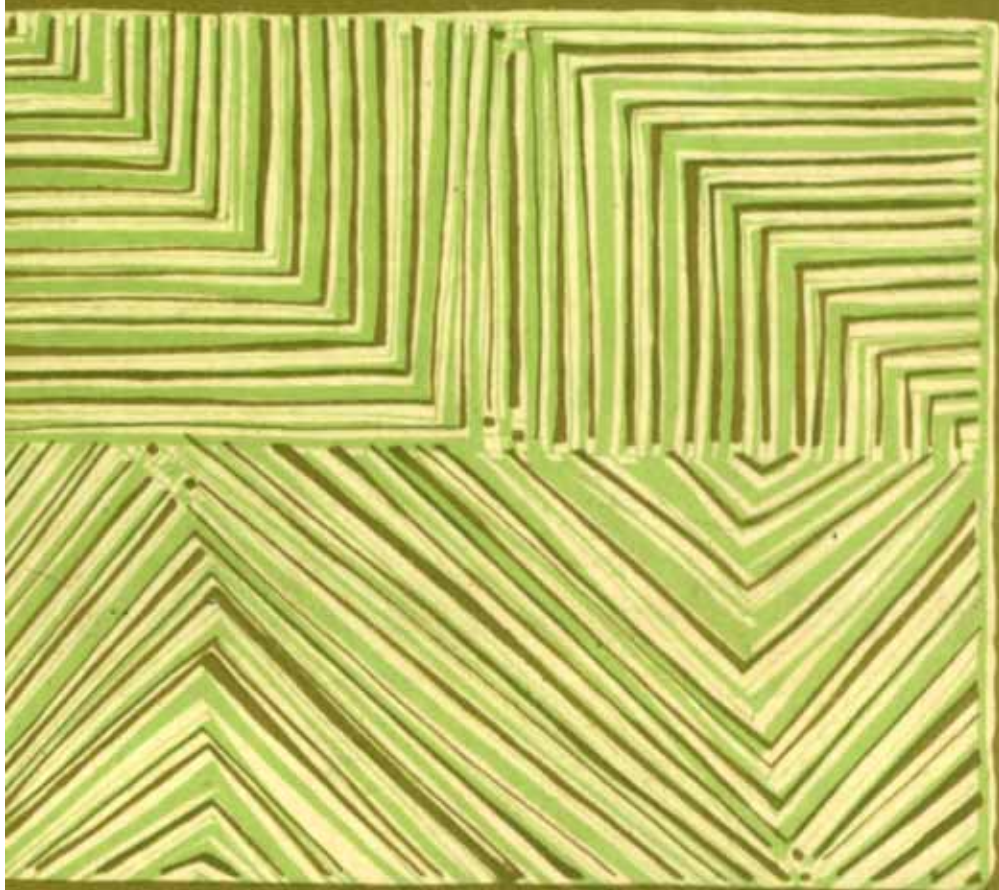


COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA **11**



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA II

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTI-  
GACIONES EDUCATIVAS DEL INSTITUTO DE INVESTI-  
GACIONES HUMANISTICAS DE LA UNIVERSIDAD  
VERACRUZANA

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTI-  
GACIONES EDUCATIVAS DEL INSTITUTO DE INVE-  
STIGACIONES HUMANISTICAS DE LA UNIVERSIDAD  
VERACRUZANA

---

Número 11 / enero-junio de 1985

# COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA II

Apuntes Escala 300  
Zalapa, Vera, México

Publicación semanal.  
Suscripción anual: \$ 200.00  
Precio del ejemplar: \$ 250.00



# UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Rector:* C.P. Carlos M. Aguirre Gutiérrez

*Secretario Académico:* Dr. Augusto Mancisidor Ahuja

*Director General de Investigaciones:* Mtro. Manuel Martínez M.

*Director del Instituto de Investigaciones Humanísticas:* Mtro. Ricardo Corzo R.

## COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA

Editada por el Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas.

**CONSEJO EDITORIAL:** Ana María Mora de Sol, Lyle Figueroa Sevillano, Marisela Partido Calva y Ragueb Chaín Revuelta.

Apartado Postal 369  
Xalapa, Ver., México

Precio del ejemplar: \$ 250.00

Suscripción anual: \$ 500.00

Publicación semestral.

## PRESENTACION

Todas las instituciones pasan por periodos de reajuste interno que necesariamente se reflejan en las actividades que proyectan su imagen al exterior; este es el caso del Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana, cuya publicación, Colección Pedagógica Universitaria, hubo de suspenderse temporalmente en el N° 10.

Pedimos a nuestros lectores su comprensión por esta suspensión involuntaria y esperamos contar con su acogida a la nueva época que con este número inicia la Revista.

Invitamos a todos los interesados en las múltiples facetas del quehacer educativo a que compartan con nosotros las páginas de esta Revista.

Actualmente en nuestro muy reducido Centro están en proceso las siguientes investigaciones: “El problema de la comunicación escrita en la Universidad Veracruzana”, “Las acciones de actualización docente en la Universidad Veracruzana . . .” y “La educación socialista en Veracruz”; ojalá quienes trabajan temas afines nos envíen artículos para los números siguientes de la Revista, cuya publicación esperamos regularizar.

Ana María Mora de Sol

## PLANEACION EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA\*

*Ragueb Chaín Revuelta*

La planeación de nuestro sistema educativo en el nivel superior se ha justificado al considerar que existe una crisis de la Educación Superior que se presenta con múltiples facetas: excesiva demanda, escasos recursos, ineficiencia en su manejo, baja calidad de la educación, desvinculación con el sistema productivo, etc. De lo anterior se ha derivado la necesidad de la planeación, racionalidad en el manejo de las instituciones, búsqueda de la eficiencia, etc. Esto también es resultado, como ya lo apunta Carlos Ornelas,<sup>1</sup> por la existencia de una “retórica de la planeación y una ideología de la eficiencia”, que fueron características del gobierno anterior y que se mantienen aún bajo el nombre de consultas populares para la planeación democrática. Junto a ello puede apuntarse, como lo anota Olac Fuentes, que los intentos de planeación de la Educación Superior realizados a partir de 1978 por la SEP y ANUIES se inscriben en un proyecto que busca “obtener el control sobre las instituciones de educación superior en la medida en que éstas han dejado de ser funcionales para el sistema político-económico; ya sea porque se han hundido en la ineficiencia, la corrupción y el anacronismo, o porque se han convertido en posibles fuentes de conflictos sociales por su vinculación con el conjunto de la sociedad”.<sup>2</sup>

El proyecto principal de planeación de la Educación Superior surge en el momento en que se aprueba el Plan Nacional de Educación Superior, presentado por la SEP y ANUIES, en el cual se establecen los lineamientos para la planeación de la Educación Superior.

<sup>1</sup> Ornelas, C., “Las universidades mexicanas en el sexenio de López Portillo: la retórica de la planeación y la ideología de la eficiencia”, en *Revista Foro* N° 28, marzo 1983, p. 55.

<sup>2</sup> Fuentes, Olac, “El Estado y la Educación Superior”, en *Revista Nexos* N° 18, junio 1979.

\* Ponencia presentada en el Foro “Universidad y Crisis Social”, celebrado en la U. V., del 27 al 30 de abril de 1978, con el título: “La U. V.: Planeación o Retórica”.

Entre ellos destaca la creación de una estructura de funcionamiento particular para la realización de las tareas de planeación denominada Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior (SNPPES), que contiene una serie de instancias estructuradas verticalmente de la siguiente manera: en la cúpula se encuentra la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), presidida por el Secretario de la SEP, miembros del Consejo Directivo de ANUIES, cuatro subsecretarios y otros funcionarios. Su tarea es elaborar todos los planteamientos en materia de planeación universitaria. Por debajo de CONPES se establecen los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), cuya función consiste en establecer la colaboración entre las distintas instituciones de Educación Superior que operan en cada región del país. La siguiente instancia son las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior, que están formadas por el Delegado Estatal de la SEP, dos representantes del Gobierno del Estado, el Delegado de la Secretaría de Programación y Presupuesto, el jefe de zona del CAPFCE y el rector de la universidad estatal. Esto da margen a que las decisiones acerca de la planeación de la Educación Superior queden subordinadas, para el caso de las Universidades Estatales, a las decisiones que impulsa el gobierno estatal y federal, aunque ello no ocurre en el caso de Veracruz, como se explicará más adelante. Por último, como base de esta estructura, en cada institución se establece la creación de una Unidad Institucional de Planeación (UIP), que dependiendo directamente del rector, tiene a su cargo las funciones de planeación. De hecho, se considera la creación de la UIP como la fórmula para resolver los problemas más urgentes de las universidades, aunque en la realidad las tareas que se le asignan a este organismo difícilmente pueden ser cumplidas por las dimensiones de su labor: planeación y estudio de las universidades, programación y financiamiento, recolección de información para la propia planeación, información y procedimientos sobre la planeación y los aspectos informativos de la misma.

Resulta discutible el impacto que ha tenido en las universidades el PNEC y la estructura que de él se deriva, ya que si para algunas tuvo efectos directos, comprometiéndolas a establecer Unidades de Planeación, intentando con esto que las decisiones fueran más racionales, en realidad se puede asegurar que el cambio en las universidades fue poco significativo. Aun así, puede afirmarse que a pesar de que el impacto no ha sido el que se esperaba en términos de determinar una práctica específica en el manejo y planeación de la Universidad, ha dado lugar a que se establezcan y refuercen, una vez más, ciertas constantes en la forma de entender la problemática de la educación superior y, por lo tanto, de sus posibles soluciones, además de una

concepción acerca de las tareas de la planeación y su importancia, y, con ello, a ciertas acciones en relación con problemas específicos.

Quisiera referirme, en el caso concreto de la UV, al impacto particular que esta cuestión ha tenido en el discurso institucional acerca del entendimiento de la planeación universitaria y las alternativas que de ella se derivan.

En principio, en la Universidad Veracruzana se estableció una UIP que participó en la creación de la COEPES y en la realización de un Plan Estatal Indicativo de Educación Superior (PEIDES), de acuerdo con la recomendación del Plan Nacional de Educación Superior. Según datos del CONPES que se encuentran en el documento llamado "Plan Nacional de Educación Superior: Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991", sólo diez estados han presentado el PEIDES, aunque supuestamente en todas las entidades y universidades del país se han establecido los COEPES y UIP. En relación al PEIDES de Veracruz, la CONPES considera que el plan "requiere de ahondar un poco más en la información compilada a fin de contar con elementos que permitan detectar necesidades y problemas a los cuales la educación superior dará atención". Por otro lado, ese mismo documento menciona algunas de las cuestiones que han hecho fracasar el funcionamiento de la CORPES, problemas de organización y coordinación determinados por el grado de integración entre sus participantes, su experiencia y capacidad, etc. Esto parece ser un hecho en el Estado de Veracruz. Es evidente que el plan no es el resultado de una organización certera de las instituciones de Educación Superior en el Estado; más bien, aquí se demuestra la suposición de la CONPES acerca de la desintegración entre las instituciones. El PEIDES Veracruz, presentado en un texto,<sup>3</sup> parece haberse realizado en el transcurso del año anterior, se carece de información acerca de su elaboración, si bien los créditos han sido otorgados a la UV y la SEP Veracruz, carece de toda referencia autoral y puede presumirse que es desconocido para la mayoría de la comunidad universitaria, incluidos los funcionarios de más alta jerarquía. Pero aún más, es posible encontrar en el mismo una similitud casi párrafo a párrafo, con una tesis de licenciatura de la Facultad de Economía de la U.V. Cabe preguntarse si la tesis es resultado del plan o éste de la tesis.

En última instancia, lo que verdaderamente importa es que la línea establecida por la SEP-ANUIES ha tenido un claro efecto en el discurso sobre la planeación de la Educación Superior en Veracruz, ya que se siguen, en el documento PEIDES, paso a paso, por demás de una manera mecánica, tales lineamientos. Ello se refleja hasta en el esquema de presentación que reproduce en su mayor parte el ín-

<sup>3</sup> Plan Estatal de Educación Superior 1982-1992, Delegación SEP Veracruz, Universidad Veracruzana, sin fecha de edición.

dice del PNES. Se han asumido, de manera acrítica los postulados que acerca de la planeación ha dictado la CONPES con las consecuencias que ello implica, aun cuando la propia CONPES establece que el PEIDES debe ser "resultado de un proceso de identificación, precisión y planteamiento de las necesidades y problemas de cada entidad federativa y, en consecuencia, deberá formular políticas, objetivos, metas y proyectos que permitan resolver los problemas fundamentales, tomando en cuenta la capacidad de articulación de actividades interinstitucionales de cada Estado".<sup>4</sup> Ello ha llevado también a establecer los mecanismos a través de los cuales realizar esta tarea, es aquí donde está el problema, ya que se da lugar a que como se apuntó antes, se mantengan ciertas constantes acerca de la planeación universitaria, quiero decir que si bien el trabajo tiene mucho de retórico, dadas las condiciones de su producción, uso y distribución, ha dado lugar a una manera muy particular de explicar la problemática universitaria y de los intentos de enfrentarla subordinados a los lineamientos nacionales.

El PEIDES toma como fundamento los lineamientos generales para el periodo 1981-1991 del PNES, tanto en el esquema de presentación como en los aspectos metodológicos para su elaboración.

Dos son los aspectos fundamentales que se relevan de dichos lineamientos: el primero de ellos consiste en la vinculación de la educación superior con la producción para que la Universidad responda a "las necesidades del desarrollo regional y nacional", entendido esto como la posibilidad de "acercarse al ajuste cualitativo entre la educación y el empleo, mediante la elaboración de perfiles de conocimientos y habilidades para los diversos tipos de actividades profesionales requeridos actualmente", y la formulación de "cuadros indicativos regionales y sectoriales de la demanda profesional", buscando lograr su correspondencia cuantitativa. El segundo aspecto radica en el problema de la masificación de la educación superior y la imposibilidad estructural de responder a la demanda de estudios universitarios.

En el caso de la Universidad Veracruzana, la planificación se ha centrado principalmente en estos dos aspectos, como resultado de un pobre entendimiento de la función de la propia universidad, como es evidente en el PEIDES, cuando afirma que la educación superior debe cumplir dos objetivos: "Responder a la demanda de Educación Superior y atender a la formación de cuadros técnicos necesarios para el desarrollo económico estatal; esto es, adecuar la oferta a la demanda de profesionales aliviando el desempleo y el subempleo."<sup>5</sup> Aunque ambos objetivos en sí mismos son válidos, la forma de abordarlos da

<sup>4</sup> Plan Nacional de Educación Superior, SEP-ANUIES, CONPES, 1981, p. 24.

<sup>5</sup> PEIDES, Veracruz, 1982-1992. Delegación SEP, Universidad Veracruzana, p. 45.

lugar a una serie de equívocos que impiden la verdadera planificación. Al destacar estos dos aspectos, solamente se están tomando en cuenta los problemas del ingreso y el egreso de la Universidad.

De manera implícita, existe en el plan la idea de que la planificación requiere un claro entendimiento de la situación actual del desarrollo del Estado. Es por esto que al igual que en el Plan Nacional, de principio se realice una serie de consideraciones acerca de tal situación. Si bien esto parece razonable, desde mi punto de vista el trabajo realizado en este sentido es insuficiente, ya que a pesar de las reflexiones acerca del desarrollo económico del Estado y de la situación sociocultural, éstas son meramente descriptivas de tales características. No basta para comprender el desarrollo económico del Estado, la mención de datos acerca del producto interno bruto, ni del porcentaje que por sectores aportan las diferentes actividades, ni establecer el porcentaje de la población económicamente activa o hablar acerca de una supuesta potencialidad pesquera, datos que pueden ser importantes, pero que al carecer de una explicación, y ser abordados en forma separada, no llevan a la comprensión de tales fenómenos.

Ahí está el error de principio, si bien se justifica la necesidad del análisis, éste no se realiza, o su elaboración está mediada de tal manera que impide una verdadera explicación de la realidad. Esto tiene que ver con la necesidad de coincidir con las versiones oficiales, de realizar "análisis" que no contradigan tales posiciones. En suma, una perspectiva no comprometida, a pesar de las declaraciones acerca de que la Universidad debe ser crítica del Estado.

Así, encontramos que en la elaboración del PEIDES, al tratar de establecer la vinculación educación-producción se realiza una serie de proyecciones del posible crecimiento de la economía en el Estado, por regiones y sectores, a partir de los datos obtenidos acerca del desarrollo estatal en el periodo 1970-1980, con la suposición de que éste se mantendrá, utilizando el criterio establecido por la Secretaría de Programación y Presupuesto, acerca del crecimiento sostenido de la economía al 7% anual, para establecer así el posible número de profesionistas que se requerirán. Está por demás mencionar lo impropio de tal pretensión, es decir, es claro que ni el PNES ni el PEIDES, previó que México entraría en una crisis tan severa como la actual, de nulo crecimiento. No se considera que las tendencias pasadas son producto de condiciones que sería arbitrario pretender que van a continuar y los hechos lo han demostrado. Por otro lado, esta estimación se realiza a partir de una relación inadecuada, entre el crecimiento del valor agregado y el número de profesionistas, donde si bien existe un alto coeficiente de correlación, de ninguna manera es lo que determina el nivel de ingresos.

Con este tipo de análisis se dejan fuera varias cuestiones; por



ejemplo, que el desarrollo tecnológico en la producción pueda variar en los 10 años de proyección y, por tanto, los requisitos de calificación de los profesionales que se requerirán variará. Es decir, el análisis supone que no hay cambios posibles en los factores de la producción.

Por otro lado, al considerar la vinculación educación-producción como el mecanismo para abatir el subempleo y el desempleo, significa atribuir al sistema educativo la determinación de estos fenómenos, cuando en realidad están determinados por las características propias del sistema productivo de corte capitalista dependiente. Asimismo, este tipo de proyecciones basadas en las categorías profesionales actuales, apuntan a reproducir las ya existentes.

La división técnica del trabajo, justificada como una necesidad inevitable, es también en realidad, una división social que genera privilegios para los trabajadores no manuales. Así la planificación contribuye a reproducir y mantener tales privilegios al reproducir las categorías profesionales, cuestión agudizada por el carácter elitista de la Educación Superior.

Otra suposición implícita consiste en creer que la educación certificada es igual a una calificación, es decir, que el hecho de tener un título capacita para el trabajo; algunas evidencias demuestran que esto no ocurre y que los títulos profesionales más bien cumplen una función de diferenciación social al otorgar un valor a la fuerza de trabajo, valor que no refleja necesariamente la calificación real de los trabajadores; existen evidencias de que el nivel de remuneración está en estrecha relación con el grado de estudios alcanzados, más que con la actividad propiamente productiva ejercida en el sistema económico. (El censo de 1970 muestra que sólo 28% de los "profesionales y técnicos" obtuvieron una educación posterior al nivel preparatorio. El valor del paso por la Universidad está, en la mayoría de los casos, en la adquisición de un título.

Asumir la planificación universitaria desde una perspectiva economicista, que busca establecer una relación cuantitativa educación-empleo, basada en la definición de "responder a las necesidades del desarrollo y la productividad", implica, en nuestro contexto, que el desarrollo se entienda sólo como el desarrollo del sector moderno de la economía; esto es aún más claro cuando en el PEIDES no se hace ninguna referencia a las necesidades de los grupos sociales mayoritarios, fuera de algunas menciones estadísticas acerca de la carencia de salud, vivienda, etc. Todo ello lleva implícito concebir la educación como ajena a la estructura de clases de la sociedad. En conclusión, aunque se pretenda establecer la necesaria relación educación-producción, la incompreensión de la sociedad que se refleja en el análisis realizado por el PEIDES, lleva a suponer que, más que una solución



a los problemas que la relación plantea, puede significar su agudización. En suma, la pretendida planificación no es tal.

El segundo aspecto, relevado significativamente por el PEIDES y que está íntimamente relacionado con el de la vinculación educación-producción se refiere al carácter explosivo que ha tenido el crecimiento de la educación superior, atribuido al crecimiento demográfico, al proceso de urbanización y, por lo tanto, al crecimiento de los niveles preuniversitarios. Las proyecciones demográficas presumen que la tendencia al crecimiento de esta demanda será constante, por ello se considera en el Plan que “estamos en el momento preciso de poder controlar la presión por educación superior a través del establecimiento de objetivos y metas estatales de educación superior que permitan precisar la cantidad y calidad de la educación superior que debemos ofrecer para no enfrentarnos a la improvisación”.<sup>6</sup>

Este problema se aborda centralmente en relación con el carácter deformado que la demanda de educación superior ha tenido y la imposibilidad de garantizar acceso a la universidad a todos los que demandan y con la calidad deseable. Se plantea por ello, la necesidad de controlar el crecimiento de la matrícula, hasta ahora sometido a las tendencias espontáneas de la demanda social.

Con base en las proyecciones acerca del número de profesionistas existentes en el Estado de Veracruz y la demanda de los mismos por sectores de la producción, se plantea que existe un déficit de profesionistas en los sectores primario y secundario y un superávit en el sector terciario.<sup>7</sup> Esto lleva a que en el plan no se establezca una política general de restricción de acceso a la Universidad, lo que permite suponer que se mantiene la idea de que el nivel superior debe seguir creciendo para lograr el ajuste cuantitativo de oferta y demanda de profesionales, pero sí se menciona “la necesidad de que las instituciones de educación superior reorienten sus políticas de admisión y restricción de ingreso y la apertura de nuevas carreras, ya que estamos en el momento de evitar crear profesionistas que se enfrenten ante un mercado de trabajo saturado y de reorientar las preferencias de ingreso a grupos de carreras como las técnicas y agropecuarias que son necesarias para el desarrollo económico de la entidad”.<sup>8</sup>

Aunque en el propio plan no se establecen cuáles serían los mecanismos para la selección, es un hecho que estas suposiciones pueden sugerir y justificar más adelante una política de restricción de acceso a la Universidad, pero aunque al igual que el PNES, el plan estatal

<sup>6</sup> PEIDES, Veracruz, p. 9.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 44.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 44.

no propone abiertamente una política de restricción del acceso en términos generales, y esta cuestión sólo se maneja como posibilidad ante lo explosivo y deformado de la demanda, existe en la UV un examen de selección: de conocimientos y psicopedagógico, para ingresar al nivel propedéutico. La justificación para el mismo se da en términos del bajo nivel académico que tienen los egresados del nivel preparatorio, que se propone como factor determinante de la baja calidad académica en la Universidad. Así, sin hacerlo explícito se están considerando los lineamientos del PNES que recomienda el establecimiento de normas selectivas que "permitan aplicar el principio de capacidad o competencia académica para los estudios superiores mediante la selección racional y objetiva de los estudiantes en relación a sus conocimientos previos y su capacidad para el estudio".<sup>9</sup> Lo anterior lleva implícita la consideración de que los mecanismos selectivos sólo permitirán el acceso al nivel superior a los más "aptos", apreciación falsa que conduce a la idea que sólo un porcentaje mínimo de la población tiene capacidad para estudios superiores. Vale recordar que esta selección, que en última instancia se concibe como algo "natural", se realiza de antemano por un tamiz socioeconómico. Es fácil demostrar y los datos lo confirman claramente, que a la Universidad sólo tienen acceso no los más "aptos", cuestión que podría afirmarse si todos los que aspiran a la Universidad han tenido igualdad de oportunidades, ya que no debemos olvidar el carácter estrictamente piramidal del sistema educativo y su relación con las condiciones socioeconómicas de la población. Un análisis superficial de los exámenes de admisión, podría llevar a suponer, por ejemplo, que los habitantes del campo son menos aptos que los de la ciudad, que los hijos de los obreros, menos que los de profesionistas. Otorgar al examen de selección un valor absoluto como mecanismo de aceptación a la Universidad significa adoptar una decisión trascendental basada en un solo dato, sin que éste haya demostrado su validez, ya que un aceptado, no es de ninguna manera garantía de un futuro asegurado en el paso por la Universidad, ni un rechazado es por esa circunstancia un seguro fracasado o en los términos utilizados por el PNES un no "apto" o "incapacitado". El examen de selección no representa en última instancia, una solución. Significa ignorar realidades sociales, económicas y psicológicas que determinan su resultado.

Vale hacer notar que los exámenes de selección han sido en realidad un mecanismo que no ha funcionado en términos estrictos, es decir, si bien datos oficiales hablan de un bajísimo rendimiento en dicho examen, hay otros datos que confirman que no existe el problema de rechazados en la Universidad. Pero es necesario percibir que

<sup>9</sup> PNES, SEP-ANUIES, 1981, p. 102.

esta cuestión, que puede considerarse de importancia, no se contempla explícitamente en el PEIDES, pero se justifica la existencia de "examen de selección", lo que constituye un antecedente que puede ser tomado en serio en un momento determinado. Por ello es necesario cuestionar desde ahora su implementación.

Cabe destacar que de hecho se ha implementado una serie de restricciones para el acceso de aquellas carreras consideradas saturadas, aunque esto implica contradicciones como es el caso de Medicina, ya que aunque en el plan se considera que un alto porcentaje de la población no tiene acceso a los servicios médicos, de lo que se derivaría la necesidad de un mayor número de profesionistas de esta área, la restricción ocurre.

A partir de las proyecciones realizadas, ya cuestionadas en otra parte de este trabajo, en cuanto a la demanda de profesionistas por sectores y a la oferta de los mismos, en el plan se considera la necesidad de reorientar la preferencia de los alumnos hacia aquellas carreras que no muestran una tendencia a la saturación como son las del área técnica y agrícola, consideradas necesarias para el desarrollo del Estado. Sin embargo, el plan no llega a establecer claramente los mecanismos precisos para lograr esto y no va más allá de mencionar algunas estrategias de por sí insuficientes como la elaboración de un catálogo de carreras en el que se indique la ciudad donde se ofrecen, el campo de trabajo y un perfil del profesionista; la elaboración de un modelo de orientación vocacional para el nivel medio superior e Iniciación Universitaria y dar a conocer información profesiográfica en tales niveles. Estas cuestiones no toman en cuenta que las preferencias profesionales de los alumnos no están determinadas por un supuesto conocimiento de las carreras, sino por el estatus social y económico que cada una de ellas significa; por lo demás habría que preguntarse qué se entiende por un "Modelo de orientación vocacional", pues hasta ahora la propia Universidad lo ha entendido como la aplicación de pruebas vocacionales que suponen la existencia de la vocación como una propiedad "natural" y que hacen abstracción de las determinaciones sociales a las que se enfrentan los individuos. Desde esta perspectiva, no se conoce más que sujetos dotados de determinadas propiedades (vocación, inteligencia, aptitudes), pero se desconoce lo esencial: a los individuos, que envueltos en las relaciones sociales, llevan la marca de tales relaciones. De lo anterior, se pasa fácilmente a considerar que la orientación vocacional es la mera búsqueda de la "vocación natural" a través de supuestas pruebas que mostrarán el camino que deberán seguir los estudiantes. Aunque de hecho esto se realiza, su implementación ha mostrado la imposibilidad de aplicarlo en términos estrictos y no se pasa más allá de recomendar a los alum-

nos a seguir tal o cual carrera, ante la imposibilidad real de obligarlos a cursar aquellas que sugerirían los resultados de las pruebas.

Ante la reconocida presión sobre el ingreso a la Universidad, en el propio plan se plantean algunas cuestiones que si bien no son reconocidas como tales, significan un intento por aligerar la demanda de educación superior. La alternativa planteada consiste en "pugnar por ampliar la cobertura y las alternativas de la educación profesional postsecundaria, tratando de establecer un mayor prestigio social y reconocimiento económico para este nivel educativo".<sup>10</sup> Esta cuestión, al parecer razonable, se basa en una falsa expectativa que espera lograr dicho reconocimiento para carreras cortas, que ante el constante proceso de devaluación de la escolaridad, fenómeno vinculado a la restricción del mercado de trabajo y la expansión constante del sector educativo, lleva a que la población opte por obtener más años de escolaridad.

Es posible encontrar en el documento PEIDES una serie de recomendaciones acerca de la investigación, la formación de recursos humanos, la mejor distribución de gastos, el servicio social, etc., pero en realidad se trata de proposiciones tomadas directamente del Plan Nacional de Educación Superior y que carecen de toda fundamentación real para su posible aplicación. Así, el PEIDES se caracteriza por ser un documento pretendidamente técnico que no considera en ningún momento las determinantes económicas y políticas que sus recomendaciones implican; en el que no hay un análisis de su viabilidad.

Es importante hacer ver el hecho de que al destacar para la planeación universitaria sólo dos aspectos de la demanda de educación superior y la vinculación con el sector productivo, el PEIDES asume una concepción que descarta toda posibilidad de planeación de las tareas académicas de la Universidad, es decir, de los procesos internos entre el ingreso y el egreso, de las posibles modificaciones al interior de la Universidad para que ésta participe en la transformación de la sociedad.

La perspectiva asumida en la planeación, no permite que se ponga a discusión la función de la Universidad en la transformación social, y por lo tanto los mecanismos de su propia transformación y sólo se plantea responder a las presiones sociales que hasta ahora la han conducido. Esto se desprende de la declaración de que la Universidad debe responder a "necesidades sociales" en abstracto, sin considerar que dichas necesidades deben ser especificadas, ya que no se agotan en la demanda y vinculación con la producción sino que tienen que ver con la necesidad de plantear un proyecto de Universidad que res-

<sup>10</sup> PEIDES, Veracruz, p. 54.

ponda al compromiso de la misma de transformar la realidad en que está inmersa. Las respuestas del PEIDES a la planeación universitaria olvidan el papel crítico y por lo tanto transformador de la Universidad.

Si aceptamos que la Universidad tiene un papel que desempeñar en la búsqueda de alternativas posibles a la problemática social, la perspectiva viable consiste en reorientar la función social de la Universidad y los procedimientos de la misma, de manera que éstos se ocupen de los problemas que afectan a la mayoría de la población, incorporándolos a los planes de docencia, investigación y servicio como un medio formativo de los profesionales, la generación de conocimientos y la divulgación y extensión de los mismos. Si bien esta función se concibe prioritariamente como la formación de recursos humanos profesionales en áreas determinadas del conocimiento, puede inferirse que la posibilidad de un cambio pasa necesariamente por las cuestiones académicas, en suma por el currículum, ya que éste es el elemento determinante en la orientación del profesionista, pues en él se establecen las condiciones que definen la capacitación que el estudiante debe alcanzar y de la que se deriva una concepción del papel del profesionista en la sociedad; a través de ello, en las cuestiones académicas se define la vinculación sociedad e institución.

Es necesario plantear que las cuestiones académicas tienen una importancia fundamental en la planeación, ya que son un paso necesario para el cumplimiento de sus metas. Su planificación no es fácil pero es una tarea que bien vale la pena y requiere de la participación del conjunto de la comunidad universitaria.

Podemos afirmar que el PEIDES, más que un plan que rige de manera estricta la planeación y desarrollo de la Universidad, es en realidad un documento que viene a cumplir una función retórica, que permite decir que estamos planeando, además de dar trabajo a un sector de la burocracia universitaria. Aceptamos que esta afirmación requiere de estudios más profundos que deben ir más allá de estas notas.

Por otro lado, podemos concluir que si bien no opera completamente, ha venido a establecer y reforzar una forma particular de entender la función de la Universidad y de la planeación misma.

Para resumir, la planeación de la Universidad se centra, hasta ahora, en una perspectiva parcial que, preocupada por adecuar la Universidad a las demandas del sistema productivo, oculta sus dimensiones reales y hace de la planeación un ejercicio limitado.

## EN TORNO A LA NOCIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y SU PAPEL EN LA DIDÁCTICA\*

Angel Díaz Barriga \*\*

**E**n este trabajo intentamos presentar algunas reflexiones en relación a la noción de objetivos de aprendizaje u objetivos conductuales, en tanto que este tecnicismo de alguna manera ha orientado la elaboración de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas mexicanas desde la década pasada, hasta nuestros días.

La noción de objetivos se presenta como un elemento de la propuesta de la tecnología educativa para la educación, en su intento de contribuir a sistematizar las actividades educativas con una supuesta "cientificidad". Sin embargo, se requiere puntualizar el valor teórico de esta propuesta y su significado en relación al aprendizaje del sujeto.

El trabajo está estructurado en tres partes, donde de alguna manera se intenta puntualizar las características generales de la propuesta de objetivos conductuales a partir de la construcción de la misma en la teoría curricular; se presentan también algunas reflexiones que permitan determinar el valor y significado de esta propuesta a partir del análisis de sus fundamentos teórico-políticos y por último, se presenta una alternativa de estructuración que pueda ser utilizada en la práctica docente.

### 1. *La propuesta de elaborar objetivos de aprendizaje*

En la actualidad se considera que los objetivos de aprendizaje (conductuales) son una propuesta de la tecnología educativa para elaborar los programas escolares.

Esta técnica de programación se difundió en México en la década

\* Este ensayo forma parte del libro *Los programas de estudio. Una articulación entre la didáctica y el currículum* (de próxima publicación).

\*\* Investigador del Programa de Investigación Educativa, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1983.



da de los 70, y prácticamente la mayoría de las instituciones educativas la adoptó como requisito formal para la elaboración y aprobación de sus programas escolares e inclusive, para la misma elaboración de sus planes de estudio. De esta manera, la propia legislación educativa establece, en la Ley Federal de Educación, que “en planes y programas se establezcan objetivos específicos”;<sup>1</sup> por ello, los programas elaborados por la SEP, manifiestan explícitamente que siguen esta técnica de programación;<sup>2</sup> asimismo encontramos que en el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, varios de sus artículos se refieren al empleo de esta técnica de programación.<sup>3</sup>

Sin embargo, los objetivos conductuales surgen con los primeros planteamientos de la teoría curricular; formalmente los encontramos en el trabajo de Tyler, titulado *Principios básicos del currículo*, elaborado en 1949. El autor afirma que los objetivos no son los propósitos que tiene el instructor de un curso ni sus ejecuciones; tampoco son las descripciones de temas o de contenidos, sino son “los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante; por ello, la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante”.<sup>4</sup>

En esas fechas se realiza una reunión de examinadores, que posteriormente publicarán, en 1954, “Dominio cognoscitivo”, primera parte de su obra *Taxonomía de los objetivos de educación*,<sup>5</sup> trabajo en el que se postula una categorización taxonómica de los objetivos, concibiendo la necesidad de que “los objetivos educacionales se formularán en términos de conducta que puede ser observada y descrita, y, a la vez, que estas afirmaciones pudieran ser clasificadas”.<sup>6</sup> Sin embargo, no será sino hasta 1961, con la publicación del texto de Robert Mager, titulado *La confección de objetivos para la enseñanza*,<sup>7</sup> cuando esta propuesta cuente con una tecnología suficiente para ser divulgada. Esta técnica presta mayor importancia a la forma de la elaboración de los objetivos que al contenido. Así se establece que tales enunciados deben formularse usando verbos unívocos que definan conductas observables y con cierto número de precisiones sobre la

<sup>1</sup> Medellín, R., Muñoz, C., *Ley federal de educación. Textos y comentarios*, artículo 46, p. 34.

<sup>2</sup> La revista *Educación* del Consejo Nacional Técnico de la Educación explicaba los nuevos programas de la siguiente forma a los maestros: “Para formular los objetivos específicos se procedió con un criterio científico, es decir, se formuló con precisión el cambio que se espera en la conducta del alumno”, Moguel, I., *Programación por objetivos*.

<sup>3</sup> Cfr. artículos 2, 3 y 11, Estatuto del Sistema Universidad Abierta.

<sup>4</sup> Tyler, R., *Principios básicos del currículo*, pp. 47 y ss.

<sup>5</sup> Bloom, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, p. 6.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> El título original de esta obra es *Preparing Instructional Objectives*.

ejecución de la conducta, como pueden ser el nivel de precisión individual o de grupo, tiempo, lugar, materiales, etc.<sup>8</sup>

Es a partir de estos elementos como empiezan a proliferar en México textos elaborados por autores nacionales, los cuales proponen esta "alternativa" para la elaboración de planes y programas de estudio. Estos autores, como corifeos de las propuestas educativas generadas en otros países, se limitan a traducir los textos norteamericanos y a repetir la técnica expuesta por Mager, Popham, etc., para la formulación de objetivos y las formas más adecuadas de la clasificación de las mismas a partir del trabajo taxonómico realizado por el equipo de Bloom.

## 2. *Análisis de los supuestos de los objetivos conductuales*

En este apartado intentamos apuntar algunas reflexiones, análisis y críticas hechas al planteamiento de la elaboración de objetivos conductuales. En esta perspectiva, la difusión de esta propuesta forma parte de un plan de "los países adelantados, en particular Estados Unidos, para resolver la crisis educacional, a partir de la introducción de la tecnología educativa".<sup>9</sup> De esta manera, la AID, los centros multinacionales de la OEA, el ILCE, entre otros organismos norteamericanos e internacionales, son creados para promover la difusión de la tecnología educativa y para formar una opinión pública convenida de la imprescindible de la tecnificación.<sup>10</sup> Esto permitiría explicar la "facilidad" con que se distribuye y se publica esta propuesta en América Latina.<sup>11</sup>

En esta lógica el "eficientismo" es uno de los elementos centrales que acompaña tanto a la tecnología educativa en general, como a los objetivos conductuales en particular; eficientismo que se ha venido desarrollando en el pragmatismo norteamericano, lo que se entiende de la expresión de Tyler cuando dice: "Especificar objetivos en términos de conducta es la forma más útil."<sup>12</sup> Así lo interpreta Popham, cuando explica que el desarrollo de la concepción de objetivos conductuales se debe "al trabajo precursor de la instrucción programada y a raíz del viraje general del devenir tecnológico en Estados Uni-

<sup>8</sup> En las mismas formulaciones de Mager aparece este planteamiento: "Primero, identifique la conducta terminal por su nombre; segundo, trate de definir la conducta deseada, describiendo las condiciones importantes bajo las cuales se espera que se realice la conducta, y tercero, especifique criterios de actuación aceptable.

Cfr. Mager, R., *La confección de objetivos para la enseñanza*, p. 33.

<sup>9</sup> Carnoy, M., *La educación como imperialismo cultural*, p. 58.

<sup>10</sup> Puigros, A., *Imperialismo y educación en América Latina*, p. 180.

<sup>11</sup> En el Simposio sobre Currículum Universitario, realizado en Monterrey en 1978, Bloom sostenía que "a más de 20 años de uso del texto de *Cognitive Taxonomy of Educational Objectives*, se han vendido más de un millón de textos". Cfr. Bloom, B., *Memorias del Simposio sobre Currículum Universitario*.

<sup>12</sup> Tyler, R., *op. cit.*, p. 50.



dos".<sup>13</sup> En pos de este eficientismo y utilitarismo es que la noción de aprendizaje se recorta en los planteamientos de los objetivos conductuales y se reduce a las manifestaciones observables del sujeto.

El aprendizaje es considerado únicamente como un resultado en el sujeto, en detrimento de la concepción de aprendizaje como un proceso del sujeto. Esta conceptualización distorsiona al mismo aprendizaje por pretender captarlo únicamente con una lógica empírica, en la que el teórico se niega a afirmar nada sobre el aprendizaje, que no sea susceptible de ser experimentado.<sup>14</sup> Esta es una constante de las "investigaciones" sobre el aprendizaje en los EE.UU., tal y como la obra de Hilgard, *Teorías del aprendizaje*, lo consigna a lo largo de sus páginas, donde el autor se propone exponer detalladamente los estudios realizados sobre el aprendizaje a lo largo de este siglo, desde las concepciones conexionistas del aprendizaje, pasando por el condicionamiento operante de Skinner, hasta las actuales teorías matemáticas del aprendizaje, los modelos del procesamiento de la información y las concepciones neurofisiológicas del mismo, todo ello para cerrar su tratado, con la propuesta de una "tecnología de la instrucción", apoyada en los principios de la enseñanza programada.

El hombre, como sujeto del aprendizaje y como sujeto histórico-social, es el gran ausente de estos tratados. Las discusiones en ellos se encaminan a resolver un problema de eficiencia para una sociedad capitalista. En el fondo, la guerra<sup>15</sup> es uno de los impulsores de estos trabajos y permite explicar parcialmente por qué la eficiencia se constituye en el criterio rector de estos estudios.

Esta distorsión fundamental del aprendizaje, que lo reduce a las conductas observables en un sujeto, se ha constituido en el sostén fundamental de la propuesta de elaboración de objetivos, en tanto que la utilidad de los mismos se haya definida por la posibilidad de "medir o medir" la conducta del estudiante, argumentando que las "conductas observables son aquellas que fácilmente se pueden evaluar",<sup>16</sup> con lo cual se incurre en otro error teórico más, que consiste en negar la especificidad teórica de la evaluación y reducirla única-

<sup>13</sup> Popham y J. Baker, E., *El maestro y la enseñanza escolar*.

<sup>14</sup> "La psicología experimental se ha desarrollado bajo la influencia de la escuela filosófica del empirismo inglés: Locke, Hobbes... Los conductistas tienen en común la convicción de que una ciencia de la psicología tiene que fundarse en el estudio de lo que es patentemente observable", Hilgard, E., *Teorías del aprendizaje*, pp. 66-92.

<sup>15</sup> "La experiencia resultante de los estudios llevados al cabo sobre entrenamiento dentro de los servicios armados durante y a partir de la Segunda Guerra Mundial es algo serio, no se puede negar que se ha sacado gran partido de ellos." Cfr. Hilgard, E., *op. cit.*, pp. 598 y ss.

<sup>16</sup> Friedman, S., 'Cómo especificar objetivos', en *Sistematización de la enseñanza*, p. 68.

mente a una aparente medición (de conductas observadas), aspecto que he desarrollado con mayor detenimiento en otro trabajo.<sup>17</sup>

Sin embargo, vale la pena reflexionar cómo al concebir el aprendizaje como resultados observables y por lo tanto, susceptibles de ser medidos, o sea al distorsionar la concepción de aprendizaje se empobrece y se niega a la vez las capacidades críticas y creativas del sujeto, en tanto que los objetivos le pedirán conductas observables en determinados tiempos. Puede ser bastante significativo referirnos a un ejemplo que plantea directamente Tyler, cuando intenta mostrar cómo la lógica de elaboración de objetivos conductuales maneja un objetivo referido al "pensamiento crítico"; en opinión de este autor, este objetivo "entraña un tipo de operación mental que relaciona hechos e ideas; en contraste con la memorización, el pensamiento crítico se define así, por: a) Capacidad de interpretación de datos y generalización de los hechos (pensamiento inductivo); b) Capacidad de partir de principios generales y aplicarlos a casos concretos (pensamiento deductivo), y c) Capacidad de que el material sirva como argumento lógico (aspecto lógico)".<sup>18</sup>

Vale la pena volver a aclarar que el trabajo de Tyler es precedente por once años al de Mager, y que por lo tanto, la tecnología de elaboración de objetivos no es tan clara en este momento de la teoría curricular, sin embargo, ciertamente que este ejemplo muestra con toda claridad por su atrevimiento los límites de la propuesta, al reducir el pensamiento crítico a tres supuestas capacidades, reducción en la que surgen varios problemas: el mecanismo que subyace a esta concepción, por la cual el aprendizaje, sobre todo el aprendizaje completo, es la resultante, la sumatoria de aprendizajes simples; por tanto, habría que pensar que este autor resuelve una problemática de la envergadura de la Crítica (con mayúscula) por medio de lo que se puede llamar la combinatoria mecanicista del "pensamiento inductivo, deductivo y aspecto lógico". Estamos seguros de que el estudiante en estas condiciones logrará cualquier cosa menos un pensamiento crítico, lo que no resuelven estos autores es qué hacer con los aspectos del comportamiento que no caben en una lógica de lo verificable sensitivamente. Parece ser que en su propuesta el pensamiento crítico nada tiene que ver con el pensamiento autónomo, lo que es grave por las implicaciones políticas que tiene este aspecto.

A la vez, parece que hay un momento en que el estudiante logrará este aprendizaje; esto es, hay un momento en que se tiene pensamiento crítico, como si esto, desde una perspectiva más real del aprendizaje, no fuese una tarea que el sujeto conquista y construye a lo largo

<sup>17</sup> Díaz Barriga, A., "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia".

<sup>18</sup> Tyler, R., *op. cit.*, p. 62.

de su existencia. Desde otra perspectiva, el aprendizaje no se puede definir como lo hacen los textos mencionados, como algo que se tiene, como efecto de su lógica utilitarista y eficientista con la que lo conciben; esto es, el aprendizaje no pasa por la lógica del “tener” tanto en su sentido gramatical, como en su sentido económico de acumulación, sino que el aprendizaje pasa fundamentalmente por una lógica del construir, esto es, el conocimiento no se copia, no se reproduce, sino que se construye, en el sentido piagetiano o se conquista, en el sentido bachelardiano.

Por otra parte, la propuesta de elaboración de objetivos conductuales fomenta la fragmentación del objeto de estudio, bajo la aplicación de principios conductistas sobre el aprendizaje, tomados sobre todo de la enseñanza programada a partir de los experimentos skinnerianos sobre el “aprendizaje en palomas”.<sup>19</sup> Esto ha derivado en la elaboración de objetivos generales y objetivos específicos o conductuales de un curso, que indican detalladamente la ejecución que se debe dominar. En esta perspectiva el alumno pierde de vista la totalidad del fenómeno a estudiar y únicamente se dedica a retener y manejar fragmentos de información, sin que encuentre el significado que originariamente ésta tiene en la totalidad del fenómeno. Las listas de objetivos específicos con las que se presentan todavía algunos programas escolares alcanzan, en ocasiones, cifras inconcebibles, como por ejemplo, presentar más de 200 conductas y hasta 500 objetivos.

Obviamente estas listas de objetivos no solamente fragmentan el material de estudio, sino que, por un criterio de eficiencia, llegan a concebir la mente del alumno como algo pasivo, cayendo prácticamente en las mismas posturas de la didáctica tradicional,<sup>20</sup> pues si en ella se concebía a la mente como una cámara fotográfica que graba imágenes del exterior, con lo cual se le niega un papel en la construcción del conocimiento, en la actual tecnología educativa se posee fundamentalmente la “tecnología conductual”, a partir del manejo de los “estímulos” para lograr que el estudiante repita una información a través de una conducta registrable, utilizando, cuando las cosas lo requieran, hasta el estímulo subluminal con lo cual se niega también cualquier posibilidad en la construcción cognitiva, la realidad aparece en estas concepciones como algo externo que el sujeto puede apropiarse por contemplación o por repetición mecánica y no requiere para nada de una actividad de conocimiento transformada.

<sup>19</sup> Skinner, B., *Tecnología de la enseñanza*. Desde nuestra concepción, en lo que se suele llamar “aprendizaje de animales, aprendizaje de especies inferiores, etc.”, sería más adecuado —nominarlo— únicamente como adiestramiento. Esta discusión es muy importante porque en el fondo la aplicación de las concepciones conductistas del aprendizaje en la educación, implica concebir el adiestramiento humano negando una dimensión específica para aprender.

<sup>20</sup> Cfr. Fernández, P., *Continuidad y ruptura en los planteamientos metodológicos. Notas críticas para su análisis*.

Con sus largas listas de objetivos esta tecnología produce un efecto de pseudocultura, que permite encubrir la ignorancia de la escuela actual, tal como lo expresa Vasconi: “La orientación que ha tomado el desarrollo de las fuerzas productivas en la actualidad permite una desvalorización total de los conocimientos.”<sup>21</sup> La formación de los profesionales es cada vez más técnica en las Universidades; los centros de empleo requieren de técnicos que implementen con eficiencia los modelos de funcionamiento generados en los países sede de los grandes monopolios; esto se observa con toda claridad en las distintas prácticas profesionales, dicho en otros términos, a un administrador de empresas no se le contrata para que genere un modelo de funcionamiento de la gran empresa, porque éste ya ha sido generado en la sede del monopolio, sino para que lo ejecute con la mayor eficacia, esto mismo sucede en las ingenierías, en la medicina y en otras prácticas profesionales con toda claridad.

Esta propuesta, so pretexto de aclarar el tipo de conductas que un sujeto debe manifiestar, y por lo tanto “los aprendizajes de un estudiante”, manifiesta teóricamente y en la práctica un desprecio por el contenido; por ello, Tyler afirma: “La tendencia a usar términos vagos e imprecisos para títulos de contenido es menos frecuente en los títulos de conducta.”<sup>22</sup> En el mismo sentido, Friedmann opina que “para modificar la situación por la que los profesores suelen entregar una lista con temas y subtemas de los contenidos de la materia, sin indicar los resultados que mostrarán los alumnos, es conveniente describir la conducta que el alumno debe ejecutar”.<sup>23</sup>

Estos planteamientos ocasionaron en la práctica que los responsables de la elaboración o revisión de los planes o programas de estudio atendiesen más a las formalidades técnicas de elaboración de objetivos que al contenido de cada disciplina; se cuidaba con más empeño que el objetivo redactado reflejara una conducta unívoca, tuviese un ítem de evaluación, marcara el tiempo de “su logro”, o bien que estuviese clasificada taxonómicamente de una manera adecuada, siguiendo el modelo de Bloom, Simpson, Harrow o Alvarez Manilla; algunos, incluso, consideraron que toda la dificultad residía en la necesidad de elaborar una taxonomía de objetivos para América Latina.

En el fondo, existe aquí otra similitud entre la Tecnología Educativa, como respuesta moderna a los problemas de la educación, y las prácticas pedagógicas vigentes que tienden a llamarse genéricamente tradicionales, dado que éstas al enfatizar el dominio enciclopédico de cierta información, convierten a la retención, así como a la repetición

<sup>21</sup> Vasconi, T., “Educación y acumulación de capital”, en *La crisis de la educación superior en México*, p. 65.

<sup>22</sup> Tyler, *op. cit.*, p. 63.

<sup>23</sup> Friedmann, S., *op. cit.*, p. 63.

de información y a la resolución mecánica de problemas en los mecanismos más privilegiados de la escuela. Mientras que la nueva Tecnología Educativa propugna sólo por el logro de ciertas conductas, por el dominio de algunas ejecuciones para la incorporación de nuevas conductas en el repertorio del estudiante, asignándole a éste un papel pasivo de adopción e incorporación de comportamientos. Lo que no se logra en ninguna de las dos propuestas es el dominio de determinado tipo de pensamiento de una disciplina particular, no se aprenden los métodos de una disciplina, ni a pensar en términos de ella; en síntesis, no se tiene un modelo de pensamiento matemático para abordar los problemas de la matemática, ni un modelo histórico para abordar los de la historia. En esta perspectiva el hombre, como sujeto de la educación, queda atrapado a una pseudocultura que lo enajena, le impide desarrollarse culturalmente en relación a su medio y, fundamentalmente, le niega la capacidad de hacer una lectura del mismo para actuar en su transformación.

Por último, la noción de objetivos conductuales confunde el significado de fines y finalidades.<sup>24</sup> Mientras los primeros se refieren a los resultados y en cierto sentido a lo que por tenerse se deja de tener, dado que los objetivos son las metas que se lograron, los segundos permiten reconocer el sentido, la tendencia de las acciones de acuerdo a un fin, hablan más del proceso que del resultado. No se puede negar que todo acto de aprendizaje tiene algunas finalidades de manera explícita o implícita, éstas dan sentido y significado al aprendizaje, por ejemplo, propiciar el pensamiento crítico de los estudiantes. El objetivo conductual se convierte en el fin del aprendizaje, la incorporación de una conducta permite afirmar que ya se aprendió en desprecio del proceso del aprendizaje del sujeto que marcaría múltiples sentidos, un conjunto de carencias y contradicciones que operan en la base misma del proceso del aprender.

El planteamiento de objetivos conductuales se refiere concretamente a lo que se logra, a los resultados que se obtienen, en esta perspectiva deja de lado las finalidades, que estructuran el sentido del acto educativo. En esta "objetivitis", prácticamente cualquier hecho se convierte pomposamente en "objetivo"; así, frente al pensamiento crítico, como sentido del aprendizaje, el objetivo queda reducido a que el sujeto repita una información, resuelva una ecuación, identifique las partes de la célula, etc. De alguna manera, abandonar el planteamiento de los objetivos conductuales puede ser una forma para reencontrar las finalidades del aprendizaje.

<sup>24</sup> Fin: se puede concebir como el término, la realización, consecución perfecta, saciedad, agotamiento, disolución, haber algo acabado o desaparecido. Finalidad: adecuación a un fin de un conjunto de cosas o hechos, la finalidad de un plan es su relación o adecuación a los fines que está dirigido. Cfr. Abagnano, N., *Diccionario de filosofía*, p. 550.

Los programas quedan reducidos a grandes listas de objetivos conductuales a lograr, los alumnos atrapados por una lógica del “logro” de conductas fragmentarias que repiten sin encontrar ningún sentido. Todo ello es consecuencia de una lógica ingenieril que pretende regular el proceso del aprendizaje del sujeto, que se aferra a “controlar” el aprendizaje del estudiante con la intención de lograr así un mejor aprendizaje. El alumno y el docente quedan reducidos en esta situación a “ejecutores” de propuestas que no generan. Aquí sí habría una gran diferencia entre la llamada educación tradicional y la tecnología educativa,<sup>25</sup> mientras que en la primera el procesor es concebido como un ser pensante, por lo que tiene que decidir sobre el contenido de la educación. La tecnología educativa considera al docente como un ingeniero conductual,<sup>26</sup> que ejecuta (en tanto que posee la tecnología de los estímulos) los que los planificadores de la educación determinan; este “ingeniero” no tiene por qué dominar el contenido en tanto que se apoya en el modelo de instrucción, este es el papel que de alguna manera cumplen las cartas descriptivas al indicar objetivo, actividad e ítem de evaluación, etc. En el fondo, los objetivos conductuales cumplen una función de control,<sup>27</sup> tanto en términos restringidos, esto es, de los contenidos, de las formas de enseñar, etc., como en términos amplios, que han derivado en exámenes departamentales, cuestionarios sobre “eficiencia” docente, etc.

De esta manera, el alumno, atrapado en esta lógica, pierde contacto con la realidad, la cual sólo percibe como fragmentos que no tienen relación entre sí, distorsiona sus mecanismos de aprendizaje al considerar que las cosas se copian y retienen para siempre, y desvirtúa las finalidades por las que asiste a la escuela, encerrándose en una lógica de lograr objetivos como algo que se llega a poseer.

### 3. ¿Objetivos de aprendizaje o lineamientos de acreditación?

En este momento de la discusión sobre los “objetivos de aprendizaje” vale la pena pensar hasta dónde es posible reconceptualizar esta noción, o hasta dónde sería más adecuado hablar de lineamientos de acreditación como un elemento integrante de los programas escolares, que de alguna manera, sin cerrar el proceso de aprendizaje de los es-

<sup>25</sup> Snyders, G., *Pedagogía progresista*.

<sup>26</sup> Vargas, E., “La tecnología instruccional como ingeniería conductual: un esfuerzo humanista”, en: Arredondo, V., et al., *Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior*.

<sup>27</sup> Habría que considerar en la propuesta conductiva, desde Watson hasta Skinner, que la noción de control es un elemento central, concebido primeramente como un control de la conducta humana: “Tenemos técnicas para predecir la conducta”, y secundariamente, como un control social. Precisamente el planteamiento conductista se ostenta como científico a partir de esta posibilidad.



tudiantes, orienten las decisiones que se tienen que tomar en relación a la calificación de los alumnos.

Los objetivos de aprendizaje surgen como una propuesta que intenta clarificar ciertos problemas relativos a la acreditación escolar,<sup>28</sup> si bien algunos autores como Bloom, Mager, etc., hablan de “clarificar la evaluación”; sin embargo, consideramos que es más pertinente hablar de acreditación, como certificación institucional de conocimientos, que no forzosamente refleja la totalidad de un proceso de aprendizaje, sino un momento particular del mismo, definido más por necesidades institucionales que por las necesidades subjetivas del propio proceso. De ahí que en otro documento haya expresado que en realidad estos lineamientos de acreditación son cortes artificiales en el proceso de aprender de una persona, para satisfacer las necesidades temporales (fundamentalmente semestrales) de las instituciones educativas. Es decir, el papel de los orientadores de la acreditación que pretendían cubrir los objetivos conductuales en la teoría curricular, puede ser desarrollado por un conjunto de lineamientos de acreditación, lo cual, por otro lado, salvaría el agotamiento de la misma propuesta de objetivos.

Sin embargo, el problema fundamental de este planteamiento se conecta directamente con la necesidad de revisar las premisas conceptuales que sostienen la noción de objetivos conductuales: conducta y aprendizaje. Revisión que implica remontarse hasta sus bases epistemológicas empiristas, para partir de otras en la que se reconozca desde la teoría de la subjetividad el proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva, la teoría de la conducta molar posibilita una explicación más amplia y profunda de los acontecimientos humanos, en tanto que concibe toda conducta humana como una conducta total que sólo se puede entender e interpretar cuando se la ubica en relación a los elementos en que se configuró. Esto es, el movimiento de una mano no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere estudiar el contexto y la situación en la que se originó dicho movimiento para entenderlo como una conducta total del ser humano.

Para Bleger, toda conducta humana es una conducta molar, que tiene “una totalidad organizada de manifestaciones, que se dan en una unidad motivacional, funcional, objetal y estructural... la conducta humana por tanto es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente segmentaria, sino que implica al ser humano como totalidad en su contexto social”.<sup>29</sup>

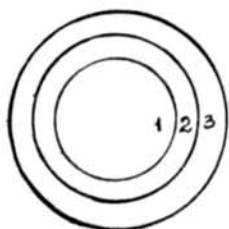
Por una parte, la concepción de conducta molar es empleada pri-

<sup>28</sup> Díaz Barriga, A., *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*.

<sup>29</sup> Bleger, J., *Psicología de la conducta*, pp. 85-89.

meramente por Tolman, quien con ella se oponía al conductismo norteamericano, particularmente a la concepción molecular de la conducta de Watson, a la que codificaba de fragmentaria, atomizada con una gravitación excesiva en términos estrictamente físicos y fisiológicos; sin embargo, esta noción es revitalizada teóricamente por Bleger, al colocarla en una epistemología que trascendiendo al empirismo se ubica en la dialéctica misma de los fenómenos humanos, por ello expresa "la secreción de una glándula es solamente actividad segmentaria (molecular) en el laboratorio, mientras que en el ser humano siempre está integrado en una conducta molar: tener apetito, asco o repugnancia".<sup>30</sup>

A partir de esta teoría se puede entender por qué estos autores reconocen tres áreas de manifestación de la conducta humana: área de la mente (área 1), área del cuerpo (área 2) y área del mundo externo (área 3), según la conceptualización de Pichón-Riviére, o reconoce que en la conducta se dan operaciones simbólicas y concretas, según lo conceptúa Lagache.<sup>31</sup>



La teoría de la conducta molar sostiene que no existe una área privilegiada de la conducta, sino que "toda conducta involucra la producción simultánea de actividades del fuero interno o vivencial del sujeto, en su cuerpo y en el medio que lo rodea",<sup>32</sup> si en algún momento podemos reconocer la predominancia de alguna de las áreas (mente, cuerpo o mundo externo), esta predominancia es de alguna forma momentánea en tanto existe alternancia de las mismas, desde esta perspectiva, se intenta teóricamente trascender la escisión que las escuelas psicológicas hacen del hombre, al considerar más importante alguna de las áreas de la conducta; por ejemplo: la mente, para el mentalismo; y el cuerpo y mundo externo, para el conductismo.

Superando esta escisión, esta teoría postula un modelo que permite comprender la alternancia de áreas con predominio de alguna de ellas

<sup>30</sup> Bleger, J., *op. cit.*, p. 89.

<sup>31</sup> Bleger, J., *op. cit.*, p. 75. Aisenson Kogan, A., *Introducción a la psicología*, Edit. Galerna, Buenos Aires, 1971, p. 23.

<sup>32</sup> Aisenson Kogan, A., *idem*. "Un ejemplo: la ansiedad percibida como tal (área 1), reemplazada por palpitaciones (área 2), o por inestabilidad en la tarea (área 3)", Bleger, A., *op. cit.*, p. 39.



a partir de la tesis sobre la unidad de la conducta humana, y sostener, por otra parte, un modelo que permita la comprensión y explicación de la contradicción<sup>33</sup> que se puede operar entre alguna de las áreas, en términos de restituir momentáneamente un estado de equilibrio indispensable en el hombre. A la vez, la teoría de la conducta molar intenta abordar y explicar el campo de la psicopatología, problema que en este momento no vamos a tratar.

En esta perspectiva, la noción de aprendizaje cobra un significado diferente, al concebirla como un proceso que “tiende a la modificación de las *pautas* de la conducta”,<sup>34</sup> y que por lo tanto, opera en un nivel de integración de la totalidad del ser humano. Por ello, no podemos concebir que se acepte que el aprendizaje se da de manera aislada o fragmentaria; de esta manera, consideramos, con Pichón-Revière,<sup>35</sup> que no se puede sostener que la memorización sea un aprendizaje. Si un alumno memoriza  $2 \times 2 = 4$ , o que la fórmula de la superficie del triángulo es  $\frac{b \times a}{2}$ , esta memorización en nada ayuda

a desarrollar un pensamiento matemático; si a un bachiller se le hacen memorizar cuarenta filósofos en historia de la filosofía, se le pide que recuerde el año en que nació Descartes, cuáles son sus principales obras, y su frase divulgada: “Pienso, luego existo”, no se puede inferir a partir de estos datos que el estudiante tiene una formación en el pensamiento filosófico; sencillamente, lo único que se puede inferir es que ha memorizado cierto material.

Podríamos pensar que las pautas que estructuran la conducta del estudiante y que, de alguna manera son aprendidas en la escuela, se relacionan con la internalización de los esquemas de autoridad del maestro frente a la sumisión, docilidad, acriticidad de los alumnos, éstos son los aprendizajes escolares, éstas son las pautas que modelan la personalidad del estudiante y conforman sus posibilidades futuras de acción. En resumen, los auténticos aprendizajes de la escuela tienen

<sup>33</sup> “La contradicción coexiste en la misma unidad de la conducta en un mismo momento, es un fenómeno de enorme interés para la psicología y psicopatología, que rompe necesariamente con los cuadros del formalismo lógico y en el cual, una cosa puede ser y no ser al mismo tiempo. Esto sólo se puede comprender con la introducción del pensamiento dialéctico... por ejemplo: se desea concurrir a una entrevista y se llega después de la hora fijada (contradicciones área 1 y 3); se desea ser cordial y al mismo tiempo se está tenso (contradicción área 1 y 2)”, Bleger, J., *op. cit.*, p. 40.

<sup>34</sup> “En toda relación que un sujeto estructura, tienden a repetirse en forma compulsiva sus pautas, es decir, transfieren en la nueva relación todas aquellas ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar, etc., que en una ocasión experimentó en relación con sus objetos primarios y que ahora automáticamente repite”, Ramírez, S., *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, p. 24.

<sup>35</sup> “Estas pautas constituyen modos privilegiados de comportamiento, que en su conjunto, caracterizan la personalidad; por el término de modos privilegiados se comprende la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el sujeto pueda operar de la manera más adecuada”. Bleger, J., *op. cit.*, p. 285.

<sup>36</sup> Pichón-Revière, E., *op. cit.*

que ver con la estructuración de estas pautas y no con lo que memoriza y repite el sujeto.

Es a partir de estas reflexiones y las desarrolladas en el apartado anterior, por lo que consideramos que actualmente la noción de objetivos conductuales no aporta ni para la construcción de un plan o programa de estudios, ni para promover los aprendizajes del estudiante. Bajo una perspectiva diferente de la noción de conducta y aprendizaje, como la propuesta de la teoría molar, podemos inferir la necesidad de presentar a los estudiantes en los programas escolares un conjunto de lineamientos de acreditación del curso, seminario o taller, que cumplan con la necesidad social e institucional de la acreditación del curso o certificación de conocimientos, a partir de ciertas evidencias de aprendizaje, que no reflejan la totalidad ni la dinámica del mismo, por ser cortes artificiales en el proceso del aprendizaje del alumno.

Estos lineamientos de acreditación no se constituirían como la base para la ejecución de un programa ni serían la base para la determinación de los contenidos, por tanto, sólo puntualizarían como punto de partida el criterio institucional para la acreditación, a partir del cual se tiene que pensar en la interpretación misma del programa.

Consideramos que estos lineamientos de acreditación pueden reunir mínimamente estos requisitos, que se fundamentan en el conjunto de argumentos expuestos:

1. Elaborarse en términos de productos o resultados del aprendizaje.
2. Reflejar el mayor nivel de integración posible del objeto de estudio.

### 3.1 *Elaboración en términos de productos o resultados del aprendizaje*

Presentar los lineamientos de acreditación en términos de productos o resultados del aprendizaje implica privilegiar, para efectos de acreditación,<sup>36</sup> el área del mundo externo (área 3), en la que se objetiva la conducta, lo cual no quiere decir que se niegue la integración de la conducta humana y por lo tanto del aprendizaje, sino que se reúnan ciertas evidencias objetivadas que permitan decidir sobre la acreditación de un sujeto.

<sup>36</sup> Partimos de aceptar las diferencias que existen entre acreditación y evaluación, precisamente a partir de estas reconceptualizaciones de la noción de aprendizaje. La acreditación tiene que ver con la forma como las instituciones certifican determinados conocimientos, fundamentalmente con la calificación; mientras que la evaluación se refiere a determinar las características que afectaron el proceso de aprendizaje de un sujeto y las condiciones particulares del mismo. Desde el punto de vista del aprendizaje, la evaluación es más importante que la acreditación. Cfr. Díaz Barriga, A., "Tesis para una teoría...", *op. cit.*

Es a partir de la objetivización<sup>37</sup> de la conducta en el mundo externo, esto es, de “los productos de la conducta”, que se pueden hacer algunas inferencias sobre el aprendizaje del sujeto, es decir, al estudiar y analizar los productos de la conducta (un escrito, una exposición, etc.), se pueden hacer algunas inferencias sobre lo que un sujeto conoce acerca de determinado tópico. Así, los productos de la conducta son manifestaciones en el mundo externo, de una conducta total. En este sentido, quizá fuera más correcto pedir que se elaboraran los productos de aprendizaje de un curso como lineamientos de acreditación, que como objetivos de aprendizaje.

De esta manera, en vez de redactar enunciados que pidan que el estudiante comprenda la Revolución Mexicana, será necesario precisar cuáles son los productos de la conducta que se esperan que realice a partir de esta comprensión; como por ejemplo: elaborar un ensayo donde explique las repercusiones que ha tenido el movimiento revolucionario en el México actual.

Esta determinación permite la planificación de los cursos, seminarios, a través de ciertas evidencias organizadas de aprendizaje, en un intento de trascender la fragmentación del objeto de estudio.

### 3.2 *Respetar el nivel de integración del objeto de estudio*

Cuando expresamos que los lineamientos de acreditación deben reflejar el nivel de integración del objeto de estudio, queremos presentar una alternativa que, de alguna manera, se constituya en una instancia que posibilite una alternativa frente a la fragmentación de un objeto de estudio. De hecho, anteriormente hemos explicado cómo dicha fragmentación afecta la estructuración que el estudiante hace de la realidad y, por lo tanto, le imposibilita actuar sobre la misma para su transformación, a partir de las premisas que sobre el aprendizaje se derivan del conductismo y particularmente de la enseñanza programada, lo cual niega una de las premisas fundamentales de una concepción sobre conocimiento humano, en el sentido de que el hombre, cuando conoce, transforma su objeto de conocimiento y, a la vez, se transforma a sí mismo.<sup>38</sup>

El objeto de estudio se presenta en la realidad de manera estructurada y compleja, no por segmentos o partes, son construcciones teóricas de un fenómeno en el que existe unidad y totalidad fenoménica;

<sup>37</sup> Hablar de objetivación, no es lo mismo que de objetividad. Esto es básicamente un problema de la teoría del conocimiento, muy vinculado con el llamado “método científico”, como formalización de una manera de hacer ciencia, problema actualmente debatido en todas las ciencias y que tiene que ver con lo que Gouldner denomina la “patología del conocimiento objetivo”. Objetivación implica reconocer una instancia de un proceso más amplio.

<sup>38</sup> Labastida, J., *De Descartes a Marx*.

por ello el estudiante pierde la visión del fenómeno cuando sólo se le presentan fragmentos, el estudiante retiene el detalle, pero no la totalidad, ni el conjunto de relaciones que la conforman; esto fundamenta la idea de buscar lineamientos de acreditación que reflejen la mayor integración posible en relación al fenómeno.

Ya hemos criticado la excesiva fragmentación del objeto de estudio a partir de múltiples objetivos conductuales; y hemos explicado por qué tal parcialización por una parte, dificulta el aprendizaje del sujeto y por otra, descuida las relaciones internas de las partes que estructuran un objeto teórico.

La práctica de presentar los programas escolares a través de objetivos generales o terminales, luego particulares o de unidad y posteriormente específicos o conductuales, lleva a que el estudiante se enfrente a fragmentos del fenómeno y no a su totalidad, encubiertos bajo un halo aparente de sistematicidad, como el empleo en los programas de números progresivos; esto es, de enunciados calificados por el número 1, otros por el 1.1, aquellos por el 1.1.1 y así sucesivamente.

La fragmentación del objeto de estudio refuerza de alguna manera la idea de que la acreditación escolar se debe realizar mediante los clásicos exámenes escritos (de ensayo o respuesta estructurada), y bajo la lógica del muestreo de la información de un curso; por ello, aun los autores que manejan la problemática de la evaluación, sostienen que los errores en el muestreo de la información son un problema para la veracidad de la misma. Nosotros consideramos que este planteo es inadecuado, porque parte de la parcialización del objeto de estudio, y la legítima a través de "exámenes" para "evaluar" el llamado rendimiento escolar.

En este ensayo se ha intentado hacer una reflexión sobre el papel que juegan los objetivos de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje y desde lo social. A partir de ella se ha planteado la necesidad de revisar algunas premisas que permitan dar una nueva dimensión a las propuestas didácticas, de suerte que ellas posibiliten una concepción y una práctica diferente.

## BIBLIOGRAFIA

- AISENSEN KOGAN, A., *Introducción a la psicología*, Buenos Aires, Edit. Galerna, 1971.
- ARREDONDO, V., et al., *Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior*, México, Edit. Trillas, 1979.
- BLEGER, J., *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1976.
- BLOOM, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, Edit. "El Ateneo", 1971.
- CARNOY, M., *La educación como imperialismo cultural*, 2ª ed., México, Edit. Siglo XXI, 1978.
- DÍAZ BARRIGA, A., "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia", en la revista *Perfiles Educativos* N° 15, México, CISE-UNAM, 1982.
- , "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en la revista *Perfiles Educativos* N° 10, México, CISE-UNAM, 1980.
- FERNÁNDEZ, P., "Continuidad y ruptura en los planteamientos metodológicos. Notas críticas para su análisis", en la revista *Foro Universitario* N° 2, México, STUNAM, 1981.
- FRIEDMAN, S., "Cómo especificar objetivos", en: *Sistematización de la enseñanza*, México, CISE-UNAM, 1980.
- GUEVARA, G., *La crisis de la educación superior en México*, México, Edit. Nueva Imagen, 1981.
- HILGARD, E., *Teorías del aprendizaje*, México, Edit. Trillas, 1973.
- LABASTIDA, J., *De Descartes a Marx*, México, Edit. Siglo XXI.
- LAGACHE, D., *El psicoanálisis*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977.
- MAGER, R., *La confección de objetivos para la enseñanza*, Ministerio de Educación, MINED, 1970 (sin lugar de publicación).
- MEDELLÍN, R., MUÑOZ, C., *Ley Federal de Educación. Texto y comentarios*, México, Centro de Estudios Educativos, 1973.
- MOGUEL, I., "Programación por objetivos", en la revista *Educación*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, 1973.
- PICHÓN-REVIÉRE, E., *El proceso grupal*, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
- POPHAM, J. y BAKER, E., *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1972.
- PUIGGROS, A., *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Edit. Nueva Imagen, 1980.
- RAMÍREZ, S., *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, México, Edit. Grijalbo, 1977.
- SNYDERS, G., *Pedagogía progresista*, Madrid, Edit. Marova.
- SKINNER, B., *Tecnología de la enseñanza*, Edit. Barcelona, 1970.
- TYLER, R., *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Edit. Troquel, 1970.

## HACIA UNA FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE \*

*Lyle Figueroa Sevillano*

La formación del docente universitario en su práctica concreta, constituye uno de los problemas fundamentales de la educación superior. Si bien es cierto, en nuestros países latinoamericanos y por ende en México, se desarrollan diversos programas de actualización, capacitación o perfeccionamiento, sin embargo, aún se requiere mayor profundización en esta problemática.

A fin de fundamentar la necesidad de una formación permanente del docente, abordaremos en primer término, en forma somera, la situación actual de la Universidad latinoamericana, y en especial de la mexicana en nuestro contexto social concreto. Paralelamente, contrastaremos algunos elementos de "cómo está siendo" la acción educativa universitaria en la Universidad promedio y cómo debiera darse para constituirse en un factor que coadyuve a un efectivo cambio de nuestra problemática educativa y social. En base a lo descrito, plantearemos la necesidad de una permanente formación del docente como uno de los medios esenciales que contribuya a la solución de los complejos problemas de la educación superior actual, toda vez que el personal docente constituye "... el factor más importante de la puesta en práctica de las innovaciones y las reformas escolares".<sup>1</sup>

### 1. PERSPECTIVA ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD

#### 1.1. *Su proyección social*

Toda acción educativa por constituir un hecho social está profundamente signada por un determinado contexto socio-económico y po-

\* Aspecto tomados del trabajo "Las acciones de actualización docente en la Universidad Veracruzana", Centro de Investigaciones Educativas, U. V., 1983.

<sup>1</sup> Universidad Carolina de Praga, Checoslovaquia: "Formación profesional previa y en ejercicio del personal de educación", en: *Documentación e Información Pedagógicas*, UNESCO/OIE, p. 14.

lítico-cultural y enmarcado en una dimensión histórica concreta. Tal contexto social e histórico en Latinoamérica, es producto a su vez de un proceso continuo y persistente de subdesarrollo y dependencia causado por el capitalismo internacional: "El sistema capitalista en América Latina ha reproducido sus patrones de producción y distribución, de estratificación social y estilos de vida desde la Colonia hasta hoy día. Estos países han sufrido una continua adaptación a las alternativas de la modernización presentadas por sus élites nacionales formadas bajo la influencia de las sociedades desarrolladas. Su formación económica, social y cultural es un producto de la influencia socio-económica y política de los países centrales; siendo así, el transcurso del subdesarrollo desde el colonialismo hasta hoy día ha tenido como fuerza dinámica interna el modo capitalista de producción."<sup>2</sup>

La Universidad está inserta en este contexto descrito como tal. Por ello continúa, en término promedio, como instrumento al servicio de la escuela capitalista: "El más simple examen de la Universidad. . . nos señala que en el marco de la dependencia cultural nuestras instituciones de educación superior tienen un defecto esencial: «no son nuestras», al decir de Varsawsky. Más que una ventana hacia el mundo, son un enclave, una base cultural de la cual se nos transfiere todo lo que los países centrales entienden por ciencia, tecnología y cultura, y a través de ella su tipo de industrialización y de economía, sus valores frente al consumo, el trabajo y la sociedad."<sup>3</sup>

Básicamente se advierte un fuerte desequilibrio entre sistema educativo universitario-sistema socioeconómico. Si bien es cierto, ello responde a la misma problemática estructural de nuestra sociedad, porque "México está estrechamente ligado a los países industrializados que imponen ciertos patrones en la estructura productiva y de consumo en los países menos desarrollados. . . Por ello, el problema de desempleados educados debe interpretarse como un desequilibrio estructural";<sup>4</sup> sin embargo, la Universidad como institución genuinamente crítica y creadora debiera hacer sentir su palabra, su cuestionamiento, su acción. No es que tenga que realizar la revolución social, pero tampoco puede supeditarse ciegamente a los lineamientos que rigen a la sociedad industrial. Debe penetrar en la esencia de nuestros propios problemas y objetivos a pesar de las imposiciones; analizar los pilares mismos que sustentan y nutren la organización y estructura de las carreras universitarias, toda vez que éstas responden especialmente a intereses privados y a una concepción deshumanizante de la tecnificación del trabajo y de su división social: "Un

<sup>2</sup> Morales Gómez, Daniel, *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, p. 20.

<sup>3</sup> Witker, Jorge, "Universidad y dependencia", en: Guevara, G., compilador, *La crisis de la educación superior en México*, p. 182.

<sup>4</sup> Morales Gómez, D., *op. cit.*, p. 97.



vedadero sistema de educación superior al incidir sobre la estructura económica transforma los factores productivos, induce al uso de los insumos y de la mano de obra.”<sup>5</sup> De otro modo, no sólo no contribuirá a generar mayor producción y bienestar social, sino se constituirá en la enemiga del pueblo y de su liberación.

## 1.2. *Su proyección académica*

Cabe enfatizar el profundo carácter interrelacional entre las diversas funciones de la Universidad. Lo social y lo académico están íntimamente vinculados y compenetrados entre sí: toda actividad académica es social y también se proyecta socialmente. Desde esta perspectiva enfocamos en rubros independientes, sólo por razones de enfatizar la importancia que cada aspecto presenta.

En todo hecho educativo, deben interactuar dialéctica y unitariamente unos sujetos aprehendientes, un objeto o contenido y un conjunto de procedimientos, medios y técnicas: la metodología. Esta, posibilita la relación socio-pedagógica mediante la cual el sujeto logra apropiarse del objeto, transformándolo y transformándose a su vez. Es necesario aclarar que los elementos y sujetos señalados interactúan en un proceso integral y totalizador que nace y se nutre de una base ideopolítica y teórico-científica traducidos en las orientaciones (implícitas o explícitas) de la acción educativa, en los proyectos académicos.

Pero, ¿qué sucede en la mayoría de nuestras universidades? . . . ¿Cuentan con un proyecto académico que dé pautas específicas para un desarrollo universitario concordante con nuestra peculiaridad histórica? . . . ¿Que proponga alternativas que pudieran servir para establecer políticas científicas y tecnológicas que ayuden en la solución de los problemas concretos que el país vive? . . . La respuesta la encontramos en la práctica y en los diversos estudios, artículos que destacan la crisis de la educación superior, reconocida aun en los niveles oficiales. Y en esta perspectiva, ¿cómo interactúan los elementos y sujetos de la acción educativa? . . . Partamos del contenido.

### 1.2.1. *Objeto de aprendizaje*

Sabemos que lo constituye todo referente real, hecho o fenómeno que impacta la capacidad intencional y educable del sujeto, e interactúa con él en un proceso que generará nuevas estructuras de pensamiento y acción.

Mas, en la práctica universitaria, ¿qué constituye el contenido u

<sup>5</sup> Morales Aragón, Eliezer: “La Universidad liberal y la socialización del trabajo profesional”, en: *La crisis de la educación superior en México*, p. 121.



objeto de aprendizaje? . . . Predominantemente, la mera información encasillada linealmente en asignaturas, cuya transmisión estática y parcelada torna a la acción educativa en verbalista y unilateral. Se llega a ejercitar básicamente la memoria; pero ¿las destrezas, habilidades, actitudes? . . . En los programas universitarios, se detecta la ausencia de propósitos, metas u objetivos que se inscriban en el desarrollo del educando en su compleja diversidad mental, afectiva, social, ética, etc., y a su vez en su totalidad unitaria e integral.

La Universidad “. . . no puede cerrar los ojos ante el hecho de que las relaciones del hombre siguen dependiendo aún de las costumbres y los impulsos formados y reforzados por siglos de injusticias sociales y de rivalidad económica. En estas relaciones desempeñan un papel decisivo los sentimientos de fuerza y los deseos de superioridad, los sentimientos de agravio y de enemistad y los instintos de lucha y de destrucción”.<sup>6</sup>

El panorama es deprimente. Deshonestidad, corrupción, fraude, o drogadicción y delincuencia son los términos que más impactan en los periódicos y demás medios de comunicación, como información de acciones concretas de los jóvenes y adultos.

Es un imperativo universitario confrontar el contenido que se transmite. Replantear la predominante preocupación tecnicista de la pedagogía, del cómo enseñar para profundizar en el esencial problema del qué enseñar, para qué y cómo, pero en y para nuestra sociedad concreta; trascender la mera información verbalista y lineal para asumir contenidos válidos y significativos, que nutriéndose de nuestra propia realidad, de sus peculiares necesidades, emerjan y ayuden a cancelar nuestro deterioro humano, y a promover procesos de asimilación e internalización de conocimientos, valores y actitudes que contribuyan a superar nuestras deficiencias: “. . . el alumno adquiere y amplía finalmente sus conocimientos y capacidades en función de sus sentimientos y convicciones, cuando particularidades del carácter y la voluntad tales como iniciativa, constancia, independencia . . . han sido cultivadas en ellos durante las clases en el mismo proceso de transmisión de conocimientos y han sido respaldados mediante un aprendizaje en el que la iniciativa, la constancia y la independencia han presidido su actividad”.<sup>7</sup>

### 1.2.2. Metodología

Decíamos que el contenido educativo, los sujetos aprehendientes y la metodología interactúan en un proceso dialéctico unitario. Justamente, la metodología posibilita la interrelación entre el objeto y el

<sup>7</sup> Tomaszewski, K., *Didáctica general*, p. 118.

<sup>6</sup> Suchodolski, Bogdan, *Tratado de pedagogía*, p. 255.

sujeto: la confluencia dialéctica: objetividad-subjetividad. El sujeto cognoscente se proyecta al objeto, a la realidad cognoscible para captar su inteligibilidad, hacerla suya y enriquecer al objeto y a su vez enriquecerse en una dinámica de transformación; proceso en el cual se cristaliza el deber asignado a la metodología de "... traducir los hechos del conocimiento con el fin de formar estructuras y capacidades... armonizar las finalidades de la instrucción y de la educación para provocar el nacimiento de exigencias expresivas y estéticas, así como el aprendizaje de las responsabilidades y de la sociabilidad; de la democracia en suma".<sup>8</sup>

Entendida así la metodología se constituye en un medio indispensable para generar en los estudiantes *un auténtico proceso de cognición* caracterizado por la unidad: objetividad-subjetividad; teoría-práctica; maestro-alumno.

#### a. Objetividad-subjetividad

El proceso gnoseológico no concluye en el objeto conocido, ni mucho menos, ya que ello significaría anulación del propio conocimiento. El sujeto en proceso de reflexión crítica y creadora al penetrar en la esencia del objeto, trasciende lo meramente perceptible, accidental para descubrir y explicarse lo intangible pero inteligible, y retornar su conocimiento a la práctica, pero ya más elaborado y valioso para continuar indefinidamente "... en un proceso de desarrollo que avanza y asciende permanentemente, impulsado por la multitud de contradicciones... que inexorablemente exigen resolución y que de inmediateo generan nuevas contradicciones",<sup>9</sup> operándose de este modo, una transformación constante del objeto y del sujeto, en la cual la estructura objetiva del hecho científico se convierte en estructura subjetiva;<sup>10</sup> objetividad-subjetividad, una y otra vez, llegando a niveles cada vez más elevados del conocimiento que conllevan a la alta y valiosa producción teórica, científica, técnica.

#### b. Teoría-praxis

El conocimiento surge ante la interacción dialéctica sujeto-objeto. Este objeto está constituido por la realidad dinámica y unitaria sobre la cual el sujeto debe reflexionar, abstraer para luego actuar sobre ella.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la metodología no puede descuidar este vínculo porque "la práctica suscita no sólo percepciones y estímulos, sino que además estimula el pensamiento, pues para

<sup>8</sup> Manacorda, Mario y Suchodolsky, B., *La crisis de la educación*, p. 110.

<sup>9</sup> Tomaschewsky, K., *op. cit.*, p. 41.

<sup>10</sup> Cfr. Manacorda y Suchodolsky, *op. cit.*

la transformación práctica del mundo objetivo, para dominar y dirigir los acontecimientos en la naturaleza y la realidad, no basta tan sólo sentir y percibir lo exterior, la apariencia, sino hay que penetrar en la esencia, en el concepto . . . Siempre surgirán nuevos problemas de una práctica que continuamente cambia, siempre encontrará el hombre lo desconocido, lo todavía no comprendido que le obliga a un nuevo acto de raciocinio. Es en este sentido, como se puede llamar a la práctica el motor del conocimiento”.<sup>11</sup> Sólo cuando se confronta en la práctica profesional, social, el bagaje de conocimientos adquiridos se puede aclarar y apreciar el valor del conocimiento y su carácter formativo en el desarrollo personal-social.

Por ello, la pedagogía actual tiene que asumir una dinámica metodológica que no sólo respete las condiciones biológicas, psicológicas y sociales en que se produce el conocimiento, sino que garantice la dialéctica que sustenta la estructuración del sujeto inserto en un contexto sociológico.

### c. Maestro-alumno

En una perspectiva metodológica que considere los diversos elementos esbozados y que no sólo reconozca y respete literalmente la capacidad pensante y creadora del educando, sino que asuma el compromiso de promoverla y desarrollarla, nace una relación pedagógica maestro-alumno de carácter concientizador y liberador.

La participación activa y consciente de los estudiantes es el medio imprescindible y sustancial para permitir el ejercicio de la capacidad de reflexionar, disentir, cuestionar, crear, cambiar, transformar; es decir, generar un trabajo crítico, creador, solidario en los diversos campos del quehacer humano: científico, filosófico, artístico, histórico, etc., y que a su vez dicho trabajo se constituya en el mejor dinamizador de una sólida personalidad que comprenda su valiosa condición de *homo sapiens*, de sus deberes y de sus derechos para romper con “. . . los arneses que lo sojuzgan a la rutina, a la superstición, el que en última instancia impide que productos del propio pensamiento, como la técnica por ejemplo, lo conviertan en su esclavo, lo alienen definitivamente de su individualidad y de la humanidad como ideal de superación propia y colectiva”;<sup>12</sup> todo lo cual no sólo implica, sino exige una relación dialógica, dinámica entre alumno-maestro, que rechaza todo tipo de esquemas, modelos o patrones impuestos arbitraria y mecánicamente; que rompa con aquellos mecanismos que tratan de ocultar o desvirtuar entre los educandos las causas y condiciones de la situación social existente y promueva el despertar crítico

<sup>11</sup> Tomaschewsky, K., *op. cit.*, p. 37.

<sup>12</sup> Merani, A., *Psicología y pedagogía*, p. 123.

y comprometido de la conciencia estudiantil a fin de asimilar nuestra realidad histórico social, operar con ella para que "... lo que fue no tenga que seguir siendo, y menos aún, permanecer indefinidamente".<sup>13</sup>

Nos hemos referido a grandes rasgos al modo como deben interactuar en la acción educativa los diversos elementos y sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si nos trasladamos al ámbito univervitario, a su quehacer académico, observaremos en muchas universidades un panorama bastante diferente y hasta opuesto.

¿Qué pasa con la metodología, con la relación maestro-alumno, y por ende con el proceso de aprendizaje? ... Trataremos de mencionar sólo algunos aspectos: rompimiento de las unidades objetividad-subjetividad; teoría-praxis, y tratamiento dicotómico de las mismas. Práctica metodológica meramente tecnicista y pasiva que bloquea todo proceso dinámico e integrador de conocimientos y de experiencias que personalicen y socialicen en una auténtica dimensión axiológica. Como afirma Acosta: "... los contenidos educacionales ciertamente edifican el muro cientificista, capaz de bloquear la búsqueda y encuentro de la auténtica y verdadera realidad; sin embargo, no es en ese quehacer cientificista en que recae la mayor responsabilidad alienadora. Es en la metodología pedagógica donde está el énfasis fundamental del proceso de alienación colectiva que desarrolla el modelo de educación tradicional".<sup>14</sup>

Divorcio entre la acción educativa, la práctica profesional y la realidad social; entre docencia e investigación. Énfasis en la monopolización del conocimiento por parte del docente con desmedro de la participación formativa del educando. Ausencia de un trabajo evaluativo entendido como proceso permanente de promoción, mejoramiento y realimentación. Todo lo cual implica que la Universidad mexicana se halla lejos aún de cumplir el destino que para ella prefijó don Justo Sierra, cuando afirmaba: "No será la universidad una persona destinada a no separar los ojos del telescopio o del microscopio, aunque en torno a ella una nación se desorganice; no la sorprenderá la toma de Constantinopla discutiendo sobre la naturaleza de la luz de Tabor."<sup>15</sup>

El reto que se plantea a la Universidad es decisivo. O continúa enmarcando nuestra situación de atraso, de inautenticidad; o asume la búsqueda de una razón libertaria que la constituya en una estructura dinámica que genera y proyecta esclarecimiento, fortaleza, compromiso. Esclarecimiento para contribuir en la clarificación y precisión de la verdad, de nuestra verdad tan necesaria en la toma de conciencia crítica para penetrar en nuestro mundo, en nuestra comunidad,

<sup>13</sup> Zea, Leopoldo, *Latinoamérica, Tercer Mundo*, p. 142.

<sup>14</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 209.

<sup>15</sup> Guevara, Gilberto, *op. cit.*, p. 11.

inteligente y creadoramente; fortaleza para trabajar con lealtad y constancia en la conquista de esa verdad; compromiso para aplicar y recrear las herramientas universitarias adquiridas en la construcción de una sociedad más justa, más humana, más solidaria, que en frases de Gabriel del Mazo, cuando se refiere a la reforma universitaria, se explicita así: "... decir reforma en pasíes coloniales, recrear formas nuevas que le pertenezcan; que le nazcan de dentro. Es favorecer un renacimiento, un nacimiento hacia afuera, de lo invívito; es repensar y rehacer la realidad con pensamiento y acción de fundadores. Por una parte, reforma universitaria es una demanda social por la creación del estudiante en todo el significado de un hecho aún irrealizado, como inexistente es todavía la Universidad como núcleo cultural en el plasma del pueblo. Por otra parte, reforma universitaria es un elocuente reclamo y una acendrada tentativa de identificación de saber y justicia; saber que es no mera ciencia o técnica sin conducción ética, que es conciencia de sí, del ser nacional, del ser americano, justicia que es justicia social; liberación del hombre en el pueblo".<sup>16</sup>

## 2. NECESIDAD DE UNA PERMANENTE FORMACION DEL DOCENTE

Así como consideramos a la Universidad un factor contribuyente en el cambio social y no determinante apodísticamente; del mismo modo, en el presente tópicamente partimos de la siguiente premisa: la permanente formación del docente constituye uno de los factores más importantes en todo cambio educacional, pero no el único.

### 2.1. *Acción docente-acción educativa*

Afirmamos que en el hecho educativo intervienen los sujetos educando-educador, quienes posibilitan la realidad de tal hecho, toda vez que son ellos los que dinamizan la potencialidad de los elementos y procesos curriculares. En tal sentido, si bien es cierto el alumno es el eje central de la acción educativa, toda vez que la razón de ésta es el desarrollo de aquél; sin embargo, dicha acción educativa requiere ser planificada, orientada por un profesional que maneje adecuadamente las bases políticas, teóricas, científicas, técnicas de aquélla. Por ello, el docente se torna en el elemento más importante y decisivo en la creación, organización y desarrollo de las estrategias pedagógicas.

Ahora bien, si la actuación del docente es necesaria e imprescindible en la acción educativa, mucho más cuando ésta requiere de cambios profundos.

<sup>16</sup> Del Mazo, Gabriel, "La reforma universitaria: una conciencia de emancipación en desarrollo", en: Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, p. 449.

Acabamos de ver, en forma general, la situación actual en gran parte de nuestras universidades. Enfatizamos la urgente necesidad de un cambio cualitativo concreto. Se requiere de nuevos proyectos académicos que diseñen un currículum como su instrumento sustancial de transformación y auténtico desarrollo. Y ¿quién? . . . sino el docente, el llamado a promover y a generar este trabajo . . . Por ello: "La formación de los maestros es fundamental. No existe estructura educativa, métodos, enseñanza, en una palabra, que pueda realizarse con éxito sin maestros bien preparados."<sup>17</sup>

## 2.2. *El docente y su preparación: un desajuste a superar*

Conviene precisar los siguientes hechos:

La mayoría del personal docente de las universidades, es profesional en otras ramas del saber (médicos, abogados, ingenieros, contadores, etc.), pero carecen de una formación docente específica.

Gran número de docentes universitarios egresados de las facultades de pedagogía o de otras, relacionadas con el quehacer educacional, aún continúan como pasantes: ". . . las instituciones de educación superior incorporaron a la docencia a pasantes y profesionales que no contaban con una formación disciplinaria adecuada y carecían, además, de una capacitación pedagógica suficiente que apoyara su función"<sup>18</sup>

Si bien es cierto, hay preocupación por mejorar la calidad profesional del docente universitario; sin embargo, los programas puestos en marcha son insuficientes y adolecen de deficiencias significativas: se orientan, en su mayoría, casi exclusivamente a los aspectos técnicos de la enseñanza, pero sin abordar el sustento teórico de dichas técnicas. El docente enfoca la metodología como un quehacer independiente y autónomo de los demás elementos curriculares. La percibe como una instancia que le permitirá solucionar las contradicciones de su trabajo circunscrito al aula.

Con motivo del Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1981, hubo la oportunidad de analizar programas de formación, capacitación o actualización docente. En ellos, ". . . se aprecia un predominio de los contenidos técnico-pedagógicos con descuido de la función social de la educación . . . la mayoría de los programas no define los lineamientos políticos y/o filosóficos que orientarían el desarrollo de los mismos"<sup>19</sup> Y se puntualizan como los problemas más relevantes en la formación de docentes en general, a nivel nacional, en la cual está comprendida la docencia universitaria, los siguientes:

<sup>17</sup> Merani, A., *op. cit.*, p. 143.

<sup>18</sup> ANUIES, *Revista de Educación Superior*, N° 39, Plan Nacional de Educación Superior, p. 117.

<sup>19</sup> Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base, vol. I, p. 211.



- Carencia de una filosofía pedagógica que oriente la formación.
- Incongruencia de los programas con las necesidades reales.
- Desconocimiento del alumno que se quiere formar.
- Discontinuidad de los programas.
- Falta de interés por la formación.
- Problemas administrativos y de infraestructura para la formación.”<sup>20</sup>

### 2.3. *Acelerado avance del conocimiento*

Hoy, como nunca, la ciencia, la tecnología, avanzan a pasos agigantados. Y muchos conocimientos quedan en la obsolescencia. La educación, proceso social integral, interdisciplinario no puede marginarse de tal avance so pena de estancarse y fenecer.

Es imprescindible que los docentes estén al día en los nuevos conceptos que las diversas disciplinas van aportando no sólo al saber humano en general, sino también a las ciencias de la educación en particular.

El docente requiere de un conocimiento, no sólo a nivel descriptivo, sino fundamentalmente de explicación e interpretación del hecho educativo. Necesita manejar sus dimensiones teórico-lingüística y fáctica; requiere de una comprensión cabal del hombre en su contexto histórico, concreto. Todo lo cual será sólo posible mediante una constante y dinámica asimilación de conocimientos nuevos y de nuevas experiencias para reportar también nuevos productos y creaciones educativos.

### 2.4. *Cambio curricular-cambio docente*

Para un real cambio de la función de la Universidad se requiere de un proyecto académico, cuyo eje de transformación, se traduzca en el currículum. Pero, muchos se preguntarán, ¿cómo elaborar un proyecto académico, un currículum de carácter concientizador y transformador en las condiciones especificadas? . . . ¿Cómo diseñar currículas de auténtica formación, si justamente las vigentes, controlan y hasta alienan el quehacer docente? . . . Estamos convencidos que no todo es negativo. Existen oportunidades, instancias, *espacios*, en medio de nuestro subdesarrollado ambiente, que permiten introducir los hilos consistentes de un trabajo crítico y creador signado profundamente por una ética liberadora. Mas, ello será posible si el docente trabaja y se esfuerza en la adquisición de una conciencia crítica que con el estímulo del estudio y de la experiencia cotidiana, se enriquezca y emerja al plano superior del compromiso consigo mismo y con

<sup>20</sup> *Ibid*, p. 206.

su realidad social; porque su acción jamás es neutral. Se compromete por entero en la situación pedagógica con su pensar, expresar, sentir, con lo que él es: "... según el tono que adopta, la mirada que lanza, el gesto que esboza, su mensaje adquiere un valor específico para el conjunto de los alumnos... Se enmascara o se muestra. Incluso si se oculta, si busca un refugio, también se desenmascara".<sup>21</sup> Por tanto, constituye un reto para la educación superior formular y experimentar estrategias de formación docente que permitan a los profesores un proceso permanente y continuo de auto e interaprendizaje en una perspectiva auténtica de promoción y desarrollo, de tal modo que su función trascienda la enclaustrada aula para proyectarse responsablemente a la vida social, económica y política del país: "México necesita para cambiar el rumbo de su historia y anular los efectos que las disparidades e injusticias sociales deparan a sus hijos, que los mentores de su niñez y juventud sean auténticamente profesores: guías y orientadores que encaucen a sus alumnos por el camino de la responsabilidad, la honestidad, la lealtad, la justicia y la búsqueda de la verdad, sea ésta científica, histórica o política."<sup>22</sup>

### 3. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA ESTRATEGIA DE FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE

La formación permanente del docente debe constituir y ser parte articulada estructuralmente con los demás elementos del proyecto académico o plan de trabajo de toda Universidad: "A nivel institucional, cada casa de estudios deberá proceder al establecimiento de acciones sistemáticas orientadas a la formación y mejoramiento de su personal, tarea que deberá coordinarse con los otros aspectos de la planeación, a fin de que se realice adecuadamente en función tanto de los crecimientos esperados, como de las otras características implícitas en el proceso de transformación de la educación superior en su conjunto."<sup>23</sup>

Todo auténtico proceso formativo implica desarrollo integral de todos y cada uno de los elementos constitutivos del sujeto. En tal sentido, la formación permanente del docente, exige la elaboración de un currículum que:

- comprenda contenidos filosófico-teóricos, técnico-científicos, socio-pedagógicos, desarrollados con un enfoque metodológico dinámico e interdisciplinario.

<sup>21</sup> Postic, M., *Observación y formación de los profesores*, p. 13.

<sup>22</sup> Sahagún, Alfonso, en: *Revista de Educación Superior*, Nº 1, ANUIES, p. 79.

<sup>23</sup> Plan Nacional de Educación Superior, p. 169.

- articule en un proceso integrador: Universidad-realidad social; práctica profesional-sistema socio-laboral; teoría-praxis; maestro-alumno; docencia-investigación-extensión con un profundo sentido de crítica y creación libertaria.
- postule la práctica de una auténtica metodología que constituya el vínculo entre los diversos elementos (contenidos, actividades, recursos didácticos, tiempo, medios evaluativos, etc.) y sujetos de la acción curricular, pues “la profesión del maestro no puede aumentar el mundo ya demasiado poblado de la técnica mecanizadora . . . Si actúa únicamente alentado por su destreza en los manejos técnicos puede encerrar su acción en un virtuosismo didascálico, y a la vez, en una pobreza de ideales o fines superiores”.<sup>24</sup>
- consigne la evaluación y la autoevaluación como medios necesarios en un proceso de desarrollo y perfeccionamiento, con carácter global, toda vez que la evaluación debe ser entendida como un proceso constante de análisis, reflexión sobre cada uno de los elementos y sujetos que interactúan en la acción educativa, con fines de mejoramiento y superación.
- sensibilice la autoformación del docente porque es él quien debe revisar, analizar su acción pedagógica para corregirla, mejorarla, transformarla: “Las más profundas modificaciones de comportamiento se producen, únicamente, si el sujeto manifiesta la voluntad de conocer sus reacciones en la relación pedagógica, a fin de ajustar sus actos a sus principios de filosofía de la educación. Los más altos valores pedagógicos pueden, en efecto, ser proclamados y jamás aplicados. El cambio de actitud, . . . es la única garantía de una verdadera opción metodológica nueva.”<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, p. 121.

<sup>25</sup> Postic, M., *op. cit.*, p. 223.

## BIBLIOGRAFIA

- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO, compilador, *La crisis de la educación superior en México*, Ed. Nueva Imagen, México, 1981.
- MANACORDA, MARIO y SUCHODOLSKY, BOGDAN, *La crisis de la educación*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979.
- MANTOVANI, JUAN, *La educación y sus tres problemas*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1972.
- MERANI, ALBERTO, *Psicología y pedagogía*, Ed. Grijalbo, México, 1971.
- MORALES GÓMEZ, DANIEL, *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Ediciones Gernika, México, 1979.
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS, *Estudiantes y política en América Latina*, Ed. Siglo XXI, México, 1978.
- POSTIC, M., *Observación y formación de los profesores*, Ediciones Morata, Madrid, 1978.
- SUCHODOLSKY, BOGDAN, *Tratado de pedagogía*, Ediciones Península, Barcelona, 1971.
- TOMASCHIEWSKI, K., *Didáctica general*, Ed. Grijalbo, México, 1974.
- ZEA, LEOPOLDO, *Latinoamérica: Tercer Mundo*, Ed. Extemporáneos, México, 1977.

### Revistas:

- ANUIES, *Revista de Educación Superior*, Nos. 1 y 39, México.
- UNESCO, OIE, *Documentación e Información Pedagógicas*, Nos. 218 y 223, París, Ginebra, 1982.

## LAS TEORIAS PSICOLOGICAS Y EL NIÑO CONCRETO

*Alberto L. Merani*

Desde sus comienzos, con los trabajos de Taine y de Darwin, la psicología infantil fue formal. La génesis del acto pareció explicable con la ayuda de descripciones aplicadas a fenómenos que de hecho se diferencian tardíamente en la evolución psicogenética. Este punto de vista, propio de un evolucionismo mecanicista y antropocéntrico, fue desacreditado por la psicología de la eficiencia, que tomó como objeto de estudio los comportamientos tal como se presentan, fuera del marco de sus estructuras funcionales subyacentes y del contexto de los efectos. De esta manera se instauró el estudio semántico del gesto. Los *a priori*, que servían para combinar estructuras consideradas independientes y existentes de por sí, fueron suplantados por situaciones y circunstancias ajenas al individuo, de modo que se adjetivó como "cosa". De los esquemas discursivos de la psicología de la introspección se salió directamente a las descripciones topológicas. Este planteamiento hizo que las condiciones formales del psiquismo infantil perdieran importancia, por ejemplo, la definición de la inteligencia para la testología, o el papel mediatizador de la conciencia en la relación acto-efecto.

Obsesionados por el activismo, impulsados por la ideología funcionalista, los psicólogos de la infancia olvidaron en lo que va de nuestro siglo las motivaciones reales del viviente y se encarnizaron en identificarlas con el pseudo concreto del utilitarismo pragmatista. Desconocieron lo que era evidente y negaron que en muchísimos aspectos inteligencia y razón se oponen en lugar de fusionarse con la realidad para formar estructuras mentales que organizan sus datos. Simplemente optaron por rechazar la razón y la conciencia discursivas, y por definir mecánicamente la inteligencia. Desde entonces el niño, al igual que el animal-máquina de Descartes, surgió de las "psicologías" que lo estudian como actuando únicamente sobre el plano de la extensión. Se sustancializó la inteligencia, la razón y la conciencia y los pasos

de la formación del pensamiento aparecieron como momentos sustancializados de una situación que, sin causas aparentes de relación, operaban sobre símbolos o con ayuda de símbolos.

Idealista e irracionalista hasta los tuétanos, la psicología infantil ha sido hasta nuestra década preformista. Las situaciones concretas de las cuales sus descripciones no podían dar razón fueron enmascaradas con subterfugios y apogenetistas. Surgió así una psicología del acto puro, del pensamiento puro, de la vida realizándose paralelamente con la acción, pero sin ser parte de la misma. De aquí que hasta llegar a Piaget, y sobre todo a Wallon, la historia de la psicología infantil, siendo rotundamente formal, se valga de las condiciones concretas o las rechace para enclaustrarse en la dicotomía de lo que observa y de la realidad concreta de lo observado.

El niño, como el hombre en general, es producto de la fusión de lo objetivo y lo subjetivo, y una psicología anclada en uno u otro de esos polos nunca podrá ser ciencia de una realidad producto de la dialéctica del acto y del pensamiento. Mientras las teorías encerraban la psicología del niño con estos preconceptos empiristas e idealistas, la evolución del pensamiento científico de nuestro siglo obligó a que un movimiento alternante se produjera entre materia y espíritu, entre lo que el hombre es y lo que el hombre hace. Por una parte, lo que está fijado bajo la forma de hipótesis, de teorías, de principios, que tienden a desarrollar sus consecuencias lógicas y a dar al conocimiento el carácter deductivo que anticipa la experiencia. Por otra parte, la experiencia vuelta de esa manera posible y que concluye en resultados cada vez menos conciliables con sus premisas teóricas, los cambios de hipótesis o de teorías que se imponen y llegan a resquebrajar lo que parece definitivo, necesario, o un *a priori* de la razón.

En su corta historia, la psicología infantil careció de base epistemológica y no estuvo sometida a la crítica de sus principios, falla propia del hecho que filósofos y epistemólogos la hayan menospreciado, tanto como execrecencia que cobraba una reducción de la psicología general, como de poco o ningún interés para la teoría del conocimiento. Esto hizo que los psicólogos dedicados al estudio del niño permanecieran fuera del campo estrictamente científico y creyeran con toda ingenuidad que hacían ciencia al convertirse en simples epígonos de fisiólogos o sociólogos, según el caso. La consecuencia inmediata de este esperantismo, para adoptar la expresión que Gramsci aplicara a la sociología, fue que lo orgánico y lo social convertidos en acción inmovilizaron el gesto en su origen o en su efecto. La psicología infantil de esta factura ignora que cada gesto, cada conducta, cada pensamiento del niño representa en cada niño en particular, y en todos a través de la ontogénesis, un continuo recomenzar, porque se expresa cada vez sobre necesidades diversas de la estructuración funcional



y sobre niveles distintos en el plano de la acción, que es la acción concreta de un ser en situación concreta. De aquí que la originalidad de la psicología, como la del fenómeno, no esté en el acto que describe sino en la interpretación dialéctica de las causas que lo permiten y de las situaciones sociales en las que se ejerce y adquiere significado.

Esta relación dialéctica únicamente es posible si concebimos la materia en el acto y en el pensamiento, y a éstos, acto y pensamiento, como cualidades de la materia capaces de transformarla y no sustancializados, lo cual nos lleva a una psicología general, la teoría de un ser en situación concreta en un mundo concreto, y a la vez creador y transformador de esa situación y de ese mundo. Las condiciones hacen al hombre, pero el hombre crea y transforma las condiciones, y nihilísticamente la psicología infantil ha sido hasta ahora psicología del niño imaginado por las condiciones ideológicas, esto es de un sujeto alienado al que se debe condicionar y madurar para que sirva a los intereses del pseudo-concreto. La psicología del niño para que pueda constituir la base necesaria de una antropología concreta debe ser unitaria, rechazar la apogénesis, marchar por los canales genéticos y evolutivos, y estar presidida por la dialéctica de lo cuantitativo y lo cualitativo. En una palabra debe estar integrada dentro de una psicología de la conciencia a la vez, que considere ambos aspectos a través de la unidad de sujeto y objeto, y encuentre su momento dialéctico en los cambios que significan saltos cualitativos y transformaciones evolutivas. El hombre es, ante todo, ser de razón que emerge del conocimiento, al que sucesivamente remuele y reedifica por obra de la experiencia, de donde cada una de las etapas de la edad evolutiva debe aparecer solidaria con el todo y, al mismo tiempo, parte, consecuencia y causa del todo.

No obstante estas razones, el éxito de la psicología del niño como expresión del funcionalismo pragmatista estuvo asegurado hasta nuestros días, porque corresponde a factores tanto de orden científico como filosófico y político. Para el primer cuarto de nuestro siglo la ciencia ha fracasado en la aplicación del método naturalista y experimental en la psicología, y en ésta como en la biología el vitalismo mantiene sus baterías en posición de tiro. Por su parte, la crisis del racionalismo abre el camino a la filosofía del "acto puro", que no requiere de antecedentes ni de justificaciones para realizarse y representa en teoría la praxis de la expansión capitalista. En política se trabaja por el imperio de las relaciones de poder sobre las necesidades del antiguo orden natural y la ideología, hasta ese momento todavía dominada por instrumentos socioeconómicos superados, reestructura su núcleo, centrado en el hombre creatura de derecho divino, en el ser humano producto de la evolución de las especies.

Es el momento cuando bajo el apremio de las circunstancias se

comprende que un nuevo orden humano debe ser establecido y también se procura que no sea demasiado humano para salvaguardar los intereses dominantes. En este aspecto y desde el punto de vista psicológico, la obra de Henri Bergson representa el puente que unirá las riberas opuestas de trabajo y vida, del mundo de la necesidad y del mundo de las ideas. Su teoría de la inteligencia la señala como fenómeno unido a la acción, puesto que la define como “facultad de fabricar instrumentos”. De pronto, la facultad abstracta de toda la historia de la psicología se convierte en representación concreta del fenómeno vida a través de la acción. Está atada a la necesidad, responde sin excepciones a su contingencia, pero así y todo es el único medio de expresión del espíritu. En política, las relaciones de poder corresponden a la misma fórmula: se realizan a través del trabajo y el individuo en ellas insertado expresa con lo que produce el espíritu de dominio de la clase dirigente que es el “espíritu de la sociedad”. La “libertad creadora”, esto es, la lucha del espíritu por realizarse, depende en todos los terrenos de la medida en que la necesidad, las limitaciones de la materia, del hombre productor, está superada en lo vital por liberación de energía, en la práctica por lo fabricado, cuyos procesos serían los progresos de la inteligencia.

La psicología contemporánea, hasta llegar a Henri Wallon, queda así dominada por la filosofía del espíritu. Cuando los psicólogos consideran la inteligencia como capacidad de resolver problemas y se dedican al estudio experimental del pensamiento, deben a la intuición bergsoniana muchísimo más de lo que aceptan o sospechan de ordinario. Por su parte, la psicología del niño, asentada en el análisis del comportamiento, es tributaria directa del *úrase* de Bergson: fuera de la conciencia, que es parte del espíritu, el resto pertenece a la psicología de la eficiencia, esto es, al dominio de las leyes de la naturaleza. Entre el pensamiento conceptual del hombre y el instinto animal se abre para la psicología el dominio indefinido de la inteligencia práctica considerada como “capacidad de resolver problemas”, concepto que alcanza hasta a Piaget.

Paul Valéry escribió: “Ponte a ignorar lo que sabes para saber cómo lo sabes.” Esta fue en psicología la actitud de Jean Piaget cuando consideró cómo resolver el problema de la integración, esto es, el pasaje de lo biológico a lo psíquico que el dualismo de la psicología infantil no podía franquear aunque fuese evolutiva. La primera consecuencia de esta actitud fue su crítica epistemológica y gnoseológica, que desemboca en la necesidad de un enfoque genético. De aquí que su psicología del niño únicamente puede ser interpretada si se la considera dentro del marco de su concepción epistémica, que bloquea el activismo pragmatista de sus predecesores. Sin ninguna duda, cada

vez que los psicólogos olvidan esta lección sus estudios del niño caen en el anacronismo.

No obstante, los trabajos de Piaget ofrecen dos limitaciones esenciales. Primero, nunca se desprendió del idealismo racionalista de su maestro Lalande y, segundo, impulsado por el afán de un concepto de dinámica genética claro y bien delimitado mantuvo sus consideraciones en el campo de la ontogenia. Presenta al niño como fenómeno dado, concluido como su especie de una vez para siempre, lo cual lo obliga a apoyarse en el innatismo para sustraerlo del campo de las presiones sociales y a abandonar la explicación causal para atenerse a la descripción. Esta situación convierte a la psicología de la edad evolutiva piagetiana en tributaria de la ideología, problema que por otra parte nunca lo preocupó: el hombre dado de una vez para siempre es el sujeto alienado que vive en el pseudoconcreto ideológico, aunque llegue a ese estado por vía de la dialéctica de la permanencia que Piaget utiliza para estudiar su ontogénesis. Si las ideas de Piaget representan el momento de una ruptura epistemológica en la historia de la psicología infantil, las de Henri Wallon señalan el gran paso de la negación de la ideología, y ponen a la psicología fuera de las soluciones rápidas y del escamoteo de dificultades. Coloca frente al acto material, motor, sus estructuras naturales o adquiridas, sus niveles, sus empleos tanto reactivos u objetivos como subjetivos o plásticos, con las exigencias elementales específicas del pensamiento, de sus primeros cañamazos, las dificultades que crea, porque señala el umbral del gran cambio en la vida psíquica y en la de la especie, el momento dialéctico cuando el niño se socializa y los seres hominizados se humanizaron.

Sin duda se trata del fenómeno más importante en la historia de la materia viva, y dialécticamente, de los individuos de una especie que cambió su dependencia de la historia natural sometiéndose a lo social que estructura con sus acciones al mismo tiempo que es moldeado por esa creatura suya. Hasta Wallon los sistemas de referencia de la psicología fueron la conciencia, las situaciones y los mitos, encarnando el desarrollo de la razón. El nacimiento de la idea correspondía según el caso a una apogénesis, a una epigénesis, o era la realización de la idea misma que se desplegaba y reflejaba con existencia propia y autónoma.

Wallon plantea y clarifica la confusión de la causalidad, de lo conceptual y de la eficacia, de la clasificación y explicación que reina en la psicología, y que en el estudio del niño, por presentar sus hechos psíquicos rasgos particulares, se imputan a un principio esencial calcado sobre esos mismos rasgos, lo cual lleva a la tautología de definir, como hace la psicología de la eficiencia, la inteligencia por la inteli-

gencia misma. En toda la historia de la psicología infantil, y según la fórmula del voluntarismo activista, se prestó a principio esencial, ideal o material, el poder de dar cuenta de los efectos que se producen. Al mismo tiempo se escindió al niño en dos, según se le considera desde el punto de la embriología de las conductas con el conductismo, o del nacimiento de la inteligencia como función innata, según Piaget.

Para Wallon, el materialismo dialéctico permite superar la heterogeneidad de los diferentes niveles de existencia. Sin negar sus diferencias específicas, sin poner en duda la utilidad de sus definiciones conceptuales, postula como consecuencia de la evolución el pasaje de una a otra. La existencia no es inerte, estable; es devenir, es renovación y renovamiento. Es creación autógena. Estos procesos son tanto más plausibles porque el materialismo dialéctico no conoce la causalidad con sentido único, sino demuestra cómo el efecto se vuelve causa capaz de modificarse a sí misma y de engendrar toda una serie de situaciones continuamente variables que tienden a resolverse con equilibrios apropiados y a menudo nuevos.

De esta manera se establecen relaciones de reciprocidad entre dominios de nivel, de estructura y de naturaleza diferentes que, de manera todavía muy global, son en psicología las relaciones entre lo fisiológico y lo psíquico, del individuo y del medio físico, social, histórico, cultural y familiar. El medio, bajo estas formas está pleno de reactivos o de modelos necesarios para la manifestación de las virtualidades propias de cada uno. Mas su realización no es en todos los individuos uniforme y puede tender a diversificar el conformismo a la uniformidad. En relación con una norma actúan casos particulares que pueden modificar la norma o reemplazarla. La amplia gama de las diferencias individuales hunde aquí sus raíces. El enfoque del materialismo dialéctico es para Wallon piedra de toque de la explicación causal de esta interacción de causas y efectos, de puntos de partida y de llegada, que en complejización creciente reestructura la acción y sus efectos, porque cada efecto da lugar a una nueva acción y, así, recíproca y sucesivamente.

“El punto de vista del materialismo dialéctico —escribió Wallon— es el del evolucionismo, cuyos análisis no conocen las barreras sustancialistas del espíritu y de la materia; es el de la causalidad integral que en todo lo que existe busca a la vez un efecto y una causa, aquél de una realidad continua y diversa que lleva el mundo físico a las civilizaciones humanas. Sin duda, ninguna otra ciencia como la psicología yuxtapone niveles de realidades tan diferentes pero también tan solidarios.”

Después de haberme leído, del bosquejo que al estilo de la pintura al fresco sugiere más de lo que representa, preguntaría ¿dónde está

el niño como ser concreto que crece y se desarrolla en situaciones concretas? Y con justificado temor de haber perdido vuestro tiempo, interrogaréis de nuevo, pero de manera más perentoria, ¿para usted el niño es el gran ausente de la psicología infantil? La cuestión es dramática y exige una respuesta seria. Si me habeis entendido, si tuve la virtud de hacerme comprender, el niño como realidad concreta, como ser que se autoconstruye bajo las presiones de lo orgánico y lo social, ha estado fundamentalmente al margen de las teorías psicológicas en general y de la psicología infantil en particular. Partiendo de observaciones de Taine y de Darwin, en el lapso de unos cien años se estructuró la rama de la psicología que hoy por hoy denominamos de la edad evolutiva. Esta denominación por sí misma nos dice que la preocupación esencial fue establecer el carácter evolutivo —con sentido darwiniano— y genético de los pasos que llevan del recién nacido al adulto, del acto del pensamiento, para decirlo con una expresión de Wallon. No obstante, la problemática de la interpretación de los hechos difícilmente marcha por carriles definidos y las teorías psicológicas han sufrido desviaciones eurísticas singulares. En parte por culpa de los psicólogos que se obsecaron en anteponer la teoría a los hechos, en parte de los filósofos que no consideraron necesario el estudio del niño para la teoría del conocimiento, en parte de los epistemólogos que desdeñaron la psicología de la edad evolutiva como excrecencia o consecuencia menor de la psicología del adulto, la psicología infantil quedó más que cualquier otra rama del conocimiento a merced de la ideología, cuyas necesidades prácticas requerían ver en el niño un adulto general en miniatura cuyas posibilidades encerraban *in nuce* al adulto particular que la técnica requería para su progreso y dominio. Encerrada en el círculo vicioso de su aislamiento filosófico y epistemológico, la psicología infantil se autoalimentó con ilusiones antropomórficas, antropocéntricas y finalistas.

El determinismo organicista, por una parte, el determinismo sociocultural por otra, y planeando sobre ambos el fantasma del vitalismo presente hasta en Piaget, la psicología infantil ubicó su objeto de estudio: el niño, en el dominio fáctico, como fenómeno artificialmente producido por imitación de la realidad natural. De esta manera, los psicólogos se han ocupado concienzudamente, acuciosamente, del niño de las teorías, de lo que es sólo un hecho sin necesidad y sin razón, y abrumados por el peso de la autoridad resumida en “fulano dijo”, “mengano demostró”, “zutano aprobó”, abrumados por las experiencias de la patología, de la experimentación *in vitro* del laboratorio, de la observación *in situ* de la escuela perdieron de vista al ser concreto que vive en circunstancias concretas y que es, como dijimos, el gran ausente de las teorías psicológicas cuya validez nunca fue sometida a revisión y análisis epistemológico.



Hasta llegar a Piaget este fue el panorama. El mayor mérito del viejo maestro ginebrino, el que pesa y vale más que sus teorías, es haber demostrado la necesidad del análisis epistemológico en psicología infantil y de haberlo realizado. Sin embargo, la boga que actualmente pone a Piaget a la cabeza de la psicología infantil, y sobre todo a través de libros como *Conversaciones con Jean Piaget*, *Cómo comprender a Piaget*, que pronto serán seguidos por títulos más grotescos como *Piaget desde la A hasta la Z*, *Piaget en preguntas y respuestas*, desconoce este real mérito y pone el acento en lo accesorio y circunstancial de los trabajos piagetianos.

Mas, si bien Piaget es un renovador e innovador de genio en la psicología infantil, detenerse en sus aportes es como contemplar el arco iris sin atreverse a dar un paso más por temor de destruir el hechizo de sus colores. Piaget clavó una pica en Flandes, marcó una nueva frontera, atacarlo por pequeños detalles sería la rendición de cuentas del gran capitán, pero debemos estar conscientes que el niño de sus teorías es un sujeto epistémico, de la realidad del conocimiento, pero separado de la realidad histórica en la que los niños, como los adultos, viven. De sobra sabemos cuál es la realidad socioeconómica, histórica en una palabra, de ese ser concreto que crece y se desarrolla en condiciones concretas. Pero permitidme que os refresque ese conocimiento en lo que respecta a los pequeños latinoamericanos con palabras y estadísticas de la O.E.A.

En Latinoamérica vivimos actualmente doscientos setenta y cuatro millones de personas. El cuarenta y tres por ciento de esta población, o sea, ciento dieciocho millones, está representado por pobres; el veintisiete por ciento, esto es, setenta y cinco millones, viven en la más absoluta indigencia. Planteadas las cosas de otro modo, ciento noventa y tres millones de latinoamericanos son sobrevivientes cuyo destino es todo tipo de males y de fracasos simplemente por hambre. La depauperización que significa esta "escalofriante realidad", como dice el último informe de la Organización de los Estados Americanos (O.E.A.), sigue en aumento y se espera que en los próximos años las cifras del hambre se abultarán. Si a estas comprobaciones agregamos que el cuarenta y seis por ciento de la población de Latinoamérica no dispone de agua potable, que el cuarenta y ocho por ciento carece de servicios de electricidad, que el sesenta y uno por ciento no tiene a sus alcances sistemas de cloacas y alcantarillados, el cuadro de sus condiciones infrahumanas queda completo. Los economistas de la O.E.A., y son más conservadores que revolucionarios, afirman que desde la década del sesenta la política de crecimiento económico dirigida a conseguir tasas más elevadas de producción con la que se suponía poder dar a los desposeídos vida humana, ha fracasado. "Los objetivos económicos se lograron —dice el informe que glosamos—,



pero en lugar de mejorar el nivel y calidad de la vida, se lo empeoró." El ingreso promedio del sesenta por ciento más pobre se deterioró en términos relativos; para el cuarenta por ciento de los indigentes el deterioro fue en términos absolutos. Si lo libramos de tecnicismos el lenguaje de la O.E.A. nos dice, sencilla y llanamente, que el sector más pobre de Latinoamérica aumentó y se volvió más pobre a partir del sesenta y que, paralelamente, el sector más rico se enriqueció todavía más.

¿Podéis creer ahora que nuestros problemas del subdesarrollo se resolverán con teorías psicológicas? ¿Que el cerebro regulará su mal funcionamiento y reparará sus daños orgánicos y funcionales con prácticas de estimulación precoz y en grado creciente, con técnicas de control de conductas, por medio de la "ingeniería" psicológica? . . . Esta es la más terrible, la más cruel de las mentiras, porque pretende cubrir con una cortina de humo el hambre de millones de seres humanos. La O.E.A. calcula que dentro de veinte años, al finalizar nuestro dichoso siglo xx, el siglo de las bombas atómicas y de los viajes interestaciales, habrán muerto de hambre veinticinco millones de niños menores de cinco años en Latinoamérica. ¿Comprendéis ahora en la trampa que hemos caído los psicólogos, la farsa montada en este tinglado de Arlequín en que han convertido la psicología de la edad evolutiva que se ocupa del niño fáctico, de las teorías? Las cartas están sobre la mesa, y la psicología del niño abstracto de las teorías que nos abruman y se presenta cada una como sésamo ábrete del conocimiento de la infancia, han fracasado por estar de espaldas a la realidad. Claro que precisamos un conocimiento cada día más profundo del niño; claro que precisamos cerebros que cada día sean mejores cerebros, pero ¿y los que mueren y morirán de hambre? ¿Se estudia al niño concreto cuando no se para mientes en un organismo al que inexorablemente deterioró el hambre y a un espíritu al que alienó su inserción precoz en condiciones de trabajo esclavizantes? Que contesten los farsantes si son capaces, o callen definitivamente y dejen de pretender engañarnos si todavía les queda una pizca de vergüenza.

Y para concluir, ¿puedo ofreceros una solución viable? Y si puedo, ¿qué propongo? Mis proposiciones son tres:

*Primero.* Hagamos una revisión histórico-crítica de la psicología en general y de la infantil en particular: establezcamos sus parámetros ideológicos y a través del análisis epistemológico con fines eurísticos antes que formales rescatemos entre tanta ganga las pocas pepitas de oro que en psicología servirán para echar las bases de un estudio integral del niño concreto.

*Segundo.* Nosotros, psicólogos latinoamericanos, debemos pensar y trabajar en función del niño concreto de nuestro continente concreto y real, de sus circunstancias por terribles y antihumanas que sean,

porque no se las destruya ocultando la cabeza como el avestruz. Pensar para definir a nuestro niño según las circunstancias y trabajar con prisa y sin pausa para transformarlas, porque los psicólogos —nos decía un día Wallon— deben estar conscientes que al explicar están transformando la realidad del hombre en grado tal que ningún otro saber o acción lo iguala.

*Tercero.* Tengamos siempre presente al elaborar el conocimiento de nuestro niño concreto que la psicología, en tanto siga rotundamente lo formal para valerse de conclusiones exclusivamente circunstanciales o, inversamente, rechace tales condiciones y se enclaustre en el formalismo, estará condenada a ser instrumento de alienación, nunca será una ciencia de esa realidad producto de la fusión de lo objetivo y subjetivo que es el hombre. “La explicación psicológica, nos decía Wallon en una conversación personal, se encuentra perpetuamente en equilibrio inestable. El menor cambio de las condiciones del ser o del medio transforma a los dos y crea un nuevo equilibrio que exige una nueva explicación.” Al mismo tiempo, esa explicación en función de los cambios de actitudes que acarrea, determina una nueva transformación de ese equilibrio. La psicología como teoría del hombre es transformada continuamente por las transformaciones de la realidad y termina, siempre, por ser una de las causas de esas transformaciones.

## LENGUAJE ESCRITO\*

*Helmer R. Myklebust \*\**

A pesar del papel fundamental del lenguaje en la historia del hombre y de su significación en relación con su aprendizaje y adaptación, la ciencia ha prestado una atención limitada a este aspecto de la conducta humana. Han faltado, esencialmente, escalas para su medición. Con excepción de los tests de realización lectora, los tests parciales verbales encontrados en los tests de inteligencia constituyen la principal medida disponible. No sólo ha habido una carencia de escalas estandarizadas de las cuales dependen muchos conocimientos científicos, sino que los conocimientos disponibles acerca de la palabra hablada son muy limitados. Pocos estudios sobre el desarrollo y desórdenes del lenguaje escrito se han reportado o mencionado en publicaciones recientes sobre desórdenes de la comunicación. Debido a la escasez de información, así como también de estudios clínicos, científicos y teóricos, pensamos que fue importante desarrollar una escala de medición de destreza de la palabra escrita.

Cuando se estudia apropiadamente, la conducta del lenguaje ofrece un camino poco frecuentado, a través del cual se obtienen conocimientos sobre la evolución humana y sus desviaciones. Sin embargo, esto se menciona muy rara vez en los tratados sobre desarrollo. Hace dos o tres décadas se realizaron muchos estudios sobre la conducta verbal tales como la madurez, incapacidades del aprendizaje y lectura, pero ninguno sobre la palabra hablada.

Hay una urgente necesidad de enfatizar la importancia de la conducta del lenguaje en relación con su aprendizaje y adaptación. Tal vez nos estamos aproximando a un nuevo impulso debido al incremento del conocimiento sobre los efectos de la privación cultural y la imposibilidad del aprendizaje como resultado de las disfunciones del cerebro.

\* Tomado de: *Development and Disorders of Written Language*, v. 1, Nueva York y Londres, Grune & Stratton, 1965, 287 pp.

\*\* Traducción de Ester Eguinoa y Marisela Partido.

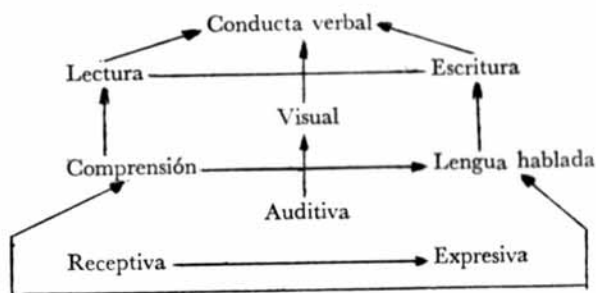
El Test de Narración en Imágenes, se desarrolla sobre la base de un número de premisas teóricas. La primera de ellas se vincula con el significado del término *lenguaje*. Este término se usa de diversas maneras, dependiendo de la disciplina involucrada, el propósito y el punto de vista del investigador. En todos nuestros análisis clínicos y científicos, encontramos el lenguaje considerado como conducta "simbólica". Es decir, se usan palabras que representan simbólicamente la experiencia. Palabras que no solamente son señales; de aquí que, comunicación y lenguaje no sean sinónimos. Langer señala con insistencia que las formas más bajas de vida animal pueden comunicar y "significar" estados tales como el hambre y el miedo, pero no pueden usar el lenguaje para simbolizar experiencias como lo hace el hombre. La principal diferencia es que el hombre es capaz de pensar palabras que representen experiencias, cuando la experiencia en cuestión no ha sido de relevancia inmediata.

Las propuestas de Mowrer<sup>14</sup> son importantes cuando manifiestan: "... se sugiere que los animales no pueden abstraer en el sentido de hacer o reaccionar ante un signo cuando no tienen interés en el significado. En otras palabras, no pueden detallar o separar el signo y emplearlo para razonar y asociarlo al objeto o evento de sus motivaciones con el signo que representan. Entonces, podemos decir que un *símbolo* es un *signo* abstracto. Y aquí, tal vez, se apoya una de las razones por las cuales ha sido difícil precisar su identificación y definición: un símbolo no es distinguible de un signo común en términos de su *forma*; solamente cuando se toma la *motivación* detrás de su uso se considera que la diferencia emerge claramente". Entonces, el lenguaje acompaña a la habilidad de abstracción para atrapar el significado de las palabras y emplearlas como símbolo del pensamiento, de la expresión de ideas.

Otra premisa teórica que se ha incluido en esta investigación, es que el lenguaje verbal es de dos tipos: oral y escrito (auditivo y visual). Además, a pesar de que hay varias definiciones de escritura, existe consenso acerca de que el hombre adquiere el lenguaje auditivo mucho antes de que empiece a leer y a escribir. Asimismo, el niño adquiere primero el lenguaje hablado, no la lectura y la escritura. En otras palabras, el sistema del lenguaje del hombre, la audición y la escritura, se desarrolla esencialmente de acuerdo con un patrón determinado filogenética y ontogenéticamente, neurológico y psicológicamente. Adquiere primero la palabra hablada y comprende después de que habla; la recepción precede a la expresión, la salida (input) sigue a la entrada (output). El niño normal adquiere las formas del lenguaje visual; aprende a leer y a escribir, después de

que ha adquirido el lenguaje auditivo y después de que se han cumplido los requisitos de maduración adicional psicológica y neurológicamente. Pero como en el lenguaje auditivo, establece primero los aspectos receptivos. No aprende a escribir antes de aprender a leer. La forma escrita supone la adquisición de la forma leída. El lenguaje escrito es el componente expresivo del lenguaje leído. Normalmente, este es el desarrollo, el niño no habla hasta que no comprende la palabra. Asimismo, no usa la forma escrita hasta que lee. Otra vez, la salida sigue a la entrada. Además, estas relaciones entre las formas del lenguaje auditivo y visual son jerárquicamente naturales, significan que se desarrollan normalmente, la forma leída está dependiendo de la forma auditiva o hablada y la escrita lo está de la auditiva y la leída. El sordo congénito refleja esta dependencia jerárquica de la conducta verbal. Por el hecho de ser sordo y no adquirir el lenguaje auditivo, el aprendizaje de la lectura y la escritura es excesivamente arduo, y en la mayoría de los niños sordos se lleva a cabo sólo después de un gran esfuerzo y en un grado considerablemente más bajo que el promedio de niños que oyen. Cuando la forma adquirida está imposibilitada en su desarrollo primero filogenética y ontogenéticamente no se ha establecido, entonces la adquisición de aquellas que le siguen, la lectura y la escritura.

Desde este punto de vista, como se muestra en el esquema 1, el hombre posee un complejo total de lenguaje que consiste en tres formas: hablar, leer y escribir, cada una tiene influencia recíproca en la otra:

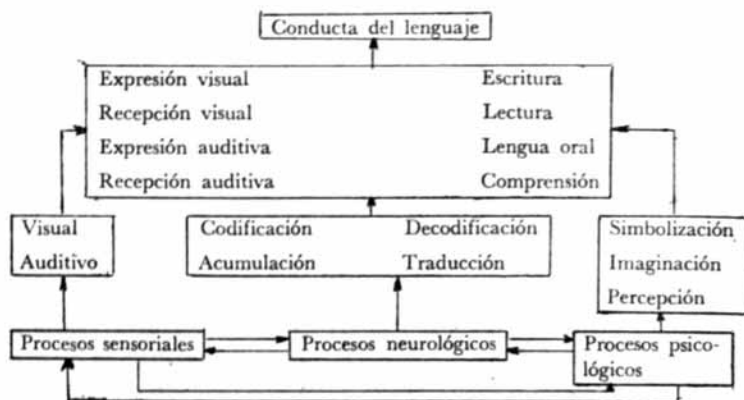


ESQUEMA 1. Las relaciones jerárquicas entre los sistemas verbales del hombre.

Esta reciprocidad de relaciones jerárquicas se manifiesta en la secuencialidad del patrón de desarrollo. En consecuencia, cuando ocurre una desviación en la facilidad de la palabra escrita, puede ser el resultado de un disturbio en cualquiera de las dos (audición y lec-

tura) que normalmente preceden a su adquisición o por una combinación que incluye componentes de cada una.

Otra faceta de nuestras premisas teóricas se refiere a los procesos psiconeurosensoriales a través de los cuales el hombre adquiere la destreza verbal (ver esquema 2):



ESQUEMA 2. Los procesos psiconeurosensoriales relacionados con la destreza de la palabra escrita.

La forma hablada parece depender sólo de la integración del aprendizaje auditivo y la experiencia. Parece ser incidental que el aprendizaje visual o táctil esté relacionado. Puede estar ausente la visión, como en los ciegos congénitos y no obstante se adquiere el lenguaje hablado. Similarmente, un niño puede parecer incapaz de leer, sin embargo adquiere el lenguaje auditivo.

La adquisición de las formas de lectura y escritura, supone mayor complejidad y madurez del proceso psiconeurosensorial. Para investigar y experimentar con niños normales, como con niños mentalmente deficientes, se necesita de la maduración adicional tanto psicológica como neurológica para la lectura y la escritura en comparación con la palabra hablada. No sólo se requiere más inteligencia sino que son esenciales un alto grado de percepción intersensorial y de destrezas. En el aprendizaje de la lectura, tanto la integración visual como la auditiva deben ser asumidas psiconeurológicamente porque, por lo general, el niño "traduce" lo que aparece en la página impresa en equivalentes auditivos, como lo aprendió previamente.

Asimismo, el aprendizaje inicial de la escritura está vinculado, precisamente con la habilidad para combinar las imágenes visual y auditiva de las palabras. Únicamente aquellos implicados en la conducta verbal, y sólo aquellos que han logrado un uso maduro en el



lenguaje pueden realmente pasar por alto el compromiso de la audición en la lectura y escritura silenciosas. En efecto, incluso hay una regresión de la madurez cuando se encuentran con palabras poco familiares sobre la página impresa e intentan deletrear las palabras desconocidas.

En este momento estamos interesados sólo en la postulación de que la adquisición de las tres formas verbales: hablar, leer y escribir, supone la integración del aprendizaje a través de ciertas modalidades, no sólo en términos de cada una de las manifestaciones en forma aislada, sino también en la posibilidad de transformar lo que se ha aprendido a través de una de éstas, en equivalentes aprendidos a través de otros canales. Semejante aprendizaje transmodal con frecuencia resulta deficiente en los niños con dificultades para aprender.

## ASPECTOS PSINEUROLOGICOS

El aprendizaje depende tanto del proceso psicológico como del neurológico: es de naturaleza psiconeurológica. Aunque la asociación entre lo neurológico y lo psicológico no tiene básicamente una proporción de uno a uno, hay un cuerpo de conocimientos que indica claramente que tal relación existe.<sup>1</sup> Sin embargo, esta interdependencia entre los aspectos psicológicos y neurológicos, especifica los tipos de aprendizaje que no pueden adquirirse normalmente a menos que exista cierta integridad en el cerebro. Esta asociación aparece con mayor claridad en la conducta verbal, como lo han indicado Penfield y Roberts.<sup>17</sup> Declaran: “. . . hay diferencias definidas en los tipos de afasia producida por lesiones en las diferentes porciones del área cortical del habla. En algunos casos está más involucrado el lado sensorial del habla, y en otros, más los elementos motores. De este modo, existe lo que los clínicos han llamado *afasia motora*, en la que palabra hablada está seriamente afectada mientras que la comprensión del habla permanece intacta relativa y comparativamente. Hay también *afasias sensoriales*, cuando lo dicho antes se presenta en orden inverso. Esto indica de manera precisa que las unidades motoras de las palabras y las frases están de algún modo separadas espacialmente, de las unidades sensoriales. Sin embargo, es también claro que éstas se localizan en la región general corticotalámica del área del habla izquierdo, donde están interrelacionadas estrechamente en sus funciones”.

Estos neurólogos afirman más adelante: “. . . cuando la escritura se lleva a cabo con una mano, ésta se llama dominante. Aunque esta mano es controlada por el mecanismo motor de la corteza del hemisferio opuesto. En un principio, escribir debe considerarse como un aspecto voluntario de cada movimiento. Pero con el tiempo llega a ser

automático. La imagen del movimiento requerido para producir cada palabra, considerada junto con la ejecución del movimiento, se convierte en una habilidad que es eventualmente automática pero que puede ser controlada de manera voluntaria. Esto es tan automático, que con el tiempo un hombre puede evocar una palabra y descubrir que su mano la escribe”.

Otra afirmación que hacen estas autoridades es que: “La parte ideacional del habla ya sea la palabra hablada, oída, escrita o leída, depende, sobre todo, del empleo de un solo hemisferio, normalmente el hemisferio izquierdo. Esta localización de la función en un hemisferio es, en sí misma algo nuevo en la evolución del mamífero. Otras funciones intelectuales tales como la percepción, el registro de las experiencias comunes y el relato de la generalización o conceptos se ha hecho posible por la utilización de áreas homólogas de la corteza cerebral en los dos hemisferios, junto con la coordinación, el trabajo de integración en el sistema cerebral superior.

En concordancia con este punto de vista neurológico tenemos el concepto de sistema semiautónomo como ha sido propuesto por Hebb<sup>8</sup> y el concepto de aprendizaje transmodal como ha sido presentado por Pimsleur y Bronkowski.<sup>18</sup> La postura de estos psicólogos y la que nosotros empleamos en nuestro estudio sobre el desarrollo y los desórdenes del lenguaje es que el cerebro está compuesto por sistemas que pueden tener y, algunas veces tienen, otros trabajos semiindependientes. En algún momento se dan las funciones del sistema en una forma complementaria con la otra, y en otros momentos todos los sistemas funcionan interrelacionadamente como una unidad. Tal planteamiento tiene muchas implicaciones para la mejor comprensión de cómo ocurre el aprendizaje en un niño normal y también cómo se expresan los desórdenes neurogenéticos del aprendizaje. El concepto de procesos psiconeurosensoriales, como se muestra esquemáticamente en la figura 2, está relacionado con el aprendizaje y el diagnóstico diferencial.

El esquema muestra que el lenguaje escrito se adquiere más tarde. Sin embargo, porque es adquirido después, obviamente es la mayor adquisición del hombre, y se logra sólo cuando se han establecido todos los niveles precedentes. En vista de estas conclusiones, pensamos que las formas del conocimiento escrito deberían tener implicaciones con todos los otros sistemas. En otras palabras, un mayor conocimiento de los patrones de desarrollo y de los desórdenes del lenguaje escrito debería proveer conocimiento de la conducta lingüísticamente más compleja en el hombre.

En la figura 2 observamos que el desarrollo normal del lenguaje escrito debe estar integrado a los procesos sensoriales, en lo que respecta al funcionamiento auditivo, visual y motor, porque cada una de estas funciones está involucrada en la adquisición y uso de la pala-

bra escrita. La audición y la visión son los canales a través de los cuales se logran los dos sistemas básicos de la recepción verbal: hablar y leer; de éstos depende la escritura. Son los medios por los cuales la información crítica de la conducta verbal llega al cerebro. Evidentemente, debido a que son procesos receptivos (entrada), ambos pueden normalmente funcionar de modo que se alcance la comprensión de la palabra hablada así como de la escritura, pero la expresiva (salida) puede ser deficiente. La expresión oral y la escrita dependen no solamente de las funciones adecuadas de recepción sino también de la integridad de los procesos motores. En consecuencia, según parece, en comparación con la audición y la lectura, el lenguaje escrito se vincula a un nivel de funcionamiento sensorial mayor y más complejo.

La teoría neuropsicológica del aprendizaje de Hebb, más que la de otros, se ha empleado en el desarrollo de postulados relativos a la función del cerebro en la adquisición del lenguaje, especialmente en lo concerniente a la palabra escrita. En resumen, de acuerdo con Hebb,<sup>8</sup> esta teoría sostiene que “el concepto básico es el de *conjunto de células*, un proceso cerebral corresponde a un evento sensorial particular, o a un aspecto común de un número de eventos sensoriales. Este conjunto es un sistema cerrado cuya actividad puede “repercutir”, y por lo tanto, continuar después de que el evento sensorial se ha detenido y terminado. Igualmente, un conjunto se conectaría con otro, y por lo tanto, puede realizar la actividad por uno de ellos en la ausencia total de estímulos adecuados. En suma, la actividad reunida es el caso simple de una *imagen* o de una idea: un proceso representativo. La formación de conexiones entre conjuntos es el mecanismo de asociación.

Esta teoría ha avanzado al indicar que ciertos aprendizajes (auditivo, visual, táctil) pueden tener lugar independientemente, aun cuando la asociación del pensamiento con otros sistemas de conjuntos lleve al aprendizaje, que es un entrecruzamiento modal por naturaleza. En estos términos vemos que en los procesos neurológicos indicados en la figura 2 **ambos** aprendizajes intrasensorial e intersensorial deben estar presentes para producir la escritura. Desde el principio y hasta el final, y quizás indefinidamente, cuando el que escribe se encuentra con palabras no familiares, debe tener la capacidad para aprender (código) y revocar (decodificar) ambos aspectos de la palabra: el auditivo y el visual, y entonces convertir (traducir) esas imágenes en el patrón motor de la escritura.

De acuerdo con estos postulados, una incapacidad para escribir puede derivar de un número de “rupturas” en esta secuencia o cadena de eventos en el aprendizaje. El individuo puede no ser capaz de aprender auditivamente, por lo tanto tampoco puede asociar el nombre de las letras con los sonidos que él hace, con su aparición sin em-

bargo, los reconoce cuando los ve. Por otra parte, puede suceder lo contrario; no puede aprender a asociar su aparición con los nombres y sonidos, pero los reconoce cuando los escucha.

Vemos, por lo tanto, que psiconeurológicamente es posible estudiar cada aspecto por separado: el auditivo y el visual, y también aprender los equivalentes de cada uno. Las asociaciones pueden formarse entre los "conjuntos" para que las traducciones se efectúen. Es interesante ver que clínicamente no es común encontrar personas que hayan aprendido intrasensorialmente, pero que no pueden aprender intersensorialmente. Por otra parte, hay muchos niños que aprenden con facilidad los aspectos auditivos y visuales de la palabra pero que no pueden convertir esos elementos en patrones motores. Cuando esto sucede en la palabra escrita, se denomina *disgrafía*.

## PROCESOS PSICOLOGICOS

En años recientes se han realizado considerables progresos sobre la comprensión de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje del lenguaje.<sup>10, 14, 19, 21</sup> La mayor parte de estos estudios, de cualquier modo, pertenece solamente a la palabra hablada. Mucho menor han sido los logros acerca de los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura, y muy poca atención se le ha dado al lenguaje escrito. El trabajo de Herrick<sup>8</sup> y otros sugiere un nuevo interés por la escritura manual. No obstante, aun cuando están relacionados, no es equivalente el estudio de la palabra escrita como un sistema de lenguaje.

Tal vez, el aspecto más notable del concepto de la psicología sobre lenguaje escrito es la integración generalizada y la madurez que aparentemente deben asumirse para este desarrollo. Sin embargo, no se conoce con exactitud el nivel de edad mental necesario para la adquisición de la palabra escrita y su uso en varias etapas de aprovechamiento; claro que para su logro se requiere más inteligencia para la forma hablada, y quizás también que para la forma leída. En comparación con el niño normal, nuestros estudios de los niños mentalmente retardados, revelan una marcada inferioridad en la aparición del lenguaje escrito. Estos últimos presentaron deficiencias en redacción, oraciones, palabras por oraciones y en sintaxis; su mayor limitación estuvo en la productividad.

Si pensamos que la capacidad intelectual está asociada con la destreza de la palabra escrita, por deducción postulamos la importancia de los factores de desarrollo. Tal vez ninguna otra consideración particular tuvo más influencia en nuestras formulaciones teóricas. Estos factores han sido considerados significativos en los tres procesos mostrados esquemáticamente en la figura 2: sensorial, neurológico y psi-

cológico. Planteamos aquí que la disponibilidad así como el nivel de experiencia en la edad adulta fueron consecuentes para la adquisición del lenguaje escrito. Por eso vemos la conducta del lenguaje como un todo orgánico, un proceso psiconeurológico, consideramos no solamente la disponibilidad en términos psicológicos sino también en términos de la maduración tanto del sistema nervioso periférico como del central. Tal vez este punto de vista debería estar acentuado porque las funciones verbales: hablada, leída y escrita, muchas veces están consideradas separadas o como elementos que se desarrollan aisladamente. Esto implica que la adquisición y el aprendizaje del lenguaje puede desarrollarse por el empleo de un determinado método o procedimiento. En otras palabras, pensamos que la disponibilidad por sí misma puede ser producida ambientalmente.

A pesar de la importancia del medio, incluyendo los métodos propios de enseñanza, desde nuestro punto de vista la disponibilidad para el aprendizaje incluye factores genéticos que siguen secuencialmente un patrón de tiempo propio y que secuencialmente no están sujetos al cambio por entrenamiento o influencias ambientales. La adquisición de la palabra escrita; por lo tanto, debería unirse a un tipo de patrones establecidos para otros aspectos del aprendizaje y la maduración. Por ejemplo, después que la disponibilidad inicial se ha establecido, el niño debería incrementar gradualmente tanto en habilidad como en maduración orgánica, esto es, él crece intelectual, motoramente y en otros sentidos. Por otra parte, si esto es verdad, sería posible determinar el nivel de facilidad con el que se adquiere la palabra escrita de un año para el siguiente. Además es posible declarar que ciertos fenómenos, tales como el número de palabras producidas bajo ciertas condiciones y su uso correcto, maduran en diferentes niveles. Algunos aspectos de la palabra escrita pueden requerir mayor maduración, por lo tanto, mayor complejidad y mayor integración que otros. Este concepto fue fundamental para el desarrollo del Test de Narración en Imágenes.

También han sido considerados procesos psicológicos específicos, especialmente el uso de la imaginación y la habilidad para simbolizar (ver figura 2). Estos procesos parecen estar muy relacionados con la conducta verbal. Clínicamente hemos observado que niños con dificultades de aprendizaje, muchas veces son incapaces de discriminar entre palabras que suenan y aparecen juntas. Hemos notado que son deficientes en habilidad para identificar e interpretar normalmente experiencias sensoriales cotidianas. Atribuimos esas deficiencias a la falta de un desarrollo perceptual normal o a la perturbación de esos procesos. En consecuencia, postulamos que la adquisición del lenguaje escrito dependió de un nivel mínimo de integración del funcionamiento perceptual.

Aun cuando en décadas recientes los psicólogos han pensado de otra manera, encontramos que Mowrer, Werner y Kaplan, así como también Miller, Galanter y Pribram, confían fuertemente en el concepto de imaginación. La imaginación concebida como mediación, o en otros términos, es poco pertinente para la conducta verbal, y sí lo es en la conducta hablada, leída o escrita. Nuestras formulaciones se han orientado tanto psicológica como neurológicamente. Psicológicamente está vinculada al aprendizaje y a la memoria. Deberán ser aprendidas las bases de la imagen; debe adquirirse la facilidad para las letras, palabras y oraciones. Después de ser aprendidas deben aprovecharse a medida que se vayan necesitando, es decir, deben poder traerse a la memoria. Cuando las letras y las palabras han sido empleadas debe ser posible traerlas a primer término de atención. En este proceso distinguimos entre recepción y expresión, entrada y salida. Neurológicamente este proceso puede referirse también a la decodificación. Los niños con dificultades de aprendizaje neurogenético tienen a menudo perturbaciones en esta función y son deficientes en la habilidad para oír y visualizar. La facilidad normal del lenguaje escrito se vincula a estos procesos.

Teóricamente, estamos de acuerdo con aquellos que distinguen entre conducta sónica (signos) y simbólica (representacional).<sup>9, 14, 21</sup> Además, postulamos que el lenguaje escrito es el mayor logro en la simbolización verbal. Aunque los procesos simbólicos como los psicológicos no han sido definidos o descritos adecuadamente, resultan muy conocidas varias correlaciones de su uso. Esto presupone cierto grado de inteligencia, oportunidad para el aprendizaje, y como se muestra por el estudio de las afasias, dislexias y disgrafias, cierta integridad neurológica. Puesto que la conducta del lenguaje es definida y discutida en el desarrollo de este volumen, no se ofrece aquí un análisis detallado de la conducta simbólica. Fundamentalmente, sin embargo, este estudio del lenguaje escrito fue presentado como un estudio de conducta de representación simbólica, como un estudio de conducta verbal de la forma escrita. Consecuentemente, nosotros intentamos idear un test que mida este tipo de desarrollo de la conducta de aprendizaje.

## REFERENCIAS

1. Council for International Organization of Medical Sciences, *Brain Mechanism and Learning*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1961.
2. Dearborn, W. Carmichael L. and Lord E. E., *Special disabilities in learning to read and write*, Harvard Monogr. Educ., 2: 1, 1925.
3. De Reuck, A. V. S. y O'Connor, Maeve (eds.), *Disorders of Language*, London, J. & A. Churchill, 1964.
4. Diringer, D., *Writing*, Nueva York, Frederick A. Praeger, 1962.
5. Fernald, Grace M., *Remedial Techniques in Basis School Subjects*, Nueva York, McGraw-Hill, 1943.



6. Gates, Arthur I., *The Improvement of Reading*, Nueva York, Macmillan Co., 1947.
7. Gelb, I. J., *A Study of Writing*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.
8. Hebb, D. O., *A neuropsychological theory*. In *Psychology: A Study of a Science*, vol. I, Sigmund Koch (ed.), Nueva York, McGraw-Hill, 1959.
9. Langer, Susanne K., *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press, 1957.
10. Lenneberg, E. H. (ed.), *New Directions in the Study of Language*, Cambridge, The M.I.T., Press, 1964.
11. McCarthy, Dorothea, *Language development in children*. In *Manual of Child Psychology*, 2nd. ed., Leonard Carmichael (ed.), Nueva York, John Wiley & Sons, 1954.
12. Miller, G. A., Galanter, E. y Pribram, K. H., *Plans and the Structure of Behavior*, Nueva York, Henry Holt & Co., 1960.
13. Monroe, Marion, *Children Who Cannot Read*, Chicago, University of Chicago Press, 1932.
14. Mowrer, O. H., *Learning Theory and the Symbolic Processes*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1960.
15. *Development and Disorders of Written Language*, vol. II, Nueva York y Londres, Grune & Stratton. En prensa.
16. *The Psychology of Deafness*, 2nd. ed., Nueva York and Londres, Grune & Stratton, 1964.
17. Penfield, W. y Roberts, L., *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, Princeton University Press, 1959.
18. Pimsleur, P. y Bronkowski, R. J., *Transfer of verbal material across sense modalities*, *J. Educ. Psychol.*, 52: 104, 1961.
19. Rioch, D. y Weinstein, E., *Disorders of Communication*, Baltimore, Williams & Wilkins, 1964.
20. Templin, Mildred C., *Certain Language Skills in Children*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957.
21. Werner, H. and Kaplan, B., *Symbol Formation*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1963.

## INCIDENCIA DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL EN LA ENSEÑANZA Y LA PRACTICA DE LA LECTURA

*Marisela Partido Calva*

Considerar las articulaciones existentes entre didáctica, pedagogía y sociedad ofrece importantes y serios aportes a nuestro análisis sobre “La incidencia del contexto escolar y social en la enseñanza y la práctica de la lectura”, en tanto nos permite vislumbrar los alcances y las limitaciones de la educación en general y de la didáctica de la lectura en particular.

Una práctica educativa deficiente debe estudiarse no sólo como síntoma de una didáctica errada, sino de una pedagogía y de una sociedad en crisis.

De este modo, la pedagogía es definida con relación al tipo de sociedad hacia la cual está orientada su actividad; centrandose su objeto de estudio en la naturaleza del proceso educativo que se encuentra enmarcado en una situación socioeconómica condicionada y condicionante.

A su vez, la didáctica tiene “por finalidad el conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual, las técnicas metodológicas más (adecuadas) para producirlos”.<sup>1</sup>

Si bien, se propone objetivos propios, sus alcances están vinculados a aspectos más generales que la limitan, por ejemplo, se argumenta que la didáctica pretende como propósito primordial dirigir la enseñanza para lograr un aprendizaje eficiente; sin embargo, la finalidad de esa enseñanza está determinada por el tipo de educación y la sociedad donde se ubica la praxis docente, así como por una serie de factores que de ahí se derivan. Factores que pueden aparecer como

<sup>1</sup> Eable, Hans, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Ed. Kapelusz, Argentina, 1978, p. 14.

elementos favorecedores o, la mayoría de las veces, entorpecedores para alcanzar los aprendizajes propuestos. A pesar de ello, el punto de partida y de llegada de todo quehacer didáctico es el proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, en las discusiones pedagógicas se ha enfocado el aprendizaje de la lectura como un *proceso psicológico*, referido tanto a la percepción e interpretación de signos gráficos, como a un contexto mental (conocimientos previos, actitudes, esquemas conceptuales, formas de pensamiento y de lenguaje) que el sujeto aporta al realizar la actividad lectora; como un proceso *pedagógico*, en cuanto a la mejor metodología para enseñarla, de acuerdo con las características de los alumnos, con su madurez, con la concepción que el maestro tenga en relación con el proceso de la lectura y con la manera como se enseña y, en consecuencia, como se aprende. Asimismo, el enfoque pedagógico pretende corregir mediante la reeducación las deficiencias que pueden presentarse en el desarrollo de la práctica lectora.

Actualmente, ha habido un avance importante. Otras dos dimensiones, aparte de las anteriores, han pasado a ser punto de interés en la investigación sobre la lectura, situación que enriquece su análisis al abordarla como un proceso totalizador que intenta integrar los diversos aspectos que en ella confluyen (pedagógico, psicológico, lingüístico y social).

Por una parte, se tiende a enfocarla como un *proceso lingüístico* donde el conocimiento acerca de las posibilidades combinatorias y secuenciales del texto escrito, así como la competencia lingüística del lector desempeñan un papel importante en la búsqueda del significado, en la medida que no sólo se debe comprender el significado de cada una de las palabras, sino la significación de ellas combinadas en ideas, párrafos, en el contexto en que son presentados, de tal manera que se posibilite la interpretación del mensaje.

Enfocada desde esta perspectiva la lectura se conceptualiza como un proceso complejo, activo, mediante el cual se elabora el significado de los signos impresos. El criterio fundamental en la búsqueda de la significación se expresa a través de la correlación existente entre el significado y el significante. En este sentido, la lectura presupone como base la comprensión del lenguaje —la capacidad para entender el significado de las palabras— y la aportación de los conocimientos previos que posee el lector acerca del mismo.

De esta forma, se reafirma a la lectura como una modalidad del lenguaje, como un sistema simbólico compartido por un determinado grupo social y caracterizado por dos aspectos esenciales: la arbitrariedad y la convencionalidad.

Por otra parte, se le plantea como un *proceso social*, en tanto tie-

nen lugar en contextos escolares organizados bajo la directriz de objetivos concretos; la lectura tiene una base social, es una práctica socio-cultural y, como tal, está determinada por el contexto en que se encuentra inmersa.

La investigación realizada por Alonso B. Anderson y William H. Teale (1981), nos presenta a la lectura como una práctica cultural, y por lo tanto al enfrentar su estudio se requiere determinar las características del contexto cultural en el que se la utiliza. "Más aún, la historia evidencia que la lectura es un logro social en el que se unen los esfuerzos grupales para comprender y dominar el medio ambiente. Puesto que las circunstancias históricas varían, la lectura... en sí misma también varía en su contenido y en su significación social, dependiendo de la manera como sus elementos técnicos básicos se entrelacen con otros elementos sociales."<sup>2</sup>

En esta misma línea Vygotsky propone que los procesos psicológicos superiores como, por ejemplo, la lectura son el reflejo directo de los procesos sociales. Así sostiene: "... el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social, todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas"<sup>3</sup>.

Argumentos similares proceden de investigaciones antropológicas y psicológicas recientes (Rede y Green, 1979), pues muestran que tanto la lectura como la escritura desempeñan papeles diferentes en la organización social de las culturas contemporáneas.

No obstante, las dimensiones sociales de la lectura han sido poco discutidas en educación. Plantearla desde esta perspectiva implica tratar sobre los diversos usos que tiene tanto en la escuela como fuera de ella; es decir, enfocar la lectura desde un punto de vista social involucra un acercamiento a la manera como los maestros la presentan y a los usos que tiene tanto en el contexto escolar como en el social.

En términos generales, se puede afirmar que lo que se enseña a hacer en la escuela con la lengua escrita es poco representativo de la gama social de usos de la lectura. Esta práctica rebasa la situación áulica en cuanto a las funciones que cumple y los usos que tiene, ya que el empleo de la lectura no se circunscribe al salón de clase, sino por el contrario, los seres humanos hacemos uso de ella en diversos contextos; y en consecuencia leemos distintos tipos de material impreso, con diferentes propósitos; ya por obtener conocimientos (libros, apuntes, revistas especializadas), ya por adquirir información (diarios, revistas de análisis sobre los acontecimientos de la realidad...),

<sup>2</sup> Anderson, Alonso B. y William H. Teale, "La lecto-escritura como práctica cultural", en: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Ed. Siglo XXI, México, 1982, p. 273.

<sup>3</sup> Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979.

ya por esparcimiento o entretenimiento (revistas comerciales, historietas, novelas, cuentos); en esa medida la lectura se emplea no sólo con fines escolares en sentido estricto, sino también con fines sociales.

Esto es, se lee con fines escolares para obtener conocimientos sobre una determinada materia, para acreditar un curso, realizar una tarea, etc., pero también se realiza una lectura con fines sociales: leer para estar al día sobre los acontecimientos del mundo, leer con la finalidad de obtener información para comprender una situación particular de la realidad, etc.

A esto se agrega que mediante ella se adquieren los conocimientos, pero también los procedimientos y las metodologías implicadas en su obtención. Por tal motivo, proponemos que se incremente la práctica de la lectura en el nivel universitario, porque leer con cierto rigor científico y crítico es requisito indispensable para avanzar en el proceso de producción de nuevos conocimientos.

Esta reflexión surge de la misma práctica educativa orientada por un objetivo aparentemente sencillo: el de educar. Concepto que nos sugiere algo más que instruir e implica necesariamente coadyuvar en la formación de nuevos hábitos en los educandos. Hábitos de lectura, de redacción, de discusión, de reflexión; de tal modo que los estudiantes y los lectores en general, aprendan a leer su historia, a escribir su realidad.

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es un objetivo que frecuentemente señalamos como inherente al quehacer educativo. No obstante, la mayoría de las veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos. Las formas en que enseñamos dan como resultados lógicos alumnos repetidores de los contenidos, en lugar de seres pensantes, receptores en vez de evaluadores.

En esta perspectiva, el verbalismo y la alienación son consecuencia de una enseñanza monótona y rutinaria en la que sutilmente se niega a los alumnos expresar su palabra, interpretar críticamente el o los contenidos del texto impreso. La interacción, la comunicación manifestada en el aula, con frecuencia, se convierte en un monólogo en coro. El maestro emite mensajes que los estudiantes reproducen en los exámenes, cuanto más fielmente se acerquen a los planteamientos del maestro, más posibilidades tienen para acertar en sus respuestas.

Raramente se cuestionan las afirmaciones del maestro, se hacen preguntas o se generan discusiones acerca de la veracidad del contenido, su congruencia con la realidad, o los puntos de vista de los diversos autores analizados en el transcurso de los programas.

A pesar de que en el salón de clases se presenta una serie de actividades que incumben a la lectura, éstas son ubicadas fuera de los momentos definidos formalmente como actividades de aprendizaje.

De esta manera, se tienen acciones del maestro en las que emplea

la lectura, con participación o no de los estudiantes, pero sin enfatizar su importancia. La lectura está presente en el trabajo docente, se le utiliza como un elemento tan claramente disponible para adquirir la información necesaria, sin considerar que es gracias a la puesta en práctica de este proceso que logramos la comprensión de los contenidos temáticos.

Vale afirmar que la lectura es esencial en la escuela, en tanto permite sintetizar nuevos conocimientos con los conocimientos previos. Los cursos académicos pueden ayudar a desarrollar esta habilidad, si los maestros propician que los alumnos aprendan a vincular el aprendizaje anterior con el adquirido a través de la lectura.

Comúnmente, asignamos a los estudiantes tareas relacionadas con la lectura, las cuales pueden ser realizadas adecuadamente si se ha adquirido el significado de los contenidos leídos. La adquisición de conocimientos y de información académica mediante este proceso está relacionada con las habilidades y destrezas cognitivas de los alumnos para definir los objetivos de su lectura y los conocimientos que deben ser aprendidos. La mayoría de las veces asumimos incorrectamente que los educandos han desarrollado esta habilidad, y por tanto no necesitan un apoyo educativo adicional; sin embargo, muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una interpretación creativa. Por eso, consideramos que no basta con saber leer, es necesario comprender lo que se lee de tal forma que se pueda buscar la información relevante del texto, tener aptitud para relacionar lo leído con los problemas a resolver, desarrollar a través de la lectura la capacidad de síntesis para obtener conclusiones del texto.

El hecho de plantear la lectura de esta manera nos permite vislumbrar su importancia y utilidad en el contexto escolar y social. Dentro y fuera de la escuela se presentan actividades y situaciones que implican su uso, en el salón de clases los alumnos deben por lo menos leer sus notas y libros para acreditar las materias que cursan; así como también leer información escrita de diferente índole; volantes, carteles, avisos, convocatorias, diferentes tipos de propaganda, entre otros materiales impresos que le sirven para enterarse de lo que sucede a su alrededor.

En esta dimensión, se emplea a la lectura dentro de la escuela en una doble perspectiva: 1.—No sólo para adquirir conocimientos, información, experiencias sobre los contenidos curriculares; 2.—Sino también se le usa con fines de interacción, de comunicación.

En términos sociales, plantear la apropiación del conocimiento mediante la lectura involucra definir las relaciones y prácticas institucionales a través de las cuales los alumnos hacen suyos los conocimientos que la escuela pretende transmitir. En este sentido, la tarea



de la lectura consiste precisamente en profundizar en el conocimiento de los aspectos fundamentales de los diversos cursos y, al mismo tiempo, en introducir en los procedimientos de la investigación.

Respecto al empleo de la lectura con fines de interacción, Cazden<sup>4</sup> sostiene que leer “es ciertamente un proceso cognitivo, pero es también una actividad social fuertemente imbuida de las interacciones con el maestro y los compañeros”.

Más aún, los modelos de interacción entre maestro-alumno, alumno-contenido, y alumno-alumno son relaciones que de una u otra forma tienen significación cuando se analiza el proceso enseñanza-aprendizaje en su conjunto, y por lo tanto al intentar propiciar situaciones o experiencias de aprendizaje debemos asegurarnos que dichas experiencias sean planificadas de tal manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la práctica de habilidades y destrezas y, finalmente, a determinados comportamientos. En la medida en que comprendamos mejor estas interacciones, seremos quizás capaces de diseñar ambientes más efectivos para propiciar tanto el aprendizaje como la práctica de la lectura en la escuela.

En opinión de Cazden, “. . . el contexto social más obvio y común para la lectura . . . en la escuela es precisamente tanto la lección de la lectura como las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella”.<sup>5</sup> En consecuencia, se deriva la importancia de las relaciones y prácticas institucionales en la realización del acto lector, pues éstas definirán en gran medida el uso que se le dé a la lectura en el salón de clases.

Para ilustrar cómo influye la escuela en la práctica de la lectura haremos los siguientes planteamientos:

En ocasiones, se intenta emplear a la lectura dentro del aula como actividad de aprendizaje, pero es el maestro quien interpreta el texto escrito, ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido o bien, otorgando las líneas para interpretar el texto, minimizando de esa manera la participación de los alumnos en la búsqueda del significado.

Las condiciones para ejercitar la práctica lectora en la escuela no siempre son propicias. El maestro considera que hay otras actividades más relevantes por efectuar en clases o extraescolarmente, aun cuando para la realización de estas últimas se tenga que leer, porque por ejemplo, llevar a cabo una investigación requiere necesariamente de la lectura; estudiar las notas o apuntes, elaborar una monografía, contestar un cuestionario o hacer un resumen, también la presuponen.

El tiempo que dispone el alumno para comentar su lectura es

<sup>4</sup> Cazden, Courtey, “La lengua escrita en contextos escolares”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, op. cit., Ed. Siglo XXI, México, 1982, p. 216.

<sup>5</sup> Cazden, Courtey, op. cit., p. 218.

mínimo en comparación del que ocupa el maestro tanto para exponer como para explicar la clase.

El alumno y el maestro no se percatan ni de la importancia de la lectura en el proceso de su formación, ni de la función que ésta desempeña en la praxis educativa; aun cuando se han realizado investigaciones donde se pone de manifiesto el valor que tiene permitir, e incluso estimular, el trabajo cooperativo entre los alumnos en las tareas de lectura. Tal colaboración sólo es estimulada en poquísimas o raras ocasiones.

La situación anterior puede deberse, quizás, a las siguientes razones:

1) Todavía no se ha percibido la importancia de la lectura como un eje medular en el desarrollo de la clase. Son muy pocos los maestros que la utilizan como una experiencia didáctica capaz de permitir la ampliación del conocimiento o la reflexión sobre el mismo. Y, lo que aún es más importante, percibirla como una alternativa para la creación de nuevos conocimientos.

2) El desconocimiento sobre las discusiones teóricas de Piaget y Vygotsky que nos sugieren el valor cognitivo que tiene el intercambio social en la lectura.

De esta manera, Cazden sostiene: “La base teórica del valor de las interacciones entre compañeros está sustentada tanto en Piaget como en el psicólogo soviético Vygotsky (1981). Para Piaget, la interacción social es un antídoto esencial contra el egocentrismo: en la confrontación con puntos de vista alternos, uno se da cuenta de las propias limitaciones (...) La idea importante de Vygotsky es su creencia fundamental en que la cognición individual tiene un fundamento social que el pensamiento complejo es en esencia lenguaje internalizado.”<sup>6</sup>

Estamos convencidos de que la lectura, por ser un proceso afín al pensamiento y al lenguaje, es decir, un proceso cognitivo, lingüístico y social coadyuva en el desarrollo de la personalidad permitiendo así no sólo la adquisición del conocimiento y la ampliación del universo vocabular, sino al mismo tiempo haciendo posible la creación de nuevas ideas a partir de las conclusiones y valoraciones que el alumno o el lector en general, realiza acerca del material leído. En otras palabras, es a partir de la lectura que se propicia la inferencia, la reflexión, la emisión de juicios y de valoraciones sobre las temáticas leídas, lo cual culmina en la elaboración de nuevas ideas y planteamientos o en la profundización en el conocimiento.

Las consideraciones anteriores nos demuestran la influencia de la escuela en la lectura, empero el contexto escolar —como ya ha sido

<sup>6</sup> Cazden, Courtney, *op. cit.*, p. 224.

planteado— es sólo uno de los diversos factores que definen el tipo de lectura y la práctica que se hace de ella. Otro factor ineludible de ser considerado tanto por su relación con el anterior como por su determinación es el contexto social. Más aún, cuestionar la enseñanza y la práctica de la lectura, la forma como la realizan los alumnos, la manera como es implementada en la escuela por los maestros, sin tener en cuenta las condiciones dónde y por qué se presenta es trabajar en el vacío. Desde este punto de vista, intentamos realizar algunas reflexiones sobre el aspecto social, ya que partimos del siguiente supuesto: sólo por medio de un cuestionamiento de la organización social podrá inscribirse a la lectura dentro y fuera de la escuela como forma de conocimiento. Las contradicciones mismas del sistema social y educativo permiten promover a la lectura desde una perspectiva progresista. La sociedad en que vivimos genera un ambiente de constante cambio, un progreso en la ciencia y la tecnología y, con ello un incremento de información y de conocimientos que deben ser comunicados, asimilados y aplicados; esto plantea la necesidad de una educación permanente y la exigencia de una lectura constante, pues aun cuando ha habido un avance tecnológico de suma importancia la actividad lectora sigue siendo una condición necesaria de nuestra cultura.

En otras palabras, se argumenta que ha habido un avance tecnológico en los medios de comunicación y, en consecuencia, la lectura se ha visto obligada a abrirles un espacio, pero eso no implica que aquéllos hayan logrado desplazar o reemplazarla. En este sentido, no se plantea a la lectura como algo ajeno al tipo de comunicación cotidiana a la que está expuesto el estudiante, sino como un elemento que puede servir para clarificar y/o confrontar argumentos o ideas propuestas por otros medios de comunicación (T.V., radio, cine, etc.).

Así, no se intenta hacer un cuestionamiento de los medios de comunicación, sino más bien se trata de revalorizar a la lectura como una práctica social, que implica una actividad compleja mediante la cual el lector hace uso de procesos mentales superiores al analizar, sintetizar, inferir, relacionar, confrontar e interpretar el contenido. Actividades que no se realizan (por lo menos con la misma intensidad) con otros medios de comunicación.

Revalorizar a la lectura como una práctica social, como un fenómeno sociocultural, vale decir como una forma fundamental de aprendizaje, implica un avance esencial, en tanto nos permita vislumbrar sus alcances.

A menudo la sociedad y la escuela conciben a la lectura como fundamento de la actividad cultural, pues ésta en algún momento pasa por el texto escrito. El aprendizaje de la lectura y la escritura es punto de partida, en todas partes del mundo, para introducirse al sistema formal educativo. Indudablemente, la lectura genera parte de la prác-

tica educativa; en una primera instancia se aprende a leer, más tarde se lee para aprender. A pesar de ello el ambiente educativo y social no favorece la práctica lectora. Son pocas las experiencias pedagógicas que tienen como fundamento la lectura o que tratan de articular otros medios de comunicación al proceso educativo; aun cuando los estudiantes reciben cada vez más información fuera de las instituciones educativas, no se les prepara para servirse de ella, seleccionarla o cuestionarla. En la situación áulica predomina la exposición de la cátedra como eje central de la enseñanza; la lectura es presentada como una actividad obligada a realizarse se quiera o no. Al respecto Bini explica que “. . . no se quiere leer, no se lee, porque leer ha significado por muchos años recibir mensajes carentes de interés y de motivos atractivos”.<sup>7</sup>

Asimismo, hallamos que el nivel cultural y económico de la familia, así como el ambiente social en que se desenvuelven las personas repercute y juega un papel decisivo para que se realice o no la lectura. Por investigaciones realizadas sabemos que los jóvenes leen más cuando tienen mayor acceso a materiales de lectura, cuando poseen una mayor variedad de materiales impresos y pasan más tiempo usándolos.

En suma, la habilidad y la práctica de la lectura depende de diversos aspectos: ya de la capacidad de los lectores, ya de la experiencia y actitud de los maestros frente a la lectura, ya de la posibilidad de acceso a material impreso, ya de un ambiente familiar y social adecuado para promover su práctica.

Hemos intentado describir algunas implicaciones tanto del contexto escolar como del social en la lectura para de allí derivar algunas propuestas que puedan funcionar como alternativas coadyuvantes en la solución de la problemática expuesta.

En términos pedagógicos se plantearía la necesidad de implementar situaciones de aprendizaje tendientes a propiciar el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes para seleccionar adecuadamente diversos tipos de materiales. Leer y discutir reportes de investigación, así como hechos de actualidad relacionados con nuestro campo de estudio.

Más que exponer teóricamente la importancia y la necesidad de aprovechar los medios masivos en educación sería útil mostrar cómo pueden usarse éstos en el contexto escolar. Es un hecho que cada vez más los estudiantes se enfrentan a dichos medios, pero la escuela difícilmente prepara para usarlos o los emplea en el salón de clase como una experiencia educativa. Desde este punto de vista consideramos conveniente sugerir cómo un maestro podrá emplear el periódico, por

<sup>7</sup> Bini, Giorgio, *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 47.

ejemplo, tanto en clases como en seminarios, como fuente de información y organizar actividades escolares a partir de noticias relacionadas con los contenidos académicos.

De esta manera, se podría trabajar también un seminario sobre lenguaje para determinar el contenido aparente que maneja el periódico, el significado real de los mensajes, el impacto que causa la información en los destinatarios, el propósito del reportero para comunicar determinados hechos, los efectos y consecuencias en diversos medios sobre la información que se comunica, la congruencia del contenido con la realidad —relación de lo que se dice con lo que sucede, lo cual implica un ejercicio formativo por la complejidad de operaciones que supone—. Así, en opinión de Latapí, “el periódico proporciona el maetrial. Del maestro se espera el método que logre sintetizar los conocimientos y el estímulo de la imaginación. De los alumnos, la construcción operativa de su propio currículum. Así puede la escuela palpitar con el pulso del mundo e introducir el gusto de un aprendizaje permanente . . . La teoría es indispensable pero para no ser artificial debe venir requerida por los hechos”.<sup>8</sup>

Socialmente, sería necesario apoyar la lectura en el hogar y la escuela a través de campañas que promuevan su uso. Asimismo, sería conveniente favorecer que los estudiantes le encuentren sentido a la lectura, vislumbren que su utilización va más allá de la escuela; en esta perspectiva, se requiere elaborar mecanismos para ampliar las funciones de la actividad lectora, de tal modo que no se conciba sólo como una herramienta escolar.

<sup>8</sup> Latapí, Pablo, “El periódico como libro de texto”, en: *Política educativa y valores nacionales*, Ed. Nueva Imagen, 1979, p. 144.

## REVISION CRITICA DE ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA ESCUELA

*Marta Teobaldo*

### a) LA ESCUELA COMO SISTEMA SOCIAL

**R**eferirse a la escuela como “sistema social” obliga a ciertas aclaraciones conceptuales previas para evitar posteriores malentendidos, ambigüedades o equívocos sobre los presupuestos teóricos de nuestro análisis de la institución escolar.

Tomemos en primer lugar la noción de “sistema social” que denota la interacción organizada, diferenciada e integrada de actores individuales o colectivos conforme a pautas culturales normativas que regulan las relaciones entre tales actores. Según el mayor o menor grado de amplitud que se le acuerde, aquella noción puede ser una categoría aplicable al análisis de la sociedad en su conjunto o a sectores particulares dentro de ella. En este último caso, se trataría de sectores que por sus objetivos, estructura y modo de funcionamiento alcanzan una especificidad que los distingue entre sí. En este sentido, las instituciones económicas en su conjunto, las instituciones políticas, religiosas, educativas, etc., podrían ser estudiadas como sistemas sociales sectoriales, con peculiaridades específicas, más allá de sus rasgos compartidos. Siguiendo la misma lógica, según el nivel en que se ubique el análisis (más macroscópico o más microscópico), también en aula, una cooperativa, un convento, pueden ser estudiados como sistemas sociales.

Como puede verse, este carácter tan comprensivo del concepto permite transposiciones sucesivas del mismo a unidades de análisis de diverso grado de complejidad. Esta misma flexibilidad acarrea el peligro, tanto mayor cuanto más reducida es la unidad de análisis, de centrar excesivamente el foco en aspectos muy acotados de la realidad, dejando en un cono de sombra los contextos más amplios que



le conferirían sentido. Más concretamente, en el tema que nos ocupa, estudiar la escuela en sí misma como sistema social sin tomar el recaudo de ponerla en relación con el orden institucional global de una formación social específica, puede conducir a conclusiones distorsionadas respecto a su función, a su rendimiento como institución capacitadora de fuerza de trabajo, al sentido de su estructura interna, etc.

Parsons (1971) brinda una de las muestras más significativas de este tipo de enfoque que recorta analíticamente la escuela de su contexto social. (En rigor, no es ni siquiera la escuela sino el aula —y la escuela concebida como sucesión progresiva de aulas— la que constituye la unidad del análisis parsoniano en este caso.)

Se ha señalado correctamente que en la obra de Parsons hay muchos sobreentendidos pero pocos presupuestos, debido a la exagerada prolijidad con que el sociólogo norteamericano explicita cada una de sus premisas. En este caso, la lógica de su examen del aula como sistema social se asienta sobre una proposición tan claramente denotada como discutible: “Básicamente, pues, la clase de primaria es la encarnación viva del valor fundamental de Norteamérica, como es la igualdad de oportunidades, ya que valoriza tanto la igualdad inicial como el desempeño diferencial” (1971: 16). El obvio carácter ideológico de esta tesis sobre la “igualdad de oportunidades” se sociologiza un tanto en otra parte del artículo en que Parsons parece referir la “igualdad inicial” a la presunta homogeneidad social del vecindario en que está implantada la escuela (1971: 6). De todas maneras, esta referencia no invalida el lugar clave que el tema de la igualdad de oportunidades ocupa en la perspectiva parsonianiana desde que: “a) . . . la única característica fundamental para los roles que (el niño) representaría más tarde”, inculcada por la familia como agente socializador previo a la escuela, es la identificación sexual (1971: 5); y b) la misión del maestro en el aula será privilegiar los valores de desempeño y de logro como criterios de selección y promoción escolar.

Estos señalamientos persiguen un doble propósito: 1. Marcar la distancia que, según se verá, separa esta concepción de la escuela de otras que se considerarán más adelante; y 2. Más específicamente, mostrar la condición de posibilidad de un análisis de la escuela como mecanismo de selección basado exclusivamente en los méritos académicos; análisis que, naturalmente, se funda en una particular (y acotada) lectura de la realidad. En efecto, Parsons recorta el aula primero y, luego, dentro de ella, ciertos hechos objetivos innegables: los maestros tienden a premiar el buen desempeño y logro académicos y a sancionar la conducta opuesta. El problema reside en que, básicamente, Parsons transforma este hecho en la explicación *generativa* de la diferenciación social. Es difícil contradecir sus observaciones cuando señala que: “. . . pocos casos se dan de alumnos que ingresan a los

cursos propedéuticos preuniversitarios en contra de la opinión que emiten las autoridades” (1971: 3); y que, por tanto, el más importante criterio de selección es el desempeño individual de los alumnos según la evaluación de los maestros, sancionada por los directores.

Estas rotundas afirmaciones parsonianas que se proponen mostrar la relación causal entre logros individuales en la escuela y proceso de diferenciación social fuera de ella, es uno de los presupuestos básicos de la ideología educativa liberal. Dentro de esta corriente de pensamiento, el sistema educativo es considerado un canal de movilidad social ascendente, desde el momento que implementa procedimientos objetivos de selección para el esclarecimiento de una meritocracia, en la que las únicas cualidades requeridas para el progreso son las habilidades y aptitudes individuales que deberán ser actualizadas por medio del esfuerzo personal.

Desde luego, en esta visión el sistema educativo se convierte en un mecanismo social clave, tanto para el beneficio de la sociedad como del individuo, en un contexto que sólo privilegia los *status* adquiridos.

Las observaciones de Parsons y sus fundamentos ideológicos aludidos me obligan, pese a la obiedad, a reiterar la crítica a la temática liberal de la igualdad de oportunidades puramente formal. Dada una población fuertemente diferenciada en términos de su acceso a los bienes sociales, todo intento de poner entre paréntesis esa heterogeneidad es una manera de afirmarla en beneficio de los sectores más favorecidos. Las famosas neutralidad y objetividad de la escuela (con sus contenidos, pautas de conducta y sistemas de evaluación “iguales para todos”) se vuelve una trampa fatal para quienes llegan a ella con un “capital cultural” distinto al que la escuela valoriza. “En tanto la extracción social de la población escolar no es homogénea, las formas de control se convierten en formas de selección social. Las calificaciones y los exámenes, particularmente, constituyen el arma más poderosa y arbitraria de esta selección porque evalúan el *background* cultural del alumno más que su aprendizaje escolar. Por esta razón, cada evaluación marca el instante en que individuos *diferentes* son sometidos a idéntica experiencia. La correlación clase social-repetidores y clase social/desertores indican con toda claridad el carácter discriminatorio de los controles” (Ezpeleta, Teobaldo, Villanueva, 1971: 22).

En sus términos, cosa parecida decían los estudiantes de Barbiana en su conocida *Carta a una profesora*: “No hay nada más injusto que dividir en partes iguales entre desiguales.” Estos mismos estudiantes que sueñan con “pertenecer a las masas y poseer la palabra”, perciben con agudeza que su acceso al sistema educativo formal conduce siempre a un fracaso: o son rechazados por el sistema porque no internalizan suficientemente sus pautas culturales o, para hacerlo, deben

negar las propias, “como los hijos de los obreros que van a la universidad y cambian de raza”. (El Edén norteamericano de la igualdad de oportunidades fue sacudido en la década de los 60 por el movimiento de los *Civil Rights*. Una de sus conquistas ha sido, precisamente, que los establecimientos de enseñanza superior fijarán puntajes de admisión más bajos para los postulantes de color. Como dirían los estudiantes de Barbiana, los sectores dominantes se vieron obligados a tomar conciencia de la falacia del punto de partida parsoniano a objeto de facilitar, con esa solución parcial, un “cambio de raza” que restableciese el equilibrio amenazado.)

En resumen: dado que Parsons concibe una sociedad *consensualmente* integrada en torno a un núcleo central de valores y de normas y que niega la división de esa sociedad en clases con horizontes culturales potencial o realmente antagónicos, nos presenta a la escuela como un agente especializado de socialización que toma individuos *insuficientemente* formados para completar su capacitación. Por lo tanto, en el interior de la escuela sólo será discernible una diferenciación de roles en términos de la mayor cercanía (el maestro) o distancia (los alumnos) con respecto a los valores y a las normas que se tratan de transmitir, sin perjuicio de que en el curso del proceso de enseñanza y aprendizaje ocurra también una natural estratificación de los estudiantes según sus niveles de rendimiento.

## b) ENFOQUES ALTERNATIVOS

Desde una perspectiva significativamente diferente surge, a partir de los años 60, una serie de estudios sobre las funciones y características de los sistemas educativos en las formaciones sociales capitalistas.

Aunque estos trabajos difieren tanto en sus enfoques como en la amplitud y profundidad con que llevan a cabo el análisis, comparten una característica básica: rehusan cualquier intento de aislar la escuela como sistema social autónomo y ponen especial cuidado en elaborar sus complejas conexiones con la formación económico-social en que opera. Cobra así importancia el problema de las relaciones entre el sistema educativo y: a) el proceso de formación y reproducción de la fuerza de trabajo (según sean los requerimientos del aparato productivo) y b) el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción.

El sistema educativo aparece vinculado estrechamente a estos procesos a través de: I) Su propia estructura interina, diversificada para la capacitación diferencial de la fuerza de trabajo, y II) Sus formas de transmisión —directas o indirectas— del sistema de valores dominantes, legitimador del orden establecido.

I) En cuanto a la capacitación de la fuerza de trabajo, la educa-

ción formal provee entrenamiento especializado para diversas ocupaciones, a través de escuelas de formación de maestros, comerciales, técnicas (en sus variadas modalidades), etc. Puede argüirse que, en una sociedad progresivamente más compleja, debido al desarrollo de las fuerzas productivas, la especialización cada vez mayor de la fuerza de trabajo se vuelve indispensable. Esto es, sin duda, un hecho irrefutable. El problema consiste, más bien, en que en las sociedades capitalistas dicha preparación diferencial se transforma necesariamente en un mecanismo de reproducción de la desigualdad, no porque la especialización en sí misma implique desigualdad social, sino porque adquiere este carácter en la medida en que la división técnica está íntimamente ligada a la división *social* del trabajo.

Las críticas a la educación especializada no obedecen a un idealismo ingenuo; se fundan en el hecho de que la formación del sujeto con habilidades y capacidades específicas puede tener lugar sin estar asociado a privilegios materiales y/o de *status*, porque no existe una relación de *necesidad* entre ambos procesos.

II) Por otra parte, mediante la inculcación (explícita o implícita) de un sistema de valores específico, la escuela —en las sociedades capitalistas— tiende no sólo a mantener la cohesión social sino también centralmente a legitimar el sistema jerárquico de dominación propio de las relaciones capitalistas de producción.

Más allá de que *de facto* existe una estructura diversificada del sistema educativo que prepara a los sujetos para ocupar distintas posiciones en una sociedad diferenciada, el individuo recibe dentro de la escuela *contenidos educativos* que legitiman aquel orden social; más aún: estos contenidos le son inculcados a través de un sistema de *relaciones jerárquicas* inherente a la institución escolar. Inherente y no privativo, ya que tal estructura de poder caracteriza el conjunto de instituciones de la sociedad. La importancia saliente de la escuela, comparada con otras instituciones, consiste en que dispone, con sistematicidad, de la vida de los individuos durante el periodo más importante de su desarrollo. Puede así legitimar y reforzar en el sujeto un tipo predominante de estructura de conducta dependiente, que comienza a constituirse en la familia y que en la vida adulta ha probado ser altamente instrumental para la incorporación del sujeto a la estructura productiva.

Por esta razón, en mi criterio, aquellos estudios de la función de la escuela que se restringen al mero análisis de la estructura ideológica del discurso educativo, omiten el papel igualmente ideológico del sistema de relaciones sociales implícito en las formas de transmisión del saber. En este sentido, conviene avanzar algo más. Los límites del presente trabajo me obligan a simplificar al extremo y es casi innecesario subrayar que el impacto de la escuela capitalista no es homogéneo.

Por eso es que a estas referencias al efecto reproductor de los *contenidos* y de las *formas* del proceso educativo, conviene añadir el papel que juegan los *silencios* o las *omisiones* en dicho proceso. Es obvio que una escuela que nada dice acerca de las determinaciones económicas de los procesos sociales, que nunca nombra a la burguesía o al proletariado y que elude meticulosamente el tema de la lucha de clases, no provee al niño y, en especial a aquel de origen obrero o campesino, de elementos alternativos para conceptualizar la realidad concreta que vive. De ahí que un autor como Michel Mann (1970: *passim*) en una revisión crítica de encuestas realizadas en diversos países capitalistas avanzados, detecte una marcada *disyunción* entre: a) la clara conciencia que tienen la mayoría de los obreros entrevistados acerca de su situación *inmediata*, y b) su vaga percepción de una sociedad dividida entre ricos y pobres; y concluya que la falta de una conexión inteligible que permita relacionar a) con b) para los entrevistados es atribuible a aquellos vacíos con que el sistema educativo impide conexiones de sentido entre esos niveles de la realidad. Vale decir, pues, que la escuela actúa como legitimadora de la cultura dominante por lo que dice, por la manera en que lo dice y por lo que no dice. Por eso sus efectos deben estudiarse discriminando la influencia relativa de estas tres formas en que opera, porque existirá el caso más obvio de un trabajador que concluya su educación formal convencido de que el orden capitalista es eminentemente justo, pero podrá estar aquel que *siente* que es víctima de la explotación aunque *no sabe* explicarla. No puede, por lo tanto, devenir sujeto de una acción racional dirigida a transformar esa realidad.

Dentro de las críticas a la función de la escuela provenientes del pensamiento francés en la década de los sesenta, Bourdieu y Passeron (1970: *passim*) han estudiado la *función reproductora* del aparato escolar, desde la perspectiva de la comunicación pedagógica. El sistema escolar tiene como objetivo imponer una *arbitrariedad cultural* que expresa los intereses objetivos, materiales y simbólicos de las clases dominantes. Esta imposición supone el ejercicio de una *violencia simbólica* que es inversamente proporcional al *capital lingüístico cultural* de los sectores que participan en el sistema escolar. La escuela selecciona y divide, según Bourdieu y Passeron, pero los principios que generan esa división deben buscarse *en el exterior de la escuela*, en la extracción social de los estudiantes. Si los niños de origen burgués triunfan allí donde los de origen proletario fracasan, ello es básicamente atribuible al entorno cultural familiar, a la primera educación de clase. Por esta razón, afirman los autores, "la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos".

Aunque el análisis devela la naturaleza de la escuela capitalista, el énfasis no está colocado en el rol diferenciador de la estructura y



funcionamiento de la escuela misma. Más bien la caracterizan como una institución relativamente homogénea, con prácticas rutinizadas de sus agentes, textos iguales para todos, etc., que se limita a perpetuar y reproducir las desigualdades sociales preexistentes. (Como puede verse, este análisis es bastante próximo a la discusión más abarcadora de Bourdieu Althusser sobre los aparatos ideológicos de Estado.)

Baudelot y Establet, en *L'Ecole Capitaliste en France* (1973), avanzan en el análisis específico del funcionamiento de la escuela capitalista. Mostrando cómo el escaso rendimiento de los niños de hogares proletarios tiende a persistir y/o aumentar a lo largo de la escolarización, los autores recalcan el rol *selectivo y discriminador* del propio aparato escolar. La escuela *no se limita a reafirmar las diferencias de clase preexistentes sino que las agudiza*, mediante mecanismos específicos internos. El fracaso o éxito escolar resultan de la convergencia de factores extraescolares (origen de clase) y factores internos a la propia escuela. De ahí la insistencia de los autores en estudiar la variedad de formas que adoptan las prácticas educativas institucionales según la extracción de clase de sus receptores.

En resumen: en oposición a la reproducción, *La escuela capitalista en Francia* sostiene que el sistema escolar no opera sólo como institución unificada frente a receptores diferenciados socialmente. La escuela no es homogénea: funciona de modo diferente según la clase social a que dirige su acción. La diversificación de la estructura del sistema educativo francés y su relación con la división social del trabajo constituye el ejemplo principal sobre el que gira la demostración de tal hipótesis. El análisis de "las dos redes de escolarización" (primaria profesional y secundaria superior) muestra cómo cada una de estas ramas recluta estudiantes de distinto origen social (mayoritariamente hijos de proletarios, la primera; pequeña burguesía y burguesía, la segunda), que reciben una educación diferenciada según el modelo dominante de la división social del trabajo.

Más allá de la función reproductora de la escuela, Baudelot y Establet perciben también sus contradicciones internas. Es así que, basándose en datos empíricos, destacan algunos de los elementos de resistencia que se generan frente a los aspectos coercitivos de la educación formal. Los principales ejemplos son: la indisciplina, el ausentismo y el rechazo o indiferencia ante ciertos contenidos. Por esto la escuela es, para dichos autores, uno de los espacios donde la lucha de clases también tiene lugar.

De una vertiente distinta, la norteamericana, surgen también importantes estudios sobre las funciones de la escuela capitalista, particularmente después de las críticas que suscitó el *Coleman Report* (1966). Herbert Gintis (1972) y Christopher Jenks *et al.* (1972), prueban que las oportunidades de empleo y los salarios dependen más



del nivel de educación formal alcanzada que de las reales capacidades cognitivas desarrolladas por el sujeto. Esto no significa que tales capacidades sean irrelevantes para el empleo en una sociedad tecnológica sino que se suponen generalmente ya adquiridas (en la escuela o en el trabajo). La principal contribución de la escolaridad que destaca Gintis (1972) es el desarrollo de un conjunto de *actitudes* compatibles con el modo de producción capitalista. En el caso de los hijos de la clase obrera, lo que la escuela promueve y los contratistas están dispuestos a pagar son esencialmente *cualidades afectivas, rasgos de carácter, tipos de conducta, maneras de presentarse, pautas motivacionales*, etc. Gintis cita varios estudios (incluyendo los propios) que prueban que el rendimiento escolar tiende a medirse más en función de un conjunto de actitudes psicológicas que por logros cognitivos específicos. Dichas actitudes reflejarían los requerimientos laborales de la organización productiva: los estudiantes son básicamente premiados por su obediencia y disciplina y por mostrar la conducta cognitiva esperada más que por su creatividad y espontaneidad.

Samuel Bowles (1976) provee evidencias similares, mostrando que la evolución de las escuelas norteamericanas no es producto de una expansión natural de la democracia, sino de: a) la necesidad de responder a las demandas de los contratistas capitalistas; y b) la necesidad estatal de contar con un mecanismo de control social que contribuya a reforzar la estabilidad política. También Bowles estudia la correlación entre pautas de socialización escolar y origen de clase; y concluye: "En la educación norteamericana, la desigualdad se verifica fundamentalmente *entre* las escuelas, aun cuando también, dentro de una escuela dada, niños diferentes reciben una educación diferente" (1976: 35). Si para Bowles la igualdad educacional no será alcanzada por medio de cambios introducidos en el sistema escolar *aísladamente*, los intentos de reformas educativas representan un esfuerzo que puede colocarnos, sin embargo, algo más cerca de aquel objetivo. Si fallan, dejarán aún más al desnudo la naturaleza desigual del sistema educativo, destruyendo la ilusión una posible movilidad social sin obstáculos a través de la educación. (Para una conclusión similar, ver Apple, 1979: 11). Mientras tanto, los esfuerzos para lograr una igualdad educativa mediante cambios en las políticas gubernamentales servirán, al menos, para provocar "rajaduras en la superficie de la desigualdad".

Desde una perspectiva histórica, Katz (1968: 1971) señala cómo el *ethos* característico del sistema escolar norteamericano representa los valores predominantes de los estratos medios. El desarrollo de la educación pública en los Estados Unidos revela que estos valores han tendido a alejar del sistema educativo a la clase obrera y a las comunidades marginales. Katz afirma que mientras *la ley y las autoridades*

proclaman a la escuela como el símbolo de la igualdad de oportunidades, la historia de la educación indica que la escuela ha sido elegida para proveer fuerza de trabajo convenientemente estratificada.

Numerosos estudios podrían citarse para ilustrar la importancia que este nuevo tipo de enfoques sobre las funciones de la escuela ha cobrado en la última década. Obvias razones de espacio nos impiden analizarlos aquí. Valdría la pena, por lo menos, mencionar las investigaciones de Sexton y Friedenbreg (1963) sobre las correlaciones entre conducta social requerida en la escuela y origen de clase de los estudiantes; y las de Rist (1972), sobre los mecanismos que, en el interior de la escuela, generan “ganadores” y “perdedores”. Obras recientes como las de Wexler (1976) y Apple (1979) pasan revista a esas y otras contribuciones.

c) El potencial explicativo de la noción gramsciana de hegemonía. Hasta aquí mis observaciones y reflexiones sobre la escuela como sistema social han tenido un esquema de referencia que sólo ahora conviene hacer explícito. Aludo a la problemática gramsciana de la hegemonía y a su importancia teórica para el análisis de los procesos educativos, ya que “cada relación de «hegemonía» es necesariamente una relación pedagógica” (Gramsci, 1948: 26). Colocar este tema seminal en el epílogo de la exposición lleva el doble propósito de articular mejor varias de las líneas de análisis precedentes y de poner en evidencia la complejidad de algunas de las cuestiones que una sociología crítica de la educación tiene por delante.

No por casualidad, en los últimos años la literatura anglosajona ha tendido a poner de moda una interpretación de Gramsci en la que se advierten ecos del funcionalismo normativo. Por este camino, los conceptos de *hegemonía* y de *bloque histórico* se vuelven meros sinónimos de las nociones de *consenso* y de *integración social*, reducción que los des-historiciza y que acaba por des-contextualizar la dinámica de la lucha de clases, hilo rojo de todo el análisis gramsciano. Es que, en efecto, si la hegemonía fuese simplemente la dominación consentida, la internalización de una ideología impuesta, bastaría para ponerla en crisis con redefinir el funcionamiento de ciertos agentes cruciales de socialización, en especial la escuela. Este enfoque ha alimentado no pocos intentos de transformación de las relaciones pedagógicas, los cuales, paradójicamente, han terminado criticando el autoritarismo de diversos textos de Gramsci que se ocupan del sistema educativo (ver, por ejemplo, Rappaport, 1979; Elshtain, 1978; etc.). Aclaro de inmediato: ni todos esos intentos son desechables ni todos estos textos deben ser recibidos canónicamente; lo que está en juego es una comprensión más cabal de la perspectiva global que proporcionan los *Cuadernos de la cárcel*.

Para Gramsci, la hegemonía es una totalidad de prácticas y de

expectativas que satura en profundida la conciencia de una sociedad; pero precisamente porque la sociedad capitalista es una sociedad de clases, su concepción del mundo no es refracta de modo homogéneo entre los diversos sectores que la componen. En otras palabras que tal concepción suponga la vigencia de un determinado “contrato social” no quiere decir que todos los miembros de la sociedad sean llamados a ser parte activa de ese contrato. “Croce debería explicar —escribe Gramsci (1948: 197)— por qué la concepción del mundo de la libertad jamás pudo llegar a ser elemento pedagógico de la enseñanza en las escuelas elementales, y por qué él mismo, siendo ministro, introdujo en ellas la enseñanza de la religión confesional. Esta ausencia de «expansionismo» entre las grandes masas es el testimonio del carácter restringido, inmediatamente práctico, de la filosofía de la libertad.” Referencia sin duda históricamente situada pero que apunta a un problema más general: la burguesía se contenta con asegurar la circulación de una filosofía superior entre los miembros de la propia clase y de asistir a la proliferación de subproductos de esa filosofía entre las demás (Broccoli, 1977: 124). De ahí la importancia que otorga Gramsci al examen de la religión, del folklore y sobre todo, del sentido común, alejándose de cualquier aproximación simplista a los procesos de reproducción ideológica o a los mecanismos de socialización.

La realidad social en que la gente vive sus experiencias cotidianas no está construida sobre los hechos *objetivos* de una situación dada sino sobre las definiciones *subjetivas* que de ella elaboran los actores y estas definiciones son alimentadas por el sentido común, “la filosofía de los no filósofos; esto es, la concepción del mundo absorbida acriticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio” (Gramsci, 1975: II, 1396). Por eso, “cada estrato social tiene su sentido común” (Gramsci, 1975: I, 76), agregado caótico que combina en medida diversa creencias religiosas, tradiciones, elementos de la ideología dominante, experiencias concretas, etc. Sólo que en el sentido común de las clases subalternas es siempre discernible “un núcleo de *buen sentido*” como emergente de su *praxis*, de su inserción directa en el trabajo productivo. De ahí que la tarea revolucionaria no consista en “introducir *ex novo* una ciencia en la vida individual de *todos* sino de innovar y de volver *crítica* una actividad ya existente . . .” (Gramsci, 1975: II, 1383). Este es el fundamento de la conocida relación que establece Gramsci entre “espontaneidad y dirección consciente”, según la cual una auténtica vanguardia, lejos de enfrentar “los sentimientos *espontáneos* de las masas” debe depurar y expandir el núcleo de buen sentido que esos sentimientos encierran, para enraizar en él la coherencia y la unidad de una nueva concepción del mundo.

Estas referencias eran indispensables para comprender el significado de los planteamientos específicos —aunque fragmentarios y asistemáticos— que hace Gramsci en materia educativa. Su concepción de la relación pedagógica en sentido estricto, busca articular tres elementos —educador, educando, ambiente— “entendidos como procesos históricos autónomos y, sin embargo, correlacionados, que se realizan en una nueva unidad llamada bloque histórico, por la mediación de la intervención hegemónica” (Broccoli, 1977: 157). Pero es decisivo advertir *que el educador en que piensa Gramsci es ya el portador de una visión transformadora de la realidad*, fruto de un esfuerzo colectivo de negación y superación de la sociedad burguesa en su conjunto. Olvidarlo es hacer lo que Gramsci nunca hace: desconectar la escuela del contexto global; y por eso los malentendidos que provoca la lectura de sus apuntes pedagógicos cuando se los concibe como el discurso acotado de un mero reformador de las prácticas educativas.

En otras palabras, el maestro aparece en Gramsci como una instancia de la “dirección consciente” aludida más arriba. En tanto tal, se enfrenta con la “espontaneidad” del niño, una espontaneidad sobre la que debe actuar aunque sin “mortificarla”. El presunto autoritarismo gramsciano es desprendido de su rechazo a la tradición “ginebrina” inaugurada por Rousseau, que considera meritoria por su oposición al jesuitismo pero criticable porque imagina al niño como portador de intereses autónomos. Debe recordarse también que las reflexiones de Gramsci tienen como referente inmediato la supuesta ideología libertaria de la reforma de Gentile que exaltaba la importancia de los “sentimientos”, “emociones” y “necesidades inmediatas del niño” dejando de lado el aspecto crucial de la determinación de contenidos y métodos críticos de razonamiento. Por ello la reforma representaba, tras la fachada de una teoría educativa libertaria, un nuevo modo de dominación. En tal contexto, la insistencia de Gramsci acerca de la necesidad de exigir un trabajo arduo y disciplinado al alumno, constituía una propuesta educativa radical que oponía el poder transformador del trabajo a los principios espontaneístas y permisivos de la “nueva” educación. La importancia que Gramsci concede a la interconexión entre disciplina y pensamiento crítico está estrechamente vinculado al valor político que le asigna a la disciplina física y al autocontrol como condiciones esenciales para el desarrollo de un poder contrahegemónico. Este requiere la formación de un proletariado autoconsciente, capaz de luchar de manera inquebrantable por el derecho a gobernarse a sí mismo. De ahí que, a nivel escolar, el alumno deba estar sometido a un riguroso entrenamiento físico y psíquico que lo prepare para el ejercicio de la autodisciplina y el autocontrol. Por ello se hace necesario colocar límites a las ideologías libertarias y superar la fase “romántica” de la escuela activa

para entrar en la fase “racional”, en la que las generaciones adultas deben asumir su responsabilidad de “moldear” a las nuevas generaciones según los principios señalados.

El temor a violar la “libertad” del niño induce al maestro a colocarse fuera de la relación niño-ambiente para no turbar un supuesto desarrollo espontáneo de cualidades innatas cuando, en verdad, la realidad histórica de la infancia es un agregado inorgánico de sedimentaciones impuestas por el folklore y por el sentido común de los distintos medios de origen. Por eso, “renunciar a formar al niño significa solamente permitir que su personalidad se desarrolle tomando caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida” (Gramsci, 1964: 314). Pero también es falsa una negación no dialéctica de este espontaneísmo, según la cual el maestro actúa como transmisor de aparentes verdades universales que debe introyectar a una audiencia pasiva, homogeneizada en abstracto. Por esta vía, educador y educando no devienen partes activas en la creación de “un mismo ambiente cultural” que los enriquezca a ambos sino que se fuerza el conformismo del alumno hacia el ambiente dominante. El resultado es añadir una capa más al conjunto a-crítico de sedimentaciones que el niño traía consigo.

La alternativa gramsciana es una relación pedagógica activa y recíproca, que debe tener como punto de partida un conocimiento preciso de esas sedimentaciones, siempre particulares según los diversos sectores de proveniencia del estudiantado. “Conocer el «folklore» significa, en consecuencia, para el maestro, conocer qué otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho por la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas con concepciones consideradas superiores” (Gramsci, 1950: 217). Debe haber, pues, un momento inicial e insoslayable de dirección consciente, de actividad crítica y formativa a cargo del educador. No se trata de un ejercicio de la coerción, que es arbitraria y propia de la escuela tradicional, sino de una práctica necesaria de la disciplina, entendida como “función técnica” que sirve de soporte a un auténtico proceso de liberación a través del cual el educando va tomando conciencia de sí mismo, de su historia y del mundo que lo rodea. Conforme al paradigma gramsciano más general, también en este caso la germinación de un núcleo de buen sentido es función del obrar práctico. La “escuela unitaria” concebida por Gramsci tiene que combinar estrechamente el trabajo y la teoría puesto que “la superposición mecánica de las dos actividades puede ser un snobismo. Se escucha decir que grandes intelectuales se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores de libros, etc., pero no por eso se dirá que son un ejemplo de unidad del trabajo manual e intelectual” (Gramsci, 1966: 121-122).

Bastan estas indicaciones para poner de manifiesto las potencialidades de la teoría de la hegemonía para una adecuada comprensión de la escuela como sistema social. En este enfoque, el maestro juega un papel clave como pivote de una genuina “reforma moral e intelectual” a condición de que su escrutinio crítico del orden establecido y su praxis consiguiente no se agoten en su entorno institucional inmediato. Esto no implica disminuir la importancia y la necesidad de cambios específicos en los procesos educativos y en la organización escolar. Sí, en cambio, tener presente que la lógica de un sistema de dominación hegemónica se sitúa siempre más allá de los límites de cualquier agencia *particular* de socialización.



## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, MICHAEL W., *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, París, Ed. de Minit, 1973.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *La reproducción*, París, Ed. de Minit, 1970.
- BOWLES, SAMUEL, "Contradictions de L'enseignement supérieur", en: *Les Temps Modernes*, París, 1971.
- , "Unequal education and the reproduction and the social division of labor", en: R. Edwards, *et al.*, *The capitalist system*, Nueva York, Prentice-Hall, 1972.
- BROCCOLI, ANGELO, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen, Trad. F. Mateo, 1977.
- ELSHTAIN, JEAN BETHKE (1978), "The social relations of the classroom: a moral and political perspective", en: T. Mills Norton y B. Ollman, comps., *Studies in socialist pedagogy* (Nueva York, Monthly Review Press, 1978), 291-313.
- EZPELETA, J. TEOBALDO M., VILLANUEVA, G., 1970, "Educación, ideología y control social", en: *Los libros*, Buenos Aires.
- GINTIS, HERBERT, 1972, "Education and the characteristics of worker productivity", en: *American Economic Review*.
- GRAMSCI, ANTONIO (1948), *Il materialismo storico e la filosofia de B. Croce*, Turín, Einaudi.
- (1950), *Letteratura e vita nazionale*, Turín, Einaudi.
- (1964), *Lettere dal carcere*, Turín, Einaudi.
- (1966), *Gli intellettuali e la organizzazione della cultura*, Turín, Einaudi.
- (1975), *Quaderni del Carcere*, 4 vols., edición crítica del Instituto Gramsci, Turín, Einaudi.
- KATZ, MICHAEL, 1968, *The irony of early school reform*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- , 1971, *Class, bureaucracy, and schools: the illusion of educational chance in American*, Nueva York.
- MANN, MICHAEL, 1970, "The social cohesion of liberal democracy", en: *American Sociological Review*, 35.
- PARSONS, TALCOTT (1971), *Education, economy, and society*, Nueva York, Halsey and Col.
- RAPPAPORT, BRUCE, 1978, "Toward a Marxist Theory and practice of teaching", en: T. Mills Norton y B. Ollman, comps., *Studies in Socialist Pedagogy*.
- RIST, RAY C., 1972, *The urban school: a factory for failure*, Nueva York.
- WEXLER, PHILIP, 1976, *The sociology of education: beyond equality*, Indianapolis, Bobbs.

**LA EDUCACION COMO HEGEMONIA:  
UN ACERCAMIENTO MARXISTA  
DE LA EDUCACION**

*Carlos Torres Novoa*

1. INTRODUCCION

**E**l punto de vista funcionalista estructural de la educación afirma que el proceso educacional, como fenómeno social, realiza funciones sociales, distinguiendo entre funciones latentes y funciones manifiestas.<sup>1</sup> De estas últimas las más importantes parecen ser las siguientes: a) función académica, b) función distributiva, c) función económica y d) función de socialización política. En el pensamiento burgués, estas son las funciones básicas de la educación en toda sociedad. El funcionalismo estructural describe estas cuatro funciones de la siguiente manera:

a) La función académica incluye el proceso de socialización; proceso por el cual un individuo aprende e internaliza los valores sociales, las normas y el código simbólico de su medio social. Además, para los estudiantes, este es un proceso de desarrollo de hábitos intelectuales, particularmente de las capacidades de actividad intelectual (tales como la observación, el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción).

b) La función distributiva hace posible que cada individuo, a través de la educación, posea la oportunidad de tener acceso a los satisfactores sociales; en este sentido, la educación juega un papel importante como mecanismo de movilidad social.

c) La función económica introduce al individuo en la labor del mundo, al adquirir habilidades y conocimientos que le permitan su

<sup>1</sup> Cfr. Merto, Robert K., *Social Theory and Social Structure*, capítulo I, Glencoe, The Free Press of Glencoe, 1957.

participación en el mercado de trabajo de manera más eficiente, lo cual le producirá un ingreso mayor que el de otras personas sin educación formal.

d) El proceso de socialización política significa que la educación puede desarrollar ciertos hábitos de conducta social, de adaptación a la estructura social y a un régimen político social concreto. Esta es la educación democrática en palabras de Dewey.

El análisis de estas cuatro funciones ha sido la preocupación intelectual en sociología de la educación, particularmente en Estados Unidos durante las décadas de los 40, 50 y 60. La búsqueda completa de programas estuvo sólidamente marcada con la noción de que la sociología de la educación era una sociología especial que estudiaba particularmente el sistema educacional, como su propio campo de estudio. Los principales tópicos incluyen los determinantes socioeconómicos de la educación (acceso y permanencia en el sistema escolar), educación y empleo (educación y movilidad social, educación e ingreso), educación y desarrollo socioeconómico y educación y cambio social.<sup>2, 3</sup>

Pero durante las últimas dos décadas, especialmente en América Latina, ha ido creciendo la necesidad de satisfacción con este tipo de aproximación teórica e investigación. En este trabajo trataremos de discutir algunas suposiciones desde la alternativa de un punto de vista: el punto de vista marxista de la educación. Lo que es claro para mí es que, lejos de ser un sistema homogéneo, hay diferentes aproximaciones dentro de lo que puede llamarse teoría marxista, y estas diferencias se reflejan en el estudio de la educación.<sup>4</sup>

Martin Carnoy, por ejemplo, cuando analiza las relaciones entre estrategia educacional y teorías del Estado, distingue tres puntos de vista importantes dentro del pensamiento marxista: el punto de vista instrumentalista, el punto de vista dialéctico gramsciano y el punto de vista estructuralista de Paulantzas.<sup>5</sup> Elegimos discutir solamente una perspectiva asociada con el trabajo de Antonio Gramsci.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> No hay nota 2. (N. del T.)

<sup>3</sup> Un libro típico de este "paradigma" en sociología de la educación, *Educación y sociedad* (Education and Society), de Luiz Pereira y Marialice Foracchi, publicado en portugués en 1967 y en español en 1970. Tiene seis partes, con los siguientes títulos: 1) La educación como un objeto de estudio sociológico; 2) La educación como un proceso social; 3) El estudio sociológico de la educación elemental; 4) La educación y estructura social: sociedades tradicionales; 5) La educación y la estructura social: sociedades de clases; 6) Educación y desarrollo. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

<sup>4</sup> Cfr. Norton, Theodore Mills y Olman, Bertell, *Estudios en pedagogía socialistas*, Nueva York, Monthly Review Press, 1978. También Guillermo González y Carlos Torres, editores, *Corrientes contemporáneas en sociología de la educación*, México, CEE, aparecerán en septiembre de 1981.

<sup>5</sup> Cfr. Carnoy, Martin, *Educación y teorías del Estado*, Stanford, 1980 (de próxima aparición).

<sup>6</sup> Cfr. Finkel, Sara, "Educación y hegemonía", en: *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, N° 4, 1971.

Recordando la amplia diferenciación propuesta por Carnoy, discutiremos la perspectiva que puede ser llamada “la educación como hegemonía”, y al final del trabajo sugeriremos algunas implicaciones de esta aproximación, en términos de lo que puede estar enfrentado a la situación política y económica actual en América Latina.

Rechazamos la idea de que el “sistema” educacional realice algunas funciones sociales; una analogía comúnmente usada por el funcionalismo estructural que considera la sociedad como un organismo. Preferimos entonces discutir la educación (así como la cultura) como un proceso histórico específico en cada formación social y como una instancia específica en cada modo de producción. La siguiente discusión es teórica, pero contiene, en cierto modo, ejemplos históricos con el fin de ilustrarla.

## 2. BASE A SUPERESTRUCTURA: UN ACERCAMIENTO AL PUNTO DE VISTA GRAMSCIANO

La educación en el acercamiento marxista se puede ver como parte del proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción y las fuerzas productivas. Sin embargo, este punto no es suficiente para dirigir la investigación porque uno podría preguntar acerca del significado del proceso de reproducción mismo y eso nos llevaría a otro tópico de investigación. Vamos a empezar por el principio: en última instancia la economía es el factor determinante de la realidad social, pero esto no nos da suficiente conocimiento acerca del proceso llamado “superestructural”. Tenemos ahora la posibilidad de discutir este problema en dos niveles: desde el nivel del modo de producción y desde el nivel de la formación socioeconómica. Sin embargo, nuevamente surgen dificultades: ¿cuál es el significado de cada conjunto de conceptos? ¿Son solamente diferencias epistemológicas? Por ejemplo, ¿son las primeras más “abstractas” y las últimas más “empíricas”? Debemos anotar aquí que en estas dos teorías marxistas es importante la discusión en términos del lugar de la educación (e instancia superestructural, en general), pero continuaremos con un planteamiento más general acerca del concepto de superestructura.

La muy conocida metáfora marxista que representa la sociedad como un edificio en el que la base económica sostiene y determina la superestructura (donde el proceso cultural y de educación puede colocarse arriba) muestra que esta superestructura necesariamente corresponde a su base. Tenemos aquí dos problemas principales: ¿cuál es el significado de las nociones de *determinación* y de *correspondencia*?

La noción de determinación significa un proceso que surge del seno de las prácticas del complejo social y delimita un posible campo

de actividades superestructurales (diferente y subsidiario en gran parte de la determinación económica). Marx ha usado estos términos en este sentido en su *Prefacio a la contribución de la crítica de economía política*. A pesar de su complejidad, este concepto se ha vuelto muy popular dentro y fuera del pensamiento marxista. Esto puede tener diferentes explicaciones.<sup>7</sup>

Primero, tiene valor didáctico porque nos da una imagen concreta y contribuye a comprender el proceso económico como *determinante*, y el proceso político ideológico como *determinado*.

Una segunda explicación puede darse en términos históricos, considerando el proceso del desarrollo de industrialización compulsiva en los primeros estadios de la construcción del socialismo en la Unión Soviética, cuando el crecimiento económico era determinante y cualquier otra instancia determinada hasta cierto punto.

Pero el problema de determinación es una noción compleja: en pocas palabras, significa que desde un punto de vista marxista clásico la lógica del proceso económico determina, en última instancia, a todos los otros procesos socioculturales. Esta es la razón por la que en el sistema marxista, hay por ejemplo solamente un pequeño cuerpo de literatura de uso cultural y un gran cuerpo de literatura sobre la teoría del valor de trabajo.

El problema puede plantearse como sigue: en la perspectiva dialéctica marxista que asume que la realidad se desarrolla a través de contradicciones, ¿cuál es la articulación dialéctica entre la base y la superestructura?. Es decir, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre ambos términos?

La interpretación instrumentalista<sup>8</sup> sostiene que la superestructura es un mero *reflejo* de la base, cuyas únicas diferencias están en el grado de variación de la estructura misma. Hay algunos problemas en este punto de vista.

En primer lugar, si un grado determinado de desarrollo de las fuerzas productivas necesariamente corresponde a una superestructura determinada, es posible deducir que diferentes formaciones sociales con una base económica equivalente, deberían tener formas equivalentes de estado e ideología. El proceso histórico de Latinoamérica, por ejemplo, muestra que esto es manifiestamente falso. Además, desde el punto de vista gramsciano podemos preguntar: ¿cómo se establece una estrategia adecuada de cambio en una formación social en la que la hegemonía burguesa está por encima de su "dirección inte-

<sup>7</sup> Cfr. Althusser, Luis, *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 1967. Como representativo de la noción de correspondencia, cfr. Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Educación elemental en la América capitalista*, Basic Books, 1977. (En español, Siglo XXI, 1981.)

<sup>8</sup> Cfr. Althusser, Louis, *Los aparatos ideológicos del Estado*, París, La Pensée, 1970.

lectual y moral"?<sup>9</sup> O, en otro caso, ¿cuál es la estrategia cuando la burguesía usa la fuerza directa para superar una crisis orgánica de dominación,<sup>10</sup> en términos gramscianos, y forma un régimen "transformista"?<sup>11</sup>

En segundo lugar, si la superestructura es un mero reflejo de la base es posible deducir que los cambios en la estructura de la propiedad económica pueden cambiar las relaciones político-ideológicas. Esta aproximación resulta también peligrosa porque uno puede confundir la modificación del poder político del Estado (gobierno) con un cambio en la forma de Estado o en la naturaleza del Estado. Además, puede obstruir la comprensión de ciertas experiencias históricas. Por ejemplo, Europa del Este muestra que a pesar de que hubo un cambio en la propiedad de los medios de producción, el control de los trabajadores sobre la producción y la democracia socialista no fue un asunto fácil; y después de transformar la estructura de la propiedad, las relaciones sociales capitalistas pueden sobrevivir por largo tiempo. Está claro que el sistema meritocrático de educación en algunos países socialistas, por ejemplo, es completamente extraño a la noción marxista de educación del "hombre socialista".

En tercer lugar, si la transición de un modo de producción a otro es un mero hecho económico (en última instancia), la revolución como un problema puede ser considerado sólo en la maduración de "condiciones objetivas". Así pues, la formación de un partido revolucionario con una tarea educacional de las masas, la creación de intelectuales orgánicos de las clases trabajadoras y la constitución de un nuevo bloque histórico con dirección moral e intelectual de la clase trabajadora, en esta perspectiva sólo puede tener lugar después de que las "condiciones objetivas" se han efectuado. Desde una perspectiva instrumentalista las contradicciones entre y dentro de las "superestructuras ideológico políticas" tienen una significación secundaria.

En cuarto lugar, para superar este problema hubo algunos intentos de explicar las relaciones entre la superestructura y la base, particularmente en el proceso de transición social, por medio de una correspondencia asincrónica. Es decir, debería haber cierto retroceso de modo que el cambio radical en la base económica sucediera primero y el cambio radical en la superestructura, después. Está claro para mí que una proposición como ésta ni cuestiona la relación convencional entre base/superestructura como reflejo, ni resuelve el problema de la correspondencia, únicamente modifica la época de cons-

<sup>9</sup> Cfr. Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, V. III, Cuadernos 12 (XXIX-XXI). Edición crítica del Instituto Gramsci, Ed. Giulio Einaudi, Turín, 1975, pp. 1561-1601-1617-1623-1680.

<sup>10</sup> Cfr. *idem*, pp. 1974-1996.

<sup>11</sup> Cfr. Portantiero, Juan Carlos, "Crisis política y clases dominantes en Argentina", en: *Revista de Pasado y Presente*, N° 1, 1973.



trucción. Epistemológicamente esta perspectiva corresponde a un punto de vista no dialéctico porque la superestructura está considerada separada de la base, en una "relación exterior". El problema permanece igual: ¿cómo explicar las relaciones entre base y superestructura: determinación o correspondencia?

Gramsci adelanta una respuesta cuando afirma que los lazos orgánicos entre la base y la superestructura no son teóricos sino concretos: los lazos están expresados por la acción histórica de la hegemonía en cada sociedad (de clases). La hegemonía cuya organización, consistencia interna y unidad están elaboradas por el intelectual orgánico de cada clase fundamental.<sup>12</sup>

Su punto de partida es siempre la distinción metodológica señalada por Marx en el prefacio mencionado antes:

1) Ninguna sociedad puede asumir tareas para cuya solución no existen las condiciones necesarias y suficientes y no están en el proceso de desarrollo.

2) Ninguna sociedad desaparece si puede ser reemplazada por otra antes de que se hayan desarrollado todas las formas de vida implícita en sus relaciones sociales.

Para estudiar una estructura dada, teniendo presente la distinción antes mencionada, Gramsci distingue entre movimientos orgánicos (relativamente permanentes) y movimientos coyunturales. La perspectiva gramsciana sugiere que para analizar un movimiento es necesario estudiar las relaciones de fuerza que se han establecido en diferentes momentos. Por lo tanto tenemos:

1) Una relación de fuerzas estrechamente ligada al lugar objetivo que ocupan las clases sociales, las facciones de clases y las categorías sociales, en el proceso de producción material. Estas relaciones son independientes de que lo humano sea o pueda ser medido, en cierto punto, con métodos derivados de las ciencias exactas.

2) Una relación de fuerzas políticas, es decir, un grado de homogeneidad, concientización y organización alcanzadas por cada clase social, fracciones y "categorías sociales". Esta relación puede ser analizada y dividida en distintos niveles que corresponden a diferentes dimensiones en la conciencia colectiva. En primer lugar la mera dimensión económica-corporativa, correspondiente a grupos profesionales generales en una sociedad dada (por ejemplo la corporación en la Edad Media). En segundo, la conciencia de *trade union*, donde es posible obtener la solidaridad de interés de todos los miembros de un grupo social dado; siempre en un nivel económico. Esta dimensión comienza a discutir la cuestión del Estado pero en términos de una

<sup>12</sup> Cfr. Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, vol. I, pp. 399, 433-434, 441-442, 455-465, 471-472; vol. III, pp. 1511-1553.

mayor participación dentro del *status quo* establecido, en espera de una igualdad jurídico-política con los grupos dominantes (este es el estadio de la Unión de Trabajadores al de los Partidos Laboristas). En tercero, hay una dimensión estrictamente política, donde la clase trabajadora su meta, el interés corporativo a un sistema político de alianzas, puede integrar con su estrategia hegemónica otros grupos subordinados de intereses. Es el estadio en el que la ideología se formaliza en partidos políticos y la guerra por la hegemonía en la sociedad es más intensa. El resultado es que el grupo económicamente dominante puede adquirir la hegemonía, es decir, proyecta su dominación económica en términos de dirigir la vida moral e intelectual.

3) La relación militar, expresada en dos situaciones básicas de "guerra de maniobras" y "guerra de posición".

Estamos ahora en el momento de discutir con más profundidad la teoría gramsciana de la hegemonía y los lazos entre estructura y superestructura y, regresando a la educación, dirigir algunas hipótesis de lo que significa la educación como hegemonía.

En la perspectiva gramsciana la hegemonía tiene las siguientes características:

1) Tiene un carácter-clase. La dominación es hegemónica sólo si es ética y política, pero sostenidas por la base económica. Se expresa como la función directiva de los grupos en los que es líder en términos económicos.

2) Refleja el proceso de dominación, este es el carácter que se expresa como la saturación de la conciencia social con la ideología dominante (un caso extremo de falsa conciencia social pueden ser las movilizaciones fascistas populares en Alemania o Italia, por ejemplo, durante 1933-1936).

3) No tiene un carácter estático y simple; sus estructuras internas son sumamente complejas y a menudo están defendidas y renovadas porque a veces son objetadas por un proceso contra-hegemónico de las clases sociales subordinadas.

Gramsci afirma que la contra-hegemonía significa el momento de dirección política de la sociedad y el momento de dirección cultural de las clases trabajadoras. En este sentido, la contra-hegemonía está implicada en el partido político revolucionario pero más bien todas las otras instituciones de la sociedad civil que están relacionadas en la elaboración y difusión de la cultura. Es decir, que la contra-hegemonía significa una formación de un voluntario colectivo y con la capacidad de crear nuevos aparatos de estado, elaborar y difundir una nueva concepción del mundo (*Weltanschauung*) y cambiar la sociedad. Simultáneamente este colectivo debe ganar la hegemonía sobre la sociedad nacional a través de aparatos "privados" tales como la Iglesia, unión, escuelas, etc.

Hacemos ahora la siguiente pregunta: ¿Es la hegemonía un proceso social que se refleja en la cultura y la educación? Estamos confinados a una discusión de la educación solamente y debemos posponer la discusión de la relación entre educación/cultura como un proceso total para un trabajo posterior.

### 3. LA EDUCACION Y LA CLASE HEGEMONICA

El sistema educacional, así como el proceso educacional general en una determinada sociedad capitalista contribuye al proceso social y técnico de reproducción. Esta aseveración es válida solamente como guía para la investigación de situaciones específicas concretas y no como un determinante absoluto. Porque la realidad es en sí misma, un desarrollo de la totalidad a través de contradicciones. Por lo tanto, podemos observar las relaciones entre hegemonía y educación si asumimos que la educación es una práctica de clase primordialmente ejecutada en campos específicos y "profesionalizados". En esto hay clases e ideologías antagonistas.

En segundo lugar la praxis educacional está estrechamente relacionada con los medios de producción de conocimiento que son, en sentido amplio, instrumentos de dominación de las clases dominantes. En este sentido un análisis semántico de algunos libros de texto de primaria o programas de televisión pueden mostrar claramente estas relaciones. Pero algunos procesos, por ejemplo, el proceso de institucionalización del pensamiento marxista aceptado en la comunidad académica crea nuevas contradicciones. Esta es una situación completamente nueva, comprobada en Latinoamérica hace quince años, cuando los profesores marxistas en las universidades nacionales eran *rare avis*.

Pero la propiedad de los medios de producción (incluyendo los medios de producción del conocimiento) no son los elementos definitorios de las relaciones de clase. Podría haber un cambio en las relaciones jurídicas de la propiedad (por ejemplo, a través de la nacionalización de algunos medios de producción, tales como las compañías de petróleo) sin ningún cambio en las relaciones sociales de producción. En un nivel educacional esto significa que las condiciones de la propiedad de los medios de producción del conocimiento pueden modificarse sin alterar la expresión funcional de este aparato privado de la hegemonía de la sociedad.

En este sentido, las contradicciones entre las escuelas públicas y las privadas en Latinoamérica, por ejemplo, no es lo principal. De la misma manera, un cambio radical en el gobierno de un ministerio de Educación que produce un cambio en las prácticas educacionales no es importante como contradicción si se considera, por ejemplo,

la burocracia escolar o las uniones de educadores en Latinoamérica. En pocas palabras, la educación es una práctica de clase que descubre una relación dialéctica entre los medios y las relaciones sociales que producen o reproducen conocimiento. Sin embargo, ninguna clase social dominante o una fracción de ella puede llenar hegemónicamente la totalidad de las prácticas sociales en una sociedad determinada.

Si uno acepta que la práctica educacional no está aislada y más bien está sobredeterminada por una multiplicidad de prácticas sociales podemos notar que hay contradicciones en los niveles educacionales (así como en la realidad). Estas contradicciones, algunas siempre secundarias, pueden ayudarnos a explicar, por ejemplo, las protestas de los estudiantes en las universidades más tradicionales, conservadoras y ricas en los países capitalistas o el compromiso de algunos intelectuales de Latinoamérica con las clases trabajadoras, aun cuando el pensamiento de tales intelectuales haya sido llevado a las universidades burguesas.<sup>13</sup>

La existencia de estas contradicciones en el sistema educacional puede mostrar los problemas de la hegemonía en términos no instrumentalistas. Esto quiere decir, que el sistema educacional no sólo refleja la traducción de la lucha de clases en otros niveles de la realidad, sino que crea también sus propias contradicciones. Además, la clase dominante nunca puede adquirir una hegemonía completa en ello. La hegemonía, en una perspectiva dialéctica es un proceso de lucha. Tomemos un ejemplo.

La expansión educacional ha sido considerada por los teóricos modernos como una expresión de democratización de las instancias sociales o económicas de la sociedad. Pero en el proceso capitalista de sustitución de valor que toma lugar en América Latina,<sup>14</sup> el análisis marxista muestra una alianza política entre la burguesía dominante con la pequeña burguesía (que contribuye a explicar el desarrollo educacional). Esta alianza hace posible que el trabajador obtenga una mejor estabilidad política y la legitimización del proceso político y, finalmente, obtenga nuevo acceso a mejores niveles ocupacionales a través de la educación y extienda su participación política a través de los partidos políticos de "clase media".<sup>15</sup>

Pero como contrapartida dialéctica del proceso, la necesidad del proceso de acumulación del capital demanda una participación masiva de esta pequeña burguesía en el proceso de producción intelec-

<sup>13</sup> Cfr. Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, 1976, pp. 358-403.

<sup>14</sup> Cfr. nuestro ensayo "Alianzas de clase y educación de adultos en América Latina", II, México, Centro de Estudios Educativos, aparecerá en agosto de 1981.

<sup>15</sup> Labarca, Guillermo, "Crisis de la Universidad, alianza de clases y pensamientos críticos en América Latina", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, volumen VI, N° 2, 1976, pp. 115-126.

tual de conocimiento. El proceso consecuente fue la proletarización del trabajo intelectual (proletarización que no significa un nivel inferior de bienestar o de riqueza, significa un crecimiento de la alienación; por ejemplo, separación del producto de su productor directo. Este proceso significa que el trabajador intelectual recibe sueldo y salario como cualquier trabajador que generalmente depende de la política del Estado, que es propietario de los medios de producción de conocimiento).

En los 70 aparecieron de improviso nuevas contradicciones con el rompimiento de esta alianza producidas por el cambio en el modo de acumulación del capital. En este proceso, los intelectuales, los clásicos aliados del poder político o conservador, comienzan a rechazar la política del Estado y a aproximarse a los intereses de la clase trabajadora. Esto constituye uno de los fenómenos políticos más significativos en los 70 en Latinoamérica.<sup>16</sup>

Este ejemplo podría darnos algún elemento para otra hipótesis. En una situación dada de relativa estabilidad institucional, es decir, sin una "crisis de hegemonía", la función del aparato educacional funciona como mecanismo de control social y dominación, pero hay algunas mediaciones de clase que deben tomarse en cuenta.

Por un lado, la doctrina liberal-burguesa afirma que cada individuo tiene los mismos derechos para acceder al sistema educacional y, además, el sistema debe satisfacer las necesidades de potencial humano y de destreza requeridas por la estructura económica. Pero actualmente la educación se usa como sustituto de otro tipo de bienes materiales; por consiguiente, en aumento gradual el sistema educacional incorpora las clases subordinadas en forma masiva.

Esta masificación del sistema educacional produce una nueva contradicción secundaria específica, porque el aparato educacional no ha sido preparado en términos políticos y administrativos para duplicar o triplicar la matrícula educacional en 10 o 15 años como ha sucedido. En realidad, el sistema educacional ha creado mecanismos para perpetuar la hegemonía de la clase dominante. Esto puede observarse por ejemplo, en el autoritarismo pedagógico (en todas sus formas sutiles) en la perpetuación de la división de trabajo manual e intelectual, y en los contenidos ideológicos de sus enseñanzas. Pero estos mecanismos en términos de resultados finales, no han sido totalmente satisfactorios.

En conclusión:

1) La educación como hegemonía significa un proceso dialéctico histórico que nunca termina. Esta noción difiere fuertemente de la idea de la educación como un aparato ideológico del Estado en la

<sup>16</sup> Cfr. Vasconi, Tomás, "Cultura, ideología y dependencia", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, vol. XXX, N° 4, 1968.

perspectiva de Althusser. Sin embargo, en Althusser esta noción trata de enfatizar el sentido *material* de la ideología (por ejemplo, todo lo que tiene lugar en las instituciones) y sus funciones como una instancia en la teoría del modo de producción. En Gramsci, hegemonía significa el modo de organizar la cultura en una sociedad y éste no es únicamente un proceso “ideológico”.

2) La hegemonía vista como un proceso se refiere a la ontología marxista: *cómo llega a ser también parte de lo que es*. La hegemonía tiene una especificidad histórica y es importante porque cada formación social tiene un proceso diferente de construcción hegemónica de la cultura, pero como proceso capitalista comparte contradicciones similares —especificadas por las características particulares de la cultura-hegemonía en las formaciones sociales.

3) La hegemonía también refleja lucha de clases, esto es, en las instituciones educacionales aparece como lucha ideológica. Cada sistema educacional, al mismo tiempo como reflejo de la lucha de clases de la realidad en general produce sus propias contradicciones secundarias específicas, que en un contexto coyuntural pueden jugar un papel determinante. En términos analíticos debemos distinguir entre las contradicciones secundarias y las sociales específicas que se producen en el sistema educacional y las contradicciones primarias y generales presentes en el centro de la formación social y proyectadas a través de varios medios en el sistema educacional.

4) La hegemonía también refleja una totalidad concreta: debería haber una correspondencia entre el sistema educacional y el económico, pero siempre habría contradicciones. Correspondencia-contradicciones corresponde en el nivel y en el carácter de lucha de clases a una formación social específica.

5) La hegemonía, como proceso de organización de la cultura juega un papel crucial en todos los instrumentos de organización de ésta (tales como periódicos, Iglesias, TV, etc.) y en la producción de cultura y conocimiento a través de los intelectuales orgánicos. Así pues, la educación formal y la no formal son solamente una pequeña parte considerando el proceso total de construcción de una hegemonía por una clase, pero juega un papel específico en el proceso de la hegemonía cultural.

#### 4. EDUCACION, HEGEMONIA Y LUCHA POLITICA: ULTIMAS OBSERVACIONES

Antes de comenzar nuestra última observación usando el sistema teórico de educación como hegemonía, debemos decir algo acerca de nuestras proposiciones básicas sobre algunos aspectos complementarios del problema.



1) Discutiremos aquí el problema de la educación como hegemonía en íntima conexión con la lucha por un “regreso al sistema democrático” en Latinoamérica, particularmente en el Cono Sur y Centroamérica.

2) Esta lucha por un nuevo tipo de democracia en las nuevas condiciones de desarrollo de capitalismo en Latinoamérica se debe a la formulación de una nueva estrategia “cultural” de los partidos marxistas. Pensamos que la discusión de la “crisis del marxismo, la democracia socialista y el proceso de transición, y la discusión del nuevo carácter del Estado en Latinoamérica son expresiones típicas de estas preocupaciones intelectuales y políticas”.<sup>17</sup>

3) En términos educacionales está claro para mí que a principios de los 80 los sistemas educacionales no pueden estar políticamente sostenidos del mismo modo que lo estuvieron en los últimos veinte años. Esto es, por medio de un crecimiento rápido y continuo. Observaremos una mutación gradual y “conservadora” del sistema, olvidando algunos principios liberales que fueron sus fundamentos ideológicos.

4) Finalmente las ideas presentadas en esta parte, son sólo una versión preliminar sujeta a más investigaciones.<sup>18</sup>

Las últimas dos décadas en América Latina pueden entenderse como un círculo de altibajos del movimiento popular: estamos ahora enfrentados con la conclusión de un círculo político abierto por la Revolución Cubana. Durante los 60 y 70 hubo una perspectiva revolucionaria optimista: ocurrió la más amplia experiencia de guerrilla en toda América Latina, existieron el “Frente Amplio”, en Uruguay; el triunfo de la “Unidad Popular”, en Chile; el movimiento peronista de izquierda que obtuvo el acceso al gobierno en Argentina en 1973, y Velasco Alvarado en Perú (1968-1975), o el general Torres en Bolivia (1971).<sup>19</sup> Al mismo tiempo las posibilidades de una transición rápida al socialismo fueron vistas como posibles e inmediatas. La mitad de los 70 muestra el crecimiento de una nueva forma de Estado capitalista que surge del fracaso de los movimientos populares. Esta nueva clase de Estado puede llamarse el “Estado de excepción” o el “Estado autoritario”. Ahora enfrentamos una contradicción sorprendente: a principios de los 80 *Latinoamérica se muestra bajo los auspicios de un modelo económico neoliberal pero dentro del sistema de un régimen político autoritario*. Pensamos que esta contradicción, lejos de resolver la crisis de la hegemonía burguesa en América Latina

<sup>17</sup> Borón, Atilio, “Entre Hobbes y Friendman: liberalismo económico y despotismo burgués en América Latina”, en *Cuadernos Políticos*, N° 23, México, 1980.

<sup>18</sup> Cfr. Torres, Carlos A., “Educación, democracia y lucha socialista en América Latina”, contribución al XIII Congreso Latinoamericano de Sociología, Panamá, Universidad Nacional de Panamá, noviembre de 1979.

<sup>19</sup> Cfr. Suárez, Luis, *América Latina entre el fusil y la palabra*, México, ed. UNAM, 1980.

sólo la pospone e incluso la profundiza. En este sistema, la discusión del regreso a la democracia implica una lucha política concreta y en esta lucha, la educación puede llenar papeles concretos.

En primer lugar, en el adiestramiento de militantes de la clase trabajadora, en los partidos políticos, es decir, los intelectuales orgánicos de un nuevo "bloque histórico" actualmente en gestación. Este adiestramiento podría hacerse en las escuelas y universidades, aunque pertenezcan al aparato ideológico del Estado. Nuevamente esto es materia de lucha porque acrecienta la contradicción en estas instituciones.

En segundo lugar, la educación también en su sentido más "técnico" podría contribuir a través del entrenamiento de una nueva clase de técnicos, quienes al contrario de los actuales técnicos burócratas capitalistas harían grandes contribuciones preparando con eficacia algunos de los procesos transicionales dentro del Estado. En este sentido, es importante obtener el control sin disminuir la calidad en las escuelas de comercio, ingeniería, derecho, medicina, etc., en las universidades nacionales.

En tercer lugar, durante la última década se han desarrollado algunas actividades educativas inspiradas en la *Pedagogía del oprimido*, de Pablo Freire,<sup>20</sup> particularmente en la educación no formal. Podemos llamar a esto "educación popular", que puede ser considerada como un instrumento de mediación y articulación de la estrategia de los partidos de los trabajadores en áreas rurales y marginales. Ha sido también difundida en las instituciones de adiestramiento de maestros y juega un papel importante como contraparte de la ideología liberal. En sentido amplio, el proceso de concientización puede ser comprendido también como un proceso de contra hegemonía pero debe ser colocado en una estrategia a largo plazo dentro de los partidos revolucionarios.

En cuarto lugar, en algunos países hay por lo menos dos problemas "educacionales" que pueden producir nuevos tipos de contradicciones en la sociedad civil: la sobreproducción de graduados universitarios<sup>21</sup> y la masificación del sistema educacional.<sup>22</sup> Junto con este segundo fenómeno está también el fenómeno de rechazo de las agencias educativas, generalmente a través de exámenes de admisión y cuotas. Esta es otra clase de proceso político que puede usarse contra la hegemonía dominante actual de la clase gobernante.

<sup>20</sup> Cfr. Torres, Carlos, *Paulo Freire, educación y concientización*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1980.

<sup>21</sup> Cfr. Vasconi, Tomás, *Educación y luchas de clases en el desarrollo histórico de América Latina*, Santiago de Chile, CESO, 1970.

<sup>22</sup> Cfr. Rodríguez, J., *El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior*, Buenos Aires, DEALC, Fichas N° 4, 1978.

Por último, es importante elaborar teóricamente la noción de educación como hegemonía, esta noción es más flexible que la noción de aparato ideológico del Estado y tiene la ventaja de incluir la noción de determinación y la de correspondencia. También en este mismo marco uno puede analizar del modo teórico más amplio las funciones “tradicionales” de la educación como socialización y adiestramiento del potencial humano.

## INDICE

Ana María Mora de Sol.— <i>Presentación</i>	5
Ragueb Chaín Revuelta.— <i>Planeación en la Universidad Veracruzana</i>	7
Angel Díaz Barriga.— <i>En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica</i>	18
Lyle Figueroa Sevillano.— <i>Hacia una formación permanente del docente</i>	34
Alberto L. Merani.— <i>Las teorías psicológicas y el niño concreto</i>	47
Helmer R. Myklebust.— <i>Lenguaje escrito</i>	57
Marisela Partido Calva.— <i>Incidencia del contexto escolar y social en la enseñanza y la práctica de la lectura</i>	68
Marta Teobaldo.— <i>Revisión crítica de algunas concepciones sobre la escuela</i>	78
Carlos Torres Novoa.— <i>La educación como hegemonía: Un acercamiento marxista de la educación</i>	92

