COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 10

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 10

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 10 / Julio-diciembre de 1980

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 10

Publicación Semestral
Toda correspondencia a:

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
Apdo. Postal 369
Xalapa, Ver., México

Precio del ejemplar: México $ 60.00. Extranjero Dls. 6.00
Suscripción anual: México $ 100.00. Extranjero Dls. 10.00

INDICE

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Directora: Ester Eguinoa

Número 10 / Julio-diciembre de 1980

Raquel Glasman.—*Observaciones críticas en torno a la tecnología educativa* 7

Carolina Calderón, Ana Ulloa e Hilda Velázquez.—*Filosofía del lenguaje* 23

Mauricio Beuchot.—*Sobre el estatuto de la filosofía y la ciencia* 41

María Veleva.—*Intereses científicos y profesionales de los estudiantes de la Universidad de Sofía "Clemente de Ojrida"* 53

Adám Widerko.—*Las diferencias del nivel educativo y la preparación profesional de los agricultores individuales en Polonia* 69

Marisela Partido Calva.—*La nueva educación y sus implicaciones en el nivel superior* 83

Rodolfo H. Molina.—*El estudio de la historia en las universidades* 95

Los autores 116

1

OBSERVACIONES CRITICAS EN TORNO A LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Raquel Glasman

INTRODUCCION

La presencia del tema de la tecnología en el campo educativo se plantea desde la forma de una preocupación de carácter general por parte de algunos profesores que se enfrentan al problema de la educación en nuestra época, señalando el peligro que representa la gran especialización y la invasión de tecnócratas con una capacitación muy restrisgida en contraposición con lo que podría llamarse una visión totalizadora del saber; esto es, frente a la erudición como apoyo necesario del conocimiento técnico,[1] hasta una forma de preocupación más restringida en la que una concepción más o menos difusa de tecnología educativa, abarca tanto la propuesta de un modelo educativo fundamentado en la teoría de sistemas, como los procesos o productos resultantes.

Habiendo seguido el curso de algunas aplicaciones de la tecnología educativa en México, hemos decidido abordar este tema en una primera aproximación, originada por la necesidad de una crítica que haga frente a la tendencia existente de concederle una validez absoluta a los aportes tecnológicos, en tanto que son útiles desde el punto de vista de la operación inmediata, sin llegar a analizar el ámbito de esta utilidad, ni sus limitaciones.

Un intento de la naturaleza de este trabajo, es la búsqueda para compartir las reflexiones e inquietudes relativas al tema, que ya has sido tratados de distintas formas por grupos de estudiosos de la educación y se centran sobre todo en:

[1] Chargaff, Erwin, "Conocimiento sin sabiduría" en *Contextos*. Nº 8. Año 1980, pp. 8-11.

a) La necesidad de plantear el análisis desde la fundamentación que sustenta a la tecnología educativa. Conceder a la misma un valor *per se* conduce a distanciar el verdadero objeto de trabajo; la crítica en este sentido, se dirige a aquel enfoque de la tecnología que magnifica su función. Se busca revisar los planteamientos que tienden a disociar la concepción teórica integrada por el pensamiento y la acción filosófica, histórica y social que contextúan la educación, de una práctica que alude únicamente a la parte instrumental de la misma. Difícil es aceptar esto, si se concibe la educación como una totalidad y la labor educativa como una síntesis teórica y metodológica a la que se integran con un papel básico los actores del proceso educativo.

Cabe señalar dentro de este punto, la dificultad creada a partir de la imprecisión existeste en torno al espectro de la tecnología educativa. En efecto, la gran cantidad de definiciones encontradas parten desde incluir en este campo únicamente los aspectos técnicos e instrumentales, hasta englobar "la creación, el uso y el dominio integral de los medios educativos, el diseño, la implemestación, el manejo y el control de los sistemas educativos y el manejo de los procedimientos y métodos educativos más adecuados para el aprendizaje".[2] Aun entre los dos extremos aquí señalados, existe una diversidad de versiones que confirman la necesidad de una revisión en torno a las bases que sustentan a la tecnología educativa.

b) La desvinculación de la educación de otros procesos socioeconómicos. Cuando Marx se refiere al fetichismo,[3] lo hace señalando el aislamiento que se hace del objeto, al separar a éste del proceso que lo creó y de sus condiciones de producción. Al fetichizar un objeto, se resta importancia a las relaciones sociales. No es difícil ubicar la fetichización de la tecnología educativa cuando ésta se presenta descontextualizada y ahistórica, independiente del medio social en que puede insertarse y con un valor inherente a su condición tecnológica, mismo que conduce automáticamente a la solución "científica" de los problemas y a la acumulación de conocimientos como única fuerza liberadora del hombre, separando así otras condiciones necesarias. Y es que en ciertos ámbitos, la tecnología educativa se llega a presentar como ente autónomo, dinámico y activador de la sociedad; sus defensores ignoran, por una parte, el hecho de que las ventajas de su utilización no son iguales para todos, así como el papel determinante de la

[2] RIE A. S. "Introducción" en *Situación y perspectivas de la tecnología educativa*. Documentos Introductorios RIE, ILCE, CLATES, CEESTEM. 1º Coloquio, México, julio 1980, p. 3.

[3] Mattelart, Armand. *Agresión desde el espacio cultural y napalm en la era de los satélites*. Ed. Siglo XXI Editores, México, 1978, p. 167.

educación en la formación de los cuadros requeridos por el sistema y la contribución de la misma a la división social del trabajo y, por la otra, que el éxito del individuo es el resultado de la conjunción de varias oportunidades; "para poder hacer depender la educación de esta tecnología, los ideólogos del sistema asimilan el concepto de educación en general al de tecnología"; a partir de este planteamiento, las diferencias entre sistemas educativos corresponden a diferencias de tecnologías ignorando diferencias de clases y países, y estableciendo como meta única del sistema educativo, la superación del hombre a través de los conocimientos y valores recibidos mediante la enseñanza. De este modo, la superación individual se desvincula de otras esferas, cuando en la realidad la educación como meta se liga forzosamente a las oportunidades de empleo, salud, vivienda y, por lo tanto a la esfera socioeconómica.[4]

c) La sustitución de concepciones como educación o proceso educativo, por tecnología educativa. Esto puede destacarse en la segunda de las definiciones que aquí se han tratado y se relacionan con la reducción de la educación a procesos y técnicas promovidas desde algunas corrientes psicológicas, la teoría de la comunicación vista desde una perspectiva funcionalista y la teoría de sistemas.

El análisis de la tecnología educativa debe enfocarse desde dos puntos de vista: uno, el sociopedagógico, que apunta al enlace de la educación con el sistema social; esto es, desde la concepción de relaciones sociales que sustenta a la primera; otro, desde el psicopedagógico, referido a las relaciones interpersonales, donde los objetivos se analizan en términos de contenidos transmitidos y conductas aprendidas. Si bien existen relaciones dialécticas entre ambos niveles, una separación de esta naturaleza apunta a delimitar el campo de acción en el tratamiento educativo, fenómeno totalizador que requiere para su análisis del aporte de disciplinas como la sociología, la comunicología, la filosofía, la política, la economía, la planeación, la psicología, por citar algunas. Sólo resta agregar aquí que, vista desde esta perspectiva, la tecnología educativa en su carácter parcial, puede servir como auxiliar en el desarrollo de un planteamiento educativo amplio y flexible o convertirse en un elemento limitador, cuando se supedita cualquier aproximación teórica o metodológica, al dominio de la tecnología.

d) El enfoque ideológico que sustenta a la tecnología educativa. Si bien el carácter formalmente técnico ha revestido a la tecnología

[4] Mattelart, Armand. *Ibid.*

educativa de cierta neutralidad en el terreno social, ésta no puede, como ninguna práctica educativa, dejar de promover fines, comportamientos y actitudes que reflejan posiciones ideológicas. En este sentido, se hace necesario revisar el poder de la educación como vía para el establecimiento de una concepción y una imagen social.

Existe la tendencia explícita de desligar tecnología e ideología haciendo creer que la primera no tiene que ver con intereses específicos: la tecnología se llega a ubicar en "el espacio neutro del apoliticismo" como que si sus diseñadores y difusores no promovieran ideas funcionales para el sistema; de esta forma, la tecnología educativa se llega a localizar en un ámbito en el que no es necesario "hablar de política para hacer política".[5]

IDEOLOGIA Y EDUCACION

La comunicación y la educación, por citar dos campos de fundamentación de la tecnología educativa, se vinculan a los problemas sociopolíticos y manifiestan la unión estrecha que existe entre la esfera económica y la cultural; de ahí que consideramos acertado analizar las interacciones entre educación, comunicación y poder. Desde esta perspectiva, el concepto ideología permite revisar los campos mencionados en relación con los procesos de dominación. En una aproximación muy general, se define la ideología como una forma de concebir la realidad y de situarse en ella; dicha percepción de la realidad implica una interpretación teórica y una práctica determinada que en nuestro sistema apunta, sobre todo, a la preservación del orden social imperante, en tanto éste es el interés básico de la clase hegemónica. En otras palabras, la concepción de la realidad está íntimamente ligada a los intereses de clase, la ideología dominante tiene un rol estabilizador y justificador de la estructura social establecida.

La ideología existe en un aparato, ya sea éste político social, económico, cultural, científico, educativo o de cualquier otro tipo. A nivel individual, los integrantes de la sociedad desarrollan sus prácticas conforme a la ideología que sustentan.

La práctica ideológica abarca los ámbitos nacionales e internacionales, en el primero conforme planteamientos de las burguesías nacionales, en el segundo implica un dominio cultural de nivel más amplio, que es consecuente de la búsqueda de poder en otros campos y reforzador de interés de los poderosos a nivel mundial.

Esto se traduce, en la perspectiva de los medios educativos, en un proceso en el que la producción de dichos medios no puede verse desligada

[5] Mattelart, Armand. *Ibid.*

de la producción de conocimientos; a su vez, el poder económico condiciona o promueve el desarrollo y rumbo de las investigaciones que fundamentan esos conocimientos.

La gran producción de bienes educativos proviene de países que cuentan con un mayor nivel de riqueza, éstos transfieren los materiales y medios educativos en un proceso en el que privan los intereses de la metrópoli.

Se crea así una superestructura que vincula la clase poderosa de un país con el centro de dominio internacional, mediante la adopción de formas de pensamiento y modelos de acción ligados a los patrones de la metrópoli y cumple, según Reca y Vasconi, una doble función en los países dependientes legitimar la burguesía local como clase dominante en lo interno y relacionar la estructura dominante con el centro hegemónico internacional.[6]

La veta de la transferencia anteriormente esbozada se manifiesta en la presencia de grupos en nuestros países, que apoyan todas las expresiones avaladas por la metrópoli frente a los defensores de una creación nacional. La dependencia intelectual ampliamente reforzada por el carácter transnacional de ciertos medios tecnológicos será analizada con mayor detalle más adelante.

Por último, la educación cumple una función de difusión ideológica en dos sentidos: "Buscando actitudes y comportamientos en el educando que reflejen la ideología" y "construyendo teoría que expliquen la educación dentro de las concepciones ideológicas conformadas", esto es, lo que se conoce generalmente como teoría de la educación y abarca dos aspectos básicos: 1) la formulación de esquemas teóricos que explican el hecho educativo en sus términos más generales, estableciendo su naturaleza, sus fines, su correspondencia con el resto de la sociedad; 2) esquemas teóricos más específicos, destinados a regular y dar cuenta de la práctica educativa concreta. En otros términos se trataría, en este último aspecto, de las explicaciones relativas al fenómeno del aprendizaje (didáctica, psicopedagogía, etc.).[7]

El primer aspecto se refleja, en parte, en las interpretaciones positivistas, funcionalistas y conductuales de la educación latinoamericana en las últimas décadas; el segundo, se proyecta más directamente en el uso de métodos y técnicas determinadas como la tecnología educativa. Ambos aspectos presentan íntima relación.

Consideramos el carácter de dependencia de los países latinoamericanos y el enlace existente entre situaciones socioeconómica, cultura y poder revisarse la ideología que a través de los procesos culturales y educativos se da en nuestro país. En estos procesos la relación, lejos de ser

[6] Reca y Vasconi citados en Tedesco, Juan Carlos, "El positivismo pedagógico argentino" en *Educación e Ideología*. Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 69-87.

[7] Tedesco, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 74.

lineal, adquiere un carácter dialéctico, ya que la ideología se transforma en función de las condiciones del país que la recibe. Abundando en lo anterior, Adriana Puiggrós [8] señalará: "El sistema educativo latinoamericano debe ser estudiado a la luz del carácter desigual y combinado del desarrollo económico-social." Cabría analizar la posibilidad de referirse al "desarrollo desigual y combinado de la educación en América Latina". El carácter desigual (en referencia a la desigual distribución y posibilidades de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante de la población de cada país y de los países entre sí, ha sido ampliamente señalado y estudiado por los pedagogos. Pero la combinación de formas culturales y modelos educativos correspondientes a modos de producción antagónicos aparecen generalmente ocultas detrás de categorías de la antropología y el folklore oficiales.

La teoría de la privación cultural explica, desde el punto de vista de las clases dominantes, la exterioridad y el extrañamiento de grandes sectores de la población respecto de la cultura dominante y de las instituciones en las cuales ella es hegemónica. La existencia de modelos educativos antagónicos respecto del modelo capitalista (escolar y no escolar) dominante ,así como la existencia de fragmentos de ideas, contenidos y formas educativas extrañas al modelo dominante, dentro de los procesos educativos hegemonizados por las clases dominantes, no ha sido registrada por ninguna historia de la educación latinoamericana, ni por la mayor parte de los análisis sociopedagógicos. Si entendemos la educación como un proceso mediante el cual un determinado sector social (generacional, de clase, profesional) intenta sujetar al individuo y a los grupos sociales a una sociedad concreta, deberemos dar cuenta del elemento que se opone a esta sujeción. En el caso de la sociedad capitalista —como en todas las sociedades divididas en clases— el proceso de sujeción es un proceso de enajenación mediante el cual las clases dominantes intentan imponer su concepción del mundo al conjunto y —como pretendía Dewey— disolver las influencias del grupo primario, de la clase social de pertenencia. Es necesario comprender, entonces, no solamente la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar. Al enfatizar el peligro que entrañan las generalizaciones, se señala la necesidad de abundar el estudio de la dialética educativa, propia de los países latinoamericanos a la luz de sus condiciones específicas y particulares.

[8] Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*, Ed. Nueva Imagen. México, 1980, p. 33.

EDUCACION Y COMUNICACION

María Clotilde Yapur señala que "la educación es un proceso de comunicación; esto es, una relación social que se instaura por la transmisión cultural, donde emisores y receptores son o no explícitos. La relación se establece, en tanto se comunican significados [9] que operan en diferentes niveles o áreas de conducta (habilidades, destrezas, conocimientos, valores".[10] A su vez, el Informe Mac Bride señala que los medios de comunicación son instrumentos culturales que sirven para promover o influir en las actitudes, para estimular, para fomentar la difusión de modelos de comportamiento y "para provocar la integración socil; desempeñan (o deberían desempeñar) un papel esencial en la aplicación de la política cultural y en la democratización cultural".[11]

El papel otorgado en la definición anterior a los medios como integradores de la sociedad, se desprende de la visión funcionalista de las ciencias sociales que concede al equilibrio y a la integración papeles fundamentales en la interpretación de los procesos sociales. Independientemente de nuestra posición particular al respecto, que no comparte dicho enfoque, conviene revisar las funciones comunes y diferentes de la comunicación y la educación.

Si bien es cierto que los procesos educativos promueven cambios de conductas en las áreas cognoscitiva, motora y afectiva (señala Bleger [12] que "el aprendizaje es una modificación —más o menos estable— de pautas de conductas, entendiendo por conductas todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan...") e intentan un trabajo a nivel de la estructura de la personalidad, también puede afirmarse que los mensajes publicitarios y propagandísticos buscan sentar las bases de un cambio de conducta en el receptor; por su parte, existen diferentes trabajos en los que se discute si los cambios efectivos en la conducta pueden desprenderse del simple contacto con la información o de su persistencia, repetición y refuerzo. Podríamos señalar

[9] Significado. La comunicación supone un locutor (o sujeto hablante), un oyente, una cosa que el locutor quiere comunicar al oyente y signos lingüísticos mediante los cuales la comunica. La vista o el recuerdo de un árbol evoca en la mente del interlocutor la imagen visual o concepto (árbol uno), este concepto evoca por asociación la imagen acústica (árbol), los sonidos ("árbol") transportados al aire en forma de ondas sonoras que inciden en el oído del oyente y provocan en su mente la imagen conceptual (árbol dos). Existe, por lo tanto, una asociación psíquica bipolar que comprende los términos: la forma significante y el contenido; y por fases: la evocación del nombre por la cosa y por el nombre. Es un proceso recíproco. La comunicación será eficaz en la medida en que las imágenes árbol y árbol dos coincidan. Pierre, Guiraud. *La semántica*, México, 1976, Ed. Fondo de Cultura Económica, p. 22.

[10] Yapur, María C. "Educación e ideología, una aproximación teórica y metodológica" en *op. cit.*, p. 23.

[11] Mc Bride, Sean, et al. *Un solo mundo, voces múltiples, comunicación e información en nuestro tiempo*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

[12] Bleger, José. "Grupos operativos en la enseñanza" en *Temas de psicología*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976, p. 58.

aquí, que la diferencia de la educación con la comunicación radica en que en la primera se busca que los cambios generados en el educando, a partir de su acción, presenten un alto nivel de permanencia y profundidad y conduzcan a reorganizaciones sucesivas de su estructura conductual en cualesquiera de los ámbitos señalados, o en todos. Sí debe señalarse un papel que apunta más a la exclusividad del campo educativo: la tarea epistemológica, la creación y profundizción del conocimiento.

Por otra parte, la tarea socializadora —entendiendo por ésta la adquisición, promoción e internalización de normas sociales en el receptor de los mensajes o en el educando— depende de la concepción que subyace en los objetivos.

Ciertamente, la mayor parte de investigadores en los campos de la sociología y la psicología educativa están de acuerdo en que la educación cumple tareas socializantes. Podría señalarse aquí que probablemente la diferenciación entre los dos campos que venimos estudiando, alude más bien al ámbito y a la trascendencia, de la acción de influencia de la educación o de la comunicación en el interior del individuo.

Las funciones epistemológica y social de la escuela, pueden verse ampliamente complementadas con el apoyo que brindan los medios de comunicación; sin embargo, en ocasiones existe la tendencia a cambiar los papeles, concediendo un enorme valor al mensaje audiovisual y al poder de la información. En estos casos se llegan a invertir las funciones, delegando la responsabilidad máxima de la educación en los elementos tecnológicos y concediendo un papel auxiliar a la interacción educador y educando y a la propia escuela.

Es por esto que el análisis de los medios de comunicación debe hacerse pensando tanto en los factores positivos como en los negativos. Dichos medios permiten: un rápido acceso a información abundante, una mayor posibilidad de conocimientos de la realidad más interacción en el campo cultural una percepción más clara de metas comunes para conjuntos determinados de individuos (pero también conforman un acceso desigual a la información en términos de cada país y a nivel internacional), la circulación de la información en sentido único del emisor al receptor, una información repetitiva y con un contenido desequilibrado desde el punto de vista cultural y educativo, la saturación de información en ciertas zonas, con el consiguiente abandono de zonas tradicionalmente depauperizadas.[13]

Interesa aquí el tratar la tecnología educativa como un campo que sintetiza las dos disciplinas mencionadas. Conviene en este contexto recalcar que la tecnología educativa puede contribuir con el tipo de educación promovida. El acento que se ponga en la selección de medios y men-

[13] Cfr. Mac Bride. *Op. cit.*, p. 174.

sajes —según el momento y el proceso—, así como la conciencia de sus límites, puede incidir en la formación de individuos que capten y comprendan la dinámica de una realidad en constante confrontación y, consiguientemente, en transformación, o de individuos pasivos ante el convencimiento de una realidad estática, en la cual las condiciones y el conocimiento ya están dados y no queda más que asumirlos.

Por su parte, el carácter conferido a la educación puede conducir tanto a la selección de mensajes educativos que enfaticen el sentido nacional (no el provincialismo) y la identidad cultural del educando como a la insistencia en modelos de dependencia. Conviene ampliar lo anterior: si bien el carácter universal del conocimiento impide concebir la educación en términos de un localismo extremo que incidentalmente puede conducir a un estancamiento cultural, también se debe tener sumo cuidado frente a la importación de modelos que implican un dominio cultural, generada por intereses hegemónicos. La formulación de mensajes educativos debe ser el resultado de la interacción dialéctica entre los valores universales y los propios de las culturas nacionales. Esto ayudará a una apertura del educando en una formación libre de limitaciones.

EDUCACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

Generalidad

Se ha esbozado ya la imposibilidad de hacer un cuestionamiento de la tecnología educativa, independientemente de las corrientes que la sustentan, también se ha señalado la necesidad de un enfoque amplio en la revisión de las fundamentaciones de su difusión. Se retomará las separación entre aspectos sociopedagógicos y psicopedagógicos, con el objeto de ordenar algunos planteamientos ligados a las concepciones educativas que hoy se manejan en países como el nuestro.

En primer lugar, es necesario señalar que no existe una enseñanza o un proceso pedagógico fuera de la realidad; los procesos se dan en condiciones históricas concretas, de ahí la dificultad de establecer modelos educativos generales o universales sin atender a las determinaciones particulares de los actores, del proceso educativo y su situación. De alguna forma, ciertos planteamientos de la tecnología educativa obedecen a una tendencia de disociar el proceso separando factores sociales de factores personales (educador y educando) y factores reales (como objetivos, contenidos, métodos, organización y resultados), e ignorando la interacción recíproca entre los mismos.

De este modo, se piensa en la adopción de un método, un proceso

o una técnica, sin darle la contextualización correspondiente. Los procedimientos asumen un valor como si fueran un todo y no la parte que realmente representan, se olvida así, que las partes tienen un significado diferente si se conciben aisladas o integradas a la totalidad.[14] Considerar la totalidad implicaría tomar en cuenta las múltiples determinaciones (ideológicas, sociales, históricas, económicas, filosóficas, psicológicas, educativas) en cada una de las decisiones de la planeación, diseño y aplicación de los procesos educativos, así como en las interrelaciones entre éstas. Debe entonces ponerse especial énfasis en las dimensiones históricas y humanas de los actuantes, evitando inmovilizar o cosificar a estudiantes y docentes e incorporando todo el dinamismo que desde éstos caracteriza al proceso educativo. La variabilidad en la adquisición del conocimiento está en función de las condiciones individuales internas, sumamente cambiantes de un educando a otro. El estímulo externo (contenidos transmitidos mediante métodos y técnicas variadas) actúa de forma diferente en estudiantes diversos, en virtud de sus condiciones internas.

En el sentido propuesto, de matizar y relativizar el uso de la tecnología educativa, es en el que se considera que los centros de educación deberían estar en condiciones de asimilar en forma progresiva y voluntaria su aplicación. Este aspecto apunta a una consideración de los "tiempos particulares" de las instituciones que, como el "tiempo personal", se refieren a la capacidad de asimilación de innovaciones en un momento determinado. Este "tiempo" está condicionado por los conocimientos adquiridos por educadores y educandos, y por la experiencia de ambos; de modo que los cambios que se integren obedezcan al interés de los sujetos del proceso educativo y guarden congruencia académica y social con el campo en el que se van a implementar. El carácter voluntario apuntaría hacia una conciencia de la necesidad y a la claridad en torno al rango de posibilidades y limitaciones de su utilización por parte de los mismos sujetos. No siempre suceden las cosas en este sentido, por el contrario, las decisiones verticales han conducido la educación: un grupo determina la idoneidad de concepciones, contenidos, equipo e instrumental con las consecuencias negativas esperadas, tales como la simulación. En términos de idoneidad es necesario abundar en dos aspectos: el diseño, y la elaboración y difusión de mensajes educativos que en algunos medios —especialmente tecnológicos— requiere de grandes inversiones de trabajo (humanas, técnicas y económicas). En el sentido humano, esta información, basada en meses y años de investigación, requiere además de grandes inversiones en función de la creatividad y las pruebas que implica. En el campo técnico y económico el costo proporcional a la sofisticación de los medios es cada vez más alto.

[14] Cfr. Kosik, K. *Dialéctica de lo concreto*. Ed. Grijalbo, México, 1976.

En las tareas educativas hay metas que deben alcanzarse y alternativas para su logro; los actores del proceso deben escoger las más adecuadas conforme a las condiciones, recursos y objetivos perseguidos. Las vías seleccionadas deberán ser el resultado de la conjunción entre fines pretendidos, situación interna y externa del proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo anterior, se desprende la imposibilidad de considerar las técnicas independientes de otros aspectos o de atribuirles un valor universal y una aplicabilidad en cualquier situación.

Además convendrá tener en cuenta la íntima relación existente entre teoría y método, que apunta a una determinación mutua y una constante retroalimentación entre ambos. Cualquier educador estará dispuesto a aceptar que en sus actividades el contenido y el proceso marcan las pautas de su labor, sin que se pueda reclamar o conceder un valor absoluto a uno solo de éstos. Las técnicas y los recursos no son sino algunos de los componentes del método global; las necesidades del prceso de enseñanza son las que tendrán que proporcionar los criterios para el énfasis o la combinación de técnicas diversas.

Carácter del conocimiento

Al hablar de la comunicación y la educación se mencionaba que esta última pretende un cambio persistente de carácter cualitativo. El aprendizaje implica una tarea ardua por parte del estudiante: "una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etcétera".[15] Hegel señala en la *Fenomenología del espíritu*, "que la verdad no es reconocida como tal por la conciencia, sino a riesgo de confundir su asunción con su enunciación".[16] Lo anterior se plantea porque se quiere insistir en que tanto maestro como alumno deben operar con los conocimientos; en cuanto al maestro, debe tener en cuenta la diferencia entre asunción y enunciado, el docente no puede considerar que enunciar un objetivo o formular un conocimiento implica una asunción automática del mismo por parte del alumno. Justo es considerar lo anterior en el medio de la tecnología educativa, cuya acción en la mayoría de los casos —se refiere a la dimensión transmisible del conocimiento y no al proceso que implica su construcción. Viene al caso reflexionar aquí sobre los principios del positivismo que insisten en el carácter observable de la ciencia y el conocimiento medible, consiguientemente transmisi-

[15] Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario" en *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 2, Julio-Diciembre 1976, Universidad Veracruzana, México, p. 9.

[16] Loureau, R. *El análisis institucional*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970, p. 274.

ble mediante aparatos e instrumentos de todo tipo. Mal se haría en restarle importancia a la parte de conocimientos "que se transmite de una generación a otra" o entre grupos y personas de una misma generación, difícil es, sin embargo, ver esta dimensión como la única, o destacar la parte extensiva de los contenidos, sin conceder el valor que corresponde a la disciplina, reflexión y crítica del educando a la que apuntábamos previamente. Es a partir de esto que podemos afirmar que en la educación más que en ningún otro proceso de comunicación social, el flujo doble del mismo asume una importancia básica. En otras palabras, es tan importante la emisión de mensajes por parte de educador y educandos, como la recepción, en una labor conjunta de análisis. En la concepción de la educación de algunos representantes de nuestro medio, el individuo es captado solamente como receptáculo y, por lo tanto, consumidor de un producto elaborado, esto es consecuencia de una visión del proceso educativo que otorga importancia desmedida al almacenamiento de la información, aun en aras del sacrificio de la capacidad de análisis del educando. Lo anterior fomenta una educación aparente y la simulación de educador, estudiante, docente y aparato educativo, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de la simulación, se promueve el control vertical: el emisor (sea el docente, el aparato, la máquina o el instrumento) "generosamente" dona su sabiduría al no instruido. En este proceso de comunicación el conocimiento está ya establecido, por lo que no se construye en el proceso la doble vía de la que hablábamos, misma que afecta y enriquece a todos los individuos que participan en una tarea dinámica.

Aislamiento

Las universidades, que en sus orígenes se ubicaban en facultades y centros, separados entre sí y alejados de las ciudades, fueron adquiriendo posteriormente el carácter de *campus* integrado. Estos centros de reunión de la juventud estudiosa, permanecieron adoptando concepciones más o menos distintas hasta años recientes. Diversos analistas del tema coinciden en aceptar que es en 1968 cuando se ve con mayor claridad el peligro que representa dicha concentración. Desde ese momento, y no sin fundamento, los grupos tradicionalmente autoritarios empiezan a preguntarse sobre la operatividad de tal concepción, ¿no convendría mejor, se preguntarán, desintegrar al menos en parte la fuerza potencial de la unidad estudiantil? Surgen entonces los proyectos de descentralización, que si bien pueden explicarse desde problemas como el demográfico o el aumento de la demanda, también responden a necesidades precisas de desmovilización de la juventud, cuya lectura ideológica es clara y ya ha sido tratada en muchos escritos.

Lejos de conceder a ésta el papel de interpretación única, el uso de la tecnología educativa también puede enfocarse en términos de la pasividad a que induce y conforme al aislamiento que puede generar su uso. Con el empleo exclusivo de los adelantos tecnológicos y sin el complemento humano, al que ya hemos aludido tan frecuentemente, el aprendizaje puede dejar de entenderse como la reflexión de individuos desde diferentes conocimientos, capacidades o experiencias, y convertirse en la labor desarrollada por un individuo aislado. Existen universidades en donde la maquinaria se ha sofisticado a tal extremo, que el estudiante cuenta con un aparato en su cuarto o en un lugar adecuado para desarrollar las tareas de aprendizaje, éste recibe un programa por correspondencia y el contacto con el maestro y sus compañeros se reduce al mínimo. Si bien los argumentos en torno a las ventajas del aislamiento requerido por la reflexión y los de eficacia son válidos, también es real el individualismo promovido por este tipo de procedimientos, en una época de la humanidad en que la solución de los problemas sociales sólo puede vislumbrarse desde una concientización conjunta y las tarea organizada de quienes promueven el mejoramiento de los grupos oprimidos.

Transnacionales y educación

Dentro del enfoque que se viene revisando, conviene tocar, aunque sea someramente, la cuestión relativa a la participación, el control y, de una forma íntimamente relacionada con lo anterior, la presencia de las transnacionales en los campos de la comunicación y la educación.

A partir de la idea de que la dirección unilateral del proceso educativo, por parte de una clase, confiere al mismo un rumbo previsto e interpreta los fenómenos sociales desde su propia ideología, algunos señalan que el equilibrio, tanto en la comunicación como en la educación, puede verse muy favorecido mediante la participación; esto es, a través de la posibilidad de acceso de grupos representantes de todas las clases y tendencias a los procesos. Este planteamiento insiste en el flujo doble que debe tener la comunicación: en contraposición con una transmisión vertical y un receptor pasivo, se reclama la presencia de los intereses de sectores diversos en todas las fases del proceso.

Lo anterior puede verse a distintos niveles, interesa aquí plantearlo en la relación educador-educando. Si ya se ha señalado que en la educación resulta básica la crítica de las premisas en las que se sustenta y si también se ha afirmado que en el proceso educativo los componentes están íntimamente vinculados, la crítica a la tecnología educativa debe dirigirse a su forma de manejo en términos de quienes tiene acceso a ésta y quién la controla, en otras palabras, en función de la naturaleza de la comunicación que se establece.

El método y las técnicas determinan una forma de relación maestro-alumno, inciden en la selección de los objetivos y en la jerarquización de las conductas perseguidas. Así como se ha cuestionado la propuesta de una formulación de objetivos propiciada desde el maestro en forma vertical, porque "el aprendizaje debe estar en relación con lo que tiene sentido para el propio alumno y no puede basarse sólo en las especificaciones de cambios de conducta que dependen de la voluntad de otra persona"; [17] también puede señalarse la comunicación recíproca como elemento básico en el sistema educativo, comunicación en la que deben estar presentes tanto los receptores de la información (los estudiantes con sus necesidades, ritmo, tiempo e inquietudes, quienes determinaran la pertinencia de la educación) como los emisores. La ausencia de participación se manifiesta en una concepción del maestro como "administrador de técnicas", lo que trae consigo un sentido jerárquico y burocratizado de la docencia la limitación de los derechos y capacidades del estudiante y el reforzamiento del poder que el docente representa.

El carácter de algunos medios tecnológicos dificulta la promoción del intercambio mencionado, ya que los mismos no propician la conjunción de las necesidades de aprendizaje con los intereses y capacidades de los alumnos. El producto determina una elaboración unilateral y previa del mensaje frecuentemente desvinculado del medio educativo en el que ha de aplicarse, lo que puede conducir al uso de la tecnología para el control de individuos y grupos, en pro de metas conformadas.[18]

Justo es señalar también que el problema tratado no es inherente a los medios o las técnicas sino a su forma de utilización, y que la tecnología educativa puede convertir en una comunicación mejor si su aplicación va precedida de una reflexión seria.

Transferencia

La transferencia tecnológica se da a través de bienes materiales, equipo, mano de obra, competencia práctica y conocimientos. Conforme a los planteamientos iniciales, se considera la existencia de intereses tanto en la transferencia de fundamentaciones científicas y tecnológicas como en la de procesos y productos,[19] no puede hablarse de un campo científico

[17] Kell, Eide. "La educación y la comunicación en una perspectiva del futuro", en *Perspectivas*, Vol. IX, No. 3, UNESCO, México, 1979, p. 291.

[18] Véase: Chomsky, Noam. *Proceso contra Skinner*. Ed. Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1972.

[19] Saki Dib, señala —en una posición diversa a la que planteamos— que "el malogro en la transferencia de tecnología de la educación a nivel de procesos y productos (representada por proyectos, cursos, seminarios, etc.) en el área de la física en América Latina, sugiere que la transferencia debe ocurrir al nivel de fundamentos científicos y tecnológicos. De esta forma, en vez de promover la transferencia de procesos y/o productos, se propone la transferencia de lo que antecede a los mismos. A partir de esos fundamentos el receptor tendrá condiciones de des-

desvinculado de intereses ideológicos, ya que desde la selección de los problemas de la investigación y siguiendo con la interpretación que se hace de éstos, hasta la lectura de las consecuencias y conclusiones está determinada por un marco específico en el que se inserta investigadores o grupos de científicos que se abocan a su tratamiento, esto en lo relativo a la relación entre ciencia e ideología.

En el campo de los conocimientos, éstos se transfieren "de los centros avanzados a las zonas periféricas del mundo y han contribuido a constituir el capital intelectual de numerosos países... el desarrollo de una inteligencia transnacional, ha traído como consecuencia la transferencia de influencias metropolitanas en la producción y el consumo locales de conocimientos".[20]

En la educación y la comunicación esta presencia es mucho más patente; autores de ambos campos se han ocupado en revisar amplia y profundamente el problema, señalando que el contacto directo y la huella de los mensajes educativos en el niño desde una época temprana, así como el amplio alcance de los medios masivos, condicionan intereses de determinados grupos, en tanto que permiten o influyen en la conformación de personalidades en un sentido definido.

Cabe mencionar, aunque sea muy rápidamente, un aspecto que se desprende de lo anterior y es el relativo a las transnacionales, en cuyo caso se da la ausencia de participación y el centralismo en un sentido más amplio y desde luego con otro tipo de consecuencias.

Los grandes requerimientos de inversión han condicionado la concentración, en algunos países y a nivel internacional, del sector de la comunicación. En otras palabras, las exigencias de financiamiento material y de equipo, así como el carácter común —en tanto que emiten mensajes— de la prensa, radio, cine, TV o la informática, permiten la creación de una industria informativa integrada, centralizada, concentrada. Estas empresas se distinguen de otras transnacionales únicamente por su objeto, ya que siendo igual a las otras cumplen funciones de concentración y de injerencia en la economía y la política locales de los países que cubren. En materia de comunicación, quince empresas transnacionales, ubicadas en cinco países, controlan la mayor parte de las operaciones mundiales según el Informe Mac Bride, mismo que señala que "una misma cobertura financiera engloba la empresa Longmen y sus filiales de ultramar, la gran editorial de libros de bolsillo Pengin Book, varios periódicos británicos y la editorial Viking Books. Estos editores, que

---

arrollar los procesos y/o productos que mejor se ajusten a sus necesidades y a su realidad (en términos socioeconómico-culturales)". Saki Dib, Claudio. "Transferencia de tecnología de la educación en el área científica" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. IX, Núm. 2 (34), abril-junio. Ed. Anuies, México, 1980, p. 69.

[20] Smith, Keith B. "La influencia de la edición transnacional sobre los conocimientos en los países en desarrollo" en *Perspectivas*, UNESCO, 1977, p. 176.

intervienen ampliamente en el sector educativo, han pasado a ser también productores de películas, videos cassettes y otros materiales educativos, utilizando los recursos de la informática y de las nuevas tecnologías, al paso que los capitales necesarios les incitaban a ailarse con empresas de periódicos, revistas y TV, la expansión de los mercados y de los productos ha fomentado la transformación, y de un modo más general ha acelerado el crecimiento de las operaciones multinacionales en materia de información. Esta industria se caracteriza a la vez por una integración horizontal y vertical, y por el hecho de recurrir a inversiones transnacionales. Tales inversiones corren a cargo de grandes empresas tales como la ITT, la CBS, la RCA. Un grupo de edición italiano pertenece al fabricante de automóviles FIAT y la Paramount Pictures de los EE.UU. posee el 20% de las acciones de una editorial. Hay también operaciones de participación, por ejemplo, las inversiones en material de video efectuadas por seis de las mayores editoriales europeas".[21]

Visto lo anterior a la luz de camino seguido por ciertos procesos y productos de la tecnología educativa, éstos deben estudiarse vinculados a la circulación de capitales nacionales e internacionales.

La introducción de la tecnología educativa en los países latinoamericanos pasa por el mismo proceso mercantil que otros productos, primero se crea un ambiente favorable, se introduce el productor: aparatos, máquinas y mensajes producidos en otros países, y luego se establece la dependencia en mano de obra y accesorios, si bien esto es obvio en la TV y en el cine, revísese en otros campos como el de las computadoras (y las máquinas de enseñanza) cuyo control, como el de las fotocopiadoras, no se limita a la investigación, diseño y venta de aparatos, sino a su funcionamiento y conservación.

En esta situación, las empresas que ostentan la propiedad de los medios, gracias a su poder económico, desarrollan investigaciones, promueven la difusión de mensajes y fomentan el uso de aparatos. Una propuesta que ignore la condición hegemónica de los dueños de los medios puede pretender su utilización indiscriminada para todo público, nación o clase; parece difícil, por ahora, plantear la posibilidad de que las empresas o los países que cuentan con la facultad de un manejo de amplio alcance de éstos, deponga sus intereses particulares en áreas de objetivos más amplios.

[21] Mac Bride. *Op. Cit.*, p. 192.

2

FILOSOFIA DEL LENGUAJE

Carolina Calderón,
Ana Ulloa e Hilda Velázquez

Pretendemos establecer la relación entre la filosofía y el lenguaje como un antecedente posible de la fundamentación de los Derechos Humanos en el sentido en que el lenguaje de la filosofía pueda ser fundamento último de otro lenguaje. Esto es, responder a la pregunta sobre la posibilidad de que el lenguaje de la filosofía explicite el lenguaje jurídico, empleando no sólo el análisis ingüístico (descripción de a forma lógica del lenguaje), sino también el análisis de los datos de la realidad en cuanto tales, para reconstruir el lenguaje ordinario (jurídico) con base en un lenguaje ideal o formalizado.

LENGUAJE Y FILOSOFIA

Nos encontramos ante el lenguaje de dos maneras: primero, como un fenómeno que nos atañe en cuanto seres humanos y cuya consideración se nos impone para comprender mejor nuestra naturaleza; segundo, como un fenómeno que nos concierne en cuanto filósofos.

En tanto seres humanos, el lenguaje nos permite el acceso a enunciados específicos sobre los derechos esenciales a todo ser humano, en tanto filósofos, nos llevará —así lo creemos— a la fundamentación última de dichos enunciados.

Por otra parte, un buen número de disciplinas versa sobre el lenguaje, y esto nos mueve a preguntarnos qué aspecto del lenguaje estudia la filosofía (o desde qué ángulo lo estudia); porque entre todas las cuestiones que surgen en torno al lenguaje, unas estudiadas por la lingüística, otras por la psicología, otras por la sociología, etc., habrá algunas que

sean peculiares de la filosofía. Se hace necesario dilucidar la diferencia del estudio filosófico del lenguaje con respecto a los otros estudios del mismo. El lenguaje interesa a la filosofía porque de él dimanan cuestiones netamente filosóficas,[1] cuestiones que, por su extensión y contenido, sólo pueden ser resueltas por la filosofía, y hacia las cuales pretendemos dirigir esta investigación sobre los enunciados de los Derechos Humanos y su fundamentación.

Creemos que ciertamente se dan tales cuestiones, las cuales se muestran de tipo filosófico debido al nivel en el que se sitúan. Inclusive, en el caso de que en algún aspecto coincidan las preguntas que sobre el lenguaje se formulan otras disciplinas, la filosofía las enfoca de manera distinta, según la peculiaridad que la caracteriza y que hemos de determinar. Por lo pronto, hay dos cuestiones básicas que una filosofía del lenguaje debe explicar: el hecho de la comunicación y el hecho de que ciertas notaciones sin significado se vuelvan significativas, con lo cual se comprenderá el fenómeno lingüístico en sus causas primeras y fundamentales.[2]

Si se trata, entonces, de buscar la relación entre la filosofía y el lenguaje se han de examinar primeramente los términos filosofía y lenguaje, para establecer el fundamento y la adecuación de su relación.

1. Lenguaje

El lenguaje es un hecho, un dato innegable (lo que yo estoy haciendo ahora mismo es emplear un lenguaje).

El lenguaje se compone de signos, es un conjunto ordenado de signos, es signo él mismo. El signo lingüístico, pues, pertenece a una categoría más amplia: al signo en cuanto tal.

Provisionalmente, diremos que el signo es cualquier entidad que representa a otra, que está en lugar de otra, haciendo sus veces. También provisionalmente, diremos que el signo lingüístico es una entidad sígnica que —a diferencia de otros tipos de signos— se genera en nuestro aparato vocal (aunque también puede estar representado por la escritura).

A pesar de que ha llegado a llamarse "lenguaje" a cualquier conjunto ordenado (sistema) de signos, nosotros llamaremos de ese modo al conjunto ordenado de signos lingüísticos tal como lo hemos delimitado. Sólo muy laxamente daremos ese nombre a otros sistemas de signos, y atenderemos a ellos en cuanto que ayuden a comprender mejor el sistema de signos que nos interesa: el lingüístico.

El hombre ha usado signos con la finalidad de expresarse y comuni-

[1] Cfr. Hacking, I. *Why dose language matter to philosophy?*, Cambridge University Press, 1975.

[2] Cfr. Beuchot, M. "Microcosmos y lenguaje", en *Diálogos*, 16, 1980, p. 4.

carse. Existe una polémica acerca de si todos los signos que el hombre usa tienen por objetivo la comunicación, o si algunos tienen un objetivo meramente significativo, esto es, la sola intención manifestativa, son la intención comunicativa; pero restringiremos nuestro estudio, en todo caso, a los signos lingüísticos como conteniendo una finalidad comunicativa.[3] Entre esos tipos de signos descuella el signo lingüístico, elemento del lenguaje. Así, por la intención comunicativa, el lenguaje se nos presenta como un fenómeno eminentemente humano. Por eso podemos decir —de manera igualmente provisoria— que el lenguaje es el sistema de signos lingüísticos que se usa para la comunicación, tomando ésta como un acontecimiento semiótico o de significado. Y con esto nos encontramos capacitados para considerar algunas definiciones más cuidadosas del lenguaje, las cuales nos brindan elementos aprovechables.

Definición del lenguaje en el conductismo

Podemos representarnos al signo lingüístico en el seno de la comunicación (como acontecimiento semiótico o conducta semiótica) de la siguiente manera: como una relación entre usuarios del lenguaje, dos interlocutores como mínimo: el emisor y el receptor (uno y otro pueden serlo alternadamente). Entre uno y otro hay un flujo y reflujo de signos lingüísticos (vehículos de signo, significantes, o signos simplemente). Los significantes se relacionan con un significado, los objetivos y eventos designados, que se significan según la conducta del receptor como respuesta al signo (estímulo) del emisor.[4] Así, el lenguaje se nos manifiesta como un sistema de signos que puede ser producido y desarrollado por la comunidad de hablantes según las reglas de un sistema común a todos ellos.

Aunque el esquema causal del lenguaje aportado por el conductismo ha sido visto como demasiado simple y no da cuenta de la creactividad lingüística,[5] podemos servirnos de sus postulados básicos, implementándolo después en cuanto al problema de la creatividad (generaciones y transformaciones de los elementos del lenguaje.

Definición del lenguaje en el estructuralismo

Ferdinand de Saussure considera el lenguaje (o facultad de lenguaje) como un campo muy vasto de hechos; para él, el fenómeno lingüístico

[3] Cfr. Mounin, G. "Semiologías de la comunicación y semiologías de la significación", en *Introducción a la semiología*, Barcelona. Ed. Anagrama, 1972, pp. 12-17.
[4] Cfr. Morris, Ch. *Signos, lenguaje y conducta*, Buenos Aires. Ed. Losada, 1962, pp. 41-49.
[5] Cfr. Chomsky, Noam. *Crítica al conductismo de Skinner*, Buenos Aires, Ed. Cuervo, 1976.

es muy complejo. Este conjunto de hechos delimita la *lengua* y el *habla*, como distintos del *lenguaje*, aunque contenidos en él. El lenguaje sería como una amalgama de aspectos, que involucra lo físico, lo fisiológico y lo psíquico, así como lo individual y lo social; en cambio, la lengua "es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos".[6] Por su parte, el habla es la actuación individual y dispersa de esta facultad, es decir, la contrapartida individual de ese sistema social que es la lengua.

En realidad, nuestro uso del vocablo "lenguaje" es tan exigente y restringido que vendría a ser equivalente a lo que Saussure denomina "lengua".

En este sentido, el lenguaje o *lengua*, tomada en general, se define como un sistema de signos lingüísticos.[7] Son signos arbitrarios pero sistemáticos (y, debido a esta sistematicidad, su contingencia se desvanece hasta dar paso a la necesidad). Los signos lingüísticos que constituyen el lenguaje *(langage)* cuando son susceptibles de configurar un sistema pertenecen a la lengua *(langue)*. Por contraste "lo que Sausurre llama 'habla' *(parole)* comprende los elementos no sistemáticos del lenguaje".[8]

La lengua se puede considerar: "a) como *forma pura*, definida independientemente de su realización social y de su manifestación material; b) como *forma material*, definida por una realización social determinada, pero aún independientemente del detalle de la manifestación; c) como *conjunto de hábitos* adoptados en una sociedad dada, definidos por las manifestaciones observadas".[9] A la lengua como forma pusa se le puede llamar "esquema"; como forma material, "norma"; y como conjunto de hábitos, "uso". Partiendo del acto lingüístico y relacionándolo con estas tres categorías, puede decirse que: I) el acto y el *uso* son simultáneos, se presuponen mutuamente; II) la *norma* presupone el acto y el uso, y los determina; III) el *esquema* presupone al acto, el uso y a la norma, y los determina, es decir, les da un valor fijo. Esto es lo que distingue a la *lengua* del *habla*, que tiene estas otras tres cualidades: "I) *ejecución*, no institución; II) *individual*, no social; III) *libre*, no fija".[10]

Así, pues, a la noción de *lengua* se asocia la de *habla*. Son dos factores que configuran la totalidad que es el lenguaje.[11] La lengua es la capacidad que tienen los usuarios para construir expresiones y el habla es la puesta en ejercicio de dicha capacidad. Recientemente se ha llamado

[6] Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*, Buenos Aires. Ed. Losada, 1978, p. 51.
[7] Cfr. *Ibid.*, p. 53.
[8] Wells, R. S. "El sistema lingüístico de Saussure" en A. M. Nethol, *Ferdinand de Saussure: fuentes manuscritas y estudios críticos*, México. Ed. Siglo XXI, 1977, p. 165.
[9] Hjelmslev Lovis. "Lenguaje y habla", en —*Ibid.*, p. 218.
[10] *Ibid.*, p. 225.
[11] Cfr. Saussure, Ferdinand. *Op. Cit.*, pp. 143-145.

a la primera "competencia lingüística" y a la segunda "actuación lingüística". Nuevamente observamos que nuestro modo de entender el lenguaje se acerca a la noción saussureana de lengua. Tomamos, pues, "lenguaje" en el sentido de "lengua" según Saussure. Así, el lenguaje es un instrumento de comunicación, mediante un conjunto de signos lingüísticos articulados (i.e., según un sistema de relaciones), dotados de contenido o significado, y expresados verbalmente (o por escrito).[12]

Definición del lenguaje en la filosofía analítica

Para la filosofía analítica, el lenguaje es también un sistema de signos. Los signos forman lenguaje porque están sujetos a diversos conjuntos de reglas: I) reglas de coherencia (sintaxis); II) reglas de correspondencia a lo designado (semántica), y III) reglas de uso (pragmática). Este sistema de signos es elaborado por los usuarios, pero se mantiene como sistema más o menos fijo, según la estructura que configura su reglamentación.[13] Pero en la filosofía analítica hay diversas tendencias. Para algunos, lo constitutivo del lenguaje son sus reglas sintácticas, según las cuales puede adquirir dimensión semántica. Se trata de los sintactistas o formalistas. Para otros, lo constitutivo del lenguaje son sus reglas de uso o pragmáticas, que determinan la sintaxis del mismo, según las cuales puede adquirir dimensión semántica. Se trata de los sintactistas o formalistas. Para otros, lo constitutivo del lenguaje son sus reglas de uso o pragmáticas, que determinan la sintaxis del mismo, según las cuales puede adquirir dimensión semántica. Se trata de los pragmatistas u ordinarista.[14] También tiene lugar la postura intermedia, que concibe el lenguaje como constituido, en igualdad de importancia, por las tres dimensiones mencionadas, y que es la postura que consideramos más adecuada.

Definición del lenguaje en la tradición filosófica

Para la tradición filosófica, el lenguaje es igualmente un sistema de signos, un instrumento para expresar el pensamiento, éste es, a su vez, un instrumento para reflejar la realidad. Tiene una estructura, una sintaxis, un orden de coherencia, que es requisito para que tenga significado. El significado depende del uso, pero es controlado por el pensa-

[12] Cfr. Martinet, André. *Elements of General Lingustics*, London, Faber, 1969, pp. 29-30; Hjelmslev, Louis, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid. Ed. Gredos, 1974, pp. 11-12 y 150.

[13] Cfr. Ferrater Mora, L. "El lenguaje como actividad y como estructura", en *Indagaciones sobre el lenguaje*, Madrid: Ed. Alianza, 1970, pp. 91-124.

[14] Cfr. Ferrater Mora, J. "Variedades del análisis", en *Cambio de marcha en filosofía*, Madrid. Ed. Alianza, 1974, pp. 16-31.

miento y tiende hacia la realidad.[15] Desde Aristóteles, es un *lógos*, tanto un *lógos apofantikes* (coherencia y significado) como un *lógos semantikós* (semántica y uso).[16] Pero, sobre todo, el lenguaje es un dinamismo energético y muy dado a las variaciones (analogía), aunque susceptible de ser sujetado por el formalismo (lógica).[17] La filosofía del lenguaje de Aristóteles atiende a la materialidad del signo lingüístico, a su coordinación, a su significado, a su origen y a su comunicación como funciones sociales a la vez que lógicas. En esto supera a sus predecesores arcaicos [18] y lo mismo hace, enriqueciendo este punto de vista hasta igualarse con las posturas contemporáneas, la filosofía escolásticas.[19]

2. Filosofía

La relación que pueda haber entre el lenguaje y la filosofía varía de acuerdo con las distintas concepciones que haya de esta última. Solamente compararemos dos concepciones de la filosofía: la analítica y la escolástica destacando su relación con el lenguaje.

Filosofía analítica

Algunos filósofos analíticos consideran que la filosofía sólo puede versar sobre el lenguaje: son los llamados filósofos descriptivistas u ordinaristas. Otros consideran que también le concierne la realidad, éstos son los filósofos prescriptivistas o reconstruccionistas. El común denominador es abordar los problemas a través del lenguaje, de modo que el lenguaje mismo interesa en grado sumo, por lo que debe ser tomado muy en cuenta. Pero, además, hay distintos enfoques para hacerlo, no sólo en cuanto a la metodología, sino también en cuanto a la finalidad. La filosofía, para los filósofos analíticos descriptivistas u ordinaristas, se reduciría al análisis lógico, a la lógica aplicada, al lenguaje para describir su forma lógica. En tanto que los filósofos analíticos prescriptivistas o reconstruccionistas consideran que la filosofía no debe sólo describir la forma lógica del lenguaje, sino remodelar o reconstruir el lenguaje ordinario de acuerdo con una teoría de su forma lógica.

Los primeros consideran al lenguaje ordinario como suficiente. Los segundos buscan mejorarlo de acuerdo con un intento de lenguaje ideal o perfecto.

[15] Cfr. Blanco, J. L. "Lengua, pensamiento y realidad", en Varios, *Lenguaje y Filosofía*, Madrid; CSIC, 1969, pp. 209-212.
[16] Cfr. Aristóteles, *Peri Hermeneias*, cap. 4, 16b26-17, a 7.
[17] Lledó Iñigo, E. "Filosofía del lenguaje como historia de la filosofía", en Varios, *Lenguaje y Filosofía*, *Op. Cit.*, pp. 56-57.
[18] Cfr. Hoffmann, E. *Die Sprache und die archaische Logik*, Tübingen, 1925.
[19] Cfr. Manthey, E. *Bie Sprachilosophie des hl. Thomas von Acuin*, Paderbon, p. 78.

Así, pueden señalarse dos amplios sectores en la filosofía analítica: a) los descriptivistas, que toman como objeto de estudio el lenguaje ordinario, con la única pretensión de entender su riqueza; b) los prescriptivistas, que toman como objeto de estudio, además del lenguaje ordinario, el lenguaje formalizado y lo adoptan como un modélico a través del cual intentan corregir las ambigüedades y desórdenes del lenguaje ordinario.

Además, entre los ordinaristas o descriptivistas cabe mencionar dos tipos: 1) los que pretenden disolver las ambigüedades del lenguaje ordinario encontrando y remediando sus reglas de uso para entender simplemente el lenguaje por sí mismo, conservando su complejidad, a éstos podemos llamarlos propiamente "descriptivistas"; 2) los que adoptan el nombre de reconstructivistas porque buscan como paradigma de lenguaje ideal un lenguaje formalizado, así como corregir o reconstruir el lenguaje ordinario con base en el anterior.

Nosotros sentimos mayor inclinación por considerar, como filósofos analíticos, a los reconstructivistas o formalistas, sobre todo a aquellos que dentro de esta línea adoptan una postura moderada: no consideran que la filosofía deba reducirse al solo análisis lingüístico, sino que debe ocuparse también del análisis de los datos de la realidad en cuanto tales.[20] Sin embargo, sin pretender la construcción completa de un lenguaje ideal o completamente formalizado, con base en los adelantos de la lógica formal, se dan a la tarea de corregir en lo posible las ambigüedades e irregularidades del lenguaje ordinario, sin tener tampoco la pretensión de hacerlo totalmente. No tratan de formalizarlo todo, sino de servirse de lo que ha adelantado el formalismo, o ciertos modelos formales, para aplicarlo como regulación de ciertos sectores del lenguaje ordinario donde esto es posible. Consideran el formalismo —con sus limitaciones o inadecuaciones— como un instrumento que ayuda en algunos casos —donde es dado hacerlo— a resolver sus anomalías y antinomias.[21]

Por lo demás, esta última postura que hemos señalado tiene mucha semejanza con el modo como la más pura tradición filosófica trata la relación entre la filosofía y el lenguaje.

La tradición filosófica

Para la tradición filosófica, que abarca tanto el pensamiento aristotélico como el escolástico, todas las ciencias forman parte —en última instancia de la filosofía, y no son sino ramificaciones suyas cada vez más

[20] Cfr. Hampshire, S. "Are All Philosophical Questions of Language?", en R. Rorty, *The Linguistic Turn*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1970, pp. 292-293.

[21] Un ejemplo de esto es R. Chisholm, "Philosophers and Ordinary Languege", en R. Rorty, *Op. cit.*, pp. 175-182.

especializadas. Claro que esta tradición tiene un concepto de *ciencia* muy peculiar, distinto del concepto actual de la misma. Todas las ciencias que no pertenecen a la teología pertenecen a la filosofía, como partes suyas. De modo que al aplicar el lenguaje la lingüística, la psicología, la sociología, etc., se está —según proporción— haciendo filosofía del lenguaje.[22]

Pero las disciplinas filosóficas guardan una jerarquía, según la cual unas aportan una explicación más profunda que otras: son más filosóficas —y podemos hablar así, dado el carácter analógico de la filosofía misma. Y, puesto que hay una jerarquía entre las disciplinas filosófico-científicas, el núcleo fundamental de la filosofía lo constituyen la antología, la lógica, la política (o filosofía social), de esta manera, a partir de este núcleo la filosofía considera el fenómeno del lenguaje para aplicar en sus anaálisis elementos ontológicos, lógicos, gnoseológicos (o psicológicos) y sociológicos.[23]

EL LENGUAJE COMO OBJETO DE ESTUDIO DE OTRAS DISCIPLINAS

Hemos dicho con anterioridad que varias disciplinas se ocupan del lenguaje. Para lograr una mejor diferenciación del estudio que ellas hacen y el que hace la filosofía acerca del lenguaje, conviene detenernos un poco. Sólo destacaremos tres disciplinas y trataremos de distinguir sus enfoques particulares: la lingüística, la psicología y la sociología.

La psicología y la sociología han llegado a constituir en su seno especializaciones lingüísticas, tales como la psicolingüística y la sociolingüística; y aún se ha tratado de unificar las diferentes visualizaciones del lenguaje de una manera interdisciplinaria, dando origen a lo que se ha llamado interlingüística.[24] Con todo, trataremos de examinar sus puntos de vista por separado.

La visualización de la lingüística

De una manera espontánea y casi natural suele considerarse que el lenguaje es objeto de estudio de la lingüística. Ahora bien, preguntémonos: ¿de qué manera lo estudia? La lingüística es —se nos dice— el estudio científico del lenguaje. Por "estudio científico" se nos indica que debemos entender una investigación acerca del lenguaje con base en ob-

[22] Cfr. Ramírez, S. *El concepto de filosofía*, Madrid, Ed. León, 1954, pp. 129-133; *idem*, "Filosofía y filología", en *Arbor*, 32, 1955, pp. 213-237.
[23] Cfr. Gilson, E. *Lingüística y filosofía*, Madrid, Ed. Gredos, 1974, pp. 93-94.
[24] Cfr. M. Wandruszka, M. *Interlinguistik: Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft*, München: Piper Verlag, 1971.

servaciones controladas y verificadas empíricamente, teniendo relación con una teoría general de la estructura del lenguaje.[25]

El interés del lingüista es descriptivo, y no prescriptivo (o normativo). Se aboca a describir el lenguaje en su estructura y en sus cambios estructurales, i.e., en su sincronía y su diacronía.[26] La atención del lingüista se centra más bien en la descripción (a diferencia del gramático, que establece preceptos) y trata de una descripción no histórico-filológica ni comparativa, sino más bien de una descripción de las estructuras que el lenguaje exhibe en un momento peciso (predominio de la sincronía sobre la diacronía).

La lingüística, pues, estudia el sistema de reglas que operan en su lenguaje en un tiempo determinado. Considera al lenguaje en sí mismo y por sí mismo, sin buscar otras clarificaciones que las de la propia estructura del lenguaje. Estudia al lenguaje desde el punto de vista del lenguaje mismo.

Visualización de la psicología

La psicología, en sus diversas escuelas, se ha interesado por el lenguaje. En todas ellas se han desplegado esfuerzos por comprender el fenómeno lingüístico en su aprendizaje, su funcionamiento, su significatividad en la conducta humana y aun en las patologías mentales. A ello se ha dedicado la psicología estructuralista o gestaltista (Köhler, Wallach, Werthcimer, Lewin), el psicoanálisis (Freud, Lacan, Luis Cencillo), la psicología genética (Piaget) y el conductismo (Skinner).

El punto de vista que adoptan es, en general, el estudio del lenguaje en el seno de los mecanismos o dinamismos de la psique o de la conducta individual (con ciertas proyecciones hacia la psicología social).[27] Inclusive se ha llegado a la intersección entre psicología y lingüística, dando origen a la psicolingüística. La psicolingüística nace con los norteamericanos Osgood y Sebcok, quienes establecen que: "La psicolingüística trata directamente de los procesos de en-codificación y de-codificación en cuanto relacionan los estados de los mensajes con los estados de los comunicantes."[28] O, de otra manera, la psicolingüística "puede describirse como una búsqueda de los modos de caracterizar ciertas habilidades intelectuales de los seres humanos para dar cuenta de los extraordinarios hechos del lenguaje y del uso del lenguaje por los seres humanos".[29] Así,

[25] Cfr. Lyons, J. *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1973, pp. 1 y 48.

[26] Términos introducidos por Saussure, que indican la descripción estructural estática y la descripción evolutivo-histórica.

[27] Cfr. Goepper, S. H. *Sprache und Psychoanalyse*, Reinbek bei Hamburg: Rowohit, 1973.

[28] Ch. Osgood y Sebeok, Th. "Psycholinguistics", en *Journ. Abn. Soc. Psycho.*, 49, 1954, p. 4.

[29] Deese, J. *Psycholinguistics*, Boston: Allyn and Bacon, 1971, p. III.

la psicolingüística ha tenido que relacionar las múltiples concepciones psicológicas con las también múltiples concepciones lingüísticas; sobre todo, en la actualidad, atiende a la lingüística de Harris y Chomsky, o "generativo-transformacional" con su noción central de competencia lingüística.[30]

Visualización de la sociología

Los sociólogos estudian el lenguaje dentro de la compleja gama de las relaciones comunitarias. Toman en cuenta la influencia decisiva que tiene el estrato social para el manejo del lenguaje, y, a la inversa, el papel que desempeña el lenguaje en la comunicación humana y el surgimiento de comportamientos sociales, así como las peculiaridades que adquiere en las distintas comunidades.[31]

También se ha dado una intersección entre lingüística y sociología en forma de sociolingüística. Esta disciplina surge con los estudios del británico Basil Bernstein, y trata de relacionar las posturas sociológicas con las lingüísticas. Descubre la conexión entre el lenguaje y los estratos, clases, roles y demás factores socioeconómicos que confluyen en él.[32] Y trata problemas tales como el carácter relacional, social, consciente e histórico del lenguaje.[33]

III. FILOSOFIA Y LENGUAJE: FILOSOFIA DEL LENGUAJE

Entremos ya a las consideraciones del estudio peculiar que la filosofía hace del lenguaje. Hemos de señalar las diferencias de consideración de acuerdo con las distintas posturas filosóficas. Lo haremos según la tradición filosófica y la filosofía analítica.

En cuanto a las relaciones de la filosofía y el lenguaje, se ha visto que la filosofía aporta un estudio autónomo del que hacen las demás disciplinas con respecto al lenguaje. Significativamente se ve que la filosofía del lenguaje añade el tratamiento de cuestiones que, por su gran generalidad y abstracción, no pueden ser tratadas por las demás disciplinas, esto es, no pueden ellas tratar de los conceptos y principios que

[30] Cfr. List, G. *Psycholinguistik*, Stuttgart: Kohlhammer, 1972, pp. 12-14.
[31] Cfr. la serie de estudios recogidos en A. Rucktäschel (ed.). *Sprache und Gesellschaft*, München: Wilhelm Fink Verlag, 1972.
[32] Cfr. Deutsch, M. "Die Rolle der sozialen Schicht in Sprachent Wiklung und Kognition", en H. Klein y D. Wunderlich (eds.), *Aspekte der Soziolinguistik*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, 1972, pp. 36-52.
[33] Cfr. Schlieben-Lange, B. *Soziolinguistik*, Stuttgart: Kohlhammer, 1973, pp. 14-15.

están en la base del estudio del lenguaje, y los dejan en manos del filósofo.[34]

La visualización del lenguaje desde la filosofía analítica

La filosofía analítica, a lo largo de su historia, se ha manifestado como aquélla que más se interesa por el lenguaje. Se aprende la realidad a través del lenguaje y se buscan, además los factores constitutivos del lenguaje mismo.[35] Ciertamente ha tenido diversas orientaciones, pero se ha mantenido uniforme el interés por la relación entre la filosofía y el lenguaje. Entresacaremos los elementos más importantes que nos darán una idea de cómo se concibe una filosofía del lenguaje dentro de los círculos analíticos.

El interés por el lenguaje surge ya en filósofos de Cambrige tales como Edwar Moore, Berthand Russel y Ludwing Wittgenstein, en las dos primeras décadas de este siglo. Pueden señalarse como antecesores en el sigo XIX, Frege y Peirce.

Para Moore, la importancia del lenguaje es manifiesta; los problemas del lenguaje han acompañado siempre a los problemas filosóficos. El análisis lingüístico debe, por eso, acompañar el análisis empírico para resolverlos; el estudio filosófico del lenguaje es el mejor beneficio para la misma filosofía.[36] El método filosófico de Moore es el análisis lingüístico, aunque no aparece a primera vista; pero indica que la filosofía tiene que dicer mucho acerca del lenguaje y a través del lenguaje resolver sus problemas.[37] Moore aprecia el lenguaje ordinario sin la pretensión de reformarlo, sino dándole valor por sí mismo.

Russell, en cambio, busca la reforma del lenguaje ordinario mediante un lenguaje ideal o perfecto. A la búsqueda de éste lo lleva la presencia de paradojas en la lógica que, según él, se deben a problemas del lenguaje, y que desaparecerán al regularse mejor el mismo. Se da este trabajo de purificación ya desde su abordaje de las paradojas mismas.[38] Busca lo que sería una "gramática lógica" o "gramática filosófica" para controlar

[34] Cfr. Simon, J. *Philosophie und linguistische Theorie*, Berlin: Walter de Gruyter, 1971, pp. VI y 1; S. K. Saumjon, *Philosophie und theoretische Linguistik*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1973, p. 11.

[35] Cfr. Urmson, J. O. *Philosophical analysis. Its development between the two World Wars*, Oxford: Oxford University Press, 1969, p. VII; *idem*, "The History of Philosophical Analysis" en R. Rorty, *Op. cit.*, p. 294.

[36] Cfr. Moore, G. E. *Principia Ethica*, Cambridge, University Press, 1978, "The Justification of Analysis", en *Analysis*, 1, 1931, pp. 28-30.

[37] Cfr. Lazerowitz, M. "Moore and Philosophical Analysis", en E. D. Klemke: *Estudies and the Philosophy of G. E. Moore*, Chicago: Quadrangle Books, 1969, pp. 254-255.

[38] Cfr. Russell, B. "Sobre el denotar", en T. H. Simpson, *Semántica filosófica: problemas y discusiones*, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973, pp. 29-48.

las ambigüedades del lenguaje ordinario, reconstruyéndolo con base en este lenguaje formal o lógico.[39]

Wittgenstein oscila entre la postura de Moore y la de Russell. Entiende claramente que la filosofía es análisis del lenguaje. La filosofía no es una teoría, sino una actividad; tal actividad es la clarificación del lenguaje: "El resultado de la filosofía no son proposiciones filosóficas, sino esclarecimiento de las (?)."[40] Ahora bien, en "su primera época" es partidario de Russell en cuanto al propósito de buscar la forma lógica del lenguaje y corregir el lenguaje ordinario con arreglo al lenguaje formal.[41] Sin embargo, en su "segunda época" se acerca más a Moore, centrándose en el lenguaje ordinario, no para sujetarlo a una corrección formalística, sino para estudiar la riqueza y variedad de sus reglas y disolver con ellas sus enredos y malentendidos. Lo que debe suceder con los problemas filosóficos mal planteados —debido al lenguaje— no es una resolución, sino una disolución; más que resolverse, se disuelven; es una cuestión de curación o terapéutica.[42]

Moore, Russell y Wittgenstein influyen en el "Círculo de Viena", propugnador de un positivismo lógico.[43] Entre sus miembros cunde el ideal formalista y revisionista del lenguaje. Hay que filosofar sobre el lenguaje para transformarlo. El fundador del Círculo de Viena, Moritz Shlick, sigue la idea de Wittgenstein en el *Tratatus* casi al pie de la letra: "La característica positiva del viraje del presente se halla en el hecho de que reconozcamos a la filosofía como un sistema de *actos* en lugar de un sistema de conocimientos. La actividad mediante la cual se descubre o determina el sentido de las enunciados: ésa es la filosofía".[44] Hacer filosofía es examinar el lenguaje; con ello algunos problemas filosóficos desaparecerán al mostrar que son incomprensiones del lenguaje, y los demás se mostrarán como cuestiones científicas ordinarias. Tal es el futuro de la filosofía.[45] Rudolf Carnap ratifica esta postura, haciendo ver que la filosofía es un análisis del lenguaje que toma en cuenta la experiencia, pero que trata de examinar el lenguaje para sujetarlo a una lógica rigurosa, a un formalismo.[46] Y la filosofía del lenguaje es con-

[39] Cfr. Russell, B. "The Philosophy of Logical Atomism", en D. Pears, *Russell's Logical Atomism*, London: Fontana-Collins, 1972, p. 128. En esta época recibe influencias de L. Wittgenstein, quien fuera su discípulo, según lo atestigua el propio Russell. Cfr. *ibid.*, pp. 31 y 60.

[40] Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid: Ed. Alianza, 1973, p. 112.

[41] Cfr. *ibid.*, p. 63.

[42] Cfr. *idem*, *Philosophical investigations*, Oxford: Blackwell, 1972, I, 124-132 y I, 255.

[43] Cfr. Kraft, V. *El Círculo de Viena*, Madrid: Ed. Taurus, 1966; F. Waismann, *Ludwing Wittgenstein y el Círculo de Viena*, México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1973.

[44] Schlick, M. "El viraje de la filosofía", en A. J. Ayer, *El positivismo lógico*, México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 62.

[45] Cfr. *idem*, "The Future of Philosophy", en R. Rorty, *Op. cit.*, p. 51.

[46] Cfr. Carnap, R. "On the Character of Philosophical Problems", en R. Rorty, *Op. cit.*, p. 62.

siderada como un estudio semiótico del lenguaje ttendiente a formalizarlo, tanto en sus dimensiones sintáctica y semántica como pragmática.[47] Friedrich Waismann adopta la misma postura, que después mitigará un tanto al trabajar en Inglaterra.[48]

La actitud de la filosofía analítica se hace presente en Alemania por el "Grupo de Berlín", de insipración empirista, y cuyo principal representante fue Hans Reichenbach. También se extendió a Polonia y a otros lugares.[49] En Inglaterra, donde había surgido se refuerza la línea formalista gracias a A. J. Ayer,[50] quien invita a estudiar los problemas principales del lenguaje y sobre todo a establecer una teoría general del significado.[51]

Tanto la filosofía del lenguaje formalista como la filosofía del lenguaje ordinarista se extendieron, no sólo en Europa, sino en los Estados Unidos. Muchos analistas europeos han enseñado ahí, pero también han surgido numerosos y notables analísticos americanos. En la línea formalista, cabe señalar a Willar Quine y a Nelson Goodman; en la línea ordinarista, merecen mención W. P. Alston y J. Searle; en una línea intermedia, R. Chisholm y H. N. Castañeda.

Pero conviene centrarnos un poco más en Inglaterra. Además de los formalistas de Cambridge, el "segundo Wittgenstein" encontró varios continuadores en Oxford. Pero hay una perspectiva distinta ahí mismo. En el sentido terapéutico parece seguirle Gilbert Ryle, para quien la filosofía se dedica a mostrar el camino, a través del análisis de las expresiones, para disolver polémicas, para cortar dilemas.[52] Con todo, hay otro grupo, también en Oxford, que se dedica al estudio del lenguaje sin miras a reformarlo sino a entenderlo en su riqueza y variedades, a estudiarlo por sí mismo. Así John L. Austin y Peter F. Strawson. La diferencia entre los axonienses wittgensteinianos y los nuevos analíticos oxenienses ha sido trazada así por J. O. Urmson: "(I) El análisis wittgensteiniano tiene, como único fin, la resolución de los enigmas filosóficos. Si no hubiera tales enigmas, no habría necesidad del análisis. En cambio para los de Oxford, el análisis tiene un valor intrínseco. (II) Según Wittgenstein y sus discípulos, lo único necesario es exhibir el carácter *genérico* de los conceptos analizados. Para los de Oxford, un análisis minucioso es indispensable. (III) Para Wittgenstein, el análisis es el único

[47] Cfr. *idem, Logische Syntax der Sprache*, Viem: Springer, 1968, p. 78; *idem, Introduction to Semantics*, Cambrdige, Mass.: Harvard University Press, 1961, pp. 3-4.

[48] Cfr. Waismann, F. *Nas ist logische Analyse?*, Frankfurt am Nain: Athenäum, 1973, pp. 42 ss; *idem, Los principios de la filosofía lingüístia*, México: Ed. UNAM, 1970.

[49] Cfr. Kraft, V. *Op. cit.*, pp. 14-19.

[50] Cfr. Ayer, A. J. *Lenguaje, verdad y lógica*, Buenos Aire: Ed. EUDEBA, 1971, pp. 85-86.

[51] Cfr. *idem*, "Filosofía y lenguaje", en *idem, El concepto de persona*, Barcelona: Ed. Seix Barral, 1969, p. 51.

[52] Cfr. Ryler, G. *Dilemas*, México: UNAM, 1979, pp. 93-94.

método útil en filosofía. Para los de Oxford, es sólo uno entre otros, y nadie sostiene que es suficiente, por sí mismo, para resolver todos los problemas filosóficos".[53]

Pero en la misma filosofía analítica, tanto formalista como ordinarista, hay intersecciones entre las distintas vertientes. Se dan casos de filósofos analíticos que aceptan filosofar atendiendo tanto al lenguaje como a los hechos, y laboran con el lenguaje ordinario sólo corrigiéndolo en cuanto los avances lógicos muestran que esto es conveniente (p.e., Anscombe, Geach, Chisholm, Sellars y muchos otros)".[54]

Héctor-Neri Castañeda señala que en la década de 1950-1960 la filosofía analítica se orientó hacia el lenguaje ordinario y el programa terapéutico. Pero, en la década de 1960-1970 el panorama cambió, y en la filosofía analítica se incluyeron métodos distintos y teorías distintas. Se volvió incluso a la filosofía como teoría, no como sola actividad esclarecedora; se volvió sistemática, y no sólo crítica; se volvió al formalismo para aplicarlo al lenguaje ordinario. Como explicación histórica propone una tesis según la cual "la crítica característica del filosofar de habla inglesa, por una parte, y, por otra, el desarrollo de las lógicas intensionales y el desarrollo de la gramática transformacional con su énfasis en estructuras sintácticas y su contraste entre estructuras gramatical superficial y estructura gramatical profunda, han convergido a la ampliación de la temática filosófica reconocida en la década 1950-1960 y en el desarrollo de métodos más adecuados".[55] En cuanto a la década de 1970-1980 no puede hablarse de escuelas que dominen; hay una gran variedad. Lo que reúne son los temas tratados, y un gran interés por los trabajos que sobre ellos realizan los diferentes grupos. "Pero, lo que es mucho más importante, hay una fertilización mixta entre los grupos. Hay quienes tratan deliberadamente de entender posiciones contrarias y aprovechar sus hallazgos y sus métodos. Me parece, en suma, que se vive en un período de incubación y espero grandes construcciones sistemáticas en el futuro cercano".[56]

La visualización del lenguaje desde la tradición filosófica

La visualización del lenguaje desde la óptica de la tradición filosófica es el estudio de sus causas. Una filosofía del lenguaje debe estudiar las causas más profundas y primeras del lenguaje en el orden de la causa material, de la causa formal, de la causa eficiente y de la causa final,

[53] Urmson, J. O. "The History of Analysis", en R. Rorty, *Op. cit.*, p. 301

[54] Es superfluo y casi imposible querer registrar a todos nuevos filósofos analíticos.

[55] Castañeda, H. N. "El atomismo sintáctico en la filosofía posterior de Wittgenstein y la naturaleza de las cuestiones filosóficas", en E. Villanueva, *El argumento del lenguaje privado*, México, Ed UNAM, 1979, p. 155.

[56] *Ibid.*, p. 176.

según el esquema aristotélico. La pregunta sería: ¿cuáles son las causas (materiales, formales, eficientes y finales) del lenguaje?

En cuanto a la causa final del lenguaje, nos encontramos con que su cometido es la comunicación. Esto nos lleva al estudio de la comunicación humana.

En cuanto a la causa eficiente, nos encontramos con que el que produce el lenguaje es el hombre, dentro de una comunidad de hablantes, dentro de la sociedad. Origen que corresponde a su finalidad, también social. Esto nos lleva, tomando al hombre como ubicado en un contexto social, al surgimiento del lenguaje como una institución social humana. La causa final y la causa eficiente del lenguaje nos hacen estudiarlo desde una perspectiva de filosofía social (política, en sentido aristotélico), donde se encuentran rasgos marcados de esa parte de la semiótica que es la pragmática.[57]

En cuanto a la causa material del lenguaje, nos encontramos con las notaciones (fonéticas y gráficas) que se vuelven significativas. Esto llevaría al estudio físico y fisiológico del lenguaje, a la fonética, la fonetología y la grafología. Pero sólo trataremos muy poco de esto —que ha sido más desarrollado por los lingüistas— y lo trataremos más bien en su aspecto sintáctico de coordinación.

En cuanto a la causa formal del lenguaje, encontramos el fenómeno del significado, en su doble aspecto de sentido y referencia. Aquí entra lo que propiamente hace que el lenguaje sea un lenguaje y no una serie de notaciones o marcas sin significado. Esto nos lleva directamente al estudio semiótico, que en la filosofía aristotélica era como el preámbulo de la lógica en sus disciplinas sintácticas, semántica y pragmática. La sintaxis ya ha sido iniciada al considerar la materialidad del signo; el aspecto fuerte aquí es la semántica; pero también tiene un lugar muy fuerte la pragmática, al igual que lo ha tenido en el estudio del lenguaje como fenómeno social (en cuanto a su origen y finalidad). Pero, dado que el significado se toma aquí en su relación con los procesos mentales, entra la gnoseología (o psicología filosófica, o antropología filosófica); y entra también la lógica, en cuanto al aspecto sintáctico; y entra además la ontología, como consecuencia del aspecto semántico y aun como andamiaje o fundamento de la psicología del lenguaje, pues en la filosofía aristotélica la física, al ser el estudio del ente móvil, abarca los ente automovientes: la biología, y, dentro de ellos, el ente automoviente que es el hombre, gracias a su alma *(ánima),* principio de su movimiento *(animación)* y, así, en la biología (ciencia de los seres automovientes), entra la psicología (ciencia del ente automoviente humano). La psicología, así, era considerada como una parte de la física. Y la

[57] Cfr. Beuchot, M. "Microcosmos y Lenguaje", pp. 6-8.

física remite, como fundamento suyo, a la metafísica u ontología. Y ésta siempre va acompañada de la lógica.[58]

CIERTA COINCIDENCIA ENTRE LA TRADICION FILOSOFICA Y EL SECTOR RECONSTRUCCIONISTA DE LA FILOSOFIA ANALITICA

Podemos hablar de cierta analogía entre la línea reconstruccionista de la filosofía analítica y la filosofía aristotélica escolástica del lenguaje. Aunque de diverso modo, ambas filosofías buscan la lógica del lenguaje. Difieren en muchas cosas, sobre todo en que el filósofo analítico ha dispuesto un formalismo lógico muy avanzado, mientras que la filosofía aristotélico-escolástica trabaja con una lógica sin formalizar, presentada en lenguaje ordinario. Pero lo importante es la búsqueda de esta regimentación lógica del lenguaje ordinario, en los sectores donde tal regimentación es posible. Y ambas posturas ven esta incidencia de la lógica sobre el lenguaje como un aspecto decisivo de la incidencia de la filosofía en general con respecto al lenguaje ordinario. Trataremos de destacar estar aplicación de la filosofía al lenguaje (i.e., la construcción de una filosofía del lenguaje) por parte de estos dos tipos de filosofía tradicional y analítica, señalando sus coincidencias y disidencias. Y, lo principal, en qué se complementan la una a la otra.[59]

SECUENCIA TEMATICA

La comunicación social es ciertamente uno de los objetivos principales del lenguaje, pero se realiza en último término; por eso aunque rige el dinamismo de nuestro estudio la dejaremos como culminación del mismo. El hombre en tanto generador del lenguaje, también estará presente en todas nuestras consideraciones, pero su tratamiento explícito entrará después de tomar en cuenta la materia del lenguaje, que son los signos, ya que, si bien el hombre es quien les da significación, son los signos los que se presentan como la materia idónea para comenzar nuestro estudio, dada la simplicidad que manifiesta. La significación o significado se presta a ser tratada a continuación de los signos. Los cuatro temas: la comunicación social, el hombre como generador del lenguaje, la sig-

[58] Cfr. *Ibid.*, pp. 8-9; Cfr Manzanedo, M. F. "La importancia de la palabra", en *Studium*, 6, 1966, pp. 273-308.

[59] Cfr. Roig Gironella, J. "La filosofía del lenguaje y la filosofía aristotélica de Tomás de Aquino", en *Pensamiento*, 28, 1972, pp. 56-57; G. Jüsser G. "Thomas von Aquin und die analytische Philosophie", en Varios, *Thomas von Aquin in Philosophischen Gespräch*, Freiburg, 1975, pp 132-164; M. Brasa Diez, "Tomás de Aquino y el análisis lingüístico", en *Studium*, 16, 1976, pp. 463-493.

nificación y los signos influyente conjuntamente en la constitución del fenómeno que es el lenguaje; por eso debemos ser conscientes de que la división de los temas es sólo una abstracción metodológica conveniente. La comunicación social rige el funcionamiento del hombre en la comunidad, a través de la sociología y la psicología, ya que el hombre elabora la materia del lenguaje que son las notaciones susceptibles de significar (o signos) para que reciban la significación o significado. Todo esto nos da el orden de la secuencia temática que sigue este estudio.

3

SOBRE EL ESTATUTO DE LA FILOSOFIA Y LA CIENCIA

Mauricio Beuchot

FILOSOFIA Y CIENCIA

Estamos acostumbrados, en la actualidad, a separar filosofía y ciencia. Y esto a pesar de los intentos que han surgido por parte de algunos modernos filósofos de la ciencia, como Mario Bunge,[1] por unificar la filosofía y las ciencias, por hacer de ellas un todo. De hecho, observamos que algunos físicos, en sus discusiones, acercan sobremanera a lo que Newton habría llamado una *"naturalis philosophia"*. Pero tratan de realizar tal unificación de una manera diferente de la que sostenemos aquí, pues pretenden unificarlas sólo por el método. En cambio, nos parece que la postura aristotélica ofrece una alternativa interesante y, por lo que alcanzamos a ver, más completa.

Para Aristóteles y Tomás de Aquino la filosofía es lo mismo que la ciencia humana en su totalidad. Solamente hay un saber distinto de ella: la teología. La filosofía, pues, consiste en todo el conjunto de las ciencias humanas; las diferentes disciplinas científicas constituyen partes suyas; de modo que toda la gama de ciencias que han surgido a partir del Renacimiento y de la Edad Moderna se reducen a ella, y son únicamente ramificaciones que van especializándose cada día más. Todas pertenecen, como parte o ramas, a un tronco común, que es la filosofía misma.[2] Ciencia y filosofía son equivalentes.[3] Ciertamente, las ciencias

[1] Tuvimos la ocasión de discutir este tópico —la unidad que mantienen filosofía y ciencia— con Mario Bunge, cuando éste se encontraba en México, en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, en 1975. La conversación con él fue un aliciente para reflexionar y para llegar, aunque con un punto de vista diferente, a la convicción de esta unidad.

[2] Cfr. Ramírez, S. M. *El concepto de filosofía*, Madrid, Ed. León, 1953.

[3] Cfr. Fraile, G. "La filosofía y las ciencias", en *Estudios Filosóficos*, 24, 1961, pp. 201-234.

particulares —mal llamadas "positivas"— requieren una metodología más sofisticada, a saber, el recurso al método hipotético y el recurso a la matemática; pero, junto con los métodos clásicos de la filosofía, constituyen dos metodologías distintas que se aplican a la misma realidad. Y, por lo mismo, configuran un mismo y solo saber. Consiguientemente, en el aristotelismo-tomismo, al hablar de filosofía, se habla de la ciencia sin más. De acuerdo con ello, si queremos hablar de filosofía en este contexto, debemos hablar de la ciencia, como coextensiva a ella. Veamos los argumentos en lo que esto se apoya.

NATURALEZA DE LA CIENCIA

Conocemos la naturaleza de una cosa al conocer su definición y su división; a partir de ellas conocemos sus propiedades, puesto que las propiedades dimanan de la naturaleza o esencia. Por lo tanto, conviene comenzar por la definición. Y como la definición es doble, a saber: nominal y real, y la primera conduce a la segunda, conviene comenzar por la definición nominal.

Definición nominal de la ciencia

A la palabra "ciencia" se le pueden dar varias significaciones. De manera nominal, "ciencia" se entiende como un conocimiento; pero no todo conocimiento es científico; luego se ha de delimitar el tipo de conocimiento que es la ciencia. Hay que excluir el conocimiento por opinión, el conocimiento por autoridad y el conocimiento probable. Aunque este último se ha tomado como característico de la ciencia actual, no es lo característico de la ciencia en sentido aristotélico-tomista. Por consiguiente, los significados son diversos. Tomemos el significado clásico, como conocimiento cierto; y el significado nos lleva ya a la realidad.

Definición real de la ciencia

Tradicionalmente se define la ciencia, muy general, como el conocimiento cierto por las causas. La ciencia se puede tomar como acto o proceso y como hábito (aspecto subjetivo), y también como producto o sistema (aspecto objetivo). Tomada como sistema es algo complejo: un artefacto lógico que consiste en la ordenación de los conceptos por los que se constituyen las definiciones, divisiones y argumentaciones acerca de algún tema. Se da en la mente como en su sujeto, y en los escritos como en su signo. Como acto y como hábito es algo simple: una cualidad que inhiere en el hombre (o una actividad inmanente que le es propia)

y que los caracteriza como científico. En tanto que acto se define así: es conocer la causa por la cual la cosa es, y conocer que es su causa, y que no puede ser de otra manera.[4] En tanto que hábito se define así: es el hábito adquirido por demostración. O también: es el hábito que versa sobre la conclusión conocida a partir de proposiciones universales, necesarias e inmediatas.[5]

Como acto es más difícil de considerar que como hábito; luego se toma la ciencia bajo su aspecto de hábito. Aristóteles aduce dos definiciones de la ciencia tomada con hábito.[6] Una procede por la causa efificiente, que es la demostración, y establece: la ciencia es un hábito adquirido que se obtiene por demostración. Otra procede por la causa formal, ya que la ciencia es el efecto formal de la demostración, y la demostración se hace por las causas, luego de su unión resulta una definición esencial por género y diferencia: la ciencia es un hábito verdadero, cierto y evidente, nacido de la demostración por la causas. O, en palabras de Aristóteles: "Las ciencias es conocer la cosa por la causa gracias a la cual la cosa es, y que es su causa, y que no le acontece ser de otra manera". Es decir, el científico o filósofo ha de conocer la causa, y la causa en razón de causa —o en la dependencia que con ella guarda el efecto—, y que el efecto no puede ser de otra manera gracias a esta causa.

Tal conocimiento es cierto y evidente. Porque el conocimiento no evidente pertenece a la opinión; pero la opinión no es ciencia; luego el conocimiento incierto y no evidente no es ciencia.

La ciencia es un conocimiento verdadero, cierto y evidente. Pues la ciencia resulta como conclusión de ciertos principios que son sus premisas. Pero tales principios, según la exigencia de Aristóteles,[7] son verdaderos, ciertos y evidente. Luego la ciencia es verdadera, cierta y evidente.

Es, además, conocimiento del ente por sí. La ciencia es propiamente conocimiento del ente; pero el ente propiamente tal es la substancia, mientras que el accidente se acerca más bien al no-ente; luego la ciencia es propiamente conocimiento de la substancia y no del accidente. Pruebo la menor, esto es, que el accidente no es propiamente ente: en efecto, toda cosa se dice en cuanto tiene unidad (pues el ente y la unidad son convertibles, y la unidad más fuerte es la unidad *per se* o por sí); pero el ente accidental no es *per se* ni tiene unidad *per se;* luego el ente accidental no es propiamente ente. Por otra parte, la ciencia ,en cuanto requiere universalidad y necesidad, versa sobre aquello que es siempre o

[4] Cfr. Moreno, A. "Las relaciones de la ciencia y la filosofía", en *Arbor*, 106, 1980, pp. 197-208.
[5] Santo Tomás, J. de. *Ars Lógica*, P. II, q. 25, a. 1; Ed. Reiser, Turín: Marietti, 1930, p. 773 b.
[6] *Ibid.*, q. 26, a. 1; p. 192 a.
[7] Aristóteles. *Analytica Posteriora*, lib. I, cap. 2.

al menos en la mayoría de los casos; pero el ente por accidente ni es siempre ni siquiera en la mayoría de los casos (inclusive suele definirse como aquello que falta en la mayoría de los casos, en una de las acepciones de "accidente"); luego la ciencia no versa sobre el accidente. Y, así, propiamente no hay ciencia del accidente; sin embargo, la ciencia puede estudiar los accidentes en cuanto inhieren en el sujeto o substancia. El que no hay propiamente ciencia de los accidentes se entiende de los accidentes tomados en cuanto tales, pues de ese modo no existen. Pero hay ciencia de ellos en cuanto inhieren en la substancia correspondiente, pues de ese modo existen. Así, la matemática, que estudia la cantidad —la cual es un accidente—, la considera en cuanto referida a las substancias que son susceptibles de ella, esto es, las substancias corpóreas.

La ciencia es conocimiento de lo universal y necesario. Porque la ciencia requiere un objeto estable, esto es, que no pueda ser de otra manera; pero esto no se da en el singular y contingente, que son mudables e inestables; luego sólo se da en lo universal y necesario. Y, con todo, también lo contingente es susceptible de conocimiento científico en cuanto apoyado en lo necesario. Pues lo contingente, por el hecho de existir tiene cierta necesidad *de facto*. Por ejemplo, un hecho contingente, como el que Sócrates esté sentado, es necesario en cierta medida mientras se da: "El que Sócrates esté sentado, es necesario mientras Sócrates está sentado".[8] Pues bien, por virtud de la necesidad que acompaña a lo contingente mientras se da, por reducción a esa necesidad lo contingente puede ser objeto de conocimiento científico, aunque limitado. De manera parecida, lo singular o individual es oblicuamente objeto de ciencia por su resolución a lo universal. En efecto, conocemos científicamente los individuos cuando referimos su conocimiento a las leyes universales que surgen de sus respectivas naturaleza universales.[9] Y, así por relación a lo universal, lo singular o individual se vuelve objeto de conocimiento científico.

Por último, es conocimiento por las causas, debido a que es demostrativo, y la demostración (al igual que la definición) procede por las causas. En efecto, la ciencia es el conocimiento de la verdad de las cosas por el principio de la verdad de la cosa. Pero el ser y la verdad son convertibles. Luego conocer el principio de la verdad de una cosa es conocer el principio de su ser. El principio del ser de una cosa es su causa; y la ciencia es el conocimiento del principio del ser de una cosa; luego la ciencia es el conocimiento de la causa. Además, la ciencia consiste en conocer la cosa tal cual es, sin que pueda ser de otra manera; pero el principio por el que la cosa es tal cual es y no puede ser de otra manera es la causa; luego la ciencia es el conocimiento de la causa. Pero

[8] Cfr. Aristóteles, *ibidem;* Sto. Tomás, *In I Analyt* Post, lect. 3.
[9] Sto. Tomás, *Summa Theologiae*, II-II, q. 1, a. 4.

el conocimiento de la causa es doble: abstracto, potencial o *secundum quid,* según el cual se conoce que una causa puede convenir a un efecto; y concreto, actual o *simpliciter,* según el cual se conoce que de hecho una determinada causa conviene al efecto o cosa en cuestión. Y, de acuerdo con esto, quien conoce la causa sólo en abstracto, sólo conoce el efecto en potencia, y no en acto; pero conocer *simpliciter* o perfectamente el efecto es conocerlo en acto; luego quien tiene ciencia *simpliciter* ha de conocer la *aplicación* de la causa al efecto o la dependencia del efecto con respecto a la causa. Según esto se conocerá la causa por la que es la cosa; se conocerá que es su causa propia, por la aplicación; y se conocerá que la cosa no puede ser de otra manera, por virtud de la causa misma. Y con eso se cumplirán los requisitos de las exigencias que pone Aristóteles para que se dé ciencia en acto o de modo perfecto.

LA BUSQUEDA DE LA CAUSA PARA EFECTUAR LA DEMOSTRACION

La ciencia busca la verdad, que depende del ser, y éste depende de la causa. Y mientras más ser se tenga, se tiene más verdad; pero el ser en acto es más ser que el ser en potencia; luego la ciencia buscará llegar a las causas que dan más acto a las cosas. Así, todas las ciencias buscan las causas de las cosas, intrínsecas o extrínsecas, conforme a las cuales demuestran sus propiedades. Y buscan las que confieren más acto, las que son más perfectas, por contraposición a las que contienen más aspectos sólo potenciales. Por eso, todas las ciencias buscan conocer las cosas en cuanto tienen acto, y las que contienen más potencia buscan resolverse en las que tienen más acto. Y de ahí se sigue que las ciencias se ordenan y jerarquizan según el grado de acto o de ser de sus objetos. Y el acto depende de la causa, según todas las cuatro causas, o según algunas, o según una sola. "En cualquier ciencia se investiga a un cierto nivel por algún tipo de causa, sea éste material, formal, final o eficiente, todas ellas o en parte, en el orden substancial o accidental, próximo o remoto. Precisamente las ciencias se diferencian según el tipo de causas que buscan identificar: la matemática, por ejemplo, busca lo formal dentro de la cantidad; la ciencias naturales buscan todas las causas, pero en un orden próximo, y con cierta preferencia por la causa material. La diferente naturaleza de las causas determina así la noción analógica de ciencia: se puede investigar por causas contingentes, necesarias o libres; por causas segundas, propias y especiales, o bien por causas primeras, más universales, al menos en un cierto orden".[10] Las ciencias par-

[10] En una perspectiva semejante se sitúa David M. Armstrong, con quien hemos discutido este punto. Cfr. su obra *Universals and Scientific Realism,* Cambridge: Cambridge University Press, 2 vols., 1978. (Su teoría está esbozada en varios

ciales buscan la causa predicamental, la causa de su objeto; la metafísica busca la causa trascendental, la causa en cuanto causa. Y la búsqueda científica de las causas se da ya desde la sensación, pues la estimativa y la cogitativa hacen de la causa un sensible *peraccidens*.[11] Pero esta búsqueda culmina en el intelecto y la razón.

EL OBJETO DE LA CIENCIA

La ciencia trata de cosas, de entes; pero el ente se puede tomar de muchas maneras; por eso conviene esclarecer su objeto. Es el conocimiento de todos los entes por sus causas; pero el conocer por las causas es conocimiento demostrativo; luego es el conocimiento demostrativo de todos los entes. Y lo que se demuestra por las causas son las propiedades de las cosas; luego es el conocimiento que demuestra que las propiedades inhieren en las cosas. Por otra parte, las propiedades que demuestra por las causas se hallan en las cosas. Luego su objeto son las cosas. Y las cosas son entes (i.e., constituyen el ente). Luego estudia todos los entes (i.e., el ente). Así, el ente en toda su amplitud es objeto de la ciencia (ente real y de razón, creado e increado). Solamente se excluyen el ente singular y el ente accidental, por no tener la universalidad ni necesidad requeridas por la ciencia.

Pero el objeto de conocimiento es múltiple, por eso deben tratarse los objetos de la ciencia. La ciencia tiene como consideración amplia el ente en toda su extensión; pero lo que se considera de manera amplia es el objeto material; luego el objeto material de la ciencia es el ente en toda su extensión. Sin embargo, la ciencia se caracteriza, se unifica y distingue por lo que considera específicamente en el objeto material; y esto es el objeto formal; luego se caracteriza por el objeto formal.

El objeto formal es doble; por eso, para tener lo constitutivo de la ciencia, hemos de aclarar los objetos formales, con respecto a los cuales demuestra las popiedades. Esta división del objeto formal surge porque la cosa cognoscible u objeto puede considerarse de dos modos distintos con distinción de razón: a) en cuanto cosa y b) en cuanto cognoscible. Y primero se da como cosa y después como cognoscible, con prioridad también de razón. Luego hay dos aspectos objetuales distintos y ordenados según razón:

a) el objeto en cuanto cosa: lo que *primo et per se* es conocido en el objeto material, esto es, el objeto formal *quod*, objeto terminativo, o *ratio formalisquae;*

---

artículos anteriores a este libro). Además, coinciden con él F. I. Dretske, "Laws of Nature", en *Philosophy of Science*, 44 (1977), pp. 248-268, y M. Tooley, "The Nature of Laes", en *Canadian Journal of Philosophy*, 7 (1977), pp. 667-698.

[11] Sanguineti, J. J. *La filosofía de la ciencia según Santo Tomás*, Pamplona: EUNSA, 1977, p. 55.

b) el objeto en cuanto cognoscible; aquello por medio de lo cual o bajo cuya luz se conoce el objeto que *primo et perse* interesa del objeto material, esto es, formal *quo*, objeto motivo, o *ratio formalis sub qua*.

Así, el objeto formal *quo* es la inmaterialidad que presenta la cosa. y según la cual se presta a ser conocida. En efecto, tal como aquí se toma, inmaterialidad equivale a abstracción de materia, y equivale también a cognoscibilidad. Luego es la inmaterialidad (total o formal) aquello por lo que puede ser estudiada la cosa y pueden demostrarse sus propiedades con arreglo a las causas pertinentes. Luego de este objeto formal *quo* depende el método apropiado.

Y el objeto formal *quod* es la formalidad positiva (resultado de la abstracción de material) que caracteriza y constituye a la cosa en cuanto cosa. Misma que es estudiada en la demostración de sus propiedades.

Por tanto, el constitutivo formal de la ciencia es la demostración, y ésta se efectúa por medio de las causas. Porque la demostración es la causa eficiente de la ciencia; pero la causa eficiente produce una formalidad; luego la demostración produce una formalidad. La formalidad producida, o efecto fomal, es lo que constituye; pero la ciencia es el efecto formal de la demostración; luego la demostración constituye a la ciencia.

CIENCIA Y METODO

El método corresponde al objeto formal, y el objeto formal es doble, *quo* y *quod;* por tanto, el método resultará según los objetos formales *quo* y *quod*. Primeramente, atendamos a la relación del método con el objeto formal *quo*.

Del objeto formal *quo* surge el método; y el objeto formal *quo* de la ciencia es el tipo de inmaterialidad. Luego el método de cada ciencia corresponde al tipo de su inmaterialidad.

Además, el método es el modo de definir y de demostrar; pero el modo de definir y de demostrar se toma según el género de causas pertinentes; luego el método se toma también del género de causas pertinentes. Por otra parte, la ciencia, tomada en general, demuestra por todos los géneros de causas; y éstas requieren del método en toda su amplitud (resolutivo y compositivo, inductivo y deductivo, analítico y sintético); luego la ciencia, tomada en general, utiliza todos los métodos.

Al ser conocimiento por las causas, y en cuanto que el objeto formal *quod* tiene razón de causas, porque tiene razón de esencia, y la causa de las propiedades —cuya inherencia en el sujeto se trata de demostrar— es de manera propia la esencia, por eso el objeto formal *quod* también determina el método, indicando las causas pertinentes.

En efecto, (I) la ciencia consiste en la demostración de las propie-

dades de una cosa; pero esto lo hace por medio de las causas; luego la ciencia procede por las causas. (II) Las causas son el medio demostrativo; pero el objeto formal *quod* tiene razón de causa; luego el objeto formal *quod* es el medio demostrativo. (III) El objeto formal *quod* es el medio demostrativo; pero el objeto formal *quod* son las causas; luego las causas son los medios demostrativos. (IV) El medio causa la conclusión; pero el medio es el objeto formal *quod;* luego el objeto formal *quod* causa la conclusión. (V) En las premisas se relacionan el término mayor con el medio y el término menor con el medio; pero el término menor es el objeto, el medio es la causa y el mayor es la propiedad; luego en las premisas se relacionan las propiedades con las causas y las causas con el objeto. (VI) El medio sirve de nexo entre las propiedades y el objeto; pero el medio causa la conclusión; luego en la conclusión resulta el nexo entre las propiedades y el objeto. Así, en la premisa mayor se relaciona la propiedad efectuada con la causa; en la premisa menor se relaciona el objeto efectuado con la causa; y en la conclusión se relaciona el objeto con su propiedad, relación que queda demostrada por la conveniencia con la misma causa. Pues dos cosas (el objeto y la propiedad) que convienen con una tercera (la causa), convienen entre sí.

DIVISION DE LA CIENCIA

La ciencia se puede dividir según diversos criterios y fundamentos de división: por el fin, por la causa eficiente o por la perfección de sus premisas, por la relación u orden de sus partes y por sus objetos formales. La división según las causas final y eficiente, y según la relación, surge de criterios extrínsecos, ya que la causa final y la causa eficiente son causas extrínsecas de la cosa, y la relación es un accidente; por eso todas ellas son divisiones accidentales. En cambio, la división según su causa formal, que es el objeto formal, nos da una división esencial. Porque la causa material y la causa formal son causas intrínsecas y esenciales (la esencia se constituye por la materia y la forma). Ahora bien, el objeto formal funge como causa formal, y el objeto material funge como causa material; y de los materiales se toma lo genérico o el género, y de lo formal se toma la diferencia específica. Por tanto, por relación al objeto formal, que es como el género, los objetos formales nos dan una división según las diferencias específicas. Lo cual es esencial. Y que la ciencia tiene división esencial según los objetos formales se prueba así: todo hábito se especifica por los objetos formales; pero la ciencia es un hábito; luego se especifica por los objetos formales. Tomemos, pues, la división esencial.

Esta división esencial depende de lo más formal en la ciencia, que es el objeto en cuanto cognoscible, el cual es para ella más formal que el

objeto en cuanto cosa, que es su aspecto fundamental, no formal. Y el aspecto formal se toma de la inmaterialidad que presenta la cosa para ser conocida, lo cual constituye el objeto formal *quo* o la *ratio formalis sub qua*.

Se puede aducir la siguiente prueba: "La diversidad de las ciencias se toma principalmente de la diversidad de la razón formal *sub qua;* pero la diversidad *sub qua* depende del diverso grado de abstracción de la materia; luego la diversidad de las ciencias se toma del diverso grado de abstracción de la materia".[12]

Además, el grado de abstracción de la materia es triple: (I) Abstracción de la materia singular, en el se da la Física. (II) Abstracción de la materia sensible, en el que se da la Matemática. (III) Y abstracción de la materia inteligible, en el que se dan la Metafísica, la Lógica y la Etica.

Pues el objeto abstracto de toda materia puede ser tal por su propia entidad real considerada en cuanto tal, y se da la Metafísica; o puede serlo por su entidad en cuanto efectuada por la sola acción de la mente y considerada sólo en la mente, y se da la Lógica; o puede serlo por su entidad considerada en cuanto se ordena a dirigir la voluntad en sus obras, y así se da la Etica.

Sin embargo, la metafísica, la lógica y la ética convienen al ente según diferente aplicación del intelecto; y la diferente aplicación del intelecto da diverso tipo de abstracción, aunque pertenecen al mismo grado de abstracción, tiene diferente tipo de abstracción.

Por la causa final, que es el fin, las ciencias se dividen en teóricas y prácticas. Las teóricas son las cinco que hemos enumerado (a saber, física, matemática, metafísica, lógica y ética; las cuales, a su turno, se subdividen en diferentes disciplinas especializadas; y, por eso, constituyen como un núcleo). Las ciencias prácticas son dos, las cuales, más que razón de hábitos científicos, tienen razón de hábitos meramente cognoscitivos, a saber: la prudencia y el arte (o *técnica*).

Por la causa eficiente, esto es, por la perfección de las premisas que *efectúan* la demostración de la conclusión, se divide —aunque no de manera unívoca— en ciencia *quia* (del "qué") y ciencia *propter quid* (del "por qué"). La primera es conocimiento por la causa remota o por el efecto o por ambos; la segunda es conocimiento por la causa propia de la cosa en cuanto a su ser.

De manera accidental, o por la relación de subordinación, la ciencia se divide en subalternante y subalternada; división que tratamos a continuación.

[12] Cfr. Sto. Tomás, *In III De anima*, lect. 13.

La subalternación en las ciencias o el orden entre las ciencias

La subalternación es la subordinación o dependencia de las ciencias entre sí. Las ciencias a las que otras se subordinan se llaman subalternantes; las que se subordinan a otras se llaman subalternadas. A veces constituyen el mismo hábito científico, pero éste se realiza de manera más perfecta en la subalternante que en la subalternada.

La subalternación ha de dividirse, pues en las ciencias se pueden considerar tres cosas: el fin, los principios y el sujeto u objeto; luego según esas tres cosas hay tres clases de subalternación.

(I) Por razón del fin, cuando una ciencia e ordena a un fin que es inferior y subordinado al fin que otra ciencia tiene por su sujeto-objeto; con lo cual se constituye en un fin superior. En este caso, la ciencia subalternada se ordena al fin de la ciencia subalternante. Como la técnica de la construcción se subordina al fin de la ciencia arquitectónica y ésta a la ciencia económica o política. Con todo, este tipo de subordinación es el menos propio, porque la subalternación no se refiere al conocimiento de la verdad, sino al ministerio o al imperio.

(II) Por razón de los principios, cuando una ciencia reciba de otra sus principios. Y esto puede suceder de dos modos. (a) De manera simple, cuando recibe de otra sus principios *propios,* y esto se da cuando una ciencia no tiene principios que conoce *per se,* ni en los cuales resuelve sus conclusiones, sino que los recibe de otra ciencia y demuestra por ellos. Como sucede en la perspectiva con respecto a la geometría, y así primera está subalternada a la segunda. (b) Según algún respecto, cuando recibe de otra ciencia principios *comunes* a las otras ciencias, y esto sucede cuando una ciencia tiene de suyo principios propios que conoce *per se* y en los cuales resuelve sus conclusiones, pero acude a los principios de otra ciencia superior para demostrar simplemente o para defender sus principios. Po ejemplo, de esta manera pueden acudir todas las ciencias a la metafísica y a la lógica, y así subordinarse a ellas por razón de los principios. Pero esta subalternación todavía no es la más propia.

(III) Por razón del sujeto-objeto, cuando el sujeto de una ciencia se contiene en el de otra. Este es el modo más propio de subalternación. Y puede ocurrir de dos modos. (a) O porque el sujeto de una está contenido esencialmente como especie en el sujeto de otra, por ejemplo, la ciencia del hombre (antropología o psicología filosóficas) está contenida en la ciencia del ente animado (biología) y ésta en la del ente móvil (física). En estos casos, los diferentes objetos de las subalternadas añaden una diferencia específica (esencial) a los de las subalternantes. (b) O porque el sujeto de una está contenido accidentalmente en el de otra, a modo de diferencia accidental por ejemplo, la perspectiva está contenida en la geometría, porque el sujeto de la geometría, que es la

línea, le añade la diferencia accidental de lo visual, constituyéndose su objeto como la línea visual.

Y de este último modo "se induce la subalternación más propia, a saber, cuando el sujeto de la ciencia inferior añade una diferencia accidental al sujeto de la superior, y no una esencial, o una pasión propia. Y la razón de esto es que el sujeto de la subalternada debe ser extraño o distinto del sujeto de la subalternante, como las mismas ciencias son distintas, teniendo, sin embargo, dependencia uno de otro. En cambio, la especie esencial no vuelve al sujeto extraño con respecto al sujeto genérico, pues la misma ciencia que trata de algún género, trata de sus especies; en efecto, explica su sujeto tanto por división como por definición. Y así la filosofía (natural) que trata del movimiento, trata también de las especies del movimiento, y la metafísica, que trata del ente, trata de la substancia y de los entes determinados. Y si añade una pasión propia, esto no hace que sea una ciencia distinta, de modo que una ciencia trate del sujeto y la otra de sus pasiones propias; pues más bien toda ciencia demuestra alguna pasión (o propiedad) de su sujeto. Por lo cual, si a la misma ciencia le pertenece tratar de un objeto común y de sus especies, consecuentemente le pertenecerá tratar de las pasiones comunes y de las específicas. Luego conviene a la subalternación por parte del sujeto añadir un sujeto a modo de diferencia accidental a otro, como lo sonoro al número y lo visual a la línea".[13] De lo cual resultan tres condiciones para la subalternación propia: (1a.) que el sujeto de la subalternada contraiga y sobreañada algo al sujeto de la subalternante; (2a.) que le sobreañada una diferencia accidental y que vuelva extraña la materia de la subalternada con respecto de la materia de la subalternante; (3a.) que añada una diferencia accidental que en esa materia sea principio de propiedades y verdades cognoscibles especiales.

Se desprende que todas las ciencias dicen subalternación a la metafísica. Pero se trata de una subalternación imperfecta. Porque sus objetos son contracciones del ente —que es el objeto de la metafísica—, mas no por la adición de una diferencia accidental (aunque tampoco de una diferencia específica, sino de un modo o modalidad, ya que el ente es análogo y no es un género). Y los principios de las ciencias particulares son contradicciones de los principios de la metafísica, pero no de una manera unívoca, sino análoga, proporcional y en cuanto le es suficiente o conveniente. Que no es una subalternación propia se ve al contrastarla con los criterios o condiciones establecidos por Juan de Santo Tomás. El mismo aclara el tipo de subalternación que se da entre las ciencias y las metafísicas: "La metafísica es la ciencia suprema, porque su objeto es más supremo y universal que el de las demás ciencias, y procede por primeros principios. Pero las demás ciencias no reciben de

[13] Hugon, E. *Lógica*, Paris: Lethielleux, 1927, p. 444.

ella la manifestación y la demostración de sus principios, porque tienen otros principios conocidos por sus términos en los que resuelven *per se* [sus conclusiones]. Y toda ciencia que resuelve *per se* [sus conclusiones] en principios conocidos *per se* no es subalternada, pues para serlo debe recibir los principios manifestados y demostrados por otra ciencia. Pero la metafísica ciertamente explica y defiende los principios de las demás ciencias, mas deduciendo por lo imposible, no explicándolos y demostrándolos *a priori*, y si alguna vez las demás ciencias proceden en sus demostraciones a partir de los principios de la metafísica, como también a veces lo hacen por los de la lógica..., sin embargo, esto no es subalternante *simplicter* [de manera absoluta] a esas ciencias, porque esto no es depender de otra ciencia en cuanto a la evidencia de sus principio, de modo que no posean principios conocidos *per se*, en los cuales resuelven [sus conclusiones], sino que esto consiste más bien en que se ayuda de los principios de otra ciencia en alguna demostración, como por una demostración extraña y compartida, lo cual es una subalternación *secundum quid* [según algún respecto]".[14]

CONCLUSION

Para Aristóteles y Santo Tomás las ciencias son, pues, coextensivas a la filosofía. La filosofía constituye el todo configurado por las ciencias como partes suyas. La filosofía y la ciencia son lo mismo. Las ahora llamadas "ciencias positivas" —para diferenciarlas de las disciplinas filosóficas— no son sino desarrollo de las mismas ramas de la filosofía, especializaciones suyas, cada vez más sutiles. Pero la unidad de la ciencia o de la filosofía se conserva aún en la actualidad si, bien miradas las cosas, mantenemos la conciencia del origen y del modo como fueron desgajándose esas ramas del tronco fuerte de la filosofía. La médula de ese tronco es la metafísica, de la cual, según sus modalidades, las restantes ciencias reciben su fundamentación. Siendo una más entre las ciencias, la metafísica es el núcleo analógico de todas las ciencias. Y a todas las ordena y las dirige. Es la ciencia por excelencia, la *sabiduría*.

[14] Sto. Tomás, J. de. *Ars Lógica*, P. II, q. 26, a. 2; p. 976a.

4

INTERESES CIENTIFICOS Y PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SOFIA "CLEMENTE DE OJRIDA"

María Veleva

EL LUGAR QUE OCUPA LA UNIVERSIDAD DE SOFIA DENTRO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN BULGARIA

Creada a finales del siglo pasado como el primer establecimiento de enseñanza superior, la Universidad de Sofía sigue cumpliendo, hasta hoy día, un papel central y preponderante en el dominio de la enseñanza y en el desarrollo de la ciencia en nuestro país. A principios de su existencia, la Universidad reúne casi todas las ramas de la ciencia que se estaban desarrollando en aquel entonces, preparando, de tal modo, a los cuadros necesarios para las distintas esferas de la economía nacional. Bajo la influencia de las universidades europeas occidentales, en nuestro primer establecimiento de enseñanza universitaria empiezan a desenvolverse las ciencias filosóficas, jurídicas, naturales y matemáticas; las ciencias filológicas, médicas, agronómicas y económicas. En un principio, la enseñanza adquiere, sobre todo, orientación práctica. Más tarde, de la Universidad de Sofía se separan las especialidades de medicina, agronomía y economía que actualmente existen a nivel de centros docentes superiores autónomos. Al mismo tiempo, la Universidad de Sofía se especializa como un centro docente de enseñanza superior subrayadamente pedagógico en el que se preparan maestros para el nivel superior de nuestro sistema educativo.

Después del 9 de septiembre de 1944, cuando se establece en el país el poder popular, la Universidad de Sofía empieza a consolidarse constantemente como centro de preparación de cuadros pedagógicos altamente cualificados, así como de especialistas que posean una sólida preparación fundamental. En la actualidad, la Universidad de Sofía cuenta

con 11 facultades con 26 especialidades básicas más una serie de diferentes especializaciones. En cada facultad se lleva a cabo una actividad bilateral, es decir, por una parte se realiza el proceso de la enseñanza con los estudiantes, y, por otra, se ejerce la labor científica y de experimentación en el dominio de las siguientes ramas científicas: filosofía, historia y derecho, filologías eslavas y occidentales (de lenguas occidentales), periodismo, matemática, física, química y biología y geografía. Los egresados de la Universidad cargan con la responsable tarea de trasponer los métodos académicos de investigación científica en la respectiva esfera de su futura actividad profesional, independientemente de su carácter de actividad docente, jurídica, periodística o de redacción, etcétera. De tal modo, se le designa un lugar especial a la Universidad entre el resto de los centros docentes superiores (CDS) en nuestro país y que consiste, precisamente, en preparar cuadros para una de las ramas más responsables y decisivas de la economía nacional, la de la ciencia. Los especialistas de la Universidad de Sofía son los primeros en realizar las reformas más progresivas en el dominio de la producción espiritual y material: una gran parte de ellos trabajan en el sistema de los institutos y las secciones de la Academia Búlgara de Ciencias (ABC), realizan una labor científica y docente en la propia Universidad y en los demás centros docentes superiores o semisuperiores en el país, participan como especialistas de alta calidad en el dominio de la cultura y la educación, así como en el de la producción material. De tal manera, las necesidades del país de cuadros científicos, científico-docentes, como también de especialistas de alta cualificación se satisfacen, en sumo grado, por medio de los egresados de la Universidad de Sofía, mientras que los demás centros docentes superiores preparan cuadros para las ramas estrictamente determinadas de la economía nacional. Así, por ejemplo, la Academia de Medicina proporciona los cuadros médicos; los centros docentes superiores técnicos educan a los ingenieros; los centros docentes superiores económicos proveen al país de economistas; los centros docentes superiores agropecuarios aseguran el funcionamiento de los eslabones de la respectiva rama por medio del multitudinario ejército de los egresados agrónomos, zootécnicos y los demás especialistas necesarios. Hace falta mencionar, a propósito, que la rama asegurada por la Universidad de Sofía, es la misma ciencia. Hoy en día, durante el periodo de la intensa edificación del socialismo en nuestro país, durante la época del desenvolvimiento universal de la revolución científico-técnica, la ciencia se convierte en fuerza de producción directa y comienza a jugar un papel, cada vez más decisivo, en todos los dominios de la vida.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SOFIA

La Universidad de Sofía representa el centro nacional de la enseñanza y de la actividad de investigación científica en la esfera de las tres ramas de la ciencia: la social, la rama abiogénica (naturaleza muerta) y la biogénica (naturaleza viva). A fin de satisfacer las necesidades de la enseñanza, las ciencias sociales se transforman en disciplinas fundamentales en las facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Hsitoria y Periodismo. En la facultad de Filosofía se preparan especialistas de filosofía, pedagogía, psicología y sociología. Una gran parte de ellos se orientan hacia la labor docente en las escuelas medias. Los egresados que poseen una preparación científica más alta, así como intereses pedagógicos, pueden quedarse en la Universidad como asistentes o como profesores, después de aprobar el respectivo concurso. La facultad de Derecho prepara a los especialistas de las ciencias jurídicas, y, la de Periodismo, a los periodistas. Es necesario tener en cuenta que únicamente en las dos últimas facultades no se prevé la realización de la preparación pedagógica de los egresados: en general, los especialistas de derecho y los periodistas se realizan fuera de la esfera de las profesiones pedagógicas. La facultad de Historia prepara a los especialistas de historia para las necesidades de la enseñanza y las demás direcciones científico-prácticas, tales como arqueología, actividad archivadora, etc. En las facultades filológicas cada estudiante aprende una lengua extranjera (en la especialidad de filología búlgara se asimila la lengua y la literatura búlgaras) como lengua fundamental, más una complementaria. Las lenguas fundamentales sobre las cuales se basan las especialidades son, a saber: búlgaro, ruso, una lengua eslava (polaco, checo, servi-croata, a escoger), inglés, francés, alemán, español, italiano, lenguas clásicas y orientales. Aparte, los educandos de la Universidad tienen la posibilidad de estudiar una serie de lenguas extranjeras frecuentando los lectorados especializados de lengua china, japonesa, hindú, rumana, húngara, etc. Los especialistas filólogos pueden trabajar como profesores en todos los grados del sistema educacional, así como en la esfera de las profesiones relacionadas con los medios de comunicación masiva, tales como: la prensa, la radio, la televisión, etc., en donde se aplican como especialistas altamente cualificados en calidad de periodistas, redactores, guías turísticas, corresponsales, bibliotecarios, correctores, etc.

Las ciencias abiogénicas como física, química, matemáticas, geología y geografía se asimilan por medio de las respectivas asignaturas fundamentales en las facultades que llevan los respectivos nombres, por ejemplo, facultad de Física, etc. Estas facultades preparan especialistas para la esfera de la enseñanza y la educación, para las secciones de investigación científica de la Academia Búlgara de Ciencias y los demás institutos, para los laboratorios de carácter científico-práctico adjuntos a las plantas

industriales. Al lado de las asignaturas de carácter fundamental, los planes de estudio de las mencionadas facultades incluyen, asimismo, algunas disciplinas de carácter social, tales como: filosofía, economía política, fundamentos del comunismo científico ,etc. Los educandos de la Universidad que piensan realizarse como profesores, estudian asimismo ciertas disciplinas especiales de carácter social, como pedagogía, psicología, metodología de la enseñanza de la respectiva disciplina de carácter científico particular a la que se van a dedicar en la escuela media. En este caso, esas asignaturas tienen un carácter únicamente perfilador.

Un representante típico de las ciencias biogénicas es la facultad de biología. Lo mismo que en las facultades arriba mencionadas, en la de biología se preparan cuadros y especialistas pedagógicos. El incesante proceso de interrelación de unos dominios científicos con otros ofrece la posibilidad para el desarrollo de ciertas ramas científicas interdisciplinarias, como, por ejemplo, de biofísica, la bioquímica, la microbiología, la astrofísica, etc., las cuales se transforman con éxito en disciplinas científicas y especialidades universitarias. Así, desde hace unos diez años, en nuestra Universidad se alternan las especialidades de bioquímica y microbiología, las de física de la tierra, la atmósfera y el cosmos, la de física para ingenieros, etc., de modo que desaparece el tajante límite entre facultades biogénicas y abiogénicas hasta tal punto que tales facultades podrían ser consideradas, en general, como naturales y matemáticas al mismo tiempo. La matemática, en su calidad de asignatura científica, está en el fundamento de todas las especialidades de las mencionadas facultades, sirviéndoles no sólo como su base, sino cumpliendo, asimismo, la función de método y apartado principal. Estas dos funciones de la matemática que resultan fundamentales para el desarrollo de las demás ramas científicas se complementan y condicionan mutuamente, de modo que resulta imposible delimitar hasta donde la matemática cumple el papel de fundamento, o bien el de método principal. En todo caso, se utiliza la matemática, de manera cada vez más decisiva no sólo en el proceso de desarrollo de las ramas científico-naturales, sino también en el de las ramas de carácter social.

Lo mismo que en las facultades de ciencias sociales, como en las del ciclo matemático-natural, los estudiantes obtienen dos especialidades: una que es fundamental y, otra, complementaria. La que es complementaria suele ser obtenida en la misma facultad, o bien en otra de carácter parecido (según la división de las facultades en dos grupos: el social y el matemático-natural). Semejante principio favorece particularmente a los que se preparan para profesores en la escuela media. Hasta ahora el reglamento universitario no permite recibir dos especializaciones de carácter diametralmente opuesto en el campo de la ciencia. Dado que los estudiantes no revelen semejantes intereses. Una de las causas de ello está relacionada con la necesidad de grandes esfuerzos intelectuales.

ESTRUCTURA DE LOS INTERESES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SOFIA

En la Universidad pueden ingresar los jóvenes, hombres y mujeres, que han terminado la escuela media con un éxito sumamente alto. La condición para que puedan ingresar en la Universidad de Sofía es sacar de manera brillante sus exámenes de ingreso. Las exigencias para los candidatos son muy altas. En realidad, los que pueden concursar con éxito son los mejores educandos de la escuela media, jóvenes que ya poseen intereses bien formados frente a una especialidad determinada y que resultan, al mismo tiempo, preparado para su asimilación. En este caso tratamos los intereses como "una orientación seleccionadora del ser humano para la asimilación de diferentes conocimientos, para la realización de una u otra actividad".[1]

En la escuela media, mediante las diferentes asignaturas escolares, los alumnos tienen la posibilidad de obtener conocimientos relacionados con todas las ramas de la ciencia. Es precisamente en la escuela media donde nacen y se desarrollan los intereses hacia las distintas disciplinas escolares. En un principio, los intereses tienen un carácter escolar, son intereses escolares relacionados con el deseo de asimilar con preferencia una asignatura determinada. Los eventuales éxitos en ese dominio refuerzan los intereses que pueden ser consolidados por medio de la ayuda positiva: una nota alta, un premio, un elogio, etc. Los intereses escolares de los alumnos sobresalientes están bien desarrollados y se manifiestan en todas las asignaturas estudiadas. En determinada condiciones y con determinada preparación favorable los intereses escolares pueden transformarse en intereses científicos profundizados. El desarrollo de los intereses científicos condicionan el deseo —la aspiración— por la profundización de los intereses en determinada esfera científica por la búsqueda de posibilidades para proseguir su educación. En el momento en que los intereses escolares se transforman en estables intereses teóricos de conocimiento científico, podrán participar en la toma de decisiones para la asimilación de una u otra especialidad universitaria.

Los intereses de conocimiento científico pueden formarse no sólo en la escuela. La amplia red de establecimientos extraescolares, tales como círculos, clubes, centros y escuelas de aficionados, etc., pueden colaborar de manera positiva en ese terreno. En último lugar, pero no por falta de importancia, podríamos mencionar la tradición familiar y los dones hereditarios como un factor para la creación y la perfilación de los intereses.

De tal modo, en la Universidad ingresan jóvenes que poseen la preparación científica necesaria que constituye el fundamento personal para la exitosa enseñanza y educación superior. Los intereses ya están perfi-

[1] *Gran Enciclopedia Soviética.*

lados y, después de superar la "gran barrera" del concurso de ingreso, los grupos estudiantiles ya poseen una fisonomía íntegra, determinada desde el punto de vista de los reales intereses de conocimiento científico.

Naturalmente, el camino hacia el centro docente superior no se determina únicamente por el carácter de los intereses de conocimiento científico: los intereses profesionales tienen, en ese sentido, un papel no menos importante. Los esfuerzos de los jóvenes por asimilar las asignaturas escolares en la escuela media, de prepararse para el examen de concurso, pueden estar vinculados al deseo de trabajar en determinada esfera profesional. Los centros docentes superiores no universitarios en nuestro país reglamentan la futura profesión empezando con el nombre de la especialidad, por ejemplo: pediatría, farmacia, ingeniería, agronomía, economía de la industria, etc., en donde puede encontrarse cierta coincidencia con los conceptos de "profesión" y "especialidad", aunque, en el fondo, no coincidan. No obstante, en estos casos existe, en grado máximo, la concordancia entre las asignaturas científicas estudiadas y el objeto de la futura actividad profesional. En la mayoría de los casos, los dominios científicos, previstos en los programas de estudio, poseen una orientación práctica y de aplicación.

En cierto sentido, la situación en la Universidad de Sofía resulta diferente. Aquí las especialidades y las direcciones profesionales se encuentran en una compleja dependencia dialéctica. Una especialidad universitaria ofrece a sus egresados la posibilidad de una realización profesional multilateral en el futuro. Así, por ejemplo, los que terminan la especialidad de matemática pueden escoger la profesión docente, la de programista en un centro de cómputo electrónico, la de especialista-matemático en todas las esferas de la economía nacional, la de matemático en los demás dominios de la ciencia, etc. Es semejante la situación de casi todas las especialidades universitarias, en donde la futura actividad profesional no suele ser predeterminada con la asimilación de la especialidad. Las direcciones profesionales que se obtienen en la Universidad coinciden con la denominación de la especialidad, por ejemplo, química, física, psicología, filología, etc., mas detrás de esta denominación se encuentra una serie de profesiones. Por otra parte, una profesión puede ser asimilada por medio de la graduación en diferentes especialidades. Un ejemplo típico y demostrativo en ese sentido lo constituyen las profesiones pedagógicas: el egresado, tanto de las especialidades filológicas como de las matemático-naturales y las demás especialidades de carácter social, tiene la posibilidad de realizarse como docente; así también todos los egresados de las especialidades filológicas pueden trabajar como intérpretes y redactores. En ese sentido puede aducirse como ejemplo una serie de profesiones, en base de las cuales están las especialidades universitarias.

La ausencia de predeterminación profesional en las especialidades de la Universidad de Sofía influye sobre la formada prioridad de los inte-

reses de conocimiento científico frente a los intereses profesionales de los candidatos a ingresar en la Universidad. Naturalmente, los intereses de conocimiento científico están formando, asimismo, los deseos de la futura actividad profesional. En ese sentido, podrían servir como ejemplo las especialidades atractivas, tales como: periodismo, psicología, sociología, física, biología, etc., que cuentan, además, con especializaciones todavía más atractivas: tele y radioperiodismo, psicología social, física atómica, astrofísica, biología molecular, bioquímica, etc. Las investigaciones y los conocidos resultados en estos dominios juegan, con frecuencia, el papel decisivo para la creación de aspiraciones irreales en los candidatos para la rápida asimilación de la respectiva rama científica. Podríamos incluso, aventurarnos a asegurar que, en comparación con los demás centros docentes superiores, la Universidad, con su multifacética actividad, ofrece la posibilidad, en el grado más alto, de fantasear en lo referente a la futura actividad profesional y hasta propicia la formación de ilusiones con respecto a la realización profesional personal. Tal situación posee, desde luego, varios aspectos tanto positivos como negativos. Los positivos consisten en el hecho de que la combinación del entusiasmo juvenil con la capacidad imaginativa puede estimular el desenvolvimiento de profundos intereses teóricos y de estudio; los aspectos negativos se manifiestan en el deseo de reducir algunas etapas necesarias del proceso de enseñanza, particularmente a principios de la carrera, cuando se está asimilando el fundamento y la metodología de la respectiva rama científica, Así, por ejemplo, los físicos que desean ocuparse de la física atómica o cósmica, no tienen paciencia suficiente para estudiar los fundamentos de la matemática y de la física teórica, sin darse cuenta que sin ellos es imposible cualquier alcance en el dominio elegido. No difiere mucho la situación de los demás que han escogido alguna de las así llamadas "especialidades atractivas".

Los intereses de los estudiantes frente a la especialidad elegida no contienen, únicamente, el componente de los intereses de conocimiento científico y el de los profesionales; aquí podríamos mencionar, no en último lugar, la parte de los intereses sociales. Estos intereses determinan el deseo de los jóvenes de estudiar en los centros docentes superiores, de obtener una carrera universitaria; de ocupar un lugar adecuado en las filas de la intelectualidad científico-técnica, etc. Los intereses sociales se interrelacionan con los de conocimiento científico, o bien con los profesionales, de modo que muchas veces sus poseedores ni tienen conciencia de ellos. Es posible que junto con la formación y el desarrollo de los intereses de conocimiento científico y los profesionales, los intereses sociales hayan realizado su papel esencial. Es por eso que, para la exitosa enseñanza en la Universidad, resultan de primordial importancia las dos primeras especies de intereses. En cuanto a los intereses de los candidatos a ingresar tn la Universidad y los estudiantes del primer curso, puede

decirse que predominan los intereses de conocimiento científico, subordinando para las necesidades de su manifestación el influjo tanto de los intereses personales como de los sociales.

La estructura de los intereses de conocimiento científico de todo el conjunto de los estudiantes de la Universidad, tomada desde el punto de vista de las tres ramas científicas consideradas, corresponde, hasta cierto punto, a la estructura de las especialidades universitarias. Empezando por los candidatos, la mayoría de ellos desean estudiar en las especialidades de carácter social. La filosofía, el derecho, el periodismo, algunas filologías eslavas y occidentales atraen los intereses de muchos jóvenes, circunstancia que determina la gran competencia para el ingreso en estas especialidades: normalmente, por un puesto compiten unas 3 o 4 y hasta 10 personas. Ello determina, por su parte, los altos criterios de la calidad de los conocimientos de todos los que desean estudiar en la Universidad. Uno poco más normal es la situación de la competencia en las facultades del ciclo matemático-natural. Los jóvenes que aspiran ingresar a ellas son considerablemente menos, así que, la mayoría de las veces ahí compiten 2 o 3 personas por puesto. Hay años que quedan, puestos libres, desocupados en las facultades matemático-naturales. En el curso de los últimos 6-8 años las especialidades de las facultades sociales resultan más atractivas que las del ciclo de las ciencias matemático-naturales, sobre todo a principios de la enseñanza. La red más amplia de las asignaturas y las especialidades de carácter social corresponde, naturalmente, a la manifestación de mayores intereses por las ciencias sociales. Sin duda, sobre el carácter de este estado de cosas influyen varios factores; todo un complejo de factores, cuya investigación, no obstante, no es tarea del presente estudio.

Al analizar los intereses de los estudiantes de las distintas especialidades se comprueba que la mayoría de ellos están contentos de la realizada posibilidad de estudiar la respectiva rama científica. Es insignificante el porcentaje de los estudiantes de las especialidades sociales quienes hubieran preferido estudiar en las facultades matemático-naturales. Por lo general, este porcentaje está constituido por los jóvenes que o bien han poseído las premisas necesarias para estudiar en cualquier parte (los alumnos absolutamente sobresalientes de la escuela media) y sólo por casualidad han ingresado en las especialidades sociales, o bien que la enseñanza no los satisface, en base a lo cual suponen que en las demás direcciones hubieran estudiado con mayor interés. Desde luego existe también una categoría de estudiantes a los que les gustan las asignaturas del ciclo social, a pesar de lo cual manifiestan intereses también por algunas ramas científicas del ciclo matemático-natural. En la actualidad, en las facultades de las ciencias sociales no se estudian disciplinas que tengan el carácter arriba mencionado, así que no existe la posibilidad,

por vía reglamentada, de satisfacer los intereses diferentes y a veces opuestos de algunos estudiantes.

Como es lógico, las especialidades matemático-naturales resultan también atractivas para los que estudian en las correspondientes facultades. Debemos mencionar, no obstante, que una gran parte de ellos revelan un subrayado interés, asimismo por las ciencias sociales. Ese interés depende de los siguientes factores: independientemente de la preparación y la orientación que da la escuela media, los últimos 6 o 7 años que se caracterizan con el crecimiento de la actualidad (y de ahí, de la atractividad de las ramas sociales de la ciencia), han ejercido su influencia decisiva, lo cual no podía dejar de reflejarse también en los intereses de los que desean estudiar matemáticas, física, química, geografía, biología. Además, los estudiantes de estas facultades tienen la posibilidad de estudiar de manera profunda y efectiva asimismo algunos disciplinas de carácter social, circunstancia que, por su parte, hace aumentar su interés por las ciencias sociales, contribuyendo, al mismo tiempo, a la asimilación, aún más profundizada, del material previsto por las disciplinas de su propio perfil. Desde luego tocaría tener en cuenta el factor de la orientación profesional como elemento de la creación del interés personal por el estudio de las ciencias sociales: aquí se tiene en cuenta el hecho de que varias profesiones exigen que el profesional tenga profundos conocimientos en esas ramas científicas, independientemente del carácter de la especialidad científica particular. Así, por ejemplo, muchos de los egresados de las facultades del ciclo matemático-natural desean realizarse como profesores, otros como guías turísticas (ellos se preparan en la especialidad de geografía del turismo). Dichas profesiones interesan a los estudiantes no sólo desde el punto de vista de su realización mediante su conocimientos en el dominio de las ciencias matemático-naturales, sino también desde el punto de vista de la posibilidad de enfocar las relaciones sociales que tienen un subrayado carácter social para lo cual es necesario poseer profundos conocimientos en el dominio de la pedagogía, la psicología, la economía política, etc.

En las facultades de ciencias abiogénicas, tales como la de matemáticas, física, química, geología y geografía, los estudiantes revelan gran interés por las disciplinas de carácter biogénico, lo cual, hasta cierto punto proviene de la posibilidad de la enseñanza integrada en la esfera de los dominios científicos interdisciplinarios que se desarrollan en el límite entre las matemáticas, la física, la química y la biología. La misma posibilidad determina también el gran interés de los estudiantes de la facultad de biología por las disciplinas de los dominios científicos abiogénicos. La armoniosa interdependencia de los intereses por las ciencias abiogénicas y la biogénicas de los egresados de las facultades matemático-naturales determina su actitud profundizada y responsable frente a sus estudios.

Según demuestran los resultados de las investigaciones en el campo de la ciencia psicológica, el grado más alto de los éxitos se alcanza en aquellos grupos de estudio, en los que la estructura de los intereses de conocimiento científico coincide con la de las asignaturas estudiadas. Nuestra experiencia demuestra que la Universidad de Sofía cuenta con varios colectivos (grupos de trabajo), en la mayoría de los cuales se ofrece la armoniosa interdependencia entre la estructura de las ramas científicas y la estructura de los intereses de los estudiantes. Todo ello se traduce en las altas conquistas científicas de muchos egresados, algunos de los cuales han participado con mucho entusiasmo en las sociedades científicas estudiantiles, en el movimiento de creación científico-técnica de la juventud y en toda una serie de diferentes manifestaciones científicas de los jóvenes. Todo ello se convierte en una sólida premisa para la integración, cada vez más activa y eficaz, de los estudiantes en la labor de investigación científica del profesorado y en la de los colectivos de trabajo científico. El problema fundamental que se plantea ante los eslabones científico-pedagógicos de la Universidad consiste en la edificación de un sistema conveniente que permita la consecuente y paulatina evolución del proceso de estudio que ha de terminar convirtiéndose en un proceso de estudios e investigación científica. Con tales objetivos es indispensable estudiar y analizar los problemas de la enseñanza, de los estudiantes y de los profesores, de su interacción y de su interdependencia en cada facultad, en cada especialidad, en cada grupo académico.

DESARROLLO DE LOS INTERESES DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL CURSO DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE SOFIA

No cabe duda que los intereses de los estudiantes, frente a la especialidad escogida, no coinciden en todas las facultades. El hecho de que existan las así llamadas "especialidades atractivas" habla elocuentemente de que éstas atraen los intereses de los estudiantes de otras facultades. Es interesante saber cómo se satisfacen los intereses de los estudiantes que han podido ingresar en ellas.

Nuestras investigaciones demuestran que las especialidades más atractivas de carácter social, tales como: periodismo, derecho, filosofía, psicología, sociología, filología inglesa, francesa, española, alemana, etc., se nutren de un contingente de estudiantes que revelan un subrayado interés por ellas. Este interés resulta auténtico y considerable en casi todos los miembros de los grupos de estudio. Para la mayoría de los estudiantes, en el proceso de la enseñanza, este interés se mantiene en el nivel necesario. Este hecho se explica, a nuestro modo de ver, por las siguientes causas que consideramos de carácter esencial: primero, el estatus social

de las mencionadas especialidades es sumamento alto, con lo cual los estudiantes se sienten contentos de haber podido estudiar en ellas; segundo, debemos mencionar el hecho de que las disciplinas de estudio no constituyen una novedad considerable para los estudiantes que han tenido la oportunidad —por uno y otro motivo y aunque de manera un tanto superficial de conocer su contenido todavía en las condiciones de estudio en la escuela media, lo cual les es de utilidad en el proceso de la enseñanza universitaria; en tercer lugar, aunque no en último, está su deseo de realizarse profesionalmente en la esfera de la producción espiritual.

Existe, no obstante, una categoría de estudiantes que, con toda evidencia, se sienten atraídos únicamente por el brillo exterior de las manifestaciones profesionales de la eventual actividad futura, causa por la cual no relacionan sus ilusiones con sus esfuerzos consecuentes y tenaces por la adquisición de la preparación fundamental, perdiendo, por consiguiente, el interés por la elegida especialidad todavía a principios de su carrera universitaria. Este fenómeno se observa con mayor frecuencia en las especialidades donde el interés por ellas, anteriormente declarado, resulta infundadamente grande. Durante el segundo curso, el interés de algunos estudiantes decae por varias otras causas, como por ejemplo: falta de satisfacción de los intereses de conocimiento científico a causa de haberse preelaborado un concepto ilusorio de la esencia y el carácter de la respectiva rama científica; dificultades en la asimilación de una serie de disciplinas complementarias; dificultades insuperables en la preparación de los seminarios, las pruebas corrientes y los ejercicios de control a causa de no haber asimilado los métodos de trabajo individual con el material de estudio, etc. En el tercer curso, y durante los cursos que siguen hasta terminar la carrera, el interés por la especialidad se estabiliza y es hasta cierto punto igual en las distintas especialidades.

Existen, además, determinadas especialidades en las que los estudiantes empiezan la carrera revelando un interés poco más o menos reducido. Este fenómeno se debe al hecho de que en tales casos el estudiante hubiera deseado estudiar otra especialidad, pero diferentes circunstancias lo han obligado a inscribirse en ella, o bien se observa en los casos cuando el estudiante siente un miedo poco fundamentado frente al proceso de la enseñanza, lo cual se debe, normalmente, al hecho de subestimar sus propias posibilidades. No obstante, en el curso de la enseñanza, la carrera logra convertirse en algo deseado para la mayoría de esos estudiantes, de modo que, en los últimos años de estudio, los intereses de los estudiantes en las especialidades arriba mencionadas adquiere un carácter que logra igualarlos con los de las especialidades atractivas.

La igualdad de los intereses de los estudiantes de todas las facultades, con respecto a la especialidad en los últimos años de la carrera universitaria, constituye una manifestación exteriorizada de las vivencias profundamente personales, de la orientación y la posibilidad de valoración

de cada uno. Mientras que a principios de la carrera, los intereses de conocimiento científico poseen la prioridad en el proceso de la formación de los intereses íntegros del individuo frente a la especialidad escogida, ya más tarde empieza a funcionar también el componente de los intereses profesionales. Estos últimos no existen y no se ofrecen en una forma "limpia", aislada. La interdependencia existente entre los tres componentes —los intereses de conocimientos científicos, los profesionales y los socioambientales— funciona en todas las etapas del proceso del surgimiento, el desarrollo y la satisfacción de los intereses de cada individuo, independientemente del hecho de si el individuo tiene o no conciencia de ello. Ya a finales de la carrera, no obstante, la próxima realización profesional, con todos los fenómenos sociales que puedan acompañarla, empieza a influir, orientando el curso del desarrollo de los intereses por la especialidad. No cabe duda que el carácter de la interdependencia determina el nivel, más o menos constante, más o menos estable, de los intereses de los estudiantes en todas las especialidades durante el último año de la carrera. Por medio de los incesantes experimentos en la esfera de la organización y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y educación se persigue el objetivo de alcanzar un nivel de interdependencia e interacción armoniosa entre los distintos componentes de los intereses estudiantiles a fin de colaborar y contribuir a la realización profesional y personal adecuada de los egresados.

Es un tanto distinto el camino del desarrollo de los intereses de los estudiantes en las facultades matemático-naturales. En ese dominio también existen no pocas especialidades atracitvas, pero que resultan interesantes únicamente para los estudiantes que tienen inclinación natural por las ciencias de carácter abiogénico y biogénico. En comparación con el estado de cosas en las especialidades humanísticas, aquí el decaer de los intereses en el segundo año es un fenómeno que alcanza y abarca a muchos más estudiantes. Las causas deben buscarse, en primer lugar, en las dificultades de adaptación a la enseñanza: la mayoría de las asignaturas que se estudian en un principio poseen un contenido sumamente abstracto, tratándose, además, de una metría desconocida para los estudiantes. Es necesario también aprender muchos nuevos conceptos, procedimientos y operaciones. Todo ello contribuye, por lo menos en un principio, a que la enseñanza se desarrolle en un nivel intelectual bajo que comprende, sobre todo, el entendimiento del material ofrecido, así como su reproducción y consolidación mediante la constante repetición de la materia en diferentes situaciones de estudio. Esta es una etapa indispensable en el curso de la enseñanza que, lógicamente, no satisface las ambiciones de los jóvenes abiertas a la aplicación creadora de los hechos científicos conocidos en situaciones adecuadas, a la transposición creadora de los conocimientos científicos adquiridos de una esfera a otra esfera, de la esfera del conocimiento a la de la realización verdadera y real.

Consideramos que ésta es la causa principal por la cual decae fuertemente el interés por la especialidad de los estudiantes del segundo curso. Desde luego, lo mismo que en el caso de las especialidades de carácter social, resultan de importancia también las falsas e ilusorias imágenes creadas acerca de la enseñanza universitaria y el consecuente y a veces triste "aterrizar" de los estudiantes que se sienten defraudados, las dificultades en la toma de conciencia de la necesidad de la práctica de estudio de una u otra disciplina, de una u otra parte de las asignaturas fundamentales, etc. Además debemos mencionar el hecho de que el estatus social de las facultades matemático-naturales es más bajo que el de las facultades de carácter social, por lo cual las mencionadas dificultades no pueden recompensarse mediante el sentimiento de autosuficiencia por pertenecer a las especialidades preferidas. Todo lo que acabamos de mencionar viene a demostrar que la crisis de los intereses de los estudiantes de las facultades matemático-naturales es mucho más grave que la que se observa en las demás facultades. Más tarde, ya en el tercero y cuarto año, sobre todo cuando empieza la enseñanza en las disciplinas especiales mucho más interesantes, es decir, aquéllas que determinan la fisonomía propia de la respectiva especialidad, el interés de los estudiantes aumenta, adquiriendo un carácter científico-teórico que crece gradualmente. En los últimos años de la carrera, el interés se estabiliza, igualándose en la mayoría de las especialidades de ambas direcciones científicas, la de las ciencias sociales y la de las ciencias matemático-naturales.

En la historia de casi un siglo de la Universidad de Sofía, el proceso de la enseñanza y de la investigación científica se ha convertido en un sistema estable para la preparación de cuadros superiores. En la Universidad los jóvenes tienen la posibilidad de obtener no sólo los necesarios conocimiento sólidos y de desarrollar sus facultades y aptitudes, sino también la de nivelar sus intereses científicos y profesionales, de acuerdo con sus posibilidades e inclinaciones individuales y con el carácter del desarrollo de los procesos sociopolíticos en el país. Mediante el perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, mediante la aplicación de recursos y métodos de enseñanza y educación, cada vez más nuevos, mediante la eficaz interaacción entre la obra de la enseñanza y la producción social en todo el país, los estudiantes reciben la posibilidad de satisfacer sus intereses científicos sobre un fundamento real, edificado con base en la real situación sociopolítica de nuestro país. Los estudiantes quienes, al comenzar su carrera, se han creado una imagen falsa acerca de la enseñanza y la realización profesional, "aterrizan" en la Universidad, mientras que los que han cruzado tímidamente su umbral haciendo sus primeros pasos inseguros, adquieren en el proceso de la enseñanza la seguridad en sí mismos como auténticos educandos del centro docente superior más antiguo en el país. Los fenómenos del desarrollo de los estudiantes por la especialidad escogida se autorregulan dentro de los

límites de la Universidad. Los resultados positivos explican el hecho de que cada vez mayor número de jóvenes que confluyen hacia ese centro de la ciencia, obtienen una cualificación universitaria sumamente alta, regresando después, periódicamente, a la Universidad, para asistir a los cursos de precualificación, a fin de obtener nuevos conocimientos y capacidades profesionales adecuadas.

LOS INTERESES ESTUDIANTILES COMO FACTOR PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE SOFIA

Con el objetivo de alcanzar el nivel correspondiente entre la preparación de los educandos de la Universidad y las exigencias profesionales de la vida misma frente a ella, se realiza periódicamente la corrección de los documentos principales según los cuales se está regulando el proceso de la enseñanza. La última corrección de las especialidades universitarias consiste en la generalización de ciertas especialidades en las facultades matemático-naturales que reglamentaron la preparación profesional en los comienzos mismos de la enseñanza. En la facultad de física existía antes una especialidad común, la de física para todos, y, otra, física para la preparación de cuadros docentes. El mismo estatuto existía en las facultades de química y biología. En general, las especialidades comunes en estas facultades resultaban más atractivas para los estudiantes por varias razones, en primer lugar, porque aquí se estudian de manera mucho más profundizada las respectivas disciplinas fundamentales pero, también aquí, la posibilidad para la orientación profesional, existe dentro de los marcos de la especialidad y de la carrera, etc. La mayoría de los estudiantes que habían ingresado en las facultades de orientación docente deseaban estudiar en las respectivas especialidades comunes. Semejante situación propiciaba cierto anacronismo en la preparación de cuadros docentes en las disciplinas científico-naturales; en línea generales, toda la carrera se estaba realizando en las condiciones de interés rebajado, independientemente del hecho de que una parte considerable de los estudiantes de dichas especialidades habían ingresado en ellas porque realmente querían ser profesores o maestros. Pero, en general, los estudiantes subestimaban la profesión del maestro, pensando que es fácil asimilar las cualidades necesarias, los conocimientos y las aptitudes, hecho que explica su actitud poco responsable frente a su propia especialidad.

En la actualidad se está realizando el siguiente paso en el proceso de la evolución de la obra educacional desde el grado más bajo —los establecimientos preescolares— hasta el grado superior —la especialización de postgrado. A fin de lograr éxitos reales en ese dominio se nece-

sitan profesores, educadores y obreros pedagógicos de un tipo nuevo, es decir, cuadros que posean conocimientos sólidos en dos dominios científicos (el de la ciencia particular y el pedagógico) quienes asimilen con gusto la respectiva especialidad, preparándose, aún en la Universidad, para la adecuada realización profesional. Si realmente no existía un interés auténtico por esa actividad, si solamente la necesidad dirigiese la enseñanza, los resultados obtenidos tampoco resultarían, serían importantes. Fue por esa razón que las facultades de ciencias naturales claudicaron sus especialidades de orientación docente con el objetivo de consolidar las demás, las de carácter más general, en donde, en un principio todos estudian según un programa único, tienen iguales posibilidades de asimilar las asignaturas fundamentales y, lo que resulta más importante, la reforma crea las condiciones para la orientación profesional dentro de los marcos de la carrera universitaria. La perfilación, esto es, la elección del respectivo perfil científico, se lleva a cabo a partir del tercer año según el programa de cinco años de estudio y tiene como fundamento una sólida base científica universitaria. Los diferentes círculos y manifestaciones científicas en las distintas especialidades de la facultad, las relaciones de las especialidades con los objetos de la posible actividad profesional en el futuro, contribuye en grado máximo en la correcta orientación de los egresados. Semejante planteamiento corresponde plenamente a la base psicológica para la creación, la orientación y el desenvolvimiento de los intereses durante esta etapa de la vida del individuo, es decir, la etapa comprendida entre los 18 y los 25 años de la vida del ser humano. Este planteamiento corresponde, asimismo, a las exigencias para la preparación de profesores universitarios altamente cualificados de un tipo nuevo, o sea: que hayan asimilado las bases teóricas de una rama científica, que conozcan y busquen nuevos modos para la asimilación de las últimas conquistas científicas en su respectivo dominio científico, que sean capaces de trabajar de una manera creadora con los alumnos de todos los grados escolares, que puedan realizar una labor de investigación científica de carácter pedagógico dentro de su respectiva esfera de acción. A semejantes exigencias pueden responder sólo aquellos jóvenes que saben, pueden y asimilan con gusto la especialidad universitaria escogida.

Otra novedad para los planes y programas de la Universidad es la abertura de nuevas especialidades, como, por ejemplo, la última de la serie de las especialidades recién abiertas, la biología de las moléculas adjunta a la facultad de biología, y, también, la realización de distintas especializaciones que afectan en la práctica, la relación entre las diferentes ramas científicas y sobre todo las del ciclo de las ciencias naturales y matemáticas. De este modo, se ofrece la posibilidad para la realización práctica de las últimas conquistas científicas en el dominio de las ciencias interdisciplinarias.

La integración de la Universidad de Sofía con la Academia Búlgara de Ciencias resulta de esencial importancia para la eficiente actividad educacional y de investigación científica. A la mayoría de los eslabones universitarios corresponden en la Academia los respectivos institutos que funcionan en determinado dominio científico. Así se ha llegado a la creación de los centros únicos y unificados de las diferentes ramas científicas. La integración bilateral se manifiesta en la interacción de la manera siguiente: las investigaciones y las conquistas científicas de los científicos de la Academia Búlgara de Ciencias llegan inmediatamente a los estudiantes gracias a los contactos ininterrumpidos de los científicos de ambas instituciones, de manera que los estudiantes de la Universidad de Sofía no sólo asimilan los fundamentos de la ciencia universal, sino también son testigos indirectos de las investigaciones científicas concretas de los científicos búlgaros más destacados. Por otra parte, el ejército de los cuadros científicos jóvenes y de talento en los institutos de la Academia se nutre particularmente por las filas de los egresados universitarios. Los eslabones de la Academia Búdgara de Ciencias resultan los más susceptibles con respecto a las actuales conquistas en todas las esferas científicas, hecho que ejerce directamente su influjo positivo sobre la enseñanza, la educación y la preparación de los jóvenes que estudian en la Universidad, lo cual fortalece de manera progresiva los vínculos existentes entre la Academia y la Universidad. Todo ello convierte a la enseñanza universitaria en la forma más progresista de enseñanza y educación en la actualidad, forma que ofrece la posibilidad de lograr una interacción y una interdependencia armónica entre los intereses personales y las necesidades de toda la sociedad.

5

LAS DIFERENCIAS DEL NIVEL EDUCATIVO Y LA PREPARACION PROFESIONAL DE LOS AGRICULTORES INDIVIDUALES EN POLONIA*

Adam Widerko

Polonia es un país socialista en el que los medios básicos de producción están socializados. Sólo en la agricultura la forma dominante de la propiedad es la finca individual. Según los datos de 1979, pertenecen a estas fincas el 68.4% de los campos cultivados, el resto es propiedad del Estado y de las cooperativas. En 1978 había 3,065.4 agricultores privados —contando desde 0.50 hectáreas— que cultivaron 14,444.9 hectáreas de terreno; es decir, para cada finca había un promedio de 4.71 hectáreas de terreno cultivable. Predominan las fincas de pequeña superficie, ya que el 60.7% trabaja sobre una superficie total de no más de 5 hectáreas, 25.6% de 5 a 10 hectáreas, y 13.7% de 10 y más hectáreas. Las familias que cultivan las fincas pequeñas tienen, la mayoría de las veces, dos fuentes de beneficio económico: el producto de la finca agraria y el del trabajo facultativo, o bien el de la pensión. Estas familias se llaman campesino-obreras u obrero-campesinas, según predomine, en beneficio general, una u otra fuente económica. Actualmente vive de la agricultura el 26.3% mientras que en 1960, el 38.4%, y antes de la Segunda Guerra, en 1938, el 60%. Estas cifras testimonian los enormes cambios en la estructura del trabajo y la estructura social. Elegido el camino de la industrialización del país, que se realizó de manera consecuente, disminuyó el exceso de población campesina, y los desempleados, en número mayor de 5 millones de personas, podían ahora ir a la ciudad y a los centros industriales donde recibían trabajo, educación y alojamiento.

Quienes permanecieron en el campo, sobre todo las familias que cultivaban las pequeñas fincas, podían trabajar en otras actividades sin

* Traducido por: Bárbara Stawicka.

abandonar la tierra. Actualmente, entre la totalidad de las personas profesionalmente activas de familias campesinas, una de cada tres trabaja fuera de la finca, especialmente en la industria, en la construcción y en los servicios públicos. Por un lado, la emigración de gran parte de los campesinos a la ciudad y su empleo masivo, y, por otro, la necesidad de incrementar la producción de los artículos provenientes del campo, imponen grandes tareas a la educación en general y a la campesina en particular. Es sabido que el campesino que dispone de una adecuada preparación profesional logra mejores resultados en la producción, pues con más frecuencia aprovecha los beneficios de la técnica y vive mejor.

Intentamos limitar este trabajo a la presentación del nivel educativo general y a la preparación profesional de los agricultores individuales en Polonia, subrayando las diferencias en algunos aspectos básicos, así como la influencia de la preparación profesional en los resultados de la producción. La base del ensayo son las investigaciones estadísticas realizadas cada cinco años, a partir de 1948, por el Instituto de Economía Agraria de Varsovia, tomando en un principio como modelo, 120 aldeas, que aumentaron desde 1975 hasta 1978 a 178. La encuesta se aplica a todas las familias de las aldeas estudiadas, independientemente del centro de trabajo al que pertenecen. La última encuesta, realizada en 1978, agrupó a 21 mil familias campesinas, de ellas, más o menos 15 mil trabajan en las fincas de más de 0.50 hectáreas.

Esta investigación está relacionada con los cambios socioeconómicos generales del campo y de la agricultura individual, y los datos de la educación y de la preparación son parte de estas investigaciones.

1. El nivel de la educación general de la población agraria

El sistema educativo en Polonia ofrece, teóricamente, las mismas facilidades de adquirir el conocimiento tanto a la población de la ciudad como a la del campo. Sin embargo, la ciudad tiene recursos más amplios que el campo para aprovechar esta oportunidad. Por eso la población que trabaja en los sectores no agrarios representa un nivel más alto de educación que la que labora en el campo. Así, por ejemplo, en 1974, entre los profesionalmente activos fuera de la agricultura, el 57% tenía educación secundaria, mientras que en el sector agrario había sólo el 10.5% con dicha preparación. En los cuatro primeros sectores, el 5.3% tenía educación incompleta, mientras que en el segundo había un 40%. El periodo de instrucción escolar de una persona que no trabaja en la agricultura era de 9.0 años, mientras que en los agricultores era de 5.9 años.

Son también notables las diferencias entre la agricultura individual y la socializada en favor de la segunda. Por ejemplo, en la agricultura

individual, en 1974, el 43.6% profesionalmente activo no había terminado todos los cursos de la escuela primaria, mientras que en la agricultura socializada había el 13.8%.

Existen varios obstáculos objetivos para igualar el nivel de la educación de los miembros de las familias de los agricultores individuales y de los que no lo son, tales como la dispersión de las aldeas y de las familias que viven en ellas, la lejanía de las escuelas, la falta de material didáctico y, con frecuencia, la menor capacidad profesional de los profesores; pero, en particular, el carácter específico del trabajo en el campo, que exige a cada uno su participación en las labores, especialmente en la temporada de cultivo. Además, los jóvenes mejor preparados eligen a menudo el trabajo en los sectores no campesinos y abandonan la aldea, o empiezan a trabajar fuera de la finca, perjudicando la estructura de las personas que permanecen en ella. Hay que destacar que en la agricultura individual trabajan muchas personas de edad más que mediana que antes de la Segunda Guerra no tuvieron posibilidad de terminar la escuela primaria. Durante la ocupación alemana hubo muchas dificultades para frecuentar la escuela, y la educación media y superior no funcionaba. Terminada la guerra,, había pocas escuelas, hacían falta maestros y material didáctico. Pero eso los mayores de edad que trabajan en la agricultura individual representan un nivel muy bajo de educación, lo que confirman las encuestas efectuadas.

Entre 43,549 encuestados de 19 años y más, que pertenecen a familias de campesinos individuales, el grupo mayoritario, de 37.7% tenía en 1978 educación primaria, mientras que el segundo grupo, de 31.0%, no la tenía completa. Casi uno de cada cinco —19%— tenía terminada la escuela de oficios o incompleta la secundaria de oficios o general; el 7.6% tenía completos los estudios secundarios, el 1.3% tenía completa o incompleta la educación superior, y el 3.4% carecía de educación formal.

El panorama de la educación era desigual en las familias que vivían en fincas de distinta superficie.

Los miembros de las familias radicados en fincas más pequeñas, hasta de dos hectáreas de superficie, presentaban una estructura educativa mejor que los demás agricultores. El 36.1% tenía educación básica, secundaria incompleta y universitaria, lo que viene a ser el 27.9% de toda la población. En ese grupo de familias, como ya se dijo, aparecen dos fuentes de beneficios económicos.

Los miembros de las familias que usufructaban las fincas de 2 a 5 hectáreas tenían una estructura educativa deficiente, pero mejor que los grupos de las familias que tenían las fincas medianas y más grandes. El porcentaje de las personas de educación incompleta era de 30.9% (cuando en otros grupos era del 32 al 37%) y con educación superior a la primaria de 27.8%.

Los miembros de las familias que trabajaban en las fincas de 5 a 7 hec-

táreas, y de 7 a 10, presentaban una estructura semejante de educación. Entre las familias que usufructuaban una superficie de 10 hectáreas o más la estructura arriba citada era mejor que en los dos grupos anteriores.

A fin de apreciar adecuadamente el funcionamiento del sistema educativo para elevar el nivel de la educación del sector campesino, hay que dividir el conjunto encuestado según la edad. Así, podemos constatar que los jóvenes no mayores de 30 años tienen un nivel educativo mucho más elevado que los de mayor edad. Por lo general una de cada dos personas de esa edad posee educación básica profesional o secundaria incompleta, y una de cada cinco la ha terminado. También hay un mayor porcentaje de personas con educación superior que en otros grupos.

El grupo de 30 a 39 años se caracteriza por una estructura educativa más deficiente que el grupo anterior, a pesar de que la mayoría ha tenido oportunidad de frecuentar las escuelas en la Polonia Popular. La mayor parte de ese grupo está formado por personas con educación primaria completa —57.6%— y una de cada cuatro tiene educación básica profesional o secundaria sin terminar.

Los mayores de 40 años presentan una estructura aún más deficiente que las de los dos primeros grupos. Las diferencias se hacen más profundas conforme van aumentando los años. Por ejemplo, quienes tienen 60 años representan el nivel más bajo de educación.

Hay que hacer hincapié en que las personas que trabajan fuera de las fincas poseen mejor estructura educativa que las que sólo desarrollan su actividad en la tierra. El 56.7% del primer grupo tiene educación superior a la primaria, mientras que en el otro sólo el 15.3% logran ese nivel. Este 56.7% logró educarse viviendo entre familias campesinas (en parte gracias a su apoyo), y de su preparación se aprovechan sobre todo los sectores no agrarios.

2. El nivel de la educación general de los directores de las fincas

En las familias campesinas existe hasta la fecha una muy estrecha relación entre la tierra y la vivienda. La adecuada educación general o profesional de por lo menos un miembro de la familia, influye en el funcionamiento de uno o varios aspectos de la finca. Pero la mayor influencia la ejerce la educación del jefe de familia, es decir, la persona que con mucha frecuencia cumple las funciones de director de la finca.

En todo el conjunto, la estructura educativa de los responsables de las fincas es menos satisfactoria que la estructura total de los encuestados. Es mucho menor el porcentaje de los directores que tienen otros estudios además de la escuela primaria. En 1978, el 27.9% de todo el conjunto afirmó que su educación es superior a la básica, mientras que entre

los directores ese porcentaje era sólo del 17.3%. En promedio, una de cada tres personas no terminó la escuela primaria y el 2.4% carece de toda educación formal.

Los directores responsables de las fincas más pequeñas representan la mejor estructura educativa, pero hay que advertir que, en su mayoría, el trabajo fuera de la finca es la principal fuente de ingreso. En otros grupos de familias analizadas conforme a la superficie del terreno cultivado, la estructura educativa no demuestra grandes divergencias, únicamente es un poco mejor que entre los directores de las fincas más grandes.

La estructura educativa de los que trabajan en el campo, según los distintos grupos de edad, está fuertemente diferenciada. Entre los campesinos de no más de 30 años hay sólo el 1.1% con la primaria no terminada; en cambio, entre los de mayor edad, de 60 y más años, hay el 64.5%. Entre los campesinos jóvenes no hay personas sin educación formal, mientras que entre los mayores hay aún el 6.1%. En total, en el grupo de los que tienen 60 años y más, el 70.6% tiene la educación primaria incompleta o no tiene ninguna preparación escolar; en cambio, en el grupo más joven, de 30 años, el 59.7% tiene otros estudios aparte de la primaria; en el grupo de 30 a 40 años, el porcentaje es de 30.5% en tanto que en el grupo de los más viejos es sólo de 5.1%. Esta satisfactoria estructura de la educación de los campesinos jóvenes no puede ejercer una influencia determinante en la formación de todos los que cultivan la tierra, porque los grupos de los campesinos jóvenes no son numerosos; por ejemplo, el porcentaje en todo el conjunto de los campesinos menores de 30 años es de 5.4% y 13.0% en el de 30 a 39 años. Sin embargo, es un hecho optimista porque podemos considerar que en la medida en que los jóvenes se hagan cargo de las fincas, la estructura de la educación, tanto general como profesional irá mejorando; lo que influirá también en la eficacia del trabajo de la tierra. Pero actualmente entre los que cultivan el campo predominan los de 50 años —56%— y su estructura educativa es obviamente poco satisfactoria.

3. La preparación agraria profesional de la población

El nivel de la educación general de la población campesina influye en su preparación profesional, aunque la importancia de ésta esté aceptada y se realicen muchos esfuerzos para mejorarla. En la práctica surgen dificultades que tienen causas tanto objetivas como subjetivas. En el pasado, por ejemplo, el problema de aumentar el nivel de la preparación profesional de los campesinos era tratado superficialmente, y en la actualidad, los campesinos mayores de edad tienen muchas dificultades para obtener esta preparación. Y aun la mayor parte de ellos se basan

en la experiencia ajena o en la propia. Sólo algunos, en particular los jóvenes, alcanzan la preparación profesional completa en las escuelas, y los resultados de su trabajo son evidentes y bien apreciados El grupo más grande lo forman los campesinos que han terminado distintos cursos de capacitación agraria. Si la terminación de estos cursos lo mismo que desde las escuelas básicas, secundarias y superiores de agricultura se consideran como la preparación profesional agraria, podemos afirmar que en 1978 había 26.4% de personas con esta preparación, entre ellas 7.4% con formación escolar y 19% con cursos. Eso quiere decir que el 73.6% trabajaba basándose sólo en la práctica.

La situación es más favorable entre la población de las fincas de mayor extensión. Por ejemplo, entre las personas que viven en terrenos de más de 10 hectáreas, 36.3% se ha considerado con preparación agraria; en cambio, en el grupo de 0.50 a 2 hectáreas, sólo 15.2% y de 2 a 5 hectáreas, 23.0%. En los años 1975 a 1978, en todos los grupos de las familias divididas según la superficie del terreno cultivado, se observa la disminución del porcentaje de personas sin preparación agraria, de 79.7% a 73.6% en el grupo de las fincas más grandes podemos observar la disminución de 72.8% a 63.7%.

El nivel de preparación profesional de la población agraria varía según la edad. Los cursos agrarios presentan más interés para las personas de mediana edad y son menos populares entre los de edad avanzada. En cambio entre los jóvenes se encuentran con más frecuencia los que han terminado las escuelas básicas y técnicas de agricultura. En el grupo de 30 años, el 17.9% tiene preparación escolar agraria, mientras que en todo el conjunto resultan el 7.4% y entre los agricultores de más de 60 años sólo el 0.6%.

La estructura de la educación campesina también es distinta entre los que laboran exclusivamente en la finca y los que tienen actividad permanente fuera de ella. En el primer grupo la instrucción agraria la tiene el 33.1% y en el segundo el 23.3%; los graduados en los cursos agrarios son 15.6% en el primer grupo, y 8.8% en el segundo. Con la escuela agraria terminada, el primer grupo consta de 7.7% y el segundo de 8.9%. Esto quiere decir que quienes terminaron los estudios en las escuelas agrarias y viven en las fincas con frecuencia trabajan fuera de ellas. Una parte tiene empleo en las instituciones agrarias —17.3%—, pero hay otros que trabajan en la industria, en la construcción y en la administración, es decir, en los sectores no agrarios de la economía nacional.

El empleo fuera de la finca es para los jóvenes más atractivo que el cultivo de la tierra, porque garantiza medios económicos autónomos, lo que le permite independizarse de la familia con mayor rapidez.

Pasemos ahora al análisis de la estructura de la preparación profesional según el sexo. Como es de esperarse los hombres están mejor pre-

parados para el oficio de agricultor que las mujeres. El 36.9% de los hombres tiene la preparación agraria ampliamente entendida, mientras que entre las mujeres el porcentaje es de 16.6%. La estructura de la preparación según el sexo está más diferenciada en el grupo de las personas que tienen trabajo permanente en la finca. De 100 hombres encuestados, 52.6% tiene preparación profesional, mientras que de 100 mujeres sólo 19.5% (incluyendo los cursos). En cuanto a la preparación escolar la ha obtenido el 10.8% de los hombres y sólo el 5.6% de las mujeres. Los números citados hacen reflexionar sobre el nivel de la preparación profesional de la mujer, señalando, al mismo tiempo, la necesidad de un cambio en esa área. Esta tarea no es fácil. Existen muchas dificultades objetivas que impiden aumentar la formación profesional de la mujer; por ejemplo, armonizar el trabajo de la finca con el quehacer doméstico, la educación de los hijos, el cuidado de la familia, etc. Sin embargo, habría que prestar más atención a la preparación profesional de la mujer en todos los niveles de la educación, tomando en cuenta que en los últimos años el oficio de agricultor sufrió una notable feminización. Por ejemplo, entre las personas de trabajo permanente en la finca, en 1978, el 58.4% eran mujeres.

4. La preparación agraria de los directores de las fincas

En 1978, entre los 14,688 directores de fincas, el 41.4% tenía preparación agraria general, de los cuales el 6.2% contaba con preparación escolar. La mayoría de los agricultores dirigía la finca basándose exclusivamente en la experiencia.

En la clasificación de los directores, según la superficie del terreno cultivado, se nota la relación entre la superficie de la finca y la preparación de los que trabajan en ella, es decir, cuanto más grande es el espacio más alto es el nivel de preparación. En todo el conjunto, 58.6% de los directores no tenían preparación agraria formal, en cambio, en los grupos de más de 5 hectáreas, más de 50%, y en el grupo de 10 y más hectáreas, el 37.5%. En la estructura de la preparación influyen decisivamente los agricultores que han terminado distintos cursos de la especialidad. Eran más frecuentes los directores de fincas grandes por preparación escolar. Pero si se toma en cuenta sólo la formación escolar, puede constatarse que la situación de los directores es mucho menos favorable que la de todas las personas profesionalmente activas que laboran en las fincas. La preparación escolar se ha registrado entre el 6.1% de los directores y el 7.4% de todo el conjunto. Un grupo muy reducido de directores —1.4%— tiene educación secundaria o superior agraria, y de hecho no hay diferencia entre los que trabajan en las fincas pequeñas y las grandes. En los años 1975-1978 el porcentaje de las personas sin

preparación profesional agraria disminuyó aproximadamente a 8.2%, con el aumento de de más de diez puntos en las fincas de mediana superficie y más que mediana. En este último grupo ejercen una influencia eficaz quienes han terminado los cursos y obtenido el título de agricultor calificado o concluyeron las escuelas básicas de agricultura. Los agricultores que trabajan en las fincas grandes con más frecuencia presentan este perfil de formación profesional. En cuanto más jóvenes son tienen mejor preparación para ejercer su oficio. Por ejemplo, en el grupos de los directores de 30 años, el 66.4% tiene la preparación agraria, entre ellos el 29.1% logró educarse en el sistema escolar; en cambio, en el grupo de más edad, estas cifras son análogicamente 23.9% y 1.2%.

La mayoría de las veces la dirección de la finca la ejerce el hombre. Sin embargo, esta función también la cumplen las mujeres cuando el esposo trabaja en otros sitios y no se ocupa de la tierra, cuando éste ha muerto o cuando los padres son ancianos o ya no viven, y en la finca está sólo la hija o alguna otra mujer. En el conjunto encuestado 11,665 fincas están dirigidas por hombres y 3,023 por mujeres —20.6%. En la preparación agraria profesional de los hombres y de las mujeres que son directores se notan grandes diferencias, sobre todo entre los que trabajan en terrenos de 10 y más hectáreas. El porcentaje de los hombres directores que tienen la preparación adecuada en ese grupo es de 64.9%, mientras que el de las mujeres es de 37.7%. Por lo general, la preparación entre los hombres es de 46.1% y de 23.9% entre las mujeres.

La diferencia desfavorables a las mujeres se nota según la región y la edad de los directores. Hay que añadir que una de cada cinco fincas es dirigida por la mujer, y por eso la difusión de la formación profesional es tan importante desde el punto de vista agrario y social.

5. La preparación profesional de los agricultores, el equipo de las fincas en algunos medios de producción y los resultados obtenidos

Durante las encuestas se ha afirmado que los agricultores con preparación agraria profesional trabajan mejor y logran más óptimos resultados en la producción que quienes no la tienen. Para darse cuenta de la influencia que ejerce esta preparación en el cultivo de la tierra en los resultados de la producción, se han dividido las fincas en:

— Las dirigidas por quienes se basan sólo en la práctica —58.6%.
— Las dirigidas por las personas que terminaron los cursos agrarios —35.2%.
— Las dirigidas por personal con preparación escolar agraria —6.2%.

Las fincas dirigidas por los primeros (sin preparación formal) son de casi 3 hectáreas, de menor superficie que las de los otros dos grupos mencionados. Para una finca trabajada por los representantes del primer grupo hay 4.73 hectáreas de superficie total. Para una finca usufructuada por los del segundo grupo hay 7.50 hectáreas, y para los del tercero, 7.92 hectáreas. La diferencia tan notable de la superficie de las fincas influye también en el equipo de los medios de producción y está relacionada con el nivel de preparación. Los agricultores con preparación escolar tienen mejores utensilios que facilitan y modernizan el cultivo de la tierra.

Los grupos encuestados de las fincas se distingue entre sí por la potencial de la mano de obra. En el primer grupo, para 100 hectáreas de tereno cultivado, hay 32.7 personas; en el segundo 25.4 y en el tercero 22.3. Por lo tanto, el segundo grupo con relación al primero tiene un 22.3 menos mano de obra, y el tercer grupo un 31.8%.

Independientemente de la superficie cultivada, los agricultores que sólo se basan en la experiencia tienen menos maquinaria moderna y herramientas que los de los otros dos grupos. Las fincas dirigidas por quienes tienen los cursos agrarios terminados están mejor equipados en maquinaria tradicional, como son sembradoras, excavadoras, motores eléctricos o de combustión. En cambio, en las fincas cuyos responsables tienen preparación agraria escolar hay más segadoras, tractores, camiones de carga, ordeñadoras, abonadoras y abrevaderos. Pese a las dificultades, que a veces encuentran en el mercado de maquinaria agraria, los agricultores con preparación escolar consiguen con más facilidad lo que necesitan que los del primer grupo.

Los que trabajan en las fincas grandes, de 10 y más hectáreas de superficie, adquieren con más frecuencia maquinaria moderna. En este grupo, para 100 fincas de los prácticos, hay 25.6 segadoras y entre los agricultores con preparación escolar 37; en ambos grupos hay, respectivamente, 39.5 y 68.8 tractores; 1.5 y 4.3 camiones de carga; 9.4 y 26.1 ordeñadoras; 11.3 y 23.2 abonadoras; 52 y 14.5 abrevaderos. Las fincas cultivadas por los que terminaron los cursos agrarios están mejor dotados de esta maquinaria que las de los prácticos, pero peor dotadas que las del tercer grupo. Este último está relativamente bien surtido en tractores. Una de cada tres fincas dispone de tractor, mientras que en el grupo de los prácticos una de cada once y en el grupo medio una de cada cinco.

En los años 1975-1978 los agricultores con los cursos terminados o la escuela agraria, compraban con frecuencia ese tipo de maquinaria que los prácticos. En estos dos grupos son más numerosos los que disponen de más dinero para la adquisición programada de la maquinaria, para los años 1978-1981. Los prácticos proyectan invertir 8.4 mil zlotys, los del segundo grupo 26.3 mil y los del tercero 30.1 mil. La única seme-

janza en los tres grupos es el número de cabezas de ganado. Los prácticos tienen más caballos de tiro. En ese grupo, para 100 hectáreas de terreno hay 13.6 caballos, mientras que en el segundo grupo 12.7 y en el tercero 9.5. En la distribución del ganado no se han notado grandes diferencias; sin embargo, el tercer grupo posee más ganado porcino (168, en los prácticos 130, y 141 en el segundo grupo).

Se han observado grandes diferencias en el valor de las inversiones realizadas en los años 1975-1978. En cada grupo de fincas, tomando en cuenta la superficie, los agricultores con preparación formal han invertido más que los prácticos. El más activo resultó el grupo con preparaación escolar agraria que invirtió en el periodo citado 15.3 mil zlotys para una hectárea de terreno cultivado, mientras que los agricultores con cursos realizados 9.7 zlotys y los prácticos sólo 6.6 mil zlotys. Las inversiones consistían especialmente en la construcción de instalaciones y en la compra de maquinaria. Los resultados de la producción obtenidos en los grupos encuestados de las fincas son los más interesantes. Tanto en el conjunto como en cada uno de los grupos, según la superficie del terreno, las fincas dirigidas por los agricultores con preparación escolar logran mejores resultados que los que tienen cursos agrarios, y los resultados de estos últimos son mejores que los que se basan sólo en la práctica. Aproximadamente para una finca que pertenece a los agricultores con preparación escolar corresponden 199.5 mil zlotys del valor de la producción mercantil y para los que tienen los cursos terminados 161.8 mil zlotys (la superficie del terreno cultivado por ambos grupos es parecida). El valor correspondientes para una hectárea de terreno cultivado se presenta de la manera siguiente: 27.9 mil zlotys, 24.0 mil zlotys y 19.6 mil zlotys —en el grupo de los prácticos.[1] Si se toma por cien el valor de la producción mercantil que corresponde a una hectárea de terreno cultivado en el grupo de los prácticos, entonces en el de los que tienen los cursos terminados el índice será 122.4 y en el grupo con preparación escolar 142.3. Tomando en cuenta el hecho de que las fincas que pertenecen a los prácticos forman el 58.6% del conjunto encuestado, nos damos cuenta de que las reservas del aumento de producción en este renglón son muy grandes, pero están en función de la mejor preparación profesional de quienes las dirigen.[2]

Tomando en cuenta la actual parcelación de las fincas individuales y el avanzado proceso de envejecimiento de sus propietarios, se advierte que no hay posibilidad ni tampoco necesidad de proporcionar educación

[1] Hacemos hincapié en que la superficie media de la finca cultivada por el agricultor práctico, sin ninguna preparación, es 3 hectáreas menor que en los otros dos grupos. En cambio, es sabido que las resultados de la producción de 1 hectárea son mejores en las fincas menores que en las grandes.

[2] Se han tomado en cuenta sólo las fincas con producción mercantil. En el grupo de los prácticos hay 15% sin esa producción, en el segundo 9%, y en el tercero 2%.

a todos los agricultores. Se intenta entonces asegurar a la nueva generación una sólida educación profesional complementada con la práctica en las fincas piloto y en los cursos agrarios. En cambio, a los de más edad que trabajan desde hace años en la agricultura, se les ofrecen distintas formas de educación complementaria fuera de la escuela. Conforme al análisis presentado, cada tipo de enseñanza proporciona resultados efectivos, lo que es una prueba de que los esfuerzos del gobierno y de las autoridades administrativas, educativas y sociales marchan por buen camino.

6. Posibilidades para el futuro

En los últimos años, aproximadamente 40 mil agricultores jóvenes relevan de las fincas a sus predecesores. Hay que preveer que en los 25 años venideros aumentará ese número en virtud del acelerado proceso de recibir las fincas de los agricultores de edad avanzada que pronto se pensionarán.[3] Existe actualmente un reglamento que prescribe el otorgamiento de las fincas en función de la preparación profesional de los agricultores, sólo que tiene un carácter puramente formal. Se hace necesario entonces poner más atención en la capacitación de los agricultores que dirigirán las fincas.

Es un signo alentador que las personas que en los últimos años iniciaron su actividad en el campo, tengan mejor preparación agraria que el total de los directores de las fincas. Basándose en las encuestas realizadas en 1978 se ha comprobado que entre las personas de 40 años que comenzaron a trabajar la tierra en 1975-1978, las que tenían preparación agraria constituían el 63.9%, mientras que el 41.5% de todos los directores tenía la misma formación. En la encuesta se preguntaba qué preparación debía tener el agricultor individual según la opinión de los encuestados. La mayoría respondió a favor de la preparación profesional necesaria para dirigir adecuadamente la finca. Sólo el 5.4% de los interrogados consideró innecesaria la preparación formal, siendo suficiente la práctica que había obtenido en la finca de sus padres. El 2.6% no dio ninguna opinión. Entre los agricultores que advierten la necesidad de la preparación profesional, la mayoría propone la instrucción escolar, sobre todo en el nivel secundario —36.3%— y en el básico —31.5%. En favor de los cursos, están más de uno de cada cinco agricultores —22.1%. Y por los estudios superiores uno de cada cincuenta —2.1%. Por la educación escolar se inclinan con más frecuencia los que trabajan en los terrenos más grandes; por ejemplo, los grupos de las fincas de 10 a 15 hec-

[3] Existe una ley que permite a los agricultores mayores de edad renunciar a las fincas en favor de los hijos o del Estado a cambio de la jubilación. Trataremos este tema en la parte final de este trabajo.

táreas y de 15 en adelante —del 75 a 78%— opinan que los campesinos individuales deberían terminar las escuelas técnicas o básicas agrarias, mientras que en los grupos de 0.50 hasta 7 hectáreas un 65% es de esa misma opinión, y en el grupo de 7 a 10 hectáreas el 71% comparte tal criterio.

Es sabido que la total realización de estos planes enfrentará muchas dificultades. Sin embargo, son signos que nos hacen pensar de manera optimista.

También se presenta mejor el nivel de la preparación profesional de los nuevos directores de las fincas. Uno de cada cinco logró la formación agraria completa (19.9%), mientras que la totalidad de los directores tiene esta formación uno de cada dieciséis (6.1%). Asimismo, quienes dirijan las fincas después de 1978 tendrán mejor preparación que todos los directores de las fincas. Entre los sucesores anotados en la encuesta de 1978, 24.4% tiene preparación escolar agraria, y en el grupo de las fincas, de 10 y más hectáreas, el 36.6%. Estos índices son alentadores. Con la intensificación de las inversiones y el cambio de la organización podemos contar con una evolución más rápida en cuanto al mejoramiento de la preparación de los agricultores.

Como se advierte por las investigaciones arriba mencionadas, los campesinos con preparación profesional, sobre todo los que terminaron la escuela agraria, tienen menos mano de obra, disponen de más medios de producción, hacen más inversiones y logran mejores resultados en su labor. El desarrollo de la educación general y agraria es muy importante no sólo desde el punto de vista económico sino también social. El trabajo de quienes no tienen preparación es más deficiente y no gozan de los beneficios de la civilización. El profesor doctor J. Szczepański, sociólogo polaco, escribe que "...los que no han terminado la escuela primaria y no han logrado asimilar verdaderamente el conocimiento que esta escuela proporciona, son incapaces de entender aproximadamente el 75% de los programas de la televisión, el 75% de las transmisiones de radio no musicales, no comprenden más de 70% del contenido de los diarios y las revistas, son incapaces de entender la naturaleza de los fenómenos ambientales y la de los mecanismos políticos, reduciéndolos a esquemas caricaturescos".[4] Añadiremos que trabajan conforme a modelos antiguos, no aceptan la modernización agraria y no siempre respetan los principios de la agrotécnica, les basta con la pequeña producción. La falta de una educación general les impide profundizar en su propio conocimiento y no les permite aprovechar los beneficios de la civilización.

La agricultura individual en Polonia es una forma dominante y por muchos años lo seguirá siendo. Las necesidades alimenticias de la población, el aumento de la maquinaria y de los utensilios de trabajo, los

[4] *Polityka*, Warszawa, No. 20, 1979.

abonos, los métodos de protección de las plantas, las nuevas técnicas de alimentación y cría de animales, exigen de los agricultores una preparación eficiente tanto general como profesional. Por eso se hacen tantos esfuerzos para mejorar sistemáticamente esta preparación. Hoy nadie niega que en la agricultura individual se necesita gente joven con iniciativa, facilitándoles las posibilidades de educarse gracias a la escuela agraria, básica y secundaria. Lo importante es que el número de estos jóvenes vaya en aumento. El profesor doctor A. Wos, conocido economista de la agricultura, escribe que "en el campo se necesita la gente buena y activa para quienes la agricultura es una elección consciente. Primero hay que detener la selección negativa para poder pasar a la formación consciente de los que seguirán trabajando en el campo. Si se hubiera educado sólo a quienes se dedican a la agricultura sería más fácil resolver el problema de la preparación de cuadros. Actualmente muchos agricultores preparados abandonan el campo y, en consecuencia, la instrucción pública agraria sufraga los gastos de la preparación de la mano de obra para otros sectores de la economía nacional".[5] Es un fenómeno negativo que al concluir la escuela agraria, a menudo va la gente a la ciudad para desempeñar otro tipo de trabajo. Esto concierne particularmente a las mujeres recibidas.

En los últimos años en Polonia es notable la disminución de la mano de obra en la agricultura individual debido a la migración. La puesta en práctica del reglamento que asegura la pensión a los campesinos y a su familia cuando traspasan la finca del sucesor, también puede influir en el interés cada vez menor por la agricultura. Al mismo tiempo hay oportunidad de renovar los cuadros y mejorar la estructura de su preparación.

A finales de 1977, el parlamento estableció una ley según la cual cada agricultor que alcanza la edad de jubilación (para el hombre 65 años, para la mujer 60) puede ceder su finca a los hijos o a algún otro sucesor y, de no haberlo, al Estado, teniendo en cada caso derecho de la pensión. Esta ley no sólo permite el traspaso al agricultor joven, sino que resuelve también el problema de la seguridad económica para la gente de edad avanzada que ha trabajado la tierra durante toda la vida. Cuando no hay sucesos la finca pasa al poder del Estado, lo cual permite la progresiva nacionalización de la tierra, con la aceptación de los propios agricultores, evitando así los conflictos sociales. Una parte de estos terrenos puede ser vendida a los agricultores individuales, facilitando así el mejoramiento de la estructura agraria de las fincas individuales.

La pensión depende del valor medio anual de los productos vendidos con el fin de movilizar a los agricultores a una mayor capacidad de trabajo. El agricultor que cede la finca a cambio de la pensión tiene derecho

[5] *Zycie Gospodarcza*, Waraszawa, núm. 28, 1979.

a una parcela de 0.30 hectáreas con sus instalaciones o a la casa habitación y al ganado. La realización de esta ley, que entró en vigor desde el 1o. de julio de 1980, puede influir de manera decisiva en muchos procesos socioeconómicos que tienen lugar en la agricultura polaca en general y sobre todo campesina. Puede servir también como un modelo adaptable a otros países.

6

LA NUEVA EDUCACION Y SUS IMPLICACIONES EN EL NIVEL SUPERIOR

Marisela Partido Calva

La educación como un hecho social surge y evoluciona con el hombre. Conforme el ser humano ha cambiado de forma de vida, de convivencia social, también ha variado su educación. En cada época histórica hay un tipo de educación acorde, por un lado, con las condiciones y circunstancias del momento y, por otro, con los intereses de la clase en el poder.

La esencia de la realidad educativa radica en el cambio; en consecuencia, no existen teorías o tendencias pedagógicas absolutas. La teoría es indispensable en la labor educativa, pero es preciso relacionarla con la práctica cotidiana para que sea efectiva. La teoría tiene que colaborar en la resolución de problemas prácticos, buscar y encontrar alternativas que correspondan cada vez más con la realidad, misma que varía constantemente planteando la necesidad de renovar de manera continua la teoría pedagógica.

Así, tenemos que a fines del siglo XIX y principios del XX, la educación sufre un cambio importante: frente a la pedagogía tradicional surge una pedagogía denominada "nueva" que ha recibido diversos calificativos.[1] La cierto es que se trata de una corriente que intenta cambiar el rumbo de la educación tradicional; es decir, pretende, por una parte, revisar los postulados clásicos de la educación y, por otra, abrir nuevos caminos con la finalidad de conjugar el plano teórico con la práctica educativa. De esta manera, la nueva pedagogía trata de efectuar reformas con el propósito de transformar los métodos y las actividades existentes en la escuela tradicional (corriente metodológica) y pretende, tam-

[1] ("Nueva educación", "educación activa", "progesista", "participativa", "creadora", entre otros).

bién, "transformar la escuela y modificar por su intermedio a la misma sociedad" [2] (corriente doctrinaria). Desde esta última perspectiva, se dice que sus partidarios confían plenamente en la educación como medio para transformar la sociedad.

Sin embargo, se debe considerar la relación dialéctico que existe entre sociedad y educación. Relación que implica en primer término que la sociedad determina la educación en tanto que ésta depende de las condiciones económicas, políticas y culturales, así como de los intereses de la clase en el poder; en consecuencia, por sí sola, la educación no va a transformar la sociedad, puesto que se encuentra integrada a una serie de aspectos que la determinan y condicionan; y, en segundo lugar, que la educación constituye un factor susceptible de coadyuvar en la transformación de la sociedad, siempre y cuando no sea única y exclusivamente una transmisión de contenidos, sino un elemento de concientización y liberación, que permita al hombre ser capaz de crear y transformar un mundo en constante movimiento. O dicho con las palabras de Gastón Mialaret, "...el sistema político configura de alguna manera la escuela y ésta debe reaccionar para intentar modificar el sistema político, no puede hablarse de una pedagogía independiente, porque ésta depende siempre de cierta situación histórica, económica, técnica y política".[3]

No puede hablarse de una pedagogía y/o de una metodología pedagógica en abstracto; se requiere ubicarlas en un contexto histórico social para que adquieran significación.

A través del presente artículo se intenta analizar las nuevas corrientes educativas y sus implicaciones en el nivel superior tomando como base el modelo de análisis planteado por Labarca,[4] caracterizado por ser un modelo de relación global. No atomiza las articulaciones entre sociedad, economía y educación, sino que las interrelaciona dialécticamente, proporcionando, de esta manera, una visión totalizadora sobre la educación, la cual permite descubrir implicaciones concretas en algún tópico de interés, en este caso sobre la metodología educativa.

Para lograr una visión de conjunto, Labarca plantea tres niveles de análisis. El primer nivel consiste en analizar la significación del sistema educativo no en función de sí mismo, sino en su relación con un modo de producción determinado, en este caso del modo de producción capitalista. Las categorías específicas que dicho autor utiliza en este nivel se refieren a la división social y técnica del trabajo, a las relaciones de producción y al proceso de acumulación capitalista.

La educación tiene varias implicaciones en este nivel, en la medida

[2] Ponce, Aníbal, *La educación y lucha de clases*, Ed. Ediciones de Cultura Popular, México, 1976, p. 204.
[3] Mialaret, Gastón. *La nueva pedagogía*, Ed. Salvat, Barcelona, 1973, p. 71.
[4] Cfr. Labarca, Guillermo. *Economía política de la educación*, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

en que "las determinaciones más generales del sistema de educación provienen de su papel económico, puesto que contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo; de su papel político, en tanto que es un instrumento de dominación o de alianza de clases (según el esquema de clases en el poder); de su papel ideológico, proporcionando la base de comprensión y aceptación de la sociedad y de su historia; y, finalmente, de su contribución a los mecanismos de formación de la personalidad, que no pueden reducirse a la mera socialización ideológica o a la creación de hábitos de aceptación de la autoridad".[5]

El segundo nivel de análisis es más concreto y se refiere a la etapa en que se encuentra el modo de producción capitalista en una formación social históricamente determinada, es decir, que en este nivel existe un mayor grado de concreción o especificidad, lo cual permite una mayor significación de los fenómenos educativos. Las categorías en este nivel son la dependencia estructural, política y técnica tanto interna como externa.

El tercer nivel de análisis se refiere a un sector específico de la educación, en este caso la educación en una etapa concreta de desarrollo de una formación social determinada.

Los ejes que dan sentido a estos tres niveles de análisis y a sus categorías específicas —según Labarca— son la acumulación de capital y la lucha de clases.

Ahora bien, teniendo como marco de referencia el modelo antes expuesto abordamos la tendencia pedagógica de la nueva educación tratando algunos aspectos fundamentales sobre ella: antecedentes (corrientes que la propician) y condiciones sociales en que surge; asimismo, pretendemos analizar comparativamente este tipo de educación en relación a la educación tradicional para, posteriormente, enfatizar la importancia, las implicaciones y la necesidad de la aplicación de los postulados de la educación nueva en la práctica docente del nivel universitario.

ANTECEDENTES

Son muchos los aspectos y las dimensiones en los que se han presentado alternativas de solución para reformar las estructuras escolares existentes y modernizar las prácticas pedagógicas tradicionales, una vez que éstas dejan de responder a las necesidades sociales o pierden su efectividad, para el logro de los objetivos y los intereses de la clase dominante. En este sentido, podemos decir que las reformas hechas a la educación, a lo largo de la historia del hombre, no aparecen gratuitamente o como mera intención de la burguesía o del proletariado, sino como la síntesis

[5] Labarca, Guillermo. *Op. cit.*, p. 18.

de ideas, de necesidades y de contradicciones de los diversos sectores de la sociedad. Cuando un tipo de educación ya no concuerda con las condiciones sociales, ni con el avance científico y tecnológico, ni con las necesidades que la generaron y, en consecuencia, no cumple con las funciones que le son atribuidas (lograr el concenso para legitimar el sistema social predominante con el fin de beneficiar los intereses de la clase hegemónica) es necesario hacer modificaciones y proponer innovaciones tendientes a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, adaptando el contenido académico a los problemas e intereses personales y sociales a través de nuevos métodos o mejorando los ya existentes.

Una de las innovaciones que destaca por su importancia es la denominada "nueva educación", tendencia pedagógica que aparece a fines del siglo XIX y principios del XX, ligada a una serie de transformaciones económicas (por ejemplo, la disolución de las estructuras rurales y el auge de la industrialización) y relacionada históricamente con los progresos de las ciencias, sobre todo de la psicología y la biología que aportaron datos importantes en la renovación pedagógica.

El movimiento de la nueva pedagogía no surgió de la noche a la mañana. Fue el resultado de una serie de contradicciones dentro del campo educativo y del contexto social; aunado a ello se encuentra el esfuerzo conjunto de médicos, pedagogos y psicólogos, que trataron, cada uno en su tiempo y de acuerdo con su área específica de trabajo, dar un giro a la enseñanza, centrándose tanto en los intereses particulares de los educandos como en las necesidades sociales.

Así, se intenta una renovación pedagógica iniciando una teoría de la educación, de la psicología y de los métodos de enseñanza ante la preocupación de proporcionar una educación adecuada y funcional, acorde con los cambios de la sociedad, reorientando para ello la actividad docente. Sin embargo, el problema no es sólo técnico en el sentido de que se deban implementar nuevos métodos de enseñanza; más bien se trata de una cuestión ideológico-política, ya que el proceso enseñanza-aprendizaje no existe en abstracto ni es neutro. Es una relación social ubicada en un contexto histórico determinado que sirve a intereses específicos.

Además, la actividad de enseñanza supone ciertas formas de entender el proceso de aprendizaje que están estrechamente ligadas con la concepción que se tenga del hombre; por lo tanto, el *qué conocer* (contenido) y el *cómo conocer* (método) se encuentran determinados por el contexto social, los intereses de clase, y la finalidad, o sea el *para qué* se educa: qué tipo de individuo se quiere formar y para qué tipo de sociedad se quiere educar.

Los antecedentes inmediatos de esta tendencia educativa se encuentran en "dos vertientes principales: una, la constituida por la corriente europea de escuelas nuevas; y otra, la que se llamó el movimiento de edu-

cación progresista, que empezó en los Estados Unidos y floreció notablemente en dicho país...".[6]

Dentro de la escuela nueva se encuentran: la obra de Georges Kerchensteiner, basada en el trabajo educativo a partir de las experiencias e intereses; la de María Montessori, cuyos postulados más importantes son la libertad, la autoeducación, la cooperación y el respeto, así como la importancia asignada al ambiente; la de Ovidio Decroli a través de su método práctico de enseñanza basado en el globalismo y el interés; Anton Makarenko con su concepción de educación popular, productiva y activa, de autodisciplina, de exigir mucho en la formación del sujeto para servir a la colectividad; Celestin Freinet con la introducción de la imprenta y el texto libre, así como otras técnicas: correspondencia extraescolar, la actividad, el trabajo para aprender haciendo.

En términos generales, estas corrientes están inspiradas en los principios de actividad, de interés, de autoeducación, de trabajo en equipo y de la relación de la teoría con la práctica.

Por su parte, en el movimiento de educación progresista destaca particularmente John Dewey. Según Teódulo Guzmán,[7] en este movimiento pueden distinguirse tres periodos:

a) En el que se enfatiza la urgencia de centrar la actividad escolar en las necesidades e intereses del alumno como individuo;
b) En el que se considera a la escuela como una institución social;
c) En el que hay una conversión de la escuela hacia sí misma, para hacer funcional la enseñanza ante las demandas de una sociedad en cambio constante.

Es importante señalar que estos tres enfoques de la escuela progresista "corresponden respectivamente a tres momentos históricos... de la sociedad norteamericana: el primero, la inmigración masiva de europeos y su necesidad de «americanización»; el segundo, la crisis de la depresión económica; por último, el periodo de la Segunda Guerra Mundial y de la postguerra".[8] Con esto se manifiesta, una vez más, la estrecha relación que existe entre educación y sociedad; la historia de la pedagogía está indisolublemente ligada a la del sistema social en que ésta se desarrolla.

No obstante que los planteamientos generales del movimiento europeo de escuelas nuevas y el norteamericano de educación progresista presentan diferencias, hay dos corrientes en las que se pueden enmarcar los pensamientos de los partidarios tanto de un movimiento como de otro:

[6] Guzmán, José Teódulo. *Alternativas para la educación en México*, Ed. Gernika, México, 1979, p. 29.
[7] Cfr. Guzmán, José Teódulo. *Op. cit.*, p. 31.
[8] *Ibidem*, p. 31.

a) La corriente metodológica, en la que se agrupan todos aquellos investigadores que encaran el problema educativo con criterios técnicos y consideran que mediante las innovaciones didácticas, basadas en la personalidad del educando, es posible mejorar los resultados de la enseñanza. Esta corriente ataca "la rigidez de los viejos programas, la tortura de los notarios inflexibles de los exámenes innecesarios; es la corriente que aspira en fin a que se tenga en cuenta la personalidad de los alumnos tal como la manifiestan mediante el interés".[9]

b) La corriente doctrinaria, cuya orientación tiende a ser más filosófica que práctica. "Sin contrastar a la corriente metodológica se propone arrancarla de sus preocupaciones estrictamente técnicas, y le critica sus intenciones de preparar a los niños para la vida práctica de nuestro tiempo... cree que lo urgente es transformar la escuela y modificar por su intermedio a la misma sociedad".[10]

Así, dentro de esta corriente se ubican pensadores como Weneken, Gentile, Luna Charski, quienes afirman que a través de la escuela se logrará modificar la sociedad. Sin embargo, esto es algo muy discutible; algunos pensadores sostienen que la educación modificará la realidad, otros, por el contrario, afirman que la educación no puede modificarse si antes no hay un cambio estructural. Tanto una postura como otra resultan extremistas: porque es tan utópico pensar que el cambio se va a lograr a través de la educación, como pensar que hay que esperar que se produzca una revolución social para cambiar la escuela. Si bien es cierto que la estructura condiciona y determina a la superestructura, ésta también tiene injerencia en aquélla. La segunda no puede concebirse como un mero reflejo de la primera, sino en su relación dialéctica, como un proceso en el que ambas están interrelacionadas. La relación estructura-superestructura pierde todo carácter mecanicista, y adquiere gran importancia el estudio de las formas ideológicas e institucionales (entre ellas la educación), de que se vale la clase en el poder, tanto para lograr el consenso como para legitimar las desigualdades e institucionalizar la injusticia.

La comprensión de dichas formas es ya una manera de crítica, puesto que en la medida en que se reconozca e interprete la realidad, se hará factible su transformación.

Así, mientras la escuela sea instrumento de sumisión, la educación no será un elemento que coadyuve en ningún cambio social, pero algo se puede lograr si se consigue que la escuela, a través de diversas metodologías, desarrolle en los educandos la creatividad, la cooperación, el juicio

[9] Ponce, Aníbal. *Op. cit.*, p. 202.
[10] *Ibidem*, pp. 203, 204.

crítico, la aceptación de responsabilidades, etc. De esta manera se estarán educando hombres capaces, tanto de hacer frente a las diversas situaciones que se les presenten como de construir un mundo más humano.

La escuela como institución social es al mismo tiempo un reflejo del sistema social en su conjunto y un elemento susceptible de coadyuvar en la transformación de la sociedad.

CONCEPTO Y CARACTERISTICAS

La nueva educación puede interpretarse como una etapa específica dentro de la historia de la pedagogía, al mismo tiempo que como el origen de la educación actual.

En general, se puede decir que la nueva educación es "un movimiento que supone una enérgica reacción frente a una escuela tradicional pedante y vacía, un intento de basar la práctica pedagogógica en... teorías científicas sobre el niño y su desarrollo intelectual y afectivo, y una visión de la educación cada vez más amplia y ligada a los problemas sociales y culturales de la época".[11]

La nueva educación parte del supuesto de que la realidad está en constante movimiento por lo que la educación debe adaptarse al proceso de desarrollo de la cultura, es decir, tiene que modificarse al mismo tiempo que la sociedad evoluciona.

Esta tendencia pedagógica representa un estudio teórico y un movimiento práctico que trata de llevar a cabo reformas en el plano educativo con el propósito de transformar los métodos existentes en la escuela tradicional, pues es "absurdo querer preparar para la vida social del mañana con métodos adaptados a la sociedad de ayer".[12] Consecuentemente la nueva educación pretende cambiar la rigidez de los sistemas educativos tradicionales a través de nuevos métodos de enseñanza y preparar al educando mediante la sociabilización con una educación real y más práctica. Su objetivo reside en tratar de adecuar la educación a la vida actual.

Los planteamientos generales de esta tendencia pedagógica difieren en cuanto a los enfoques adoptados por cada una de las corrientes que la constituyen, pero concuerdan en una inquietud fundamental y en ciertas características comunes. Con respecto a la primera, se considera que la educación, tal y como se practica, deja de lado la personalidad de los educandos, sus necesidades y sus intereses, así como la realidad social. En relación con el segundo punto de coincidencia, tenemos que la nueva educación, en contraposición con la tradicional, se presenta como pro-

[11] Mialaret, Gastón. *Op. cit.*, p. 27.
[12] Merani, Alberto. *Naturaleza humana y educación*, Ed. Grijalbo, México, 1972, p. 72.

gresista y científica. Considera, además, que toda actividad educativa debe basarse en el interés y las necesidades de los alumnos; en consecuencia, se centra simultáneamente en el educando y en su medio social, auxiliándose —para conocer tanto a uno como a otra— de la psicología y la sociología.

La nueva educación rechaza la instrucción memorística, enciclopédica y libresca, característica de la educación tradicional, pretendiendo ofrecer una educación integral, en la que los sujetos cognoscentes aprendan descubriendo, haciendo e interactuando en torno a una realidad y a una práctica social.

Así pues, la nueva educación pretende:

a) Autoeducar, es decir, que el alumno intervenga en su educación, en su aprendizaje.

b) Capacitar al educando para enfrentarse a los planteamientos y situaciones que se se presenten en su praxis social y buscar nuevas soluciones.

c) Permitir el máximo desarrollo de las habilidades y las capacidades de cada alumno.

d) Afirmar la importancia de la actividad, el interés y la libertad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

e) Considerar al mismo tiempo las exigencias sociales y los intereses y necesidades individuales de los educandos.

De esta manera, las características de esta corriente son: la afirmación teórica de la libertad, la prioridad de los intereses de los alumnos, *la necesidad de una educación que permita la creación y actuación del educando y que responda a las necesidades individuales, científicas y sociales del momento histórico.*

Según Reboul, los principios de la nueva educación son: "apoyarse en el interés... partir del conocimiento de las necesidades y de las experiencias... y fundarse en la autodisciplina y en la cooperación".[13]

Como la actividad docente parte de los intereses de los alumnos, ya no se requiere del castigo. Las nociones de cooperación, de respeto y de responsabilidad juegan un papel importante en el contexto de la nueva educación; ésta aspira a una nueva metodología de trabajo, que obliga a una mayor participación y compromiso por parte de alumnos y maestros.

La relación educando-educador tiende a hacerse más directa al incrementarse la comunicación y el diálogo entre ambos, lo que resulta de vital importancia, puesto que se facilita el intercambio de ideas, de conocimientos y experiencias, permitiendo un aprendizaje recíproco; los educandos aprenderán del educador lo mismo que éste de los educandos.[14]

El papel del maestro no se limita a proporcionar comunicados y/o información, sino que se pretende que sea un coordinador en los procesos

[13] Mialaret, Gastón. *Op. cit.*, pp. 48-50.
[14] Cfr. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México.

de aprendizaje, que fomente la creatividad, la sociabilización, la cooperación, así como el desarrollo de una actitud crítica frente a la vida.

IMPLICACIONES DE LA NUEVA EDUCACION EN LA PRACTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Después de haber expuesto los postulados y características de la nueva educación, trataremos de analizar las implicaciones que tendría la aplicación de sus planteamientos, en la práctica docente universitaria.

En este análisis debe considerarse como prioritaria la necesidad de renunciar a la educación de tipo tradicionalista, toda vez que la situación social contemporánea exige a la universidad una formación científica y técnica que responda a los requerimientos del desarrollo económico-político y social del país. De ahí que la organización del sistema escolar y el trabajo docente deban transformarse esencialmente, de tal manera que la educación pueda cumplir con las tareas sociales, el desarrollo integral del hombre e intervenir en la transformación de la realidad.

Se plantea cambiar el contenido y el método de la escuela, pues se requiere de la implementación de nuevas formas de actividad educativa, de una actitud distinta de los educadores y educandos; de una reorientación de los contenidos, de la finalidad de la educación ,de tal manera que se sobrepase la perspectiva de simple adaptación a la realidad, propiciando la participación, y que se responda tanto al progreso de la ciencia como al desarrollo social.

Aunque a primera vista el planteamiento propuesto puede aparecer como reformista, la intención es considerar la posibilidad de que a través de la educación puede hacerse algo, esto resulta ambicioso y complejo, pero por lo menos se intenta encontrar alternativas a cuestiones que nos planteamos ante una situación social concreta. Por ejemplo, ¿cómo puede ir la escuela a la par de las transformaciones sociales y servir a la clase oprimida? ¿De qué manera se debe planificar la actividad educativa para que la enseñanza no sea caduca y alienante?

Desde esta perspectiva consideramos que es indispensable consolidar e implementar algunos de los planteamientos de la nueva pedagogía, teniendo presente que los problemas educativas no sólo son problemas de método sino también ideológicos, económicos y políticos que, consecuentemente, ninguna metodología por sí misma va a solucionar.

A partir de que el objetivo y la función de la metodología consisten en la determinación del uso de las formas y de los criterios de enseñanza adaptados a la escuela, un sistema educativo —caracterizado por la transmisión de conocimientos y valores predefinidos— socialmente tiende a desarrollar una metodología de carácter dogmático; en tanto que un sistema educativo concebido de otra manera generaría metodologías más

activas. En la metodología y en el contenido se reflejan de algún modo las exigencias y las necesidades de la clase en el poder. En este sentido, el método sólo puede ser determinado y entendido en función de la finalidad pretendida por la educación, es decir, en relación con el *para qué* se educa. Dicha finalidad se encuentra relacionada íntimamente con el tipo y grado de desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, toda praxis educativa implica una teoría del conocimiento. En la concepción educativa tradicional, la realidad objetiva es difundida como algo estático, sin relación con la sociedad y, por lo tanto, fuera de un contexto histórico social; se le aborda en forma parcial, sin analizar sus interrelaciones con otros fenómenos. Concebida así, la educación resulta ser un factor de alienación. Pero es posible concebirla de la manera diferente, al modificarse la concepción del proceso educativo, pues "nada es tan importante en la reforma pedagógica contemporánea como la conclusión que se debe sacar justamente de esta transformación esencial, constituida por el abandono de concepciones educativas de adaptación, para el bien de la teoría según la cual la educación debe servir a la lucha para la realización de grandes y nuevos objetivos sociales".[15]

El proceso educativo debe plantear un tipo de preparación que conduzca a una educación que no sólo proporcione conocimientos teóricos, sino que también propicie una preparación que colabore en el desarrollo individual y social. De este modo, se abriría la posibilidad de conocer críticamente la realidad para coadyuvar en su transformación.

De ahí que una de las primeras preocupaciones metodológicas del maestro debiera ser enseñar a sus alumnos a que aprendan a aprender teniendo como objeto de estudio la realidad: ideas, hechos y acontecimientos ubicados en un momento histórico concreto. Además de combatir el verbalismo, pues ni la memorización ni la repetición de contenidos permiten el aprendizaje creativo y crítico, es necesario observar, analizar, relacionar, dialogar, cuestionar y experimentar para lograrlo.

En resumen, en nuestras escuelas se sigue dando énfasis a la memorización, generalmente los contenidos de los programas de estudio son repetidos por el estudiante sin analizarlos críticamente; se omite la práctica de la investigación, limitando la posibilidad de obtener conocimientos y llegar a conclusiones propias. "Si se analizan los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico sobre el particular, no será difícil descubrir que la gran mayoría adolece de enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición de temáticas y actividades prácticas en coordinación con prerrequisitos formalmente acordados con las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido

[15] Suchondolsky, Bogdan y Manacorda, Mario. *Op. cit.*, p. 67.

en áreas instrumentales, planteos coherentes de legitimidad científica y social".[16]

Todo esto no es casual. Obedece a las condiciones sociales, a los intereses de la clase en el poder, a la dependencia económica, política y científica del país; "un curso universitario se concibe como un libro sobre el tema en cuestión. Pero, ¿se puede ser culto con la lectura de un solo libro? Se trata, pues, de la cuestión del método de enseñanza universitaria: en la Universidad *¿se debe estudiar o se debe estudiar para saber estudiar?,* se deben estudiar los "hechos", el método para estudiar los "hechos".[17] He aquí los elementos para un planteamiento importante, lo esencial en la educación no sólo consiste en proporcionar conocimientos, sino también en posibilitar la adquisición de ellos. Cada sujeto en su relación con otros debe ser capaz de acceder al conocimiento de su realidad para interpretarla e intervenir en su transformación.

Los postulados de la escuela nueva adquieren importancia en la medida en que indican "una fase y un método de investigación y de conocimiento y no un programa predeterminado con obligación de originalidad y de innovación el precio que sea. Indican que el aprendizaje se consigue especialmente con el esfuerzo espontáneo y autónomo del alumno... Descubrir una verdad... es ya creación, aunque se trate de una verdad vieja demuestra que se está en posesión del método...".[18]

La nueva pedagogía en la práctica educativa universitaria implicaría:

a) una nueva concepción del hombre y su aprendizaje;

b) fomentar el autodidactismo: enseñar a aprender a a aprender, es decir, propiciar la manera en que cada uno en su relación con los demás adquiere conocimientos, descubre nuevas verdades, resuelve problemas y se enfrenta a situaciones concretas que requieren de su participación;

c) la posibilidad de conocer, interpretar, cuestionar y coadyuvar a la transformación de la realidad;

d) vincular la teoría con la práctica para asumir actitudes más críticas y participativas.

[16] Lafourcade, Pedro D. *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974, p. 48.
[17] Gramsci, Antonio. *Cultura y Literatura,* Ed. Península, Barcelona, 1972, p. 81.
[18] Gramsci, Antonio. *Op. cit.*, p. 57.

7

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES

Rodolfo H. Molina

Después del fracaso de la Alianza para el Progreso se hizo imprescindible, desde el punto de vista político, instrumentar nuevos planes educativos, reclamados por el desarrollo económico a que habían sido lanzados los países latinoamericanos desde comienzos de la década de los sesenta.

El auge económico que se deslizaba eludiendo situaciones críticas, permitió que un mayor número de jóvenes de los sectores medios accediera a la Universidad.[1] La concentración y transnacionalización de las economías latinoamericanas requerían técnicos formados bajo una concepción tecnocrática, de estricta eficiencia empresarial, cuya misión sería controlar la ejecución multiplicada de operaciones exactas en cada proceso productivo.

El objetivo era implantar clases multitudinarias, pero ordenadas, en las que los profesores repitieran cierta cantidad de información elemental, unas veces muy específica y necesaria para alguna técnica o conducta social que interesaba difundir, otras, igualmente elemental y muy general no enfocada a ninguna disciplina particular, tratando de imponer años comunes a distintas carreras.

Después de la información y conocimientos básicos recibidos en la Universidad, el adiestramiento y la instrucción más avanzada tendrían lugar en las fábricas. De este modo, el Estado gastaría menos en educación superior, las empresas ocuparían profesionales no tocados por la reflexión sobre su lugar en la sociedad, y se manejaría el mercado de profesionales calificados. Una vía alternativa, no excluyente, son las uni-

[1] Excepto referencias concretas a otros niveles de la actividad universitaria, se trata del primero, la licenciatura.

versidades e institutos tecnológicos creados para formar personal especializado.

Durante la segunda mitad de la década de los sesenta, la concurrencia de graves tensiones en el sistema político y el aparato de dominación en varios países del continente, por una parte, y la imposibilidad a que se enfrentaron las universidades para solucionar las demandas de alumnos que no podían ser atendidos en centros diseñados para formar profesionales autónomos, por otra, dieron como resultado una serie de movimientos estudiantiles cuya repercusión en el resto de la sociedad varió según los países.

Esa violencia llegó a formar una trama compacta con la que provocó el intento de no dejar la revolución limitada a Cuba y el rechazo de la guerra de Vietnam. También llegó a generar la aparición, entre los jóvenes, de nuevos estilos de vida, incubados en los peores años de la guerra fría y florecientes en esa época como protesta o hippismo en Estados Unidos y Europa, recogidos en sectores medios y altos de nuestras sociedades. Ejemplo inmediato fueron las revueltas estudiantiles que agitaban Berckley, Amsterdam, Milán y París, y cierto interés que despertó la Revolución Cultural China, hoy enterrada.

La represión oficial y el ingreso de muchos estudiantes a grupos y partidos políticos que se proponían la toma del poder, terminaron con la rebelión espontánea y sus proposiciones de cambio en la sociedad. La agitación universitaria continuó, pero bajo otras formas y con otros objetivos.[2] Sin embargo, iba decayendo. La crisis económica general que estalló en 1973 era paralela a una baja en la actividad política de oposición. Hay correspondencia entre lo que ocurre hacia afuera y hacia dentro de las facultades.

Una de las exigencias estudiantiles, necesaria, había sido la desaparición del rigorismo anecdótico o casuístico de las clases y exámenes, punto de honor del positivismo de principios de siglo, no desarraigado en las universidades. Los proyectos oficiales encontraron en los resultados de las movilizaciones, por esa exigencia, uno de los medios adecuados para lograr su objetivo: la desaparición de todo rigor académico en las universidades, más allá de niveles mínimos de aprovechamiento de los cursos.

El nombramiento de maestros no capaces por parte de las autoridades y la imposición de otros, también ineptos, por parte de los estudiantes (por simpatías políticas), se ligaron perfectamente en el clima de desorganización perenne que oficialmente se encontró beneficioso mantener.

Con presupuesto e instalaciones no adecuadas, las universidades viven del prestigio logrado antes, mientras, y de acuerdo a la coyuntura, se restringe el ingreso de modo más o menos selectivo, o se permite una

[2] Aunque aparentemente las agitaciones estudiantiles están apoyadas por el aparato de los partidos a los cuales pertenecen las agrupaciones políticas universitarias, éstas responden sólo a los C.C. y se desvinculan de la masa de estudiantes.

actividad de tipo vegetativo intelectual a gran número de estudiantes. Cumpliendo requisitos mínimos pueden realizar actividades políticas que no saliendo del claustro universitario son toleradas.

Así, muchas universidades latinoamericanas han llegado a convertirse en monumentales guarderías para adolescentes y adultos, quienes entretenidos en una política opositora y actividades culturales, no presionan el mercado de trabajo. En donde el ingreso es más limitado y el control interno es mayor, las clases se limitan a la repetición de un saber congelado para las ciencias sociales, como ocurre en los países del llamado "Cono Sur" [3] a principios del siglo.

En cualquiera de los dos casos, las bibliografías con distinta orientación remiten a manuales o libros clásicos para cada tema, excluyendo, la mayor parte de los cursos, bibliografía de inspiración marxista.

La característica principal, aunque por vertientes diversas, es la despolitización de los estudiantes, paralela a la obtención del título de licenciado sin haber estudiado más de un libro por materia aquí.

La formación, que en Universidades así concebidas no puede realizarse, es llevada a cabo en instituciones de élite, fuera de ellas, o en escuelas de postgrado. También se incrementan las becas para estudiar en Universidades y Centros de Investigación en Estados Unidos y Europa. La dependencia tecnológica —asépticamente llamada *gap*— llega a la necesidad de recurrir a centros de investigación en los países dominantes, aún para la especialización en tecnología que usan los países latinoamericanos de acuerdo con la división internacional del trabajo.

La mayor parte de los institutos de investigación histórica están dedicados al reforzamiento de los mitos nacionales. Sin embargo, los estudios más cuidadosos de historia colonial, con excepciones brillantes, se "han hecho" en Europa. En Estados Unidos se llevan a cabo investigaciones muy sofisticadas sobre historia de los siglos XIX y XX, usando los archivos más completos que allá existen, no disponibles en América Latina.

El presente trabajo se refiere a la historia en general en América Latina, pero sobre todo a la historia dentro de la Universidad, en las escuelas de historia, y podríamos decir, irónica pero inexactamente, a lo que allí ocurre.

Como consecuencia de la popularidad alcanzada en los ambientes académicos por las "metodologías", bajo la creencia de que cumplidos ciertos pasos está asegurado el resultado del trabajo, es frecuente oír que se destaca la importancia de formular las preguntas ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? Las respuestas a esas preguntas, se piensa, garantizan la definición

[3] Parece importante tener presente que esta denominación no proviene de la geografía, ni de las ciencias sociales, ni de la tradición académica. Es el nombre de una de las zonas de la defensa norteamericana, según división del Pentágono.

y la justificación del objeto de estudio, más aún nos dirían cuál es la historia, sociología o arquitectura que queremos hacer.

La embestida del cientificismo y el intento de convertir a las diferentes áreas de conocimiento en otras tantas formas de saber exacto, son correlativas a las políticas oficiales de desarrollo; se esperaba que tales cuestionamientos teóricos llenaran el vacío dejado por la obsolescencia de la vieja polémica sobre la objetividad y la diferencia entre las ciencias sociales y las naturales. Por su parte, desde el marxismo también se recurrió a la circularidad de las explicaciones, como es posible ver en los numerosos manuales y simplificaciones editados en el continente o en la Unión Soviética.

De este modo de fundar una ciencia se halla, sin embargo, alejado de toda trascendencia: no hemos visto en América Latina un crecimiento de las ciencias sociales acorde al auge que han tenido las metodologías intelectuales. Se pretende el desarrollo de la historia, a partir de principios activos sintéticos producidos en laboratorio.

No interesa analizar aquí la relación entre historia y coyuntura, pero comparar esta articulación en distintas coyunturas, ayudaría a comprender la situación de la Historia en América Latina. En Alemania, la cimentación histórica de la filosofía hegeliana integraba el proceso unificador del Estado alemán, objetivo, de ambas, monarquía y burguesía. Francia, que reafirmó su lugar en Europa con Napoleón y el Congreso de Viena, pero que ha sido sacudida más que otras potencias capitalistas de primer orden por luchas internas y victorias poco generosas en las guerras, tuvo en el agitado siglo XIX, en Michelet, un defensor de la Historia, de su historia, del futuro de Francia. La misma tarea se propuso después de las guerras mundiales, la escuela de los "Annales".

Nada semejante ha ocurrido en América Latina. Los países de fines del siglo XIX, dirigidos por sus oligarquías, tuvieron, a excepción de la Revolución Mexicana, la forma más coherente de vinculación entre historia y proyecto histórico que haya producido nuestro continente. La historia hecha por los intelecauales liberales, con raíces en obras escritas durante la primera mitad de la centuria (y a veces, por ejemplo México, en el siglo XVIII), en tanto que parte de un proyecto de dominación interna articulada a la dominación imperialista, no pudo convertirse en un análisis crítico del presente ni del pasado: creó un panteón, sustento de la ideología del Estado nacional organizado para que pudiera hacerse cargo de empréstitos, e impulsara el intercambio de materias primas por manufacturas; cristalizó como reconocimiento común a los luchadores de la independencia de España, como rechazo de todo lo que se había opuesto al acceso de los liberales al poder.

Los regímenes populistas y desarrollistas intentaron hacer una historia que expresara su punto de vista sobre el pasado y descubriera en él la fuente de los problemas que evaluaban, como causa de la necesidad

de los cambios que impulsaban. Los conflictos sociales del imperialismo eran parte del análisis, pero en distinto grado según el interés de transformación socia linterna y el antiimperialismo planteados. En esas nuevas historias populistas también aparecieron los héroes del Estado y los contemporáneos. Pero en ningún caso, desde la universidad, la historia integraba un proyecto de futuro independiente, pues éste tampoco existió como concreción. Algunas voces aisladas, aunque insistentes, no fueron suficientes para establecer las bases de la tarea, su vigor sólo sirvió para que fuera más notorio el contraste entre una acción siempre individual, y discursos institucionales sobrecargados. Desde el punto de vista individual, la historia en América Latina tuvo momentos brillantes; sin embargo, hasta hoy, es más lo que la historia ha hecho por las instituciones que lo que de ellas han recibido. Otra cosa hubiera sido imposible, ya que dominación imperialista e historia nacional son excluyentes.[4]

La necesidad de preguntarse ¿cuál? o ¿para qué? es correlativa de la falta de respuesta real. La historia en cuanto conocimiento no es, ni ha sido, respuesta a preguntas o actividad teórica con validez universal para todas las disciplinas, partiendo de cualquier concepción teórica, en distinto tiempo y lugar. La justificación por medio de abstracciones con igual nivel de generalidad es más grave, atendiendo a la coherencia de su pensamiento, cuando quienes la realizan lo hacen mencionando al marxismo. No hay elaboración teórica ni metodología válida de la historia si antes esa historia no tiene un lugar político, en cuanto parte reflexiva de un proyecto histórico en construcción o posible para la sociedad y en la época en que aparece como propuesta.

Indudablemente la cuestión se ubica más allá de los presupuestos educativos latinoamericanos, generalmente pobres. La situación de la historia en nuestro continente está determinada por dos tipos de problemas cuyo tratamiento es previo a toda definición académica: 1) la historia entre proyectos de dominación y de independencia; 2) la historia como educación o como cultura.

¿Por qué hablar de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la Universidad? Los pocos libros y artículos que se ocupan del tema hablan en su mayor extensión del nivel medio. El estudio de la historia en la Universidad no sólo tiene especificidad en sus objetivos, sino también en sus problemas y consecuencias sociales: a) en las universidades —se supone— se construye el conocimiento más avanzado, y es ahí donde las personas que estudian distintas disciplinas se inician en esa tarea; b) en ellas comienza la divulgación —y desgraciadamente a menudo la vulga-

[4] Si bien es conocido el exilio de muchos historiadores sudamericanos después de los golpes de Estado que asolaron al continente desde la década pasada, el caso paradigmático de la oposición entre historia nacional e imperialismo podemos encontrarlo en Checoslovaquia: después de la invasión soviética de 1968, 145 historiadores fueron jubilados por la fuerza (cifra dada por Milan Kundera).

rización de las teorías—; c) es el camino que siguen las personas después de haber alcanzado la última etapa de la evolución del pensamiento; d) buen número de egresados pasa a la docencia en el nivel medio, solamente.

Las nuevas concepciones de la enseñanza-aprendizaje han ganado, en los últimos veinte años, tanta importancia como no la tuvieron las concepciones tradicionales desde Rousseau hasta la escuela Summerhill, ya que las viejas pedagogías señalaban un decálogo de lo que se *debe hacer*. Las de hoy muestran un esquema de la realidad y las acciones que pueden incidir sobre ella.

Las crisis sociales, institucionales, históricas y educacionales dejaron vacíos en las instituciones educativas que fueron llenados —en conjunción perfecta— con las nuevas didácticas, con sus esquemas y metodologías.

No se procura aquí hacer una crítica de la pedagogía y la didáctica tradicionales, sino revisar de manera global la situación de la historia en los salones de clase.

Así como las metodologías se proponían explicar la necesidad de la historia, las nuevas técnicas tratan de suplir la falta de significación que tenía la historia enseñada antes. Una de las técnicas que se difundieron fue la de los seminarios: un grupo reducido de estudiantes trabaja con un profesor en forma intensiva, durante los períodos menores al tradicional año académico y aumentando las horas semanales. Dentro del nivel y de los límites de las lecturas y discusiones efectuadas, el seminario debe constituirse en un pequeño grupo de investigación, del cual salen, al final, monografías generalmente individuales. Pero esta organización de la tarea académica, cuya justificación radicaba en los resultados logrados en universidades norteamericanas (de donde principalmente se tomaron los modelos) y europeas en la situación general antes vista, sirvió para fines exactamente opuestos a los expresados y más cercano a los perseguidos: a) el aumento de estudiantes no siempre permitió encontrar los maestros requeridos, y se desnaturalizó la función de investigación dirigida. Aún teniendo los maestros y el presupuesto, la captación de los profesores más preparados por institutos de investigación o de postgrado, así como los que ingresaron por influyentismo, rindieron las mismas consecuencias; b) la característica de investigación se perdió, además, por la carencia de los libros necesarios en cantidad suficiente: faltaban en las bibliotecas —que nunca están al día—, y no se pudieron comprar a causa de los precios con que siempre trabaja la industria editorial latinoamericana y española; c) en cuanto al lugar de discusión (que para la historia está muy cerca de la epistemología, la filosofía y la política), los enfrentamientos de posiciones en medio de la agitación estudiantil derivaban en discusiones acerca de la política del momento, lo que hubiera sido beneficioso si se hubieran aclarado las ideas de los estudian-

tes acerca de su lugar como individuos dentro de la sociedad y frente a la historia, ejercitando la crítica del presente; sin embargo, esos debates se resolvían en pequeñas luchas de grupos políticos, preocupados por anunciar en las asambleas que en un determinado salón de clases se habían aprobado sus slogans.

En las condiciones mencionadas, y habiendo por parte de las autoridades nada más que un esfuerzo ornamental por mejorarlas, en lo que de ellas dependía, los seminarios no podían pasar de la etapa de información. En la actualidad, las agitaciones estudiantiles están en receso, pero los seminarios terminan en el mismo nivel: sin duda las movilizaciones contribuyeron al clima de desorganización, pero no fueron la causa ni el principal agente. Para la mayor parte de los estudiantes que participaban en ellas, eran una forma de deshacerse del cientificismo que reemplazó al positivismo. Después de varios semestres de poco estudio y sin ningún incentivo, en el clima de desorden consentido, no es difícil que se estabilice ese nivel como resultado de los seminarios, con beneplácito de quienes planean la educación y, es necesario decirlo, de los estudiantes que esperan terminar pronto su carrera.

Esto ocurre en las universidades que mantienen su estructura académica y trabajan bajo libertad académica. Otras universidades han introducido reformas o han iniciado sus actividades con nueva organización: algunas pertenecen al Estado pero fundamentalmente en las privadas ha avanzado el capitalismo en el sistema educativo. En las religiosas, donde se ha borrado todo vestigio de humanismo a cambio de una enseñanza absolutamente utilitaria (a pesar de misas, rosarios, quermeses y convivios), los elementos del seminario se han conservado (se acortó su tiempo: son bimestres o trimestres en los que se trata cada tema, muchas veces desde puntos de vista interdisciplinarios; en ese tiempo es imposible adquirir algo más que información, ni siquiera en límites mínimos). Si tomamos en cuenta los problemas antes mencionados sobre la historia y les sumamos el tiempo reducido en instituciones que cumplen una gran función social para la burguesía, como excusa de actividades sociales —que entre los jóvenes de esta clase ocupan bastante tiempo— y en las que la historia consiste en saber algunas fechas y nombres indispensables, vemos que no es posible que se realice allí ninguna actividad reflexiva.

En los países gobernados por dictaduras militares, bajo feroz represión, los resultados no son esencialmente distintos, aunque se han reforzado los mecanismos autoritarios: cuando ya no es soportables o convenientre para las clases dominantes dar a muchos la libertad de estudiar poco, los cupos de ingreso a la carrera de historia se restringen (lo mismo para letras y sociología), y se establece una obligación férrea para la asistencia a clases y para el estudio; se recortan drásticamente los temas en número y en profunidad de análisis, llegando no sólo a usar informa-

ción selectiva, sino también a multiplicar las explicaciones infantiles. Esto se consigue por tres medios fundamentales: a) se prohibe y reprime toda actividad crítica, expulsando incluso a militantes de derecha por hacer juicios de valor sobre los temas de clase; b) gran cantidad de libros quedan prohibidos y se utilizan los que principalmente traen datos con exposición fáctica, incluyendo la Biblia como fuente para el estudio de la Edad Antigua; c) en los países donde los regímenes militares tienen ya ya algunos años hay un control muy riguroso de los profesores, pero en muchas escuelas sudamericanas, a excepción de los pocos que quedaron después del encarcelamiento o la expulsión, la mayor parte de los docentes son estudiantes recién egresados y otros cuyo nivel académico no sobrepasa las exigencias de los alumnos de secundaria, teniendo en cuenta que lo más importante de la enseñanza-aprendizaje en esas escuelas de historia son las clases del profesor, prescindiendo en ocasiones de las reuniones de discusión. La historia positivista en América Latina tuvo siempre el carácter recargado de una lección de civismo, alabanza de la democracia liberal. En general, fue un discurso construido en una sucesión laberíntica de anécdotas divididas a posterior en fastas y nefastas, cuyas fechas se ubican principalmente entre 1810 y 1830, a veces hasta 1850, y cuyos nombres son los de héroes y criminales; aunque algunos pocos personajes sean celebrados por los más liberales y otros por los más conservadores.

La historia populista no varió fundamentalmente: trata, más bien, de incorporar anécdotas y personajes desplazando a otros y de mover las fechas hasta 1860; sin embargo, hace intervenir un elemento nuevo: el imperialismo.

Si bien hubo algunos positivistas y después marxistas que hicieron estudios sobre problemas económicos, el mayor desarrollo de estas investigaciones corresponden en principio a los desarrollistas (sin tener en cuenta las investigaciones hechas por extranjeros: ingleses, norteamericanos y franceses). Esta orientación teórica sigue una forma de trabajo semejante a la de los análisis que se hacen para la economía contemporánea, usando distintos indicadores económicos y estadísticas, prácticamente ausentes en la historia anterior, y tiene su apoyo en la sociología norteamericana y en el culturalismo.

No hay una corriente que se pueda identificar claramente como desarrollista, pero se ve esta influencia en muchos historiadores de formación más tradicional, sobre todo en el enfoque de los problemás, más que en los métodos de trabajo. La sociología norteamericana y el culturalismo han influido en la mayoría de los historiadores de manera profunda y amplia en el punto que nos mostraría la búsqueda de programas conscientes de estas teorías en cada uno de ellos: las correlaciones de hechos han perdido su estilo aleatorio, ha desaparecido el apasionamiento deportivo por los enfrentamientos entre grupos políticos y personas, y a pesar

de que continúan dando gran valor a las figuras individuales reconocen la existencia de intereses y necesidades colectivas.

La historia desarrollista tuvo otro depositario de sus proyecciones: el marxismo, no sólo porque muchos marxistas provienen de esa corriente. El culturalismo se ha convertido en el sentido común teórico de las ciencias sociales y ha servido para llenar muchos vacíos del marxismo latinoamericano, especialmente reemplazando el concepto de estructura social por el de cultura, como si fueran simplemente dos significantes de un mismo significado, conceptos que si bien pueden referirse a una misma realidad la organizan teórica y políticamente de manera distinta.

La historia de las ciencias sociales es la de una tendencia hacia la integración y establecimiento de relaciones entre los que aparecen como elementos de la realidad: de la descripción y la comparación al análisis crítico de lo que se va comprendiendo como unitario. La historia liberal se ubica en el primer momento (aunque contemporáneamente en Euroya ya se estaba desarrollando el segundo), el desarrollismo y el marxismo en el último. Sin embargo, hay distintas formas de determinar las relaciones y su importancia dentro de la unidad.

Sería alejarse demasiado del interés central, analizar en relación a qué coyunturas mundiales y latinoamericanas se difunden el desarrollismo y el marxismo en general y, en forma particular en las universidades de América Latina; tomemos como dado que ya son *lingua franca*. Pero es aquí donde comienzan los problemas para la historia en los salones de clase. La historia tradicional se apoyaba para sus explicaciones en las listas y enumeraciones jerarquizadas. Estas concepciones, en cambio, se explican mejor con esquemas y con la noción de estructura.

El uso de esquemas y de explicaciones esquemáticas ha llegado a ser una misma cosa. A menudo, en las clases de historia el empleo de fuentes, la búsqueda y el análisis de información, en definitiva el estudio del movimiento de lo real, ha sido sustituido por una combinatoria más o menos simple de frases y conceptos. Esta forma de reduccionismo afecta particularmente al marxismo dentro de las aulas y se hace de él exactamente lo contrario de lo que el marxismo se propone ser: el estudio concreto de una realidad, pasando del estudio de la determinación del objeto a la repetición de una cierta determinación de las categorías. Se trabaja con una hipóstasis de la realidad, constituida por un cuerpo de generalizaciones elaborado tanto en la confusión de las categorías con el objeto y sin tener en cuenta los niveles de abstracción, como en la transposición de categorías —que en un caso específico es mediación real del objeto— a un objeto del que ni siquiera es mediación. Veamos dos ejemplos. Primero, cuando en una clase de historia contemporánea se habla de la situación en Europa hacia 1870, toda la discusión gira alrededor de la lucha de clases entre burguesía y proletariado, y si después se trata la situación europea posterior a la Revolución Rusa ocurre lo mismo, de tal

manera que podríamos invertir la enunciación de los temas sin temor a que se pueda detectar error entre la denominación y el contenido de las discusiones. Segundo, el uso de "lucha de clases a nivel internacional". El concepto lucha de clases que sólo puede tener validez en la determinación del objeto, una sociedad determinada en una coyuntura determinada o en la consideración de un modo de producción, es movido a otro ámbito, el de las naciones en las que se reproduce mediante una transvalorización de las clases sociales.

Necesariamente una teoría que ha estado enfrentada a la ideología dominante es difícil de comprender por los jóvenes egresados de la escuela preparatoria o el bachillerato, y requiere el apoyo de esquemas para su explicación, pero los esquemas han llegado a reemplazar a la realidad como objeto, los conceptos han superado al tiempo y al espacio, por medio de los manuales.

El recurso didáctico correspondiente es el manual, texto del esquema que se considera reproducción de lo real y que contradictoriamente se funda en la generalización y la simplificación.

En el orden de prioridades actual, para la mayoría de la población en la sociedad industrial, sólo tienen cabida las funciones automáticas: producción de bienes, consumo de los mismos y recreación programada para facilitar la vuelta a la producción y al consumo de bienes poco durables o armas. La reproducción de ese ciclo forma parte de la transnacionalización de la producción. En él no hay lugar para la historia: la historia pone en evidencia la relatividad temporal, cuestiona sus beneficios. La historia nacional muestra diversidad en la evolución y en las costumbres de cada país —lo que se procura extinguir— y descubre los mecanismos de la dominación y la dependencia. Puede transformarse en reconocimiento de necesidades y posibilidades diferentes a los intereses de sectores dominantes y potencias hegemónicas. Enfrentados a las políticas educacionales de la mayoría de los Estados latinoamericanos que en el mejor de los casos formulan metas tecnocrático-funcionalistas, pero que casi siempre se contentan con ofrecer niveles elementales de información, muchos intelectuales del continente se propusieron llevar a cabo elaboraciones críticas y tareas de democratización de la enseñanza.

Mucho se ha discutido sobre la viabilidad de esto, no sólo a causa de los problemas inmediatos —financieros particularmente—, sino también por lo que alguna vez se llamó imposibilidad de crear una isla democrática en sociedades que además de estar divididas, padecen vicios autoritarios ancestrales. Hoy, el abandono en la calidad de la enseñanza es muy grande. Bajo las dictaduras militares no han faltado planes para cerrar escuelas de historia.

Cualquier nueva propuesta tendrá que partir del conocimiento de la realidad y secundariamente, del optimismo.

Tiempo y espacio, por un lado, y generalizaciones formales, por otro,

parecen ser en la actualidad los términos contradictorios entre los cuales se debate la historia en los salones de clase. Esto sucede en los países donde las nuevas tendencias han ido asentándose, pues si las dictaduras militares se han impuesto o si se han mantenido los enfoques conservadores, la historia sigue absolutamente dominada por esa forma que los franceses llaman *histoire evénementielle*.

En esa historia tradicional practicada en nuestro continente son clásicos los programas cuyos puntos están organizados según: los antecedentes, la mención cronológica de los hechos que componen el gran *facto*, y después, las consecuencias. Formas del tiempo muy largas (la geografía o la vida de los humanos como especie) constituyen lo dado, lo creado, que a veces ayuda o impide que se cumplan los designios de los hombres individuales, pero que generalmente *está allí*, como nombre de una montaña, de un río o como lugar a conquistar.

Para valorar la necesidad del conocimiento de la geografía en los estudios de historia, se ha oído decir de manera retórica que el medio físico es el escenario en que se desarrolla la vida del hombre. Por otra parte, la idea (desde el siglo XVIII) que la historia y las organizaciones sociales están determinadas por el tipo de suelo o de clima, ha servido para explicar tanto los desarrollos diferentes del europeo como para justificar la imposibilidad de salir del "retraso" los países de América Latina, Asia y Africa. Pero desde ninguna de estas afirmaciones se buscó comprender las interacciones en el medio en que se desenvuelve la vida de una sociedad, en todas sus formas particulares, incluyendo las relaciones entre distintas comunidades. La amplitud con que se han tenido en cuenta esas interacciones al estudiar la vida de los demás animales ha sido dejada de lado al estudiar la vida de los hombres. De alguna manera se considera la especie humana, ya sea elegida de dios o portadora de la racionalidad que se despliega.

Los humanos siempre iguales en la perspectiva tradicional, nacen, luchan, tienen hijos, gobiernan, obedecen y mueren; la historia tradicional no toma en cuenta que en las condiciones de vida de la época del Imperio romano la esperanza de vida era de veinticinco años, o que el promedio de estatura en Europa hasta el siglo XVIII apenas pasaba del metro y medio (en los museos latinoamericanos que muestran la riqueza del pasado colonial, tenemos el testimonio de ello las armaduras, trajes y objetos de uso personal). Debemos observar que en la actualidad el promedio de vida en los países más desarrollados alcanza alrededor de setenta y cinco años, y que en América Latina, llega a sesenta y cinco. No obstante, se puede observar que hay multitud de factores interrelacionados con estos cambios en la vida de los seres humanos como especie animal entre ellos el aumento de población de importancia mayor que la forma del cráneo (no tratándose de deformaciones provocadas por motivos religiosos o de prestigio, etc.); aunque esto último constituye todavía el foco de atención de muchos antropólogos.

Tampoco el llamado tiempo largo ha sido reconocido teóricamente ni ha tenido lugar en la historia tradicional (pobre en reflexiones). Sólo intervienen en el ámbito de la política su campo privilegiado, único para diferenciar las monarquías absolutas de las democracias modernas, identificar al "Islam", y en nuestro continente definir la colonia respecto del período independiente. En esta concepción el tiempo se organiza como simple periodización, a veces muy personal, marcando hitos que solamente parecen hacer más cómodas las referencias a fechas que es necesario recordar, y en las diversas historias nacionales hacen más fácil la distinción de los períodos que corresponden a estilos de gobierno. Sin embargo, la periodización tiene una relación muy meditizada con el cambio histórico, y nunca es asumida como parte de la interpretación consciente de la realidad.

Difícilmente se menciona que la más generalizada, por edades, fue la visión del racionalismo que tomó precisamente a la razón como eje, según la posición que ocupaba en las decisiones y acciones de los hombres.

El tiempo corto, el *hecho histórico*, de carácter político, fue el modo de la historia tradicional: encadenamiento de nacimientos, leyes, declaraciones de guerra, muertes, batallas, matrimonios, gustos personales y lo fortuito en la vida de ciertos personajes. Incluso el pasado americano precolombino, explorado sistemáticamente en este siglo, cuando logró escapar a la visión técnica (colores y texturas de las cerámicas, etc.) fue atrapado por la sucesión de las acciones de héroes. No obstante, en los últimos años ésta es una de las áreas que más se ha desarrollado a partir de nuevas formas de abordar los estudios de historia, gracias al impulso de la arqueología europea y norteamericana en Asia, la confrontación de diversas teorías antropológicas y la concepción marxista del pasado; aún así, en su mayor parte, la arqueología en América Latina sigue ligada a la demagogia, sin que esto impida que muchos investigadores norteamericanos obtengan beneficios de aquélla.

A partir de dos niveles —integrada o separadamente— se procuró modificar, refundar los estudios de historia: las nuevas técnicas de enseñanza y los nuevos planteos teóricos. Pero ni unas ni otros han garantizado el logro de las metas buscadas con sólo su aplicación al margen de un proyecto histórico, un proyecto de sociedad.

Definiciones tan generales como "una sociedad democrática" o "el socialismo" no son suficientes para dar sentido a las proposiciones.

Si nos remitimos a los programas de historia, encontramos que muchas veces podríamos cambiar, sin ningún inconveniente, la designación de las materias en las bibliografías (pues los temas más dispares están constituidos por los mismos libros, de lo que, por otra parte, se hace casi siempre una lectura lineal).

Es verdad, se modificaron los contenidos de los programas de estudio y también, lógicamente, el tipo de libros. El estudio de las biografías de

los héroes cedió en interés al de los grupos que componen una sociedad, el concepto lucha de clases fue introducido plenamente en los salones.

Por otro lado, la idea de la vida de los seres humanos como un todo social, desalojó las viejas divisiones que encaraban el estudio de un período o una región delimitada en "la política", la "sociedad" y "la economía", como aspectos paralelos que "a veces" tienen relación entre ellos. Los conceptos de cultura, estructura, estructura social, modo de producción, reemplazaron las nociones positivistas, el estudio del "hecho histórico". Además, la discusión sobre los distintos medios de dominación imperialista en el pasado y en el presente, y el debate político dejaron de ser únicamente la actividad reiterativa de militantes de agrupaciones estudiantiles y pasaron a formar parte de la actividad académica (México fue quizás el único país del continente donde todo esto no era nuevo: la invasión norteamericana en fecha tan cercana como 1914, la Revolución Mexicana, las claras posturas antifascistas, se han mantenido como experiencias que no podrían ser encubiertas por los temas clásicos de la historiografía latinoamericana reales en parte, pero mediante los cuales se ha reducido ideológicamente la complejidad y las causas de la violencia sean ellos la oposición liberales-conservadores, capital-provincia, consta-montaña, hacendados-comerciantes, norte-sur, caudillos populares-políticos ilustrados, laicos-iglesia, etc.).

Sin embargo, no podemos entender que haya habido una transformación verdadera de las formas de los razonamientos, de sus mecanismos de los modos de abordar los entramados de tiempo y espacio que constituye el historiador. Se ha seguido estudiando historia sin el estudio de los *espacios históricos*.

Esto continúa siendo campo de la geografía. De modo que la historia mantiene un carácter de abstracción más propio de la geometría. El espacio es, muchas veces, casi un tablero de ajedrez donde se pueden desenvolver los más variados juegos sociales pero con el anonimato que tiene un cuadriculado. Enfatizando lo "social" el rechazo a cualquier proposición que suene a determinismo geográfico contribuye a ignorar el paisaje y su construcción humana. Ignorando, al mismo tiempo que la historia es organización del espacio.[5] Por otra parte, cuando las relaciones sociales de producción son abordadas con criterio tópico, pocas veces se toma en cuenta que la producción y la reproducción de los mismos humanos sólo es posible mediante transformación y consumo de otras formas de la materia; que así como provocan modificaciones irreparables —perjudiciales o no— para la vida de otros animales, también se alteran las condiciones para la vida del hombre. El mismo carácter ideológico, pero de signo contrario, que supone pretender que el problema por excelencia de nuestros

[5] En este sentido, es necesario mencionar los trabajos de Carlos Sempat Assadourian, de los que la historia colonial del extremo sur del continente es comprendida también como organización del espacio alrededor de Potosí.

días es el deterioro del medio ambiente, se manifista al ignorar las consideraciones ecológicas como reaccionarias, simplemente porque nos lleva a encontrar problemas que son previos cronológica y lógicamente a la burguesía.

Acciones como las exploraciones de los conquistadores españoles sólo pueden ser comprendidas enteramente confrontando las selvas, los ríos y las montañas del nuevo mundo con los avances técnicos del siglo XVI, y con la idea que los europeos de esa época y particularmente los ibéricos tenían acerca de la naturaleza americana.

Un ejemplo de las simplificaciones corrientes en los salones de clase es el siguiente: la relación entre sociedad y espacio en el siglo XVI ayuda a entender mejor cómo el esquema según el cual el "tesoro americano" servía para comprarle a Inglaterra las manufacturas que España no producía, no puede operar sino hasta el siglo XVIII. La producción y circulación de mercancías entendidas como relaciones estructurales o como relaciones económicas cotidianas en época de paz, son insuficientes para dar cuenta de la realidad, pues si bien es cierto que España comerciaba con el norte de Europa, no todos los bienes eran mercancías en el siglo XVI; además, las guerras duraban decenas de años y el desplazamiento de los ejércitos estaba directamente relacionado con las distancias, las estaciones, los accidentes geográficos y la fragmentación política que imponían determinadas rutas. A eso se sumaban los grandes gastos de transporte y alojamiento originados precisamente por la lentitud de los desplazamientos. La guerra, como causa de descalabros financieros, no puede ver únicamente a través de la compra de armas y las destrucciones durante los combates. La comprensión del espacio europeo de entonces, nos permite sacar la guerra del ámbito de las explicaciones tradicionales: decisiones caprichosas de los monarcas, enumeración de fechas y batallas, nombres de generales, registro de combates famosos y derrotas. No se trata tampoco de que los estudiantes deban acordarse necesariamente el nombre de pila y la fecha exacta del casamiento de los abuelos de Carlos V, pero sí deben saber cuáles eran los dominios de los Habsburgo. De esa forma, sus guerras no fueron una caprichosa *salida* desde España al resto de Europa, sino la defensa de dominios tan válidos para ellos como España misma, en los que el emperador y la burocracia imperial estaban dispuestos a gastar sus tesoros. Las articulaciones de la economía y la política como esas guerras, o la piratería despojadas del mito y la anécdota y entendidas, entre otras maneras, como formas muy importantes de movilización y consumo de bienes dan mejor cuenta del destino del tesoro americano que la simple necesidad española de impartir mercancías porque no las producía. Más aún, ¿tan desarrollada podía estar la industria para la exportación en los siglos XVI y XVII en Inglaterra, podríamos agregar ya que sería más verosímil, que Holanda podía absorber directamente por comercio las inmensas rentas españolas?

Es cierto que gran parte del oro, la plata y otras riquezas terminaron en Inglaterra, pero llegaron allí por caminos muy diversos y complicados en buena medida por el sistema bancario después de siglos. El abuso de la recurrencia a los niveles estructurales vistos como si fueran un *día tipo* en la vida del siglo XVI en este caso deja de lado las relaciones temporales: que unas cosas ocurren primero y otras después y que el orden no es aleatorio. El rechazo a la cronología fáctica ha llevado a la ignorancia total del tiempo —de los tiempos— en muchos cursos de historia. La historia se convierte así en un puro juego de relaciones regionales, posibles a veces, pero no ciertas. Por el contrario, "cuando la preocupación cronológica se ha hecho *crítica*, ¡cuántos mitos ha demolido, cuántos textos ha desacralizado! También esto forma parte de la «historia del saber», de la producción de conocimientos. Fecha por fecha no es más que una técnica (útil) de erudición. «Fechar con fineza» sigue siendo un deber del historiador. Pues la *conciencia de las sucesiones en el tiempo y de las proporciones en las duraciones es lo contrario de un dato ingenuo empírico y puro*", dice Pierre Vilar.

La lógica de la esquematización oculta las relaciones reales entre las cosas. El tiempo que da funcionalidad al esquema es el actual, no en los mitos de las cosas en el pasado, ni las posibilidades de relación de los acontecimientos pretéritos. La formalización siempre implica una proyección de lo actual hacia el pasado. Si volvemos al ejemplo anterior, se está más cerca de explicar las relaciones entre los países subdesarrollados y los industrializados que las de España e Inglaterra en el siglo XVI. Los esquemas reflejan el estado de los conocimientos de la época en que se los elabora, otra cosa no sería posible. Pero la mayor parte de los esquemas que se repiten como medio de ayudar a la introducción de nuevas corrientes de interpretación, contemplan el pasado con la perspectiva de relaciones del presente: están totalmente referidos a quién los elabora no a quienes trata de comprender.

Además, lo que no es mensurables queda fuera del esquema reforzando de esa forma su exactitud. Si para la época contemporánea diversas relaciones económicas "no medibles" son fundamentales para comprender por qué algunas sociedades no han desaparecido, cuando se trata del pasado, únicamente se puede entender a través de la racionalidad propia del sistema de que se trate. Chayanov habla de la "autoexplotación" de los campesinos cuando operando por debajo de la rentabilidad capitalista el campesino sigue trabajando su parcela. De la misma forma es necesario recurrir al bosque para explicar cómo podían sobrevivir muchas comunidades en la Europa medieval. Más aún, Kula ha demostrado como aplicando la contabilidad capitalista encontraríamos que el feudo polaco de la época moderna funcionaría con pérdidas.

Los problemas ideológicos, no mensurables, son ignorados o tienen su lugar sólo en el modelo de las relaciones estructurales, nunca en las

relaciones cotidianas (excepto cuando se los entiende como mala fe de las clases dominantes). Si alguien hace intervenir el ámbito de las representaciones y de la imaginación en el análisis o en las explicaciones, corre peligro de ser acusado de idealista, a pesar de que la fe, la borrachera o el amor son tan humanos como trabajar, tan ciertos como la explotación. No es lo mismo saber que algunos fenómenos devastadores se producen por ciertas condiciones atmosféricas y que podemos precavernos de sus efectos, a creer que por ser un castigo divino sólo queda morir y entonces lanzarse a un desenfreno orgiástico que consume en horas el trabajo de meses. El abordaje "sin vida", del objeto de estudio, es lo que permite hacer operativas las simplificaciones y racionalizaciones de la historia. De modo que los esquemas reduccionistas del presente son doblemente deformantes cuando se refieren al pasado adjudicándole motivos que no eran los suyos.

El esquema necesario, para ir a lo esencial de los problemas y para ordenar los datos, se convierte, sin embargo, en un medio de clasificar *toda* la realidad. Habiendo sido necesario, en principio, para hacer más claras las explicaciones, el uso de esquemas penetra los razonamientos y el positivismo es sustituido por un marxismo esquematizado que transforma el conocimiento de la multiplicidad de lo real en ciertas verdades fijas. De la misma forma en que se repitió la dominación en los países socialistas con muy pocos cambios respecto de la época anterior a la toma del poder por los partidos gobernantes.

De esa forma no es extraño que el ideal sea la repetición o el reconocimiento. Los estudiantes se acostumbran a leer sólo las obras en donde rápidamente descubren el esquema, las demás son prescindibles o reaccionarias.

No avanzando en la investigación, quedan muchos aspectos de la realidad que no entran en el esquema. La legitimidad de su rigidez está fundada —como en la escolástica— en la ignorancia. Los modelos esquematizantes atribuyen gran cantidad de problemas actuales al sistema capitalista como tal, sin tomar en consideración que el capitalismo se inscribe en una forma histórica más amplia: las sociedades industriales. Así como se considera la diversidad de organizaciones sociales dentro de las economías de cazadores y recolectores, y dentro de las sociedades agrícolas y de pastoreo, desde la "revolución" neolítica han existido sociedades sobre las que construimos distintos modelos teóricos (esclavismo, feudalismo, etc.), los cuales pueden concernir a Grecia y Roma o a Europa medieval y Japón, por ejemplo, casos en los que reconocemos múltiples formas de apropiación del excedente y del dominio de los medios de producción, que aún siendo muy diferentes compartían problemas comunes: dependencia de las condiciones climáticas, crisis de subsistencia, mayoría de población analfabeta, etc.

Uno de los más conocidos problemas de las sociedades industriales es

la contaminación, cuya negación o minimización intencional o no sólo deja el problema sin resolver. El primer y más grande accidente nuclear registrado ocurrió a fines de 1957 en la Unión Soviética; en ese país no se publicó nada al respecto y los servicios secretos occidentales se hicieron cómplices al no proporcionar ninguna información para evitar protestas contra las centrales nucleares. La gigantesca explosión originada en residuos de la industria militar soviética causó centenares de muertos, y poblaciones enteras fueron evacuadas y arrasadas. Los efectos de la radiación no se estudiaron completamente porque en la Unión Soviética la genética es una "ciencia burguesa".

Por su parte, los "científicos" occidentales al enterarse del caso (cuando un colega soviético pasó a Inglaterra en 1973), dijeron que tal cosa era técnicamente imposible (es interesante notar la semejanza que tiene lugar en el comportamiento de los tecnócratas y dirigentes de uno y otro lado, todos quieren que los Urales, donde ocurrió, escondan el fenómeno). Es cierto, el propósito de lucro de los empresarios capitalistas les aconseja gastar lo menos posibles en anticontaminantes, pero argumentos como éste no eliminan la cuestión de los residuos tóxicos y que hay que ponerlos en alguna parte.

La carencia, en general, de otra información que los éxitos de los países no capitalista, ya sea la baja productividad en Siberia (problema que no es menor, pues con los requerimientos de las complejas técnicas mdernas en cualquier país determinadas inversiones tienen que dar un mínimo de rendimientos para poder ser justificadas), o la contaminación por desechos industriales en el noroeste de China, es una de las mejores garantías de la intocabilidad de los esquemas. En general es bastante difícil tener información de ese tipo (pues los desastres se "venden" más si ocurren en Europa o EE.UU.), pero ningún estudiante de Historia debería afirmar que en los países socialistas esos problemas no existen o son mínimos sin antes investigar cómo fue que se solucionaron.

Reforzando su validez, el esquema es concebido como una reproducción exacta de la realidad de que trate. Pero no sólo un esquema particular: todo el conocimiento —un universo de esquemas— resulta en esta perspectiva una reproducción exacta de la realidad. Negado el sentido de *construcción* que tiene la actividad cognoscitiva, y por lo tanto la posibilidad de crítica para volver a construir en forma adecuada, todo estudio nuevo son pocos sólo sirve para dar precisión al esquema básico; cada nuevo detalle hace más perfecta la imagen especular. Sobre esta base no puede haber más que una reproducción perfecta, correcta, "científica", como hay un único Ser Perfecto. La posibilidad de que haya distintos modos de abordar la comprensión de un tema queda excluida, abolida. Los datos pasan a ser ejemplos de lo dicho, y los nuevos trabajos otros más entre los sistemas de ejemplificación del esquema. La información reciente nunca plantea problemas, pues se la incorpora formalizada.

Asentado el paradigma de la "ciencia", y el carácter de "científico" como legitimador, la vieja discusión sobre la objetividad es zanjada al otorgarle a la historia el *status* de ciencia. Sin embargo, como no hay prueba objetiva que respalde ese atributo, la historia así concebida se refuerza mediante postulados teóricos que aseguran la función prometeica ya antes esperada de la física o la automatización.

En un manual de enseñanza de historia podemos leer que, en tanto que "ciencia" la historia es la explicación "objetiva" y racional de la sociedad, las leyes, teorías, hechos. Inmediatamente vemos que la historia proporciona las "bases objetivas" de la interpretación de la actividad humana en el tiempo y en el espacio; y, por último, se necesitan datos e ideas claras para arribar a "conclusiones correctas". Revisando estas tres proposiciones sobre la historia como ciencia, en el caso de la primera con sólo reemplazar los términos *historia* y *sociedad humana* por *astronomía* y *cuerpos celestes* tendríamos: en cuanto ciencia: la astronomía es la explicación objetiva y racional de los cuerpos celestes. Pero el señalado carácter objetivo de la historia no puede explicar por qué distintos grupos humanos tienen concepciones tan diversas acerca de los mismos problemas. Más adelante, y paralelamente a la afirmación de la objetividad y la cientificidad, se dice que hay un aspecto subjetivo como "conciencia", la "captación" que el sujeto hace de los hechos. ¿Cómo podríamos hablar entonces de un carácter objetivo; cómo sabríamos que esa subjetividad nuestra —nuestra "captación" es la que coincide exactamente con lo objetivo, ya que lo objetivo (leyes, hechos, teorías) siempre, necesariamente, es captado subjetivamente? ¿Quién o qué es la garantía, el legitimador?

Ciertamente, es imposible hablar de ciencia en relación con esa explicación que es la historia; sólo se puede acudir a una *explicación* que proviene y es parte de nuestra inserción social, cuya validez —no objetividad— depende del reconocimiento de sus errores o certidumbres, que son tales únicamente confrontados con las necesidades y proyectos de los que la explicación a su vez es parte.

Desde la perspectiva trinitaria: explicación objetiva esquema (rellenado) copiador de la realidad-intercambiabilidad (confusión) de los conceptos con lo real, y coincidiendo con la necesidad de facilitar el aprendizaje, el medio más adecuado para estudiar en el manual (introducciones, conceptos básicos, etc.).

En ellos, bajo diferentes modalidades, se reproducen los mecanismos fundamentales de la enseñanza tradicional. En primer término (lo vemos diariamente en las facultades), ocupan el mismo lugar que tenían los antiguos libros o manuales de cátedra, en los que se asentaba todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Como expresión textual del esquema —copia de lo real— el manual reemplaza la indagación. Vale decir, es el estudio de *una cierta interpretación* general reemplazando determinada si-

tuación histórica pero sin conocer cuál es ésta. Es necesario distinguir las obras que resumen o globalizan alguna polémica, y las que se proponen hacer una crítica de los manuales. Las dos primeras expresan construcciones de conocimiento acerca de otras construcciones de categorías, mientras en los manuales expresan una hipótesis de la realidad cuya base es la no determinación del objeto de estudio (a pesar de tener un nombre particular en el programa de estudios de la materia). "Ahora bien, la fase de *investigación* implica sin duda un trabajo de *historiador*, y me apresuro a añadir: no un trabajo superficial ni un trabajo de segunda mano, sino una penetración directa en la materia histórica. Dicho sea esto para los marxistas (literatos o sociólogos) que, desdeñando soberbiamente el empirismo de los trabajos de historiador, fundan sus propios análisis (largos) en su saber histórico (corto), sacado de dos o tres manuales. Opuestamente, acontece que Marx redacta veinte páginas sin alusión histórica que coronen veinte años de *investigación histórica* verdadera", agrega Pierre Vilar.

Pero el *manual* tiene un lugar, vale decir, más importante que los libros denominados así o que las clásicas introducciones y simplificaciones que se toman como si agotaran la realidad a la que se refieren. Las obras acerca de la investigación de un caso, cuya concreción es transvalorizada como modelo, también operan como manuales. Una lectura de "El desarrollo del capitalismo en Rusia" de Lenin realizada para establecer comparaciones, no se efectúa en el mismo sentido si lo que se pretende es abstraer de ella las características del capitalismo en América Latina, pues no se trata de meras ejemplificaciones de la Idea Capitalismo.

La tercera de las proposiciones mencionadas sobre la historia "en cuanto ciencia", alude al uso de datos ciertos que trabajados con una *metodología* nos dan conclusiones correctas.

Aparece aquí el segundo sostén de la confluencia: nuevas teorías, nuevas didácticas, cuando éstas se convierten en reduccionismos. La metodología a veces entendida en singular, en una vuelta de reconcentración de la simplificación sobre ella misma, se aprende en manuales, cuyas ediciones en lengua española se hacen cada día más numerosas. A ellas acuden los estudiantes, y no pocos investigadores, en busca de la clave para manejar los datos. Sobre esa base totalmente estructurada se llevan a cabo las investigaciones de los alumnos de historia, que se modifican con el uso de archivos. La confianza ciega en la tecnología en general conlleva una firme esperanza en los resultados que se obtendrán de la aplicación de las técnicas educativas.

En términos generales, hay tres tipos de textos usados como manuales. Primero, un resumen de lo que sería un libro de historia. Segundo, los textos que desarrollan un modelo teórico. Tercero, los libros que con prisa editorial se elaboran, confundiendo los conceptos con la realidad y de hecho ignorando los diferentes niveles de conceptualización.

A partir de los elementos descriptivos de los primeros, o de las relaciones teóricas de los segundos, y muchas veces de la confusión total de los terceros y siguiendo las indicaciones de los manuales de metodología se realizan los trabajos de los estudiantes, de modo que el documento y el testimonio han quedado reemplazados por la definición. Michelet observa que el documento no es sólo un texto para citar, sino un objeto para palpar "un médium".[6]

En los últimos años se registra un gran uso de archivos en las investigaciones. Pero, ¿se puede entender que la mayoría de las investigaciones recientes basadas en material de archivo aportan algo además de datos a la construcción de la historia en América Latina? No cabe duda de la necesidad de ir a los documentos, y aceptándola es que se ha valorado el empleo de materiales hasta hace poco desaprovechados (en gran medida por la imposibilidad de acceder a ellos). Pero la falta de proyectos claros, no para la marcha del trabajo sino acerca de inserción de la investigación, muestra rastreos más o menos minuciosos de colecciones documentales que acaban en descripciones novedosas o en aplicaciones poco creativas de las teorías de Marx o Foucault.

No se ha intentado hacer sólo una crítica de la didáctica tradicional, sino también exponer algunos elementos de crítica de la situación general de la enseñanza-aprendizaje de la historia, pues es un hecho constatable que no ha existido la reelaboración de la historia latinoamericana que, desde años, periódicamente se anuncia. A pesar de que con la instalación de las dictaduras, los nuevos enfoques sufrieron un retroceso, a la fecha mantienen su influencia.

En la actualidad, es necesario destacarlo, nos hemos liberado de la esclavitud de la fecha y del empirismo, pero sin que los estudiantes ensayen la construcción del tiempo histórico —de los tiempos de la historia— para superar los saltos en el vacío a que nos tenía acostumbrados la historia tradicional, recurriendo al misterio o a ciertas manías personales para dar cuenta de los que escapaba al tiempo corto, al *hecho*. Por el contrario, para todo lo que no es explicable en primera instancia en los nuevos esquemas, o cuando hay carencia de información e investigación concreta, los saltos se hacen dentro del esquema hacia elementos que funcionan como recurso de emergencia: el capitalismo, el imperialismo norteamericano (siempre se escamotean cuidadosamente las invasiones soviéticas a Checoslovaquia o Afganistán, los precios a que la URSS vende el petróleo a los países del este de Europa y, en nuestro con-

[6] La historia liberal se había hecho casi sin documentos: habiendo triunfado el proyecto de sociedad que impulsaba esa tendencia, se consideró que la razón estaba con ella y no hacía falta más que dejar fluir el discurso ideológico-legitimador. Los disidentes o los que quedaron fuera del sector hegemónico recurrieron a la exhumación de "cierta carta" o "determinada proclama" de algún personaje; pero la retórica y la ideologización también son el material de esas elaboraciones cuyo elemento fundamental es casi siempre la moral: se critica el abuso pero no la relación misma que da lugar a él.

tinente, el monocultivo en Cuba todavía hoy) y la combatividad de las masas. Pero, en estos casos, no estamos frente a la comprensión de distintos tiempos, al establecimiento de relaciones entre acontecimientos y estructuras, sino ante la confusión de esos niveles en un tiempo lineal.

Para superar el enredo en las palabras y en las frases hechas, hubo una vuelta hacia el estudio de casos, pero su realización se limita a la aplicación de fórmulas. El esquema, un medio para el ordenamiento de datos o una técnica para facilitar la enseñanza-aprendizaje en los niveles introductorios, se ha transformado en el eje cognoscitivo de la historia, inserto en la concepción especular del conocimiento, en el mundo real mismo. La deificación de la tecnología encuentra su correlato didáctico en las metodologías que garantizan la perfección del reflejo, la circularidad de las explicaciones.

LOS AUTORES

RAQUEL GLASMAN, Licenciada en Periodismo. Pasante de la Maestría en Enseñanza Superior. Ha publicado un libro sobre diseños y planes de estudio y varios artículos en las revistas *Ciencia y Desarrollo* de CONACYT, *Perfiles Educativos* de la UNAM, *Universidades* de UDUAL, así como también ha colaborado anteriormente en esta revista.

CAROLINA CALDERON, Doctora en Filosofía y Licenciada en Letras Españolas. Investigadora del Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana. Ha publicado ensayos en diversas revistas. Prepara un trabajo sobre *Lógica del lenguaje moral y los derechos humanos.*

ANA LILIA ULLOA e HILDA VELAZQUEZ BARRAGAN, Becarias del Instituto de Investigaciones Humanísticas y pasantes de la Licenciatura en Filosofía de la UV. Actualmente están realizando una investigación sobre la Filosofía Analítica y los Derechos Humanos.

MAURICIO BEUCHOT, Doctor en Filosofía y Profesor de Antropología Filosófica de la UNAM. Ha publicado ensayos en *Thesis*, *Diálogos*, *Dianoia* y otras revistas especializadas. Es autor del libro *Introducción a la Semiótica*. Hizo estudios en la Universidad de Fiburgo.

MARIA NIKOLOVA VELEVA, colaboradora científica de primer grado en el Laboratorio de Didáctica de la Enseñanza Superior, adjunto a la Universidad de Sofía, "Clemente de Ojrida", Sofía, Bulgaria. Entre sus publicaciones más importantes se encuentran: *Fundamentales problemas didácticos de la enseñanza superior universitaria, Realización de la segunda especialidad de los egresados de la Universidad de Sofía, Orientación de los estudiantes de la Universidad de Sofía hacia la especialidad y la profesión*. Ha participado en el primero y segundo Coloquio Científico Internacional sobre la problemática de la orientación profesional de los estudiantes universitarios organizados en 1978 y 1980 en la Universidad praguense.

ADAM WYDERKO, Doctor en Sociología y Licenciado en Economía, de nacionalidad polaca. Su trabajo está encaminado a las investigaciones agrarias en Polonia y otros países. Es autor del libro *Factores humanos en la agricultura campesina contemporánea*. Colaborador permanente de revistas de Economía y Sociología de Varsovia, como *Zycie Gospodorcse* (Vida económica), *Weis' Wspótczesma* (Campo contemporáneo), y en el periódico trimestral *Sociologie*. Actualmente trabaja como investigador en el Instituto de Economía Agraria del Departamento de Sociología Rural de la Academia Polaca de Ciencias, de Varsovia.

MARISELA PARTIDO CALVA, Licenciada en Pedagogía. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas y docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

RODOLFO MOLINA, Licenciado en Historia, actualmente se encuentra cursando la Maestría en el Colegio de México, en la especialidad de Japonés.

REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR

Publicación trimestral de la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior

Director: Rafael Velazco Fernández

Vol. X, Núm. 1 (37), Enero-Marzo, 1981

INDICE

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Marco Aurelio Navarro L.: Desarrollo y planificación de la educación superior.

Carlos Muñoz Izquierdo: El papel de la educación en el desarrollo económico y social; una perspectiva.

Roberto Follari y Esteban Soms: Crítica al modelo teórico de la departamentación.

José A. Arnaz:: La investigación científica en las instituciones de educación superior de México.

IDEAS Y PERSPECTIVAS

María Luisa Govela Sierra: Lingüística y teoría de la comunicación. Sus relaciones y su enseñanza.

María del Carmen Parga Lozano y Esperanza Martínez Palau: Breve aproximación a la crises de la lectura.

Manuel Corral Corral: Lenguas clásicas en la educación media superior.

Raúl Rivadeneira Parda: Periodismo científico y tecnológico.

ANTOLOGIA DE LECTURAS

Conocimiento y enseñanza.

NOTICIAS NACIONALES

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

EL CORREO DE LA REVISTA

PUBLICACIONES RECIBIDAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior.

Insurgentes Sur 2133, 3er. piso México 20, D. F.

Precio del ejemplar $ 50.00

Extranjero Dls. 3.00

Suscripción: Anual. México $ 200.00

Extranjero, Dls. $ 12.00

DIALECTICA

AÑO V No. 9 Diciembre 1980

SUMARIO

El sentido de la filosofía en Hispanoamérica

Escritos de: Augusto Salazar Bondy, Juan Mora Rubio, Gabriel Vargas Lozano y Jorge Martínez Contreras.

¿Existe una crisis del marxismo?

Conferencia de Perry Anderson.

Relaciones entre los intelectuales y el Partido Comunista Italiano

Entrevista con Aldo Tortorella.

Nota, Noticias y Comentarios de libros

Escuela de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Puebla

Correspondencia, Canje y Suscripciones
4 Sur 104. Puebla, Pue., México

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

PUBLICACIONES RECIENTES

Colección Signo y Sociedad

1. *Lenguaje y sociedad*
   Adrián S. Gimate-Welsh

2. *El lugar de la literatura*
   Jean Mukarovsky,
   Gérard Genette,
   Antonio Machado Novalis

3. *El lenguaje: problemas y reflexiones actuales*
   Tomás Segovia,
   Noé Jitrik,
   Oscar del Barco,
   Adrián S. Gimate-Welsh,
   Raúl Dorra,
   Fernando Tudela

4. *El poeta y su trabajo*
   Edgar Allan Poe,
   Paul Valéry,
   Vladimir Maiakovsky,
   Cesare Pavese,
   Denise Levertov

Correspondencia, Suscripciones y Pedidos
4 Sur 104. Puebla, Pue., México

CIENCIA Y DESARROLLO

Mayo-junio 1981/Número 38/Año VII

Director: Edmundo Flores

INDICE:

Comunicación y progreso. Entrevista a Clemente Pérez Correa.
por María Estela Peragallo

Red Pública de Transmisión de Datos.
por Eduardo A. Castañón Cruz

La aritmética azteca: notación posicional y cálculo de área.
por H. R. Harvey y B. J. Williams

Sn busca de la Epoca B.
por Ted Morgan

Newton, el hombre.
por John Maynard Keynes

El grupo de Fermi y la reconquista italiana de su lugar en el mundo de la física.
por Gerald Holton

Más allá de lo civilizado o lo salvaje.
por William Irwin Thopson

Ciencias sociales y de la conducta
por Herbert Simon

Ciencia Ficción
Reuniones Científicas y Técnicas
Los autores
Gente y sucesos
Notas bibliográficas

Publicación bimestral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Insurgentes Sur 1814-6o. piso, México 20, D. F.