formación históricamente comprendida (sobre bases biológicas dadas), que incluso no se mantiene estática sino va variando junto al proceso social. La mentalidad controlada y ahorrativa del europeo de la época de la Reforma obedecía a una necesidad de acumulación económica por el surgimiento y desarrollo de la burguesía y el capitalismo, introducida en la psicología de sus habitantes por la ética protestante, ideología representativa de tales clases en ascenso. Es también la historia y no la “naturaleza humana” quien puede explicar la moralidad sexual victoriana y su contraparte de libre sexualidad de los pueblos estudiados por Margaret Mead.

Cuando los gobiernos, representativos de los intereses de sus clases, señalan la importancia de la educación para la evolución de sus países, es cierto que resaltan la necesidad de la misma para integrarse a los avances técnicos y culturales que la hacen imprescindible, pero pocas veces dicen que el fondo de la cuestión radica en mantener la vinculación común entre los miembros de una nación alrededor de las “tradiciones” y “formas de vida”, representativas, en última instancia de valores de las clases dominantes o colocadas a su servicio. Parte importante de la problemática de tales clases dominantes es precisamente saber cómo mantener esas tradiciones, transformarlas en el sentido del cambio de los sectores en el poder, canalizarlas de manera que las disconformidades nacientes o existentes sean reprobadas por las mayorías (aunque representen los intereses de éstas), o llevadas a caminos inconducentes para sus fines de transformación de las estructuras del poder. Que los medios cumplen en este sentido una función vital no es misterio: si bien a mayor retraso de la población menor es la lectura de diarios y revistas (independientemente de que los más leídos de éstos son generalmente conformistas, adaptativos y enajenantes), grandes mayorías escuchan radio o ven televisión, esta última incluso desde edades muy pequeñas. Desde el nacimiento el niño está influenciado por la TV, y no es una exageración del tipo de las que Umberto Eco considera apocalípticas: la influencia de los medios (sobre todo la TV) se da tanto a nivel directo, es decir, mediante la observación o audición concreta, como indirectamente a través de los padres y miembros cercanos que reciben los men-

sajes —una ideología— que proyectan a su descendencia en particular, y al medio circundante en general.

Muchas veces las cosas se confunden y se critica a los medios como vendedores de productos de consumo; de esta manera se olvida o minusvaliza que lo principal de su rol —junto al consumo como parte importante— es la *venta* de un producto mucho más importante: una forma de vida, un modelo de hombre, una estructura social, cosas que el niño (y también el adulto) va incorporando y reforzando como sagradas, intocables, racionales. Inyectando día a día, hora a hora, los mecanismos indicativos de lo que el sujeto *debe* ser: en términos psicoanalíticos modelos de *yo* y de *superyo*, un determinado sentido de realidad negatorio de una “falsa realidad” que debe descartarse, modelos de identificación, mecanismos defensivos aceptados, satisfacción de deseos a través del fomento y promoción de fantasías. Objetivos de vida y tipo de personalidad en síntesis.

La teoría del *aparato psíquico* es punto medular de la construcción psicoanalítica. Como es sabido, señala que el niño nace puro *ello*, es decir puro impulso biológico, instancia a partir de la cual surgirán el *yo* y el *superyo*, diferenciaciones de aquél, como consecuencia del proceso de socialización. El *yo*, en amplia medida consciente, aunque con contenidos inconscientes, surge tanto como un sector de adaptación en virtud del contacto con la realidad, como mediante *identificaciones* con figuras con las que se encuentra en contacto. El *superyo* a su vez aparece como conciencia moral, juez, censor, etc., producto según Freud del complejo de Edipo. No es el objeto de esta nota señalar detalladamente las características de cada instancia y de su proceso formativo, salvo en lo atinente a la influencia sobre los mismos de los medios. Pero sí es importante señalar la falsía de las acusaciones hechas al psicoanálisis de no tener en cuenta aspectos sociales, acusaciones reiteradas en determinados sectores incorrectamente definidos como “marxistas” (de su versión tipo stalinista en realidad), como por los disidentes con Freud de la denominada escuela neoanalítica o psicoanálisis culturalista (Horney, Sullivan y en diferente medida el ya citado Fromm), que plantean en definitiva una versión adaptativa del psicoanálisis a más de basarse en una idea de “cultura” superficial, en tanto la confunden con lo visible de la misma y no por sus causas profundas (fuerzas productivas, lucha de clases, etc.).

Es incuestionable —desde la óptica de este trabajo— que Freud tiene importantes lagunas para la comprensión de los fenómenos sociales y sus efectos sobre la psicología de los individuos. Negarlo sería convertirlo en una especie de Biblia, cosa reiterado en el denominado psicoanálisis “ortodoxo”. Pero esas deficiencias no cuestionan de manera alguna la importancia teórica del citado aparato psíquico, construcción tendiente a la comprensión de los procesos psicológicos, tanto en su normalidad como

en su patología, así como en su proceso formativo. Aparato psíquico que encierra la comprensión del hombre como un ser *biopsicosocial*, terminando con las falsas dicotomías que esterilizan a la psicología académica. Claro que desde una perspectiva marxista los sentidos y funciones de las instancias freudianas alcanzan una significación no *contra* Freud sino *más allá* de sus geniales observaciones (observaciones que el marxismo no hizo por sí mismo, pero que sus actuales sectores más abiertos y menos dogmáticos —sin perder su carácter revolucionario— buscan absorber).<sup>14</sup> Las aportaciones provenientes del campo marxista radican básicamente en una más completa y profunda comprensión de lo que debe entenderse por *realidad*, así como el sentido del proceso de socialización para incorporación del nuevo sujeto al marco histórico en que ha surgido y donde se desarrollará.<sup>15</sup> Se mantienen así en lo fundamental las ideas directrices sobre el aparato psíquico (*ello-yo-superyó*), pero al comprenderse como resultantes de un proceso histórico concreto adquieren un sentido también concreto: de categorías generales válidas para cualquier realidad (de allí su valor científico) aquéllas adquieren particularidad al entenderse cómo se forman como adecuación a la realidad social que se estudie. El *yo* y el *superyo* de distintas sociedades serán diferentes en su particularidad, manteniendo sus funciones.

Con base en lo anterior se trata ahora de observar de qué manera participan y contribuyen los medios a la formación del *yo* y del *superyó*, a la estructuración de la personalidad en definitiva. La base de tal formación era para Freud esencialmente la familia, y el núcleo fundamental las identificaciones con sus miembros con que culminaba todo el proceso del complejo de Edipo. Lo que es comprensible para Freud lo es menos para sus continuadores, poco interesados en la relación aquí analizada a juzgar por la inexistencia de material bibliográfico al respecto (salvo —ya fue mencionado— análisis poco útiles por su marcado tono psicologista, casi reducidos a interpretaciones “psicoanalíticas” —aquí tampoco el entrecorillado es casual— de materiales de los medios, pero no a su función global). Sin embargo, esta importancia ha sido

<sup>14</sup> Guinsberg, Enrique: Apuntes sobre el psicoanálisis para la construcción de una psicología científica, *Dialéctica* No. 2, Ed. Universidad Autónoma de Puebla, México, p. 87.

<sup>15</sup> Wilhelm Reich considera que “el verdadero objeto del psicoanálisis es la estructura psíquica del hombre en cuanto ser social”, concepción básica que signa coincidentes definiciones de autores que pretenden tratar a esta teoría desde una postura marxista. Así Muldworf la juzga como “la ciencia del inconsciente, es decir, ciencia del paso de lo biológico a lo psicológico, fundamento (o fundación) de la subjetividad”; mientras que para Erich Fromm “la adaptación activa y pasiva de elementos biológicos —los instintos— a factores sociales es el concepto modular del psicoanálisis”. Es quizás Otto Fenichel quien sintetiza de manera admirable esta nueva visión del psicoanálisis al expresar que “estudiar a un hombre con criterio psicoanalítico significa estudiarlo desde el punto de vista histórico-genético, que significa estudiar cómo se ha ido gestando la estructura psíquica actual como resultante del interjuego de influencias ambientales y factores biológicos dados”.



percibida: "Sería erróneo limitar a las figuras parentales la presencia del otro en el sujeto (puntualiza Frida Saal). A ellas se incorporan después otras figuras que presentan también elementos de autoridad (maestros, líderes, imágenes de héroes). Al decir de Freud: "se va haciendo, para así decirlo, más impersonal". *Esto es particularmente notable en las últimas décadas donde la autoridad parental se va debilitando, en las sociedades capitalistas de Occidente al menos, y esta pérdida de la potencialidad represiva de los padres va siendo reemplazada por imágenes difundidas desde otros aparatos ideológicos del Estado, especialmente por los medios de difusión de masas.*<sup>16</sup> Si se recuerda que el niño ve TV en los primeros años de vida que señala Freud como formadores del aparato psíquico (así como escucha radio y lee o mira historietas, etc.), fácilmente se puede captar la actual importancia de estos medios: no hace falta teorizar mucho sobre una realidad observable. Pero sí es interesante estudiar, aunque sea suscitadamente, cómo intervienen los medios en los análisis realizados por Freud sobre tal estructuración del aparato psíquico.

Tomando como base un hito en la obra de Freud, *El Yo y el Ello*, puede tratar de encararse la introducción al camino buscado. En primer lugar, parte de algo ya conocido de obras muy anteriores: "La diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente es la premisa fundamental del psicoanálisis... que no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cualidad de lo psíquico, que puede sumarse a otras o faltar en absoluto". Elemento central no sólo para la teoría psicoanalítica sino también para el análisis de los materiales de los medios: su contenido manifiesto no es forzosamente idéntico a su contenido latente, es decir, que lo comprendido por el receptor llega de una manera a su nivel de conciencia, pudiendo ser otra su percepción y significación inconsciente. Relaciónese esto con el concepto marxista de *ideología*, donde la significación conocida (consciente) no coincide con la real (inconsciente). De aquí surge un criterio central para el estudio encarado: lo que interesa no es sólo la significación manifiesta de las emisiones de los medios sino su significación ideológica, no sólo lo que se capta a nivel consciente sino sus sentidos para la significación profunda (inconsciente). Vale al respecto la premisa primordial de la labor terapéutica analítica: "hacer consciente lo inconsciente" (en este caso en función comprensiva y no terapéutica).

El propósito de la utilización de los medios por las clases dominantes es producir efectos que resulten positivos para el mantenimiento de su dominación, no importando (incluso más, evitando) que los mismos sean conscientes: impactar fuertemente los vitales niveles inconscientes es el objetivo. Freud señala "que la verdadera diferencia entre una idea in-

<sup>16</sup> Saal, Frida: Análisis crítico de la noción de personalidad, en Braunstein-Pasternac-Benedito-Saal, *Psicología: ideología y ciencia*, op. cit., p. 314.

consciente y una idea preconscious (un pensamiento) consiste en que el material de la primera permanece oculto, mientras que la segunda se muestra enlazada con *representaciones verbales*". Pero más adelante agrega que "también las sensaciones y los sentimientos tienen que llegar al sistema perceptivo para hacerse consciente, y cuando encuentran cerrado el camino de dicho sistema, no logran emerger como tales sensaciones o sentimientos. Sintéticamente y en forma no del todo correcta, hablamos entonces de *sensaciones inconscientes*, equiparándolas, sin una completa justificación, a las *representaciones inconscientes*. Existe, en efecto, la diferencia de que para llevar a la conciencia una representación inconsciente es preciso crear ante miembros de enlace, cosa innecesaria en las sensaciones, las cuales progresan directamente hacia ella".<sup>17</sup> A partir de aquí puede intentarse una explicación de los efectos de los medios, pero invirtiendo los términos sin que pierda validez lo señalado por Freud: es sabido que gran parte de tales contenidos (sobre todo emocionales de la TV) producen impactos mucho más allá de lo racionalmente presentado. En primer lugar, los contenidos verbales no siempre actúan sólo en su significación literal, sino como punta de significaciones a un nivel inconsciente, significaciones simbólicas más colectivas que individuales (al respecto puede verse gran cantidad de avisos publicitarios que utilizan esta técnica, elaborados en verdaderos "laboratorios": sobre esto es válido, más allá de su superficialidad, el clásico trabajo de Vance Packard, *Las formas ocultas de la propaganda*, trabajo que a su vez es ejemplo de crítica a los efectos pero no a las causas que los producen). El objetivo central de las emisiones —sobre todo en TV por su posibilidad de llegar a gran parte del sistema perceptivo (audición y visión)— es impactar pasando por encima de los niveles racionales, es decir, intentando tocar emociones que generalmente son conscientes en su estado pero no en su significación. Theodor Adorno, que dedicó parte de su esfuerzo al análisis de los medios, indica esto claramente: "Si se objetara que el fenómeno etéreo difícilmente llega a producir todos aquellos efectos que el análisis determina como potencialidad del guión, habría que responder qué, puesto que aquellas implicaciones están destinadas en gran medida al inconsciente, su poder sobre el espectador crece presumiblemente en una modalidad de percepción cuyo control se sustrae rápidamente del yo consciente. *Por lo demás, los rasgos analizados no pertenecen jamás al caso particular que se discute sino a un esquema. Se repiten incontables veces. Mientras tanto, los efectos planeados se han sedimentado*".<sup>18</sup> Esto puede fácilmente verse en el impacto que producen algunas series televisivas, en niños y mujeres sobre todo, para captar plenamente el sentido de esta penetración constante a niveles profundos,

<sup>17</sup> Freud, Sigmund: *El Yo y el Ello*, op. cit., pp. 2705 y 2707.

<sup>18</sup> Adorno, Theodor W.: "La televisión como ideología", *Nueva Política* No. 3, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1976, p. 5.

altamente eficientes en los resultados obtenidos y buscados. *En síntesis, puede afirmarse que la mayor parte de las emisiones —sobre todo para niveles populares— intenta pasar por encima de niveles conscientes para penetrar al inconsciente con la carga ideológica transmitida.* En otras oportunidades se dan “razones”, aunque éstas no sean reales, en el sentido del mecanismo psicoanalítico de *racionalización*, “procedimiento mediante el cual —dicen Laplanche y Pontalis en su *Diccionario de psicoanálisis*— el sujeto intenta dar una explicación coherente, desde el punto de vista lógico, o aceptable desde el punto de vista moral, a una actitud, un acto, una idea, un sentimiento, etc., cuyos motivos verdaderos no percibe”. Cabe aclarar que en este caso quien no percibe el motivo verdadero es el receptor, más allá que en determinados casos el propio emisor, preso él mismo de su carga ideológica, cree en las “razones” que da.

Tal diferenciación entre *estratos* psíquicos estará siempre presente en la teoría psicoanalítica, reglando incluso los sentidos de las *instancias* del aparato psíquico, provenientes en definitiva del inconsciente. “Un individuo es ahora, para nosotros, un *ello* psíquico desconocido e inconsciente, en cuya superficie aparece el *yo*, que se ha desarrollado partiendo del sistema *P* (perceptivo), su nódulo”, señala Freud, para agregar luego: “Fácilmente se ve que el *yo* es una parte del *ello* modificado por la influencia del mundo exterior, transmitido por el *P-Cc* (perceptivo-consciente), o sea, en cierto modo, una continuación de la diferenciación de las superficies. El *yo* se esfuerza en transmitir a su vez al *ello* dicha influencia del mundo exterior y aspira a sustituir el principio del placer, que reina sin restricciones en el *ello*, por el principio de la realidad. La percepción es para el *yo* lo que para el *ello* es el instinto. El *yo* representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al *ello*, que contiene las pasiones”.<sup>19</sup> De la simple lectura pueden sacarse conclusiones sobre la importancia de los medios en la formación del *yo*, así como los sentidos que buscan tenga éste. Debe recordarse otra vez que la importancia de estos medios es por lo menos doble: 1) por un lado, llegan al adulto cuyo aparato psíquico ya está estructurado, pero que no sólo es reforzado en sus sentidos por la reiterativa y estereotipada emisión de contenidos, variantes éstos en forma más que en sentidos; pero también hacen que este adulto proyecte a su familia y contorno la ideología que recibe: esto como principal referencia a lo que transmitirá educativamente, es decir como valores aprobatorios o reprobatorios; 2) por otro lado, llegan directamente a niños en su más temprana infancia, penetrando de la manera no racional pero sí profunda ya apuntada, que introyectan inconscientemente de manera similar a la que hacen con el lenguaje o los gestos; es sabido que cuando un

<sup>19</sup> Freud, Sigmund: *El Yo y el Ello*, op. cit., p. 2708.

niño juega a su héroe favorito introyecta del mismo no sólo su apariencia sino la significación de sus conductas, aunque no comprende el *por qué* y el *para qué* de las mismas. Escapa al sentido de este trabajo, por lo que solamente se apunta, todo lo que el psicoanálisis ha mostrado —en teoría y práctica— sobre los sentidos de los juegos infantiles (base de la terapia de niños), siempre representativos de fundamentales contenidos.

Si bien esta influencia del medio exterior no sólo está dada por los medios —creer esto sería tan negativo como negar tal influencia— no pueden negarse sus efectos en la doble llegada apuntada. La importancia del control de los *yo* de los miembros de una población es central para las clases dominantes: “La importancia funcional del *yo* —indica Freud— reside en el hecho de regir normalmente los accesos a la motilidad. Podemos, pues, compararlo, en su relación con el ello, al jinete que rige y refrena la fuerza de su cabalgadura”.<sup>20</sup> Y de esto es de lo que se trata: un marco social (sobre todo en sociedades de un cierto nivel de desarrollo y cultura) trata de evitar una represión violenta y manifiesta, a la que apela sólo cuando fracasa la represión y control interno que busca en sus habitantes, *es decir, sin que éstos sean conscientes de las mismas*. Se busca de esta manera la creación por parte del mundo exterior de un determinado tipo de *yo*, donde la realidad no parezca sustituir el principio del placer sino conformar otro placer sustitutivo pero que “conforme” al individuo. Podrá decirse que este placer sustitutivo no es genuino sino más bien un escape, una evasión, y que igualmente producirá displacer y/o angustia: incuestionablemente es cierto —pueden verse al respecto las características patológicas del hombre “normal” de la sociedad capitalista, con las relatividades de los conceptos de “salud” de las mismas,<sup>21</sup> pero de cualquier manera el objetivo está logrado: el control de la motilidad a través de un jinete que refrene la fuerza de la cabalgadura, fuerza que canalizada a objetivos ficticios evita el peligro de encauzamiento hacia las reales causas productoras de la tensión y, por tanto, preserva la integridad del sistema. Freud apunta al estudiar la psicología de las masas “que el individuo que entra a formar parte de la multitud se sitúa en condiciones que le permiten suprimir las represiones de sus tendencias inconscientes. Los caracteres aparentemente nuevos que entonces manifiesta son precisamente exteriorizaciones de lo inconsciente individual”. Páginas después señala algo fundamental: “Este predominio de la vida imaginativa y de la ilusión sustentada por el deseo insatisfecho ha sido ya señalado por nosotros como fenómeno característico de la psicología de las neurosis. Hallamos, en efecto, que para el neurótico no presenta valor alguno la realidad objetiva y sí únicamente

<sup>20</sup> *Op. cit.*, p. 2708, subrayados del autor.

<sup>21</sup> Guinsberg, Enrique: *Sociedad, salud y enfermedad mental*, Ed. Universidad Autónoma de Puebla, México. 1976.

la psíquica. Un sinónimo histórico se funda en una fantasía y no en la reproducción de algo verdaderamente vivido".<sup>22</sup> Por ahora quede sólo planteada la importancia de los medios en la creación de *fantasías* (la escuela psicoanalítica francesa utiliza el término *fantasma*), tema de primordial importancia para ser desarrollado con la extensión que merece por las consecuencias que produce en el receptor constante de TV, o lector de historietas, siempre con el objetivo de búsqueda de placeres sustitutivos no cristalizables más allá de la imaginación.

Respecto al *sentido de realidad* los medios buscan presentar una visión del mismo, de los caminos del éxito y del fracaso, de los castigos y premios. En toda su programación se encuentra esto: desde las noticias que proporciona y el sentido comprensivo de éstas, hasta las historietas, telenovelas o series. El director de la revista *Communications*, edición del Centro de Estudios de Comunicaciones de Masas de París, señala cómo "los medios de comunicación de masas, y especialmente el más difundido de nuestros días, la televisión, tienen por función reexpresar, re-interpretar (o mantener) los símbolos comunes, suscitar otros nuevos, diseminándolos y tornándolos asimilables para masas de individuos cuyos rasgos intelectuales y afectivos son muy variados. La televisión es, en nuestra sociedad tecnificada, el instrumento más poderoso para hacer participar a la masa en sistemas de símbolos cuya difusión común es necesaria para la cohesión social".<sup>23</sup> La vertiente informativa construye una red simbólica que presente *una* visión de la realidad, sea de acuerdo a las noticias que ofrece o silencia, el espacio que le concede, los titulares asignados o el lugar de colocación: compárese la misma información en varios periódicos o noticieros de TV y se notará cómo la idea que se recibe de su importancia y significación es distinta. Lo saben muy bien las personas y sistemas responsables de censura, quiénes silencian información o permiten su paso bajo determinadas condiciones. Un ejemplo personal es mostrativo de lo señalado: en una encuesta realizada hace tiempo en Argentina, una amplia mayoría de la muestra entrevistada era consciente de que los medios eran "mentirosos", tal como los calificaban; lo cual sucedía acorde con la ideología política de un amplio sector de la población, que verificaba cómo la prensa informaba algo diferente de lo que observaban personalmente. Pero la circunstancia cambiaba al hacerse preguntas con relación a la situación internacional: en este caso la visión de los encuestados era coincidente con la que los medios daban. Al no tener posibilidades de comprobación directa como en la realidad circundante, la visión que tenían de lo que ocurría en el mundo (es decir, de la *realidad* internacional) coincidía con la visión

<sup>22</sup> Freud, Sigmund: *Psicología de las masas y análisis del Yo*, op. cit., pp. 2556 y 2570.

<sup>23</sup> Friedmann, Georges: "La televisión vivida", en *Los efectos de las comunicaciones de masas*. Ed. Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1969, p. 84.

suministrada por los medios, *aunque tal realidad no fuera la realidad*. Pero los medios no sólo brindan noticias, sino que la mayor parte de sus espacios está dedicada a comentarios de formas de vida, costumbres, anuncios publicitarios, crítica de espectáculos y libros, etc., o bien comentarios y análisis sobre la información que proporcionan. A más de que lo directamente verificable para confrontarlo con la versión de los medios es mínimo. Todo el material ofrecido estará entonces indefectiblemente cargado de la ideología del medio, más allá que pretenda darlo como información objetiva: dará *su* imagen de la realidad, es decir, la que se pretende que la población tenga, realidad por otra parte *fragmentada*, en tanto es forma de impedir un conocimiento completo e integrado.

La conducta de los hombres siempre estará basada en la idea que tengan de la realidad: de allí la necesidad de enmascarar su sentido real como forma de controlar tales conductas. Un *yo* desconocedor del sentido de la realidad actuará de manera poco eficiente para modificarla: cuanto más, podrá conocer o sentir cosas no agradables, pero sin conciencia de sus causas productoras (o incluso se buscará hacerle creer a nivel consciente que es bueno y agradable lo que ciertamente le produce angustia). En este sentido es un ejemplo los caminos que los medios ofrecen a sus receptores: la intensificación de la competencia para triunfar sobre otros, de usar determinados productos para alcanzar éxito ante los demás, un fomento constante al narcisismo, etc., todas típicas características del individualismo de la sociedad capitalista. "Cuando los directivos de los medios producen deliberadamente mensajes que no concuerdan con los elementos reales de la existencia social —puntualiza un crítico de la función actual de los medios— se convierten en manipuladores de cerebros. Los mensajes que generan intencionalmente una imagen falsa de la realidad y que producen una conciencia que no puede captar —o que rechaza voluntariamente— las condiciones reales de la vida, personales o sociales, son mensajes de manipulación".<sup>24</sup>

Un buen ejemplo de estos caminos a la motilidad del *yo* buscada por los medios, está dado por esa *violencia* de la que tanto se ha escrito y tantas reprobaciones merece incluso por parte de los defensores del *statu quo*. La discusión al respecto ha tomado en muchas oportunidades planteos falsos: no se trata sólo de si sus efectos acrecientan o no el nivel de delincuencia, o si la rebelión de sectores juveniles se debe a la misma. Más importante que esto son los valores que introduce la constante emisión de estos contenidos violentos, presentes de manera casi permanente en las series televisivas de éxito e historietas. Un conocido analista de medios, ideológicamente ubicado en la postura sociológica norteameri-

<sup>24</sup> Schiller, Herbert I.: *Los manipuladores de cerebros*, Ed. Garnica, Buenos Aires, 1974 p. 13. Corresponde aclarar que los mensajes manipuladores no ocurren sólo cuando hay intencionalidad al respecto: pueden igualmente serlo cuando su emisor no es consciente de ello al estar él mismo preso de su ideología.

cana, apunta al respecto que “en suma, todo parece apoyar la conclusión de Berkowitz: la gran abundancia de violencia en los medios de comunicación de masas, aunque no es determinante fundamental de crimen o delincuencia, aumenta la probabilidad de que parte de la audiencia se comporte agresivamente en una situación posterior”.<sup>25</sup> Tales programas buscan canalizar la agresividad producto de la tensión vital hacia aspectos que poco o nada tienen que ver con esa tensión, mediante identificación con las conductas del héroe (ejemplo típico del mecanismo que el psicoanálisis denomina *desplazamiento*); pero paralelamente presentan una enseñanza de primordial importancia para el sistema: “en conclusión, la moraleja de los programas de televisión de contenido violento es la siguiente: el crimen siempre es castigado. En otras palabras, el mensaje de estos programas es advertir que si la ley es violada, los representantes de ésta perseguirán al delincuente, éste inevitablemente será capturado y castigado en forma violenta, y sin pasar por un proceso legal”.<sup>26</sup>

Podría agregarse que también indican cómo la subsistencia es de por sí un proceso violento y no cooperativo, al igual que el modelo hoy de moda en televisión y en la represiva realidad de las dictaduras del Cono Sur, la violencia puede ejercerse más allá de las normas jurídicas (¿el “permiso para matar” de James Bond es acaso distinto al de las policías o grupos parapoliciales de tales países?). De cualquier manera está claro que la *ley* —real o de hecho— es la ley de un sistema de dominación y válido para éste. Tales mensajes aparecen como aventuras, pero brindan una lección de caminos, de adaptación a una realidad, de respeto a un tipo de violencia (la de la ley imperante, aunque de inmediato aparezca otro mensaje acusando a la violencia de quienes buscan un cambio estructural). *Yo* y *superyo* aparecen como destinatarios.

Un aspecto esencial en el proceso de formación del *yo* está determinado para el psicoanálisis por *identificaciones*, “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de *identificaciones*”.<sup>27</sup> Y Freud apunta en *El Yo y el Ello* que “cualquiera que sea la estructura de la ulterior resistencia del carácter contra las influencias de las cargas de objeto abandonadas, los efectos de las primeras identificaciones, realizadas en la más temprana edad, son siempre generales y duraderos”. Constantemente reitera también que la base de las identificaciones —y, por tanto de la formación de la personalidad— estará dada por los padres del niño; y siendo el apogeo del proceso, es la

<sup>25</sup> Halloran, J. D.: “Examen de los efectos de la comunicación de masas con especial referencia a la televisión”, en *Los efectos de las comunicaciones de masas*, op. cit., p. 26.

<sup>26</sup> Medina Pichardo, José: Op. cit., p. 13.

<sup>27</sup> Laplanche y Pontalis: *Diccionario de Psicoanálisis*, Ed. Labor, Barcelona, 1971, p. 190.

culminación del complejo de Edipo. Pero en una obra un poco anterior plantea algunas observaciones pertinentes para el tema de esta nota: allí puntualiza que “sospechamos, ya que el enlace recíproco de los individuos de una masa es de la naturaleza de tal identificación, basada en una amplia comunidad afectiva, y podemos suponer que esta comunidad reposa en la modalidad del enlace con el caudillo. Advertimos también que estamos aún muy lejos de haber agotado el problema de la identificación y nos hallamos ante el proceso denominado «proyección simpática» (*Eifuehlung*) por la Psicología, proceso del que depende en su mayor parte nuestra comprensión del *yo* de otras personas”. Y más adelante concluye sus observaciones afirmando que “*tal masa primaria es una reunión de individuos que han reemplazado su ideal del «yo» por un mismo objeto, a consecuencia de lo cual se ha establecido entre ellos una general y recíproca identificación del «yo»*”.<sup>28</sup> No es el caso de discutir aquí las ideas de Freud acerca de las masas y su sentido: podría señalarse al respecto que las obras del mismo consideradas “sociológicas” son las más permeables a observaciones críticas desde una perspectiva marxista, no pasando para el mismo Freud de hipótesis; lo cual no excluye que muchas de sus observaciones tengan su importancia, o bien constituyen ideas dignas de un proceso de elaboración. Pero en lo referente al tema de este trabajo las citas mencionadas son de sumo valor, reemplazándose para el caso el concepto de “caudillo” (la característica más visible de las masas en la historia, y probablemente influencia sobre Freud del momento histórico concreto: terminación de la Primera Guerra Mundial, ascenso de los bolcheviques al poder en Rusia, ola de frustradas revoluciones comunistas, y también ascenso del fascismo en Italia) por el más impersonal pero categórico de medios masivos de comunicación, “caudillos” en definitiva de masas que siguen sus mandatos, personificados muchas veces en héroes carismáticos (actores, locutores, animadores, etc.).

En el análisis del contenido de los medios el concepto de *identificación* es sumamente importante: la motivación central de las programaciones —siempre con más fuerza en TV actualmente, y antes en radio— es producir tal identificación del público con quienes aparecen como figuras estelares. No se trata de provocar una admiración racional basada en la calidad objetiva del actor o personaje presentado, sino del logro de una integración psíquica de adoración y admiración, carga afectiva que ligue al público con el protagonista, su rol y la situación, lo que implica introyectar los contenidos y características del personaje, asimilando dentro del propio *yo* aquello proveniente del ídolo. Es fácilmente observable de manera casi cotidiana cómo una figura exitosa o de moda es imitada por infinidad de seguidores, tanto en su vestimenta como modos y costum-

<sup>28</sup> Freud, Sigmund: *Psicología de las masas y análisis del Yo*, op. cit., pp. 2587 y 2592.



bres: internalizando de manera inconsciente su personalidad en definitiva, lo que es equivalente a una asimilación de rasgos ideológicos. Cuando un niño se disfraza o juega como su héroe de historietas o TV, se encuentra fundamentalmente introyectando un modelo —con todas sus significaciones— intentando ser o llegar a ser como él. Es notable en este sentido cómo es prácticamente imposible escapar de esta red de identificaciones de los medios: no conocer a los héroes de moda o no jugar a ellos con otros niños implica una marginación, con todo lo que para un niño significa (y también para un adulto en la mayoría de los casos).

Puede notarse cómo este proceso identificatorio —en este caso a través de los medios, pero pudiendo ser con líderes deportivos, etc.— implica un mecanismo relacionado y vinculado con el que desde Marx se conoce como *enajenación* o *alienación*: una ligazón donde la introyección de contenidos de figuras admiradas (identificación) significa la relativa o total pérdida de la propia identidad para ser dominados por *otros* internalizados. Lo importante para el aspecto educativo que se analiza es la característica de estos *otros*: es impensable que los medios promocionen héroes con aspectos opuestos al sistema del cual los medios son emisores; en todo caso lo que se busca es lo contrario: una identificación negativa con líderes contestatarios o revolucionarios. Tales héroes de identificación positiva son siempre personajes de éxito dentro de lo que se entiende como tal en la sociedad de que se trate: figuras estelares de la escena o el deporte, triunfadores y nunca perdedores, identificados con las “tradiciones” y “formas de vida” imperante. La identificación con ellos va más allá de ellos mismos: la persona es un dato incidental, donde lo importante es el objetivo logrado y el camino utilizado para obtenerlo. “Si eres como ellos alcanzarás también el triunfo y la felicidad, pero si buscas otro camino la derrota es inevitable”, pareciera ser el mensaje casi manifiesto, que se expresa, con tal de que mediante esa red de identificaciones quede preservado el mantenimiento de la realidad vigente.

Si bien tales búsquedas de identificaciones aparecen nítidamente y má claras —mediante un análisis a veces no muy profundo— en las emisiones para adultos,<sup>29</sup> pensar que están ausentes en las dirigidas a niños

<sup>29</sup> Es interesante observar los roles que los medios asignan al hombre y a la mujer como ejemplo de las identificaciones propuestas. Así, en su No. 56 del 28 de noviembre de 1977 la revista *Proceso* de México entrevista a la psicóloga Esther Corona, presidenta de la Asociación Mexicana de Educación Sexual, quien expresa que “los medios masivos, también al servicio de la ideología dominante, contribuyen a la formación de estereotipos sexuales. Basta observar críticamente los roles que transmiten nuestro cine, la televisión, los medios impresos. La mujer buena y abnegada, la madre y la novia pura, es una. La otra es el objeto sexual. Hasta las series de televisión extranjeras que intentan romper con los estereotipos no acaban sino reforzándolos: las mujeres mágicas, biónicas y maravillas son controladas siempre por varones. La publicidad lanza también un mensaje muy bien estructurado y nos da a la eterna ama de casa, la infalible cocinera (no *chef* de alta cocina, no), o la mujer sensual, objeto necesario para acentuar la masculinidad del otro”. En un número anterior, el 53, del 7 de noviembre, reporta a Alma Gillermoprieto, participante en el Primer Simposio Mexicano Centroamericano de Inves-

es una ingenuidad: quizás lo contrario sea más acertado en tanto el interés prioritario es moldear a este niño desde un comienzo. No sólo a través de personajes como "La Mujer Biónica", "El Hombre Nuclear", "Supermán", para citar a algunos de los actuales,<sup>30</sup> sino también en aparentemente inocentes figuras de simpáticos animalitos antropomorizados, como señalaran lúcidamente los ya citados Dorfman y Matherlat en su obra desmitificadora del Pato Donald, donde también apuntan algo ya indicado antes en torno a cómo actualmente los medios reemplazan y complementan la función parental señalada por Freud: "Como la revista es la proyección del padre —escriben— su figura se hace innecesaria y hasta contraproducente. El se convierte en tío favorito que regala revistas. La literatura infantil misma sustituye y representa al padre sin tomar su apariencia física. El modelo de autoridad paterna es inmanente a la estructura y la existencia misma de esa literatura, subyace implícitamente en todo momento. La creatividad natural del niño, que nadie en su sano juicio podría negar, es encarrilada mediante la supuesta ausencia del padre hacia mensajes que transmiten una concepción adulta de la realidad. El paternalismo por ausencia es el vehículo inevitable para defender la autonomía del mundo infantil y simultáneamente asegurar su invisible dirección ejemplar y ejemplarizadora". (Aquí podría incluso aventurarse la idea de cómo los medios se ponen por encima de los modelos paternos al resultar éstos comparados con modelos de TV cargados de perfección y posibilidades de los que carecen las personas reales).

Para completar la concepción psicoanalítica del aparato psíquico resta hacer alguna referencia al *superyo*, del cual ya algo se señaló en párrafos anteriores. Si bien Freud considera que el mismo es resultante de las identificaciones producto de la situación edípica, diferentes autores del

---

tigación sobre la Mujer, quien responde sobre las diferencias de historietas para hombres y para mujeres: "Las primeras tienen como fin —considera— que el hombre enfoque su agresión contra la mujer y no contra la sociedad. Las segundas se proponen enseñar a la mujer modelos de conducta que la ayuden a aceptar su papel sumiso e inferior dentro de la sociedad. Las historietas para mujeres son mucho más sutiles. Como señala Michel Mattelart, la sociedad tiene necesidad de la mujer en el mercado de trabajo y esta participación exige cambios en el rol tradicional femenino. Por lo tanto, las historietas para mujeres están cambiando sus posiciones, y muchas veces pueden parecer no sólo populistas sino hasta progresistas, en la medida en que dicen que es bueno que una mujer tenga una profesión, que es bueno que no viva bajo el yugo del marido y que hay incluso que planear la familia. Todo ello está muy bien, por supuesto, pero es que la sociedad lo exige para continuar con su modernización, y lo que no se cuestiona jamás en las historietas femeninas es la relación fundamental de desigualdad entre el hombre y la mujer: en las novelitas rosas, una mujer puede trabajar, pero cuando regresa al hogar es ella la que se encarga de guisar, limpiar la casa y cuidar los niños".

<sup>30</sup> En su edición de 4 de enero de 1978 el periódico *Uno más Uno* de la ciudad de México informa que los juguetes de mayor demanda para esta temporada de Día de Reyes son los personajes de las series de televisión: "La Mujer Biónica" y "El Hombre Nuclear".

campo analítico han intentado realizar modificaciones, siendo las más importantes para el tema aquí tratado las relacionadas con que su aparición es cronológicamente anterior a lo que señalara Freud, así como indicando que en su génesis participan otros factores (autoridades, maestros, no pudiendo olvidarse por todo lo anteriormente citado a los medios —especialmente TV— vista por niños de la temprana infancia). Así —puntualiza Freud— “podemos admitir como resultado general de la fase sexual, dominada por el complejo de Edipo, la presencia en el *yo* de un residuo, consistente en el establecimiento de estas dos identificaciones enlazadas entre sí. Esta modificación del *yo* conserva su significación especial y se opone al contenido restante del *yo* en calidad ideal del *yo* o *superyo*”. Y posteriormente expresa las interrelaciones de las instancias psíquicas que propone, casi perfecta síntesis de los factores biológicos y sociales que es el hombre: “El ideal del *yo* es, por tanto, el heredero del complejo de Edipo, y con ello, la expresión de los impulsos más poderosos del *ello* y de los más importantes destinos de su libido. Por medio de su creación se ha apoderado el *yo* del complejo de Edipo y se ha sometido simultáneamente al *ello*. El *superyo*, abogado del mundo interior, o sea del *ello*, se opone al *yo*, verdadero representante del mundo exterior o de la realidad. Los conflictos entre el *yo* y el ideal reflejan, pues, en último término, la antítesis de lo real y lo psíquico del mundo exterior y el interior”. Y en distintos párrafos sucesivos de la misma obra<sup>31</sup> señala la función e importancia de este *ideal del yo* o *superyo*: “Aquello que en la vida psíquica individual ha pertenecido a lo más bajo es convertido por la formación del ideal en lo más elevado del alma humana, *conforme siempre a nuestra escala de valores*. . . No es difícil mostrar que el ideal del *yo* satisface todas aquellas exigencias que se plantean en la parte más elevada del hombre. . . *En el curso sucesivo del desarrollo queda transferido a los maestros y a aquellas otras personas que ejercen autoridad sobre el sujeto el papel de padre, cuyos mandatos y prohibiciones conservan su eficiencia en el Yo ideal y ejercen ahora, en calidad de conciencia, la censura moral*. . . La tensión entre las aspiraciones de la conciencia y los rendimientos del *yo* es *percibida como sentimiento de culpabilidad*. Los sentimientos sociales reposan en identificaciones con otros individuos basados en el mismo ideal del *yo*”.

Debe reiterarse que Freud al escribir sus principales tesis no conocía lo que hoy son los medios; asignaba a los padres la función de transmisión de marcos educativos y contenidos culturales (en su época el comienzo escolar era posterior al apogeo o culminación del proceso edípico, no siendo tan corrientes como hoy los jardines de infantes o guarderías). De cualquier manera se indica en lo subrayado lo que “en el curso del desarrollo queda transferido a los maestros. . .”. No hace falta

<sup>31</sup> Freud, Sigmund: *El Yo y el Ello*, op. cit., pp. 2713-2714 (los subrayados son nuestros).

repetir lo tantas veces expresado de la importancia de los medios en esta función de *escuela de la personalidad*.

Si es necesario agregar dos importantes consideraciones de Freud para el análisis de la aportación de los medios al proceso. La primera en torno a que "en nuestro análisis averiguamos que hay personas en las cuales la autocrítica y la conciencia moral —o sea, funciones anímicas—, a las que se concede un elevado valor, son inconscientes y producen, como tales, importantísimos efectos".<sup>32</sup> Y, en segundo lugar un factor de esencial importancia en torno a los contenidos de los medios: "La coincidencia del *yo* con el ideal del *yo* —dice en *Psicología de las masas y análisis del yo*— produce siempre una sensación de triunfo. El sentimiento de culpabilidad (o de inferioridad) puede ser considerado como la expresión de un estado de tensión entre el *yo* y el ideal".

El valor de esta noción de *superyo* es notorio para la conformación del hombre adaptado a las necesidades del sistema vigente. Lo dicho anteriormente de que para mantenerse y perpetuarse las sociedades necesitan hombres con *determinado yo* debe completarse ahora señalando que también necesitan hombres con *determinado superyo*, ambos como parte integrante de *determinado* tipo de personalidad. Ya se mencionó que Freud señala permanentemente la relación familiar que produce el *superyo*, pero debe acotarse que tal familia no es sólo una entidad biológica sino una organización inscrita en una realidad social, cuyos contenidos transmitirá a su descendencia: "El objeto de una intersección conceptual entre el psicoanálisis y el materialismo histórico —escribe Bernardo L. Hornstein— es estudiar cómo todo individuo en tanto sujeto se inserta inconscientemente en la ideología de un modo determinado o de otro, y cómo las distintas posibilidades ya están dadas *a priori*".<sup>33</sup> El proceso de conversión en sujeto implica precisamente la internalización —a través del proceso de socialización— de los contenidos esenciales de la ideología del momento histórico concreto de una sociedad concreta. Nótese al respecto cómo el término *sujeto* indica una ligazón, *una sujeción*.

Ante lo señalado posiblemente resulte no necesario —por obvio— detallar cómo los medios contribuyen cotidianamente a producir tal *sujeción* del individuo a las premisas de la ideología dominante. Al sentido de realidad ya apuntado debe forzosamente agregarse una continua escala de valores de la que el hombre no debe escapar, salvo al precio de los castigos que siempre son mostrados: "El medio de comunicación es el dinamizador de un consenso internalizado frente al sistema y sus estangulamientos", precisa A. Mattelart.<sup>34</sup> Una persona triunfadora y

<sup>32</sup> Freud, Sigmund: *Op. cit.*, p. 2709.

<sup>33</sup> Hornstein, Bernardo Luis: *Teoría de la ideología y psicoanálisis (Modo de producción y complejo de Edipo)*, Ediciones Kargieman, Buenos Aires, 1973, p. 83.

<sup>34</sup> Mattelart, Armand: *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 39.

aceptada será aquélla que cumple con lo que la moral indica, consume aquello que “todos” entienden que es bueno, tiene lo que “hay” que tener. Los personajes de los medios que deben ser imitados son modelos por sus perfecciones como, en otros casos, porque se salieron de lo “bueno” y “correcto”, pero supieron volver al redil mediante su arrepentimiento o guiados por eficientes guardianes de la moral y las costumbres: “En nuestra sociedad —señala un estudioso norteamericano comprendiendo claramente el fenómeno aunque no del todo su sentido— se nos enseña que hay ciertas cosas que podemos hacer y otras que no podemos hacer; de este modo se nos introduce a los valores y a las normas. El proceso de socialización, que es continuo y se ubica en las personas y las instituciones, y puede no sólo ser deliberado sino además inadvertido, consiste, en parte, en la internalización de múltiples «haz esto» y «no hagas aquello», de «bien» y «mal», de «verdadero» y «falso», propios de la sociedad de que se trate. Ni el contenido ni los métodos de socialización son inmunes a la influencia de los medios de comunicación de masas; la manipulación y el cambio pueden tener lugar y de hecho lo tienen. Los medios de masas, se puede admitir, constituyen sólo un aspecto del proceso, pero sería muy sorprendente en verdad si no desempeñaran un cierto papel en la modelación de nuestras actitudes respecto de la vida, de nosotros mismos y de los demás”.<sup>35</sup>

Se produce así un circuito ininterrumpido de relación de dominio entre público y medios, donde éstos no cesan la transmisión de contenidos adaptativos y alienantes, adecuados a las necesidades del sistema, pero tratando de responsabilizar de tal calidad y contenidos al mismo público: se ha convertido ya en clásica la respuesta de los responsables de distintos medios, conscientes del nivel de las emisiones, que “el público pide y quiere esto”, olvidando el condicionamiento al que tal público ha sido sometido, así como que tales contenidos son necesarios para evasión no consciente, pero imprescindible. Los medios actúan como canalizadores de tensiones y angustias, rellenos de una vida vacía pero falsamente observada como llena, inculadores de aspectos de personalidad alienantes como forma de control (de manera semejante a lo narrado por George Orwell en su obra *1984*, pero sin la manifiesta represión allí marcada), vendedores de fantasías esperanzadoras.<sup>36</sup>

Todo lo anterior señala entonces la inmensa importancia de los medios como factor educativo —de lo cual este ensayo pretende ser sólo una aproximación a un análisis más completo y profundo— constructor de un modelo de personalidad en última instancia. Y fundamentalmente indica la inutilidad de proyectos educativos para un medio social, cualquiera él

<sup>35</sup> Halloran, J. D.: *Op. cit.*, p. 29.

<sup>36</sup> Por si existieran dudas sobre la adición de la población a la TV, es interesante ver las respuestas de una pequeña encuesta realizada por Carlos Ulanovsky y que publica *Proceso* en su No. 55 del 21 de noviembre de 1977, ante la pregunta de si aceptarían dejar de ver televisión a cambio de un incentivo de 500 dólares.

sea, que prescinda de la consideración de los efectos de los mismos, sea para tenerlos en cuenta o, mucho más importante, para obtener su control, de tratarse de una sociedad donde sea factible tal posibilidad (casos concretos ya existentes). No sería la primera vez que fracasan o se limitan hermosos planes en el papel por desconocimiento de la cuantitativa y cualitativa aportación ideológica —es decir, educativa— de los medios. Precisamente por esta importancia es imprescindible tenerlos fuertemente en cuenta, sin caer en el frecuente error de condenarlos por la alienada función que actualmente cumplen en nuestra sociedad capitalista: la naturaleza ideológica de los medios dependerá de quién tenga el poder sobre los mismos y para qué sean utilizados. De instrumentos de opresión pueden transformarse —y en ciertos ámbitos ya lo han hecho— en instrumentos de liberación.

## SINTESIS SOBRE EL PLAN DE PERFECCIONAMIENTO Y DESARROLLO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION EN CUBA

---



---

PRÓSPERO CABAÑAS MEDINA

### FUNDAMENTOS POLITICO-IDEOLOGICOS, SOCIALES Y PEDAGOGICOS DEL PERFECCIONAMIENTO Y DESARROLLO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION

- 1) *La Revolución Educativa en marcha y el surgimiento del Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba*

A partir del curso escolar 1970-1971, el Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, promovió, como parte de la política de fortalecimiento al movimiento obrero, una serie de actividades en el sector de la educación. Entre ellas, asambleas en cada una de las provincias del país y la celebración del Primer Congreso Nacional de Educación. En las asambleas provinciales se discutieron y analizaron los principales problemas de la educación.

El Congreso reunió a 1,781 delegados de organismos estatales, de organizaciones políticas y de masas del magisterio y profesorado de la nación.

Se presentaron 413 ponencias, con recomendaciones dirigidas sobre la formación del educando y del trabajador de la enseñanza; organización y administración escolar; influencia del medio social sobre la educación y los organismos populares de la educación.

Un año después del Congreso, el Primer Ministro formuló, entre otros planteamientos trascendentales, la necesidad de realizar una verdadera revolución educativa. Entre los planteamientos propuestos, estaban:

- Elevar la calidad de la enseñanza en todo el sistema; resolver problemas relacionados con bajas promociones, el exceso de población escolar repitente en primer y cuarto grados de educación primaria, el retraso de los escolares, la educación sistemática de jóvenes entre 13 y 16 años.
- Estabilizar la matrícula de primaria y secundaria, acrecentar la educación técnica y profesional y la educación superior.
- Desarrollar la formación de maestros y profesores que requiera el desarrollo del país.
- Extender progresivamente el establecimiento sistemático de la combinación del estudio y el trabajo a todo el sistema de educación.
- Fortalecer la superación del personal docente en servicio.
- Construir escuelas secundarias básicas en el campo, centros tecnológicos y centros politécnicos en las centrales azucareras, en fábricas y en zonas de desarrollo agrícola o industrial.
- Fomentar centros de formación de personal docente, escuelas vocacionales, escuelas provinciales de educación física y deportes y preuniversitarios en el campo.
- Crear escuelas de educación especial para individuos impedidos física y mentalmente.
- Como algo muy importante, se planteaba el inicio de los estudios sobre los grandes cambios que se demandaban al sistema educacional con vistas a asentarlo en una nueva ley básica de la educación.

## 2) *El perfeccionamiento de los sistemas nacionales de educación como política del sistema socialista mundial*

Cuba, primer país socialista de América Latina, forma parte del sistema socialista mundial. Este sistema, en un breve periodo ha demostrado su completa superioridad sobre el sistema capitalista en todos los sectores de la vida social y se ha convertido en factor decisivo en el curso de los acontecimientos de la sociedad contemporánea.

El socialismo —primera fase del comunismo, sociedad superior sin clases— aspira, como fin esencial, el logro de óptimos niveles materiales y culturales para el hombre, a través de un ininterrumpido progreso social. De ahí la importancia que en el socialismo tiene la educación, a la que se concibe como categoría eterna, presente en todas las formaciones económico-sociales de la historia, al referirse a la formación del hombre a través de todas las épocas.

El sistema socialista, junto a la clase obrera de los países capitalistas y los movimientos nacionales de liberación, mantienen una lucha firme por la defensa de la aspiración de los pueblos para alcanzar su plena independencia social y la soberanía sobre sus recursos naturales. Como parte de esa lucha, el socialismo defiende la paz mundial con la



vigencia del principio leninista de la coexistencia pacífica entre naciones de diferentes sistemas sociales, a través de la promoción de una política a nivel internacional. Esto no contradice la vigencia de la ley esencial del marxismo-leninismo sobre la inevitable lucha ideológica de clases que se entabla entre el socialismo, por un lado, y el capitalismo e imperialismo, por el otro, ni la práctica del internacionalismo proletario, mediante la solidaridad activa del sistema mundial con los pueblos que luchan por su plena liberación.

En Cuba, la necesidad del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se hace más imperiosa por sus condiciones histórico-concretas de país recién liberado del neocolonialismo imperialista, y porque se ha constituido en avanzada del socialismo para los pueblos de América Latina. Esta posición demanda alcanzar, de modo acelerado, los niveles de desarrollo económico, social y cultural que tienen los demás países del sistema socialista mundial. Es en este contexto en el que se enmarca el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, ya que se trata de que el sistema, en su organización, planificación, contenido, estructura y rendimiento, se adecue a las exigencias del desarrollo del país.

La formación comunista de las nuevas generaciones es la primera gran tarea de la educación y del Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo Nacional de Educación.

Los cambios que introducen el Plan de Perfeccionamiento en el Sistema Nacional de Educación, se encaminan al logro del fin único de la educación socialista: que cada hombre o mujer sea conscientemente un fiel y decidido constructor y defensor de la nueva sociedad que edifica, y que esté apto para el pleno disfrute del bienestar humano y el progreso social que cada cual contribuye a crear para todos.

El fin anterior se alcanza mediante la clara concepción, determinación y consecución de objetivos, que constituyen los diversos aspectos que conforman la personalidad de las nuevas y futuras generaciones comunistas. Estos objetivos se determinan en los planes, programas y textos de estudio que se aplican a través de un complejo proceso de actividades docente-educativas y que se desarrollan de modo científico y sistemático.

La formación multilateral y armónica de la personalidad comunista, abarca aspectos a desarrollar de modo balanceado, de acuerdo con el nuevo contenido de planes, programas y textos de estudio que el Plan de Perfeccionamiento elaborará y que son las siguientes:

### 2.1) *Educación político-ideológica*

El objetivo de la educación político-ideológica, en su sentido más general, se encamina a asegurar que los contenidos, métodos y medios de toda la enseñanza se adecuen a los intereses, necesidades y aspiraciones de la clase obrera en el poder.

La educación político-ideológica, en su aspecto docente-educativo, debe familiarizar al educando en el conocimiento del papel que desempeña el Partido, el Estado —con el funcionamiento de los órganos de poder popular y la vigencia de la legalidad socialista— y las demás organizaciones políticas y de masas, en lo que concierne a una política de clase, la de la clase obrera en el poder, tanto en los asuntos nacionales como en los internacionales.

En el nuevo plan de estudio de la educación general, y en el marco de las ciencias sociales se introducen nuevas asignaturas: *La vida política de mi patria*, en 4o. grado; *Fundamentos de los conocimientos políticos*, en 9o. grado, y *Fundamentos del marxismo-leninismo*, en 12o. grado.

En resumen, esta educación político-ideológica contribuye esencialmente a la formación del comportamiento del alumno en la vida social, a crearle las actitudes, convicciones y posiciones a adoptar ante los problemas naturales y sociales, con lo cual se garantiza la concepción científica marxista-leninista del mundo.

## 2.2) *Educación intelectual*

La educación intelectual se orienta esencialmente al desarrollo de la inteligencia y de las capacidades generales del pensamiento del educando, a la preparación de éste para el estudio independiente, a la adquisición de los conocimientos básicos científico-técnicos contemporáneos y a la formación de la concepción dialéctico-materialista del mundo, a través de las ciencias particulares.

## 2.3) *Educación moral*

En el socialismo, se crea y desarrolla la moral que responde a los intereses, necesidades y aspiraciones de la clase obrera. En el comunismo, la moral se eleva a la más alta forma de conciencia social para la convivencia humana, con la desaparición de las clases sociales.

La educación moral, en el socialismo, está dirigida, primordialmente, a la formación de una conciencia social —reflejada en los sentimientos y la conducta de los educandos— sobre la base de una solidaridad humana en plena identificación con la clase obrera, que, en su más alta expresión, se manifiesta en el internacionalismo proletario militante, y se desarrolla a través de todas las actividades docente-educativas, teórico-prácticas que desenvuelve la escuela, y no particularmente en una asignatura. Es el resultado de la teoría y la práctica continua e ininterrumpida del trabajo docente-educativo de la escuela.

## 2.4) *Educación estética*

La educación estética es parte de la formación multilateral y armónica de la personalidad comunista de las nuevas generaciones. La sociedad reconoce el derecho del trabajador al disfrute de las principales manifestaciones del arte como necesidad inherente al bienestar de todo ser humano.

Al clausurar el Primer Congreso Nacional de Educación, el compañero Fidel Castro expresó:

“Para nosotros, un pueblo revolucionario en un proceso revolucionario, valoramos las creaciones culturales y artísticas en función de la utilidad para el pueblo, en función de lo que aporten al hombre, en función de lo que aporten a la reivindicación del hombre, a la liberación del hombre, a la felicidad del hombre.

“Nuestra valoración es política. No puede haber valor estético sin contenido humano. No puede haber valor estético contra el hombre. No puede haber valor estético contra la justicia, contra el bienestar, contra la liberación, contra la felicidad del hombre. ¡No puede haberlo!”<sup>1</sup>

En los nuevos planes de estudio del subsistema de Educación General, se introducen, en el marco de las asignaturas del ciclo estético, las siguientes materias de enseñanza:

- *Educación musical y danzaria*, de 1o. a 4o. grados.
- *Artes plásticas*, de 1o. a 6o. grados.
- *Español y lectura literaria*, de 5o. a 6o. grados.
- *Español y literatura*, de 7o. a 12o. grados.

La educación estética no se limita al estudio de las asignaturas que integran el ciclo estético propiamente, sino que implica la formación en los alumnos de actitudes estéticas ante la realidad.

## 2.5) *Educación politécnica y laboral*

La educación politécnica y laboral constituye un aspecto u objetivo esencial de la formación comunista de las nuevas generaciones y consiste en vincular la enseñanza con el trabajo y con las ramas de producción de bienes materiales y sociales.

La educación politécnica y laboral se basa en la unidad indisoluble de tres factores:

- a) El conocimiento de la ciencia contemporánea.
- b) El conocimiento directo y práctico de la producción.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación: *El Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba*. Ed. Dirección de Producción de Medios de Enseñanza, La Habana, Cuba, 1976, pp. 23-24.

c) El aprendizaje laboral politécnico, con la adquisición de hábitos y habilidades físicas y mentales, que constituyen elementos invariantes de la producción moderna, mediante la práctica en el taller y el trabajo productivo.

El proceso docente educativo del principio politécnico-laboral, se lleva a la práctica mediante la selección y sistematización del material en los planes, programas, textos y medios de enseñanza y se realiza a través de dos grandes grupos de asignaturas (politecnización de las materias de enseñanza).

El primero y más amplio de los grupos está constituido por las asignaturas que plantean las bases de las ciencias fundamentales: ciclo científico-natural (Biología, Física, Química), Matemáticas, Geografía, Ciencias Sociales (Historia, Economía), etc.

El segundo grupo lo integran asignaturas que contienen los datos teóricos y prácticos de distintas ciencias (Educación Laboral, Electrotecnia, Radioelectrónica, Automatización o Cibernética, etc.).

La aplicación del principio del politecnismo se efectúa en todas las asignaturas, pero su plena realización se logra en la actividad intelectual y práctica de los estudiantes.

Por lo que se refiere al trabajo productivo, como parte principal de la educación politécnico-laboral, es necesario reproducir lo que expresa la Tesis sobre Política Educacional del Primer Congreso del PCC:

## EL PRINCIPIO DE ESTUDIO Y TRABAJO

“En nuestra educación la combinación del estudio y el trabajo —variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción— tiene dos profundas raíces teóricas que se integran en el pensamiento formulado por el compañero Fidel cuando expresó que el trabajo es el gran pedagogo de la juventud.

“Una de las fuentes nos viene de José Martí que resumió y enriqueció lo más progresista del ideario pedagógico cubano. La otra fuente nos llega por vía de los clásicos del marxismo”.

Ambas se funden en las ideas y la acción de Fidel.

El compañero Fidel, al integrarlas, las formuló del siguiente modo:

“El objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

“Educar al hombre, entre otras cosas, para la producción, para los servicios, para servir a los demás, para cumplir sus más elementales obligaciones sociales.

“Ha de ser el trabajo el gran pedagogo de la juventud.

“La aplicación del principio del estudio y trabajo en los diversos niveles educacionales, partiendo de la enseñanza elemental, a través de los huertos escolares donde se sientan las bases del mismo, y, particularmente en las modalidades de la escuela al campo y en el campo, así como en la enseñanza técnica y profesional y la enseñanza superior, auna dos objetivos importantes para la educación: uno formativo; otro, trabajo productivo y social.

“El propósito formativo busca desarrollar una conciencia de productor de bienes sociales; ir creando las condiciones para eliminar los prejuicios que se derivan de la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; eliminar el intelectualismo en la enseñanza y fomentar el interés por la investigación del mundo circundante.

“El propósito económico se propone integrar a la producción y al trabajo social la fuerza de trabajo de centenares de miles de escolares que dosificando adecuadamente el tiempo de estudio regular y la participación en la producción y las actividades culturales, estéticas, deportivas y recreativas, pueden formarse multilateral y armónicamente.

“El principio de estudio y trabajo se ha ido afianzando y ha demostrado su plena eficacia. Para su mejor prosecución se hace necesario perfeccionar cada vez más la organización y la metódica del trabajo productivo de los estudiantes tomando en cuenta las transformaciones de la economía nacional y los requerimientos científicos y docentes.

“En los centros tecnológicos y profesionales de nivel medio el principio de estudio y trabajo ha de tomar en cuenta las ramas de la producción material correspondiente a las especialidades que en ellos se cursan de manera que al culminar sus estudios los graduados estén en condiciones de participar eficazmente en la producción.

“En la enseñanza superior, supuesto ya un estudiante familiarizado con el trabajo físico desde temprana edad, se procurará en el futuro aumentar las horas docentes y darle al trabajo productivo un carácter relacionado esencialmente con la formación profesional”.<sup>2</sup>

El Plan de Perfeccionamiento introduce en el plan de estudios del Subsistema de la Educación General, como parte de la formación politécnica de los estudiantes, además de la que se aplica como politecnización de todas las materias de enseñanza que lo integran y la práctica del trabajo productivo agrícola en los huertos escolares (primaria) y escuela de campo y escuela en el campo (secundaria).

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 28, 29 y 30.

## 2.6) Educación física

La educación física, como aspecto y objetivo a lograr en la formación multilateral y armónica de la personalidad comunista de las nuevas generaciones, trata de formar individuos sanos, fuertes y resistentes, aptos para el disfrute de su salud en las actividades deportivas y recreativas que el Estado y las organizaciones políticas y de masas orientan al efecto para satisfacer estas necesidades propias del bienestar humano.

El resultado de esta política ha sido la repercusión en eventos internacionales.

Desde los primeros años de la Revolución, esta preocupación fue planteada por el Primer Ministro:

“Esperamos que los profesores les inculquen a los jóvenes la conveniencia de salud física, la conveniencia de practicar el deporte. Esperamos que nuestros profesores les inculquen a las jovencitas la conveniencia de la gimnasia y de la educación física. . .”<sup>3</sup>

Actualmente, la educación física, dentro del Sistema Nacional, queda a cargo de los maestros de 1o. a 6o. grados, en las escuelas rurales, y de 1o. a 3er. grados, en las urbanas. Para éstas existen las “Áreas de Participación” en las ciudades. De 4o. grado en adelante, la educación física es impartida dentro del sector urbano, por profesores especializados.

En el Plan de Perfeccionamiento del Subsistema de la Educación General, se introducen importantes cambios de orientaciones y de contenidos científico-pedagógicos en la educación física:

- Se precisan los objetivos específicos por nivel, ciclo, grado y unidad del programa, en cuanto a la correspondencia de precedencias y consecuencias de los mismos.
- En el 1er. ciclo de la escuela primaria, además del juego dinámico, como una de las actividades fundamentales (40%) se agregan juegos predeportivos, el atletismo, la gimnasia básica, la natación y la gimnasia rítmica.
- En las secundarias básicas, las cuatro actividades fundamentales que tienen, se aumentan a siete; entre ellas se incorpora el deporte nacional de la pelota (beisbol).
- La carga docente equivale al 9% del total de los doce grados de la educación general: 1,120 horas-clase, distribuidas en 640 para primaria (1o. a 6o. grados); 240 para secundaria básica (7o. a 9o. grados), y 240 para preuniversitarios (10o. a 12o. grados).

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 31.

## 2.7) *Educación patriótico-militar*

La educación patriótico-militar, como objetivo a lograr en la formación comunista de las nuevas generaciones, aspira a que, sobre la base del conocimiento de los sacrificios del pueblo cubano, a través del estudio de la historia de sus cien años de lucha por la conquista de la independencia y soberanía, del estudio de la vida de las principales figuras y dirigentes, así como del movimiento que se realiza actualmente por los pueblos oprimidos del mundo por librarse de la explotación colonialista, neocolonialista, racista, fascista e imperialista, se cree en la conciencia de todo joven la necesidad y la actitud de la defensa de la patria y la práctica del internacionalismo proletario, mediante ese tipo de preparación patriótico-militar de la juventud.

Resulta oportuno transcribir algunos fragmentos de la Declaración formulada por el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, sobre este aspecto:

“Un objetivo insoslayable de la educación es conjugar el amor a la patria socialista con el de los otros pueblos del mundo mediante el fortalecimiento de las actividades y tareas dirigidas a la solidaridad entre los hombres y los pueblos que luchan por la liberación.

“Creemos en una profundización del concepto de solidaridad como actitud hacia todos los pueblos, especialmente los que luchan contra el imperialismo yanqui; una programación escolar que tienda al mejor conocimiento de nuestro propio pueblo y de los pueblos que constituyen la vanguardia de esa lucha. . .

“La preparación para la defensa de la patria tiene una doble función: capacitar en el manejo de las armas y contribuir a la formación integral de nuestros jóvenes”.<sup>4</sup>

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema concede al estudio de la Historia, en el Subsistema de la Educación General, una carga docente de 640 horas-clase, desglosadas en 240 para primaria, 240 para secundaria básica y 160 para preuniversitario. Introduce además como nueva asignatura la “Preparación Técnico-Militar”, que se desarrolla en 11º y 12º grados, con una carga total de 80 horas de clase.

### OBSERVACIONES

El Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba, permite el desarrollo de la personalidad del individuo desde un punto de vista integral. Considera al sujeto como una unidad biopsicosocial para lograr su educación en el marco económico, político, ideológico dentro de su contexto social.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 33.

La educación de la nueva generación cubana, pretende en el ámbito de la teoría socialista formar al hombre nuevo, creador, a su vez, del mundo del mañana.

La Educación Socialista Cubana pretende formar, en todos los aspectos, una personalidad comunista pero no con un sentido individualista sino con una actitud solidaria, productiva en beneficio de su sociedad.

Otro gran acierto de la educación en Cuba es el enfoque científico, que mediante todos los recursos didácticos que están a su alcance logra la más alta sistematización y comunicación de los conocimientos.

Para quienes, como yo, han podido observar de cerca y en su quehacer diario el funcionamiento de las escuelas cubanas y sus logros, me es altamente satisfactorio ser el difusor, de algunos aspectos que me parecen realmente importantes.

América Latina y en especial México tiene que propiciar observaciones, acercamientos e intercambios con los compañeros maestros y educadores de la República de Cuba. Sería además satisfactorio contribuir recíprocamente al mejoramiento educativo del hombre, y desarrollar el progreso con una actitud más justa y de equilibrio en el orden social y económico.

## BIBLIOGRAFIA

Ministerio de la Educación: *El Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba*. Ed. Dirección de Producción de Medios de Enseñanza, La Habana, Cuba, 1976.

——— : *Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales*. Tomo I. Ed. Empresa de Impresoras Gráficas, La Habana, Cuba, enero de 1977.

——— : *Documentos Rectores del Ministerio de Educación para el trabajo Científico-Metodológico de Carácter Teórico-Práctico. Resolución Ministerial 597/76*. Ed. Libros para la Educación, La Habana, Cuba, 1976.

Instituto Cubano del Libro: *La Educación en Revolución*. La Habana, Cuba, 1975.

Notas personales tomadas durante la visita a las escuelas cubanas: Formadora de Maestros "Salvador Allende", Secundaria Básica en el Campo "Niños Héroes de Chapultepec", Secundaria Básica en el Campo "Niños Héroes de Varsovia" y Ministerio de Educación.



Se terminó la impresión de esta obra el día 12 de junio de 1978, en los talleres de "La Impresora Azteca", S. de R. L. Avenida Poniente 140 No. 681, colonia Industrial Vallejo. — México 16, D. F.

Edición de 1 000 ejemplares.

