

fundamentos en humanidades

fundamentos en humanidades

fundamentos en humanidades

fundamentos en humanidades

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 7 - 57

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad

Javier Gil Flores
Eduardo García Jiménez
Soledad Romero Rodríguez
Víctor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla
e-mail: jflores@cica.es

Resumen

Se aborda el tema de la orientación en la universidad, centrándonos en las posibilidades de orientación del aprendizaje. Partimos de una descripción de la situación actual en relación a este tema, revisando a continuación las características del aprendizaje de los alumnos y las características del proceso de enseñanza puesto en práctica por los profesores. De todo ello, se derivan consecuencias de cara a la intervención orientadora.

Abstract

In this paper, we broach the orientation theme in university centering in learning orientation possibilities. With regard to this topic, we start from a

fundamentos en humanidades

description of a present situation, reviewing characteristics of learning students and characteristics of teaching process put in practice by teachers. Above mentioned provokes resultant consequences toward to the intervention.

Las revisiones sobre las estrategias metodológicas ensayadas en la orientación universitaria y sobre la oferta de servicios de orientación de las universidades españolas se vienen realizando desde hace tiempo en nuestro país. Los datos aportados por las mismas son de enorme valor para seguir la evolución del interés social por este tipo de oferta educativa en la enseñanza universitaria. Una de las últimas realizadas es el interesante trabajo de Sánchez (1998) en el que se analizan con bastante detalle un gran volumen de publicaciones sobre el tema aparecidas en España en los últimos 25 años. Las conclusiones que la autora considera más destacables respecto a la orientación ofertada en ese periodo en nuestras universidades son las siguientes:

- ◆ Carencia de una praxis orientadora consolidada
 - ausencia de modelos teóricos como base para la prestación de servicios.
 - amplia variabilidad de las ofertas de unas universidades a otras.
 - ofertas polarizadas en el suministro de información laboral/profesional.
 - escasa integración de la orientación en el proceso educativo.

- ◆ Escaso interés de las autoridades académicas, que se traduce en:
 - escasez de recursos y de personal destinado a los servicios de orientación.

fundamentos en humanidades

- coyunturalidad de las ofertas, no basadas en análisis sistemáticos de necesidades.
- ausencia de evaluación del impacto de los servicios.

Como se desprende de ésta y de otras revisiones la orientación universitaria se ha dirigido tradicionalmente a los alumnos, aceptando tácitamente la imposibilidad fáctica de incidir en otros elementos igualmente importantes para el proceso de la enseñanza en la universidad: profesores, organización de la docencia, diferentes servicios de la universidad, desarrollo de la investigación, etcétera. Y además, en lo que a los alumnos se refiere, las limitaciones institucionales a la acción orientadora han originado asimismo una intervención de objetivos restringidos: ofertas de información sobre exigencias administrativas del estudio en la universidad (información sobre estudios y requisitos); un volumen bastante reducido de acciones dirigidas a algunas de las dificultades relacionadas con el estudio universitario (métodos de estudio en la universidad); y mayoritariamente información sobre las salidas profesionales de las diferentes carreras.

Una oferta de orientación para la universidad debe ser, obviamente, mucho más que esto. Es decir, si de alumnos hablamos la orientación deberá ofertar ayuda sistemática para que los jóvenes y adultos de la universidad puedan hacer frente a todos los requerimientos de su desarrollo personal y social, y no solamente a los relacionados con sus resultados académicos. Por otra parte, otros actores están implicados en la vida universitaria cuyas necesidades habrán de ser tenidas en cuenta para darles algún tipo de respuesta; así los profesores y la propia organización se convierten en destinatarios reales de la acción orientadora.

Sin embargo, el alcance de este trabajo va a estar limitado. No pretendemos realizar una nueva revisión de las estrategias de orientación en la universidad; creemos que en este momento los resultados serían en gran medida redundantes respecto a los datos de que disponemos proporcionados por diversos trabajos como el aludido (Echeverría, 1997). Lo que nos proponemos

fundamentos en humanidades

es analizar únicamente las posibilidades de orientación que se generan en torno a una sola de las dimensiones de la intervención orientadora en la universidad: la del aprendizaje universitario. Dicho aprendizaje concita en torno a sí algunas de las necesidades más importantes a las que ha de hacer frente la orientación, como son las referidas a los procesos de adquisición de los saberes (conocimientos, procesos y destrezas) y actitudes por los alumnos, y las relacionadas con los procesos de enseñanza (organización, ejecución, evaluación y tutoría) ejecutados por los profesores.

Así pues, en las páginas que siguen presentaremos inicialmente una breve descripción de la *situación actual de la orientación del aprendizaje* en la universidad. Seguidamente abordaremos el análisis de algunas de las *características del aprendizaje de los alumnos universitarios*, centrándonos en tres aspectos:

- ◆ los resultados de la enseñanza universitaria (cuantificados en porcentajes de abandonos y finalización de estudios).
- ◆ las teorías más sobresalientes sobre la permanencia y el abandono en la universidad.
- ◆ algunos de los factores principales implicados en el aprendizaje en la enseñanza superior.

A continuación abordaremos el tema de las características y circunstancias que rodean el *proceso de enseñanza de los profesores* analizando dos bloques de información:

- ◆ el valor hipotético de los datos procedentes de la evaluación de la universidad.
- ◆ el valor de las investigaciones específicas sobre las prácticas docentes de los profesores; aportaremos al respecto algunos datos de una investigación realizada en la universidad de Sevilla.

fundamentos en humanidades

Todo ello con vistas a su posible utilización como punto de partida para conformar una oferta de orientación académica / del aprendizaje en la universidad que nos ha tocado vivir.

La orientación del aprendizaje universitario: estado de la cuestión

La orientación en la Universidad: una visión holística como elemento de calidad

Nos parece necesario antes de entrar de lleno en el análisis de la situación de la orientación del aprendizaje en la Universidad realizar una reflexión en torno al sentido y significado de la orientación en el contexto universitario. Entendemos que podemos partir de la definición de orientación universitaria que realiza FEDORA (Forum Européen d'Orientation Académique) y que recoge Echeverría (1997):

"La orientación es un proceso educativo, tendiente a que los jóvenes adquieran una consciencia hermenéutica interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de 'inputs' informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastadas con las demandas sociales" (Echeverría, 1997).

De esta definición se deriva, por tanto, una visión holística de la orientación en la que se integran, tomando como eje el proyecto de vida, los determinantes sociales y personales y los procesos de toma de decisiones y autorrealización personal (Isus, 1995). Por otra parte, y siguiendo a Rodríguez (1997) la calidad de la institución universitaria tiene como punto de partida y de mira su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de todos sus miembros. Este mismo autor recoge las características que según la ACPA (American College Personnel Association, 1994) deben definir el producto universitario: complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico; habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos en el campo profesional, familiar, personal y social; comprensión y aprecio de las diferencias humanas; competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.;

fundamentos en humanidades

coherente e integrado sentido de la identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano; desarrollo de actitudes, valores, perspectivas y capacidad para continuar el aprendizaje; convertirse en una persona cultivada; desarrollo de la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo; saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido... Este mismo tipo de capacidades son propuestas por Brown (1980) o Valdivia (1997).

El desarrollo del tipo de competencias personales que se derivan de estas propuestas puede facilitar, por otra parte, la consecución de objetivos de formación profesional (una de las finalidades de la Universidad) que van más allá de la mera preparación intelectual y técnica y que son necesarios en la actual estructura del mercado de trabajo (más aún si consideramos el Mercado Único) donde se hacen necesarias lo que Echeverría (1990, 1993) denomina "destrezas de empleabilidad". Estas concepciones de la orientación y del "producto de calidad" universitaria nos lleva directamente a la perspectiva del desarrollo de la carrera, cuyos rasgos más característicos son sintetizados por Echeverría (1993): intervención dirigida a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual las personas logren obtener y procesar la información correcta sobre ellas mismas y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas; integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro del proyecto de vida global.

La orientación desde la perspectiva del proceso de enseñanza - aprendizaje

No obstante, es necesario tener muy en cuenta que ese desarrollo integral de los estudiantes universitarios se realiza en un contexto institucional, la universidad, con unas funciones socialmente asignadas que hay que integrar en la delimitación de la praxis orientadora. Desde esa perspectiva los procesos de enseñanza - aprendizaje se configuran como la razón de ser de la universidad y

fundamentos en humanidades

su optimización como el "punto de encuentro" de todas las estrategias en pro de la calidad, incluida la orientación. El aprendizaje es algo más que la adquisición de unos saberes:

"Aprendizaje es el proceso de adquisición que todo sujeto realiza para lograr en sí mismo los componentes del curriculum y, en consecuencia, todas las estrategias didácticas y organizativas que se supeditan a la consecución de tales aprendizajes en todos los sujetos. Por ello, entendemos aprendizaje en todos los ámbitos deseables, tanto si son de índole intelectual, como de índole actitudinal o de valores, comportamientos, normas sociales establecidas de comunicación y convivencia" (Lazaro, 1997).

De esta concepción se deriva la necesidad de afrontar la orientación del aprendizaje desde una perspectiva superadora de la tradicional actuación tendente a desarrollar el método y hábito de estudio; se trata de incidir sobre todo el proceso de desarrollo del estudiante como persona. Y por lo que refiere al otro polo del binomio que constituye este proceso, la enseñanza, De Miguel la caracteriza muy acertadamente cuando señala que:

"La enseñanza constituye... una estrategia que debe estar orientada primordialmente a suministrar los apoyos que faciliten la motivación para aprender, la estructuración de la información, las habilidades relativas al procesamiento mental innovador y las actitudes necesarias que potencian el trabajo independiente y las relaciones interpersonales que conducen al aprendizaje" (Dunkin, 1995).

De una forma sintética podríamos decir que si el principal objetivo de la orientación es ayudar al alumnado a desarrollar un proceso autónomo de creación de su propio proyecto de vida (en el que se integra su proyecto de aprendizaje) es preciso incluir elementos orientadores en el proceso de enseñanza cuya forma de proceder debe ser similar al tipo de proceso que se pretende desarrollar; es decir, que debe adoptar (Guskin, 1994) estrategias activas que consigan la implicación y el estudio personal y que motiven al alumnado para realizar actividades con significación educativa, dentro y fuera del aula (ACPA). De Miguel establece dos estrategias para ayudar al alumnado,

fundamentos en humanidades

las dirigidas a potenciar el aprendizaje (curriculares) y las que facilitan medios y recursos complementarios a dicho proceso (extracurriculares); este autor subraya la necesidad de facilitar las primeras,

"es decir, aquéllos (recursos) cuya finalidad es la consolidación de las habilidades que intervienen en los procesos de aprendizaje, especialmente en los cursos iniciales. Esto supone enfatizar todos aquellos apoyos que incidan sobre lo que el sujeto que aprende "debe saber" y no sobre lo que el sujeto que enseña "sabe"" (De Miguel, 1997. En Dunkin, 1995).

Sin embargo, el énfasis en el proceso de aprendizaje del alumno conlleva ineludiblemente una reflexión sobre la propuesta de enseñanza del profesor. Las implicaciones para la oferta orientadora en la universidad son entonces obvias: la investigación en y sobre la docencia y la puesta a punto de sistemas de asesoramiento asequibles a los profesores (tipo consulta) son algunas de las propuestas que se están perfilando (Rodríguez, 1997) como más viables.

Situación de la orientación del aprendizaje

Un análisis de las experiencias presentadas en las *Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad* celebradas en Barcelona en 1996, con la participación de 37 universidades y del Congreso *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* celebrado en Bilbao en 1997 dan una idea clara de la situación de la orientación universitaria, la cual se topa, según Echeverría (1997) con los mismos problemas a los que se deben enfrentar las diferentes universidades europeas: a) dificultad en la gestión debido principalmente a la escasa tradición de la orientación en la universidad, unida a la confusión existente entre los conceptos de información, publicidad y orientación y a la tendencia a centralizar los servicios por cuestiones económicas; b) escasa coordinación en el desarrollo de los programas de orientación. Este tipo de dificultades no son diferentes a las que relaciona Saulnier - Cazals (1997) al analizar la situación de la orientación en la universidad francesa.

fundamentos en humanidades

La situación de la orientación universitaria en España se caracteriza en estos momentos, como señala Sánchez (1998), por una oferta en casi todas las universidades de algún tipo de servicio de información / orientación. Respecto al tipo de actividades llevadas a cabo por las universidades en relación al alumnado de los primeros cursos de carrera, presentamos el cuadro - resumen elaborado por Echeverría en base a las experiencias presentadas en las Jornadas celebradas en 1996 en Barcelona:

TABLA 1
Oferta de orientación para los alumnos universitarios de los primeros cursos, según Echeverría

Actividades	Universidades
Programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso	Barcelona Autónoma, Politécnica, Pompeu y Central; Castellón Jaime I; La Laguna; León; Lleida; Madrid Pontificia; Murcia; Navarra; UNED; Valencia
Cursos de técnicas de estudio y trabajo en la Universidad	Barcelona Autónoma; Castellón Jaime I; Islas Baleares; Gran Canaria; Lleida; País Vasco; UNED; Zaragoza
Tutoría / asesoramiento individual	Barcelona Politécnica y Ramón Llul; Deusto; Girona; La Laguna; Madrid Pontificia; Navarra Pública; País Vasco; Salamanca; UNED
Cursos - asesoramiento sobre itinerarios formativos	Deusto; Granada; Navarra; Valencia
Asesoramiento psicológico, jurídico, otros	Islas Baleares; La Laguna; Madrid Pontificia; País Vasco; Zaragoza

La modalidad de intervención en lo que se refiere a la orientación del aprendizaje suele ser la de cursos o seminarios (Barcelona, Castellón, Lleida,

fundamentos en humanidades

País Vasco). En los casos de la UNED, Islas Baleares y Zaragoza la atención es de carácter individualizado. A esas iniciativas hay que añadir las aparecidas recientemente, como la oferta de estrategias de estudio en la universidad de las universidades de Sevilla y Granada, entre otras. Como ejemplos recogemos a continuación las características de los cursos desarrollados en las universidades de Barcelona y País Vasco.

El objetivo del curso *Cómo estudiar en la Universidad* desarrollado por el SOU de Barcelona es el de introducir al alumnado de primer curso en la metodología de estudio y trabajo propia de un estudiante universitario y concretamente, dentro de la dinámica de las características de su propia carrera. El curso es desarrollado por los orientadores del SOU durante el primer mes del curso académico. Al alumnado se le ofrece un *dossier* con la información complementaria al curso.

El programa *Estilos de aprendizaje y trabajo en la Universidad* desarrollado en la en el País Vasco pretende mejorar los estilos de aprendizaje universitarios a través de diversas acciones y con el apoyo de estrategias didácticas y la acción tutorial del profesorado universitario. Se está desarrollando a título experimental en el primer curso de la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. Se ha elaborado un *Cuaderno de Metodología* de trabajo universitario cuya finalidad es ofrecer ayuda en metodología de estudio y trabajo intelectual y maduración de los estilos de aprendizaje.

Otra experiencia que debemos destacar y que no aparece reseñada en el cuadro anterior es la desarrollada en la Universidad de Granada por Castellano y Delgado (1996). Estos autores han diseñado y evaluado un programa integral de orientación universitaria titulado "Participa". El programa está basado en las teorías psicosociales de la orientación, las del desarrollo cognitivo, los modelos madurativos y los de interacción persona - entorno. Los objetivos del programa son los siguientes: 1) comprender la influencia de un autoconcepto positivo; 2) adquirir destrezas en la toma de decisiones; 3) aprender técnicas para superar dificultades de tipo académico; 4) adquirir destrezas para localizar, evaluar e interpretar información, y 5) comprender la relación entre las elecciones académicas y la planificación de la carrera profesional. Cada uno de estos

fundamentos en humanidades

objetivos se desarrolla a través de una unidad didáctica que se ejecuta en dos sesiones de tres horas. El programa está siendo validado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En lo que se refiere a la orientación del profesorado respecto a la optimización de su oferta de enseñanza las diferentes propuestas (formación, innovación...) están siendo vehiculizadas mayoritariamente a través de los ICEs. Su consideración requiere un trabajo específico de análisis que no es posible abordar en esta ocasión.

Para finalizar podemos señalar que las experiencias que se están realizando tienen aún un carácter muy parcial y puntual, quizás debido a las dificultades que entraña el desarrollar un tipo de intervención más procesual e integral, si bien se comienzan a realizar intentos de mejora de esta situación lo cual puede ayudar a cambiar el estatus de la orientación en el marco universitario. Valgan las palabras de S. Rodríguez (1997) para cerrar este apartado:

"El segundo curriculum tiene que estar, como el buen yogur, enriquecido intelectualmente. La falta de nivel universitario del contenido de bastantes de las actividades de orientación ha sido y es la causa de la ácida crítica que desde la tribuna académica se hace a los que hacen orientación universitaria" (Rodríguez, 1997).

El aprendizaje de los alumnos universitarios: características y consecuencias para la orientación

La aportación más valiosa de los planteamientos ecológicos en ciencias sociales es sin duda la de haber ligado indisolublemente la explicación de cualquier hecho social al contexto en que se produce, proponiendo además que se tengan en cuenta diferentes niveles en la consideración analítica de cualquier contexto. En el caso del aprendizaje de los alumnos universitarios el contexto de cada universidad y de cada unidad docente podrían ser considerados como el *contexto próximo* y el *contexto inmediato* de la enseñanza y del aprendizaje, con una influencia determinante en el proceso y

fundamentos en humanidades

en los resultados del propio aprendizaje. La evaluación de dichos ambientes docentes es el cometido de la evaluación institucional que se desarrolla actualmente en las universidades, y en cuya consideración no vamos a entrar ahora.

El *contexto amplio* del aprendizaje universitario podría ser definido por los resultados globales que obtienen los alumnos en el conjunto de las universidades, así como por las estrategias que utilizan para producir dicho aprendizaje; y la fuente de datos para su caracterización se localiza en las investigaciones que se realizan en diversos campos pero en especial en el de la pedagogía y en el de la psicología sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios. Es sobre este nivel contextual sobre el que vamos a detenernos.

Evolución de la demanda de los estudios universitarios

Durante la última década, el incremento de alumnos matriculados en las universidades españolas ha sido constante; como ejemplo de ello hemos recogido en la Tabla 2 algunas cifras referidas al período comprendido entre los cursos académicos 1987 - 1988 y 1992 - 1993 (Consejo de Universidades, 1992), para el conjunto de las universidades españolas y para un caso particular, el de la Universidad de Sevilla (que hemos seleccionado por razones obvias). En este período de tiempo, el número de alumnos matriculados se ha elevado en un 33, 6 % para el total nacional, y en un 44, 9 % para la Universidad de Sevilla. Aunque no ha sido posible obtener datos totales relativos a la población universitaria desde el curso 1993 - 1994, dado que incluso las obras más recientes sobre estadística de la Enseñanza Superior en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística, 1997) no aportan datos posteriores, podemos añadir la estadística correspondiente al curso 1995 - 1996 para la Universidad de Sevilla (Instituto de Estadística de Andalucía, 1997). En este curso académico, el total de alumnos matriculados se elevó hasta 73.189, confirmando la tendencia alcista que venía observándose en los años anteriores.

fundamentos en humanidades

El crecimiento del alumnado universitario trae como consecuencia cambios importantes en las características del contexto de enseñanza - aprendizaje en la universidad. El incremento de alumnos no ha ido acompañado de un crecimiento paralelo en profesorado, dotación de medios, infraestructuras, etcétera. Una consecuencia inevitable de la evolución apuntada ha sido la masificación de la enseñanza en algunos centros, concretada en un aumento del número de alumnos por aula, que ha condicionado el tipo de estrategias docentes puestas en práctica. Este problema se ve agravado como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio, los cuales implican un incremento de la cuota del trabajo personal, mientras que no se ofrecen al alumnado los apoyos que necesita a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje (De Miguel, 1997). Este autor insiste en la escasa preocupación del profesorado por la docencia, como también lo hace Saulnier - Cazals (1997) al analizar la situación de la universidad francesa.

TABLA 2
Número de alumnos matriculados en el total de las universidades españolas y de alumnos matriculados en la Universidad de Sevilla, según áreas de enseñanza

Áreas	1987 1988	1988 1989	1989 1990	1990 1991	1991 1992	1992 1993
Humanidades	6.429	6.134	6.138	6.418	7.970	7.019
Cs. Jurídicas y Soc.	20.541	21.615	25.628	27.590	30.324	33.265
Cs. Experimentales	3.209	3.480	4.320	4.308	4.088	4.547
Ciencias de la Salud	4.977	4.811	6.391	5.331	5.525	5.551
Técnicas	9.475	10.446	14.333	13.245	11.142	16.498
Universidad de Sevilla	44.631	46.486	56.810	56.812	59.049	66.880
Universidades españolas	969.412	1.027.028	1.093.086	1.140.572	1.194.189	1.295.585

En este marco de referencia, el éxito del alumno universitario dependerá aun en mayor medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas

fundamentos en humanidades

universitarias, y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las materias incluidas en los respectivos planes de estudios.

El fracaso académico en la enseñanza universitaria

Una primera referencia que consideraremos acerca del fracaso académico en la enseñanza universitaria es la hallada en el estudio de Muñoz - Repiso y otros (1992), referida al curso 1987 - 1988. En este año, el porcentaje de alumnos que finalizaron su carrera en las universidades españolas sin haber repetido ningún curso se situaba en torno al 50 % en el caso de Facultades y Escuelas Universitarias no técnicas, y descendía por debajo del 20 % para Escuelas Universitarias Técnicas y Escuelas Técnicas Superiores (Tabla 3), centros caracterizados tradicionalmente por la dificultad intrínseca a las materias estudiadas.

TABLA 3
Porcentaje de alumnos que finalizan estudios en las universidades españolas (curso 1987- 1988) sin haber repetido curso

Tipo de Centros	% Alumnos
Escuelas Técnicas Superiores	19, 51
Facultades	43, 25
Escuelas Universitarias Técnicas	19, 58
Escuelas Universitarias no técnicas	53, 70

Consultando la obra del Instituto Nacional de Estadística (1997) sobre la Enseñanza Superior en España, hemos obtenido el número de alumnos que terminan sus estudios en el curso 1992 - 1993, tanto para el conjunto de las universidades españolas como para el caso particular de la Universidad de Sevilla (Tabla 4).

fundamentos en humanidades

TABLA 4
Número de alumnos que finalizan estudios universitarios
en el curso 1992 - 1993

Tipo de Centros	Todas las Universidades	Universidad de Sevilla
Escuelas Técnicas Superiores	6.869	302
Facultades	73.788	3.065
Escuelas Universitarias Técnicas	10.351	2.104
Escuelas Universitarias no técnicas	39.512	

Con idea de calcular porcentajes de alumnos que no repiten curso a lo largo de su carrera, hemos extraído del Anuario de Estadística Universitaria (Consejo de Universidades, 1992) datos relativos al número de alumnos que iniciaron estudios en los cursos anteriores a 1992 - 1993. Para las Escuelas Técnicas Superiores hemos considerado el curso de inicio 1987 - 1988, en el que comenzaron estudios todos aquellos alumnos que finalizaron, sin repetir ninguno de ellos, en el año académico 1992 - 1993. Lo mismo hemos hecho en el caso de las Facultades, tomando en consideración datos relativos al curso 1988 - 1989, en el caso de las Escuelas Universitarias Técnicas (curso 1989 - 1990) y las Escuelas Universitarias no Técnicas (curso 1990 - 1991). A partir de estos datos, hemos calculado el porcentaje que representan los alumnos que iniciaron estudios frente a los que varios cursos académicos después lograron terminarlos. Los porcentajes calculados aparecen en la Tabla 5.

fundamentos en humanidades

TABLA 5

Porcentaje de alumnos que finalizan estudios universitarios en el curso 1992 - 1993 respecto al número de alumnos que los iniciaron

Tipo de Centros	Todas las Universidades	Universidad de Sevilla
Escuelas Técnicas Superiores	48,32 %	42,36 %
Facultades	56,21 %	54,95 %
Escuelas Universitarias Técnicas	30,09 %	33,05 %
Escuelas Universitarias no técnicas	59,21 %	

En cualquier caso, el procedimiento seguido nos lleva a estimaciones optimistas de la tasa de alumnos que no repiten curso, dado que en la cifra de alumnos que se graduaron en 1992 - 1993 se incluyen no sólo los que lo hicieron sin repetir curso, sino también los que habiendo iniciado estudios antes que éstos, los culminaron en el citado año 1992 - 1993. A pesar de ello, los porcentajes obtenidos no van mucho más allá de cifras que representarían a la mitad de los alumnos, por lo que puede hacerse una valoración del nivel de fracaso y abandono sufrido en los distintos tipos de centros universitarios. Al igual que ocurría en los datos correspondientes al curso 1987 - 1988 (ver Tabla 3), las Escuelas Técnicas, tanto de ciclo largo como de ciclo corto, siguen siendo las que en mayor medida registran niveles severos de fracaso y abandono.

La magnitud de este problema en los diferentes tipos de centros remite claramente a la adopción de medidas preventivas con todos los alumnos que acceden al primer curso de estudios universitarios. Dichas medidas deberían corregir en primer lugar el desinterés institucional que revela el hecho de que la casi totalidad de las ofertas de orientación puestas en práctica hasta ahora (ver Tabla 1) carecen de una evaluación sobre su impacto en el problema analizado. Junto a esa información sería necesario recoger otra de indudable valor para la

fundamentos en humanidades

conformación de una oferta de orientación como es la relativa a las *exigencias de los profesores en los primeros cursos*: ¿qué se les exige a los alumnos como trabajo académico? Además deberían tener en cuenta las *percepciones de los alumnos respecto a las exigencias del trabajo en la universidad*: ¿qué tipo de trabajo nos exigen los profesores? La conversión de estas dos informaciones cruzadas en habilidades, destrezas y actitudes suministraría el contenido y el enfoque de las ofertas de orientación para el aprendizaje en la universidad.

Teorías sobre el abandono / permanencia en la universidad

Tratar de explicar por qué los estudiantes abandonan la universidad antes de acabar sus estudios o permanecen en ella sorteando dificultades y superando las exigencias que se les impone, es una tarea compleja que ha alentado no pocas explicaciones más o menos fundamentadas. Una manera de diferenciar entre sí las teorías sobre la permanencia / abandono del estudiante es examinar el diferente énfasis que tales teorías dan a los factores individuales y contextuales que intervienen en la propia conducta del estudiante. Desde esta orientación, es posible identificar hasta cinco perspectivas dentro de las que podrían incluirse las diferentes teorías formuladas, si bien cada una de ellas tiene su propio enfoque y nivel de análisis. Estamos hablando de perspectivas que se describen a partir de términos como "psicológica", "social", "económica", "organizativa" e "interaccionista".

Las teorías psicológicas

Las propuestas que se han venido desarrollando desde esta perspectiva psicológica ahondan bien en los componentes intelectuales o bien en los relativos a la personalidad, motivación, entre otras. En el primer caso, modelos como los de Summerskill (1962) y Marks (1967) destacan sobre todo el papel de las habilidades intelectuales para hacer frente a las exigencias y cambios que tienen lugar en la universidad; mientras modelos como los de Heilbrun (1965), Rose y Elton (1966), Hanson y Taylor (1970), Hannah (1971), Rossmann y Kirk (1970), Waterman y Waterman (1972) o Pozo y Hernández

fundamentos en humanidades

(1997) se centran en el papel que la personalidad, la motivación y otras características disposicionales juegan al influenciar la habilidad y/o voluntad del alumno para hacer frente a los problemas de la vida universitaria.

No todas las teorías coinciden en el tipo de atributos del estudiante que condicionan su conducta. Heilbrun dibuja un perfil conductual del estudiante que abandona la universidad, en comparación con el que permanecen en ella, en términos de falta de madurez, rebeldía contra la autoridad, falta de seriedad al enfrentarse con las dificultades y escasa confianza. Rose y Elton, por su parte, enfatizan el problema de los que abandonan la universidad en su falta de ajuste a la universidad y a su hostilidad. Sin embargo, todas las teorías agrupadas bajo este enfoque coinciden en que, aun existiendo fuerzas externas influyentes, es sobre el alumno como sujeto individual sobre el que recae la principal responsabilidad de su decisión de seguir o abandonar la universidad.

Para autores como Tinto (1992) existe poca evidencia de que *"aquellos que abandonan tengan una personalidad básicamente diferente de la de aquellos que se quedan o de que pueda hablarse de algo así como la personalidad del que se retira"*. A lo sumo, señala Tinto, podría decirse que se han observado diferencias en los atributos de personalidad entre los que abandonan o permanecen en la universidad, pero esas diferencias están situacionalmente determinadas de modo que en unos casos aparecen tales diferencias y en otros no.

Las teorías sociales

Sus planteamientos coinciden al señalar que el problema del éxito o fracaso en la universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (*status* social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades). En esencia las perspectivas sociales del abandono de la universidad son parte de otras teorías sociales de carácter más general y sus diferencias reflejan las que pueden encontrarse en esas mismas teorías. Karabel (1972) y Pincus (1980) defienden, por ejemplo, que la

fundamentos en humanidades

universidad es una institución destinada a servir a los intereses de las elites social y educativamente privilegiadas. En sus planteamientos, el fracaso en la universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social; de igual modo, los mejores predictores de ese fracaso serían el *status* social del alumno, su raza y sexo. Otras teorías, como las que formulan Duncan y col. (1972), Sewell y Hauser (1975) o Featherman y Hauser (1978) vienen a señalar que la importancia de variables tales como el *status* social y la raza no son definitorias del éxito o el fracaso en la universidad. Son más bien un conjunto de atributos individuales y organizativos - que pueden ser aprendidos por el alumno en el seno de una raza o una clase social - los que influyen directamente en su habilidad para competir en la arena universitaria. Desde este enfoque social se concede, por tanto, un escaso valor "propedéutico" a las propias instituciones universitarias que quedarían a merced de las fuerzas sociales que las gobiernan.

Teorías económicas

Hunden sus raíces en las teorías económicas sobre las capacidades educativas. Investigadores como Jensen (1981), Iwai y Churchill (1982), Manski y Wise (1983), Voorhees (1984), Stampen y Cabrera (1988) vienen a sostener que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos. Cuando un alumno toma la decisión de dejar la universidad lo hace porque piensa que no le compensa invertir su tiempo, esfuerzo y recursos para el beneficio que obtiene. Lógicamente esta decisión esta mediatizada por el tipo de institución universitaria en la que se ha matriculado el estudiante.

Tinto sostiene que en la explicación ofrecida por las teorías económicas sobre el abandono de la universidad se oculta otro razonamiento más importante: el alumno no sigue sus estudios porque lo que le ofrece una universidad concreta pesa menos que el esfuerzo personal y económico exigido; por contra, cuando el alumno decide seguir sus estudios es porque, a

fundamentos en humanidades

pesar del esfuerzo económico y personal que debe hacer, está satisfecho con la universidad en cuestión. Por tanto, en estas teorías, la relación entre individuo e institución está presente al tratar de explicar el éxito o el fracaso del alumno.

Las teorías organizativas

A diferencia de los modelos sociales y económicos las teorías organizativas subrayan que el abandono es una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos. Teorías como las de Kamens (1971) y Bean (1983) tienen como principio fundamental que el abandono universitario es tanto, sino más, un reflejo del hacer institucional que de la propia conducta del alumno. Respondiendo a ese principio se han analizado el efecto de dimensiones organizativas tales como la estructura burocrática, el tamaño de la facultad / escuela o de la propia universidad, las *ratios* estudiante / facultad o las metas y recursos institucionales.

La fortaleza de estas teorías descansa en el hecho de que nos recuerdan que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y los modelos de asociación que preconizan impactan sobre la permanencia o el abandono de la universidad por parte del alumno. No obstante, estas teorías no terminan de mostrar el modo en que las dimensiones organizativas ocasionalmente impactan sobre las decisiones de quedarse o marcharse de la universidad; no explican por qué diferentes tipos de estudiantes adoptan diferentes decisiones cuando están estudiando en los mismos centros.

Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas sostienen que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales. Para estas teorías la decisión que adopta el estudiante es una muestra de cómo los

fundamentos en humanidades

individuos experimentan la cultura total de la institución universitaria, tanto en lo que se refiere a las organizaciones formales como informales de esa institución. En definitiva, estas teorías argumentan que el abandono universitario necesariamente refleja el modo en que el estudiante entiende sus propias experiencias dentro de una facultad o escuela universitaria.

Como en otras perspectivas anteriores, también dentro de las teorías interaccionistas se encuentran variantes al explicar el abandono en la universidad. Desde propuestas que explican esa interacción entre individuo y ambiente en términos de la socialización del estudiante y su ajuste personal (Pervin y Rubin, 1967; Rootman, 1972) hasta teorías más complejas como las que propone Tinto (1975, 1987) y que revisaremos con algo más de detalle en un apartado siguiente. En nuestro contexto, los estudios analizados por Díaz Allué (1989) caracterizan, en primer lugar, un grupo de investigaciones predictivas en las que se toman como variables independientes factores centrados en el alumnado o en el profesorado; que atienden a factores personales (sexo, edad, capacidades, personalidad, estilo de aprendizaje, hábitos de estudio), sociales (profesión paterna, origen geográfico) y académicos (calificaciones previas, currículum académico) como predictores del rendimiento; entre ellos podemos nombrar los estudios realizados por Infestas (1986), González Tirados (1986) o Tourón (1984). Y los que se centran en la relación entre el estilo docente y el rendimiento académico del alumnado (De la Orden y col., 1985). Y por otro lado, esta autora nos presenta otro conjunto de investigaciones en las que se analiza la problemática de la deserción estudiantil atendiendo a un conjunto más amplio de variables entre las que se cuenta la realizada por Latiesa (1986).

Algunos modelos explicativos del fenómeno permanencia - abandono de los estudios universitarios

De las teorías que hemos revisado puede decirse que el *Modelo de Integración del Alumno* de Tinto y el *Modelo de Abandono del Estudiante* de Bean representan las dos propuestas más comprensivas que se han formulado

fundamentos en humanidades

en relación con el fenómeno del abandono en la universidad. Lo que sigue es una revisión de tales modelos.

Modelo de integración del estudiante

La propuesta que realiza Tinto (1975, 1982, 1987), apoyándose en la teoría sobre el suicidio de Durkheim (1951) y en el trabajo de Spady (1970, 1971), intenta explicar *"el proceso que motiva a los individuos a abandonar la universidad antes de graduarse"* (Tinto, s/d). De acuerdo con Tinto,

"el abandono es resultado de las interacciones entre un estudiante y su ambiente educativo durante su estancia en una institución de enseñanza superior" (Tinto, s/d).

Básicamente, el modelo postula que la permanencia en la universidad

"es una función del emparejamiento entre la motivación del individuo y la habilidad académica, de una parte, y las características académicas y sociales de la institución, de otra" (Tinto, s/d).

El modelo vendría a afirmar que de la confluencia entre las características del individuo y las propias de la institución se generan en el estudiante dos tipos de compromisos: un compromiso para completar los estudios universitarios (compromiso relativo a una meta) y un compromiso con la universidad correspondiente (compromiso institucional). Según esta última formulación, la probabilidad de que un estudiante permanezca en la universidad aumenta en función de la fuerza con la que en se haya arraigado el propósito de acabar sus estudios o el compromiso con su institución.

Las variables claves en este modelo aluden, por tanto, a factores internos del estudiante o de la institución tales como la integración académica, la integración social, el compromiso institucional, el compromiso con una meta y la intención de permanecer en la universidad. La limitación fundamental que se atribuye al *Modelo de Integración del Estudiante* tiene que ver con el escaso papel que en este modelo juegan los factores externos a la hora de explicar el

fundamentos en humanidades

desarrollo de las percepciones, compromisos y preferencias del estudiante hacia la permanencia o el abandono de la universidad.

Modelo de abandono del estudiante

Desarrollado por Bean (1980, 1982a, 1982b, 1983) y por Bean y colaboradores (1985, 1990) esta propuesta se fundamenta en los modelos organizativos de movilidad del personal (March y Simons, 1958) y en los modelos de interacción aptitud - comportamiento (Bentler y Speckart, 1979). Bean argumenta que el abandono del estudiante universitario puede entenderse de forma análoga al fenómeno de la movilidad del personal en el mundo del trabajo, al tiempo que subraya la importancia de las intenciones (irse o quedarse) como predictores de la permanencia en la universidad. En este contexto, el *Modelo de Abandono del Estudiante* postula que las intenciones se desarrollan a través de un proceso por el que determinadas creencias hacia una institución darían lugar a ciertas actitudes hacia la misma y esas actitudes, a su vez, serían las que conforman las intenciones de permanecer o abandonar la universidad. Las creencias, a las que se refiere este modelo, surgirían de las propias experiencias de los estudiantes con los diferentes componentes de una institución (calidad institucional, programas, amigos). A diferencia del modelo de Tinto esta teoría concede un papel fundamental a los factores externos a la institución, incluso por encima de los factores intelectuales. La aprobación de la familia, las actitudes hacia las finanzas y la posibilidad de cambiar de universidad que suponen los estudios son factores que directa o indirectamente influyen en las actitudes y decisiones que adoptan los estudiantes de cara a su permanencia en la universidad. Las variables claves en este modelo aluden tanto a factores internos al individuo o a la institución (programas, calidad y ajuste de la institución, apoyo de los amigos) como a factores externos (aprobación de la familia, actitudes hacia las finanzas, posibilidad de cambiar de universidad).

Los modelos descritos presentan bastantes puntos en común y algunas diferencias apreciables. Ambos modelos destacan que la permanencia en la universidad resulta de un conjunto complejo de interacciones que se van

fundamentos en humanidades

conformando a lo largo de la estancia del estudiante en la universidad. De igual manera los dos modelos subrayan la importancia de la interacción entre individuo e institución como elemento básico para explicar la permanencia en la universidad. Sin embargo, también pueden observarse puntos de desencuentro. Así, mientras el *Modelo de Integración del Estudiante* destaca el rendimiento académico como un indicador de la integración académica, el *Modelo de Abandono del Estudiante* contempla el progreso del estudiante en el plan de estudios como resultado de un proceso psicosocial.

Un estudio realizado por Cabrera y col. (1992), utilizando modelos estructurales analizados a partir de LISREL 7, y en el que se comparan ambos modelos de permanencia / abandono sobre una muestra compuesta por 2.453 estudiantes de una universidad urbana concluye que si bien el *Modelo de Integración del Estudiante* resulta más robusto en términos del número de hipótesis validadas, el *Modelo de Abandono del Estudiante* explica un mayor porcentaje de varianza en relación tanto con el intento por permanecer (60, 3 % frente a un 36 %) como con el constructo de permanencia del estudiante en la universidad (44 % frente a un 33 %). En lo que respecta a la cuestión de convergencia, los resultados indican que las dos teorías no resultarían mutuamente excluyentes; más bien serían complementarias en la medida en que se asuma la posibilidad de incorporar el rol de los compromisos organizativos y del propio estudiante.

Otros factores implicados en el éxito académico

Las teorías sobre el abandono de la universidad no ofrecen, a nuestro entender, una explicación suficientemente comprensiva del problema del fracaso en los estudios universitarios. Pensamos que tales teorías, incluso las que están bien fundadas como el *Modelo de Integración del Estudiante* y el *Modelo de Abandono del Estudiante*, tienden a subestimar la influencia de dos dimensiones del problema que consideramos básicas: a) los procesos instruccionales que se desarrollan en el aula y su conexión con los resultados del aprendizaje; y b) los cambios cualitativos en los procesos a través de los que los estudiantes perciben y razonan sobre su propia experiencia, y que

fundamentos en humanidades

tienen lugar en esa etapa del desarrollo que para muchos de ellos está comprendida entre los 18 y los 22 años.

La evolución del pensamiento del estudiante

En una de las teorías más utilizadas por orientadores y consultores en el contexto universitario estadounidense, Perry establece tres niveles para describir la evolución del pensamiento del estudiante en relación con la naturaleza del conocimiento, la idea de verdad, los valores y las responsabilidades individuales y colectivas. Los niveles de desarrollo intelectual a los que Perry se refieren son el dualismo, el relativismo y el compromiso.

En un pensamiento *dualista*, el nivel más bajo de elaboración del pensamiento que está presente en no pocos alumnos de los primeros cursos universitarios, los estudiantes entienden las interpretaciones sobre la realidad física, individual y social en términos absolutos. Desde esta perspectiva dualística los estudiantes creen que las respuestas a los interrogantes científicos sólo pueden presentarse bajo formas correctas o incorrectas. De hecho miran a la autoridad, y por ende a la figura del profesor, como la respuesta correcta ante los problemas que se plantean en una disciplina científica dada o incluso ante los dilemas morales que se presentan en su devenir cotidiano; lo incierto y lo equivoco se ven como errores. Los estudiantes que se encuentran en esta etapa evolutiva consideran que sus profesores deberían proporcionarles materiales bien estructurados y, en el desarrollo de las clases, ofrecerles informaciones claras e inequívocas.

En un pensamiento *relativista* los estudiantes interpretan la realidad física, individual y social en términos contextuales. Cuando su pensamiento se sitúa en una etapa relativista los estudiantes reconocen como legítimas no una sino muchas posibles perspectivas, por lo tanto les gusta estudiar una gran diversidad de respuestas ante el mismo problema. En relación con el desarrollo de las clases, los estudiantes que exhiben un pensamiento relativista, se sienten cómodos en una atmósfera de clase menos estructurada y piensan que

fundamentos en humanidades

el papel del profesor no es otro que el de ayudar a los estudiantes a identificar y evaluar perspectivas alternativas.

En el último escalón evolutivo del pensamiento de los estudiantes, la etapa de *compromiso*, el alumno llega a ser hábil para evaluar las cuestiones y para explicar sus creencias desde una perspectiva analítica y bien fundada. Los estudiantes que han alcanzado este nivel de desarrollo intelectual comienzan a tener claros sus valores y a construir y asumir sus propios compromisos. En las primeras manifestaciones de esta etapa de los estudiantes comienzan a ver el rol del profesor como el de una persona que orienta la evaluación y la elección entre las diferentes perspectivas existentes frente a un problema físico, individual o social.

La teoría de Perry ha contado con la inestimable aportación ofrecida desde diferentes instrumentos de evaluación que han hecho posible conocer el nivel de evolución del pensamiento del estudiante universitario, favoreciendo así el propio desarrollo y aplicación de sus postulados. Así, podemos aludir a instrumentos como *The Measures of Epistemological Reflection* de Baxter, Mangolda y Porterfield (1985) y *Measurement of Intellectual Development* de Knefelkamp (1974). De igual modo, se han desarrollado diferentes experimentos siguiendo las aportaciones de Perry (Clinchy y Zimmerman, 1982; Rodgers y Widick, 1980).

Aprendizaje del estudiante y estrategias de estudio

En una revisión comprensiva de diferentes alternativas destinadas a ayudar al alumno en sus estudios universitarios Entwistle (1992) identifica hasta cuatro enfoques diferentes dentro de un campo que se esboza desde términos tales como técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, entre otras.

El fomento de habilidades de estudio puede considerarse como uno de los enfoques tradicionales y, desde luego, de los más extendidos en ese campo. No es raro encontrar materiales o documentos, incluso en algunas facultades españolas, que bajo el epígrafe genérico de "Cómo estudiar" agrupan diferentes

fundamentos en humanidades

habilidades de estudio. Los manuales al uso abordan tópicos tales como: encontrar un lugar para estudiar cuyo emplazamiento físico facilite el estudio; mantener la motivación y la concentración; reforzar la memoria; mejorar la velocidad lectora; tomar notas; escritura - fácil; preparar informes de laboratorio; organizar calendarios de trabajo; revisar; y preparar exámenes. Por tanto, estos manuales del tipo "Cómo estudiar" continúan utilizando selectivamente la evidencia psicológica existente para justificar determinadas prácticas que, en realidad, se derivan de la experiencia personal o que descansan en la lógica o en el sentido común.

Aunque, efectivamente, aconsejar a los estudiantes que se apoyen en tales o cuales habilidades de estudio no puede suponer sino un beneficio potencial para éstos, es posible identificar al menos dos "contraindicaciones" asociadas a su utilización. La primera está relacionada con el hecho de que el consejo que tales habilidades de estudio ofrecen resulta en sí mismo absolutamente irrealista, exigiendo un esfuerzo suplementario que supone un sobre - aprendizaje que el estudiante no siempre puede mantener (Gibbs, 1981). La segunda se deriva de la propia esencia bajo la que se formulan tales consejos a los estudiantes y es que el dominio de las habilidades de estudio rara vez implica que una actividad como el estudiar se conciba como una forma útil de adquirir conocimiento, de llegar a comprender los hechos, teorías o aplicaciones o de desarrollar al alumno como persona.

Las estrategias de entrenamiento, que pueden considerarse como alternativa al fomento de las habilidades de estudio, implican ofrecer a los estudiantes un conjunto de procedimientos lógicos a seguir que les proporcionan apoyos iniciales al enfrentarse con las tareas académicas más usuales. Este planteamiento se cimienta en la idea de que el aprendizaje académico requiere el uso de estrategias y habilidades generales adecuadas que, rara vez y de forma explícita, son enseñadas a los estudiantes durante las clases.

Dansereau ha desarrollado un conjunto bastante elaborado de procedimientos relativos a las estrategias de entrenamiento. Este autor distingue, en primer término, entre estrategias primarias y estrategias de ayuda.

fundamentos en humanidades

De una parte las estrategias primarias describen los procesos cognitivos implicados en el propio aprendizaje. De otra parte las estrategias de apoyo aluden a aquellas actividades de concentración y organización que permiten aprender para seguir adelante de forma eficiente.

Existe alguna evidencia, aparte de los estudios realizados por Dansereau (1985, 1988), de que los efectos de las estrategias de entrenamiento pueden verse favorecidos cuando éstas se desarrollan enmarcadas en procesos de aprendizaje cooperativo en los que la lectura se realiza por grupos formados con dos estudiantes.

El desarrollo de los *enfoques para aprender* parte del supuesto que los estudiantes tienen intenciones diferentes cuando se enfrentan a una tarea de aprendizaje dada. Así, a partir de los trabajos pioneros de Marton y Saljo (1984) o Marton y col. (1984) y de las aportaciones posteriores de Ramsden (1981), Biggs (1978) y Erekson (1992), es posible afirmar que los estudiantes universitarios difieren entre sí en función de los enfoques que utilizan para leer un texto, escribir un ensayo o resolver un problema. Marton y sus colaboradores hablan de dos enfoques distintos: uno profundo y otro superficial. El primero, el *enfoque profundo*, se apoya en la intención del estudiante por alcanzar una comprensión personal del material presentado; el estudiante que adopta este enfoque tiene que interactuar críticamente con el contenido, relacionarlo con sus conocimientos y experiencias previas así como valorar las evidencias y juzgar los pasos lógicos en que se apoyan determinadas conclusiones. El segundo, el *enfoque superficial*, implica tan sólo la intención de cumplir con las exigencias de determinada asignatura, vistas como imposiciones externas que se alejan mucho de lo que al alumno le interesa de verdad; el alumno que adopta ese enfoque asume una concepción del aprendizaje como memorización.

A los enfoques descritos por Marton y sus colaboradores, habría que sumarle un nuevo enfoque para el aprendizaje que identificaron de forma independiente y que denominaron *estratégico* (Ramsden) y *de logro* (Biggs). Este enfoque implica utilizar métodos de estudio bien organizados y gestionar el tiempo de forma adecuada, pero también estar alerta ante las recomendaciones

fundamentos en humanidades

dadas por los profesores (y orientadores) sobre aspectos tales como la selección de asignaturas o la forma y contenido de los exámenes. Es como si el estudiante fuera consciente de dos focos de atención por separado: el contenido académico y el sistema de recompensas del profesor (Entwistle y Entwistle, 1991).

Finalmente los *estilos de aprendizaje* van encaminados a describir los esquemas de comprensión utilizados por los estudiantes. Pask (1976) consiguió identificar las diferentes estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes cuando tratan de comprender determinada realidad; ellos parecían manifestar ciertas preferencias en los estilos de aprendizaje que adoptaban. Así, algunos estudiantes adoptaron un *estilo holístico* en el que, desde el principio, se enfrentaban a una tarea desde una perspectiva lo más amplia posible, estableciendo un enfoque que iba más allá incluso de la propia tarea. Su proceso de aprendizaje buscaba construir una forma particular de comprender las cosas profundamente enraizada en sus propias creencias y experiencias e implicaba el uso de ilustraciones, ejemplos, analogías, anécdotas. Los holistas más extremos resultaban impulsivos, incluso desdeñosos en su uso de la evidencia, tendiendo a generalizar demasiado rápidamente y a llegar muy pronto a conclusiones poco fundadas.

Otros estudiantes, en cambio, preferían un *estilo serialista* en el que afrontaban la tarea comenzando por fijarse en un aspecto concreto, para con cautela concentrarse en los detalles y en las conexiones lógicas y, sólo al final del proceso, adoptar un contexto más amplio de análisis. Los serialistas más extremos eran demasiado cautos, no siendo capaces de identificar relaciones fundamentales o analogías útiles, de forma que su comprensión de las situaciones a menudo resultaba empobrecida.

En el trabajo de Pask se descubrió, además, una relación básica entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los materiales con los que aprendían. Según esa relación aquellos estudiantes que lograban armonizar su estilo de aprendizaje con los materiales de estudio aprendían mejor y más rápidamente. En este sentido Pask destacó el hecho de que los estudiantes deberían ser hábiles para adoptar lo que este autor describió como *estilo*

fundamentos en humanidades

versátil. En un estudio posterior (Pask, 1988) trabajó desde la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ser más versátiles acomodando su estilo de aprendizaje en las tareas que así lo requieran, aunque sus preferencias estilísticas se mantuvieran con toda su fuerza, como de hecho así parece que ocurre. En este sentido, Entwistle (1988) viene a subrayar que los estilos de aprendizaje presentan un grado de modificabilidad limitada, por lo que los estudiantes necesitan opciones desde las que elegir los métodos y materiales que les acerquen a sus propios estilos de aprendizaje.

Perspectivas de acción orientadora

Las *propuestas de explicación del abandono de los estudios universitarios* por los estudiantes proporcionan un marco de referencia útil la estructuración de la acción orientadora en la universidad. No obstante, será necesario que los planificadores de esta acción se decanten por aquélla de esas propuestas que les ofrezca un mayor confianza en su capacidad explicativa del fenómeno del abandono. Y las teorías interaccionistas parecen, desde nuestro punto de vista, reunir esa cualidad en grado eminente. Desde esa perspectiva la oferta de orientación en la universidad iría dirigida fundamentalmente a:

Facilitar la integración del estudiante en la vida universitaria

- Configurar una oferta de servicios asistenciales de calidad
- Ofertar programas específicos de integración en la vida de la universidad
- Apoyar el ajuste a las exigencias académicas de la unidad de docencia
- Asesorar el ajuste oferta (unidades de docencia)-demanda de formación (alumnos)

Los datos que proporcionan las investigaciones sobre los otros dos factores analizados, *la evolución del pensamiento del estudiante y las estrategias de estudio*, posibilitan igualmente la operativización de propuestas de orientación

fundamentos en humanidades

dirigidas a la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos. Su contenido sería el siguiente:

Facilitar la adquisición de estrategias de aprendizaje por los estudiantes

- Ofertas de diagnóstico del tipo de pensamiento aplicado
- Asesoramiento a los profesores sobre las características del pensamiento de sus alumnos
- Ofertas de orientación sobre estilos y estrategias de aprendizaje individual y cooperativo
- Asesoramiento para la adquisición de habilidades de estudio
- Orientación al profesorado sobre estrategias de prevención del fracaso académico

El proceso de enseñanza: relaciones entre docencia de calidad y orientación

El concepto de *docencia de calidad* constituye desde hace tiempo el motor de la evaluación de las universidades en España. Este empeño colectivo por justificar el coste económico y las funciones desempeñadas por las instituciones universitarias no tiene parangón en ningún otro ámbito de la administración del estado (no parece que haya mucha gente interesada en hacer una evaluación similar, por ejemplo, en el ejército, en las administraciones central o autonómicas, etcétera); y se espera de él que aporte una información lo suficientemente valiosa como para basar en ella las decisiones de cambio y mejora institucional que aseguren un razonable nivel de satisfacción de los usuarios de la universidad: los estudiantes, los empleadores y la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el concepto mismo de docencia de calidad está por construirse en nuestras universidades y su definición es una de las metas del movimiento

fundamentos en humanidades

de evaluación de la universidades españolas iniciado en esta década. Dicho concepto tiene diferentes niveles de definición (de expectativa social, normativo - institucional, comparado, entre otras) y requiere para su concreción la integración de las percepciones de diferentes actores, de entre los cuales consideraremos en este trabajo solamente la de los profesores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la docencia de calidad tiene, desde la perspectiva de los profesores, una dimensión colectiva (constituida por la cultura de cada universidad y de cada centro de enseñanza universitaria) y una dimensión individual (proceso de enseñanza aprendizaje que el profesor oferta a sus alumnos). La evaluación institucional puede proporcionar bastantes datos sobre cómo se resuelve la tarea docente de los profesores en cada centro, incluso cuáles son algunas de las peculiaridades de la oferta de cada profesor; pero es posible que no sea capaz de captar las peculiaridades de la "cultura" de cada departamento o las exigencias / dificultades de los procesos de enseñanza aprendizaje en diferentes momentos de la vida del estudiantes (alumnos de primero, alumnos con proyecto de fin de carrera...) o bien las exigencias / dificultades de la transmisión de conocimientos en asignaturas concretas.

Aportaciones para la orientación de la evaluación institucional de las universidades

Las experiencias de evaluación generalizada de la enseñanza universitaria se inician en España en 1981 (Tejedor, 1991). Durante más de una década se realizada en prácticamente todas la universidades una evaluación centrada exclusivamente en el profesor, *evaluación del profesorado*, a partir de la opinión de los alumnos expresada en un cuestionario; las dimensiones generalmente evaluadas han sido las de calidad del programa, dominio de los contenidos de las materias, forma de relacionarse con los alumnos, cumplimiento de sus obligaciones, recursos didácticos utilizados, formas de evaluar y valoración global del profesor. La repercusión de estas prácticas evaluadoras en la oferta formativo - orientadora para el profesorado puede resumirse, con palabras de Rodríguez (1991), en una *"escasa o nula vinculación de la evaluación... con acciones institucionales de carácter formativo"*.

fundamentos en humanidades

Con un afán de superación de las grandes limitaciones de esa perspectiva, los planteamientos en pro de la evaluación de la calidad de todo el sistema de docencia universitaria (y no solo del profesorado) cristalizan definitivamente en nuestro país a comienzos de la presente década con la elaboración del *Programa Experimental de la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*, al que siguió el actual *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Refiriéndonos a éste último, se han contemplado dos estrategias básicas para la evaluación: la autoevaluación realizada por la propia unidad docente (área de conocimientos, departamento) y la evaluación externa por pares que es llevada a cabo por evaluadores pertenecientes a las mismas unidades de docencia pero procedentes de otras universidades. Para unificar criterios y procedimientos de evaluación el Consejo de Universidades ha elaborado dos instrumentos, el *Protocolo de Evaluación* y la *Guía de los Evaluadores Externos*.

La finalidad del actual plan de evaluación es, como también se declaraba en el programa anterior, la de determinar la calidad de cada universidad; para ello se evalúa cada unidad de docencia (departamento, área de conocimientos...) con objeto de *"formular juicios de valor sobre el diseño, la organización y el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de la unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora"*. Están previstos 10 ámbitos de evaluación en relación con la docencia (*dimensión enseñanza*):

- 1- El contexto institucional
- 2- Metas, objetivos y planificación
- 3- El programa de formación
- 4- Desarrollo de la enseñanza
- 5- Alumnado
- 6- Profesorado y personal investigador
- 7- Instalaciones
- 8- Gestión de calidad
- 9- Relaciones externas
- 10- Puntos débiles y fuertes

fundamentos en humanidades

De ellos, la información generada en los ámbitos 2, 3, 4 y 5 será de especial relevancia para la elaboración de ofertas de formación y orientación para el profesorado.

La aplicación de este plan está generando mayores expectativas en cuanto a la calidad y significación de la información que se recoge y su presumible valor para la elaboración de propuesta de mejora. Todavía es muy pronto para responder a la pregunta de en qué medida esa información está sirviendo para la configuración de propuestas de formación y orientación destinadas a los diferentes agentes de la enseñanza universitaria (profesores, gestores, alumnos...). La información aparecida en las revistas de educación (Vidal y col., 1998; Apodaca, 1998) sobre la evaluación realizada en algunas universidades hace referencia a aspectos como la constatación de deficiencias estructurales y organizativas (escasa colaboración entre los distintos departamentos, excesiva fragmentación de los grupos de investigación); recomendaciones sobre estrategias para mejorar el propio proceso de evaluación institucional de la universidades (peso insuficiente de la perspectiva de los alumnos); resultados del propio proceso de evaluación (creciente aceptación en la universidades de la cultura evaluadora).

La proclamada validez de la información para elaborar estrategias de mejora necesita concretarse en planes o programas de calidad en los que las ofertas de orientación (didáctica, metodológica, tutorial, de inserción profesional...) han de tener un papel importante.

Aportaciones de investigaciones específicas sobre el proceso de docencia

La configuración de esta oferta de orientación requiere además aprovechar la propia experiencia acumulada en cada universidad y en cada centro mediante la formalización de lo que entienden por docencia de calidad sus profesores (y, naturalmente, también sus alumnos). Para ello será necesario, a partir de los datos generados en la evaluación institucional, poner en marcha procesos de debate colectivo o programas de investigación que recojan las

fundamentos en humanidades

percepciones e interpretaciones de los profesores sobre el conjunto de funciones que les son demandadas, las necesidades de formación y orientación subsecuentes... respecto a una docencia de calidad tal como es percibida por sus actores (profesores y alumnos).

Y esto ha de ser así porque el concepto de calidad de la enseñanza es siempre relativo: no es posible definir la calidad si ésta no está ligada a un contexto; es el contexto y sus actores quienes establecen los estándares de calidad. De ello se desprende que para contextualizar las ofertas de orientación será necesario llevar a cabo investigaciones específicas para intentar comprender las formas que tienen los profesores de entender la docencia, de describir las demandas y de responder a las demás funciones docentes.

Desde esta perspectiva presentaremos a continuación una síntesis de la información recogida recientemente entre los profesores de la universidad de Sevilla y de su posible utilización a efectos de configuración de una oferta orientadora. La investigación se llevó a cabo durante el curso 1997 - 1998 (Álvarez y col., 1998) patrocinada por el ICE de esta universidad; la meta que persiguió fue la de recoger las aportaciones que sobre la docencia universitaria podían realizar los profesores que había sido mejor evaluados por los alumnos en la última evaluación institucional; participaron 25 profesores: el mejor evaluado en cada una de las facultades o escuelas universitarias. Con objeto de poder delimitar con precisión esas aportaciones sobre las prácticas docentes de calidad de estos profesores se realizó inicialmente una entrevista en profundidad con cada uno de ellos; además se efectuó una aproximación al concepto colectivo de docencia de calidad, es decir, al producido en situación de interacción con otros colegas, para lo cual se organizaron tres foros de debate mediante la técnica de *grupo de discusión* en los que participaron todos los profesores integrantes de la investigación.

Los que ahora nos interesan son los datos aportados por los profesores en esa situación de interacción social, que hacen hincapié en que una docencia de calidad es el resultado de la interacción de un conjunto de variables que aparece en el la Tabla 6.

fundamentos en humanidades

TABLA 6
Variables implicadas en la docencia de calidad, según los profesores

Oficio	Profesionalidad	<p>Dominio de los conocimientos</p> <p>Dedicación</p> <p>Preparación de las clases</p>	<p>Asunción de roles</p> <p>Innovación docente</p>
	<p>Conocimiento y características del alumnado</p> <p>Destreza docente</p>	<p>Necesidad de ayuda</p> <p>Necesidad de motivación</p> <p>Claridad expositiva</p> <p>Claridad en los criterios de evaluación</p> <p>Aplicabilidad del contenido de la enseñanza</p> <p>Dominio de procesos de argumentación y demostración</p>	<p>Carencias formativas</p> <p>Necesidad de estructuración del estudio</p> <p>Adquisición y utilización de recursos didácticos personales</p> <p>Habilidad para la comunicación con los alumnos</p> <p>Adaptación de la enseñanza</p>
	Formas de concebir la enseñanza	<p>Funciones del profesor frente a los conocimientos</p> <p>Funciones del profesor frente al aprendizaje</p>	<p>Posicionamiento frente al binomio docencia - investigación</p>
Arte	<p>Don o vocación</p> <p>Entusiasmo personal</p> <p>Puesta en escena</p>		
Condiciones estructurales y sociales	<p>Número de alumnos</p> <p>Nuevos planes de estudio</p> <p>Elementos sociales</p> <p>Condiciones materiales</p> <p>Estructuras administrativas</p>	<p>Bagaje cultural y de conocimientos</p>	<p>Motivación por la carrera</p>
	<p>Condiciones (de acceso de los alumnos) a la carrera</p> <p>Condiciones de salida (de los alumnos) hacia el mercado de trabajo</p> <p>Exigencia de la evaluación</p>	<p>Perspectiva laboral</p> <p>Conocimiento de la nueva cultura laboral</p> <p>Prescripciones institucionales</p> <p>Dificultades técnico - pedagógicas</p>	<p>Exigencia de los ámbitos profesionales</p> <p>Recursos / estrategias prácticas</p>
Dilemas / paradojas del ejercicio docente	<p>Docencia vs. investigación</p> <p>Cultura vs. ciencia vs. tecnología</p> <p>Innovación vs inercia</p> <p>Subir vs. bajar el nivel</p> <p>Buen profesor vs. buen alumno</p>		

fundamentos en humanidades

Veamos a continuación cuáles pueden ser las implicaciones de este conjunto de variables para la orientación del profesorado.

a) El oficio docente

Se entiende por tal conjunto de saberes y de concepciones sobre las funciones a desarrollar por el profesor que dan como consecuencia una forma eficaz de enseñar. El oficio docente es la resultante de cuatro variables:

Profesionalidad: conjunto de responsabilidades que un profesional debe asumir de cara al desempeño de su profesión y a la prestación final de un servicio de calidad.

Conocimiento de las características y necesidades del alumnado (respecto al aprendizaje): cómo y qué han aprendido en las etapas educativas anteriores, cuáles suelen ser los problemas que les plantea la enseñanza universitaria y cuáles son sus actitudes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

Destrezas docentes: conjunto de habilidades básicas que un profesor ha de exhibir en el aula, al menos a niveles elementales de dominio, para que su oferta docente pueda ser entendida y aceptada por los alumnos.

Formas de concebir la enseñanza: ideas o presupuestos filosófico - ideológicos (fines de la enseñanza) y pedagógicos (funciones y procesos) que el profesor asume para el desarrollo de su actividad profesional de docente universitario.

Un análisis de las mismas y de las subvariables componentes de cada una de ellas permite delimitar las características de las acciones susceptibles de ser ensayadas para su modificación. Existe un primer bloque de acciones de carácter institucional, ajenas en principio a cualquier finalidad orientadora, cuya meta es el control; factores como el *Dominio de los conocimientos*, la

fundamentos en humanidades

Dedicación o la *Claridad en los criterios de evaluación* son susceptibles de ser controlados por la institución, ya sea en el proceso de contratación o admisión de los profesores (caso de los conocimientos) o a durante su ejercicio profesional (caso de la dedicación y de los criterios de evaluación).

La acción institucional puede dirigirse igualmente a promover entre el profesorado determinados cambios en la oferta docente considerados deseables; sería por ejemplo el caso del factor *Innovación docente*; y en ese plano se sitúan los planes que generalmente ofertan los ICEs y/o los vicerrectorados de calidad mediante financiación específica o algún sistema de premios a la innovación.

Las subvariables que integran los factores *Conocimiento de las características y necesidades del alumnado* y *Destreza docente*, así como también las del factor *Profesionalidad*, pueden ser modificadas a través de la acción formativo - orientadora mediante ofertas institucionales de programas o servicios para los profesores; que en su vertiente formativa han sido vehiculados tradicionalmente a través de los ICEs, pero no así en lo que se refiere a la oferta de orientación.

Finalmente resta el conjunto de subvariables que aglutina el factor *Formas de concebir la enseñanza*; son tres y fueron descritas así:

- *Funciones del profesor respecto a los conocimientos*: a) transmisor de conocimientos; b) iniciador / motivador para la adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno; c) tutor del proceso de adquisición; y d) innovador y cuestionador del conocimiento comúnmente aceptado.

- *Funciones del profesor frente al aprendizaje*: a) la que hace hincapié en el desarrollo del sentido crítico frente a esos contenidos; b) la que promueve la implicación del alumno (participación) en la configuración del proceso y de los contenidos de su aprendizaje; c) la que aboga por desarrollar la curiosidad científica e investigadora; d) la de servir como modelo a los

fundamentos en humanidades

alumnos en el ejercicio de las funciones anteriores; y e) la mediación cognitiva que realizan los profesores para tender puentes conceptuales y procedimentales entre los conocimientos y habilidades previas de los alumnos y la estructura de las materias.

- *Posicionamiento frente al binomio docencia - investigación*: hace referencia a la integración o separación de ambas actividades a efectos docentes.

La opción personal respecto a las diferentes alternativas es justificable desde diversos puntos de vista y la acción orientadora, en consecuencia, iría dirigida, en su caso, al análisis de las ventajas / inconvenientes de cada una de esas funciones.

b) El arte de enseñar

El arte en la enseñanza y en la profesión docente es una macrovariable mencionada por muchos profesores. No obstante, su definición y operativización ha sido escasa por las propias dificultades que entraña el concepto. Tal como ha sido descrita se trata en cualquier caso de una macrovariable no evaluable en el plano administrativo y escasamente transmisible en procesos de formación. De las tres variables implicadas en su descripción solamente la *Puesta en Escena*, una forma de actuar dirigida a conseguir determinados efectos (captar el interés, sorprender, deleitar...) es susceptible de ser orientada.

c) Condiciones estructurales y sociales

La tercera macrovariable conforma lo que es el contexto o la ecología de la labor docente. Las variables más frecuentemente manejadas por los profesores son las que describimos a continuación.

fundamentos en humanidades

Número de alumnos (por grupos de clase): condiciona la oferta docente y el estilo de enseñanza del profesor.

Nuevos planes de estudios: mayor dificultad de coordinación de la docencia, mayores posibilidades de repetición de contenidos y mayor volumen de prácticas profesionales, carencia de experiencia del profesorado.

Condiciones materiales: contexto físico en el que se desarrolla la docencia y dotación de recursos para llevarla a cabo.

Estructuras administrativas: prescripciones organizacionales (departamentos, áreas de conocimientos, responsabilidades de gestión, entre otras) que condicionan la docencia.

Elementos sociales: reflejo en los alumnos de las actitudes y comportamientos sociales del momento.

Condiciones de acceso a la carrera: bagaje cultural y motivación con que los estudiantes inician sus estudios universitarios.

Condiciones de salida hacia el mercado de trabajo: posibilidades percibidas de inserción laboral y grado de conocimiento de la situación y de las exigencias del ámbito profesional deseado.

Exigencias de la evaluación: manejo de problemas éticos, solución de dificultades técnicas y adopción de recursos y estrategias propias.

Esta macrovariable aglutina las condiciones en que se desarrolla la docencia y es, en su mayor parte, dependiente de decisiones políticas o de situaciones sociales inasequibles a la influencia del profesor (*Número de alumnos, Nuevos planes de estudios, Condiciones materiales, Estructuras administrativas y Condiciones de acceso a la carrera*). La modificación de la mayoría de estas variables es esencialmente una cuestión de acción política y sindical o bien de la ocurrencia de cambios en la sociedad difícilmente manejables (*Elementos sociales*).

Las dos variables restantes son en una cierta medida modificables por el colectivo de profesores o por los profesores individualmente considerados; la acción formativa en un caso (*Exigencias de la evaluación*) y orientadora en el otro (*Condiciones de salida hacia el mercado de trabajo*) puede capacitar al profesor para abordar con mayor destreza los aspectos técnico - pedagógicos de la evaluación y para orientar profesionalmente a sus alumnos e introducirles durante la carrera en la cultura laboral de las profesiones a las que aspiran.

d) Dilemas y paradojas del ejercicio docente

Es la cuarta de las macrovariables definidas en la investigación que estamos analizando. Hace referencia a los conflictos de valores que debe afrontar el profesor derivados de la confrontación entre dos lógicas distintas: la lógica de la institución universitaria y de la sociedad que la sustenta, por una parte; y la lógica del profesor (individualmente o como grupo) respecto a la docencia. Supone la coexistencia ilógica de dos realidades, de modo que la solución de un problema enfrenta entre sí dos fenómenos que en la mente del profesor deberían ser complementarios...

Docencia vs. investigación

"... hasta ahora la carrera docente no existe; está la carrera investigadora; quiero decir, las dos cosas tienen que definir un buen profesor, pero hay una pata que está coja".

"La gente dice: "Ah, éste publica, pues éste es un hombre que suena", mientras que si no publicas pues no eres nadie. Quiero decir, si tú eres un buen profesor, ¿quién lo asegura?, nadie".

Cultura vs. ciencia vs. tecnología

"¿Qué es lo que tenemos que formar, técnicos con un cierto nivel de cultura o gente culta que sepa hacer las cosas bien?"

Innovación vs. inercia

"...incluso en mi propio proyecto docente cuando aprobé la oposición (...) todas son situaciones de enseñanza magníficas pero en la práctica eso no lo mueve nadie... Y ya llega la situación de profesor estable y te dura el primer año la innovación y luego se te va apagando como una llama porque, sobre todo, te ves aislado".

Subir vs. bajar el nivel

"... yo no puedo condenar a los alumnos que la escogen [la materia optativa] a tener que sufrir como sufren con las demás, pero creo que aparte no puedo rebajar la materia y no enseñar bioquímica, porque en sus programas, en sus planes de estudio y en su expediente sale que sabe bioquímica".

Buen profesor vs. buen alumno

"... aquí se habla de lo que es un buen profesor, yo no sé si tiene respuesta sin hablar de lo que es un buen alumno (...). [A un profesor le ocurre esto] "bueno, pues mañana a ver si estos problemas los tenemos pensados, por lo menos para poder hablar de ellos". Al día siguiente: "¿Habéis pensado los problemas?, bueno, no lo habéis pensado, vale, bueno, vamos a empezar a hacer un problema, os propongo que intentéis hacer esto" y se pone a pasear entre sus alumnos y resulta que tres lo están intentando, cinco están hablando del partido de fútbol de ayer, siete están hablando de las compras que han hecho para la fiesta de la primavera y el resto, hasta treinta que tiene en clase, están mirando al techo esperando que se canse de dar paseos por la clase para escribir en la pizarra el problema".

Como puede inferirse, se trata de situaciones problematizadoras que están en la esencia de lo que es y supone la práctica docente. Podemos decir que los dilemas surgen y cristalizan como fruto de la interacción entre un modo de entender / proceder - el de un profesor o un grupo- y el modo en que entiende / opera la institución universitaria en su conjunto y la sociedad que la alimenta. Los dilemas que hemos podido identificar abordan temas como la motivación y las expectativas del profesorado; el curriculum y el modo de ver que está detrás de cualquier titulación universitaria; la autonomía e iniciativa docente; la

definición de roles; el individuo y el grupo; los fines y metas docentes; la interacción profesor - alumno; y el modelo social en que se inserta la enseñanza.

Un dilema no es una situación fácilmente resoluble sino que más bien implica un conflicto cognitivo y operacional que puede resolverse optando por uno de los opciones enfrentadas o adoptando una solución heurística que surge de la propia dialéctica de ese enfrentamiento. Las posibilidades de una acción orientadora respecto a los dilemas y paradojas de la función docente se sitúan, desde nuestro punto de vista, en propiciar la discusión y toma de decisiones colectiva respecto a los mismos.

Como conclusión

... Diremos que la orientación en la universidad no puede quedarse al margen de las actuales realizaciones en materia de evaluación de la calidad de las universidades, so pena de mantener su oferta de intervención orientadora en meros cursos de técnicas de trabajo intelectual, de búsqueda de empleo... o similares, muy valiosa pero a todas luces insuficiente para la nueva situación. A nuestro juicio una propuesta institucional de orientación para nuestras universidades al día de hoy deberá basarse primeramente en la información procedente de los estudiantes, una de cuyas fuentes de datos -junto con los aportados por la investigación psicopedagógica- es, sin duda, la evaluación institucional de cada universidad, en la que los alumnos transmiten su percepción actualizada de la docencia y de los servicios que se les ofrecen. Ambas informaciones pueden reportar a la oferta orientadora objetivos y temáticas referidos tanto a los alumnos como a los profesores de las unidades docentes evaluadas, a condición de que sea bastante más completa que la que han proporcionado los cuestionarios utilizados hasta el momento.

... Que la acción orientadora en la universidad habrá de dirigirse también a los profesores, coactores de esta representación social que es la formación universitaria. Y al igual que en el caso de los alumnos, la determinación de los contenidos de la acción orientadora tendrá que basarse en la información que los profesores (y otras fuentes) proporcionen sobre las exigencias de la función docente en relación con las demandas sociales (docencia de calidad) y con las demandas de los alumnos para el éxito académico (demandas para el

fundamentos en humanidades

aprendizaje de contenidos y procedimientos, y demandas de apoyo). Es a partir de esta información desde donde la orientación dirigida al profesorado universitario debería iniciar la articulación de sus ofertas: ámbitos de intervención; posibles contenidos; estrategias viables; programas y servicios a ofertar...

... Que la elaboración de una propuesta de acción orientadora en la universidad requerirá, por una parte, el análisis de los datos procedentes de las evaluaciones institucionales actualmente en curso; y, por otra, la obtención de otros datos, mediante procesos de investigación específicos, relativos a los procesos "culturales" particulares en los que se lleva a cabo el aprendizaje de los alumnos y la docencia de los profesores ♦

Referencias bibliográficas

ACPA (1994). *The student learning imperative: implications for student affairs*. Washington, DC: Autor.

Álvarez, V. y otros (1998). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: ICE.

Apodaca, P. M. (1998). Autoevaluación: el caso de la universidad del País Vasco. *Revista de Educación*, 316, (pp. 307 - 319).

Baxter Magolda, M. and Porterfield, W. D. (1985). A New Approach to Assess Intellectual Development on the Perry Scheme. *Journal of College Student Personality*, 26 (4), (pp. 343 - 350).

Bean, J. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6, (pp. 129 - 148).

Bean, J. (1982a). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17, (pp. 291 - 319).

Bean, J. (1980). Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12, (pp. 155 - 187).

Bean, J. (1982b). *Conceptual Models of Student Attrition: How Theory Can Help the Institutional Researcher*. En E.T. Pasarella (Ed.), *Studying Student Attrition* (pp. 17 - 33). San Francisco: Jossey - Bass.

Bean, J. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, (pp. 35 - 64).

Bean, J. and Vesper, N. (1990). *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using Lisrel to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston.

Bentler, P. M. and Speckart, G. (1979). Models of Attitude-Behavior Relations. *Educational Research Journal*, 22, (pp. 35 - 64).

Biggs, J. B. (1978). Individual and Group Differences in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, (pp. 266 - 279).

Brown, R.B. (1980). *The student development educator role*. En Delworth, U. and Hanson, G. *Students servicers. A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey Bass.

Castellano, F. y Delgado, L. (1996). Un programa de orientación universitaria. 'Participa'. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, (pp. 65 - 78).

Clinchy, B. and Zimmerman, C. (1982). Epistemology and Agency in the Development of Undergraduate women, en P. Perun (Ed.), *The Undergraduate Woman: Issues in Educational Equity* (pp. 161 -181). Lexington, Massachusetts: Heath.

Consejo de Universidades (1992). *Anuario de Estadística Universitaria 1992*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En J. W. Segal, S. F. Chipman and R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Vol. 1* (pp. 209 - 240). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

fundamentos en humanidades

Dansereau, D. F. (1988). Cooperative Learning Strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz and P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies* (pp. 103 - 120). New York: Academic Press.

De la Orden y col. (1985). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad. *III Seminario de Modelos de Investigación Empírica en Educación*. Oviedo.

De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 53 - 69). Barcelona: Laertes.

Díaz Allué, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

Duncan, O. y col. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.

Dunkin, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14, 1, (pp. 21 - 33).

Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe: The Free Press.

Echeverría, B. (1990) Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Puerto de la Cruz: AEOP.

Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.

Echeverría, B. (1997). *Los servicios de orientación universitarios*. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112 - 136). Barcelona: Laertes.

Entwistle, N. J. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. London: Fulton.

Entwistle, N. J. (1992). *Student Learning and Student Strategies*. En B.R. Clark and G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical Perspectives* (pp. 1730 - 1740). Oxford: Pergamon Press.

Entwistle, N. J. and Entwistle, A. C. (1991). Contrasting Forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and Its Implications. *Higher Education*, 22, (pp. 205 - 227).

Ereksón, O. H. (1992). Joint determination of college student achievement and effort: implications for college teaching. *Research in Higher Education*, 33, 4, (pp. 433 - 446).

Fetherman, D. L. y Hauser, R. M. (1978). *Opportunity and change*, New York: Academic Press, Inc.

Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn*. Buckingham: Open University Press.

González Tirados, R. M. (1986). Un método para el análisis del fracaso escolar universitario. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. Policopiado.

Guskin, A. E. (1994). Reducing student costs and enhancing student learning: Part 2: Restructuring the role of faculty. *Change*, 26, 4, (pp. 23 - 29).

Hannah, W. (1971). Personality differentials between lower division dropouts and stay - ins. *Journal of College Student Personality*, 12 (1), (pp. 16 - 19).

Hanson, G. y Taylor, R. (1970). Interaction of ability and personality: Another look at the dropout problem in an institute of technology, *Journal of Counseling Psychological*, 17 (6), (pp. 640 - 645).

Heilbraun, A. (1965). Personality factors in college dropout, *Journal of Applied Psychology*, 49 (1), (pp. 1 - 7).

Infestas, A. (1986). El rendimiento académico en la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. policopiado.

Instituto de Estadística de Andalucía (1997). *Anuario Estadístico de Andalucía 1996*. Sevilla: IEA.

Instituto Nacional de Estadística (1997). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Madrid: INE.

Isus, S. (1995). *Orientación universitaria. De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Barcelona: Universidad de Lleida.

Iwai, S. y Churchill, W. (1982). College attrition and the financial support system of students, *Research Higher Education*, 17 (2), (pp. 105 - 113).

Jensen, E. (1981). Student financial aid and persistence in college, *Student Higher Education*, 15 (1), (pp. 87 - 99).

Kamens, D. (1971). The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. *Sociological Education*, 44 (3), (pp. 270 -296).

Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification, *Harvard Educational Review*, 42 (4), (pp. 521 - 562).

Knefelkamp, L. (1974). *Developmental Instruction: Fostering Intellectual and Personal Growth of College Students* (PhD dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstract Int. 36: 1271A.

Latiesa, M. (1986). Estudio longitufinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. policopiado.

Lázaro, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria*. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 71 - 101). Barcelona: Laertes.

Manski, C. y Wise, D. (1983). Schooling as experimentation: A reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon, *Economic Education Review*, 8 (4), (pp. 305 - 312).

March, J. C. and Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.

Marton, F. and Saljo, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 36 - 55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Muñoz - Repiso, M. y otros (1992). *Las desigualdades en la Educación en España*. Madrid: CIDE.

Pask, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style. En Schmeck, R. R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 83 - 100). New York, Plenum Press.

Pervin, L. y Rubin, D. (1967). Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach, *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), (pp. 285 - 295).

Pincus, F. (1980). The false promise of community colleges: Class conflict and vocational education, *Harvard Education Review*, 50 (3), (pp. 332 - 361).

Pozo, C. y Hernández, J. M. (1997). *El fracaso académico en la Universidad. Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva*. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 137 - 152). Barcelona: Laertes.

Rodgers, R. F. and Widick, C. (1980). *Theory to Practice. Uniting Concepts, Logic and Creativity*. En F.B. Newton, K. L. Ender (Eds.), *Student Development Practices* (pp. 3 - 25). Springfield, Illinois: Thomas.

Rodríguez, S. (1991) Experiencia española de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. "Otro punto de vista". En "Evaluación y desarrollo profesional". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, ICE, (pp. 113 - 136).

Rodríguez, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 23 - 52). Barcelona: Laertes.

- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model, *Sociological Education*, 45 (3), (pp. 258 - 270).
- Rose, H. y Elton, C. (1966). Another look at the college dropout, *Journal of Counseling Psychological*, 13 (2), (pp. 242 - 245).
- Rossmann, J. y Kirk, B. (1970). Factors related to persistence and withdrawal among university students, *Journal of Counseling Psychological*, 17 (1), (pp. 56 - 62).
- Sánchez, M. F. (1998) *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las universidades de la comunidad de Madrid*. Madrid: UNED, Dpto. MIDE. Inédita.
- Saulnier - Cazals, J. (1997). Educación en la orientación en la universidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 102 - 111). Barcelona: Laertes.
- Sewell, W. Y Hauser, R. (1975). *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York: Academic Press.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, (pp. 38 - 62).
- Stampen, J. y Cabrera, A. (1988). The targeting and packing of student aid and its effect on attrition, *Economical Education Review*, 7 (1), (pp. 29 - 46).
- Summerskill, J. (1962). Dropouts from college. En N. Stanford (Ed.), *The American College* (pp. 627 - 655). New York: Willey.
- Tejedor, F. J. (1991) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En "Evaluación y desarrollo profesional". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, ICE, (pp. 87 - 112).
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, (pp. 89 - 125).

Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 53, (pp. 687 - 700).

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. En B. R. Clark and G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical Perspectives* (pp. 1697 - 1709). Oxford: Pergamon Press.

Tourón, J. (1984). *Factores de rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.

Valdivia, C. (1997). Orientación y tutoría en la universidad. En *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOP.

Vidal, J. y col. (1998). La evaluación de la investigación: la experiencia de la Universidad de Salamanca. *Revista de Educación*, 316, (pp. 297 - 307).

Voorhees, R. (1987). *Financial aid and new freshman persistence: An exploratory model*. Paper presented at the annual forum of Association for Institutional Research, Fort Worth, Texas.

Waterman, S. and Waterman, C. (1972). Relationship between freshmen ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status, *Developmental Psychology*, 6 (1), (p. 179).

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 59 - 77

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

María Luisa Granata
Carmen Barale

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: granata@unsl.edu.ar

Resumen

Resulta imprescindible a la hora de reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que a nuestro entender, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como; selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica, entre otras., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales.

Entendemos que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

Abstract

It is essential at the moment to reflect on social sciences and history teaching, to ask oneself about its epistemological position and the possibility of integration of different social sciences between them at first, because we think that it will be not feasible to resolve didactic problems such as selection of disciplinary contents, materials and resources, didactic transposition, etc. without asking oneself about the characteristics of historical and social knowledge and its task and influence that values exert in historical and social disciplines.

We consider that it is important to take account of some historical perspectives of analyses to understand better which is the debate between social sciences and history and to comprehend that many of teaching practices of these actual disciplines have been influenced by specific historical circumstances.

Presentación

En el debate educativo actual acerca de la enseñanza de las distintas disciplinas, uno de los campos de mayor controversia es el de las ciencias sociales y la historia. A la pesada herencia que poseen los educadores respecto del conocimiento que enseñan, el que a menudo se entiende como objetivo, libre de valores y neutral, se imponen cada vez con más fuerza otros marcos conceptuales que muestran en los últimos años con mayor intensidad, que no existe una racionalidad tecnocrática dominante y que es en el interior de las relaciones sociales donde tiene lugar el proceso de producción del conocimiento.

También es importante tomar en cuenta en estas discusiones que las ciencias sociales se caracterizan por su complejidad y juventud. Complejidad porque confluyen en ella una pluralidad de disciplinas -sociología, economía, antropología, derecho, geografía, historia, entre otras-, y joven como campo de conocimiento, como disciplina que se encuentra en proceso de construcción.

Por lo dicho pensamos que resulta imprescindible a la hora de reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia, preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que a nuestro entender, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como: selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica etc., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales.

Entendemos que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

Por lo explicitado anteriormente, el propósito de nuestro trabajo es reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento social e histórico desde la perspectiva del positivismo y de la Escuela de los Annales; para analizar luego sus implicaciones para la enseñanza.

En segundo lugar tomar un contenido referido a la enseñanza de la historia en el primer ciclo de la Educación General Básica (E. G. B.), las efemérides, examinar su tratamiento y realizar algunos aportes desde los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia.

Breves reflexiones epistemológicas

Sería imposible en el curso de una vida humana llegar a dominar los campos del saber de cada una de las disciplinas que forman las ciencias sociales, ramificadas a su vez en multitud de áreas de conocimiento que tienen su propio desarrollo.

Siendo el campo de lo social tan complejo y multiforme, no existen demarcaciones muy precisas para delimitar los campos de cada saber, por lo tanto se requiere para entender el conocimiento social de las aportaciones de perspectivas diversas y por consiguiente se imponen los planteamientos interdisciplinarios.

No existen las ciencias sociales como una disciplina homogénea, como un campo del saber que responde a una estructura lógica, ni existe una metodología específica de las ciencias sociales en conjunto, ni las estructuras analíticas de sus distintas disciplinas son las mismas pese a que son complementarias. Cada ciencia social tiene su propia lógica interna, su epistemología y método, y ha seguido un desarrollo propio.

Cada ciencia social abarca un aspecto de la realidad y ha de tener sus puertas abiertas al intercambio y al préstamo.

Las ciencias sociales desde una perspectiva crítica

La teoría crítica, representada por la Escuela de Frankfurt, iniciada por Max Horkheimer (1903 -1969) y cuyos pensadores más destacados son Theodor Adorno (1903 -1969), Hebert Marcuse (1898) y J. Habermas (1966), define a las ciencias sociales a partir de una ruptura con la concepción positivista que postulaba como ideal el logro de un conocimiento absoluto de la realidad en si misma. Desde la visión positivista la concepción de ciencia aparecía como desinteresada, separada de la esfera de los valores en cuanto no pueden ser encasillados dentro de lo que se postulaba como "racionalidad científica".

La característica fundamental que une a los autores mencionados es una crítica radical a la sociedad actual bajo la aspiración de mejorar sus condiciones.

Para esta corriente el verdadero conocimiento es el que da cuenta de las contradicciones reales de la sociedad, afirmando que la neutralidad valorativa no existe. Es precisamente en el ámbito de construcción del conocimiento sobre la sociedad y los procesos sociales, donde se advierte más intensa y directamente la importancia de los valores.

Es la teoría crítica la que recupera para las ciencias sociales la relación esencial de conocimiento y valor, como así también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser.

Se produce así una nueva conceptualización de la sociedad, concebida como un proceso histórico donde cada situación es fruto de un antagonismo dialéctico con otra situación de la que nace y mediante una relación entre teoría y praxis. Esta reacción antipositivista afecta al conjunto de las ciencias sociales que ya no podrán conformarse con una comprobación empírica y una descripción de los hechos.

Por lo tanto en la construcción del conocimiento del proceso social, el mismo análisis que se efectúa de ese proceso debe ser comprendido y entendido, según Habermas, como una posible crítica de si mismo. Afirma el mencionado autor:

"no se puede separar cognición e interés en la forma de definición del objetivismo científico"... "Esta separación fue el ideal de la ciencia positiva ocultando la verdadera relación entre conocimiento e interés y por lo tanto la relación de la ciencia con los problemas reales" (Habermas, 1966: 161).

Desde el punto de vista de la teoría que venimos destacando, lo fundamental es no quedar atado acríticamente al contexto social. Su antagonismo epistemológico no se manifiesta contra la investigación científica rigurosa, sino contra la interpretación positiva de la metodología experimental.

Habermas afirma que toda la dimensión no cuantificable que el positivismo deja de lado es de suma importancia para el desarrollo de las ciencias sociales y que no es irracional dado que la ausencia de cuantificación no es sinónimo de irracionalidad.

La historia desde la perspectiva del positivismo y de la escuela de los annales

Marc Bloch junto a Lucien Febvre fundaron en el año 1929 en Francia la revista *Annales de la historia económica y social* que dió origen a la Escuela de los Annales. Esta nueva escuela marcó el rechazo al positivismo con el fin de hacer una historia viva.

Las generaciones que precedieron a estos dos pensadores en las últimas décadas del siglo XIX y hasta los primeros años del XX tenían una imagen comtiana de las ciencias del mundo físico y lo extendían al estudio y conocimiento de la historia.

Para los positivistas la historia era solo la sistematización y organización de los datos obtenidos en los documentos, por lo que la inclusión de aspectos interpretativos oscurecía e interfería el carácter “objetivo” que debía tener la historia para ellos.

Frente a la historia factual del positivismo, la Escuela de los Annales planteaba una historia explicativa y total que rechazaba el predominio de una temática y que manteniendo el sentido unitario de la historia contemplaba todos sus aspectos: políticos, económicos, sociales y culturales.

No se siente ya la obligación de tratar de imponer a los objetos del saber histórico un modelo intelectual uniforme tomado de las ciencias de la naturaleza física.

¿Pero qué es la historia para la escuela de los annales?

Intentar definir una ciencia implica ante todo clarificar cuál es su objeto de conocimiento y la naturaleza propia de sus métodos. Marc Bloch (1964)

fundamentos en humanidades

sostiene que la historia está destinada a trabajar en provecho del hombre ya que tiene como objeto de estudio a los hombres y sus actos en el tiempo, además afirma que:

"(...) La historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, recién llegado al campo del conocimiento racional. O, mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. No ha superado aún, en algunos problemas esenciales de su método los primeros tanteos. Razón por la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban "la más difícil de todas las ciencias" (Bloch, 1965: 16).

En esta cita Marc Bloch reclama a favor de la historia como ciencia en marcha, la indulgencia debida a todos los comienzos, aunque la historia bajo la forma embrionaria del relato es muy vieja. No pretende ocultar aquí que la historia no ha resuelto aún algunos problemas esenciales de su método y sin embargo admite que el conocimiento histórico puede pretender el nombre de científico.

Es precisamente con el aporte de la Escuela francesa de los Annales que la historia cambia de perspectiva y comienza a ocuparse de los hombres en sociedad. Cambia el sujeto de la historia, se comienza a pensar en términos de sujetos colectivos: las comunidades, los grupos, las clases sociales en permanente cambio y atravesados por diversos conflictos. Se inicia así una historia estructural que busca una mayor articulación en la dialéctica espacio – tiempo.

La atención se dirige ahora a las interrelaciones entre las estructuras geográficas, económicas, sociales y de políticas planteadas en sus dimensiones temporales por lo que nuevos temas entran en el campo de la historia.

Para esta concepción la historia se refiere al hombre como ser social. El hombre tiene historia en cuanto ser espiritual no en cuanto ser natural. El

espíritu humano, la libertad del hombre le han impulsado a hacer historia y a no repetir invariablemente el ciclo de la vida natural como lo hacen los animales.

La situación histórica que enmarca las características de una época inciden muy directamente en la historia que se hace -la historiografía-. Cada época y cada cultura tienen su propia manera de concebir y hacer historia.

Qué características distinguen a la historia de las ciencias sociales

Lucien Febvre iniciador de la corriente denominada historia total, afirmaba en 1970 con motivo del debate sobre qué ciencias sociales son “más sociales” que otras, que la historia es por definición “toda ella social”.

Por otra parte Pierre Vilar (1980) explicaba que la historia es la única ciencia a la vez global y dinámica de las sociedades, y por lo tanto es la única síntesis posible de las demás ciencias sociales. Y esos hechos acontecen en un espacio que, como escenario de la vida humana es el objeto de estudio de la geografía.

Por otra parte Mario Carretero (1993) afirma que la historia es el estudio del pasado y que supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico. A su vez señala que la historia se diferencia del conocimiento social en las relaciones de influencia que se establecen entre unos hechos con otros en un mismo tiempo, como así también de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Esto implica la realización de análisis tanto sincrónicos como diacrónicos para comprenderla.

Es difícil imaginar que una ciencia pueda hacer abstracción del tiempo pero como decía Marc Bloch:

“Para muchas ciencias que por convención dividen el tiempo en fragmentos artificialmente homogéneos, éste apenas representa algo más que una medida. Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad” (Bloch, 1965).

En relación a la expresión “comprender el presente por el pasado” utilizada a menudo para responder a la pregunta para qué sirve la historia, Marc Bloch expresa:

fundamentos en humanidades

“La ignorancia del pasado no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete en el presente la misma acción. [...] La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente. El camino natural de toda investigación es el que va de lo mejor conocido a lo más oscuro” (Bloch, 1965:26).

A partir de lo expresado por Marc Bloch queda claro que el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado y que no hay verdadero conocimiento del pasado si no se tiene una escala de comparación. Se trata de una aproximación entre realidades diversas pero, a su vez, emparentadas.

Implicancias derivadas del positivismo y de la escuela de los annales en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia

Influencia del positivismo

El concepto que se tiene acerca de las ciencias sociales y la historia como ciencia, no está desvinculado de la manera como se entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca de esos contenidos curriculares.

En todo proceso de concreción curricular la definición epistemológica y disciplinar constituye un punto crucial, porque a través de ella el mundo social es visto de una u otra manera.

Por otra parte es necesario destacar que de la tarea que realice la escuela depende que una parte importante o no de los conocimientos producidos por las comunidades científicas, se internalicen y se pongan de manifiesto en pensamientos y en prácticas sociales.

El positivismo tuvo una importante influencia en el qué y cómo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia ya que, como señaláramos anteriormente, el modelo de ciencia que se sostenía soslayaba la comprensión y la explicación de los fenómenos, centrándose fundamentalmente en la descripción de hechos y personajes.

En la práctica educativa en general la influencia del positivismo se puede observar en lo siguiente:

§ Se tratan hechos y personajes, no procesos.

- § Los hechos son acabados y los personajes son “arquetipos”, no actores sociales reales.
- § Los “arquetipos” (individuos) son los hacedores de la historia.
- § De los hechos, fenómenos y procesos sociales, se registra de manera casi exclusiva lo “objetivo”. Fechas de las grandes gestas, lugares, biografías que se transforman en contenidos curriculares a través de la memorización de datos y hechos considerados como las fuentes privilegiadas del conocimiento.
- § Los registros se formulan como colección de señales inconexas, especialmente indicadas en las efemérides.
- § Las funciones sociales son armónicas. Los conflictos y las pujas de poder se desconocen.
- § El modelo que impera es el organicista.
- § La realidad social se presenta como materialmente dada.

En estos casos los próceres, los héroes de los relatos son presentados por la escuela como modelos que tienen como común denominador similares virtudes: patriotismo, modestia, valentía, bondad, justicia, nobleza.

Estas características de los personajes históricos ubicados como modelos son también trasladadas a las ideas o posiciones que estos personajes defendieron o sostuvieron. No representaban concepciones políticas o posturas ideológicas de una determinada época sino que eran sujetos particulares que expresaban ideas particulares.

No aparecen en la enseñanza las relaciones entre los sujetos y las ideologías, sino que éstas últimas tienen el estatuto de opiniones personales.

Es preciso señalar aquí que los héroes portadores de valor aparecen en la etapa de consolidación nacional, dado que era necesario generar en los ciudadanos, fuertes sentimientos de identificación con la Nación.

Esta tradición liberal de principios de siglo, basada en las epopeyas y en los grandes hombres tenía una deliberada intención de transmitir valores. Este propósito perdura hasta nuestros días en la vida escolar a través de la celebración de las efemérides. Es así que la enseñanza de la historia a partir de los modelos y símbolos tiene como objetivos el reforzar sentimientos de nacionalidad y patriotismo a la vez que promover identificaciones acríticas y de fuerte carga emotiva.

Los sucesos sociales se presentan en forma aislada y fragmentada, se definen así mismos y adquieren valor e importancia por sí. Son absolutos,

fundamentos en humanidades

carentes de sentido social y fuertemente impregnados de connotaciones afectivas.

La intención es propiciar la formación de una conciencia nacional autoritaria. Para esto se promueve la identificación del niño con fechas, nombres y lugares pero sin que medie un proceso de reflexión comprensivo de los mismos.

Este tipo de proceso identificatorio se sostiene en principios de autoridad que junto a la fascinación por lo heroico de los actos que se mencionan y la falta de reflexión sobre los mismos, trastocan el criterio de autoridad por el de autoritarismo.

El pasado se construye con relatos y la historia aparece como una necesidad pedagógica de dotar a los ciudadanos de un conjunto común de símbolos, imágenes y representaciones.

Las características hasta aquí mencionadas en general se acompañan con una particular concepción de alumno y de aprendizaje.

Se concibe al alumno como un receptor pasivo y el aprendizaje que se promueve es repetitivo y memorístico. La comunicación se da en forma unidireccional del docente hacia el alumno. Docente y texto constituyen las fuentes del saber. Los conocimientos impartidos revisten para los alumnos escasa o nula significación.

Influencia de la escuela de los annales

Es a partir de los años sesenta cuando llega la influencia de esta escuela a América Latina y a la Argentina.

Es por esta época cuando comienzan a surgir entre los historiadores preocupaciones nuevas tales como la necesidad de definir nuevos protagonistas del proceso histórico y encontrar abordajes alternativos para comprender y explicar la realidad histórica.

Pero es necesario decir que esta influencia no penetró inmediatamente en las instituciones escolares, ni en las instituciones formadoras de docentes sino que quedó más bien circunscripta a los ámbitos académicos y de investigación. Lo que explica el mantenimiento del paradigma positivista en la enseñanza de la historia.

¿Cuáles fueron los aportes más significativos de esta corriente?

1) Se amplía la realidad histórica, se extiende en el tiempo y se complejiza. Para el conocimiento histórico toda la experiencia de los hombres es significativa. La realidad es expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y procesos, de permanencias, cambios y conflictos. Por lo tanto para comprender esta realidad compleja es necesario utilizar otros criterios de análisis y nuevos modelos explicativos. Por esta razón la historia se va acercando paulatinamente a otras ciencias sociales que con sus aportes de métodos, análisis e investigación le permitieron ampliar su visión de la realidad de una manera más total.

2) La crítica al hecho histórico y a una historia de acontecimientos y el reemplazo de la historia relato por la historia problema.

Al respecto Lucien Febvre dice que sin problemas no hay historia y que las tareas fundamentales del historiador debían ser plantear problemas y formular hipótesis.

En la enseñanza se trata entonces no sólo de contar qué pasó, sino también por qué pasó para generar explicaciones multicausales.

3) Los procesos por sobre los hechos.

El énfasis dejó de ponerse en la enumeración y memorización de cantidades inusitadas de hechos. En su lugar se da mayor importancia a la comprensión de los procesos históricos y a las acciones de los actores sociales.

Los nuevos textos cuentan también, además de los hechos y personajes significativos, la participación y papel que jugaron todos los sectores sociales en el devenir de la historia.

4) La atención puesta a la historia presente.

Tal como la señala Mario Carretero

“La enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente” (Carretero, 1997:18).

Tanto para este autor como para los anteriormente citados, la palabra pasado alude a la dimensión temporal del conocimiento histórico, pero ese pasado está en función del presente. El ayer está configurando el hoy. No puede mirarse como algo muerto.

fundamentos en humanidades

Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumno capte la presencia del pasado y mire con ojos históricos la realidad en la que vive, ya que el medio le resultaría incomprensible sin su dimensión temporal.

Si el que busca en el pasado no tiene una determinada preocupación actual no encontrará nada que merezca la pena ser buscado.

Al respecto Mario Carretero explicita que es precisamente la dimensión temporal la que añade una dificultad más a la comprensión de los conceptos históricos esto no existe en otros campos del saber. Afirma que esta dificultad *“entraña entender el pasado desde el presente, es decir, entender el contexto en el que se sitúan los acontecimientos históricos y los personajes que forman parte de ellos descentrándose del presente”* (Carretero, 1997: 44 - 45).

¿Qué consecuencias tienen estas ideas sobre el trabajo en el aula?

Es interesante pensar aquí, que así como el historiador que se pregunta por el pasado, lo hace desde su presente, la enseñanza de la historia debe partir también de este punto. Esto implica entender que al alumno le interesará realmente investigar el pasado en la medida que este le permite comprender algún aspecto de su realidad.

Sus preguntas e hipótesis partirán del modo de ver la realidad en que viven. Desconocer este hecho es no tomar en cuenta el punto de partida inicial en la construcción de todo saber.

Conocer estos saberes previos, estas “verdades” permite al docente ofrecer contraejemplos que problematicen las hipótesis interpretativas originarias, abriendo la posibilidad a que los niños las reformulen.

Será tarea del docente, promover a partir de preguntas, recursos, actividades, situaciones problemáticas, la elaboración de múltiples y variadas hipótesis por parte de los niños, las que se irán complejizando, confrontando y enriqueciendo.

Esto propiciará *a posteriori* la búsqueda de informaciones necesarias y relevantes, abriendo un abanico de posibilidades, que el accionar docente (que conoce los contenidos a ser aprendidos) deberá orientar. ¿Dónde buscar la información? En el material bibliográfico proporcionado por los libros de texto, en documentos e imágenes. Se pueden incluir además relatos, obras de arte, arquitectura, literatura, escultura, objetos, música...

Esta búsqueda no es azarosa, sino que hay ciertos procedimientos que hay que aprender: cómo y qué observar, a quién entrevistar o encuestar, qué relatos seleccionar, como usar la biblioteca, qué nos dicen los objetos y cómo analizar el material recogido.

Desde este enfoque emerge una nueva concepción de alumno y de aprendizaje.

El alumno es un ser activo que pone en juego su pensamiento y comprensión para construir el conocimiento. El docente aporta los medios necesarios para posibilitar esa construcción y apoya constantemente el proceso. Se amplían los recursos y las fuentes que señalan los caminos de posibilidad para arribar al saber. El conocimiento desafía, motiva y se torna lleno de significaciones.

La exposición que hasta aquí hemos realizado ha tenido la finalidad de analizar la naturaleza del conocimiento social e histórico y algunas de sus implicaciones para la práctica educativa.

Seguidamente nuestro punto de interés, tal como lo señaláramos en la presentación, es tomar un contenido de la enseñanza de la historia en el primer ciclo de la EGB, "las efemérides", para examinar su tratamiento en la escuela a la luz de las perspectivas epistemológicas analizadas y realizar algunos aportes desde los nuevos desarrollos de la enseñanza de la historia.

Las efemérides en el primer ciclo de la E. G. B.. Viejos y nuevos enfoques

Tomando en consideración el primer ciclo de la E. G. B., puede afirmarse que la enseñanza de la historia se circunscribe a las efemérides, en una versión que poco aporta a los contenidos que en las etapas posteriores del proceso de escolarización se sistematizarán como propios de la historia. Tanto este hecho como los que describimos más abajo ponen en evidencia la necesidad de revisar su tratamiento para adecuarlo a los nuevos enfoques derivados de las corrientes históricas analizadas anteriormente.

En el primer ciclo aparece con fuerza el argumento de que las limitaciones cognitivas de los más pequeños les impedirían abordar ciertos contenidos. Si bien este argumento tiene una parte de verdad, no justifica la superficialidad con la cual los contenidos son presentados a los pequeños. Muchos de los propuestas didácticas que se utilizan subestiman las reales posibilidades de comprensión de los niños. La impresión es que los contenidos presentados a

fundamentos en humanidades

los alumnos se apoyan en versiones esquemáticas, poco significativas y acrílicas de la historia.

Por otra parte las opiniones de algunos docentes dan cuenta del sentido que la escuela otorga a la enseñanza de las efemérides en la actualidad:

“Incluir las efemérides en la enseñanza, para mí carece totalmente de sentido, ya que no afianzan los conocimientos, la muestra está en que los alumnos llegaban a segundo año del viejo secundario y no distinguían el 9 de julio del 25 de mayo”. “Representan un desgaste inútil y una pérdida de tiempo”. “Sé que los chicos no entienden nada sólo pretendo que pasen un buen rato”¹.

Estas respuestas están indicando que en términos generales las efemérides han perdido su sentido original de ubicar aquellos hitos que dan cuenta de nuestros orígenes.

“En la escuela quedaron instaladas en una especie de inercia, de rutina que hay que cumplir pero nadie sabe bien por qué. Fuera de la escuela es excusa para el descanso o para la escapadita del fin de semana”... “Hoy, aquellas conquistas del siglo pasado, se encuentran empañadas y sin vigencia frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las ligue al presente” (Zelmanovich, 1994: 19).

Al respecto, y para comprender mejor el sentido de las efemérides en la escuela nos parece importante enfatizar que las fechas que se conmemoran el 25 de mayo, el 20 de junio, el 9 de julio, entre otras, mantienen entre sí una relación que permite incluirlas en una misma clase, la que se refiere al origen de la nación. Es por esta razón que las efemérides pueden ser pensadas como mitos, porque participan de la búsqueda de nuestro origen.

Levi Strauss (1977) afirma que la sustancia del mito no se encuentra en el estilo, el modo de narración ni la sintaxis, sino en la historia relatada y que si bien se refiere siempre a acontecimientos pasados, forma también una estructura permanente que incluye simultáneamente el pasado, el presente y el futuro.

¹ Opiniones vertidas por docentes en un curso de capacitación docente llevado a cabo en San Luis en el transcurso de 1998.

Las efemérides reactualizan los relatos históricos que tienen que ver con nuestra identidad como nación. A través de los mitos se actualizan los momentos fundantes. Sin embargo estos complejos simbólicos se han devaluado, esto quiere decir precisamente que han perdido eficacia simbólica. La escuela, la comunidad, ya no se sienten identificadas con estos símbolos. Al no encontrarse significaciones que vinculen los relatos desde el presente y hacia el futuro se convierten en gestos vacíos, en meras repeticiones de un discurso no revisado, no crítico, no actualizado a través de los cuales se pretende mostrar la grandeza de una Nación que ya no existe.

Frente a lo planteado nos preguntamos:

¿Cómo resignificar las efemérides a partir de una nueva visión de la enseñanza de la historia?

Hacerlo implica mirar nuevamente el pasado pero desde las preguntas y necesidades que nos formulamos en el presente.

Las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular y revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos.

¿Cómo encontrar relaciones entre pasado y presente?

Tomando el caso del 25 de mayo, a modo de ejemplo: en 2° grado se podrán encarar las funciones que tenía el Cabildo en aquellos tiempos y cómo participó esa institución durante los acontecimientos de mayo de 1810, asimilándolas a las funciones que tiene hoy la municipalidad.

"[...] Buscar referencias que permitan vincular los contenidos a situaciones actuales no implica realizar homologaciones término a término sino encontrar significaciones que puedan ser leídas desde el presente, como lo son las funciones que desempeña una institución pública sin olvidar por ello el contexto y las circunstancias históricas" (Zelmanovich, 1994: 27).

Como vemos de lo que se trata es de ayudar a pensar qué relación hay entre ese pasado y nuestro presente, es decir que relación se puede establecer entre estos dos momentos en el tiempo. Pero esto no ocurre generalmente en la escuela. Es preciso insistir aquí que no alcanza con la representación en un acto escolar de algunas de las sesiones del cabildo para que los niños alcancen a comprender el sentido que esta institución tuvo en su momento, ni tampoco resulta suficiente que el docente la explique. Es problematizando las instituciones actuales cómo se podría llegar a comprender las instituciones que dieron origen a las mismas. Es problematizando las relaciones sociales de los

hombres entre sí, cómo se podrán comprender las relaciones sociales de épocas de la que los niños nada conocen.

La comprensión de elementos temporales cercanos y remotos es una dificultad para los niños pequeños. Estas son relaciones que deben construir gradualmente y que llevan implícitas las nociones de cambio, proceso y transformación. La noción de tiempo se edifica necesariamente sobre la base de las vivencias intuitivas de los niños.

Para abrir paso a los alumnos a la comprensión de otros tiempos y de otras culturas es necesario intervenir de manera de ayudar a la descentración del pensamiento. El progreso del niño se logra por medio de la descentración, proceso que le permite alcanzar la capacidad de tomar en consideración todos los datos relacionados con una situación dada. Al respecto Piaget dice:

[...] “Los procesos de descentración están asociados a la posibilidad de multiplicar los puntos de vista respecto de los objetos, acontecimientos y personas y no ocurren si no hay intercambio de pensamiento en la vida social” (Piaget, 1995: 208).

De acuerdo a lo expresado la pregunta que generalmente se formula el docente es ¿cómo intervenir?

Una forma de intervenir es poner en contacto a los niños con diferentes contextos, para propiciar la construcción de representaciones ricas y diversas de realidades sociales contrastadas tanto desde el pasado como desde el presente.

El trabajo a partir de contextos acotados, con una fuerte presencia de los actores sociales despierta un gran interés en los niños. La selección de este tipo de contextos que implica una reducción de la escala, tal como lo plantean hoy algunos historiadores que revalorizan la microhistoria y la micronarración, da lugar a que aparezca la gente corriente en un escenario local, que no es sólo lo local propio de los alumnos sino lo local de esas personas (Burque, 1966).

El docente que selecciona un determinado contexto podrá tener en cuenta la posibilidad de que el mismo, dada su riqueza, pueda ser recuperado y complejizado en los grados siguientes.

Otra estrategia interesante para aportar al interrogante planteado más arriba es el juego dramático. Mediante el mismo los alumnos se sitúan en el papel de personajes históricos. En ese campo de ficción el niño construye escenas en la cual los personajes se incluyen en diversas situaciones, se identifican con el

personaje, representan los argumentos de una persona del pasado, todo lo cual facilita el enlace afectivo.

Es bien sabido que los pequeños disfrutaban escuchando los relatos de sus maestros. Los cuentos por ejemplo inspirados en acontecimientos, costumbres y personajes de la época a la que se refieren las efemérides y a otros momentos de la historia argentina en la cual conviven elementos históricos y de ficción, pueden utilizarse como puentes que ligan presente, pasado y futuro. Esto es interesante dado que la introducción de situaciones del pasado con las cuales los pequeños se puedan sentir identificados, provocan marcas que le posibilitan apropiarse de las historias escuchadas.

A nuestro entender este tipo de estrategias ayuda a los alumnos a comprender que toda situación histórica tiene unos actores sociales, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Es decir que la personalización de la historia como así también el relato posibilita a los alumnos entender mejor los hechos históricos.

Como lo señala Mario Carretero, es importante enseñarle a los alumnos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas si están bien presentadas o argumentadas.

En base a lo expresado entendemos que la presentación narrativa de los hechos históricos, tiene una potencialidad formativa que aún no ha sido lo suficientemente explorada por los educadores.

Si se presta atención a este aspecto será posible tal como lo dice Mario Carretero:

"...conseguir un afianzamiento de la comprensión de los contenidos históricos en los primeros niveles y una diferenciación entre las distintas narrativas posteriormente" (Carretero, 1997: 113).

Así mismo conviene recordar aquí que en las últimas décadas se ha revalorizado la visión de la historia como relato.

Algunas reflexiones a modo de conclusión

La exposición que hemos realizado en torno a líneas epistemológicas, pensadores, investigadores y aportaciones al campo de la enseñanza de la historia no constituye un trabajo exhaustivo. No obstante hemos pretendido

poner de manifiesto que para poder resolver cuestiones de carácter didáctico acerca de la disciplina mencionada se hace necesario profundizar en los debates epistemológicos contemporáneos sobre las ciencias. Éstos son imprescindibles a la hora de comprender la naturaleza del conocimiento social e histórico y los fundamentos de una nueva concepción de la historia. Todos estos aspectos, a nuestro entender, son sustanciales para aportar a la construcción de un nuevo discurso didáctico.

Por otra parte hemos intentado mostrar la especificidad y complejidad del conocimiento social e histórico situándolo en una trama de relaciones significativas de construcción social y no natural.

Esta manera de pensar el conocimiento de los objetos sociales supone crear estrategias didácticas que implican romper con la seguridad de una realidad social "naturalmente dada" para comenzar a considerar una realidad social "socialmente construida" por los hombres con sus necesidades ideales y derechos.

Nos propusimos también la necesidad de revisar algunas de las formas que asumieron las prácticas de la enseñanza de la historia en virtud del impacto de las corrientes epistemológicas imperantes en la ciencia.

Desde el positivismo que impregnó durante largo tiempo las prácticas de la enseñanza observamos como lo socialmente construido adquiere el estatuto de naturalmente dado. En tanto los enfoques actuales postulan la necesidad de poner en contacto a los alumnos con una realidad social e histórica que les posibilite desarrollar su juicio crítico y reconocerse así mismos como parte de una historia que comenzó hace muchos años.

En síntesis

No se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, no sólo porque ésta es su objeto de estudio sino porque la comprensión de la historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica. Conciencia que apoyada en el conocimiento histórico le proporciona a los hombres las respuestas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro ♦

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) (1993). *Didáctica de las Ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Bloch, Marc. (1965). *Introducción a la Historia*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Burque, P. (1966). *Formas de hacer la historia*. Madrid: Alianza Universitaria.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Bs. As.: Aique.

Carretero, M. (1993). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Bs. As.: Aique.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Finocchio, S. (1992). *Enseñar Ciencias sociales*. Bs. As.: Troquel.

Habermas, J. (1966). *Teoría y Praxis*. Bs. As.: Sur.

Levi Strauss, C. (1977). *La estructura de los mitos*. Bs. As.: Eudeba.

Piaget, J. (1995). *La psicología de la inteligencia*. Bs. As.: Psiqué.

Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides entre el Mito y la Historia*. Bs. As.: Paidós.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 79 - 108

La construcción del conocimiento didáctico
desde la investigación y su relación con la
práctica: ¿qué conocimiento?
¿qué didáctica?

Ana Lía Cometta
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: acometa@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo analiza la problemática del discurso didáctico actual como consecuencia del relativismo epistemológico que sufren las ciencias sociales y el abandono progresivo de la base normativa de la didáctica. En esta línea de indagación, se profundiza la construcción del conocimiento didáctico derivado del campo de la investigación educativa, como una de las maneras de estudiar la enseñanza, haciendo especial referencia a los enfoques hermenéutico y de la crítica ideológica. Desde estos enfoques se pone en discusión la naturaleza y legitimidad del conocimiento didáctico que resulta y su relación con las prácticas y la acción pedagógicas, reconociendo algunos nudos problemáticos que se plantean hoy a la investigación y a la didáctica.

Abstract

This work deals with both current didactic discourse resulting from the epistemological relativism that Social Sciences undergo and a progressive abandonment of the normative basis of didactics. This produces a methodological deadlock in the research as well as teaching field.

The construction of didactic knowledge derived from the educational research field as a way of studying teaching is analyzed. Approaches such as hermeneutics and ideological criticism as well as “practical knowledge” and “researcher teacher” status are specially mentioned. From these approaches, the nature and legitimacy of didactic knowledge and its relation to pedagogic practices based on comprehensiveness / normativeness tension are discussed. Some current problematic nodes for research and didactics are put forward.

El discurso didáctico actual ¿relativismo o encrucijada epistemológica?

“...Puede observarse, en gran parte de la producción teórica contemporánea en el campo de la didáctica, una especie de desplazamiento en cuanto a la finalidad de ese valor instrumental al que hacíamos referencia: a la hipotética potencialidad normativa del conocimiento didáctico, se plantea como alternativa la potencialidad iluminativa, explicativa y transformadora sobre la realidad. Y ello, en nuestra opinión, sitúa al discurso didáctico en una posición que podría caracterizarse por dos extremos: por una parte una especie de renuncia a la regulación de la práctica en el interior del aula, abandonando como objeto el viejo problema del método didáctico; y por otra, la construcción de un discurso crítico en torno a los procesos de escolarización, como procesos políticos, económicos y sociales...”

(Bernardino Salinas, 1995)

El planteo de Salinas (1995) en el *Congreso Internacional de Didáctica* realizado en La Coruña en el año 1993 resulta un indicio interesante para el desarrollo inicial de este trabajo. La década de los 90 da cuenta de profundos procesos de cambio y de incertidumbre no sólo en la realidad social,

económica, cultural sino también en el plano intelectual¹. En el campo pedagógico, el pensamiento acude a nuevas formas de captar y entender estos cambios resultando en discursos que entrañan diversidad de perspectivas y temáticas que han eclosionado la didáctica como campo de conocimiento y de investigación y que han derivado en una reconceptualización fructífera pero compleja a la vez por la multiplicidad de enfoques que se sustentan. De las reglas para actuar, hoy el discurso didáctico acude a nuevas metáforas para intentar describir y entender lo que ocurre en las aulas y la enseñanza “*el profesor como práctico reflexivo*”, “*la complejidad e incertidumbre de la práctica*” “*el profesor autónomo*”... Esta situación pone de manifiesto dos problemáticas nodales: por un lado la **relatividad epistemológica** entendida como una pérdida de la visión común del objeto, problemática común al grueso de las ciencias sociales, situadas en una encrucijada epistemológica por la convivencia de diferentes paradigmas o programas de investigación que arrojan visiones y perspectivas diferentes acerca del objeto que estudian. La enseñanza o las prácticas de enseñanza como objeto de la didáctica no escapan a esta situación. La segunda problemática, considerada una preocupación sustancial en coincidencia con el planteo de Salinas, es el **abandono progresivo del carácter normativo del discurso didáctico** que una vez más pone de relieve la tensión teoría – práctica o , en otros términos, la relación del discurso didáctico con la acción o su “valor de uso” en tanto desde la perspectiva que aquí se asume “... *el carácter esencial de la Didáctica reside en su compromiso con la praxis pedagógica...*” (Camilloni, 1998).

La cuestión de la base normativa resulta uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica. Si bien la didáctica desde sus orígenes con Comenio y Herbart se constituyó como una disciplina normativa - como la concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados- dentro de una concepción optimista e ingenua de la sociedad y el sujeto, con la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza se exacerbó este criterio normativo pero desligado del debate ideológico. La didáctica se desarrolló, con fuerte influencia de la psicología conductista y la planificación eficientista, como la expresión de la tecnocracia imbuida por el enfoque científicista, la neutralidad política, la eliminación simbólica del sujeto,

¹ Las ponencias del Congreso son más que elocuentes en este sentido. Se analiza la función docente, el profesor como práctico reflexivo, la recreación de la cultura, la escuela, la educación y el trabajo, la diversidad, el desarrollo comunitario, el currículum, el papel del alumno en el cambio de la práctica, la formación del profesorado, los recursos tecnológicos, etc.

sustentada en una epistemología ingenua o “ilusión de la transparencia”. Ante las debilidades teórica y política de los enfoques positivistas y tecnocráticos, el movimiento de la Escuela Crítica revolucionó el campo de las ciencias sociales y la didáctica reivindicando el lugar de la hermenéutica, de lo particular/singular, de las ideologías y la subjetividad del sujeto cognoscente en la comprensión de la realidad social, produciendo una suerte de *impasse* metodológica no sólo en el campo de la investigación sino también en el de las prácticas de enseñanza a causa del abandono de las “reglas de procedimiento” más generales y abarcadoras, que permitan operar a quienes enseñan (Davini, 1995).

Esta relación entre el conocimiento didáctico y la acción o la manera de entender la relación teoría – práctica ha sido uno de los problemas centrales no sólo del campo didáctico sino del campo educativo en general. En este sentido Feldman expresa:

“...en general se opta por alguna posición entre dos polos. Según el primero, la didáctica acepta plena responsabilidad sobre las prácticas porque es una disciplina esencialmente normativa. Se propone elaborar principios, métodos, estrategias o reglas para la acción. En el otro extremo se hallan las posiciones que sostienen una relación mediatizada con la práctica porque su propósito central consiste en lograr buenas comprensiones y descripciones de aquello que definen como su objeto...”
(Feldman, 1999).

Según el planteo del autor, el principal problema de la didáctica, en el primer caso, es resolver cómo comunicar sus productos y lograr que sean operativos; en el segundo, la relación de la teoría con la práctica dependerá del uso que los practicantes puedan hacer de ese conocimiento que tiene una relación indirecta con la acción. De este planteo interesa indagar, desde una perspectiva epistemológica, **la normatividad del conocimiento didáctico construido por la investigación y su relación con las prácticas escolares y la acción de los docentes.**

Si se reconoce la relatividad y complejidad del discurso didáctico actual por la diversidad de enfoques a los que recurre para definir su objeto, que ante el agotamiento del modelo positivista y la crítica a la racionalidad instrumental, se insiste hoy en que más que establecer reglas de actuación, es necesario promover procesos reflexivos y críticos en los docentes para comprender la

enseñanza o para transformar los significados incorporados, en su trayectoria escolar y social ¿qué tipo de conocimiento didáctico resulta? ¿Cuál sería la naturaleza y legitimidad de este conocimiento? ¿Qué papel jugaría la normatividad?, ¿Qué lugar ocuparían la producción y la acción didáctica si el productor y producido es el propio docente?

Las preguntas planteadas tienen por objeto orientar, en los próximos apartados, el análisis epistemológico del conocimiento didáctico construido desde los enfoques hermenéuticos / interpretativos y de la crítica ideológica en la investigación educativa, su naturaleza, sus límites y posibilidades.

Los programas de investigación y la construcción del conocimiento didáctico

Según la perspectiva de este trabajo, la construcción del conocimiento didáctico desde la investigación, conduce a considerar dos cuestiones: una vinculada al estatuto epistemológico de la ciencias sociales y la didáctica y otra referida a la investigación como una manera de construir conocimientos acerca de este campo.

Respecto al estatuto epistemológico de la didáctica como ciencia social, A. Camilloni apunta que:

“...una característica actual de cada una de las ciencias sociales y de su conjunto es la de presentar desarrollos simultáneos que corresponden a diferentes enfoques y teorías, sin que exista un paradigma o un programa de investigación científica que se pueda considerar predominante...”
(Camilloni, 1994).

Según el concepto positivista de ciencia, la didáctica no sería considerada como tal por sus implicancias normativas, dado que el dominio del “deber ser” queda confinado a la esfera de la irracionalidad. Desde este enfoque y según Moore (1980), la didáctica es una teoría práctica o una tecnología, no una ciencia, estableciéndose una clara demarcación entre conocimiento y valores, entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción. En contraposición con esta postura, otros autores aseguran que la valoración es parte de la ciencia y que no cabe ningún conocimiento social “desinteresado”, lo

cual no entra en contradicción con la búsqueda de racionalidad en el pensamiento.

La Escuela de Frankfurt parte de efectuar una distinción entre las ciencias fácticas y la construcción de conocimiento en las ciencias naturales y sociales y sostiene que lo histórico y lo social no pueden ser comprendidos bajo la lógica discursiva con categorías sencillas y unívocas y bajo el método hipotético - deductivo, único método para acceder al conocimiento de la realidad según el positivismo y neopositivismo. Para los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (Habermas, Adorno, Horkheimer), la ciencia social se define a partir de la ruptura con la concepción positivista que niega la contradicción conocer / valorar, hechos / decisiones, teoría / práctica. Desde un concepto de racionalidad amplia, la didáctica puede y debe ocuparse de la práctica pedagógica, necesita imbuirse de valores y adoptar una postura normativa, pero la didáctica para alcanzar el estatus de disciplina científica debe encarar su construcción como un programa a ser realizado.

Respecto a la segunda cuestión enunciada desde la que se plantea la construcción del conocimiento didáctico, resulta necesario referirse a la investigación como una de las maneras o prácticas a partir de la cual se produce conocimiento acerca de la enseñanza. En este sentido, la investigación educativa contemporánea se encuentra sumida en un amplio debate, a partir de la larga y penosa independencia lograda por las ciencias sociales respecto de las ciencias Naturales, plagado de dualismos: entre positivismo y naturalismo; entre lo nomotético y lo ideográfico, entre lo empírico - analítico y lo iluminativo.

“...Este proceso de desprendimiento de la matriz positivista, nomotética y empírico analítica, propio de una racionalidad técnico racionalista ha confluído en una pluralidad de perspectivas, agudizada con la crisis de la modernidad...” (Bolívar, 1995).

Si desde una mirada histórica de la ciencia, y a la manera de Kuhn (1970)², toda ciencia pasa por períodos de “ciencia normal” y “revolución” y el “paradigma” representa las teorías o conjuntos de ideas aprobadas y sostenidas por una generación o un grupo coherente de científicos, o bien

² Si bien se rescata la noción de “paradigma” de este autor se admite su limitación a los efectos de interpretar el desarrollo de las ciencias sociales que calificara “paradigmáticas”, Kuhn (1970).

representa un modelo, esquema, una manera de pensar o pautas para la investigación³ se podría admitir que en el campo de la investigación didáctica coexisten tres paradigmas o maneras de investigar la enseñanza: el estándar o positivista, el interpretativo y el crítico, dado que “... particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas y se les coloca marcapasos cardíacos...” (Erickson, 1989)⁴. Tal vez sería más propio caracterizarlos como “programas rivales” en el sentido de Lakatos (1993) puesto que un programa de investigación se caracteriza por contener un núcleo estable de hipótesis y principios heurísticos que sirven para dirigir la investigación. En la perspectiva de Lakatos, lo más importante es el carácter de plan, de proyecto, de acción orientada a conseguir unas finalidades específicas, que atribuye a la investigación científica.

Apoyándose en Lakatos, Laudan (1986) habla de “perspectivas de investigación” y lo expresa en una definición operativa:

“...Una perspectiva de investigación es una serie de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías de ese campo...” (Laudan, 1986).

Según la idea de este autor, en una perspectiva de investigación confluyen supuestos -acerca de las ciencias sociales y la didáctica, en este caso- y los métodos que se estiman más apropiados para la construcción de conocimiento en ese campo. En el ámbito educativo, estos métodos se han clasificado en las categorías de cuantitativos y cualitativos que sumado a los supuestos epistemológicos sustentados acerca del campo educativo y didáctico, han dado lugar a diferentes perspectivas de investigación. De acuerdo a la perspectiva que se adopte, según se orienten a buscar leyes o a la interpretación personal de significados, emergen programas de investigación diversos que se sustentan en versiones también diferentes acerca de la enseñanza, sus antecedentes y

³ En el primer *Handbook of Research on Teaching* compilado por Gage en 1963, se refirió a los paradigmas como “modelos, pautas o esquemas” para referirse al desarrollo de la investigación en el campo de la enseñanza, aunque la mayor parte de los modelos que describe los extrajo de la psicología y otras ciencias de la conducta. Para este autor los paradigmas no constituyen teorías sino más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría (Shulman, 1989).

⁴ Si bien el autor hace referencia a dos paradigmas, positivista e interpretativo, su idea de coexistencia de paradigmas resulta válida (Erickson, 1989).

fundamentos en humanidades

consecuencias: el conductismo, cognitivismo, los enfoques proceso - producto, los enfoques mediacionales centrados en el alumno, la ecología del aula, el pensamiento del profesor son algunos ejemplos de estos programas (Shulman, 1989).

La referencia a la investigación de la enseñanza lleva a admitir que hay diferentes formas de estudiar la enseñanza y es de suponer que ellas tendrán algún tipo de influencia en el modo en que los profesores piensan acerca de lo que hacen. Ahora bien ¿estas formas son incompatibles entre sí? Para responder a esta pregunta se prefiere argumentar desde la posición de Fenstermacher (1989)

“...se trata más bien de que el pluralismo metodológico en la investigación sobre educación se convierta en una posición factible y justificada cuando se establezca una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento y el uso o aplicación de ese conocimiento...”
(Fenstermacher, 1989).

Esta distinción, que se estima relevante, se deriva de la diferenciación que hace Aristóteles entre sabiduría teórica y sabiduría práctica. Estas dos formas entrañan lógicas diferentes: una vinculada con la producción de conocimiento cuyos resultados se expresan en proposiciones - afirmaciones o declaraciones- acerca de hechos, estados o fenómenos verificables; la otra vinculada con la aplicación del conocimiento cuyos resultados se expresan en acciones más que en proposiciones. Estas dos lógicas entrañan razonamientos o argumentaciones diferentes; en el primer caso la argumentación finaliza en una proposición mientras que en el segundo la argumentación desemboca en la acción: es una descripción de un agente que hace algo coherente con las premisas que preceden a la descripción de la acción. Esta forma de argumentación o razonamiento práctico va a constituirse en un núcleo importante de las perspectivas de investigación derivadas de las filosofías pragmáticas y las europeas en el área de la teoría hermenéutica y crítica.

La tesis planteada por Fenstermacher pone de relieve la cuestión del “beneficio” de la investigación educativa para la práctica, que está dada por el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos y no en programas de actividades deducidos de los resultados de la investigación. Distinguir entre estas dos lógicas -de producción y uso del conocimiento- permitiría al

investigador de la educación emplear cualquier método que satisfaga los criterios sobre el campo impuestos por las disciplinas o bien por el análisis metodológico, sin preocuparse por los efectos prácticos, pedagógicos de la investigación. El valor de la investigación para la práctica educativa radicaría entonces en la ayuda que proporciona para identificar lo que se requiere para cambiar el valor de verdad de las premisas del razonamiento práctico en la mente del profesor; la investigación influiría sobre la práctica en la medida que altera la verdad o falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de estas creencias tratando de desentrañar cómo y porqué se producen cambios en estos razonamientos.

Ahora bien, si desde la lógica de producción de conocimientos predomina la sabiduría teórica cuyos resultados se expresan en proposiciones, la elección del método más apropiado -sean cuantitativos o cualitativos- en la investigación de la enseñanza respondería más bien a los componentes críticos de la producción de conocimiento -según criterios establecidos por los especialistas del campo o la filosofía de las ciencias sociales- que no resultarían apropiados para el uso o aplicación de este conocimiento en situaciones concretas de enseñanza. Reconociendo las dos lógicas mencionadas, los razonamientos prácticos o maneras similares de reconocer las propiedades intencionales, pasionales, intuitivas y morales de la acción humana, se convertirían en los métodos que tienen por objeto la transformación de lo que empíricamente se conoce y se comprende en la práctica.

Si desde la posición que aquí se sustenta se ha dicho antes que la didáctica constituye una disciplina comprometida con la práctica, se está aludiendo a su beneficio para la práctica, entonces el criterio de ese beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores. La relevancia de la investigación didáctica para la práctica de la enseñanza radicaría entonces en el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos de los profesores. El valor de los métodos de investigación para el uso o aplicación del conocimiento estaría en la cualidad del conocimiento y de la comprensión que generan a través de la consideración por parte de los profesores. Desde el reconocimiento de estas dos lógicas del conocimiento didáctico, resulta conveniente efectuar algunas consideraciones:

fundamentos en humanidades

- a) Dado que hay un escaso desarrollo de programas de investigación empírica fundados en una compleja concepción moral de la educación, sería más útil apoyar métodos de investigación que respondan a criterios internos de adecuación y valor y reservar los aspectos normativos para los razonamientos prácticos.
- b) Una cosa son las tareas y objetivos propios de la ciencia y otra las que corresponden a la práctica profesional. Pareciera que el trabajo científico no mejora necesariamente cuando lo estructuran las fenomenologías de los docentes, ni los docentes están en mejores condiciones por el hecho de concebir sus tareas y objetivos en el lenguaje de la ciencia. En esta perspectiva, el movimiento de la investigación colaborativa entre especialistas y profesores no ofrecería respuestas satisfactorias dado que *“... usar el conocimiento producido por la investigación implica situarlo dentro del contexto específico de las acciones de los profesores, ocupando un lugar que la investigación científica no puede ocupar: la pasión, la percepción intuitiva, la intencionalidad y la moral...”* (Fenstermacher, 1989).
- c) Podríamos argüir, con Fenstermacher (1989) y Schwab (1974), que los razonamientos prácticos tienen fuerza propia, independientemente de los resultados de la investigación que puedan influir sobre ellos y hasta podrían dejarse de lado en la medida en que los profesores determinen qué acciones concuerdan mejor con los intereses educativos de sus estudiantes. En esta perspectiva, el conocimiento que proporciona la investigación no se adecua a los fines de la acción y resulta insuficiente para determinarlos. Aquí estaríamos otorgando un valor a la experiencia, la ética, la pasión, la intuición, etc. en el trabajo de los profesores y su conocimiento resulta legítimo y útil para resolver los problemas que la práctica le plantea. La investigación se constituiría en una base importante para valorar y modificar los razonamientos prácticos de los profesores, dado que *“... la ciencia es sólo una de las muchas ideologías que impulsan a la sociedad, y debería ser tratada como tal...”* (Feyerabend, 1990).

Comprender frente a transformar

Desde diferentes perspectivas de investigación, el discurso didáctico se polarizó entre dos vertientes consideradas casi irreconciliables: la positivista, que desde métodos cuantitativos, intenta explicar los fenómenos educativos y la interpretativa que desde métodos cualitativos se orienta a la comprensión de las acciones en contextos particulares y marcos culturales e históricos. Si la **explicación** es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales estableciendo relaciones constantes entre sus elementos, la **comprensión** sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido. La legitimidad de una **comprensión hermenéutica de las acciones** está dada porque

“...la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad...”
(Gadamer, 1992).

Este autor, de orientación “anticientificista”, se apoya en la filosofía aristotélica griega para hacer una crítica a la racionalidad técnica que se expresa en una clara oposición entre positivismo y hermenéutica. Esta hermenéutica es retomada por Schwab⁵ para referirse a la teoría curricular centrada en el profesor, de manera que la distinción entre *praxis* y *poiesis*, la *phronesis* y *deliberación*, son temas aristotélicos en la teoría curricular. La prudencia significa que la acción humana es indeterminada, que los resultados de la acción no son del todo previsibles, porque hay un “azar residual en la acción”.

La hermenéutica, tanto para Gadamer como para Ricoeur, resulta en **un modo ontológico de comprender nuestra situación en el mundo**, la hermenéutica subraya que toda comprensión se haya situada en una precomprensión. “... *En las ciencias comprensivas, el sujeto no logra evadirse del contexto histórico - efectual de su situación hermenéutica hasta el punto de lograr que su comprensión misma no entre en el proceso...*” (Gadamer, 1992), de manera que estos prejuicios forman parte de la situación por la historicidad de la existencia humana. Por eso,

⁵ Schwab (1974) refiriéndose al cambio curricular, habla de la modalidad práctica o artes prácticas cuyo método es la deliberación, cuya finalidad no es una explicación o generalización, sino una decisión de cómo actuar en una situación concreta que no está regida por principio alguno. Esta deliberación es compleja y trata sobre los medios y fines en una mutua relación de determinación.

toda comprensión tiene una forma circular dado que el intérprete está necesariamente implicado en la tradición interpretada y además se encuentra mediatizado por los propios efectos de la historia que constituye su modo de comprender. Toda comprensión o interpretación auténtica resulta entonces de una fusión de la situación presente que es apropiada por el sujeto y su propia historia efectual. Mientras que para Gadamer no cabe una **posición crítica**, Habermas (1988) reconociendo el mérito de la hermenéutica como enfoque para las ciencias sociales, considera que la **reflexión** tiene como función última no sólo reconocer la realidad de las situaciones y tradición histórica, sino intentar transformarlas. Gadamer señala que tanto el acuerdo como el desacuerdo en el interior del diálogo, sólo son posibles por un “acuerdo previo”, formado por la tradición y el prejuicio compartidos. Esta instalación, inscrita en el propio lenguaje, en una trama de prejuicios heredados de una tradición histórica, es justamente el meollo de la polémica entre **hermenéutica y crítica de la ideología**.

Desde la posición hermenéutica, una epistemología de las ciencias sociales tiene que partir de que **el conocimiento del objeto sólo puede lograrse en la mediación histórica de sus efectos**, que han condicionado nuestro modo de comprender hoy dicho objeto. Así, el problema que enfrenta el enfoque interpretativo/ hermenéutico, es si el investigador debe limitarse a un mero registro y descripción fenomenológica de lo que observa y de las autoconcepciones que le expresan los docentes, o puede legítimamente plantear prescriptivamente alternativas críticas a la realidad observada. Si para el enfoque hermenéutico, el sujeto no puede evadirse del propio contexto histórico - efectual que condiciona su propia situación hermenéutica de manera que su propio modo de comprender entra en el proceso, Habermas pone en cuestión este principio al afirmar que de esta manera se *“perpetúa de modo indebido la persistencia tradicional de los prejuicios heredados”*. Aún diferenciando claramente el **lenguaje descriptivo y prescriptivo** y sin caer en falacias naturalistas de intentar deducir la crítica de la propia observación, Habermas acusa a la hermenéutica -de Gadamer- de reificar conservadoramente la situación observada, reproductora de la cultura dominante y por ello ideológicamente deformada, por lo que propone ir más allá de lo que la propia hermenéutica permite, introduciendo **instancias normativo - críticas** desde las que juzgar la realidad observada y promover líneas de transformación de la realidad descripta.

Como señala Ricoeur (1986) ambas posiciones pueden acercarse a partir de un diálogo entre ellas pues

“...el interés por la emancipación caería en una abstracción si no se inscribe en el plano en que las ciencias históricas - hermenéuticas se mueven, es decir en la acción comunicativa, (...) es sobre el fondo de la reinterpretación creadora de las herencias culturales, por las que el hombre puede proyectar su emancipación y anticipar una comunicación sin trabas ni límites...” (Ricouer, 1986).

Las perspectivas de la filosofía práctica y la sociología crítica expresadas en Gadamer y Habermas como exponentes del enfoque hermenéutico y de la crítica ideológica han impactado, de distinta manera, en el campo de la investigación educativa y didáctica. En este sentido, conviene destacar que mientras desde la hermenéutica se prioriza el valor de los prejuicios o preconcepciones, sustentado en la autocrítica en el seno de la tradición, desde la crítica ideológica el conocimiento legítimo es aquel transparentado por la reflexión a partir de un interés crítico / emancipatorio. En el primer caso, los prejuicios dominan la reflexión; en el segundo, la reflexión regula y controla los prejuicios.

El conocimiento didáctico desde la investigación interpretativa y de la crítica ideológica

A partir de los aportes de la hermenéutica y la crítica ideológica, la investigación didáctica ha operado un reposicionamiento importante: de la pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos que pueden ser preespecificados y enseñados, se ha pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta, compleja y que entraña conflictos de valor. De creer que el conocimiento acerca de la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas para ser replicadas en las aulas se ha pasado a considerar que este conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo. De la preocupación de la investigación centrada en determinar cuál es la enseñanza que produce un aprendizaje eficaz en los alumnos, se considera que para conocer qué es una buena enseñanza es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones y significados de los docentes. El sujeto del discurso didáctico deja de ser el sujeto universal de un discurso objetivo, no contingente para ser

considerado un sujeto concreto, determinado por condicionamientos estructurales externos (Camilloni, 1998)⁶.

El problema es que en la última década, se ha sustituido la teoría para la enseñanza como conocimiento proposicional por un proceso de reflexionar o tener conocimiento práctico, de oficio o personal implícito en las acciones de los profesores.

Para desentrañar la naturaleza de este conocimiento práctico, idiográfico y comprensivo acerca de la enseñanza, sustentado, aunque con diferencias, por los enfoques interpretativos de la investigación y la investigación educativa crítica (Carr - Kemmis, 1989)⁷ se realizará una breve revisión de la literatura sobre la problemática, a partir de las obras de Bolívar (1995), Carretero (1998), Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), Carr - Kemmis (1988), Shulman (1989).

La investigación interpretativa en el campo de la enseñanza

En esta línea se inscriben las investigaciones y aportes que reconocen que el conocimiento acerca de la enseñanza es un “conocimiento práctico o del oficio”⁸ que toman cuerpo con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, el uso de métodos etnográficos y cualitativos que se orientan fundamentalmente al aula y los docentes marcando un giro importante en la investigación del tipo proceso - producto⁹ que se venía realizando hasta entonces.

⁶ Camilloni, analiza la categoría de sujeto (docente) en el discurso didáctico e identifica tres maneras de concebirlo: sujeto empírico, sujeto abstracto y sujeto concreto. Para profundizar en este planteo puede consultarse el artículo de Camilloni, A. (1998).

⁷ Carr - Kemmis (1988) diferencian tres enfoques en materia de teoría e investigación educativa y su relación con la práctica: naturalista o positivista, práctico o interpretativo y crítico.

⁸ Un completo desarrollo y análisis de este programa de investigación ha sido elaborado por Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), como parte de las perspectivas de investigación en el estudio de la enseñanza. En el recorrido que efectúa el autor acerca de las investigaciones centradas en la cuestión ¿qué conocen los docentes? -para diferenciarlo de otros programas- recorre los aportes del procesamiento de la información (planificación docente y toma de decisiones interactivas), la diferencia entre el conocimiento del experto y el novato, el conocimiento personal práctico y el conocimiento del oficio que él denomina “la nueva síntesis”.

⁹ Fernstermacher (1994) incluye la investigación proceso - producto como un programa de investigación sobre el conocimiento del profesor. Esta investigación que se desarrolló en la década de los 70 suponía una relación directa o causal entre el comportamiento del profesor y los logros de

Se abre así un nuevo campo de indagación parcialmente estructurado, que recurre a distintas vías para indagar o acceder al conocimiento que poseen los docentes.

Son estudios encuadrados en una concepción práctica de la enseñanza por la que la interpretación supone una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión. Conocer esta estructura lleva a introducirse en el mundo de percepciones, emociones temporales e imágenes de los docentes. Carter (1990) señala:

“... el conocimiento práctico es aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan actuando propositivamente en dichos ámbitos; conocimiento que puede ser analizado a través de las comprensiones personales que los docentes poseen de las circunstancias prácticas en las que trabajan...” (Carter, 1990).

Clandinin y Connelly (1992), representan el aspecto más personalista de los estudios del **conocimiento personal práctico** al que definen como un conocimiento fundamentalmente experiencial, no formal.

Entre los aportes más recientes en esta línea de investigación, Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), proponen una “nueva síntesis”, introduciendo el concepto de “conocimiento de oficio” como un concepto comprensivo y relevante para entender los conocimientos que posee el docente. Caracterizan el conocimiento del docente como de tipo práctico “... porque es fruto de la relación entre la formación teórica y la interacción con el medio escolar (...); se trata de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente y de su experiencia personal...” En esta misma línea Grimmet y Mc Hackinnon (1992) expresan que “... la enseñanza como oficio asume ciertas habilidades, competencias y disposiciones... sugiere un énfasis en una clase especial de

los alumnos. Estas investigaciones intentaban “...definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en clase (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus alumnos (productos de aprendizaje, asumiendo que aumentar el conocimiento de esta relación puede servir para mejorar la instrucción, diseñando programas para promover las prácticas más efectivas...” (Shulman, 1989). Esta tradición enfatiza el conocimiento formal, de manera que no se habla propiamente de “conocimiento del profesor”, que no se reconoce explícitamente, sino de producir un conocimiento para la enseñanza a través de procedimientos y diseños habituales para determinar la enseñanza exitosa o efectiva.

fundamentos en humanidades

contenido pedagógico... una “sensibilidad a la enseñanza” más que un conocimiento de proposiciones...”.

Para estos autores el conocimiento de oficio unifica “la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia” y el “conocimiento tácito de los docentes sobre los procedimientos para actuar con y apoyar al alumnado”... es la conexión elaborada en la acción entre las representaciones de la materia y los procesos prácticos. La reflexión es la que genera y produce conocimiento de oficio para y en el docente. Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone experiencia transformada, a la manera de Schön (1998), a partir de la adopción -consciente o inconsciente- de ciertos criterios de valoración.

Si bien podríamos decir que estas investigaciones comparten el núcleo duro del programa interpretativo, hay diferencias entre los autores en el lugar que asignan a la **reflexión**: reflexión en la acción, como proceso de reconstrucción del conocimiento personal, como proceso de reconstrucción crítica de la realidad o proceso crítico - emancipatorio de las condiciones político - sociales. La diferencia entre la perspectiva de Clandinin y Connelly y la de Schön está dada por la temporalidad, historia y narrativa del profesor como modo de dar significado a su práctica y generar conocimiento al explicitarlo en el proceso de reconstrucción reflexivo.

Desde la **racionalidad práctico deliberativa** (Stenhouse, 1987; Schön, 1998) en confluencia con enfoques que consideran a la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente, el profesor es un profesional que posee un conocimiento propio y que en consecuencia analiza las situaciones, delibera y decide. Este enfoque se ha visto potenciado por la línea de investigación del “*pensamiento del profesor*” que abandonando el enfoque inicial de procesamiento de información y toma de decisiones, se orienta en una perspectiva más fenomenológica y hermenéutica centrados en una racionalidad práctica - moral asumiendo que el profesor, como agente activo en la situación de clase, se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares según sus creencias, teorías implícitas o constructos personales con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del curriculum y los acontecimientos del aula.

El programa interpretativo de investigación tiene dos consecuencias importantes para la didáctica: por un lado devela la forma en que se genera el conocimiento profesional del docente y por otro, sienta las bases de una

epistemología práctica y el conocimiento profesional inherente a dicha práctica, que retoma la relación entre conocimiento y experiencia establecida por Dewey (1989).

La investigación de la crítica ideológica en el campo de la enseñanza

La cuestión esencial que plantea este enfoque de investigación, es la ruptura con la tradición hegemónica del conocimiento externo académico y sitúa al práctico o al profesor -sujeto al que va dirigido el discurso didáctico- como **productor** de ese discurso sin excluir el apoyo de algún agente externo en un contexto institucional que favorezca esta producción. La obra de Cochran - Smith y Lytle (1993) que diferencia entre “investigación del profesor” y “el profesor como investigador” es ejemplar en esta dirección y resulta más radical que la distinción de Elliot (1990) entre “investigación educativa” e “investigación sobre la educación” al explicitar:

“... La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos... se pueden comparar la investigación educativa con la investigación sobre la educación, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan las teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presupone la existencia de una división del trabajo entre los profesores y los investigadores...” (Elliot, 1990).

Si bien el concepto de **profesor investigador** o la **investigación del profesor** reúne algunos estudios del enfoque interpretativo referidos al profesor como profesional reflexivo, incluye la investigación - acción y otorga al profesor el lugar de investigador educativo formal, reivindicando la consideración de la investigación científica formal para la investigación practicada por los profesores.

La investigación del profesor se concibe como una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, llevada a cabo por los propios profesores en sus clases. Mediante este proceso indagador, compartido y colegiado, los grupos de profesores crean conocimiento local en y para sus propias comunidades escolares. *“...la investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum...” (Cochran - Smith - Lytle, 1993).*

El nivel epistemológico de la crítica ideológica rompe con la tradición cartesiana en teoría del conocimiento, o el mito de la mente como espejo de la naturaleza (Rorty, 1983) y apoya una concepción del conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado, dependiendo de los valores de la persona que trabaja y del contexto en el que lo hace; ve en la investigación del profesor un modo de conocer relevante y distintivo para la enseñanza, plantando una nueva epistemología acerca del conocimiento para la enseñanza. Otorgar un nuevo lugar a la instancia **práctica local en la generación y uso del conocimiento**, como modo de conocer propio y distintivo de la enseñanza significa:

“... que las aulas y escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes de conocimiento que puede ser más efectivamente accesible cuando los profesores discuten colegiadamente y enriquecen sus teorías de la práctica...” (Cochram - Smith y Lytle, 1993).

Estas autoras llaman a este proceso **“aprender de la enseñanza”** en el sentido de entender la investigación como parte integral y como base crítica para las decisiones sobre la práctica.

Las consecuencias de los enfoques interpretativos y críticos para la didáctica son contundentes: la realidad educativa y de la enseñanza sólo puede ser entendida si se entienden los significados construidos por los docentes, alumnos. Esta nueva epistemología si bien nació a comienzos de siglo en Alemania con Dilthey, Rickert y Weber, va a imponerse en la década de los 70. Es así que la didáctica como ciencia social recibe estas influencias, se dirige al entendimiento interpretativo de la acción social y apunta a desentrañar el significado subjetivo de las acciones del docente que son consideradas acciones sociales en tanto dependen de la historia pasada y su orden social presente, de manera que estructuran su interpretación de la realidad. Aquí, el investigador procurará dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa situándolo en el contexto social y cotidiano en el que ellas ocurren. Lo importante es revelar el significado de las formas particulares de la vida social articuladas al significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas (Carr - Kemmis, 1988). La teoría didáctica que resulta de estos enfoques, revela a los sujetos los supuestos desde los que actúa y los iluminará acerca del significado de sus acciones. Se dirige a un **cambio práctico** porque facilita el diálogo y la comunicación entre el investigador

y los sujetos implicados e influye en la práctica porque afecta a la manera en que el docente se entiende a sí mismo y su situación, proponiendo otra manera de interpretar las propias acciones. En la medida en que se adquiere mayor conciencia acerca de lo que se hace y por qué se hace, la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla. Acá se somete a autoreflexión el contexto teórico que define la práctica y el criterio de **validez** estaría dado por la coherencia con las referencias y criterios del investigador y de la comunidad crítica de sus colegas.

Si se reconoce que el docente posee un conocimiento acerca de la enseñanza, que este conocimiento es local, personal y constituye la expresión que los profesores dan a sus acciones ¿qué estatus epistemológico tiene este conocimiento? Fenstermacher (1994) dice que este conocimiento tiene un estatus discutible porque si hay una identificación entre conocedor y conocido ¿cuál es el sujeto cognoscente y cuál es el objeto conocido? O ¿cómo se conoce o se justifica lo que el profesor conoce?. De hecho, Fenstermacher formula estas preguntas porque pone en tela de juicio la claridad epistemológica de la reflexión, dado que para los enfoques investigativos expuestos el conocimiento del profesor se justifica por la reflexión -aunque el contenido de la reflexión varía según la perspectiva que se sustente.

Nudos problemáticos que se plantean en la construcción del conocimiento didáctico

Desde el interés con que se planteó este trabajo, se partió de reconocer algunas problemáticas referidas al conocimiento didáctico actual por la coexistencia de diversos enfoques: la complejidad epistemológica del campo didáctico, el abandono progresivo de la normatividad didáctica y la infertilidad del discurso didáctico para resolver los problemas prácticos que se plantean a los profesores en su que hacer cotidiano. Luego se hizo referencia a las características del conocimiento didáctico actual construido desde la investigación educativa, poniendo el énfasis en los enfoques interpretativos y de la crítica ideológica. En este último apartado se tratará de señalar algunos ejes o nudos problemáticos que se plantean hoy a la didáctica como campo de conocimiento y de prácticas.

- **La complementariedad de enfoques e intereses.** Los que nos ocupamos de la didáctica, lo hacemos -en general- desde una perspectiva simplista que no se compadece con su complejidad y caemos, a veces, en un dualismo ortodoxo que opaca y restringe la mirada: interpretación vs. crítica; teoría vs. práctica; sujeto vs. objeto; unidad vs. totalidad; técnico vs. práctico, etc. Detrás del problema teoría - práctica se solapan otros problemas vinculados a la división social del trabajo (especialistas / profesores) y la mayor o menor distancia de la intencionalidad del discurso didáctico con la realidad de la que se ocupa. ¿es posible llevar a cabo una investigación didáctica que no esté limitada en sus perspectivas o aplicaciones? Tal vez recurrir a una “gran estrategia” en términos de Schwab (1974), en vez de confiar en “una” estrategia de que dispone la ciencia como la “mejor”, sería una bendición más que una debilidad. Esta estrategia, sin caer en un eclecticismo a ultranza y según las intenciones del investigador acerca del problema que aborda, podrá recurrir a la heurística para describir y comprender las ideas subjetivas de los docentes -por qué hacen lo que hacen- pero también podrá recurrir a la crítica ideológica si lo que persigue es el cambio de esas concepciones o ideas.

El problema que se plantea a la didáctica, como ciencia ligada a la praxis, es tal vez una complementariedad necesaria: un **interés técnico** y una **orientación explicativa** siguen siendo necesarios en toda acción técnica -la enseñanza lo es- y resulta legítimo recurrir a métodos cuasi - explicativos para indagar el ámbito de la existencia humana que se presenta como conductas más que como acción intencional y consciente. Tanto la explicación científicista como la comprensión hermenéutica de las acciones deben mediarse mutuamente y la comprensión hermenéutica debe estar mediada por la crítica de las ideologías. Este planteo sitúa en sus propios términos la legitimidad de los distintos tipos de investigación más que situarlo en “... *una guerra pasajera que bastará esperar al 2009 para ver que finalizó...*”. Al eliminar lo técnico - instrumental o la normatividad que toda enseñanza implica, se corre el riesgo de dejar a los propios docentes “críticos” inermes e indefensos ante el aula, pero es necesario defender que una investigación empírica - natural guiada por un interés técnico del conocimiento “*tiene que ser un interés legítimable metodológica y normativamente*” (Apel, 1985) porque de lo contrario, **sin legitimación normativa**, la relación educativa se vuelve tecnológica, instrumental o manipulativa. Lo que es claro es que la comprensión intencional de las acciones dirigidas a fines -como es el caso de la enseñanza- no admite explicación causal de ningún tipo.

Apel se inclina a admitir que la situación actual exige ver la complementariedad o mediación entre tres tipos de intereses: técnico, práctico y emancipatorio, dado que las fuerzas de cada enfoque son las debilidades del otro, por lo que si bien estos enfoques se excluyen, precisamente por ello se complementan. Lo que importa es reconocer la legitimidad de las distintas formas de investigación didáctica reconociendo las limitaciones que cada una entraña. En este sentido, Bolívar (1995) expresa que la *crítica de las ideologías opera como mediación dialéctica entre “comprensión” y “explicación”*. Esta postura es expuesta por Klafki (1986) en lo que denomina una didáctica crítico - constructiva, cuyo método de investigación o **argumentación autónoma**, integra tres principios: el histórico - hermenéutico, el de las ciencias experimentales y el de la crítica social e ideológica.

- **El conocimiento didáctico posee diferente naturaleza y distintos criterios de legitimidad.** En este apartado, podríamos reconocer, según Fenstermacher (1994), que hay dos formas de investigación: la formal y la práctica o específica de los profesores, que no implicarían necesariamente una diferenciación de roles, ya que tanto el investigador como el profesor pueden hacer investigación formal o práctica, dependiendo del problema, los métodos utilizados y el alcance pretendido de sus resultados. Lo importante de esta distinción radica en reconocer que son dos tipos de investigación que producen conocimiento diferente y responden, también a estatutos epistemológicos diferentes. Según la forma de investigación, deriva en dos tipos esenciales de conocimientos:

- § **conocimiento proposicional**, factual o informativo de qué es algo, cómo sería el conocimiento científico, teórico o informativo. Este conocimiento puede ser analizado según la tradición epistemológica, como unas creencias cuya verdad puede ser justificada y no sólo como creencias razonables sobre las que pudiéramos ofrecer buenas razones. En términos estrictos, “conocimiento” es una forma de creencia verdadera justificada o se podría hablar -en términos más modestos- de conocimiento como “creencias razonables objetivamente” que sería la forma de conocimiento aceptable en el contexto de la práctica educativa.
- § **conocimiento práctico** de cómo es algo, de tener competencia de actuación. Aquí, el conocimiento práctico se refiere a la distinción entre conocer qué y conocer cómo o a la vieja distinción griega entre *techné* y *episteme*, haciendo

fundamentos en humanidades

referencia a un ámbito diferente que no requiere de los métodos y requisitos de la ciencia.

Ambos tipos de conocimientos no son reductibles ni asimilables porque los estándares de descubrimiento y justificación son diferentes, y su propio estatus de justificación difiere epistemológicamente. Al respecto, Zeichner (1993) otorga el mismo valor de “teorías” a las **teorías personales** de los docentes que a las **teorías públicas**, porque ambas son teorías sobre la realización de objetivos educativos, se otorga a ambas el mismo estatus epistemológico, corriéndose el riesgo de no poder establecer con claridad algunos criterios mínimos compartidos por la comunidad de científicos sociales, para diferenciar qué es conocimiento.

Hoy se asiste a una cierta ambigüedad definicional que otorga el rango de conocimiento a conceptos como “*teorías implícitas*”, “*paradigmas funcionales de los profesores*”, de manera tal que conocimiento y creencias aparecen como conceptos intercambiables y sinónimos en algunos casos. Mientras algunos definen al conocimiento como “*..el stock individual de información, habilidades, experiencias, creencias y recuerdos. Este conocimiento es siempre idiosincrático...*” Marrero (1991) diferencia entre teorías -como síntesis dinámicas de conocimientos y creencias que se abstraen a partir de conjuntos de experiencias episódicas- y **teorías implícitas** que no son productos cognitivos conscientes y tienen límites difusos dado que recurren al conocimiento cuando utiliza la teoría de **forma declarativa** y a la creencia cuando la utiliza de **modo pragmático**.

Lo cierto es que frente a la proliferación de tipos de conocimiento, reconoce Fenstermacher (1994) que se le otorga el título de “conocimiento” a estados mentales o actividades de los profesores para darle un estatuto epistemológico mayor con una función retórica. “*...El conocimiento no se encuentra sólo en la mente, está en el cuerpo y es visto y encontrado en nuestras prácticas...*” (Clandinin - Connelly, 1992). Si el conocimiento puede estar materializado corporalmente, el autor duda de la existencia de estándares claros para la nueva epistemología.

Si la investigación hermenéutica sobre la práctica pone de relieve la necesidad del conocimiento inmediato utilizado cotidianamente -además de un conocimiento más general sobre la naturaleza de la práctica de la enseñanza - entonces, sería imposible crear un conocimiento formal que pueda responder a las necesidades

inmediatas del aula o a las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1998). Si la investigación formal -realizada por investigadores o prácticos- trata de aportar a un conocimiento base o general de la enseñanza, entonces se tiene que alejar de los contextos específicos. Si la indagación práctica es realizada por los profesores pero sin pretensión de generalizar sus descubrimientos o extenderlos por publicaciones, entonces tendría alcances limitados.

Si bien las investigaciones interpretativas o cualitativas muestran un mayor acercamiento a la indagación de los prácticos, ellas se inscribirían también en la “investigación formal”. Por ello, la diferencia entre los tipos de investigación -formal o práctica- viene dada por los agentes, metodologías y propósitos inmersos en el propio contexto sin ánimo de generalidad, o sobre la práctica con fines de contribuir al conocimiento base general sobre la enseñanza, respetando unos estándares y formatos aceptados por la comunidad científica. “...*No obstante, ambas formas de investigación pueden ser llevadas a cabo por los docentes y al mismo tiempo la indagación práctica puede ser convertida en investigación formal...*” (Richardson, 1994).

El problema se presenta al tratar de **justificar epistemológicamente** el conocimiento para la enseñanza que resulta de la investigación práctica realizada por los propios profesores en cuanto docentes. Bruner (1991) diferencia entre “*dos modos irreductibles de conocer y pensar*”, cada uno con formas distintivas para ordenar la experiencia y construir la realidad. Uno sería el **modo paradigmático o proposicional** de conocer y pensar, que se caracteriza por un modo de argumentación lógico - científico cuya verdad es independiente del contexto, implica una forma de pensar abstracta y formal. El segundo, emergente, es el **modo narrativo**, caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción verosímil, con una comprensión de las intenciones y apreciación de los tiempos y lugares, en donde los relatos biográficos - narrativos son los medios privilegiados de conocimiento / investigación. En el primero hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos mientras que en el segundo hay un modo cualitativo diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de los contextos específicos. El tipo de conocimiento que genera es de tipo práctico. Esto nos llevaría a distinguir dos tipos de ciencias en el estudio del conocimiento de la enseñanza: una más científica acerca del estudio de la conducta humana y otra del sentido común, al modo narrativo (según la tradición hermenéutica de Ricoeur, Gadamer y el pragmatismo de Rorty).

fundamentos en humanidades

Cada una de estas formas de conocimiento -proposicional y narrativo- utilizan distintos tipos de discurso: una usa el **discurso técnico**, abstracto que excluye las consideraciones valorativas y la otra usa un **discurso práctico** que expresa el lenguaje de la acción y la actividad humana por medio de intenciones, deseos, frustraciones, aspiraciones; es un discurso específico, situacional y particular. Los investigadores y los docentes serían los representantes de estas formas discursivas. Cuando el docente cuenta o describe un hecho o el investigador se limita a recoger lo que expresa el profesor son situaciones que no plantean justificación alguna. Pero el problema de la justificación surge cuando los investigadores afirman que los profesores tienen conocimiento de algo (y no se limitan a decir que los profesores expresan algo) porque aquí están atribuyendo un conocimiento a los profesores, o a su forma de investigar que necesita justificación. Cuando uno piensa en la pretensión cognoscitiva epistemológicamente de los aspectos locales, contextuales o tácitos del conocimiento práctico el problema adquiere su real dimensión. En esta situación, Fenstermacher (1994) apuesta por dos ciencias en el campo educativo: ciencia convencional y ciencia narrativa o interpretativa, que bien podría ser una solución de conveniencia para dirimir el problema, pero el riesgo podría ser peor al admitir un nuevo dualismo y que no sería aceptable -según Bolívar (1995)- porque significa refugiarse en una posición tradicional que si bien acepta la investigación y el conocimiento producido por vía interpretativa o heurística, la “buena” ciencia continúa siendo la convencional o paradigmática. Por otro lado, seguiría siendo una postura positivista en tanto silencia el debate “*comprender frente a explicar*” que le permitió a las ciencias sociales independizarse de la naturalización positivista.

Desde otra posición, podríamos otorgar legitimidad al modo hermenéutico de comprender, esto es ¿cómo se puede formalizar el razonamiento práctico del profesor? Habría una **perspectiva descriptiva y otra normativa**. En sentido descriptivo, los argumentos prácticos son descripciones de razonamientos prácticos que el agente indica como consideraciones justas y certeras de por qué actúa como lo hizo. En sentido normativo, los argumentos prácticos ofrecen instancias mejores o peores para que un agente mejore su razonamiento práctico, ya sea porque el docente aporta razones mejor fundamentadas o más valiosas. Esto lleva a Bolívar (1995) a considerar la **diferencia entre elicitar un argumento práctico y reconstruirlo**. La **elicitación** es el proceso de articular un argumento práctico que el agente ve como una descripción de sus razones para actuar y la **reconstrucción**, en cambio, es el proceso de evaluar el argumento práctico

elicitado, juzgando su adecuación según sus fundamentos morales, empíricos, lógicos, etc. y por medio de esta revisión lograr una base más profunda para la acción. La reconstrucción resulta normativa porque conduce a un mejor o peor razonamiento práctico, lo que es o no es una buena enseñanza. En definitiva, con la reconstrucción de los argumentos prácticos del profesor, de lo que se trata es de comprometerlo y promover un proceso de cambio.

Esto lleva a Fenstermacher (1994) a admitir que hay diferentes conocedores (investigadores - profesores) y diferentes objetos conocidos en el estudio de la enseñanza y el conocimiento que se genera por cada uno es también diferente. No obstante:

“el discurso de estos dos roles ocupacionales puede ser aprendido por el otro, de modo que un investigador, al usar el discurso de la práctica puede adquirir el conocimiento práctico de la enseñanza; y de modo similar, un profesor, al usar el discurso de la investigación, puede adquirir el conocimiento formal de la enseñanza” (Fenstermacher, 1994).

Se puede concluir que si el objetivo es conocer lo que los profesores conocen, y además queremos darle valor epistemológico (en el sentido convencional), este conocimiento no puede ser epistemológicamente justificado, por eso la investigación sobre el conocimiento del profesor debe dar un giro: en lugar de que el investigador conozca lo que el profesor conoce donde la ciencia convencional puede prestar poca ayuda, que los profesores conozcan lo que ellos conocen, donde ambas ciencias pueden ser aliadas.

Conclusiones

Los enfoques interpretativos y de la crítica ideológica plantean interesantes desafíos a la investigación didáctica y su relación con la práctica pedagógica. En este sentido hago propias las expresiones de Camilloni (1998) cuando dice que recurrir a la teoría didáctica en la acción pedagógica exige siempre un esfuerzo de acomodación puesto que ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Realizar la transducción de la teoría, más o menos general, requiere del docente una habilidad particular que no se suele desarrollar expresamente en los procesos de formación de docentes, lo que torna azarosa o imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica. El docente espera de la teoría didáctica lo que ella no pretende

o no debe proporcionarle. La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.

La teoría didáctica será más práctica en la medida que en el trabajo con los docentes -en formación o ejercicio- se preste atención al desarrollo de argumentos prácticos a través de los **debates prácticos** (Fenstermacher - Richardson, 1998) como la elaboración formal del pensamiento práctico que ayuda a los profesores a deliberar y evaluar su pensamiento y acción; aquí la teoría didáctica puede ocupar un lugar central, a la manera de premisas que permitan justificar o dar razones de lo que se piensa y hace. Pero los razonamientos y debates prácticos pueden mejorarse cuando se ayuda al profesor a estructurar debates prácticos cada vez mejor fundamentados, intensificando así su capacidad para pensar más profunda y poderosamente sobre su acción. Este debate, deberá inscribir la práctica en el contexto institucional y cultural más amplio que la influye y condiciona. Una vez que el debate práctico ha sido revisado o reconstruido, resulta **normativo** porque se halla enraizado en una visión de lo que constituyen buenos debates y deficientes y en cómo se mejoran.

Para que la reconstrucción del debate práctico adquiriera un sentido normativo -no prescriptivo- requiere necesariamente de un “**otro yo crítico**”, lugar que bien puede ocupar el investigador, quien a partir de los conocimientos prácticos del docente aporta las premisas -obtenidas de la investigación- para ofrecer la justificación racional o teóricas que ayudarán al profesor a distanciarse de los hechos que somete a escrutinio. Es probable, que de esta manera los profesores encuentren sentido al uso de la investigación a la vez que los convierte en profesionales más reflexivos.

Se tiene conciencia que esta tarea no es fácil en el contexto sociopolítico -económico actual donde el quehacer docente está cada vez más colonizado por la administración educativa; se tendrían que crear las condiciones de posibilidad para que esto ocurra: que los investigadores vayan a las escuelas para -en un diálogo conjunto- ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas, convirtiéndose en críticos - creativos de su propia tarea, sustentándola en valores democráticos.

Tal vez, y respetando los intereses y valores que sustenta toda investigación acerca de la enseñanza, se debería admitir que es tan provechosa una didáctica comprensiva, que apunta a conocer y comprender qué ocurre en las aulas y los docentes, como una didáctica local que contribuya a la comprensión y mejoramiento de unas prácticas concretas, con sujetos concretos. Si la normatividad no resulta de la intuición intransferible del sujeto que investiga o enseña sino que representa conocimientos públicos que pueden ser compartidos y utilizados por otros sujetos (investigadores, formadores, docentes, administradores, políticos, etc.), entonces la didáctica podrá contribuir a transformar las escuelas y la enseñanza en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos ♦

Referencias bibliográficas

Apel, K (1985). *La distinción diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas*. s/l: Teorema.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las Ciencias sociales. En Aisenberg, B. – Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* Bs. As.: Paidós.

Camilloni, A. (1998). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis, Año III, N° 3*. La Pampa: U.N.L.P.

Carr, W. – Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Editores.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. En W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291 – 310). Nueva York: Macmillan.

fundamentos en humanidades

Carretero, M. (comp.) (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As: Aique.

Clandinin, D. y Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. En Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363 – 401). Nueva York: Macmillan.

Cochran - Smith y Lytle, S (Eds) (1993). *Inside / Outside: Teacher Research and Knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.

Davini, M. (1995). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41 – 73). Bs. As.: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

Erickson, F. (1989) . Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Bs. As: Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 – 179). Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the know: the nature of knowledge in research on teaching. En Darling - Hammond (Ed.), *Review of research in education, 20* (pp. 3 – 56). Washington: AERA..

Fenstermacher, G. – Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de Estudios del Curriculum, N° 3*. Barcelona: Pomares.

Feyerabend (1990). *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra.

- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método, Tomo II*. Salamanca: Sígueme.
- Grimmet, P. - Mackinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En Grant (Ed.), *Review of research in education*, 18 (pp. 385 – 456). Washington: AERA.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico - constructiva. *Revista de Educación*, Nº 280. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lakatos, I. (1993). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.
- Marrero, J. (1991) . Teorías implícitas del profesorado y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 197. España: s/d.
- Moore, T. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational research*, 23 (pp. 5 – 10). s/d..
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte á l' action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Du Seuil.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

fundamentos en humanidades

Salinas, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. *Volver a Pensar la Educación, Vol. II* (pp. 44 – 60). Madrid: Morata.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Bs. As.: El Ateneo.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. (1993). Los maestros como profesionales reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía, N° 220*. España: s/d.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 109 - 143

La computadora como mediador simbólico
de aprendizajes escolares.
Análisis y reflexiones desde una lectura
vigotskiana del problema^{*}

Saada Bentolila
Patricia M. Clavijo

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: saadab@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo pretende realizar un conjunto de análisis y reflexiones en torno a las posibilidades de las computadoras como mediadores simbólicos en situaciones de aprendizajes escolares.

Si rescatamos el papel esencial que la escolarización debiera tener desde una perspectiva vigotskiana, como es: "*crear contextos sociales (zonas de desarrollo próximo) para dominar y ser conscientes del uso de estas herramientas culturales*" y asumiendo el lugar de privilegio que hoy ocupan las computadoras en nuestra sociedad, es necesario investigar cómo se dan estos procesos sociales mediados semióticamente y cómo influyen en la formación de la actividad intelectual de "orden superior".

Las características particulares de este medio sin duda determinan un tipo de mediación específica que necesita ser analizada con más profundidad para entender

^{*} Trabajo presentado en el 8vo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, realizado en Puerto Rico - 6, 7 y 8 de marzo de 1996.

fundamentos en humanidades

cómo se configura el aprender y enseñar mediatizado con la computadora. Esto puede constituir un punto de partida más que ayude a vislumbrar nuevas modalidades de actividades instructivas para crear, obtener y comunicar sentidos en educación.

Para esto tomaremos como eje articulador el concepto de MEDIACION trabajado por Vigotsky:

- A través de las posibilidades del medio informático en sí.
- A través de las actividades colaborativas cualitativamente nuevas con otras personas (docentes compañeros, etc.) en contextos con computadoras.
- A su vez junto a lo anterior hemos ido planteándonos algunos interrogantes como ejes para indagar en esta problemática; estos son los siguientes:

¿qué relevancia tiene lo antes planteado para pensar las situaciones de enseñanza - aprendizajes en contextos escolares? ¿Se producirán cambios cualitativamente importantes en los modos de aprender?...Y en los de comunicarse? ¿Cómo serán estos cambios? ¿La presencia de computadoras modificará la estructura de la situación didáctica? ¿Qué lugar le cabe a la intervención docente?

Estas preguntas quedan abiertas y exigen compromisos y prácticas de indagación en torno a las mismas, desde aquí intentamos reflexionar y aproximarnos a ellas tomando como punto de partida una mirada particular.

Abstract

This work aims at analysing and reflecting on computers as symbolic mediators in the classroom.

Taking into account the Vigotskian viewpoint about the essential role that schooling should have, i.e: *“to create social contexts (zones of proximal development) in order to master and to be aware of the use of these cultural tools”* and acknowledging the privileged role that computers play in our society nowadays, it is necessary to investigate how these semiotically mediated social processes occur and how they influence the development of a “higher order” intellectual activity.

Undoubtedly, the particular characteristics of this tool determine a type of specific mediation which has to be thoroughly analysed in order to understand how learning and teaching work with the aid of the computer. This may be another starting point which helps to imagine new forms of educational activities for creating, obtaining and communicating senses in education.

Vigotsky's concept of *mediation* will be considered as a joining axis:

- by means of the opportunities that computers give by themselves.
- by means of qualitatively new activities carried out with other people (teachers, mates, etc.) aided by computers.

Based on this concept, some issues deemed important when considering the computer as a new school tool at the present time, are taken into account.

The questions above mentioned are the following: what significance has this matter when thinking about teaching-learning situations in schooling contexts? Will any qualitatively important change related to the ways of learning and to those of communicating take place? Will the computer modify the structure of the didactic situation? What type of participation will the teacher have in the educational strategies?

Although up to now an answer to what has been put forward here cannot be given, to reflect on this issue is a good starting point.

Introducción

Es ya abundante la literatura producida abordando aspectos relacionados a la computadora en educación.

No es nuestra intención por tanto justificar su uso en este ámbito. Esto, desde luego, es más bien un hecho consumado, aunque de diferentes formas, modalidades y ritmos.

Lo que es indudable es que la aparición de la informática ha ido creando expectativas y reacciones muy diversas, tanto por la pasión con que lo defienden sus adherentes como por la vehemencia con que la atacan sus detractores.

Nuestro objetivo a partir de este trabajo es hacer una serie de reflexiones y análisis en torno a cómo influye la computadora en el sujeto que las usa, qué mecanismos intra y/o interpsicológicos lleva implicada la actividad con computadoras, y qué consecuencias tiene la interacción con ella para los procesos de construcción del conocimiento y la comunicación, con especial referencia a los contextos escolares de aprendizajes.

Y esto -creemos- tiene especial interés para la Didáctica, por lo que buscaremos aportar elementos que justifiquen el planteamiento de dos problemas con los que deberá enfrentarse hoy, como disciplina en permanente construcción.

Estos están referidos a si:

- ¿Los cambios en la mediación que plantea las posibilidades que ofrece la computadora van a modificar cualitativamente la estructura de la situación didáctica?
- ¿Qué líneas se abren desde la investigación que permitan avanzar sobre este tema, perfilando los nuevos caminos a seguir?

El problema de la mediación en los cambios de la conducta humana

Para hacer este análisis tomaremos como eje articulador del trabajo, el concepto vigotskiano de **mediación**.

Pero...¿Qué relevancia tiene este concepto para lo que queremos analizar?

Esta no es una pregunta casual que podría surgir azarosamente, sino que más bien se deriva de toda una concepción y enfoque de la realidad de tipo histórico genético, que fue el asumido por Vigotsky hasta sus últimas consecuencias y en el cual sustentamos hoy nosotros también nuestra postura de base para abordar este tema de las computadoras.

De este enfoque, que implica toda una metodología de trabajo, rescatamos los siguientes principios fundamentales:

1- Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.

2- La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios más que incrementos cuantitativos constantes (cambios evolutivos).

3- El desarrollo debe ser definido en términos de las formas de mediación utilizada (herramientas y signos).

4- El desarrollo no tiene existencia independiente del aprendizaje. Desde este punto de vista se puede afirmar que el aprendizaje tira del desarrollo, lo que permite pensar en los conceptos de Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Potencial y Zona de Desarrollo Próximo. Esta última puede ser entendidas como un espacio virtual desde donde es posible ejercer cierta influencia mayorante sobre el sujeto.

5- La explicación de los fenómenos psicológicos debe apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo o lo que Vigotsky (Wertsch, 1985) denomina "dominios genéticos" (dominio ontogenético, filogenético, sociohistórico).

Pero la idea general que está por sobre estos principios es que, en suma, ningún factor aislado ni su correspondiente conjunto de principios explicativos puede por sí solo proporcionar una explicación completa del desarrollo, porque con la incorporación de cada uno de ellos, la misma naturaleza del desarrollo se altera.

Vigotsky, -como buen materialista dialéctico- no orientaba su interés a explicar las diferentes fases del desarrollo sino que más bien creía que desde la psicología, de lo que había que dar cuenta es de **cómo se producían los cambios** hacia fases de desarrollo más avanzadas a lo largo de la historia del sujeto ubicado en un contexto determinado y de cómo las relaciones entre esas diferentes fuerzas del desarrollo se iban modificando con estos cambios.

Propone entonces como uno de los pilares fundamentales del cambio psicológico el concepto de **mediación**. Este sería para él uno de los resortes o mecanismos esenciales que surge en el ser humano como resultado de la actividad del mismo en su intento por adaptarse al medio en que le toca existir.

La mediación en definitiva, hace referencia a los procesos por los que el hombre se vale de la utilización de medios diferentes para ayudarse a obtener un fin o resolver un problema o, en definitiva, adaptarse.

O como diría Luria:

"En lugar de aplicar directamente su función natural a la solución de una tarea particular, el ser humano coloca entre aquella función y la tarea determinados medios auxiliares... a través de los cuales se ayuda para lograr llevarla a cabo" (Luria. En Moll, 1993).

Desde nuestra propuesta la computadora sería hoy, uno de estos medios auxiliares.

Las diferentes formas de mediación en el ser humano

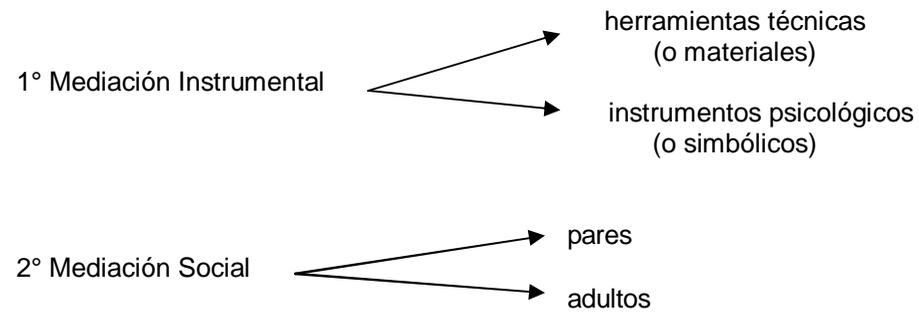
Analizaremos a continuación el papel de la mediación en los cambios cualitativos de la conducta humana, centrandó nuestro interés en tratar de ver a la computadora como un nuevo instrumento mediacional.

Basándonos en los desarrollos de Vigotsky, la tesis central que aquí planteamos es que a lo largo de la historia de la especie humana (filogénesis) el hombre fue apoyándose en diferentes herramientas mediadoras para resolver su adaptación activa al medio. Pero a su vez el uso de estos mediadores fueron transformando el comportamiento del sujeto y su forma de vincularse con el entorno, constituyendo esto un producto cultural transmisible a través de procesos educativos. **La computadora sería una de las herramientas mediadoras que caracterizan por excelencia nuestro tiempo histórico.**

fundamentos en humanidades

Así como la invención de la máquina a vapor marcó el inicio de la revolución industrial, hoy la aparición de la computadora es el hito que marca el comienzo de una revolución que algunos llaman de la información y la comunicación. Los cambios en la manera de producir, almacenar y comunicar la información podrían significar una revolución similar a la que ocurrió cuando apareció la imprenta.

Pero Vigotsky nos dice que esta función mediacional en el ser humano la cumplen tanto las herramientas o instrumentos materiales y/o simbólicos que fué creando y transmitiendo culturalmente, como los otros seres humanos que interactúan con él. Es en este sentido que retomaremos la idea de los dos tipos de mediaciones que diferencia:



Referidas a la computadora estas dos modalidades de mediación se darían así:

1° Mediación Instrumental → a través de las posibilidades materiales y simbólicas del medio informático en sí.

2° Mediación Social → a través las interacciones con otras personas (docentes, compañeros, etc.) en contextos con computadoras.

Ambos tipos de mediaciones no constituirían compartimentos estancos sino que más bien una aparece en el seno de la otra y ésta se alimenta de los

instrumentos de la primera, en un interjuego dialéctico. De hecho por su naturaleza, tanto las herramientas psicológicas como las técnicas son sociales, no orgánicas ni individuales. Ni se las inventa totalmente ni se las hereda genéticamente; mas bien corresponde afirmar que los sujetos se apropian de ellas al vivir en una cultura, a partir de un proceso en las que a su vez, las va transformando.

Si convenimos en aceptar que la computadora como herramienta constituye un nuevo tipo de mediador entre el sujeto y la realidad, nos surge entonces preguntarnos: ¿su uso como nuevo instrumento tecnológico de manejo de la información, traerá aparejado algún cambio en los procesos psicológicos del hombre? Y ...si esto fuera así... ¿Qué tipo de transformaciones devendrá en dichos procesos?

Es probable que los significados que puedan construirse con el apoyo de esta nueva tecnología, lleven involucrados procesos que impliquen un nivel de complejización en el manejo de la información como nunca había habido antes¹.

Diferentes investigaciones antropológicas han demostrado que las culturas que no llegaron al lenguaje escrito no lograron desarrollar un pensamiento lógico formal. Si la escritura como mediador simbólico fue la responsable de un nuevo nivel de pensamiento, en la historia de la humanidad ¿podría también serlo la computadora hoy? Timidamente nos surge entonces preguntarnos si, **¿la computadora como nuevo instrumento mediacional no originará estadios o niveles más avanzados (o al menos diferentes) de desarrollo de las funciones psicológicas?**

Las características particulares de este medio sin duda determinan un tipo de mediación específica que necesita ser analizada con más profundidad para entender cómo se configura el aprender y enseñar mediatizado con la computadora.

¹ Puede ilustrar aquí, hacer la comparación con otro hecho En una vieja pero conocida miniserie (*Shaka Zulu*) se presentó una escena que ilustra sobre lo que significa a nivel de procesos psicológicos y de comunicación, la escritura en una cultura. Era a principios de siglo. Un enviado de la Reina de Inglaterra hablaba con el Rey *Shaka*, de la indómita tribu de los zulúes en el centro-sur de Africa. Le intenta explicar que para mandar un mensaje, el mensajero no tiene porqué saber el contenido pues se lo dá escrito en un papel cerrado. El rey, perteneciente a una cultura que aun no conocían la escritura, no alcanza a entender lo que esto significa. El inglés entonces hace la siguiente prueba. Le pide a su ayudante que salga del recinto. Luego le pide a *Shaka* que le diga algo. "Caballo blanco" -dice. Esto lo escribe en un papel y se lo manda con otra persona, al ayudante que quedó afuera, ante la sorpresa de quien no entiende que son esos trazos. Y finalmente lo manda a llamar y le pide a *Shaka* que le pregunte al ayudante si sabe lo que le dijo al general inglés en secreto. Dado que lo había leído, solo tuvo el trabajo de repetirlo: "caballo blanco". La sorpresa del Rey no tenía límites, y solo atinó a decir una palabra: "brujería".

La mediación instrumental

¿De qué hablaba Vigotsky cuando hacía referencia a los procesos mediacionales?

De buena escuela marxista retomaba de Marx y Engels la idea de que el trabajo -como acción del hombre que transforma el medio para satisfacer sus necesidades- es la condición básica y principal de la existencia específicamente humana. Esta actividad del hombre (el trabajo), transformadora de la naturaleza que lo rodea, es para el marxismo la clave en la génesis de procesos psicológicos de orden superior, como la conciencia y de los procesos y estructuras sociales.

Pero la actividad que en el ser humano llamamos trabajo, asume características diferentes que en los animales, porque no se quedó inmutable a través del tiempo, sino que el hombre fue incorporando a lo largo de su historia una variedad de medios (instrumentos o herramientas) que le permitieron prolongar su conducta y a la vez modificarla.

Este énfasis especial que puso en el papel que tienen los instrumentos en los procesos de construcción de los procesos psíquicos. Fue justamente lo que despertó nuestro interés para intentar abordar el tema de las computadoras y el aprendizaje, desde este marco teórico.

Vigotsky (1979) propone entonces que estos medios o instrumentos no son todos iguales y realiza una distinción en función del tipo de actividad que hacen posible:

- 1- Medios que modifican la realidad externa a él (herramientas materiales o técnicas).
- 2- Medios que modifican su realidad interna (herramientas o instrumentos simbólicos).

1. Medios que modifican la realidad exterior: herramientas materiales

Respecto de las primeras, podríamos hipotetizar que inicialmente aparecieron las herramientas que le ayudaron a transformar el entorno físico (realidad externa), con características muy primitivas como pudo ser el uso de algún objeto de la naturaleza para resolver cierto problema: de pronto una

piedra que golpea a otra piedra para horadarla o a un animal para matarlo y después sobre la base de esas, el martillo, la masa etcétera. El uso de este tipo de herramientas como objetos que ayudan en los trabajos que implican acciones y o construcciones materiales, son lo que hoy llamamos objetos tecnológicos y que a lo largo de la historia social de la humanidad, han ido perfeccionándose cada vez más y de manera casi sofisticada.

2. Medios que modifican su realidad interior: herramientas simbólicas

Pero para Vigotsky existe un tipo de instrumentos mediadores de diferente naturaleza que los anteriores, porque producen una actividad adaptativa distinta. En lugar de provocar transformaciones externas cambian al sujeto.

Así, continuando y extendiendo las observaciones hechas por Marx en el campo social, orienta su investigación mas bien a tratar de entender los **cambios que el hombre provoca en su propia mente**. Por lo que buscó indagar el papel que tienen las diferentes herramientas para la construcción de la vida psíquica.

Observa así que las posibilidades de la conducta humana han ido modificándose en función de la utilización de diferentes tipos de herramientas que han ayudado al ser humano a tener resultados que no obtendrían sin ellas. Pero que de todas estas herramientas posibles son las de tipo simbólico las que han transformado de manera más radical las actividades humanas.

Así como para cazar un animal el ser humano inventó alguna **herramienta material** que le facilitara el trabajo (un arma, entre otras) así también, para pensar, para codificar la información, o para recordar algo que no estaba presente inventó **herramientas simbólicas o instrumentos psicológicos**. Este segundo tipo de instrumentos mediadores produce un tipo de actividad distinta de la primera y es la que ha permitido o facilitado la transmisión de la cultura. Que fundamentalmente está constituida por signos y símbolos. El sistema de signos usado con más frecuencia es el lenguaje hablado.

Vigotsky concentrará así su esfuerzo en el lenguaje:

"Pero, en ningún momento dejará de interesarse por los otros medios o tecnologías del intelecto como podrían ser ahora los medios audiovisuales o la computadora u otros muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad (por ej. los sistemas de medición, la aritmética, el sistema de lectoescritura etcétera). A diferencia de las herramientas materiales, el signo no modifica materialmente el estímulo sino que

fundamentos en humanidades

*modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno"*² (Alvarez y Del Rio, 1991: 97).

En este sentido es que analógicamente plantea la existencia de **herramientas psicológicas**.

Pero ¿cómo se adquieren estos mediadores simbólicos, según Vigotsky?

Su principal línea de argumentos se basa en lo que llamó la **conducta vestigial**, que es cuando la conducta se sirve de elementos materiales -por ejemplo un nudo en una cuerda- como un mecanismo externo de memoria. Esto se puede apreciar aun hoy en pueblos primitivos e incluso en el hombre actual cuando ata un nudo en el pañuelo o cambia el anillo de dedo para recordar algo.

Resulta entonces que el sujeto puede trasladar o diferir la respuesta a otro contexto, sin que necesariamente esté el estímulo físico que lo originó. El nudo que es una respuesta aquí y ahora, será mañana en mi casa el estímulo que me ayudará a recordar que tengo que pagar la luz, para lo cual debo llevar el dinero, que es en definitiva la respuesta que yo quería dar ante esa situación. Se creó una conexión física (el nudo) y mental (la representación de la situación que estuvo antes y ahora no está) que permite dar una respuesta apropiada. Esa representación en términos de signos con significados que se pueden descontextualizar, es lo que de manera incipiente permitirá que el hombre vaya construyendo significados más abstractos. Un ejemplo de esto que da el mismo Vigotsky es el que se refiere a las formas de calcular observadas en los hombres primitivos. Estas eran altamente dependientes del contexto, es decir el cálculo dependía de la percepción de objetos y entornos concretos. En el cálculo actual, *"la descontextualización aparece ligada a la aparición de un sistema simbólico (el numérico) en el que una cantidad puede ser representada independientemente de cualquier contexto perceptivo"* (Alvarez y Del Rio, 1991 : 104).

² Esta afirmación implicó para Vigotsky romper con el modelo del desarrollo psicológico de su época que era secuencial y limitado porque estaba solamente basado en las interconexiones entre estímulos y respuestas (E-R), -cuando no se lo consideraba de índole espiritual - metafísico- y pasar a construir con los mismos materiales un modelo en el que el hombre controla E y R activamente imponiéndole su voluntad y creando un sistema complejo.

Por todo esto para intentar comprender la explicación de Vigotsky sobre los procesos psicológicos humanos, hay que tener en cuenta algunas propiedades cruciales de lo que él llama las **herramientas (o instrumentos) psicológicas o simbólicos**.

La principal característica de estos sería que

"por el hecho de estar incluidas en el proceso de conducta, la herramienta psicológica altera por completo el flujo y la estructura de las funciones psicológicas. Y esto se debe a que determina la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural al determinar las formas de las operaciones de trabajo" (Alvarez y Del Rio, 1991: 105).

En otras palabras, Vigotsky consideraba que la introducción de una herramienta psicológica (el lenguaje por ejemplo) en una función psicológica (como la memoria) causaba una transformación fundamental de esa función. Desde esta perspectiva, las herramientas psicológicas no son meros medios auxiliares que simplemente facilitan una función psicológica existente dejándola cualitativamente inalterada. Al contrario, se resalta de ellas su capacidad para transformar el funcionamiento mental.

Los instrumentos psicológicos o simbólicos son por tanto, para Vigotsky todos aquellos elementos que sirven para *ordenar y reposicionar externamente la información* de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y el ahora y utilizar su inteligencia, su memoria, su atención para representar los estímulos y poder operar con ellos cuando se desee y no solo cuando la vida real lo ofrece³.

Una parte importante de las investigaciones de Vigotsky en el ámbito de la psicología evolutiva y de la educación estuvieron orientados a comprobar cómo la capacidad de resolución de una tarea por el sujeto, mejora *"si hacemos intervenir un instrumento psicológico - por ejemplo, tarjetas con figuras o tokens icónicos en una tarea de categorización y memoria- que, sin alterar estructuralmente la tarea, permiten una mediación de los estímulos que mejora la representación y con ello el control y ejecución externos por parte del sujeto de sus propias operaciones mentales"* (Alvarez y Del Rio, 1991: 98).

³ Para Vigotsky serían instrumentos psicológicos, tanto un nudo en el pañuelo, una moneda, un semicírculo graduado, un semáforo, una agenda, y por sobre todo el gran sistema de signos y fonemas que constituye el lenguaje, y si viviera hoy también incluiría los medios audiovisuales y la computadora, actualmente investigados por otros autores.

Esto mismo hoy lo planteamos nosotros para la computadora u ordenador al cual ya caracterizamos como un instrumento psicológico o mediador simbólico y nos preguntamos si podríamos extender esta hipótesis respecto del uso de la misma. ¿Mejora la capacidad para resolver un problema la intervención de la computadora? ¿Bajo qué circunstancias? En tal caso, queda pendiente primero investigar qué nuevas formas de representación lleva implicado y qué mecanismos psicológicos de aprendizaje y resolución de problemas se ponen en juego con ella. En síntesis, nos preguntamos si la computadora, como la nueva herramienta tecnológica en la que se apoya el hombre de esta época, puede producir transformaciones cualitativas en su modo de conocer.

En este sentido y continuando con su línea de análisis, Vigotsky (1978) atribuye a las tecnologías de la comunicación el carácter de herramientas con las que el hombre construye realmente la representación del mundo exterior que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. Plantea así, que nuestros sistemas de pensamiento son el resultado de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura y que:

"...las formas de mediación (o más generalmente, representación) progresivamente más complejas, permiten al humano en proceso de desarrollo, realizar operaciones más complejas sobre los objetos, desde un distancia espacial y temporal creciente" (Vigotsky, 1978: 99).

Esta idea de herramientas psicológicas o simbólicas ocupa un lugar central en la teoría de Vigotsky al punto de animarse a afirmar que la historia de las culturas estaría marcada por la aparición y evolución de las mismas, permitiendo el dominio del comportamiento y revistiendo un papel fundamental en su evolución y progreso.

Retomamos este concepto de instrumento o herramienta psicológica porque, a nuestro juicio, se nos presenta como una categoría conceptual potente para comprender el desarrollo psicológico del ser humano tanto en su estado actual como en relación a las posibilidades ilimitadas que puede marcarle el devenir de la cultura. Creemos que el mismo nos permite reubicar el surgimiento de esta "nueva forma simbólica" de nuestra época, como lo es la computadora.

Sin embargo muchos psicólogos no parecieran haber alcanzado a ver la profundidad de dicho concepto. Desde nuestro punto de vista coincidimos en que este desconocimiento llevó durante muchos años a ignorar la importancia de los procesos de mediación y su aplicación en relación a la enseñanza, línea

de trabajo que solo en estos últimos años viene desarrollando la psicología cognitiva.

Esto tiene interés para la educación escolar porque el docente siempre se ha apoyado en mediadores para enseñar. En definitiva, es a esto a lo que apuntan, de manera implícita, los materiales didácticos, por lo que se podría decir que los mismos fueron concebidos como lo que -desde una lectura vigotskiana- serían mediadores representacionales que actúan en la Zona de Desarrollo Próximo. Creemos sin embargo que el poderlos reconocer dentro de este marco teórico, como "instrumentos psicológicos o simbólicos", (aunque de un nivel de complejidad diferente que la computadora) permite realizar un análisis más potente de los mismos (esto es de los materiales didácticos por ejemplo), repensándolos desde otro lugar diferente del puramente técnico.

Profundizar en estos aspectos abre caminos insospechados a la investigación que debiera aportar elementos para comprender la naturaleza de estos procesos involucrados en el aprendizaje escolar y por lo tanto posibilitar la construcción desde la didáctica de espacios de interacción y enseñanza que favorezcan el dominio paulatino y con sentido de estos medios.

Esa es nuestra preocupación con respecto a la computadora.

La mediación social

Pero la mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible. Esta es la **mediación social**. Por eso Vigotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social.

En el desarrollo del niño toda función psicológica aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas: adulto - niño, niño - niño, (interpsicológica) y después en el interior de cada sujeto (intrapicológica).

Este proceso de mediación determinado por el adulto u otras personas permite que el niño, a través de un proceso de apropiación (semejante al que el psicoanálisis denomina "identificación"), vaya construyendo una memoria, unas categorías conceptuales y en definitiva una inteligencia, como "prestadas" por el adulto. Los adultos en este sentido suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo, lo que le permite al niño ir construyendo poco a poco su mente y su individualidad. Y será así durante bastante tiempo, una mente social que funciona desde el exterior y con apoyatura social e instrumental externas.

Sólo a medida que esa mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van construyendo correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones exteriores van interiorizándose y conformando la mente del niño.

En este sentido la computadora y su particular manera de organizar y manejar la información entran hoy a formar parte de ese mundo externo que internalizará el niño.

Creemos que entender el modo o las características de su incidencia en los procesos de interiorización de la cultura en el hombre de hoy y/o de mañana, implicará reconocerla como un artefacto cultural que da lugar a un tipo de actividad simbólica diferente en la que los sujetos implicados ponen en juego una forma específica de relación con:

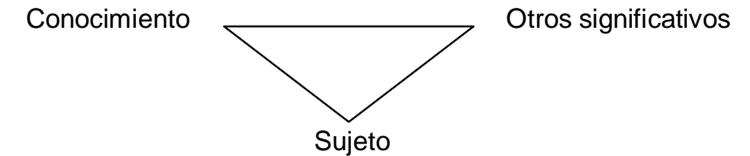
1. **El medio o herramienta en sí.**
2. **El conocimiento** con que se está trabajando.
3. **Los sujetos** involucrados en la relación comunicativa (en este caso los "otros" pueden tener presencia real o virtual: el ser humano siempre tiene un interlocutor aunque éste sea interno).

Habrá que indagar el impacto de este tipo de actividad en los procesos psicosociales, como así también poder dar cuenta de cómo se produce y qué características asumen las mismas cuando se internalizan. Según Vigotsky, las habilidades intelectuales que los niños adquieren están directamente relacionadas con el modo en que interactúan con otros en ambientes de solución de problemas específicos. Los niños internalizan y transforman la ayuda que reciben de otros y posteriormente usan estos medios de guía para orientar sus comportamientos futuros.

¿Por qué nos resulta importante ahora pensar en la mediación social? ¿Qué tendría la computadora de social, (más allá de ser ella misma una creación cultural) ...cuando muchos dicen justamente todo lo contrario: es decir que aísla a los sujetos del contacto con otros sujetos?

Nos interesa aquí destacar dos aspectos. El primero vinculado a los desarrollos más actuales de la psicología del aprendizaje que acuerdan en reconocer que las situaciones de aprendizajes más potentes solo pueden pensarse desde la doble interacción del sujeto con el conocimiento y con los otros (pares y/o adultos).

fundamentos en humanidades



Esto mismo trasladado al uso del ordenador en la escuela ha llevado a los expertos a afirmar que una de las ideas equivocadas que se suelen tener en relación al trabajo con ordenadores es que estos conducen a experiencias de aprendizaje solitarias y poco comunicativas. Muchos estudios demuestran, al contrario, que los ordenadores se prestan más que otros materiales a situaciones de aprendizaje en grupo y que de manera general el trabajo con los ordenadores fomenta la discusión y el intercambio de ideas y de experiencias.

El segundo aspecto tiene que ver con que la relación sujeto computadora no se reduce al momento en que se está sentado frente a la pantalla, sino que transcurre a lo largo de un proceso que conlleva una múltiple mediación.

Comprender esto implica una reconceptualización de los modelos tradicionales de aprendizaje y comunicación que desconocen que una vez inserto en la cultura, cualquier proceso de interacción que el ser humano realice estará mediatizado por sus experiencias anteriores.

En realidad creemos que la computadora representa un medio particular que involucra instrumentos de mediación que son apropiados y significados de manera especial por cada sujeto, a partir del contexto sociocultural del que se forma parte como también de su historia personal. Esto es importante porque un mismo medio puede tener significaciones diferentes para sujetos que pertenecen a distintas culturas, como también para aquellos que comparten un mismo marco sociocultural a partir de lo que Wertsch denominará "**procesos sociales interpsicológicos**", que implican pequeños grupos de individuos involucrados en una interacción social determinada y una práctica comunicativa particular.

La computadora como un nuevo mediador simbólico

Todos los aspectos del progreso histórico de la humanidad no eran de la misma importancia para Vigotsky. Dijimos ya que su preocupación estaba orientada especialmente a aquellas formas de vida social que tienen una incidencia profunda para la vida psicológica. Estos cambios y/o

fundamentos en humanidades

transformaciones más importantes se producen esencialmente en las esferas simbólico - comunicativas de las actividades en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento.

"Las herramientas nos ayudan a obtener resultados que no obtendríamos sin ellas y a la vez transforman la naturaleza de nuestras acciones" (Martí, 1992 : 17).

Afirmamos a lo largo de este trabajo que la computadora representa en nuestra época un nuevo mediador que conjuga la doble característica de ser al mismo tiempo una herramienta material y simbólica. Pero desarrollaremos aquí solo su condición de herramienta simbólica, por cuanto es la que interesa más a la educación.

Martí nos dice que:

"si aceptamos que el conocimiento de la realidad viene mediatizado por diferentes medios o herramientas simbólicas, y que debido a sus características intrínsecas y a su relación con la realidad simbolizada, cada medio nos ofrece una representación y una posibilidad de tratamiento diferente de esa realidad" (Martí, 1992 : 21).

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las dimensiones que caracterizan el medio informático comparado con esos otros medios simbólicos? Quizás esto nos pueda ayudar en la utilización educativa de las computadoras y del eventual cambio que pueden aportar en el aprendizaje y la enseñanza.

Principales características del medio informático y tipo de actividades que solicita, facilita, o limita

Cada medio simbólico enfatiza algún aspecto de la realidad, permitiendo un tratamiento particular de dicha realidad. A diferencia pues de otros muchos objetos técnicos, el ordenador se presta a una gran gama de posibilidades y ésta es una de sus riquezas. En este sentido creemos que comprender sus características es algo que a veces cuesta hacer porque del modo en que se está instalando, más que nada se la usa como un medio útil del que a veces nos olvidamos pues estamos más centrados en los objetivos (escribir, explorar diferentes valores de un modelo de simulación, consultar un banco de datos, etcétera) que en la manera de obtenerlos. Esto ocurre también con otros

fundamentos en humanidades

medios como el lenguaje, que empleamos para múltiples metas sin darnos cuenta muchas veces de las particularidades de su utilización.

Las principales características del medio informático son compartidas por muchos otros medios de comunicación sólo que la computadora tiene la virtud de que nos las ofrece de manera simultánea. Éstas podemos resumirlas a través del siguiente cuadro:

Sistema simbólico	Manipulación de símbolos Ausencia de acciones efectivas
Formal (sistema de reglas)	Rigor Rigidez Planificación
Dinámico	Seguir las transformaciones de diferentes parámetros Capacidades espaciales
Integración de diferentes notaciones simbólicas	Traducción de una notación simbólica a otra Actividades metacognitivas Toma de conciencia Descontextualización
Integración de aspectos declarativos y procedimentales	
Situación de resolución de problemas	Autorregulación de la actividad Regulación externa de la actividad Explicitar conocimientos Capacidades generales (planificación, descomposición de un problema, etc.).
Interactividad	Control activo sobre el aprendizaje Previsión/verificación Motivación Comunicación

(Extraído de Martí, 1992: 31)

a) Sistema simbólico y formal

Hemos hecho referencia al carácter eminentemente simbólico que presenta este medio, al poder remitir a otra realidad a partir de la manipulación de

fundamentos en humanidades

símbolos. Característica ésta, que comparte con otros medios. Tal referencia se establece mediante reglas precisas que articulan los símbolos. En este sentido la máquina ejecutará las instrucciones sólo cuando las mismas estén adecuadamente formuladas con el rigor (o precisión) que el caso necesite. La interacción por tanto con la computadora no admite un código aproximado (al menos no todavía) y se basa siempre en una correspondencia precisa entre una acción y un resultado, como también un orden determinado en la articulación de las órdenes.

Una contrapartida que se le atribuye al trabajo con computadoras es que a diferencia de otras tareas, no requiere una manipulación efectiva con el objeto, esto es una participación directa del cuerpo del alumno y de sus movimientos. Esta limitación está pensada esencialmente en el caso de los niños pequeños, para los cuales el desplazamiento y contacto directo con la realidad son irremplazables en la construcción del conocimiento.

b) Medio dinámico

El medio informático tiene la capacidad de representar y dar cuenta de procesos dinámicos en el que los cambios de ciertos parámetros se suceden a lo largo de un tiempo determinado. Estos cambios pueden ser tanto en el orden de lo perceptivo - espacial, y cinético (luz, color, movimiento, profundidad, sonido, espacio, entre otras), como en el orden de lo cognitivo (niveles de abstracción diferente, despliegue y transformación de una serie de operaciones lógicas). Esta cualidad de dinamismo es un avance sobre las características estáticas de otros medios como la imagen o la escritura, aunque se asemeja a la de la televisión o el cine por ejemplo. La simulación a través de la computadora, ilustra muy bien esta característica ya que permite seguir con mayor precisión y claridad transformaciones en un proceso dado y a la vez intervenir haciendo variar algún parámetro en dicho proceso.

c) Integración de diferentes símbolos

Se trata de un medio que comparado con otros medios de tipo simbólico, tiene la capacidad de expresar, manipular y combinar cualquier tipo de símbolos (gráficos, matemáticos, lingüísticos, musicales). Razón por la cual algunos lo califican como **meta - medio** (medio que combina otros medios).

Pero sin duda es la facilidad de pasar de un tipo de símbolos a otro el elemento más innovador y enriquecedor que puede tener. Por ejemplo en el caso de una fórmula química puede permitir otras formas de representación más familiares -el caso de un gráfico- acentuando alguna propiedad saliente. Martí (1992) señala que teniendo en cuenta que una de las características de la actividad mental del ser humano es la de traducir permanentemente de un tipo de símbolo a otro, el trabajo con ordenadores en la educación puede ser aprovechado para la comparación de fenómenos en distintas simbolizaciones colaborando en la descontextualización de los mismos; facilitar la comprensión de fenómenos nuevos o bien permitir la reflexión acerca de los propios procesos de aprendizaje (capacidades metacognitivas y de toma de conciencia).

d) Situación de resolución de problemas (integración de aspectos procedimentales y declarativos del conocimiento)

La interacción con el ordenador exige que el alumno aborde los aspectos procedimentales del conocimiento y se cuestione acerca del camino a seguir.

De manera general el trabajo con computadoras facilita el abordaje de situaciones de resolución de problemas en las que lo conceptual y procedimental deben articularse constantemente. Así, saber que un cuadrado es una figura de cuatro lados iguales hace referencia al aspecto declarativo o conceptual del conocimiento ("saber qué"), pero saber cómo dibujarlo hace referencia a un conocimiento procedimental ("saber cómo"). Ambos aspectos deben complementarse.

Esto implica no sólo saber en el sentido de conocimiento sino también saber hacer. A nivel de procesos debe poner en juego una regulación activa y anticipadora de los procedimientos y/o pasos que utiliza para llegar a una meta.

Otro aspecto importante que señala este autor y que puede tener repercusiones interesantes en torno al aprendizaje de los alumnos, es la posibilidad de que el ordenador ejecute una parte de los procedimientos necesarios para resolver un problema, cumpliendo de esta manera el rol de lo que podría hacer otra persona que ayuda o guía al estudiante. Los *softwares* educativos usan de esta posibilidad al permitir el abordaje de tareas de cierta complejidad a sujetos que no manejan todos los parámetros con los que se trabaja, por ejemplo si un niño debe resolver un problema de reducción de

medidas de volumen a capacidad (litros), la computadora puede mostrarle el proceso de trasvasamiento que le permita tomar conciencia del espacio que ocupa cierta masa sin que él todavía maneje las medidas específicas ya sea porque no las sabe o bien porque en ese momento interesa más que preste su atención al proceso -de trasvasamiento en este caso.

e) Interactividad

Ésta es, sin duda la característica más potente en lo que se refiere a la posibilidad de utilizar este medio en el ámbito educativo. A diferencia de todos los medios existentes, el medio informático permite un modo de interacción a partir del que se establece una relación continuada entre las acciones del alumno y las "respuestas" del ordenador. Claro está que estas respuestas no son siempre las esperadas. A veces uno da una orden, por ejemplo ejecutar todos los apellidos que empiezan con A y la respuesta puede incluir a lo mejor sólo una parte, por lo cual habrá que revisar en qué consistió el error cuando se dio la orden. Esto nos remite a la posibilidad de trabajar sobre el error, aspecto éste sumamente interesante ya que estimula la toma de conciencia de los propios procesos seguidos.

Pero en este punto nos interesa destacar esencialmente que el modo de interactividad que se plantea entre el sujeto y la computadora no es única, sino que variará entre otros, en función de la concepción de aprendizaje con que sean concebidas las actividades propuestas desde el ordenador.

Así estas actividades pueden ir desde un simple reforzamiento de respuesta que sólo exigen un sí o un no, hasta informaciones que pueden guiar al alumno de manera más cualitativa y según el tipo de errores que ha cometido. Esta posibilidad de interacción favorece diferentes grados de participación activa del alumno que conduce a aprendizajes más autónomos en donde el sujeto va imprimiendo el ritmo y decidiendo las nuevas acciones a realizar. Creemos que este protagonismo puede tener consecuencias positivas sobre la motivación de los sujetos que intervienen.

Quisiéramos retomar aquí lo que en alguna parte del trabajo ya se expresó y es la potencialidad de este medio para generar actividades escolares compartidas, esto es trabajo de elaboración, discusión y propuesta grupal. Diferentes investigaciones describen en este sentido que muchos de los modos de presentación de la información en la computadora estimulan en los alumnos

la necesidad de intercambiar con otros impresiones y comentarios, como así también la defensa de sus puntos de vista.

Como conclusión de estos puntos analizados anteriormente podemos acordar con Martí que:

"cada una de estas características tomadas individualmente se puede aplicar a uno u otro de los medios simbólicos no informáticos. La fuerza y el carácter innovador de los ordenadores para el aprendizaje escolar reside precisamente en la conjunción de todas ellas, conjunción que ofrece un medio originalmente diferente que abre nuevas vías en el proceso de aprendizaje" (Martí, 1992: 32)

Esta descripción que hemos realizado del recurso informático y sus atributos no implica que nosotros prioricemos este medio por sobre otros tipos de actividades educativas. De ninguna manera. Nuestra convicción es que la computadora deberá integrarse al conjunto de modos y medios que para la enseñanza y el aprendizaje brinda la cultura y la escuela. El planteo aquí no pasa por endiosar o ensalzar la computadora sino por intentar dar cuenta o al menos abrir la discusión en torno a la idea de la computadora como el nuevo mediador simbólico de nuestra época (no significa esto ni peor ni mejor) que configura para la mente humana, una herramienta diferente a las ya existentes. El reto está en indagar las implicancias que este tipo de mediación particular puede llegar a tener para la construcción de aprendizajes en el sujeto humano, y de manera más general, para la conformación del propio sujeto, como sujeto cognoscente de este tiempo histórico.

Computadoras y procesos de pensamiento

Este planteo acerca de la computadora como mediador simbólico, trae consigo aparejado interrogantes acerca del modo en que las mismas pueden afectar la manera de pensar y de aprender de la gente. Papert (1981) usaba de ejemplo la serie de ciencia - ficción *Viaje a las Estrellas* y mencionaba que en la misma se aprecia el uso instrumental de la computadora para ayudar a las personas a pensar. La computadora de la nave *Interprise*, brindaba rápidas y exactas respuestas a preguntas complejas que se le planteaban. Pero observa que en dicha película no se efectúa ningún intento de sugerir que los

fundamentos en humanidades

personajes humanos a bordo, piensen de manera distinta a los hombres del siglo XX.

¿Acaso el hombre primitivo, o el de la Edad Media pensaría como el de ahora?

Creemos que no. Pero no sólo en términos de que los contenidos de su pensamiento no son los del hombre de hoy, sino que es posible pensar en diferencias en términos de procesos, formas de abordajes, enfoques, estrategias, etc.

Dijimos hasta ahora estar de acuerdo con Vigotsky en la idea de que los diferentes modos de mediación (instrumental o simbólica) que fueron apareciendo a lo largo de la historia de la humanidad han influido en la configuración de su mente. Por tanto, como decíamos al comienzo cuando hablábamos de herramientas psicológicas o simbólicas, volvemos a retomar la idea de la computadora como un nuevo instrumento psicológico o herramienta en la que se puede apoyar el pensamiento, desde creer que la presencia de la misma podría intervenir en los procesos del pensamiento produciendo modificaciones cualitativas en el mismo.

La dimensión espacial y temporal

Una idea muy fuerte que aparece ligada al manejo de las computadoras es la de que las concepciones de tiempo y espacio cobran dimensiones diferentes: pareciera que los tiempos de la comunicación en el espacio se acortan y aparece un nuevo tipo de espacio: el virtual. Pero... ¿será lícito pensar que también puede influir en el tiempo de los aprendizajes?

Vigotsky analiza cómo es esto de la adquisición de los significados planteando su desacuerdo con dos autores de su época, cuando ellos ya afirmaban que los niños *"descubrían la naturaleza del significado de las palabras"* ... en lugar de pasar por una secuencia de estadios que culmina en la forma madura de categorización y generalización. En este sentido Vigotsky sostenía que *"el significado de las palabras continúa desarrollándose más allá del momento en que aparecen palabras nuevas"* (Wertsch, 1985 :113) y aunque pueda llegar a ser tentadora la idea de creer que la utilización aparentemente pertinente de las palabras por parte del niño, implica la comprensión acabada de su significado, en realidad para él *"la aparición de palabras nuevas marca el principio más que el final del desarrollo del significado"*. Esto quiere decir por tanto que los significados se construyen en el tiempo, afirmación ésta que hoy

ya no es novedosa por cuanto es también una de las tesis centrales del constructivismo.

El desplazamiento de las fronteras entre lo concreto y lo formal

Sin embargo, es siguiendo esta línea de análisis que nos permitimos plantear como interrogante si esto mismo podríamos pensarlo en términos de lo que significa la interacción con la computadora. Es probable que los significados que puedan construirse con la ayuda de computadoras también conlleven un proceso de construcción en el tiempo que implique una complejización de estos procesos -¿por qué no?- a límites de desarrollo no conocidos aun... . En definitiva ésta es la tesis más aventurada que Seymour Papert propone a lo largo de todo su trabajo investigativo en el MIT, cuando plantea que **con la computadora podrían desplazarse las fronteras entre lo concreto y lo formal.**

Para hacer esto se fundamenta en la idea piagetiana del **niño como constructor** del conocimiento. Desde esta concepción le argumenta a Piaget que muchos de los casos en los que este último explica el desarrollo más lento de un concepto debido a su complejidad o formalidad, él lo atribuye a la pobreza relativa de la cultura respecto de aquellos materiales que tornarían simple un objeto determinado. *"Todo constructor necesita materiales con los que construir...en algunos casos la cultura los provee en abundancia, facilitando así el aprendizaje, ...y en otros casos menos"* (Papert, 1981 : 47).

De la primera situación describimos como ejemplo la referida al aprendizaje de la lectoescritura: muchos niños saben ya leer en jardín de infantes, cosa que era impensable solo cincuenta años atrás. Parte de la explicación de esto tiene que ver con que ahora el niño está sometido a mucha estimulación de la palabra escrita en toda la sociedad. Hay carteles, libros o revistas por todos lados. De la segunda, mencionamos todos los casos de privación cultural, por falta de estimulación, por pertenecer a sectores más humildes, etcétera.

Pero también en otros casos -nos dice Papert- la cultura puede suministrar los materiales pero bloquear (o empobrecer) su utilización, como sucede con la matemática, para la cual acuña el término de **matemafobia**, describiendo situaciones de mucha dificultad cuando el sujeto **reconoce algo como matemáticas, aunque puede no tener ningún inconveniente con conocimientos matemáticos que no perciba como tales.**

Su hipótesis entonces se expresa en la idea de que la computadora puede "concretizar" lo formal. Y "gran parte de lo que ahora consideramos demasiado "formal"... [o abstracto]... será aprendido con la misma facilidad cuando los niños crezcan en un mundo computacionalmente rico del futuro" (Papert, 1981 : 18). Así analiza que si tuviéramos que basar nuestra opinión en la observación de lo mal que aprenden francés los niños en las escuelas norteamericanas, se debería llegar a la conclusión de que la mayoría de las personas es incapaz de dominar ese idioma. Pero sabemos que todo niño normal lo aprendería con suma facilidad si viviera en Francia.

Entornos educativos: la cultura y la circulación social del conocimiento

Esto nos remite a otra idea potente que planteó Papert al escribir su *Desafío a la Mente* (1981), como es la de **entornos educativos**.

Esta idea que, al menos en parte, es afín a toda una línea de desarrollo de corte antropológico, ofrece un marco más amplio que el de la psicología cognitiva tradicional, partiendo de la psicología social y las teorías culturales. Se trata de una forma de concebir el pensamiento humano como la dialéctica entre la actividad de las personas y los entornos en los que se constituye tal actividad.

La escuela constituye un tipo de entorno particular, pero justamente con ella el problema es que los aprendizajes escolares se producen disociados de los aprendizajes que se dan fuera de ella. Sin embargo la sociedad presenta modelos que nos muestran otra cosa. La escuela de samba en Brasil es un ejemplo de un entorno de aprendizaje diferente donde lo que se va a aprender está más integrado al sujeto y a su vida. Una vez por semana, a la noche se reúnen los aprendices de samba para bailar, charlar y beber. Y el baile se aprende, no tanto por una fórmula que define cada uno de los pasos, como por sumergirse en esa vorágine de movimiento en la que el instructor expresa sus pasos, pero en la que también los demás inventan y recrean en el fragor de la música. Expertos y novatos aprendiendo unos de otros, en un ambiente de expresión del movimiento, de baile, de comparsa.

Papert sugiere que, si bien el modelo de la escuela de zamba no es "exportable" a otras culturas, representa un conjunto de atributos que cualquier ambiente de aprendizaje debería y podría tener: alto grado de motivación en los

sujetos, gran cohesión grupal, ambientes reales, no ficticios, donde todos (tanto el que sabe como el inexperto) aprenden.

Se debiera ser mejor observador de la cultura, para poder encontrar desde ella, aquellos objetos, elementos, o situaciones, que puedan constituirse en estas semillas tan poderosas que despierten en los sujetos que aprenden, esa fuerza o motivación para hacerlo.

¿Procesos generales vs. procesos específicos?

Cole (Moll, 1993) afirma que los procesos mentales tienen una especificidad estrechamente vinculada al contexto desde el cual se piensa. Esto es así porque la actividad que el hombre despliega -y que es fundante de esos procesos de pensamiento-, está siempre mediada por la cultura. A lo que Gardner (1993) le agrega que la cultura determina el desarrollo específico de destrezas particulares al priorizar el ejercicio de unas más que de otras, al orientar el proceso general del conocimiento, al sancionar lo que es apropiado y relevante conocer y su forma adecuada de interpretación.

En este sentido Vigotsky (1978) también señalaba que la mente no es una red compleja de capacidades generales, sino un conjunto de capacidades específicas. El aprendizaje es la adquisición de muchas capacidades especializadas para el pensamiento.

Esta afirmación, que hoy la podemos enmarcar en las líneas de investigación de la psicología cognitiva en relación al tema de los dominios específicos (Bentolila y Clavijo, 1996) nos permite plantear como problema:

- ¿qué tipo de capacidades se requieren o elicitan para el trabajo con computadoras?
- ¿son estas específicas o más de orden general ?
- ¿son las mismas para diferentes tipos de conocimientos?

Gardner (1993) postuló que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete maneras diferentes, por lo cual se permitió hablar de siete tipos de inteligencia. Según este análisis todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de uno mismo. Donde los individuos difieren es en la intensidad de estas inteligencias, y en las formas en que se recurre a ellas y se

fundamentos en humanidades

las combina para llevar a cabo tareas, para resolver problemas, para expresarse, entre otras, en diferentes ámbitos.

Si nos basamos en Gardner ¿podríamos afirmar que la computadora permite, o facilita conocer desde algunas de estas siete inteligencia más que de otras?

La respuesta a esto es: depende lo que se haga con ella.

De las características que particularizan el medio informático hay una en especial que permite entender mejor esto: la del **dinamismo**, que como dijimos, hace referencia a la posibilidad de ir cambiando y/o combinando diferentes parámetros (luz, color, sonido, movimiento, percepción, imágenes, palabras, signos de diferentes tipos, etcétera). Esta capacidad de la computadora, es la que hace que el sujeto que la usa pueda tanto hacer música con ella, resolver complejas ecuaciones, realizar un diseño gráfico, solucionar un problema en interacción con otros usando la herramienta informática como apoyo lógico, como poner en juego habilidades metacognitivas que impliquen una mejor comprensión de uno mismo cuando, por ejemplo se necesitan revisar los procesos, los pasos y/o la lógica usada si el programa o la tarea realizada acusa de algún error. Quizás -al menos hasta ahora- el tipo de inteligencia que queda excluida es la que exige habilidades en el uso del cuerpo. Y esto está implícito en el modo en que la hemos definido al llamarla "mediador simbólico", por tanto trabaja con representaciones, no con la realidad. Y esto no es decir poco ya que desde nuestra perspectiva reafirmamos la convicción de que a pesar de todas las ventajas que puedan demostrarse del ordenador, debe usárselo siempre como un medio más, nunca como el único. Ya hemos dicho antes que los procesos de mediación simbólica sólo existen conjugados dialécticamente con los de mediación instrumental. La actividad que el hombre despliega con su cuerpo es tan estructurante para su personalidad como la que realiza con su mente.

Transferencia de habilidades cognitivas

El tema de la transferencia es el más controvertido de todos por cuanto conlleva la discusión de si las habilidades (de resolución de problemas, de planeamiento, descomposición de un problema en subproblemas, capacidades metacognitivas, etcétera) que un sujeto adquiere usando el ordenador las puede aplicar a situaciones diferentes. Las tendencias que surgen a partir de diferentes investigaciones nos dicen que las habilidades de tipo general no son

fácilmente transferibles. Pareciera ser que la adquisición de una habilidad en una determinada área depende en gran medida de la adquisición de una base de conocimientos específicos a esta área, base que ha de estar bien organizada, ha de ser flexible y permanecer disponible.

Nuestra idea es que muchas de las investigaciones realizadas en este tema tienen un sesgo metodológico que es el diseño grupo experimental- grupo control o pre - test - postest, por la que parcializan mucho la visión que tienen del problema. El problema aquí es justamente que pretenden modificar una sola variable, y mantener fija las otras. Esto en la práctica real es casi una ficción, con el agravante además que justamente toda la concepción que aquí planteamos en torno al uso de las computadoras está sustentada en la idea de entornos o de ambientes computacionales. Esa es justamente la idea de Vigotsky cuando usa el concepto de actividad total. Y esa es la razón por la cual rechazaba las divisiones y abstracciones artificiales, proponiendo como válido un enfoque holístico del aprendizaje, estudio de la actividad psicológica en toda su complejidad, no en aislamiento (Moll, 1993).

Ensamblamiento o reposicionamiento del pensamiento escrito

Los educadores sostienen a veces un ideal de conocimiento dotado del tipo de coherencia definida por la lógica formal. Sin embargo la experiencia subjetiva es más similar al caos y a la contradicción, que al pensamiento lineal y lógico.

Escribir con lápiz y papel ha implicado hasta ahora, atenerse a un tipo de secuencia en la que reposicionar la información sólo era posible de manera limitada, salvo que se escribiera de nuevo o se hiciera un *collage* manual de la misma, (esto es se recortarán párrafos y se pegarán de la manera nueva que se requiriera). Y aquí es donde la computadora ha permitido dar un salto en relación al dominio de la escritura en texto. El cortar y pegar párrafos de textos diferentes, reordenarlos, manipular distintos tipos de información en una misma pantalla, poder escribir casi a la misma velocidad que el pensar, etcétera significa un tipo de modificaciones de orden cualitativo que está pendiente de analizar y que sin duda tiene que ver con el punto del que hablábamos antes respecto de un cambio en las nociones de tiempo y espacio en la comunicación.

Humberto Eco decía en este sentido que:

fundamentos en humanidades

“En un primer momento, la humanidad conservó los rastros de sus experiencias pasadas por tradición oral. Después apareció la escritura, de la cual la imprenta amplificó y propagó el aspecto revolucionario: con ella se pasó a la linealidad espacial que permite ir a recuperar continuamente la información precedente. Esta recuperación, fíjese, es secuencial. Yo puedo volver de la c a la b dando vuelta la página de un libro, pero no puedo volver al mismo tiempo de la c a la b y de la b a la a. Después llega el siglo XX con el cine y la TV. ¿Qué pasa entonces? ...Esta civilización vuelve a proponernos la situación anterior a la de la imprenta, una situación en la que la imagen y lo oral se confunden y se respaldan. Y por fin la computadora, hacia el fin del siglo, da vuelta todo otra vez, restituyendo una civilización no solo alfabética sino también secuencial. Mejor todavía: eso que se llama hipertexto permite tener sobre la pantalla, al mismo tiempo informaciones diferentes que provienen de espacios diferentes del disco. En el fondo es como un libro que le ofreciera la posibilidad de recuperar a la vez los capítulos 1, 3, y 17 y tenerlos todos al mismo tiempo frente a los ojos” (Rodríguez, 1995).

La construcción de nuevas estrategias para el trabajo intelectual

Levy Strauss utiliza una palabra francesa que para Papert (1995) representa una buena imagen sobre el modo de usar el pensamiento para resolver problemas. Se trata de la palabra *bricolage*. *“El bricolage -dice- es una metáfora sobre los métodos del viejo chatarrero gitano, el factótum que llama a la puerta ofreciéndose para hacer cualquier pequeña reparación. Ante un trabajo, el chatarrero rebusca en su caja de herramientas para encontrar la más adecuada para resolver el problema y, si una herramienta no sirve, simplemente busca otra, imperturbable ante esa falta de generalidad” ...o también con las que tiene, arma una nueva. Y continúa...“Los principios básicos del bricolage como metodología para la actividad intelectual son: utiliza lo que tienes, improvisa, apáñatelas... Aquí utiliza bricolage como fuente de ideas y modelos para mejorar la capacidad de hacer -y reparar y mejorar- construcciones mentales” (Papert, 1995 : 157).*

Pero... ¿Qué tiene que ver esto con las computadoras y los procesos de pensamiento? Experiencias de Papert muestran que el ordenador simplemente amplía, aunque de forma significativa, el abanico de oportunidades para participar como *bricoleur* o *bricoleuse* en actividades de contenido científico o matemático. ¿Será esto posible con otros contenidos?

Computadoras e impacto en la mediación de la comunicación social y educativa

El impacto de la computadora, como nueva tecnología de la información y comunicación en la cultura, nos hace pensar, en un sentido más amplio, en las maneras de ser y de hacer las cosas del ser humano; se está produciendo un cambio importante: un cambio en la manera de escribir la información, en la manera de almacenarla y en la manera de comunicarla; es decir, básicamente, podría significar, una revolución similar a la que ocurrió cuando apareció la imprenta. A partir de entonces se utilizó el papel como soporte de la información lo que originó una serie de cambios en los patrones culturales y en la forma de trabajar, de leer, de vivir y de comunicar. Uno de los mayores impactos fue sobre la alfabetización: sin que aun se termine de resolver, se produjo una ruptura en el carácter sectario de la cultura, porque permitió que más gente tuviera acceso a ella.

Pero la aparición de la computadora está cambiando esto. Desde el punto de vista del soporte, se pasó del lápiz y el papel, al teclado y la pantalla (soporte magnético y óptico) y la información ahora es digitalizada bajo la forma de código binario. Todo esto asociado a la tecnología de las telecomunicaciones, ha posibilitado la extraordinaria virtud de interconexión entre computadoras personales y, paradójicamente, la computadora que en un principio parecía que iba a aislar al sujeto en "islas tecnológicas", se están enlazando en líneas telefónicas, canales satelitales, y ondas radiales, generando así grandes redes de comunicación.

Hoy la computadora pasó de ser una sofisticada máquina de calcular a ser una máquina para comunicarse.

Este es un cambio de paradigma muy importante. La computadora y las redes de telecomunicaciones, mediante recursos como el correo electrónico, las teleconferencias y otros, nos da acceso a un nuevo tipo de espacio: **el espacio virtual**. Un investigador, o un profesor o un alumno, pueden hoy, por ejemplo, acceder al contenido de un libro en una biblioteca de un lejano país, sin tener el libro presente. Se pueden transferir archivos completos por vía electrónica. Se pueden sostener reuniones e intercambios a distancia. Estas son reuniones virtuales porque el grupo está reunido, a través de este mediador que es la computadora, que hace posible que los sentimientos, la inteligencia y la capacidad de comunicación del hombre se prolongue en el tiempo y en el espacio.

A su vez la posibilidad de estos espacios virtuales, ha generado la aparición de nuevos circuitos comunicacionales no tradicionales.

Frente a todo esto, nuevamente nuestra convicción de que este nuevo mediador -ya no solo simbólico sino comunicacional- modificará las formas de percepción del ser humano, su pensamiento, sus mecanismos cognitivos, su afectividad y en suma, los modos de relaciones sociales existentes hasta ahora. Pero... ¿en qué sentido sucederá esto? ¿Cuáles serán sus efectos? No es fácil preverlo. Por de pronto pareciera irreversible el camino abierto por la computadora en los modos de comunicación. Si serán bien aprovechados, o prevalecerán sus aplicaciones perversas, es algo difícil de saber.

Un alerta para tener en cuenta, es el de suponer que la informática es un medio que no ofrece resistencias a su utilización. Esto sería olvidar que cada medio impone algo de sus peculiaridades, al insistir más en ciertos aspectos de la interacción con el sujeto que en otros. A su vez también es un error concebir al sujeto como totalmente pasivo frente a la computadora. En realidad el sujeto es siempre activo, asimilando la información según sus esquemas. Pensando entonces en términos de interacción sujeto - ordenador creemos que esta relación conlleva una **múltiple mediación**. Orozco Gómez, G. (1994) distingue diferentes mediaciones en el proceso de recepción televisiva, que nos permitirían repensar la interacción con la computadora. Ellas son: mediación cognoscitiva, mediación cultural, mediaciones de referencia, mediaciones institucionales, mediaciones videotecnológicas.

- **La mediación valorativa - cognitiva** está referida a aquella que tiene lugar en el proceso de conocimiento, en el que se involucra la generación de creencias y la valoración afectiva de los sujetos cognoscentes.

El trabajo con computadoras en relación con el proceso de conocer involucra como ya dijimos a un ser que siente, que tiene sus propias valoraciones y conocimientos específicos, que por lo tanto da significados y sentido a dicho proceso de manera particular.

- **La mediación cultural** toma cuerpo desde el momento en que el sujeto surge en el seno de una cultura determinada. La relevancia de los modos de interacción que guíen la curiosidad cognoscitiva del sujeto como usuario de la computadora, así como el sentido de sus interrogantes, respuestas y las aplicaciones que haga de su uso, en buena medida son condicionadas por la cultura o subcultura a la que pertenecen. Esto es debido a que la relevancia de lo que se hace y/o se conoce no es una cualidad intrínseca del objeto

tecnológico y/o de la información que de él se derive, sino el producto de una asociación del sujeto cognoscente entre aquello que lo constituye como tal y su entorno. Resulta así que la cultura del sujeto permea en mayor o menor grado otros tipos de mediaciones. Pero... ¿qué tanto es la cultura como totalidad o las subculturas específicas en la que se desenvuelve el sujeto, las que más directamente determinan el proceso de interacción con la computadora? ¿Hay otras mediaciones que las entrecruzan?

Hemos afirmado que el sujeto es producto y miembro de una cultura y que ella está presente en todas sus interacciones sociales. Esto es así con especial referencia a los aprendizajes escolares, en los que influye de manera fundamental tanto lo que aprendió antes como los modos en que lo hizo (matrices de aprendizaje), como así también los elementos actuales que configuran cada situación de aprendizaje (didáctica) particular.

- **Las mediaciones de referencia** tienen que ver con las diversas identidades del sujeto que maneja la computadora: étnica, socioeconómica, de género, incluso su procedencia geográfica que inciden diferencialmente en la relación que el sujeto entabla con dicha herramienta.

Creemos que estas mediaciones más específicas están de alguna manera contempladas o enmarcadas en la mediación cultural. De todas maneras posiblemente pueda indagarse preferencialmente en uno u otro aspecto y su incidencia en la construcción de significados y sentido en tales tareas. Así es posible cuestionarse ¿en qué medida influye el estrato socioeconómico al que se pertenece en el trabajo escolar en el que se inserta la computadora? Esta pregunta tiene que ver con la posibilidad de que la misma le resulte extraña, distante o por el contrario familiar; si su manejo le despierta resistencias, miedos o en cambio lo motiva y estimula. ¿Tiene algún tipo de incidencia el proceder de un ámbito rural o vivir en la ciudad?

Creemos que todo sujeto tiene una historia de vida singular que interviene en la manera de significar y relacionarse con los objetos, el conocimiento y las demás personas.

- **Las mediaciones institucionales** también son parte de la generalidad de la cultura en la que un sujeto está inmerso y está referida al hecho de pertenecer a una familia, participar en un vecindario o ser parte de un grupo de trabajo, de estudio, religión. En todas estas "instituciones sociales" el sujeto interactúa, recibe, intercambia y al mismo tiempo se constituye como tal. Cada institución social usa diferentes mecanismos para significar y hacer valer sus

propias significaciones. Por ejemplo la familia apela al cariño y a la autoridad moral para influir sobre sus miembros. La escuela o el trabajo recurren al prestigio, la disciplina o la autoridad. ¿Cuáles serán los mecanismos que se pongan en juego con la computadora para hacer valer su propuesta y así mediar la interacción social del sujeto con esas instituciones?

- **Las mediaciones tecnológicas.** Ya dijimos que cada medio impone algo de sus peculiaridades al solicitar de manera propia ciertos esquemas, procesos cognitivos o actitudes. Mac Luhan y Fiore (1995) señalaban ya hace más de veinte años la importancia de este aspecto diciendo que *"el medio es el mensaje"*.

En definitiva y a modo de síntesis, diremos que todas estas formas de mediaciones desglosadas de modo analítico aquí, aparecen como una unidad en cada ser humano. Ya dijimos que para Vigotsky ningún factor por sí solo puede dar cuenta de la complejidad de los fenómenos humanos.

Conclusiones

El marco teórico de Vigotsky nos ha acercado a comprender la importancia de los procesos de mediación en la construcción de la vida psíquica de un sujeto al que definimos esencialmente por su ser social. Hemos analizado los diferentes tipos de mediación: la instrumental y la social. Y finalmente hemos caracterizado a la computadora como un producto tecnológico que por sus características se constituye en el nuevo mediador simbólico de nuestra época, describiendo algunas de sus dimensiones.

A su vez junto a lo anterior hemos ido planteándonos algunos interrogantes que en resumen fueron los siguientes:

¿qué relevancia tiene esto para pensar las situaciones de enseñanza - aprendizajes en contextos escolares?

¿Se producirán cambios cualitativamente importante en los modos de aprender?...¿Y en los de comunicarse? ¿Cómo serán estos cambios?

¿La presencia de computadoras modificará la estructura de la situación didáctica?

¿Qué lugar le cabe a la intervención docente?

La formación de los procesos psicológicos superiores se da a partir de un proceso de enculturación que se concretiza a través de las prácticas sociales, de la adquisición de la tecnología de la sociedad, sus signos y herramientas como así también de la educación en todas sus formas.

Rescatamos aquí el papel esencial que la escolarización debiera tener desde una perspectiva vigotskiana, como es: crear contextos sociales (Zonas de Desarrollo Próximo) para dominar y ser conscientes del uso de las herramientas culturales.

Las características particulares de la herramienta informática que ya ocupa un lugar de privilegio en la sociedad actual, sin duda determinan un tipo de mediación específica que necesita ser investigada con más profundidad. Esto es importante para entender cómo se configura el aprender y enseñar mediatizado por la computadora.

Pero nuestro centro de interés en realidad no es la computadora sino los procesos de conocimiento del sujeto, y en este sentido el marco teórico vigotskiano nos ha permitido hacer una lectura acerca del ordenador como uno de los objetos tecnológicos por excelencia, que pueden ser -como dice Papert- portadores de semillas culturales cuyos productos intelectuales no requerirán soporte tecnológico una vez que hayan echado raíces en una mente en crecimiento activo.

La escuela debiera hacerse cargo de esto ya que puede constituir un punto de partida más que ayude a vislumbrar nuevas modalidades de actividades instructivas para crear, obtener y comunicar significados en educación.

Pero no creemos que esto resulte fácil. Hay muchos obstáculos para ello.

De hecho, nada nuevo añadiremos si hacemos alguna crítica a la escuela. Hay consenso en criticar a la escuela -entre otras cosas- porque aquello que Vigotsky llamó "conocimiento vivo" se maneja muy poco en las aulas. También son insuficientes los diálogos o la enseñanza interactiva que forman parte de las rutinas de escolarización para la constitución de una Zona de Desarrollo Próximo. Por el contrario, predominan las prácticas alienantes. Esto nos debe alertar en torno a no pensar que la simple incorporación de la herramienta informática por sí sola, implique cambios sustanciales en la educación. Lo que suele suceder con frecuencia en muchas escuelas de nuestro país es que se la incorpora como tecnología nueva, pero con hábitos viejos, con lo cual se desperdicia su potencial.

Creemos que la computadora es una herramienta cultural que puede ofrecer nuevas oportunidades para elaborar alternativas reales de cambio en las situaciones de aprendizaje. La pregunta que queda por hacerse es si tales

alternativas serán creadas democráticamente; si será la educación pública quien abra el camino; o como en la mayoría de los casos, el cambio favorecerá primero a las clases más acomodadas y, luego, lentamente y con mucho esfuerzo, a los más humildes. ¿Ayudará esto a aumentar la brecha entre ricos y pobres? ¿En qué medida influirán los diferentes contextos socioeconómicos y culturales en los modos de apropiación que las nuevas generaciones hagan de esta herramienta? Ya en 1981 Papert decía que hay un mundo de diferencias entre lo que las computadoras pueden hacer y lo que la sociedad elegirá hacer con ellas. La sociedad tiene muchas maneras de resistir cambios fundamentales y amenazadores. Y realmente algo de razón tiene ♦

Referencias bibliográficas

Alvarez, A. y Del Rio, P. (1991). Educación y zona de desarrollo próximo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.

Bentolila, S. y Clavijo, M. (1996). ¿Dominios específicos, didácticas específicas? *Revista Idea*, 20. San Luis: Ed. Universitaria San Luis.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Marti, E. (1992). Aprender con ordenadores en la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 10. España: ICE - HORSORI.

Mc Luhan, M. - Fiore, Q. (1995). *El medio es el mensaje*. España: Planeta.

Moll, C. L. (Ed.) (1993). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Argentina. Aique.

Orozco Gómez, G. (1994). Una aproximación epistemológica del acto al proceso de ver televisión. *Novedades Educativas*, Nº 44. Argentina: s/e, 26 -27.

Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. España: Paidós.

Papert, S. (1981). *El desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Bs. As.: Galápago.

Rodríguez, Gustavo (1995). Impacto de la comunicación mediatizada por computadora en educación. *Revista Novedades Educativas*, 57. Argentina: s/e, 57.

Solomon, C. (1987). *Entornos de Aprendizaje con ordenadores. Una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la Educación*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Bs. As.: La Pleyade.

Wertsch, James (1985). *Vygotsky y La Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 145 - 166

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000 De la toga a los *bits**

Graciela Castro

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: gcastro@fices.unsl.edu.ar

Resumen

Las características que plantea la sociedad de la información, reclama nuevos modos de razonamiento, de articulación del conocimiento y del proceso de información. La universidad sigue ocupando un papel importante en la sociedad como espacio de construcción de saberes. Ante el nuevo desafío que debe afrontar la universidad, no son ajenas las demandas que plantea la sociedad de la información. La velocidad y la posibilidad de acceder al intercambio de flujos de información superando fronteras geográficas, reclama un cambio en las prácticas universitarias.

Este trabajo es un informe preliminar de la investigación que se viene realizando en el ámbito de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales (F.I.C.E.S. - UNSL) desde el año 1999. Sus objetivos generales son: analizar los comportamientos de los usuarios de tecnologías de información y comunicación, tomando en consideración sus motivaciones e intereses.

Se busca en particular conocer e identificar aspectos psicosociales de los usuarios de las tecnologías, como así también las modalidades de acceso a su uso y actualización.

Se analiza el impacto de las tecnologías de información y comunicación (TICs) sobre la productividad laboral y la vida social de los usuarios, y en especial el estudio de la formación de redes sociales sostenidas por informática,

* Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional: Desafíos del desarrollo regional hacia el 3° Milenio*. Oaxaca (México), año 2000.

tanto en el interior del universo estudiado (F.I.C.E.S.) como en la relación que se sostiene con el mundo exterior.

El objetivo final es el de elaborar estrategias institucionales que permitan la optimización del uso de estas tecnologías.

Abstract

The characteristics proposed by the information society demand new ways of reasoning and knowledge and information process articulation. The university plays an important role in society as a knowledge construction environment. The university must face a new challenge and the demands the information society proposes have a significant role. The speed and possibility to accede to information flow interchange beyond the geographic frontiers claim for a change in university practices.

This paper is a preliminary research report that is being carried out in the Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales (F.I.C.E.S.) since 1999. Its general aims are: to analyze the behaviour of information and communication technology (ICTs) users considering their motivations and interests.

It is intended to know and identify psicosocial aspects of technology users as well as modality access to technology use and modernization.

Information and communication technology (ICTs) impacts on users working productivity and social net constructions supported by technology both in the place of study (F.I.C.E.S.) and in the relation with society.

The final aim is to work out institutional strategies to optimize the use of these technologies.

Introducción

Se había propuesto intentarlo seriamente ese día. Eso implicaba algo muy simple, como decían los iniciados: sentarse frente al monitor, conducir suavemente los movimientos del mouse y que las yemas de sus dedos fueran marcando un camino en el teclado. De allí al mundo, parecía haberse vuelto la consigna de los últimos tiempos. Lástima -pensó- que a sus casi sesenta años ella ya estuviese recorriendo el camino de regreso.

A más de seis kilómetros de su lugar de trabajo, la pantalla del monitor le fue mostrando cómo las palabras se aunaban para dar formas a las ideas. Con el teclado ergonómico era posible una posición más cómoda para sus manos. Condujo los movimientos del mouse que le permitían clicar sobre distintos

iconos. El sol entraba por la ventana que daba al jardín y ella giraba una y otra vez en el sillón, mientras se acomodaba los auriculares y la melodía de la Obertura de la "Música para los reales fuegos de artificio en Re" de Händel ponía en acción una costumbre que se reiteraba cada vez que utilizaba la computadora. Un gracioso icono le anunció el ingreso de mensajes en su mail box. Mientras vertía agua en el mate, los fue leyendo. Una colega le enviaba una propuesta de trabajo; otra le recordaba la reunión de la tarde; desde miles de kilómetros una amiga le pedía que leyera su tesis de doctorado; un amigo le contaba sobre su última aventura amorosa; desde el sur le llegaban noticias familiares; desde el sitio donde había efectuado otras compras vía internet, le ofrecían un soft para "ponerle voz" a su computadora; mensajes de las listas y algunos spam que directamente borraría sin leerlos. Suspiró y se dispuso a responder los mensajes urgentes.

Estas historias tienen un ámbito común: la universidad, donde en los últimos años, más precisamente a partir de la década del '90, se introdujeron herramientas tecnológicas que lograrían evidenciar actitudes de temor en algunos y audacia e interés en otros. ¿Podrían esas actitudes alterar los modos de comportarse de los universitarios? ¿La incorporación de tales herramientas afectaría las prácticas de la vida universitaria? ¿Facilitaría la productividad o sólo sería un instrumento que acentuaría las diferencias?. Estas y otras preguntas habían ido marcando el interés para acercarse al análisis de las características de la sociedad de la información y el impacto que ejercían en el ámbito universitario.

Esta ponencia surge de una investigación que la autora realiza desde el año 1999 en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales, de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina. Los objetivos generales son: a) analizar los comportamientos de los usuarios de tecnologías de información y comunicación tomando en consideración sus motivaciones e intereses; b) conocer e identificar aspectos psicosociales de los usuarios de las tecnologías, como así también las modalidades de acceso a su uso y actualización; c) analizar el impacto de las tecnologías de información y comunicación (TICs) sobre la productividad laboral y la vida social de los usuarios, y en especial el estudio de la formación de redes sociales sostenidas por informática, tanto en el interior del universo estudiado (F.I.C.E.S.) como en la relación que se sostiene con el mundo exterior.

El rol de las universidades en el desarrollo del conocimiento

El mundo se mueve hacia una economía globalizada, implicando una creciente interdependencia en los aspectos comerciales, culturales y de comunicación. Al mismo tiempo, sostiene Phillip Altbach (1999), hay una institución que siempre ha sido global: la universidad, que continúa siendo el centro primario del aprendizaje y reservorio de la sabiduría acumulada. De allí que en un tiempo histórico donde el recurso del conocimiento es la base del desarrollo social, la universidad sigue estando en el centro del desarrollo económico y cultural.

A fines de la década del setenta con el despliegue de la revolución científico - técnica, el *conocimiento* se asomaba como el principal recurso estratégico que permitiría definir el papel que - en los años subsiguientes- adoptarían los distintos países. En este sentido las universidades pasan a ocupar un papel central como productoras y difusoras del conocimiento con calidad, incluyendo a todas las disciplinas científicas- humanistas, sociales y técnicas -. Alcira Argumedo (1997) afirmó que:

"El conocimiento emergente se define por su carácter flexible, transdisciplinario y con una consistente formación de base, que son las condiciones para garantizar eficiencia y creatividad en cada campo científico. Las universidades deben promover un pensamiento crítico y riguroso capaz de articular diferentes conocimientos como modo de enriquecer y potenciar el conocimiento especializado" (Argumedo, 1997).

Desde esta perspectiva, las universidades deben generar un nuevo tipo de mentalidades capaces de articular los conocimientos de las ciencias duras con los de las ciencias sociales y viceversa, pero no con la finalidad de actuar como una simple sumatoria de saberes, sino buscando nuevos abordajes que permitan plantearse nuevas respuestas con sentido creativo y crítico, ante un tiempo histórico con problemáticas complejas.

En las últimas cuatro décadas el contexto social y económico fue tiñendo las políticas educativas de cada momento y las universidades no fueron ajenas a estos factores, entre ellos: nuevos requerimientos de calificación de los docentes e investigadores, masificación de los claustros, problemas de financiamiento; nuevas políticas de investigación y desarrollo tecnológico. Junto a estos condicionantes externos, también deben considerarse las consecuencias que devienen de las relaciones de poder y las formas de

gobierno internas. Frente a las situaciones producidas por la incidencia de tales factores, la Universidad no parecería ser precisamente el espacio propicio para el cambio. Pero si bien los condicionantes externos han marcado límites muy estrechos para su funcionamiento, convendría preguntarse cuánto de la propia cultura organizacional significó trabas para modificar sus prácticas. No obstante las crisis y dificultades económicas y políticas, la institución Universidad continúa siendo un ámbito propicio para la creatividad y la construcción de nuevos saberes que permitan dar respuestas a los cambios sociales.

Un aspecto primordial que plantea la sociedad de la información es la educación en la sociedad. Pero al mismo tiempo, vale preguntarse por el tipo de educación que se reclama. Informes recientes de investigadores sociales (Sebastián Serrano, 2000; Beatriz Pizarro de Zulliger, 2000; Susana Finquelievich, 2000) plantean que el modelo de educación que se necesita para esta nueva sociedad, debe contribuir a desplegar las habilidades comunicativas, tanto verbales, no verbales, escritas, interpersonales, con máquinas, y al mismo tiempo tener un carácter interdisciplinario, donde se acentúen los procesos más que los contenidos.

En este tiempo de la sociedad de la información, el conocimiento deja de ser acumulativo, lo que demanda que el aprendizaje sea una actividad permanente y no una etapa de la vida. Esto significa que se debe tender a que los individuos sean capaces de acceder al conocimiento, seleccionarlo, analizarlo y luego desarrollar nuevos conocimientos. Otro factor que debe considerarse vinculado con la educación se vincula a las modalidades que se utilizan para su distribución. Hoy es posible acceder al conocimiento a través de diversas formas: libros, revistas, cursos, pero también se incorporan portales de Internet, comunidades virtuales, entre otros. Frente a esta situación, vale preguntarse acerca del papel que ocupan las universidades. Teniendo en cuenta sus características de funcionamiento y estructura, así como las modalidades de las prácticas universitarias, ¿están en condiciones de brindar respuestas a las demandas que plantea la sociedad de la información, en cuanto a la formación de los universitarios? Y más aún, ¿cuál es el uso que realizan de las tecnologías de información y comunicación?

Cuando se analiza el surgimiento de las tecnologías de la información, no se puede soslayar el lugar que corresponde a *Silicon Valley* como el núcleo industrial donde se origina la revolución tecnológica. Las actividades realizadas en dicho centro muestran la vinculación entre la ciencia y el desarrollo económico, como así también ponen en evidencia el papel que compete a las universidades como ámbitos de investigación que favorecen el progreso de las

fundamentos en humanidades

sociedades. Al analizar la cultura de *Silicon Valley*, Castells y Hall (1994) refieren que

"las universidades desempeñaron un doble papel: en primer lugar, como fuente de nueva materia prima: conocimiento científico - tecnológico; en segundo lugar, como suministradores de mano de obra altamente cualificada" (Castells y Hall, 1994).

En distintos lugares del mundo las circunstancias políticas y económicas han determinado los perfiles que presentaría el mundo universitario a través de los años. Esto a la par de definir particularidades en la estructura de la conducción de tales organizaciones, también ha afectado las prácticas concretas de los universitarios. Es en este ámbito, donde en las últimas décadas se produjo la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Aunque las investigaciones acerca del uso de tales herramientas en el ámbito académico son muy limitadas, algunas permiten observar que las universidades han sido una de las primeras y grandes beneficiarias con el uso de las nuevas tecnologías, mientras otras evidencian una subutilización de las mismas. Entre las primeras vale citar el proyecto de la Universidad Virtual Africana, al cual hace referencia el Panos Briefing (1998) en el informe *The Internet and Poverty*:

"La universidad es un agente educativo electrónico - recolectando los últimos acontecimientos emanados de universidades, conferencias y asociaciones profesionales que lo usan (Africa subsahariana) adaptando la información con lecturas, seminarios, cursos y programas de grado...y distribuyendo el uso disponible de otros datos tecnológicos tales como el dato básico on - line, radiodifusión, videotape, satélite e Internet" (Panos Briefing, 1998 : N° 28).

En el mismo sentido Ester Schiavo (2000) hace referencia al caso de la Universidad Nacional de Quilmes, en Argentina, donde en el año 1999 se creó la universidad virtual. En la actualidad ésta cuenta con alrededor de 900 estudiantes, no sólo de Argentina, sino también de Brasil y hasta de Japón. En cuanto a la segunda actitud, se señalan las investigaciones realizadas en EEUU por los profesores de la School of Information de Syracuse University: Mc Clure y Lopata (1995); en América Latina la efectuada por Chacón y Pingiotti (1993) y destinada a evaluar el impacto del Servicio Automatizado de Información Científica Tecnológica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Tecnológicas de Venezuela; en 1996, el estudio sobre usuarios y no usuarios

académicos realizado por Luis Germán Rodríguez e Irene Plaz Power con el auspicio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Venezuela, y en 1999 la investigación efectuada por Raisa Urribarrí, de la Universidad de los Andes (Venezuela). Respecto al ámbito universitario Bane y Milheim (1996) afirman que:

"es sorprendente lo poco que se ha escrito sobre ellos y la poca investigación disponible sobre los recursos de la red que utilizan con mayor frecuencia" (Bane y Milheim, 1996).

Relacionado con el tema, Raisa Urribarrí en su informe de investigación, cita el estudio llevado a cabo por profesores de la School of Information Studies de Syracuse University, del cual Mitchell (1997) expresa que

"...ha habido muy poca evaluación sobre quién y para qué se usa esta tecnología, qué tipos de servicios se utilizan, cuánto cuesta el acceso a ellos y cómo este uso afecta las labores de docencia, investigación y otras facetas relacionadas con la vida académica" (Mitchell, 1997).

En Argentina, de acuerdo al informe del Ingeniero Alejandro Echazú, durante 1998 y 1999, se realizaron experiencias utilizando las tecnologías de información y comunicación en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) regional Buenos Aires y en la Universidad Austral, en las materias Computación III y Comunicación de Datos respectivamente, pertenecientes a la carrera de Ingeniería en Sistemas.

Cualquiera que transite en este tiempo por organizaciones como universidades, empresas, organismos públicos, no sentirá asombro al observar computadoras donde seguramente hasta hace unos años reinaban máquinas de escribir. La pregunta inmediata sería: ¿la incorporación de estas herramientas ha incidido favorablemente en las actividades laborales, ya sea facilitando o aumentando la productividad?. O por el contrario, ¿ha burocratizado los comportamientos organizacionales, volviéndolos más lentos y complejos?. Esto lleva a preguntarse acerca de las características de cada organización, sus fines, funciones y estructuras.

En el caso de las universidades, sería apropiado preguntarse: ¿la incorporación y el aprovechamiento de las TIC forman parte de la problemática de la actual agenda universitaria?; ¿es suficiente que los estudiantes realicen sus inscripciones- anuales- para las asignaturas, para los exámenes- a través de una tarjeta magnética ante una computadora donde está registrada su

historia académica para concluir que tal unidad académica está haciendo un uso apropiado de los recursos tecnológicos?; ¿basta con señalar que cualquier biblioteca universitaria cuente con dos o tres computadoras para uso de los estudiantes para entender que de esta forma la profusa información que puede obtenerse a través de Internet influirá de modo favorable en el rendimiento académico?; ¿se puede considerar como un indicador de un uso apropiado de tales recursos, observar en los lugares de trabajos de los docentes, computadoras con sus correspondientes conexiones a Internet?; finalmente, una universidad que cuente con un reducido número de usuarios que usan con significativa frecuencia los recursos tecnológicos, ¿permite identificarla como una organización que está aprovechando de modo sustancial tales herramientas, o son solamente esfuerzos individuales sin incidencia en la organización?

Es también importante dirigir el análisis hacia los usuarios de los recursos tecnológicos. En este sentido, observar las características que presentan los microespacios sociales, posibilita conocer y estudiar el impacto de las TIC tanto en las prácticas laborales como en las relaciones interpersonales. Utilizar a la categoría de vida cotidiana como variable para el análisis, permite investigar los modos de acción que manifiestan los usuarios. Se entiende a la vida cotidiana como el espacio donde el hombre construye su subjetividad e identidad social. (Castro, 1997).

El ámbito de análisis

Con la finalidad de analizar el impacto de las TIC en la vida cotidiana de los universitarios, en el año 1999 inicié una investigación en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales, de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina. Esta Universidad fue creada en el año 1973 y cuenta con dos sedes: una en la ciudad capital, San Luis, y otra en la ciudad de Villa Mercedes. El Gobierno Central de la Universidad tiene asiento en la ciudad de San Luis. La integran cuatro Facultades, tres con sede en la ciudad de San Luis y una en la ciudad de Villa Mercedes, distribuidas del siguiente modo:

- Sede de San Luis:
 - Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales (FCFMyN).
 - Facultad de Ciencias Humanas (FCH).
 - Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF).

fundamentos en humanidades

- Sede de Villa Mercedes:
Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales (F.I.C.E.S.).
- Además, dependen del Rectorado:
La Escuela Normal "Juan Pascual Pringles."
El Departamento de Enseñanza Técnico Instrumental (DETI) orientado a carreras cortas de rápida salida laboral.

La distribución de los estudiantes por Facultad es la siguiente: el 27% en Ciencias Humanas; el 33, 27% en Química, Bioquímica y Farmacia; el 26, 40% en Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales y el 13, 30% en Ciencias Físico - Matemáticas y Naturales. El DETI reúne a su vez a mil setecientos treinta alumnos.

Desde la creación de la F.I.C.E.S. (en 1973) hasta el presente año académico, se ha ido modificando su oferta educativa, en cuanto a la incorporación de carreras de grado, de postgrado y tecnicaturas, presentando en la actualidad un total de 2642 estudiantes; 240 docentes (incluyendo todas las categorías y dedicaciones) y 100 no - docentes. Posee tres edificios: uno en el centro de la ciudad, en el cual se centralizan las actividades administrativas y de conducción de la facultad. En el mismo edificio aún se realizan actividades de docencia e investigación de las carreras de ingeniería química, ingeniería electromecánica e ingeniería industrial. También tienen su espacio en el mismo edificio, las actividades que corresponden a la radio de la facultad y el Centro Cultural donde se realizan actividades de extensión, incluyendo entre ellas, cursos, conferencias y actividades culturales. Este edificio fue construido a fines del siglo XIX para uso de un hospital público y a partir del año 1975 se destinó para la Facultad e Ingeniería y Administración, tal la denominación de la F.I.C.E.S. por esos años. Los otros edificios se ubican en las afueras de la ciudad: el que corresponde a la carrera de ingeniería agronómica, cuya edificación se realizó en los primeros años de la creación de la facultad y fue construido para fines académicos. El otro edificio es el que actualmente se denomina "campus" y su construcción es más reciente. El primer bloque se inauguró en el año 1994, trasladándose al mismo el Departamento de Ciencias Económico - Sociales. Durante el primer semestre del año 2000 se inauguró el segundo bloque del campus, construyéndose aulas, boxes de trabajo para los docentes, un espacio más amplio para la biblioteca, donde se centralizó el material bibliográfico correspondiente a todos los departamentos. Allí también se colocó una terminal con acceso a Internet

fundamentos en humanidades

para uso de los estudiantes. Ambos edificios se ubican a más de seis kilómetros del centro de la ciudad.

En la F.I.C.E.S. se fue incorporando un grado relativamente elevado de innovación tecnológica desde el año 1995 hasta el presente, además de incluir el uso de la informática en todas las carreras. En la actualidad las máquinas conectadas a Internet son las siguientes:

- § 3 Servidores
- § 1 Router
- § 4 Módems
- § 20 máquinas en el aula computación (sólo están para uso de los estudiantes durante el tiempo de la clase de las asignaturas del área de Computación)
- § 36 máquinas de administración
- § 39 máquinas de docencia en el Centro
- § 12 máquinas de investigación en el Centro
- § 32 máquinas de áreas en el Campus
- § 20 máquinas de áreas en Agronomía.

El número total de cuentas sin depurar totalmente: 642. En ella se incluyen los tres claustros (docentes, no- docentes y estudiantes; graduados); cuentas de sistemas; genéricas; institucionales y de administración.

Se definió que la población de estudio comprendía a los miembros de la comunidad universitaria de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales (claustros docentes, estudiantes y no docentes) que contaran con una cuenta de correo electrónico, ya fuese provista por la Facultad o por cualquier otro servicio de *web mail*.

Si bien a partir del año 1997 se comenzó con el servicio de Internet en la F.I.C.E.S., hasta el momento de efectuar esta investigación (2000), no se realizó ningún estudio sistemático que permita conocer la evolución en la incorporación y en el impacto de las TIC en el ámbito universitario. Cuando se solicitó a los integrantes del Centro de Cómputos de la F.I.C.E.S. información que permitiera conocer la cantidad de cuentas de *e-mail* habilitadas para los integrantes de los tres claustros, quizá vinculado con la falta de un estudio sistemático acerca del tema, se aclaró que en la información brindada se incluían duplicaciones de cuentas. Las primeras habían sido habilitadas desde el servidor ubicado en el edificio del Rectorado en la ciudad de San Luis, durante los años 1996 -1997. Esto implica que la cantidad de cuentas

habilitadas no coincide con la efectiva cantidad de usuarios. No obstante ello, y a fin de poder determinar la muestra sólo se consideraron las que habían sido habilitadas para los claustros de docentes, estudiantes y no docentes. Los datos correspondientes son: docentes: 209; alumnos: 181; no - docentes: 49.

Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizó un cuestionario que se envió a través del correo electrónico a las personas incluidas en la muestra. La recolección de datos se efectuó durante el segundo semestre del año 1999 y primero del 2000. La información obtenida a través del cuestionario se dirigió a conocer los siguientes aspectos: uso de las TIC: año de inicio del uso; modos de aprendizaje; lugar desde donde se conecta; herramientas que utiliza con mayor frecuencia, motivaciones para su uso; características de los interlocutores; incidencia de las TIC en la productividad; tiempos de uso de las TIC; formación de redes sociales hacia el interior y hacia el exterior de la F.I.C.E.S.; percepción de las herramientas tecnológicas por parte de los usuarios y actitud del entorno familiar.

En esta ponencia sólo se brindará un análisis parcial de los resultados.

Nuevos lenguajes para antiguas prácticas

De modo similar a otras universidades nacionales argentinas, la Universidad Nacional de San Luis (U.N.S.L), inició su conexión a Internet institucionalmente en 1995. Esta situación permitió que algunos integrantes de la comunidad universitaria, comenzaron a utilizar recursos tecnológicos, tales como el correo electrónico o la navegación a través de la *web*. Vale señalar que entre el reducido número de usuarios de la primer época, predominaban integrantes del claustro docente. Entre ellos, la característica fundamental era que también eran investigadores, por consiguiente, ya contaban con un capital social en la red que facilitaba y otorgaba un cierto interés en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

En la F.I.C.E.S se observó, en la primera etapa, una situación similar al resto de las facultades que integran la U.N.S.L en cuanto a la cantidad y características de los usuarios. La diferencia que mostraba la facultad villamercedina, respondía a cuestiones de distancia, ya que para utilizar los diversos recursos, debían viajar a la ciudad de San Luis, distante a casi cien kilómetros de la sede de la F.I.C.E.S.. Tras superar algunas dificultades, finalmente en 1997, se efectuó la conexión punto a punto con el nodo ubicado en el rectorado, en la ciudad de San Luis y la F.I.C.E.S., en la ciudad de Villa

fundamentos en humanidades

Mercedes. Esta situación se reflejó sustancialmente en la cantidad de usuarios. En particular, el claustro docente fue quien incrementó la cantidad (56 %) durante el año 1997, siendo éste el momento de mayor incorporación. Durante los años 1998 - 1999 se redujo la cantidad de docentes que se incorporaron en el uso de los recursos informáticos (28 %). No sucedió lo mismo con los otros dos claustros. Tanto los estudiantes como el personal no docente reflejaron un aumento porcentual importante en el año 1998 (50 % para los primeros y 40% para los segundos). Durante el año 1999 se observó un porcentaje muy pequeño de nuevos usuarios entre los docentes y no docentes y recién durante el primer semestre del 2000, el claustro estudiantil fue el único que incorporó nuevos usuarios (25 %).

Durante los últimos cinco años, se produjeron modificaciones en las prácticas de los docentes e investigadores, muchas de las cuales han sentido el impacto de incorporar las TIC en su cotidianidad. Desde el aspecto institucional, y vinculado con la función docente, se han creado cuentas genéricas (6 corresponden a departamentos y carreras de la facultad, y otras tantas que identifican a proyectos de investigación, carreras de postgrado, servicios, centro de estudiantes, entre otras.) A través de estas listas de distribución se envía información de interés para cada claustro. Desde el año 1999, los docentes pueden consultar en la *web* de la F.I.C.E.S., la cantidad de estudiantes inscriptos para cursar la asignatura bajo su responsabilidad y los inscriptos para cada turno de examen. También los profesores responsables de cada asignatura deben cargar en el *website* de la secretaría académica del rectorado los correspondientes programas. El comprobante de esta carga, enviado a través del correo electrónico al docente, debe ser anexado a la copia impresa en papel que se eleva a la secretaría académica de la F.I.C.E.S..

En cuanto a los investigadores, el área de Ciencia y Técnica, fue quien inició la incorporación de los recursos tecnológicos en las prácticas universitarias a partir del año 1995 aproximadamente. Desde los programas especiales para la presentación de proyectos y sus respectivos partes de avances anuales, hasta aquellos otros que corresponden a programas nacionales para la categorización de investigadores, las TIC pasaron a ser recursos fundamentales. A partir de las observaciones realizadas, se pudo comprobar que frente a la necesidad de utilizar determinados programas para responder a los requerimientos de Ciencia y Técnica, la respuesta mayoritaria entre los investigadores fue apelar a los servicios de algún estudiante avanzado. Un número reducido de tales investigadores, aquellos que ya habían evidenciado actitudes favorables a la

incorporación de herramientas tecnológicas, resolvieron la situación de modo personal.

Es posible que las actividades institucionales hayan sido un elemento que reclamara la necesidad de contar con computadoras en los hogares de los integrantes de la comunidad universitaria. Los resultados de la investigación mostraron que los docentes y los estudiantes contaban mayoritariamente con computadora en sus hogares (82 % para los primeros y 72, 22 % en los segundos). Los no docentes también contaban con equipos propios aunque en menor porcentaje (50 %). Esta situación, sin embargo, difiere en cuanto al porcentaje de los que tenían sus equipos personales conectados a Internet. En este ítem se observó que sólo en el claustro de los no - docentes el 80 % de los mismos no tenía su computadora conectada a Internet. En los otros dos claustros, el porcentaje indicó que quienes tenían su equipo conectado a Internet era similar a aquellos que no lo tenían (48 % docentes y 50 % estudiantes). El motivo fundamental que expresaron quienes no estaban conectados era el elevado costo telefónico.

Si bien en los tres claustros predominó la facultad como lugar desde donde se conectaban, se percibieron diferencias entre ellos. Los docentes señalaron en un 40 % que la conexión la realizaban tanto desde el lugar de trabajo como desde sus hogares. Los no docentes mayoritariamente se conectaban desde la facultad y solamente entre los estudiantes se mencionó el *cyber* café. Es importante señalar que en el ámbito de la facultad, se ha destinado una terminal para uso exclusivo de los estudiantes. Este equipo se halla ubicado en el espacio que ocupa la Biblioteca y los empleados no docentes de la misma son quienes otorgan los turnos, los que se extienden a treinta minutos por persona. Esta situación es motivo de quejas por parte de los estudiantes y desde la conducción de la facultad ya se han establecido las acciones tendientes a agregar otra computadora para ese fin.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje, entre los no - docentes el 80 % manifestó haber aprendido el uso de las distintas herramientas a través de cursos organizados por la propia facultad. Una situación inversa se percibe entre los estudiantes, donde el 68, 75 % aprendió a través del ensayo - error y en segundo lugar a través de amigos o familiares. Por su parte, entre el claustro docente, las respuestas mostraron un leve predominio, aunque no significativo (56 %) de quienes mencionaron haber aprendido a través de cursos, y en segunda instancia a través del ensayo - error (44 %) seguido por un porcentaje (20 %) entre quienes recurrían a compañeros de trabajo para el aprendizaje de los recursos informáticos. Al no considerar excluyente ninguna de las posibles

modalidades de aprendizaje, en la mayoría de los casos, mencionaron más de una opción.

Otro aspecto de la investigación permitió conocer cuáles eran las herramientas de mayor uso entre los integrantes de la comunidad universitaria. Entre los docentes predominó el uso del correo electrónico (84 %), ubicándose el uso de la *web* como segunda herramienta (64 %). Mientras entre los estudiantes y los no- docentes se observó que la herramienta de mayor uso en ambos es navegar en la *web*: 68, 75 % para los estudiantes y 50 % para los no docentes. Con un porcentaje levemente inferior, ambos claustros mencionaron el correo electrónico como la segunda de las herramientas utilizadas. Una situación que resulta de interés en el análisis de este ítem tiene que ver con el uso del *chat*. Sólo los estudiantes (6, 25 %) y los no docentes (10 %) mencionaron que utilizaban esta herramienta. Esto se puede comprender si se toma en cuenta que excepto en casos muy puntuales, fue en estos dos claustros donde predominaron las respuestas que vinculaban el uso de las TIC con cuestiones personales y de diversión.

En los tres claustros se mencionó que utilizaban mayoritariamente el correo electrónico tanto por cuestiones laborales como personales, aunque en el caso de los estudiantes hubo un predominio de las cuestiones personales. Dos motivos permitirían explicar el comportamiento de los estudiantes. Por un lado se debe tener en cuenta que una cantidad importante de ellos provienen de otras ciudades y a través del correo electrónico pueden comunicarse, no sólo con su familia, sino también con amigos. El otro aspecto a considerar en el análisis de este ítem, se vincula con la escasa participación estudiantil en actividades institucionales, ya sea en docencia, investigación o extensión, las cuales podrían actuar como aspectos motivacionales para el uso de las TIC. Esta situación afecta el desarrollo de un capital social que permita constituir una red que supere los intereses puramente personales. La pregunta consecuente sería analizar quiénes son los responsables de esta situación. De las observaciones que derivan de la investigación se advierte que las responsabilidades están distribuidas por igual entre ambos claustros. Si bien en el claustro docente se han incorporado entre sus prácticas la utilización de TIC, en particular el correo electrónico, las comunicaciones suelen ser unidireccionales, no se generan foros de discusión o debates. Tampoco se ha difundido entre este claustro las posibilidades de acceder a informaciones de interés académico y científico a través de la *web*. Las respuestas que provienen de los docentes ubican a la sobrecarga de actividades docentes como una de las causas que limitan el uso de las herramientas tecnológicas, donde como ya

es conocido, se precisa contar con una dedicación de tiempo para hallar la información necesaria entre la que ofrece Internet. ¿Cómo afecta esta situación entre los estudiantes? Quizá una de las respuestas de los propios estudiantes marque el análisis: " *son muy pocos los profesores que nos enseñan cómo y dónde buscar material para nuestra carrera*". ¿Será que algunos de ellos tampoco conocen cómo utilizar adecuadamente las herramientas tecnológicas? Ante la sobrecarga informativa con la que cualquier usuario puede enfrentarse en Internet, es indudable que si se cuenta con cierto asesoramiento que permita optimizar los tiempos y obtener las respuestas adecuadas, el uso de las TIC puede volverse un elemento de suma importancia para el desarrollo del aprendizaje y de esta manera superar la mera diversión.

Al preguntárseles acerca de la relación entre las TIC y la productividad laboral, los docentes manifestaron que su productividad se había incrementado a partir de la utilización de las TIC (80 %). En los dos claustros restantes, las respuestas se dividieron casi en la misma proporción entre quienes afirmaban que su productividad se había incrementado y quienes entendían que no había producido modificaciones. Vale agregar en relación a este ítem que -tal como se expresó- la herramienta de mayor uso entre los docentes es el correo electrónico. Por lo tanto debe entenderse que cuando afirman que se ha producido un incremento en su productividad, ello se vincula con la posibilidad de usar el correo electrónico para comunicarse con colegas de otras universidades o enviar sus ponencias a congresos. Todo esto de modo rápido y sin dificultades burocráticas. Así mismo, un grupo importante de docentes expresó que utilizaba en su actividad material bajado de Internet, aunque tal actitud no comprendía a la mayoría del claustro. Nuevamente la pregunta se vincula con los estudiantes. Si en el claustro docente predomina la respuesta que reconoce el impacto de las TIC en la productividad, ¿por qué razón no se motiva a los estudiantes para que usen con fines académicos tales herramientas? La respuesta más directa sería que los propios docentes, salvo casos puntuales, no realizan un uso exhaustivo de las herramientas tecnológicas. Las razones se podrían ubicar entre la sobrecarga de actividades académicas y la falta de motivación para experimentar con nuevos recursos.

Frente a la pregunta que conducía a saber si a partir de la utilización de las TIC habían conocido nuevos amigos o establecido nuevas relaciones laborales, mayoritariamente tanto los docentes (76 %) como los estudiantes (68, 75 %) afirmaron no haber establecido nuevas relaciones. Únicamente entre los no-docentes hubo respuestas que indicaron haber establecido nuevas relaciones (60 %). Por otro lado en los tres claustros afirmaron, casi en su totalidad, que

fundamentos en humanidades

no se habían modificado las relaciones cara a cara desde que comenzaron con el uso de las tecnologías de información y comunicación. Las respuestas anteriores se relacionan con el conocimiento previo de los interlocutores. Entre los docentes y los no docentes predominaron las respuestas que indicaban que se comunicaban con personas que conocían previamente (60 % y 30 % respectivamente), no obstante ello, también se observó un porcentaje importante en ambos claustros que se comunicaban con personas desconocidas. Entre los estudiantes que respondieron a la pregunta, aunque algunos manifestaron que a veces no conocían a sus interlocutores, también se observó que en porcentajes muy bajos en relación a los otros dos claustros (6, 25 %) sus respuestas también hacían referencia a conocimientos previos con sus interlocutores. Una vez más, en el caso de los docentes, se señalaron a las actividades científicas, tales como congresos, seminarios, entre otras, como las situaciones posibles para el uso del correo electrónico, ya sea a fin de solicitar información o enviar sus ponencias. Esta respuesta se reiteró para identificar a interlocutores que no conocían previamente.

Entre las respuestas de los tres claustros se percibió que cuando se comunicaron con personas desconocidas, no llegaron a conocerlas alrededor del 50 % (docentes: 52 %; no docentes 50 % y estudiantes 56, 25 %). Al mismo tiempo tanto entre los docentes como entre los no docentes, hubo un porcentaje de respuestas que determinaban haber conocido a sus interlocutores con posterioridad a la comunicación a través del correo electrónico. Entre los docentes, se mencionó a las actividades científicas, tales como congresos, seminarios, entre otras, como los lugares de encuentro (32 %).

Los datos y las palabras

¿Cuál es la interpretación que permiten los datos señalados precedentemente? En primer lugar es preciso considerar que la irrupción de la sociedad de la información, impacta en la construcción de la vida cotidiana. A esta categoría se la entiende como el espacio donde el hombre construye su subjetividad y la identidad social, atravesados todos por variables que provienen desde lo cultural, lo económico, político, social y personal. Cualquier modificación de los ámbitos que conforman la cotidianidad, produce una desestructuración de la misma. La sociedad de la información establece una nueva forma de cultura que influye en las relaciones interpersonales. Así, los

dos conceptos centrales de la vida cotidiana también se ven afectados. Por el lado de la subjetividad, los modos de relación que determina la sociedad de la información, donde las dimensiones esenciales de la vida humana, como son el espacio y el tiempo, adquieren características diferentes, junto a las particularidades individuales, establecen nuevos modos de relación social. En este sentido se debe tener en cuenta que la ausencia corpórea es una característica de sociedad de la información. Esto reclama poner en circulación a la confianza como un aspecto de importancia para el establecimiento de relaciones sociales. Si de los datos de la investigación se observa que mayoritariamente en los tres claustros sólo se comunican con personas que conocen previamente, se puede interpretar como una actitud de cautela ante lo desconocido, o de temor a comunicarse con personas que no conocen. Esto también revela que predomina el uso de la TIC de modo unidireccional: sólo se recurre a ellas para enviar o receptor información con fines delimitados. En cuanto a la identidad social, si bien se advierte que el claustro docente aporta la mayor cantidad de usuarios ya en el primer año de la conexión institucional a Internet, se pone en evidencia la identidad social como factor de reacción en el caso de los investigadores, quienes hacen un uso algo más exhaustivo de las TIC.

En las prácticas universitarias, la incorporación de la informática se volvió una realidad. En cuanto a la F.I.C.E.S., es evidente que desde la conducción de la misma se han ido incorporando equipamientos actualizados dentro del espacio académico; al mismo tiempo se recurre al uso de las herramientas tecnológicas para distribuir información en los tres claustros. No obstante ello, de acuerdo a los datos aportados por la investigación, no se ha logrado utilizar intensivamente los recursos informáticos, ya sea en cuanto a la utilización de material bajado de Internet, como en el uso del correo electrónico para algo más de una búsqueda de información o envío de trabajos a congresos. En este tema también se debe considerar cuál ha sido el papel institucional en cuanto a brindar cursos tendientes al aprendizaje de las TIC. Únicamente entre el claustro no docente se reconoció mayoritariamente haber aprendido a través de cursos ofrecidos por la institución. En el claustro docente predominaron las respuestas que atribuyeron el aprendizaje al ensayo error o recurriendo a la ayuda de compañeros. Una simple deducción conduce a poner en evidencia que desde lo institucional se van incorporando de modo gradual las herramientas tecnológicas en las prácticas universitarias, pero al mismo tiempo y aunque parezca paradójico, deja librado al interés individual el aprendizaje de nuevas herramientas.

Otro elemento de interés para el análisis, se centra en la consideración de las categorías que desde la teoría bourdesiana se denominan habitus y campo social. En el habitus se generan las prácticas sociales y las percepciones propias y de los demás. Esta categoría se define como el producto de la historia colectiva que se deposita en los cuerpos y las cosas, manifestándose a través de los modos de pensar, sentir, percibir, valorar y actuar. De los datos aportados por la investigación, se puede observar la incidencia del habitus de los universitarios en su vinculación con los recursos informáticos. En el claustro docente, en particular, se observó que mayoritariamente, hasta el año 1997, se carecía de una formación previa en relación a las TIC. La irrupción de tales recursos puso en evidencia actitudes tecnofóbicas y tecnofílicas. Entre los primeros se advirtieron conductas de temor y dependencia hacia los expertos, que obstaculizaban la posibilidad de experimentar con los nuevas herramientas. No sólo la edad fue un factor que incidió sino particularmente, se podría afirmar que esta actitud pone de manifiesto conductas conservadoras que limitan la posibilidad de cambios. Por otro lado, en cuanto a los segundos, tampoco acá se puede señalar a la edad como un aspecto determinante aunque tampoco se niegue cierta incidencia de la misma. Pero sin lugar a dudas, y tras analizar algunas historias de vida de integrantes de la comunidad universitaria, se pudo observar que se trataba de personas que presentaban una activa participación en la vida universitaria, ya fuese en actividades de conducción o promotores de actividades innovadoras.

Al pensar en el hombre, en términos bourdesianos, como un agente socializado, la relación entre aquél y la sociedad no sólo refleja los aspectos incorporados en el hombre a través de su historia, sino también, esa relación se plasma en las estructuras sociales externas, las que hacen referencia a los *campos sociales*. Ellos constituyen

"espacios de juegos históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias" (Bourdieu, 1988).

Para que un campo social funcione es preciso que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, constituyéndose además en un campo de luchas para conservar la estructura del juego. Cuando el agente, en términos bourdesianos, acepta jugar el juego, significa que cuenta con el conocimiento y modos de acción, que le posibilitan su participación. En este sentido va construyendo su identidad social, que se reflejará en su manera de actuar, estableciendo al mismo tiempo, modos de reacción de los otros agentes.

La sociedad de la información plantea la construcción de un nuevo campo social, que reclama a quienes quieren participar en su *juego*, la posesión de determinado *habitus* y capitales. Las comunidades electrónicas permiten que las personas construyan bienes colectivos, que incluyen: *el capital social en la red, el capital de conocimientos y la comunión*. Susana Finquelievich (2000) afirma que el capital social en la red incluye la red de contactos de los participantes. El capital de conocimientos refleja de qué manera a través de las herramientas tecnológicas es posible incrementar y difundir opiniones e informaciones. A la comunión, por su parte, se la ha descrito como un capital emocional, que implica sentimientos tales como la confianza y el compromiso. Entre los miembros de la comunidad universitaria y en particular, entre los docentes, fue fácil advertir aquellos casos donde la posesión de capital social, tanto como cultural favoreció la utilización de las TIC: sabían qué comunicar, a quién, tanto como qué buscar y en dónde.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que a pesar de la importancia que la conducción de la F.I.C.E.S. ha dado al establecimiento e incorporación de TIC en las diversas actividades universitarias, y aunque el número de usuarios haya aumentado en relación al año 1997, sus recursos no están siendo utilizados de modo exhaustivo.

Con respecto a las herramientas más utilizadas, el hecho que entre los docentes predomine el correo electrónico, pone de manifiesto un uso intensivo de la red primordialmente como medio de comunicación. Mientras en los otros dos claustros (no docentes y estudiantes) al predominar el uso de la *web*, también permite caracterizar a los usuarios como receptores de información.

En cuanto al perfil de los usuarios más activos, no se puede afirmar que la edad y el sexo sean determinantes. La diferencia radica en la actitud frente a los nuevos recursos y ésta a su vez, muestra una estrecha relación con el *habitus* y el capital social y cultural de los usuarios.

Respecto a las actividades de investigación, a pesar que a través de Internet pueden obtener abundantes recursos para sus actividades, se observó que un porcentaje menor de investigadores usa estas herramientas. En relación a las actividades de docencia, aunque el uso, en particular del correo electrónico, sea mayoritario, indica un predominio del usuario como receptor de información. En definitiva, en los tres claustros, la mayoría de los usuarios se

comportan como consumidores de información. Un pequeño porcentaje de docentes afirma haber difundido a través de la red los resultados de sus investigaciones, o escrito ensayos para ser publicados en revistas digitales. Cabe señalar en este punto que desde el año 1998, la F.I.C.E.S. cuenta con un publicación electrónica (<http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/index.html>), donde es posible hallar material de investigadores en ciencias sociales, tanto de la F.I.C.E.S. (en una porción pequeña) como nacionales e internacionales.

Se coincide con la mayoría de los encuestados al identificar el costo telefónico como un obstáculo para las conexiones desde los hogares. Pero si se tiene en cuenta que pueden resolver esta situación utilizando las TIC en sus ámbitos de trabajo, donde no implica ningún costo, el problema de mayor interés a resolver se vincula con el aprendizaje de los recursos. En este sentido se considera apropiado la implementación de un programa de capacitación para los integrantes de los tres claustros, como una forma de promover el uso intensivo y productivo de las herramientas tecnológicas.

Si bien se observó un porcentaje importante de usuarios activos, ello no es suficiente para afirmar que se ha producido, en la organización, un fuerte impacto de las TIC. Tal como afirmó Susana Finquelievich (1998), no basta la simple incorporación de alguna herramienta tecnológica para producir modificaciones sustanciales en los modos de acción de las organizaciones. Del mismo modo, debe considerarse que no es suficiente que una organización cuente con un número importante de sus integrantes como expertos usuarios de Internet para interpretar que en ella se ha producido un fuerte impacto del uso de las TIC. Al respecto, Kemly Camacho(2000) al analizar la vinculación entre Internet y la sociedad civil de la información, señala que sólo se podrá señalar que la organización ha logrado un aprovechamiento de los nuevos recursos tecnológicos, si ello se traduce en los procesos de trabajo, en el cumplimiento de los objetivos, como así también en la generación de nuevas ideas y servicios.

En un tiempo histórico donde se ha puesto de manifiesto que el recurso esencial es el conocimiento, les cabe a las instituciones universitarias lograr un aprovechamiento exhaustivo de las TIC. De esta manera, también los procesos de enseñanza - aprendizaje se verían favorecidos, ya sea extendiéndose a mayor cantidad de personas, quienes podrían hacer uno más apropiado de sus propios tiempos, como así también para que los usuarios conozcan no sólo en que sitios buscar información, sino también intercambiar informaciones con colegas de cualquier lugar del mundo. Así, una vez más, se pondría de

manifiesto la importancia de los avances tecnológicos en el desarrollo de las sociedades y de las personas ♦

Referencias bibliográficas

Altabatch, Phillip (1999). *Perspectivas comparadas de la educación superior* (soporte digital). <http://www.argiropolis.com.ar>

Argumedo Alcira (1998). *Hacia una nueva democracia*. Informe CONICET. Buenos Aires: s/d.

Argumedo, Alcira (1997). Los rasgos de una nueva época histórica. *KAIROS-Revista de temas sociales*, N° 1, segundo semestre (soporte digital). <http://www.F.I.C.E.S.unsl.edu.ar/kairos/index.html>

Bane, A. Y Milheim, W (1996). Posibilidades de la Internet: Cómo usan Internet los profesores universitarios. En Urribarrí, Raisa (1999). *Cómo usan la Internet los académicos latinoamericanos: el caso de RedULA* (soporte digital). <http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca>

Bourdieu, Pierre (1998). *Sociología y cultura*. Mexico: Editorial Grijalbo.

Camacho, Kemly (2000). *La internet y la sociedad civil de la información*, (soporte digital). <http://funredes.org/mistica> 12/01/2000

Castells, Manuel; Hall, Peter (1994). *Las tecnópolis del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, Graciela (1997) *La vida cotidiana como categoría de análisis a fin de siglo*. Mimeo.

Chacón, F. y Pingrotti, B. (1993). Evaluando el impacto de las Redes académicas. En Silvio, J. (Ed.), *Una nueva manera de comunicar el conocimiento*. Caracas: Ediciones CREASALC - UNESCO.

fundamentos en humanidades

Finquelievich, Susana (Ed.) (2000). *Ciudadanos a la red!*. Bs. As.: Ediciones La Crujía.

Finquelievich S. - Schiavo (Ed.) (1998). *La ciudad y sus TICs*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

Finquelievich, Susana (1999). *Informática y redes ciudadanas en la prevención de la salud mental*. Mimeo.

Mc Clure, C. y Lopata, C. (1995). *Assesing the Academic Networked Environment*, (soporte digital).
http://www.istweb.ed/Project/MC_Clure_Network/TOC.html

Mitchell, S. (1997). *University officials baffled by their own network*, (soporte digital).
http://www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc_Clure_Network/TOC.html

Panos - London (1998). The Internet and poverty, *Panos Briefing Nº 28*.

Pizarro de Zulliger, Beatriz (2000). La educación del homo Internetus. *Enredando*, (soporte digital). <http://enredando.com/cas/cgi-bin/plantilla-pl>
11/01/2000

Schiavo, Ester (2000). Las ciudades que conocemos van a volar por los aires. *Enredando*, 29/02/2000 (soporte digital). <http://enredando.com/cas/cgi-bin/enredantes/>

Serrano, Sebastián (2000). Internet ha sido como la revolución de los claveles. *Enredando*, (soporte digital). <http://enredando.com/cas/cgi-bin/enredantes/>
3/05/2000

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 167 - 188

El “imperativo categórico” de Kant en Freud

Ramón Sanz Ferramola
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: rsanz@unsl.edu.ar

Resumen

Este trabajo pretende dirigir una mirada minuciosa al uso que hace Freud en su obra de las nociones de “imperativo categórico”, y “conciencia moral”, acuñadas por Kant, y que constituyen el centro conceptual del sistema ético kantiano.

Freud, vincula estas nociones a la concepción de moralidad que sustenta el psicoanálisis, estableciendo relaciones entre el “imperativo categórico” de Kant y algunos conceptos tales como, “sistema totémico”, “tabú”, “complejo de Edipo”, “superyó”, “origen de la moral”, “origen de la cultura”, “neurosis”, “psiquismo infantil”.

Sostenemos aquí una idea central: si nos atenemos a la letra kantiana, hay por parte de Freud una ruptura entre la palabra y su significado respecto de “imperativo categórico” y “conciencia moral” kantianos. Para demostrar esto, necesitamos ante todo, explicitar sus contenidos originarios a partir de los escritos kantianos, para posteriormente, pasar a la letra de Freud y mostrar su resignificación.

Finalmente, proponemos dos conjeturas pre - explicativas en torno a las razones por las que Freud resignifica a Kant.

Abstract

This paper try to analyse very carefully the use of specific concepts such as 'categorical imperative' and 'moral consciousness' that Freud makes in his work. These notions were created by Kant and they constitute the conceptual centre of ethical Kantian system.

Freud links these terms to the conception of morality that support psychoanalysis establishing relationships between the 'categorical imperative' of Kant and some concepts such as 'totemistic system', 'taboo', 'Oedipus complex', 'superego', 'origin of morality', 'origin of culture', 'neurosis', 'infantile psychism'.

In this paper we consider a central idea: With respect to the 'categorical imperative' and the 'moral consciousness' if we adhere to Kantian text, we will note a fragmentation between the word and its meaning in Freudian work. Starting from Kant we need mainly to explicit his original contents in order to demonstrate this and after we centre on Freud text and point out his resignification.

Finally, we propose two explanatory conjectures about the reasons why Freud resignifies Kant.

Introducción

Hasta donde conocemos, la historiografía del psicoanálisis y de la psicología en torno a la obra de Freud, no aborda esta cuestión. En general se da por supuesto el vínculo, sin mayores cuestionamientos, entre “imperativo categórico” de Kant y “superyó” o “complejo de Edipo” o “moral del psicoanálisis”.

En este sentido el *Diccionario de Psicoanálisis* de Élisabeth Roudinesco y Michel Plon (1998); *El siglo del psicoanálisis* de Emilio Rodríguez (1996); el *Diccionario de Psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis (1974); *Historia del Psicoanálisis* de Reuben Fine (1987); *Freud* de Peter Gay (1989); *Vida y obra de Sigmund Freud* de Ernest Jones (1979); *Diccionario Freudiano* de José Luis Vals (1995); *Diccionario Oxford de la Mente*, editado por Richard Gregory (1995); *el Gran diccionario de psicología* de Henriette Bloch, Jacques Postel y otros (1996); *Introducción a la epistemología freudiana* de Paul-Laurent Assoun (1982a)¹.

¹ Agradezco al Lic. Jorge Rodríguez haberme hecho llegar la siguiente noticia: en su libro *Las voces del superyo*, Marta Gerez - Ambertin se refiere al "perfil particular" que adquieren algunas categorías kantianas en la obra freudiana (Gerez-Ambertin, 1993 : 39).

En otra obra, *Freud, la filosofía y los filósofos*, Assoun (1982b), en el tercer capítulo del segundo libro, titulado *Freud y Kant*, aborda el problema de la crítica y la reinterpretación que Freud hace de las categorías *a priori* del entendimiento puro (espacio, tiempo y causalidad) de Kant, afirmando que:

“Freud, de esta manera, interpreta la concepción central de la subjetividad en Kant en términos shopenhauerianos; pero parece que ya desde el principio confunde la teoría kantiana con la versión que de ella da Shopenhauer” (Assoun, 1982 : 183).

Aunque allí no dedique su análisis a la cuestión que ahora nos ocupa.

Quien sí aborda esto, que para nosotros constituye un problema, es Antonio Gomes Penna (1994) en *Freud, as ciências humanas e a filosofia*. En el capítulo 8, *Freud e Kant*, analiza los usos que de Kant hace Freud, diciendo que tal “apropiación” puede categorizarse en cuatro segmentos, a saber: a) un uso irónico de Kant y de su teoría; b) para mostrar la equivalencia del concepto kantiano de “cosa en sí” e inconsciente; c) para mostrar la imposibilidad de vincular la universalidad del tiempo como forma *a priori* que hace posible la actividad perceptiva; y finalmente, d) para proponer una interpretación psicoanalítica del “imperativo categórico” que ahora Freud lo fundaría en el complejo de Edipo y en el despotismo de la figura paterna internalizada.

Respecto de este último, la idea que desarrolla Gomes Pena es que, al vincular la noción de “imperativo categórico” al complejo de Edipo, Freud rechaza la carga semántica que dicho concepto tenía para Kant, desvinculando, “imperativo categórico” de sus notas esenciales: universal, absoluto y obligatorio.

Un análisis a la letra de Freud, creemos, no nos permite inferir inmediatamente, y sin suposiciones de por medio, que éste haya sido el móvil que llevó a Freud a la “recepción” en su pensamiento de las nociones de “imperativo categórico” y “conciencia moral”.

El “imperativo categórico” y la “conciencia moral” en Kant

Las nociones de “imperativo categórico” y “conciencia moral”, cara y contracara de una misma idea, ocupan un lugar basal en el sistema ético formulado por Kant.

El intento de explicitar y comprender uno de ellos implica, de suyo, explicitar y comprender el otro, a la vez que dirigir nuestra mirada al centro del paradigma ético kantiano. “Imperativo categórico” y “conciencia moral” son el *aleph* (Borges, 1993) de la concepción moral de Kant.

En la segunda sección de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres (Grundlegung Zur Metaphysik der Sitten [Original: 1785])* Kant (1954a) hace tres formulaciones del imperativo hipotético (Tugendhat, 1997):

1º “*Obra según la máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley universal*”.

2º “*Obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca como un medio*”.

3º “*Hacer todo por la máxima de una voluntad tal que al mismo tiempo pueda tenerse a sí misma como universalmente legisladora del objeto*”.

3ª. “*Todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines*”.

Estas formulaciones son crípticas, fundamentalmente por la indefinición del término “máxima”, elemento central en ellas.

En el capítulo primero, del primer libro de la *Crítica de la razón práctica (Kritik der praktischen Vernunft [Original: 1788])*, Kant (1954b), con la minuciosidad de un matemático, teorema a teorema, construye el esqueleto de su concepción moral, y da un desarrollo explícito a las nociones de imperativo categórico y conciencia moral.

Allí, su discurrir comienza en la noción de “principio práctico”. Los “principios prácticos” -a cuya determinación se subordinan las reglas prácticas-, son definidos por Kant como aquellos principios que están a la base de toda decisión humana y por ende de todo obrar.

Una primera diferenciación es la siguiente: los principios prácticos

“son subjetivos o máximas, cuando la condición es considerada por el sujeto como valedera sólo para su voluntad; son en cambio, objetivos o leyes prácticas cuando la condición es conocida como objetiva, es decir, valedera para la voluntad de todo ser racional” (Kant, 1954b : 23).

Las máximas pues, son principios prácticos con validez subjetiva, cada sujeto en este caso “sabe” que tal o cual decisión - acción tiene valor sólo para su persona; por el contrario, las leyes prácticas son principios prácticos con validez universal, en este caso el sujeto “sabe” que su “decisión - acción” tiene el mismo valor para todo hombre.

Kant explicita la relación entre voluntad y razón, o lo que es lo mismo entre voluntad y consciencia; parte del supuesto de la razón como motor de la voluntad: el obrar, el actuar, que entra en la consideración del planteo kantiano es de suyo un obrar consciente, racional.

“La regla práctica es siempre un producto de la razón, porque prescribe la acción, como medio para el efecto considerado como intención” (Kant, 1954b : 24).

Una vez asentado el vínculo decidir - actuar = voluntad = razón, y la distinción entre lo valioso subjetivamente (para mí) y lo valioso objetivamente (para los que compartimos la racionalidad), Kant comienza con la construcción del entramado de argumentos que tienen por finalidad *demostrar* la veracidad de su sistema moral.

*“Teorema I:
Todos los principios prácticos suponen un objeto (materia) de la facultad de desear como fundamento de determinación de la voluntad, son todos ellos empíricos y no pueden proporcionar ley práctica alguna” (Kant, 1954b : 25).*

Cuando decidimos - actuamos con la finalidad de obtener de un “objeto cuya realidad es apetecida”, es decir cuando decidimos - actuamos con el fin de obtener placer o de evitar un dolor, tal principio práctico, que está a la base y que constituye el motor de la voluntad, tendrá validez subjetiva, nunca objetiva.

fundamentos en humanidades

“Entiendo por materia de la facultad de desear un objeto cuya realidad es apetecida... pero semejante relación (del objeto) con el sujeto se llama el placer en la realidad de un objeto.

Ahora bien, como un principio que se funda solamente en la condición subjetiva de la receptabilidad de un placer o de un dolor (que en todo caso sólo empíricamente es conocida y no puede ser valedera del igual modo para todos los seres racionales) si bien puede servir para el sujeto que la posee como su máxima, no puede en cambio servir para este mismo (porque carece de necesidad objetiva que debe ser conocida a priori) como ley, resulta que no puede tal principio proporcionar nunca una ley práctica” (Kant, 1954b : 26).

Kant parte del supuesto de que en cada subjetividad habita la objetividad de la humanidad. En mí está contenida también la humanidad, y es allí donde se abre el espacio agónico (en el sentido de **ἀγών**) entre la dimensión subjetiva y la dimensión objetiva, constitutivas de todo ser humano. El antiguo mandato socrático del "conócete a tí mismo", tiene el mismo sentido de reconocer en mí la humanidad: su consecuencia inmediata es un obrar subjetivo con carácter universal; de allí el vínculo indisoluble entre ética y política. Esta es la razón por la que, un “principio práctico” puede a la vez ser válido en inválido para un mismo sujeto. La “regla práctica” es válida sólo para la subjetividad del sujeto, puesto que tiene como motor de decisión - acción el “placer”. La “ley práctica” por el contrario, tiene validez para la humanidad que habita en el sujeto.

“Teorema II:

Todos los principios prácticos materiales son, como tales, sin excepción, de una y la misma clase, y pertenecen al principio universal del amor a sí mismo o felicidad propia.

...

La conciencia que tiene todo ser racional del agrado de la vida, y que sin interrupción acompaña toda su existencia, es la felicidad y el principio que hace de ésta el supremo fundamento de determinación del albedrío, es el principio del amor a sí mismo. Así pues, todos los principios materiales que ponen el fundamento de la determinación del albedrío en el placer o dolor que se ha de sentir por la realidad de algún objeto, son completamente de una misma clase, en tanto en cuanto ellos todos pertenecen al principio del amor a sí mismo o de la propia felicidad” (Kant, 1954b : 26).

El placer es pensado por Kant como lo absolutamente subjetivo puesto que lo placentero y lo doloroso no es algo válido universalmente para todos los racionales, está restringido y condicionado a la subjetividad de los sujetos. Si bien el placer para Kant se vincula a un principio, que por sustentar la forma existencial de todos los hombres, es universal: el principio del amor a sí mismo o de la felicidad propia; es universal sólo en cuanto a su continente pero no en su contenido, puesto que la “felicidad propia” adquiere rasgos individuales en cada sujeto.

“En qué haya de poner cada cual su felicidad, es cosa que depende del sentimiento particular de placer y dolor de cada uno, e incluso en uno y el mismo sujeto, de la diferencia de necesidades según los cambios de ese sentimiento; y una ley subjetivamente necesaria (como ley natural) es por lo tanto, objetivamente un principio práctico muy contingente, que en distintos sujetos puede y debe ser distinto, y por consiguiente, no puede nunca proporcionar una ley; porque en el apetito de felicidad no se trata de la forma de la conformidad a la ley, sino solamente de la materia, a saber, si puedo esperar placer y cuanto placer puedo esperar siguiendo la ley” (Kant, 1954b . 30).

La razón a través de una “máxima” -es decir en un principio práctico con validez subjetiva- determina la voluntad mediatamente, por medio de un sentimiento de placer y/o dolor que viene a interponerse entre el sujeto y su decisión - acción. En este caso, el sujeto decide - obra exclusivamente en función del principio del amor a sí mismo o felicidad propia. Este tipo de determinación que la razón ejerce sobre la voluntad es lo que Kant denomina “imperativo hipotético”.

El imperativo hipotético es ontológicamente análogo a las leyes naturales, que en su figura más simple tienen la forma racional - teórica: “siempre que (x), entonces (y)”, fundadas todas ellas en el principio de causalidad. Sólo a partir de una reformulación racional - práctica se obtiene de ellas un principio práctico: “si quieres que ocurra (y), entonces haz (x)”.

Kant caracteriza a estos principios prácticos como leyes imperativas de la razón, porque hacer (x) es racional, sólo a condición de que se quiera (y).

Estos principios prácticos son mandatos para la razón y a sus fórmulas, es decir, a su expresión lingüística, Kant las denomina imperativos hipotéticos.

Los imperativos hipotéticos siempre tienen la forma: “si quieres (y), haz (x)” ó “si quieres (y), es bueno (o lo mejor) hacer x”. Siempre en su forma lógica hay un antecedente y un consecuente.

fundamentos en humanidades

Esta caracterización del imperativo hipotético es fundamental puesto que a la luz de su comparación y diferenciación, trataremos de ir explicitando la noción de imperativo categórico de cuño kantiano.

En el Teorema III, Kant postula lo siguiente:

“Si un ser racional debe pensar sus máximas como leyes prácticas universales, puede sólo pensarlas como principios tales que contengan el fundamento de su determinación, no según la materia, sino sólo según su forma.

La materia de un principio práctico es el objeto de la voluntad. Este objeto es o no el fundamento de determinación de esta última. Si fuese el fundamento de determinación de la misma, estaría la regla de la voluntad sometida a una condición empírica (la relación de la representación determinante con el sentimiento de placer o dolor) y, por consiguiente no sería una ley práctica. Ahora bien, si de una ley se separa toda materia, es decir, todo objeto de la voluntad (como fundamento de determinación), no queda de esa ley nada más que la mera forma de una legislación universal” (Kant, 1954b : 31).

La razón siempre determina a la voluntad. Pero, puede determinarla de dos modos distintos, a saber:

- a) en función de lo que Kant denomina “materia” (u objeto) de la voluntad, es decir, en función de lo que la voluntad subjetiva desea por estar adherida existencialmente al principio del amor a sí mismo, y en este sentido causalmente determinada por los sentidos;
- b) en función de la “forma” de la voluntad, definida como mandato de la razón inmediato, sin estar sujeto a restricciones empíricas de ningún tipo, es decir sin estar coercionado por la causalidad del imperativo hipotético.

Cuando la razón determina la voluntad según su forma, estamos en presencia de una voluntad libre, es decir independiente de la ley natural a la que los fenómenos están ob-ligados (en el sentido *de ob ligare*).

“Semejante independencia, empero, se llama libertad en el más estricto, es decir, trascendental sentido. Así pues, una voluntad para la cual la mera forma legisladora de la máxima puede sola servir de ley, es una voluntad libre ...

... la forma legisladora en cuanto está contenida en la máxima, es lo único que puede constituir un fundamento de determinación de la voluntad libre...

Así, pues, libertad y ley práctica incondicionada se implican recíprocamente una a otra” (Kant, 1954b : 33).

Y en esto radica la verdadera dimensión moral para Kant: decidir - actuar en función de una ley práctica, es decir, de un imperativo de la razón tal que no sea producto de la urgencia vital del amor a sí mismo. Este tipo de imperativo de la razón es el **imperativo categórico**.

A su vez, la posibilidad de la existencia del imperativo categórico es lo que abre la posibilidad de la libertad, de una verdadera y absoluta libertad, definida como trascendencia al principio de causalidad.

Pero, ¿cuál es el origen de mandato absoluto de la razón -sin restricciones empíricas-, del imperativo categórico? Kant responderá: **la conciencia moral**.

“Pero, ¿cómo es posible la conciencia de aquella ley moral? Nosotros podemos tener conciencia de leyes puras prácticas, del mismo modo como tenemos conciencia de principios puros teóricos, observando la necesidad con que la razón nos lo prescribe y la separación de todas las condiciones empíricas, separación que la razón nos señala” (Kant, 1954b : 34).

Es decir, de manera innata. Así como nacemos con las categorías puras del conocimiento, espacio, tiempo y causalidad (Kant, 1942), que por ello tienen el carácter de *a priori*², nacemos con una conciencia moral tal que nos permite trascender los límites de la restricción sensible. Esa trascendencia es lo que constituye el núcleo de la moral según Kant³.

Finalmente, el Teorema IV:

“La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda heteronomía del

² La primera parte de la *Teoría Elemental Trascendental*, de la *Crítica de la Razón Pura*, particularmente la *Estética Trascendental*, la dedica Kant a demostrar la posibilidad de principios *a priori* de la sensibilidad.

³ En la disolución del vínculo entre felicidad propia y libertad, radica la crítica que Kant hace a todos los sistemas y concepciones éticas que han habido a lo largo de la historia de la filosofía, y que se han basado en el amor a sí mismo, en la restricción del premio o el castigo, placer o displacer, sea estos trascendentes o inmanentes.

fundamentos en humanidades

albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. En la independencia de toda materia de la ley (a saber, de un objeto deseado) y al mismo tiempo, sin embargo, en la determinación del albedrío por medio de la mera forma legisladora universal, de que una máxima tiene que ser capaz, consiste el principio único de la moralidad ” (Kant, 1954b : 37).

Aquí, Kant sigue remarcando la esencia de la moralidad: la una decisión es moral porque es libre, y esto en el sujeto implica la posibilidad de trascender la dimensión causal, coercitiva del amor a sí mismo.

“... un precepto práctico que lleve consigo una condición material (por consiguiente, empírica), no deber ser contado nunca como ley práctica. Pues la ley de la voluntad pura, que es libre, pone esta voluntad en una esfera totalmente distinta de la empírica, y la necesidad que expresa, puesto que no debe ser ninguna necesidad natural, no puede, pues, consistir más que en condiciones formales de la posibilidad de una ley en general” (Kant, 1954b : 38).

“Lo contrario precisamente del principio de moralidad es que el principio de la propia felicidad sea tomado como fundamento de determinación de la voluntad ” (Kant, 1954b : 39).

“La ley moral tiene que ser algo distinta del principio de la propia felicidad. Pues, tenerse que decir a sí mismo: soy un indigno aun cuando he llenado mi bolsa, tiene que tener otra regla de juicio que el aplaudirse a sí mismo y decir: soy un hombre prudente, pues he enriquecido mi caja” (Kant, 1954b : 41).

El corolario de los cuatro teoremas que explicitan la noción de razón práctica, está dado por la “Ley fundamental de la razón pura práctica”:

“Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal⁴. Esta regla práctica es, pues, incondicionada, por consiguiente, representada como proposición categóricamente práctica a priori, en virtud de la cual la voluntad es determinada, objetiva, absoluta e

⁴ Idéntica a la primera formulación del imperativo categórico en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

fundamentos en humanidades

inmediatamente (por la regla práctica, que aquí por consiguiente, es ley)”
(Kant, 1954b : 35).

Decidir - actuar moralmente significa para Kant, hacerlo de acuerdo al mandato del imperativo categórico, y dicho mandato implica, negar la coerción que en cuanto sujetos reales pesa sobre nosotros -coerción sensible- para desplegar las alas de la verdadera libertad, adheridas únicamente al sujeto trascendental. En cuanto sujetos debemos, para decidir - actuar moralmente, negar la subjetividad que hay en nosotros para de este modo hacer coincidir decisiones - acciones personales con fines universales, es decir, decisiones - acciones, valiosas para todo ser racional.

En la *Metafísica de las costumbres (Metaphysik der Sitten [Original: 1797])*, Kant (1993) vuelve a definir su imperativo categórico en el mismo sentido que en sus obras anteriores:

“El imperativo categórico que sólo enuncia en general lo que es obligación reza así: ¡obra según una máxima que pueda valer a la vez como ley universal! – Por consiguiente, debes considerar tus acciones primero desde su principio subjetivo: pero puedes reconocer si ese principio puede ser también objetivamente válido sólo en lo siguiente: en que, sometido por tu razón a la prueba de pensarte por medio de él a la vez como universalmente legislador, se cualifique para una tal legislación universal”
(Kant, 1993 : 32).

Aunque ahora, esté particularmente interesado por la distinción entre el ámbito de lo moral y el ámbito de lo legal⁵.

Particularmente importante para nuestro tema es la distinción entre “felicidad propia” y “felicidad ajena” que Kant desarrolla en la segunda parte (principios metafísicos de la doctrina de la virtud):

⁵ “Estas leyes de la libertad, a diferencia de las leyes de la naturaleza, se llaman morales. Si afecta a acciones meramente externas y a su conformidad con la ley, se llaman jurídicas; pero si exigen también que ellas mismas (las leyes) deban ser los fundamentos de determinación de las acciones, entonces son éticas, y se dice por tanto: que la coincidencia con las primeras es la legalidad, la coincidencia con las segundas, la moralidad de la acción. La libertad a la que se refieren las primeras leyes sólo puede ser la libertad en el ejercicio externo del arbitrio, pero aquella a la que se refieren las últimas puede ser la libertad tanto en el ejercicio externo como en el interno del arbitrio, en tanto está determinado por leyes de la razón” (Kant, 1993 : 18).

fundamentos en humanidades

“... la propia felicidad es un fin que todos los hombres tienen (gracias al impulso de su naturaleza), pero este fin nunca puede considerarse como deber, sin contradecirse a sí mismo” (Kant, 1993 : 237).

“Por tanto, cuando se trata de la felicidad, de aquella que debe ser para mí un deber fomentar como un fin mío, entonces tiene que ser la felicidad de otros hombres, cuyo fin (permitido) hago yo con ello también mío ” (Kant, 1993 . 237).

Nunca, pues, para Kant, la moralidad -sustentada en el deber del imperativo categórico- puede estar basada en la felicidad propia, pues esto implica estar coaccionado por las urgencias de nuestros propios sentidos, en la tendencia natural de satisfacer deseos y rehuir castigos. La felicidad que sí forma parte del imperativo categórico es la felicidad ajena, cuya consecución implica algo valioso para mí, pero en cuanto partícipe de la humanidad.

El hombre puede ser determinado sólo por la razón si aceptamos el supuesto de la “libertad” kantiana. Pero, puesto que en el mundo de la experiencia no existe una libertad del tipo que pretende Kant, es preciso admitir que el hombre en la medida en que debe poder actuar moralmente es miembro también de un mundo suprasensible; vivir moralmente para Kant significa luchar contra la coerción de la causalidad sensible en la que estamos imbuidos en tanto vivientes - biológicos.

Creemos que lo que ha demostrado Kant es que si el hombre es libre (libre en su sentido absoluto significa, libre de influencias sensibles), entonces está determinado sólo por la razón (Tugendhat, 1997). Con esto el hombre kantiano queda escindido, y por lo mismo agónico, entre un ser racional y un ser sensible, deseante.

El “imperativo categórico” y la “conciencia moral” en Freud

El centro conceptual desarrollado por Freud en *Tótem y tabú* radica en su concepción especulativa acerca del origen de la moralidad. Para ello traza continuas analogías entre lo ya-sido: los pueblos primitivos; y lo-que-es, producto del saber específicamente psicoanalítico: infantilismo psíquico y neurosis. Tal entramado está asentado en dos supuestos teóricos: la “ley de la recapitulación” del darwiniano embriólogo alemán Ernesto Haeckel (Klein, 1972)

que vincula la ontogénesis a la filogénesis; y la existencia de “un alma colectiva en la que se desarrollan los mismos procesos que en el alma individual”, de cuño wundtiano.

“Las dos prohibiciones tabú más antiguas e importantes aparecen entrañadas en las leyes fundamentales del totemismo: respetar al animal tótem y evitar las relaciones sexuales con los individuos de sexo contrario, pertenecientes al mismo tótem. Tales debieron ser, por tanto, los dos placeres más antiguos e intensos de los hombres. De momento nos resulta esto incomprensible y, por tanto, no podemos verificar nuestras hipótesis en ejemplos de este género, mientras el sentido y el origen del sistema totémico continúen siéndonos totalmente desconocidos. Pero aquellos que se hallan al corriente de los resultados de la investigación psicoanalítica del individuo encontrarán en el enunciado mismo de los dos tabúes, y en su coincidencia, una alusión a aquello que los psicoanalíticos consideran como el centro de la vida optativa infantil y el nódulo de la neurosis” (Freud, 1993a : 1767).

De modo que el origen de la moral queda explicado por su adscripción a un proceso cultural de adquisición que se reedita interminablemente con cada proceso evolutivo individual.

“La comida totémica, quizá la primera fiesta de la Humanidad, sería la reproducción conmemorativa de este acto criminal y memorable que constituyó el punto de partida de las organizaciones sociales, de las restricciones morales y de la religión” (Freud, 1993a : 1838)..

“Los dos tabúes del totemismo, con los cuales se inicia la moral humana, no poseen igual valor psicológico” (Freud, 1993a : 1839).

“El psicoanálisis nos ha revelado que el animal totémico es, en realidad, una sustitución del padre, hecho con el que se armoniza la contradicción de que estando prohibida su muerte en época normal se celebre como una fiesta su sacrificio y que después de matarlo se lamente y llore su muerte. La actitud afectiva ambivalente, que aún hoy en día caracteriza el complejo paterno en nuestros niños y perdura muchas veces en la vida adulta, se extendería, pues, también al animal totémico considerado como sustitución del padre” (Freud, 1993a : 1837).

Con esto llegamos al centro de nuestro trabajo, ¿por qué la relación explícita con la noción de imperativo hipotético, con la carga semántica - filosófica a ella

fundamentos en humanidades

inherente? ¿No está Freud abogando por una concepción naturalista y cultural de hombre? Entonces, ¿Por qué referirse a un concepto que de suyo conlleva la idea de sujeto trascendente, negador de su propia corporalidad - naturaleza, negador -en términos kantianos- de la propia felicidad?

En efecto, en el prólogo, Freud afirma lo siguiente respecto de la diferencia entre las nociones de “tótem” y la de “tabú”:

“La diferencia estriba en el hecho que aún hay tabúes entre nosotros. Aunque expresados en forma negativa y dirigidos hacia otra materia, en su naturaleza psicológica no difieren del ‘imperativo categórico’ de Kant ” (Freud, 1993a : 1746).

Una segunda mención explícita al “imperativo categórico”:

“Mas, ¿por qué dedicar nuestro interés a este enigma del tabú? A mi juicio, no sólo porque todo problema psicológico merece que se intente su solución, sino también por otras razones. Sospechamos, en efecto, que el tabú de los polinesios no nos es tan ajeno como al principio lo parece y que la esencia de las prohibiciones tradicionales y éticas, a las que por nuestra parte obedecemos, pudiera poseer una cierta afinidad con este tabú primitivo, de manera que el esclarecimiento del mismo habría, quizá, de proyectar alguna luz sobre el oscuro origen de nuestro propio «imperativo categórico»” (Freud, 1993a : 1761).

La referencia explícita a la noción de “imperativo categórico” y de “conciencia moral”, que como ya hemos visto constituyen conceptos indisolubles, no constituye un hecho aislado en la obra de Freud. En *El “yo” y el “ello”*, escrito de 1923, leemos:

“El superyó conservará el carácter del padre, y cuanto mayores fueron la intensidad del complejo de Edipo y la rapidez de su represión (bajo las influencias de la autoridad, la religión, la enseñanza y las lecturas), más severamente reinará después sobre el yo como conciencia moral, o quizá como sentimiento inconsciente de culpabilidad. En páginas ulteriores expondremos de dónde sospechamos que extrae el superyó la fuerza necesaria para ejercer tal dominio, o sea, el carácter coercitivo que se manifiesta como imperativo categórico” (Freud, 1993c : 2714).

Y también en *El problema económico del masoquismo*, de 1924:

“Hemos adscrito al superyó la función de la conciencia moral y hemos reconocido en la conciencia de la culpabilidad una manifestación de una tensión entre el yo y el superyó”

...

“El superyó conservó así caracteres esenciales de las personas introyectadas: su poder, su rigor y su inclinación a la vigilancia y al castigo. Como ya hemos indicado en otro lugar ha de suponerse que la separación de los instintos, provocada por tal introducción en el yo, tuvo que intensificar el rigor. El superyó, o sea la conciencia moral que actúa en él, puede, pues, mostrarse dura, cruel e implacable contra el yo por él guardado. El imperativo categórico de Kant es, por tanto, el heredero directo del complejo de Edipo” (Freud, 1993d : 2757).

Nos parece, pues, problemático el uso que Freud hace de las nociones de “imperativo categórico” y de “conciencia moral”, sobre todo en la ausencia de una oposición explícita a la postura antropológica kantiana que subyace a estos dos conceptos y que podríamos sintetizarla en la idea de sujeto trascendental.

Como vimos, la moralidad de un sujeto para Kant depende de la negación del amor a sí mismo en función de la negación del objeto de deseo de la voluntad individual en pos de la consecución de la universalidad que habita en cada sujeto. Kant, pues, hubiera negado la concepción freudiana basada en la economía del principio de placer como fundamento de todos los procesos anímicos, y por lo tanto, del origen moral.

En la *Crítica de la Razón Práctica* leemos:

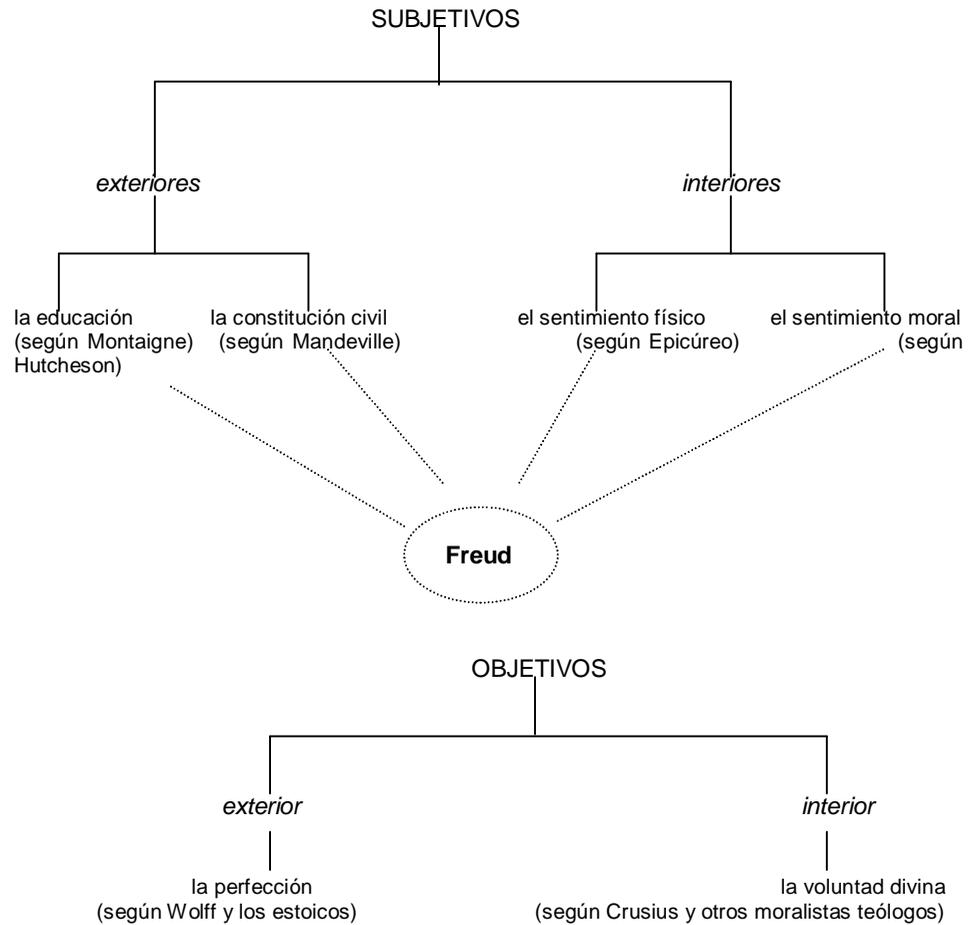
“Si nosotros, con Epicúreo, en la virtud no contamos para determinar la voluntad más que sobre el mero placer que aquella promete, no podemos luego criticarle porque considere ese placer como completamente igual en su especie, que los placeres de los sentidos más groseros; pues no hay fundamento alguno para reprocharle el haber atribuido solamente a los sentidos corporales las representaciones por las cuales ese sentimiento fuera excitado en nosotros” (Kant, 1945 : 28).

Para Kant, Freud hubiera sido una especie de epicúreo, aunque ecléctico, alguien que sustenta la moralidad en varios tipos de principios materiales, no formales.

Siguiendo en esta línea de pensamiento -lúdico, diríamos- y pecando contra la ortodoxia historiográfica, cometiendo el “vicio” de un juicio contrafáctico,

fundamentos en humanidades

podríamos incluir, al esquema, en el que Kant (1954) categoriza todas morales habidas hasta su momento, todas ellas erróneas por fundarse en el principio material, el nombre de Freud (en línea punteada):



Por otra parte, bajo “imperativo hipotético de Kant”, subyace el supuesto del innatismo de la conciencia moral, que hace posible la libertad de restricciones empírico - sensitivas, lo cual a su vez, abre la condición de posibilidad de ser universal desde la propia subjetividad. En este decidir - actuar desde sí mismo (máxima) pero con un alcance universal (ley práctica) radica el imperativo categórico y su contraparte, la conciencia moral. Obviamente, esta perspectiva moral se opone radicalmente a cualquier otra perspectiva moral fundada en la cultura, y más aún en la dimensión biológica - natural del hombre.

¿Entonces, por qué Freud, se remite a los conceptos centrales de la antropología y la moral kantianas – imperativo categórico, conciencia moral- sin ponerlos explícitamente en tela de juicio?

Responder a la última pregunta, excede los límites del presente trabajo, aunque por el momento se nos ocurren dos posibles conjeturas.

La primera referencia que Freud (1992) hace en su obra a “imperativo categórico” es en *La Interpretación de los Sueños* de 1900. Allí, en el primer capítulo, *La literatura científica sobre los problemas oníricos*, en el apartado f) *Los sentimientos éticos en el sueño*, leemos:

“El pequeño escrito de Hildebrandt, del que ya se ha extraído tantas interesantes citas, y que constituye la más perfecta y rica contribución que a la investigación de los problemas oníricos me ha sido dado hallar en la literatura científica, da a este tema de la moralidad de los sueños una importancia esencial. También para Hildebrandt constituye una regla fija la de que cuanto más pura es la vida del sujeto, más puros serán sus sueños, y cuanto más impura, más impuros. La naturaleza moral del hombre perdura, desde luego, en el sueño: «Pero mientras que ningún error de cálculo, ninguna herejía científica ni ningún anacronismo nos hiera, ni se nos hacen siquiera sospechosos, por palpables, románticos o ridículos que respectivamente sean, distinguimos siempre lo malo; la justicia, de la injusticia; la facultad de distinguir lo bueno de la virtud, del vicio. Por mucho que sea lo que de nuestra personalidad despierta perdamos durante el reposo, el «imperativo categórico» de Kant se ha constituido de tal manera en nuestro inseparable acompañante, que ni aun en sueños llega a abandonarnos... Este hecho no puede explicarse sino por la circunstancia de que lo fundamental de la naturaleza humana, el ser moral, se halla demasiado firmemente unido al hombre para participar en el juego calidoscopio, al que la fantasía, la inteligencia, la memoria y demás facultades de igual rango sucumben en el sueño»” (Freud, 1992 : 338).

¿Será esta impronta de “imperativo hipotético de Kant como acompañante inseparable que ni aún en sueños llega a abandonarnos”, que toma de Hildebrandt, el motivo por el cual Freud hace un uso tan laxo de una noción que en Kant tiene perfiles perfectamente definidos⁶?

La segunda conjetura se refiere al contexto de la universidad alemana hacia fines del siglo XIX y los primeros años del XX. La universidad alemana de fines de la segunda mitad del XIX sustentaba su excelencia académica en una larga tradición filosófica, y eran los “filósofos - mandarines” quienes dirigían los destinos de la institución (Danzinger, 1979). Pero, esa larga tradición filosófica, además se sustentaba en la figura, casi mítica de Kant. Y, no es casual, entonces, el florecimiento, hacia 1860 del gran movimiento filosófico alemán conocido como Neokantismo; en sus dos escuelas de Baden y Marburgo (Ferrater Mora, 1982), que pese a sus diferencias teóricas y metodológicas, compartían la idea de filosofar a partir de una renovación y profundización del sistema del maestro Kant.

En este contexto, creemos, era muy difícil oponerse o criticarlo.

En *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*, en la Lección XXI, *Disección de la personalidad psíquica*, creemos descubrir en Freud una actitud desafiante y, ahora sí, explícita y abiertamente crítica para con el viejo Kant:

“Esperaréis seguramente algo más que una mera ilustración al oírme anunciaros que hemos averiguado varias cosas sobre la formación del superyó esto es, sobre la génesis de la conciencia moral. El filósofo Kant dijo, como sabéis, que nada le probaba tan convincentemente la grandeza de Dios como el firmamento estrellado y nuestra conciencia moral. Los astros son ciertamente magníficos; pero lo que hace a la conciencia moral, Dios ha llevado a cabo una labor desigual y negligente, pues una gran mayoría de los hombres no ha recibido sino muy poca; tan poca, que apenas puede decirse que posean alguna. No ignoramos la parte de verdad psicológica que entraña la afirmación de que la conciencia moral es de origen divino, pero es cierto que precisa de interpretación. Si la conciencia es algo dado en nosotros, no es, sin embargo, algo originalmente dado. Constituye así una antítesis de la vida sexual, dado

⁶ La idea de que el “imperativo categórico” sea posible durante la no-razón del sueño, escapa a la ortodoxia kantiana, puesto que lo que impera según Kant es la razón sobre la voluntad.

realmente en nosotros desde el principio de la existencia y no ulteriormente agregada” (Freud, 1993e : 3135).

En 1933, los contextos eran otros, y los “decires”, también ♦

Referencias bibliográficas

Assoun, P. (1982a). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Assoun, P. (1982b). *Freud. La filosofía y los filósofos*. Barcelona: Paidós

Bloch, H. Y col. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.

Borges, J. (1993). *El aleph*. Buenos Aires: Emecé.

Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Fine, R. (1987). *Historia del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1992) [Original: 1910]. La interpretación de los sueños. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 3. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

Freud, S. (1993a) [Original: 1912-13]. Tótem y tabú. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 9. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

Freud, S. (1993b) [Original: 1920]. Más allá del principio de placer. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 13. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

Freud, S. (1993c) [Original: 1923]. El “yo” y el “ello”. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 15. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

fundamentos en humanidades

Freud, S. (1993d) [Original: 1924]. El problema económico del masoquismo. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 15. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

Freud, S. (1993e) [Original: 1932-33]. Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Hyspamérica. Volumen 18. Traducción directa del alemán: Luis López Ballesteros.

Gay, P. (1989). *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Paidós.

Gerez - Ambertin, M. (1993). Las voces del superyo. En la clínica psicoanalítica y el malestar en la cultura. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

Gomes Penna, A. (1994). *Freud, as ciências humanas e a filosofia*. Río de Janeiro: Imago.

Gregory, R. (Ed.) (1995). *Diccionario Oxford de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.

Jones, E. (1979). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Ediciones Horme.

Kant, I. (1942) [Original: 1781]. *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Editorial Sopena. Traducción directa del alemán: José del Perrojo.

Kant, I. (1954a) [Original: 1785]. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: El Ateneo. Traducción directa del alemán: José del Perrojo.

Kant, I. (1954b) [Original: 1781]. *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: El Ateneo. Traducción directa del alemán: José del Perrojo.

Kant, I. (1993) [Original: 1797]. *La metafísica de las costumbres*. Barcelona: Altaya. Traducción directa del alemán: Adela Cortina Orts.

Klein, A. (1972). *Los hilos de la vida. La genética desde Aristóteles hasta el ADN*. Buenos Aires: Eudeba.

fundamentos en humanidades

Laplanche, J. - Pontalis, J. (1974). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor.

Rodrigué, E. (1966). *El siglo del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Roudinesco, E. - Plon, M. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tugenhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.

Vals, J. (1996). *Diccionario Freudiano*. Buenos Aires: Julián Yebenes, SA.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 189 - 201

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?

Angel Rodriguez Kauth
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: akauth@unsl.edu.ar

Resumen

El propósito de la presente nota es poner en descubierto la estrategia utilizada por el clericalismo al desprestigiar al liberalismo a través de sus constantes ataques a la forma perversa de aquél, cual es liberalismo económico. Actualmente la responsabilidad de todos los males que sufren los pobres es del "neoliberalismo", con lo cual se esconde al verdadero responsable de tales situaciones, que es el capitalismo. La iglesia católica - desde la Ilustración - ha considerado al liberalismo como su principal enemigo y hoy lo ataca indirectamente. Lo peor es que gente de la izquierda se presta a tal juego.

Abstract

The purpose of this note is to throw light into the clerical strategy to diminish liberalism's prestige by means of its attacks to liberalism's perverse form, economic liberalism. "neoliberalism" is nowadays said to be responsible for all miseries suffered by poors, and as result the true responsible for those miseries, capitalism, gets hidden. Since the Enlightenment the catholic church has considered liberalism as an enemy and today it attacks it indirectly.

Las crisis políticas, de cualquier tipo que sean, traen aparejadas como efectos secundarios -entre otras consecuencias- una fuerte confusión de las

ideas y los conceptos que han acompañado hasta ese momento a los protagonistas de la historia, es decir, los hombres. Cuando se hace referencia a la profunda crisis económica que está viviendo el mundo contemporáneo, las dramáticas vivencias sufridas por los daños infligidos a grandes sectores de la población - que le son atribuidas al proceso de globalización - como son el hambre, la miseria habitacional, la insalubridad o la desocupación, siendo esta última la fuente principal de las anteriores, entonces trae como consecuencia - en la confusión generalizada de las ideas- que a más de un analista se le ocurra atribuir culpas a entidades o a “fantasmas” inexistentes.

Para el caso que aquí trato -a mi juicio- eso es lo que está ocurriendo con el gran fantasma apocalíptico, al que rápida y alegremente se ha calificado de “neoliberalismo”, quien es el que ha terminado por ser el responsable de todos los males que estamos sufriendo en las sociedades contemporáneas, sean éstas desarrolladas o no lo sean. Lo cual es, a mi entender, un craso error que puede llevar a confundir quién es el auténtico enemigo de los individuos y de los pueblos. Con buen criterio señala Felipe Giménez (2000) que

“Es menester no confundir liberalismo con neoliberalismo. El neoliberalismo es un liberalismo heterodoxo, desgajado del tronco principal de la ideología burguesa del que procede, el liberalismo” (Gimenez, 2000).

Sin embargo, entiendo que el autor desenfoca el problema cuando hace adjudicaciones erróneas, las que expresa inmediatamente de la siguiente manera:

“Este liberalismo que es el neoliberalismo es propio del Estado de bienestar, oponiéndose al liberalismo clásico contemporáneo y forma parte de los tres pilares del Estado del Bienestar implantado en los países capitalistas más desarrollados después de 1945. Estos tres pilares son: la democracia cristiana, la socialdemocracia y el neoliberalismo” (Gimenez, 2000).

Como ya veremos, tales afirmaciones no son precisamente exactas, ya que el Estado de Bienestar, surgido en EEUU, luego de la Gran Depresión, fue duramente atacado por los modernos neoliberales, tales como M. Friedman (1999) y Schumpeter (1966) entre otros.

La estrategia de enfocar los problemas que atravesamos de tal manera equívoca, como la señalada en el primer párrafo por Giménez, resulta fácil para el discurso demagógico de barricada, de un facilísimo equívoco que lo único que logra es desenfocar y confundir los problemas, no solamente los conceptos sino que, lo que es mucho peor, a quienes son los agonistas de los antagonistas en las luchas por corregir y mejorar las condiciones generales de vida de la población. Es decir, sin tener en cuenta que el objetivo último al que debe servir la economía es para ser instrumentada como un proyecto político de ciudadanía y de mundo pero, no del modo en que ocurre en la contemporaneidad, dónde la política ha sido puesta al servicio de la economía. Si se quiere, metafóricamente dicho, se ha puesto el caballo detrás del carro. De alguna manera se han invertido los órdenes de los conceptos - lo que no es sinónimo de haberlos subvertido- ya que es el caballo el que debe tirar al carro y no al revés, empujarlo. En definitiva, que el término *neoliberalismo* ha venido a suplir el papel de victimario que ha tenido desde Marx en adelante el término *capitalismo*. Este y no otro es el responsable de las penurias mencionadas anteriormente, en todo caso, es preciso hablar de imperiocapitalismo (Rodríguez Kauth, 1994) para interpretar el sentido simbiótico en que se han unido el capitalismo y el imperialismo, pero jamás llamarlos neoliberalismo.

Al liberalismo, como tal, es preciso considerarlo desde -al menos- tres ópticas: política, económica y filosófica; aunque esta última siempre ha de estar presente de manera necesaria en las otras dos. La perspectiva política tiene un fundamento filosófico incuestionable para todo aquél que ame la libertad, esto es, el liberalismo político tiene como premisa principal de su discurso, abogar por el desarrollo y profundización de las libertades personales o individuales y, logradas las mismas, entonces apunta al progreso de la sociedad como un todo necesario e indivisible que facilita la profundización de las libertades individuales. Esto no significa sostener una posición individualista: lógica -y empíricamente se comprueba- ninguna sociedad puede progresar en los aspectos materiales o no materiales si sus miembros no son libres, si deben vivir como esclavos de una forma política autoritaria de gobierno o bajo las presiones de persecuciones ideológicas. Se podrá argumentar que existieron casos en que así ha ocurrido, pero se olvida que los mismos fueron -afortunadamente- de corta duración en el tiempo. Ya sea por agentes externos o internos, el siglo XX ha visto desaparecer -con rapidez, aunque no la suficiente como para que no tuvieran tiempo de cometer excesos aberrantes contra los derechos humanos y las libertades individuales- a dos de los

máximos exponentes del antiliberalismo: por causas externas al nazismo y por reacciones internas al stalinismo.

En la actualidad, el objetivo político de lo que se denomina peyorativamente “neoliberalismo” es la forma democrática de gobierno, aunque preciso es tener presente que la definición que hacen de democracia está estrechamente ligada al llamado liberalismo económico. De tal suerte, los políticos “neoliberales” nunca condenaron con suficiente energía a las dictaduras que han existido y que existen, mientras éstas les hayan sido convenientes a sus intereses económicos, financieros y bursátiles, tal como ocurrió en América Latina con la preparación militar en la Escuela de las Américas -Panamá- durante las décadas de los '60 hasta los '80 (Rodríguez Kauth, 1998). Asimismo, en el pasado algunos liberales se oponían a la forma de gobierno democrática, ya que alentaba en demasía la participación de las masas en el quehacer político. Evidentemente que no se trataba de auténticos liberales y, algunos de ellos como fue W. Pareto (1987), aprovecharon el auge del fascismo para saltar de la forma más expresiva del liberalismo -cual es el anarquismo- en dirección al naciente fascismo que surgía en Italia de la primera postguerra.

Resulta interesante anotar que cuando en algún país o Estado se encuentran separados los ámbitos de influencia de los sistemas políticos y religiosos, entonces las condiciones propuestas por el liberalismo implican la búsqueda de modificaciones en los espacios políticos y económicos¹. En cambio, aquellos Estados abiertamente confesionales, como pueden ser Argentina, Inglaterra, Irán o Bolivia, o bien encubiertamente adheridos a una confesión como es el caso de Italia, España, Brasil, Costa Rica, Israel, etc., sucede que el liberalismo históricamente ha construido una fuerte alianza con el anticlericalismo. Tal asociación no es casual, surge como consecuencia de la preeminencia del clericalismo -o del Partido Eclesiástico (Rodríguez Kauth, 1999)- en los asuntos internos del Estado. En definitiva, que el anticlericalismo se define por su opuesto, es decir, el clericalismo como forma de relacionar al gobierno civil con las esferas de poder eclesiales. En el Siglo XXI esto se hace patente en el Estado de Israel, dónde la influencia de la Iglesia judía ha llegado a ser tan fuerte que destituye gobiernos -laboristas, con pretensiones bien disimuladas de liberales- para imponer en su lugar gobernantes de raigambre religiosa.

¹ Esta situación de divorcio total entre los poderes terrenales y sobrenaturales no suele ser muy habitual, ya que normalmente existe una fuerte correlación positiva entre los poderes económicos, políticos y religiosos (Rodríguez Kauth, 2000).

En realidad, la voz anticlericalismo es de uso relativamente reciente - alrededor de 1875- y fue usada, en principio por los librepensadores -a finales de la primera mitad del Siglo XIX- para hacer referencia a las ambiciones de poder de los clérigos en general y de la Iglesia Católica en particular. En concreto, fue en las Cortes de Cádiz, donde pareciera que se la utilizó por primera vez para hacer referencia a quienes se oponían al autoritarismo monárquico y su asociación con la Iglesia. Asimismo, no fue casual que donde más se utilizara el término fuese en Francia, ya que el Segundo Imperio buscaba abiertamente la colaboración y expresa adhesión de la Iglesia y sus dignatarios. Esto ya lo había obtenido el golpe de Estado instrumentado a través de Pío IX, quien orientó a El Vaticano hacia una política intransigente, no sólo en lo dogmático, sino también en las domésticas cuestiones políticas de lo terrenal. Estos dichos no son producto de un afiebrado ateísmo que me recorre, puesto que lo mismo ha sido expresado adecuadamente por un autor católico (Rémond, 1985), cuando señaló que

“El anticlericalismo surge pues como una reacción de la prensa liberal y de las fuerzas democráticas contra la alianza del clero con el poder político y el alineamiento de la religión con los principios conservadores”
(Rémond, 1985).

Pese a lo interesante y objetiva de la anotación hecha por Rémond, en la cita transcrita no puede dejarse de anotar la referencia hecha -quizás sin intenciones equívocas- a la “prensa liberal”, como una forma de expresar la antinomia entre clericalismo y liberalismo. Este es un argumento utilizado en demasía por la Iglesia que, ante lo que denomina “prensa liberal”, se ha venido ocupando intensamente por el control de los medios de comunicación social, tal como ha definido a los medios masivos de comunicación.

Es que el clericalismo ha sido -y continúa siendo- una suerte de fundamentalismo, no solamente en lo dogmático, sino que a partir de tales consideraciones teológicas extiende sus concepciones absolutistas al resto de los hechos sociales y personales. Por ejemplo en el ámbito de la moral; el clericalismo es intolerante con una moral no religiosamente dogmática - cualquiera sea desde donde se hace el testimonio- mientras que el liberalismo, a través de la obra de los librepensadores que lo nutren desde hace años, propone una moral sin dogmas, libre de compromisos con un sistema perverso de premios y castigos. Ya esto en la antigüedad clásica, lo había señalado el poeta romano Lucrecio, quien medio siglo antes de la llegada del cristianismo,

llamó la atención acerca de que la religión era un sistema de pensamientos y sentimientos constituido por amenazas y promesas, basadas en el miedo de la gente “al más allá”. Más contemporáneamente, proposiciones semejantes respecto a separar el cumplimiento de los deberes morales del espacio religioso, lo ha hecho, entre muchos otros, el inglés C. Darwin (1993), el ítaloargentino J. Ingenieros (1960), la filósofa política judía alemana H. Arendt (1987), el alemán E. Fromm (1962) y la filósofa española E. Guisán (1993) y, sin dudas, se me quedan muchos otros nombres dentro del ordenador para ejemplificar. En general, los librepensadores han intentado romper con la moral maniquea de la religiosidad, no solamente el orden moral y ético se divide en lo “bueno” y lo “malo”, como sinónimos de lo divino y lo diabólico, sino que existen zonas grises que no pueden ser leídas dentro de tales estrechas limitaciones de tipo intelectual. Y es en éste punto dónde aparece la ética de la responsabilidad, que va mucho más allá de la de la ética de la mera convicción (Weber, 1962), que es precisamente la base de la ética religiosa, en dónde las cosas deben hacerse bien porque se está obligado a ello y se cree - por la convicción de la fe- que así debe hacerse.

De este largo listado, es preciso rescatar lo que se refiere a lo sucedido en los países “ataduras” religiosas, ya que en ellos es dónde mayor auge ha tomado la costumbre de calificar peyorativamente al neoliberalismo, poniendo en una misma bolsa de desperdicios a los liberales políticos y a los económicos, cuando las diferencias que los separan, en términos filosóficos, son enormes y poco tienen que ver entre sí, más allá del uso de la raíz de un adjetivo calificativo común: liberalismo.

En tal sentido, la pensadora Victoria Camps (1999) se expresa con total claridad, cuando señala que el propósito del liberalismo es “... *hacer política cuyo objetivo ético primordial y tal vez único es la protección de las libertades individuales*”. Para ella la diferencia entre un liberal sin adjetivos y un liberal social

“... no estaría tanto en los fines cuanto en los medios para alcanzar los fines [...] Es el ‘como se hace’ y no el ‘qué se hace’ lo que provoca diferencias entre las ideologías y las prácticas” (Camps, 1999).

Es por todo esto - y mucho más- que el liberalismo ha sido considerado por las religiones como de orden satánico, algo diabólico en el que se ha encarnado el demonio, lo cual lleva a las religiones, en la actualidad, a utilizar a sus socios neoliberales económicos - sobre todo en las Iglesias cristianas- para anatemizar

una forma de expresión libre de las ideas y de un profundo amor por la libertad, como lo ha testimoniado siempre el liberalismo que ha acompañado toda forma de expresión popular que esté en la búsqueda de romper las cadenas de la opresión intelectual y hasta corporal. En este sentido, la propia dirigente comunista alemana Rosa Luxemburgo (1999) puede ser considerada como una liberal, ya que ella se oponía tenazmente a toda forma de dictadura, inclusive la del proletariado.

Si desde los discursos progresistas, o pretendidamente de avanzada, se habla en términos de (neo) liberalismo haciéndolo con sentido peyorativo, como el culpable y responsable de nuestros males actuales, es debido -desde una lectura lógica- a que ha habido un liberalismo anterior que ha tenido las mismas características perversas que se le adjudican al rejuvenecido liberalismo que ha hecho su entrada en escena con un nuevo mote acusador y denigrante, como es el de “neoliberalismo”. Y el liberalismo -como filosofía política, no económica- nunca puede ser acusado de perverso o falaz, salvo que quien lo haga haya decidido transitar por posiciones políticas autoritarias y antidemocráticas.

Vayan un par de ejemplos del siglo XX, uno de ellos en Argentina, para observar que la cúpula eclesial ha responsabilizado al liberalismo de los climas de lo que ella considera “desorden” social y político. En 1936, luego de realizado el funeral público de Gardel en Buenos Aires, monseñor Franceschi publicó en la revista católica *Criterio* -que él dirigía- una extensa nota sobre el episodio, cuyo texto fue reproducido por Rodríguez Molas (1999). en la misma, luego de denostar contra el popular cantante porteño, acusándolo entre otras cosas de no ser argentino, ya que había nacido en Francia y, era desertor de su Ejército, además de ser un “vividor de mujeres”, jugador y borrachín. Luego de tal sarta de denuestos contra una muerte, poco antes de finalizar su crónica dice, refiriéndose a la complicidad gubernamental frente a las ceremonias públicas que:

*“Pero es ciertísimo que si los encargados del orden toleran cuando desordena un país, si el pasquinismo, el afán de lucro, la complaciente de la debilidad y la bobería pueden coaligarse para poner a un fabricante de tangos a la par de un héroe, y se cree que los **sacrosantos principios liberales** han de seguir informando nuestras leyes, y que han de aplicarse a ellos la frase de ‘perezcan las colonias pero sálvense los principios’, la tarea positiva de reconstrucción se torna casi imposible y el país marcha hacia las peores catástrofes”* (Rodríguez Molas, 1999, las negritas son mías).

fundamentos en humanidades

Sin dudas que para Monseñor Gustavo Franceschi el liberalismo que él decía que reinaba en el país, era el responsable de tales desatinos.

El segundo ejemplo viene de la España católica y con resabios de franquismo. Como prueba de lo que afirmo acerca de que el catolicismo ha considerado al liberalismo como de orden satánico, no hay más que remitirse al texto que en 1848 escribiera Félix Sardá Salvany - con bendición apostólica incluida por el Papa León XIII, también llamado el Papa Social²- y que posteriormente tuviera varias reediciones más. Al definir al liberalismo, Sardá dice que

“En el orden de las ideas es un conjunto de ideas falsas; en el orden de los hechos es un conjunto de hechos criminales, consecuencia práctica de aquellas ideas” (Sarda, 2001).

No deja de ser interesante que luego de tan agravante definición - que no es del tipo lógico, aunque lo pretenda con el párrafo final, sino de tipo ideológico- Sardá continúa definiendo con precisión lo que es el liberalismo para los católicos diciendo que:

“Principios liberales son: la absoluta soberanía del individuo con entera independencia de Dios y de su autoridad; soberanía de la sociedad con absoluta independencia de lo que no nazca de ella misma; soberanía nacional, es decir, el derecho del pueblo para legislar y gobernar con absoluta independencia de todo criterio que no sea el de su propia voluntad, expresada por el sufragio primero y por la mayoría parlamentaria después; libertad de pensamiento sin limitación alguna en política, en moral o en Religión; libertad de imprenta, asimismo absoluta o insuficientemente limitada; libertad de asociación con iguales anchuras. Estos son los llamados principios liberales en su más crudo radicalismo” (Sarda, 2001).

Pues bien, queda demostrado que no es un delirio sostener que para el catolicismo la libertad de imprenta es una exageración, que la soberanía individual y nacional es casi una perversión y que el sufragio popular no entra en sus cánones, aunque actualmente los tenga que reconocer, aunque sea a regañadientes y para no quedar descolgados de la historia.

² El que llegara a mis manos gracias a la “magia” contemporánea de Internet, ya que algunos fieles católicos ultramontanos lo están distribuyendo gratuitamente por la red de navegantes.

Continúa Sarda con sus imprecaciones, diciendo que el liberalismo “... es el racionalismo individual, el racionalismo político y el racionalismo social”. Vale decir, en su propia argumentación, el liberalismo es la antítesis del irracionalismo religioso que defiende. Por eso:

“Derívanse de ellos la libertad de cultos más o menos restringida; la supremacía del Estado en sus relaciones con la Iglesia; la enseñanza laica o independiente sin ningún lazo con la Religión; el matrimonio legalizado y sancionado por la intervención única del Estado: su última palabra, la que todo lo abarca y sintetiza, es la palabra secularización, es decir, la no intervención de la Religión en acto alguno de la vida pública, verdadero ateísmo social, que es la última consecuencia del Liberalismo” (Sarda, 2001).

Es evidente, según las palabras de este católico que fuera avalado por El Vaticano, el Estado secular es una institución peligrosa, más aún, el único Estado deseable es el que se encuentra bajo la férula de los curas, es decir, del clericalismo a ultranza.

Asimismo, sostiene nuestro autor que en los hechos la satánica doctrina liberal está inspirada por aquellos principios. Para lo cual ejemplifica con

“... la expulsión de las órdenes religiosas; los atentados de todo género, oficiales y extraoficiales, contra la libertad de la Iglesia; la corrupción y el error públicamente autorizado en la tribuna, en la prensa, en las diversiones, en las costumbres; la guerra sistemática al Catolicismo, al que se apoda con los nombres de clericalismo, teocracia, ultramontanismo, etc.” (Sarda, 2001).

A confesión de partes, relevo de pruebas: se trata de un portavoz oficial de lo clerical, teocrático y ultramontano. Así, no deja de criticar a los demagogos que peroran en las calles - bien se olvida de los que lo hacían en los púlpitos- como de:

“... la mano codiciosa que roba la dote de la monja o se incauta de la lámpara del altar desde el libro profundo y sabihondo que se da de texto en la universidad o instituto...” (Sarda, 2001).

fundamentos en humanidades

Considera la práctica liberal como

“... un mundo completo de máximas, modas, artes, literatura, diplomacia, leyes, maquinaciones y atropellos enteramente suyos. Es el mundo de Luzbel, disfrazado hoy día con aquel nombre y en radical oposición y lucha con la sociedad de los hijos de Dios, que es la Iglesia de Jesucristo” (Sarda, 2001).

No es necesario aclarar la razón de que dijésemos que el liberalismo era diabólico, ya lo hizo Sarda. Y por ser diabólico, considera que el liberalismo es - al considerarlo una doctrina- un *“... pecado grave contra la fe, porque el conjunto de las doctrinas suyas es herejía”*, llegando a considerarlos una infracción de la ley de dios y de su iglesia. Lo considera una herejía debido a que niega un dogma de la fe cristiana. La negación surge cuando el liberalismo supone *“... la independencia absoluta de la razón individual en el individuo, y de la razón social, o criterio público, en la sociedad”* (Sarda, 2001). A lo que hay que sumar que también el liberalismo niega la jurisdicción absoluta de Cristo dios sobre los individuos y las sociedades. Y, lo más grave es que niega *“... la necesidad de la divina revelación”*, como también niega *“... el magisterio infalible de la Iglesia y del Papa”* (Sarda, 2001), ya que los encuentra opuestos al racionalismo. Pero continúa abundando en las razones de porqué es pecado ser liberal, ya que se admite la igualdad de cultos, cosa que para el ultramontanismo es tan disparatado como lo es en la actualidad para el fundamentalismo islámico; para ellos existe una sola religión; la de ellos. Las otras deben ser combatidas por falaces hasta su destrucción -cosa que no me parece mala idea- aunque en tal destrucción incluyen a los portadores del culto, lo cual las convierte en genocidas. No acepta la institución del matrimonio civil en lugar del santísimo matrimonio eclesiástico y mucho menos que se ponga en dudas la infalibilidad del Pontífice. Pero aquí no terminan sus dislates, considera al liberalismo de radical inmoralidad ya que destruye la regla eterna de dios imponiendo la humana y, lo que es más inmoral, se canoniza el principio de la moral independiente, aquello de la moral sin dogmas, a la que entiende como una moral sin ley, que en definitiva -para él- no es moral. Por todo ello concluye que el liberalismo es pecado mortal, en razón de que el pecado más grave de todos es contra la fe ya que:

“... la fe es el fundamento de todo orden sobrenatural; el pecado es pecado en cuanto ataca cualquiera de los puntos de este orden”

fundamentos en humanidades

sobrenatural; es, pues, pecado máximo el que ataca el fundamento máximo de dicho orden” (Sarda, 2001).

Para dar mayor peso a sus afirmaciones cita a Tomas de Aquino y añade que el liberalismo es herejía en tanto y cuanto se “... *expresa contra una enseñanza de la fe*”. Agregando que:

“De consiguiente (salvo los casos de buena fe, de ignorancia y de indeliberación), ser liberal es más pecado que ser blasfemo, ladrón, adúltero u homicida, o cualquier otra cosa de las que prohíbe la ley de Dios y castiga su justicia infinita” (Sarda, 2001).

Así que señores, para la Santa Madre Iglesia es preferible un asesino al estilo Hitler, Pinochet, Franco o Videla que un liberal. ¿Será por eso que el Partido Eclesiástico auspició esas dictaduras durante largos años?.

Para Sarda, el liberalismo puede adoptar diversas formas, tales como escuela, secta o partido político; todas las cuales el teólogo cristiano debe estudiar. A partir de tal estudio, concluye que el liberalismo es uno solo constituido por un conjunto de errores encadenados, “... *motivo por el cual se le llama sistema*” (Sarda, 2001).

Dejando atrás estos dichos, hay que tener cuidado con confundir las ideas y los hechos, no todos los liberales políticos han sido necesariamente “progresistas”, dicho esto en un sentido revolucionario; por el contrario, la mayoría de ellos han sido conservadores y algunos hasta reaccionarios. El “progresismo” de ciertos liberales alcanzó solamente el ámbito del anticlericalismo, no incluyendo en su programa otros contenidos ideológicos que fueran más allá. Salvo los liberales que acompañaron a la Revolución Francesa, el resto pocos proyectos de cambios sociales y políticos tuvieron en sus carpetas. Inclusive, en el siglo XX, personajes progresistas y liberales destacados como fue J. Kennedy, jamás tuvieron ni una ideología ni una propuesta revolucionaria o radical, sus propuestas programáticas llegaban a una mejor redistribución de la riqueza -o de la pobreza, en algunos casos- y hasta alcanzaban a un criterio restringido de igualdades civiles. Más aún, otros progresistas -o que se habían nutrido en su base ideológica- terminaron produciendo políticas autoritarias, tal como lo podemos leer en la propia Revolución Francesa con su máximo adalid, Robespierre, o en la Unión Soviética con las figuras de Lenin y sus tenebrosos continuadores.

Es decir, no necesariamente los pensamientos y acciones progresistas conducen a una auténtica política liberal de respeto y protección de los

derechos humanos³, tanto individuales como colectivos. Lo más común fue que en aras de la defensa de los derechos colectivos se hiciese un avasallamiento de los derechos individuales ♦

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1987) [Original : 1951]. *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Alianza.
- Camps, V. (1999). El liberalismo sin adjetivos, *Revista Telos*, Vol. VIII, Nº 2. Compostela.
- Darwin, C. (1993) [Original : 1882]. *Autobiografía*, Madrid: Alianza.
- Friedman, M. (1999) [Original : 1970]. *La Economía monetarista*, Barcelona: Altaya.
- Fromm, E. (1962) [Original : 1941]. *El Miedo a la Libertad*, Bs. As.: Paidós.
- Gimenez, F. (2000). Liberalismo y Neoliberalismo, en web *Iniciativa* (s/d).
- Guisan, E. (1993). *Ética sin Religión*, Madrid: Alianza.
- Ingenieros, J. (1960) [Original : 1917]. Hacia una Moral sin Dogmas. En *Obras Completas, Volumen 7*, Bs. As.: Mar Océano.
- Luxemburgo, R. (1999) [Original : 1919]. El orden reina en Berlín. *MIA* (soporte digital). [http: s/d](http://s/d).
- Pareto, W. (1987) [Original : 1916]. *Escritos Sociológicos*, Madrid: Alianza.
- Poupard, P. (1987). *Diccionario de las religiones*, Barcelona: Herder.
- Remond, R. Anticlericalismo. En Poupard, P. (1987). *Diccionario de las religiones*, Barcelona: Herder.
- Rodríguez Kauth, A. (1994). *Lecturas psicopolíticas de la realidad nacional desde la izquierda*, Bs. As.: C. E. A. L.
- Rodríguez Kauth, A. (1998). *Temas y Lecturas de Psicología Política*, Bs. Aires: Editores de América Latina.

³ O “derechos de gentes”, como se les llamaba hasta principios del Siglo XX.

Rodriguez Kauth, A. (1999). Sobre el Partido Eclesiástico. *Revista Iniciativa Socialista*, N° 53, Madrid.

Rodriguez Kauth, A. (2000). Relaciones de la Psicología Política con la Economía y la Religión. *Revista de Psicología Política*, N° 20, Valencia.

Rodriguez Molas, R. (1999). Velorio y entierro de Gardel. *Revista Desmemoria*, N° 23 - 24, Bs. Aires.

Sarda I Salvany, F. (2001) [Original : 1848]. El liberalismo es pecado, (soporte digital). [http: s/d](http://s/d).

Schumpeter, J. (1996) [Original : 1942]. *Capitalismo, socialismo y democracia*, s/d: Folio.

Weber, M. (1967) [Original : 1929]. *El Político y el Científico*, Madrid: Alianza.

Entrevista / Interview

Pedro Krotsch: La Universidad *

El Dr. Pedro Krotsch es sin duda una de las personas más autorizadas en América Latina para analizar la institución universitaria. Momentos como éstos en donde los cambios y las crisis son moneda corriente se torna, al menos para algunos, en imprescindible profundizar aquellos aspectos que son esenciales en la estructuración y resolución de estas problemáticas. En la Universidad Nacional de San Luis debe añadirse a esta situación general, el hecho de que estamos atravesando una nueva modalidad de elección de las autoridades por que estamos cambiando de elección indirecta (asambleas colegiadas que eligen sus autoridades) a elección directa.

El Dr. Pedro Krotsch es docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires y Director del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Sus publicaciones están fundamentalmente orientadas a la Educación Superior y en relación a esta problemática y a la necesidad de fundar un campo de reflexión propio, ha creado y dirigido hasta hoy la revista *Pensamiento Universitario*, y promovido entre otras cuestiones el Primer Encuentro “La Universidad como Objeto de Investigación”, realizado en Buenos Aires en 1995.

* Entrevista realizada por el Lic. Carlos Mazzola (UNSL).

Fundamentos- desde hace tiempo Ud. viene planteando la necesidad de que las universidades cambien su estrategia defensiva, que le sirve como escudo para no cambiar sus propias políticas ¿Cree que esta actitud aún perdura?

P.K.- en materia de políticas de reforma, cambio e innovación las universidades fueron durante la década pasada totalmente autocomplacientes. Por razones políticas y prácticas prefirieron resguardarse en la crítica sin proponer políticas alternativas lo cual hoy con el cambio de gobierno ya no se justifica. Existieron ejemplos claros de resistencia a la introducción de innovaciones como lo es el de la evaluación institucional. Las universidades tuvieron la posibilidad en el año 1990 de desarrollar una política de evaluación propia, pensada y desarrollada desde la base del sistema. Sin embargo esto no se hizo pues dentro del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) no se podían lograr los acuerdos que permitieran al mismo generar políticas desde la base del sistema, en un momento en el que la evaluación se desarrollaba en todo el mundo. Se prefirió dejar la iniciativa al Estado. No cabe duda que existen condicionamientos económicos y de política educativa, pero lo anterior no quita que la universidad no se plantee discutir su perfil y misión y esto debe hacerse independientemente del modelo de país respecto del cual la universidad como “intelectual colectivo” tiene también algo que decir. En un momento de ruptura de paradigmas disciplinarios, de incertezas en cuanto al perfil socioeconómico del país así como de crecientes desafíos sociales la universidad debe asumir una postura acerca de su rol y desde ahí negociar sentidos y recursos con el Estado, el mercado y la sociedad. La universidad autónoma tiene que asumir la voluntad de asignarse una misión la que en gran medida está ligada al desarrollo científico cada vez mas debilitado históricamente en nuestro país, en contraposición incluso a otros países de la región como Brasil o México. Estos, si bien han aplicado medidas de corte neoliberal durante la última década no han abandonado el ideal y el compromiso de desarrollar e impulsar el desarrollo científico en el campo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. La consecuencia de todo esto es la emigración masiva de nuestros investigadores jóvenes, sin que nadie se conmueva.

Fundamentos- en el planteo de reconstruir un nuevo proyecto universitario nos encontramos con quienes señalan como lo esencial el compromiso social que debe asumir la institución, y por otro lado, con aquellos que plantean la necesidad de profundizar el perfil científico de la misma ¿Son estas dos vertientes incompatibles?

P.K.- la universidad pública debe ser cada vez más científica y a la vez cada vez más comprometida socialmente. No vamos a resolver la tensión entre estas dos cuestiones pero debemos pensar desde ellas. La cuestión de una universidad cada vez más científica supone simplemente recuperar el pensamiento de los reformistas mas ilustres que se resistían al creciente profesionalismo que les permitía hablar peyorativamente de la “universidad de los abogados” o de la “máquina de tomar exámenes”. Voy a citar para legitimar la reflexión a Julio V. González: *“...Es verdad indiscutible que la universidad argentina padece un mal congénito que, como todas las de su género, la ha hecho fracasar hasta ahora: la función, por añadidura, exclusiva, de habilitación profesional. La segunda cuestión de fondo que el orden lógico del razonamiento impone plantear ahora, es la de saber si en alguna forma aquella tarea es compatible con las de investigación científica, elaboración de ideas y colaboración social, que se atribuye solemne y empecinadamente la institución universitaria”*. Mas aún, Julio V. González justificaba la autonomía como una cualidad que era atributo de la producción científica y la cultura y de la libertad que ambas actividades suponen.

También se debe plantear y de la que estoy realmente convencido es la necesidad que la universidad y la sociedad tienen de la intervención de la primera en la cuestión social y en la mejora y democratización de la sociedad civil. El desempleo estructural, la marginación social y la barbarización creciente de la vida política y ciudadana nos obliga a construir una voz que apunte a promover una mayor reflexividad social. Al mismo tiempo la cuestión social no podrá ser abordada como una cuestión de mero extensionismo. La problemática del trabajo, de la salud, la educación, la vivienda, la fragmentación social y el deterioro del medio ambiente, deben constituirse en problemática central del curriculum y de los programas de investigación, como parte fundamental del desarrollo científico y el desarrollo tecnológico de la nueva universidad. Así, además la universidad podrá ser cada vez más universal dado el carácter transinstitucional de las disciplinas y a la vez más local por cuanto es capaz de tensionar lo universal para dar respuestas a los problemas

fundamentos en humanidades

de la realidad local. Al mismo tiempo este compromiso puede constituir el motor del cambio y la reforma académica de las propias universidades.

Por otro lado la universidad deberá cada vez más pensarse como “intelectual colectivo” como institución crítica, capaz de asumir una responsabilidad política no partidaria frente a las necesidades de la comunidad. Por lo pronto sólo planteo estos dos ejes como una orientación general que me permita sostener la utopía en medio del creciente desasosiego y del olvido de los grandes ideales de la reforma (hoy los grandes y apasionantes temas de la reforma han sido deformados y reducidos a meros latiguillos discursivos). En este sentido tenemos que “curar” la historia de la universidad de las rupturas y olvidos que nos impiden cultivar una memoria desde la cual reflexionar e imaginar nuevos futuros: ¿cuántos están preocupados hoy por la historia de la universidad? ¿Qué sabemos de ella, de sus momentos de gloria y oscuridad? ¿A quien le interesa realmente más allá de los problemas del presente? Creo que uno de los problemas graves de la Argentina como lo percibía claramente Tulio Halperín Donghi es el de la debilidad de sus instituciones, de la falta de autonomía relativa de los distintos espacios institucionales, de la ciencia, la cultura, la universidad, la justicia, etcétera. Esta debilidad se transmuta también en debilidad de los actores y sus representaciones acerca del pasado, el presente y el futuro. Predomina entre nosotros el momento de la política o lo político en algunos momentos bajo su forma democrática, en otros bajo la expresión lisa y llana de la fuerza sin mediaciones.

Fundamentos- el vínculo de la universidad con el poder político o con la sociedad en su conjunto se ve muchas veces obstaculizado ya que el campo universitario es complejo y fragmentado. ¿Comparte esta afirmación?

P.K.- por cierto, pero habría que distinguir por un lado el acrecentamiento reciente de la complejidad sistémica que se debe a: a) el incremento de alumnos e instituciones públicas y privadas, b) emergencia de organismos de amortiguación incluidos en la ley 24521 de Educación Superior, como el Consejo de Universidades, la Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, los Consejos Regionales de Planificación, la existencia ahora de una Secretaría de Políticas Universitarias, que se agregan a organismos tradicionales como el C.I.N. y el C.R.U.P.. El sistema se ha vuelto más complejo y diverso horizontalmente a la vez que la existencia de organismos intermedios

de amortiguación han introducido actores poderosos entre la base y la cúspide estatal del sistema. Esta nueva situación ha complicado y requiere en sí misma de nuevos y mejores mecanismos de gestión institucional.

Por otra parte la complejidad es fruto también de la casi normal fragmentación académica y las formas colegiadas de gobierno que caracterizan a la institución universitaria hacia el interior. Se habla de la institución como caracterizada por el “acoplamiento laxo” y espontáneo de sus partes. En este contexto para incrementar la circulación del saber y las relaciones entre los actores podemos apelar a la construcción de valores comunes que pueden derivarse de escenarios compartidos de políticas instituyentes, así como apelar también a nuevas formas de docencia e investigación orientadas hacia la resolución de problemas, incrementando así las actividades transdisciplinarias que permitan superar los encierros disciplinarios que se han desarrollado en occidente a partir de la mitad del siglo XIX y que se expresan en la estructura actual de carreras y facultades aisladas entre sí.

Sin embargo como sabemos las disciplinas están en crisis y también lo están las formas organizacionales en las que se han asentado tradicionalmente. Esto quiere decir que el modelo tradicional de universidad en su versión humboltiana o napoleónica está siendo puesta en cuestión por nuevas formas y espacios de producción y validación del conocimiento. Existe aquí también un profundo proceso de deslocalización vinculado en gran medida al peso que tiene el mercado por un lado y el desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación por el otro que se manifiesta de manera más clara en el campo de la biotecnología y la ingeniería genética. En este contexto la universidad tiene que resolver urgentemente sus problemas de gestión. Hoy la gestión está sometida a la lógica de gestionar las tensiones y reducir la multiplicidad de conflictos que sobrecargan el gobierno de la misma. Este estilo de gobierno nos vincula más con el pasado que con el futuro. Para construir una nueva universidad debemos recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin por esto caer en el decisionismo.

Fundamentos- ¿en qué medida cree Ud. que esta nueva modalidad de elección directa, que se ha empezado a implementar en algunas universidades del país, entre las que se encuentra la nuestra, puede significar la encarnación de nuevos valores que posibiliten articular estos espacios fragmentados?

P.K.- creo que el mecanismo de elección directa es una buena oportunidad para construir principios centrados en lo académico, en lo democrático y en lo social más allá de lo partidario. Ello constituye un desafío ético e intelectual fundamental. Debemos decidirnos a construir principios y ser vehementes en sostenerlos, pues creo que por ahora nos movemos más por oportunismo circunstancial que por el deseo de cambio e innovación, de transformación acorde a principios consensuados y me preguntaría ya que aparece la palabra principios ligada a la ética: ¿estamos autorizados moralmente por la sociedad? ¿Cuál es nuestra legitimidad ante la sociedad? Luego señalaría como principios para la universidad pública: a) la centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto de lo que debe ser una universidad, b) el compromiso con lo social en la sociedad civil, c) la democratización real, no ficticia, lo que nos remite a políticas de compensación y discriminación positiva, d) autonomía de los intereses externos: del estado, los partidos, las corporaciones, las empresas etc. ninguna institución puede vivir atravesada por los intereses y reglas del juego de otra, un partido político no es una Iglesia, ésta no es una universidad, como esta última tampoco es un club deportivo o una empresa, e) a la vez, implicación en la problemática de la comunidad, la producción y la esfera pública estatal, pero como ejercicio libre de la autonomía (el doble juego del distanciamiento y la implicación que justamente permite ese distanciamiento), f) la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica, g) sostener la transparencia que garantice el carácter de espacio público de la universidad frente a las amenazas de privatización del bien común, cuyo ejemplo ha sido la “tupacamarización” del Estado durante la última década. Deberíamos por lo menos intentar consensuar dos o tres principios que nos alienten a proyectar el futuro, a construir una mirada, un punto de vista como vista y también como capacidad de “avistar”, de mirar en la lejanía.

Fundamentos- ¿no cree Ud. que estas nuevas reglas de juego sirven para politizar aun más la universidad y ello se haga en detrimento de la excelencia académica?

P.K.- debemos tener en claro que la politización, si se puede hablar en estos términos, no implica necesariamente partidización. Entiendo que el voto directo podía constituirse en un medio para despartidizar la universidad pública, cuestión que para mí es fundamental.

Hoy podemos observar un campo de tensiones en la universidad argentina, que sería interesante seguir de cerca, de balances de poder entre lo académico y lo político, y aventuro a decir que donde los paradigmas disciplinarios son más claros el peso de lo académico es mayor y viceversa. Quiero señalar que no conozco de manera certera las pocas experiencias de elección directa en las universidades y sus consecuencias en el fortalecimiento del poder académico. Pero en términos normativos debería constituirse en una oportunidad para fortalecer el campo académico y el protagonismo de los académicos, que finalmente son los actores centrales dada la responsabilidad que les cabe en este espacio de lo social que es la universidad. Sin embargo no creo que el tipo de régimen electoral sea la única variable interviniente en la partidización. El tamaño, la localización de la universidad en el entramado de los juegos de poder local o regional, la dedicación e identidad disciplinaria, las disciplinas mismas que pueden ser más locales o cosmopolitas, todas estas dimensiones tienen importancia. De todos modos creo que la experiencia de la Universidad Nacional de San Luis es importante pues ha tenido la capacidad de modificar su patrón de gobierno al mismo tiempo que constituye un motivo para la indagación y la comprensión teórica acerca del gobierno universitario que no habría que desperdiciar.

Fundamentos- ¿cómo podríamos profundizar la distinción de lo partidario con lo político?

P.K.- ante todo quiero decir que creo que la universidad es un “animal político” pues negocia sentidos, compromisos y valores en el campo más amplio de la vida social, política y cultural de un país. Creo sin embargo y esto fue así hasta 1966 que la universidad así como un hospital, un psiquiátrico, una escuela o un juzgado no puede tener un color político - partidario aunque esté teñido de un compromiso ideológico, valoral o ético con determinadas corrientes de la vida política. No podemos mezclar la especificidad funcional e institucional de los

fundamentos en humanidades

distintos ámbitos de la realidad social pues esto debilita por un lado la institucionalidad y por el otro abre la puerta a la privatización de los espacios públicos, como lo atestigua la literatura latinoamericana para el caso del Estado latinoamericano y ha sido excelentemente analizado desde una perspectiva reformista crítica por Osvaldo Lazzetta para el caso de la universidad argentina en el último número de *Pensamiento Universitario*.

En resumen podemos decir para la universidad argentina que: a) en ella la política tiende a expresarse como adhesión a un partido más que a una corriente o perspectiva ideológica como sucedía con el “movimiento de la Reforma” pre 66; b) los activadores de este sistema de pertenencia son en general los estudiantes insertos muchas veces en redes partidarias, constituídas muchas veces también en verdaderos canales de movilidad social; c) los académicos vinculan muchas veces su carrera a la dinámica partidaria en consenso con los estudiantes que son el eje dinámico de las elecciones; d) podemos decir que lo “meritocrático académico” parecería subordinarse a lo “democrático partidario” y esta creo que es la tensión fundamental que hay que estudiar y que tiene que ver a su vez con el predominio de formas alternativas o combinadas de consagración, retribución y distinción.

El problema de la tensión entre las dos lógicas surge cuando (especialmente en las universidades grandes y en las carreras profesionalistas que tienen un anclaje fuerte en lo partidario) como lo he vivido recientemente se cuestionan las lógicas democráticas de la reforma (la representación ponderada de claustros) desde la perspectiva de las lógicas universalistas de la política de la polis, cuando se quiere trasladar la representación un hombre / mujer un voto vigente en el campo político al campo académico que tiene su propia dinámicas y lógica en la construcción de lo democrático. Pero la universidad no puede estar aislada. Sin embargo la solución no está en un imaginario aislamiento sino en la capacidad de retraducir, de incorporar las dinámicas y lógicas de lo social, lo político o económico a las lógicas del espacio académico, transformándolas en energía propia en compromiso con la marcha de la sociedad y sus contradicciones.

Esta capacidad de traducción, de relectura y transformación está en la base de la autonomía y es la base de una ética que no pueda ser corrompida por otras lógicas que como las de la fe o el lucro suponen universos valorales distintos. Esta es una de las discusiones más urgentes que debemos llevar adelante los universitarios. El tema comenzó a debatirse y esta entrevista es un ejemplo y un testimonio de la voluntad de la universidad de pensarse a sí misma, de

construir una reflexividad más exigente y valiente de cara a las necesidades de las futuras generaciones. No nos olvidemos que la universidad debemos pensar cada vez más como Sistema de Educación Superior diferenciado y múltiple, solo se justifica en cuanto contemporánea con el futuro y no como reproductora pasiva del mero presente.

Tenemos grandes temas por debatir en este momento de creciente aceleración de la historia, de creciente incerteza en relación a nuestro destino como nación. Comencemos por lo pronto con nuestro propio espacio, con este lugar apasionante que elegimos para construir nuestra vida cotidiana y nuestros proyectos, aventuremos a pensar en la universidad del futuro, a construir una voz ilustrada y comprometida con el conocimiento y las necesidades de la sociedad. Como propone Pierre Bourdieu comprometámonos a oponer al poder de la corporación de las finanzas y el lucro, la corporación universal del saber y la responsabilidad social. Para lo cual nada más necesario hoy que ampliar y profundizar nuestro conocimiento sobre la universidad misma apelando a las tradiciones disciplinarias de la historia, la antropología, las ciencias políticas, la sociología, la pedagogía, la economía, la teoría de la organización, etcétera. Puede ser un primer paso para superar la fragmentación, incrementar la reflexividad de la institución y abrir al mismo tiempo el camino para comprometernos con lo social desde una perspectiva interdisciplinaria ♦

Libros / Books

Epistemología y sociedad.

Acerca del debate contemporáneo

Roberto Follari

Homo Sapiens ediciones, 2000, 125 páginas

Este libro de Roberto Follari reúne cinco trabajos recientes (dos de ellos inéditos) cuyo tema central, creemos, está dado por el espacio agónico y sin embargo constantemente creciente, que la ciencias sociales van ocupando en el amplísimo campo del saber en nuestros días.

El primero de ellos, "La ciencia como `real maravilloso`", Follari lo propone como una síntesis de su postura sobre la ciencia contemporánea. Parte de la idea de que la ciencia no consiste en el descubrimiento y sistematización de algo pre - existente, ni, para decirlo de otro modo, en el programa galileano (que atraviesa toda la ciencia moderna, casi podría decirse hasta nuestros días) de "leer el gran libro de la naturaleza". Más bien el trabajo de la ciencia consiste en poner los objetos en perspectiva, con lo cual deberíamos hablar más de objetivación que de objetividad. Postura que podríamos caracterizar como una renuncia a los "realismos" (ingenuos, correspondentistas, etc.) para adherir a los "idealismos" epistemológicos.

Esta concepción de ciencia implica necesariamente la caída de una serie de supuestos mostrados por la ciencia tradicional (positivista) como principios epistemológicos "naturalizados".

Así, la ciencia no consiste en la simple lectura inmediata del comportamiento de lo real; hay entre realidad y explicación una teoría mediatizadora, asentada en una observación que no es neutral ni objetiva, sino producto de un recorte empírico arbitrario que ordena (tanto en el sentido categórico como en el racional) la mirada del observador. Esta concepción de ciencia nos lleva directamente a lo que Kuhn

fundamentos en humanidades

denominó inconmensurabilidad entre teorías, consecuencia de la imposibilidad de un lenguaje interteórico neutro capaz de reflejar la esencia de la realidad trascendiendo condiciones socioculturales.

Esta interdefinición entre teoría y objeto, hace imposible, a su vez, un método científico único. Método y objeto se auto e interdefinen, y son variables en cada caso.

Pero, por lo anterior, las teorías no pueden ser comprobadas absolutamente, el contraejemplo posible pesa sobre la teoría como una espada de Damocles, lo cual invalida cualquier estrategia certificadora del "experimento crucial".

Ninguna teoría pierde completamente su vigencia hasta que no existe otra capaz de reemplazarla.

"Una teoría se sostiene mientras los contraejemplos sean escasos y resulte heurísticamente útil en la resolución de problemas de investigación".

Por otra parte, Follari advierte que los científicos tienen una doble actitud característica: por un lado son ingenuos en tanto creen estar leyendo el libro de la naturaleza y no reconocen el carácter mediático de la teoría; por otro lado es un hombre práctico que resuelve problemas concretos de investigación. También advierte, que un científico no es un desinteresado buscador de verdades sino un sujeto socialmente condicionado que busca legitimarse y legitimar su saber dentro de la comunidad científica primero y social después, a las que pertenece.

"Los científicos no buscan abstracto conocimiento sino concreto reconocimiento".

Las discusiones científicas, pues, están mediadas por los lugares desde los que son emitidos los discursos dentro del espacio social global y de las jerarquías científicas. Esto muestra cómo la ciencia tiene una relación con el poder y la dominación; cómo intereses específicos condicionan el tipo de perspectiva que la ciencia contextualizada desarrolla; y finalmente, cómo se da actualmente una creciente cercanía de la ciencia al servicio de necesidades pragmáticas del aparato político y económico.

De ahí que,

"Los caminos de la ciencia van lejos del bostezo positivista que aun habita en la mentalidad de un amplio campo de científicos prácticos".

En el segundo de los trabajos, "Sobre el objeto y el surgimiento de las ciencias sociales", Follari aborda reflexivamente, con un lenguaje desprovisto de tecnicismos y con vocación pedagógica, los orígenes de las disciplinas sociales a partir de la segunda mitad del siglo XIX y a comienzos del XX. Así, luego de una rápida revisión de los orígenes de la ciencia moderna, pasa a desmitificar algunas de las características con las que tradicionalmente se sobrevalora a las ciencias físico - naturales respecto de las sociales: exactitud, objetividad y certeza, no son potestades absolutas de la "verdadera ciencia", sino más bien mitos de origen y de legitimación.

"Hay que advertir que si a nivel de objeto unas ciencias son `naturales` y otras `sociales`, a nivel de construcción todas son sociales".

A continuación, se recorren sintéticamente los caminos por los que las ciencias sociales comenzaron a desplegar su reconocimiento ante otros ámbitos del saber y su consecuente autonomía: Hegel, Marx, Dilthey, Durkheim, el estructuralismo. La última parte del capítulo está dedicada a mostrar el estrecho e indisoluble vínculo que la ciencia toda (natural y social) tiene con la ideología, la valoración y el ordenamiento de mundos, característica central de la ciencia en tanto y en cuanto, es una empresa humana, y por consiguiente, socialmente construida.

En el tercer capítulo, el autor lleva a cabo un análisis sistemático del sonado caso del artículo truco por Alan Sokal publicado en *Social Text*, y posteriormente "propagandizado" en el libro - escrito en colaboración con Jean Bricmont - *Imposturas intelectuales*. Maniobra con la que se pretendió ridiculizar o por lo menos desprestigiar a las ciencias sociales en algunas de sus actuales tendencias.

Según Follari, es menester discriminar la paja del trigo, para lo cual es necesario mostrar exhaustivamente los verdaderos alcances del caso Sokal:

"Sokal dejó al descubierto que realmente puede ponerse afirmaciones absurdas en ciertas revistas ligadas al postestructuralismo, y a la vez ser publicado con decisión favorable del Comité Editorial ... Sokal ha demostrado consistencia en el mal uso de conceptos de ciencias físico - natural en una cierta tendencia dentro de las ciencias sociales".

Ahora bien, pretender que este caso sea el punto de palanca donde se asiente la caída de algunas tendencias de las ciencias sociales que cobran vigencia en el último cuarto del siglo XX, es un despropósito. Creer que esta maniobra editorial

otorga la autoridad necesaria para opacar la obra de Lacan, renegar de Kuhn a la vez que afirmar el realismo ontológico y situarse en el lugar del juez que decide lo que las ciencias sociales deberían tener como derrotero, entre otras grandielocuencias, esto justamente, constituye una impostura intelectual. Y más, cuando el discurso se emite desde la barbarie del especialismo (Ortega, 1993). En su minucioso análisis, Follari muestra explícitamente las imposturas intelectuales de *Imposturas intelectuales*: contradicciones, deslizamientos, profetismos, generalizaciones indebidas, desconocimientos flagrantes, errores.

Capítulo 4: "Sobre la desfundamentación epistemológica contemporánea".

La idea central de Follari es que en estos tiempos, la epistemología va camino a perder completamente la función normativa de las ciencias, papel que el positivismo le había otorgado. Tal función de prescripción sólo es pensable desde un externalismo -a la ciencia y al mundo- cuyo punto de vista predilecto es el del Ojo de Dios (Putnam, 1988).

A partir de Kuhn, la metamorfosis de la epistemología se ha producido en el sentido del abandono de la omnipotencia normativa, hacia la reflexión sistemática de las ciencias (en tanto epistemología general) y la autoconciencia conceptual de las ciencias mismas (en tanto epistemologías disciplinares). Bajo tal proceso, sin embargo, aún sigue vigente la tensión entre los actores de la investigación sustantiva y quienes piensan a tal actividad, es decir, los epistemólogos.

En este marco, Follari analiza pormenorizadamente el libro del portugués de Sousa Santos, *Introducción a una ciencia posmoderna*, centrado en la necesidad de una redefinición del rol de la epistemología, pensada como una bisagra entre lo sociocultural y la práctica científica.

Para ello, se hace menester reconducir la epistemología hacia una segunda ruptura que la devuelva hacia el sentido común (ruptura esta, asentada en la primera bachelardiana entre sentido común y ciencia). Esto permitirá por un lado, reabsorber socialmente a la ciencia, pero por otro, pensarla y asumirla como socialmente producida.

Además, de Sousa, partiendo de la idea rortyana de la posmodernidad definida como una supremacía de lo hermenéutico por sobre lo epistemológico, propone que ahora son las ciencias sociales las que están mejor dotadas que las ciencias naturales para el cause epistémico actual en donde la autoreflexividad y la reapropiación de lo social marcan los derroteros actuales de la ciencia. Cuestión que aparece concomitante con una desfundamentación que trasciende los ámbitos del saber y se instala en la conciencia social.

Otra idea que de Sousa propone, es la reinstalación del rol performativo de la ciencia, en tanto transformadora del mundo y no sólo como mera intérprete (descriptiva del mundo), sustentada en la clásica Tesis Once sobre Feuerbach postulada por Marx.

Por otro lado, la verdad se concibe como un espacio agónico de debate, de lucha de interpretaciones, negociación del sentido, lo cual deja obsoleto el concepto de verdad como *adecuatio rei*. La concepción social de la ciencia queda de este modo explícitamente afirmada.

En función de tal concepción de verdad, de Sousa muestra que la retórica de los científicos es una de las estrategias básicas de su quehacer, encaminada a legitimar sus propias posiciones. Follari hace hincapié en la tendencia actual según la cual otros epistemólogos, advierten y desenmascaran la estrategia retórica como mecanismo central para poner en vigencia e incluso consagrar afirmaciones científicas.

Así planteadas las cosas, la sociología de la ciencia viene a ocupar un lugar central, en tanto que desde sus albores con Merton hasta su florecimiento con Kuhn, ha permitido visualizar al científico concreto trabajando bajo presión social e institucional, terminando con aquella imagen ideal del científico aséptico de "lo social". De Sousa propone la categoría de "conversión reguladora", aplicada al modo en que un tema de interés de la vida social se reconvierte en objeto científico, aunque advierte que la ciencia no es un ámbito demiúrgico de donde emana la realidad. La ciencia sólo puede colaborar en el autoconocimiento y la autoconciencia social, pero son los actores sociales quienes bajo su responsabilidad deciden.

Respecto del estado de la epistemología actual, de Sousa reniega de la idea de Rorty de la obsolescencia de una epistemología cuya única función es la de reflejarse en el espejo de la realidad sin la posibilidad de obrar sobre ella. Por el contrario, la epistemología debe cumplir un papel fundamental en tanto que las ciencias no serían capaces por sí solas de autoreflexión.

Follari coincide en gran parte con de Sousa, aunque sostiene la necesidad de "*postular una epistemología que acompañe a la ciencia, que no sea normativa ni apriorística*", reservando para ella un lugar menos destacado que el que el autor portugués del asigna.

La crítica que hace Follari a de Sousa es la falta de tematización respecto de qué es lo posmoderno en su postulación epistemológica:

"... cuánto de la propuesta del autor se asume como parte del flujo hegemónico de la historia cultural actual, y cuanto - en cambio - va en contra

fundamentos en humanidades

de tal flujo y se asume que debería realizar un trabajo de ruptura si es lo que pretende imponerse".

El punto más débil de tal concepción está dado por la suposición de una especie de armonía preestablecida (no explicitada), entre un sujeto cultural posmoderno y una teoría epistemológica sustentada en la reinstauración de muchos de los valores modernos.

Aunque es una evidencia que la ciencia (especialmente en nuestro país, vinculada muy fuertemente al logicismo) es una construcción social, la filosofía de la ciencia se ha resistido a su aceptación, por la inherente caída de absolutos que tal concepción implica. La estrategia que descubre Follari, consiste "desconocer" o minusvalorar los estudios sociales de la ciencia, con el objeto de

"asegurarse el monopolio de la palabra legítima en relación con los temas epistemológicos".

Los estudios sociales de la ciencia parten de la premisa del análisis descarnado de la actividad concreta de la ciencia y sus actores con el objeto de advertir de qué modo aquella está sometida a una retícula social que la contiene y la complementa.

En este marco, Follari analiza y compara dos líneas de investigación en los estudios sociales sobre la ciencia: la Escuela de Edimburgo y "los estudios de laboratorio".

La Escuela de Edimburgo o "programa fuerte de Sociología de la ciencia" reclama para sí la tradición kuhniana, aunque radicalizando su legado, al punto de presentar a Kuhn (erróneamente) como un defensor de la forma inductiva de conocimiento que partiría de los casos concretos. La base de esta línea está dada por la tendencia a eliminar todo residuo de ontologismo referido a la verdad científica: la verdad científica está dada sólo por la vigencia en una comunidad científica concreta. Follari reconoce bajo ropajes sajones, la concepción foucaultiana con base en Nietzsche. Básicamente, se critica el a - historicismo que atraviesa a esta línea de investigación, en cuanto no diferencia entre las dimensiones histórica y conceptual, reduciendo la primera a la segunda.

Por su parte, "los estudios de laboratorio", se ubican dentro de una tendencia hacia los "micro" estudios sobre la ciencia, centrándose más en el análisis de quehacer específico y concreto de los científicos que en una lectura social/estructural. En general llegan a la conclusión de que los experimentos

resultan inconclusivos, en el sentido de que estos no "confirman", a lo sumo no desmienten una teoría. La razón de ello está dada en que, *"los criterios de validación de los experimentos mismos son internos a los protocolos teóricos alternativos que están en controversia"*. Esto hace que el verdadero camino por el cual se certifican las teorías sea a través de la negociación del significado, el cual a su vez depende del *locus* social y de poder desde dónde se negocia, retomando la formulación bourdieuana de campo científico (Bourdieu, 1994). En este esquema es donde los giros retóricos cumplen funciones centrales dentro de la actividad científica:

"se trata de - por el lenguaje - convencer de la plausibilidad o apodicticidad de los propios puntos de vista, en un juego que es de pura apelación a la persuasión".

Más allá de la diferencia controversial entre estas líneas de investigación, Follari rescata el papel que han cumplido con eficacia: desbaratar el juego - y sus reglas - que el logicismo epistemológico había instaurado, haciendo patente que

"la epistemología no es juez, es parte: aquella parte que lleva la ventaja de presentarse como juez".

Aunque también, advierte del peligro de las

"paradojas de una posmodernidad que ya ha agotado el primer momento festivo, y - ante el vacío de normatividad y sentido - conlleva el peligro de la restauración desesperada de la certidumbre y de los principios rígidos."

Otro de los temas que se abordan en este capítulo, en el marco de una descripción amplia del proceso de "desfundamentación", es el análisis crítico de una línea de pensamiento denominado "poscolonialismo". Basados en el deconstruccionismo de Derrida, autores de origen indio, tratan de producir una ruptura en la lógica bipolar que el colonialismo político ha dejado como impronta en los sectores del mundo colonizados: dominador/dominado, colonizador/colonizado. Desde este punto de vista, pues, se propone también un cambio de estrategia que supone trascender la simple lucha contra lo opuesto, puesto que

fundamentos en humanidades

"el atrapamiento en la lucha contra el invasor colonial llevaría a pensar en sus mismos términos: oponérsele sería trabajar en espejo, reproducir la imagen de pensamiento reduccionista y colonizador".

Follari dirige una serie de críticas contra el pensamiento poscolonial:

- Existe una contradicción entre los postulados básicos de dicho pensamiento, en función sobretodo, del deconstruccionismo del que parte, y la pretensión de alcanzar peso político y real criticidad. Tal potencial es por completo ilusorio, en tanto que pretenden hablar por lo oprimidos en un lenguaje intelectual fuertemente esotérico, lo cual produce un efecto peligroso:

"la despolitización en nombre de la política".

- No sólo esto, sino que además el poscolonialismo trabaja sobre textualidades y no sobre los análisis sociopolíticos que permitirían alcanzar esos objetivos que propone. Conlleva una carencia absoluta de referencia empírica y de análisis social.

"La suplantación de la realidad por la textualidad, y la de lo social por las representaciones, conlleva una estetización fácilmente sostenible en los límites del discurso académico, pero vacía de consecuencias sociopolíticas precisables".

- Otra de las críticas está dirigida al lugar desde donde se emiten tales críticas. Es de destacar que la mayoría de los autores poscoloniales comenzaron su propuesta desde colonias pero hoy la siguen desarrollando desde la academia estadounidense. Se pretende superar al colonialismo desde su centro mismo.

- Finalmente, Follari le critica al poscolonialismo, su tendencia a la superación de la dialéctica binaria, especialmente desde la concreción del suelo histórico que hace aparecer como necesaria tal oposición como centro de lucha ante cualquier colonialismo.

Un autor, dentro de esta línea, al que se refiere Follari es al argentino radicado en Estados Unidos, W. Mignolo, quien ha buscado aplicar a sudamérica las premisas centrales del poscolonialismo. Le critica el emparentamiento de autores latinoamericanos como Rodolfo Kusch, Enrique Dussel y Leopoldo Zea con una supuesta germinalidad del poscolonialismo en estas tierras. Teniendo en cuenta el ontologismo básico del que parten, cada uno a su manera, estos autores, resulta imposible filiarlos con las premisas básicas del pensamiento poscolonial.

Finalmente, según Follari es necesario establecer claramente una distinción entre posmodernidad y poscolonialismo (razón por la cual critica a Gellner, quien confunde ambos posicionamientos): lo posmoderno es una condición sociocultural de la época, y aún cuando pueda desarrollarse en la dimensión textual de la abstracción filosófica, pero lo posmoderno *"en ningún caso resulta indiferente a la condición sociohistórica de asentamiento"*. Por el contrario, el alejamiento de la contretud de los suelos sociohistóricos es el mayor déficit del poscolonialismo. Esta diferencia substancial hace a la posibilidad de hacerse cargo de lo social existente por parte del discurso posmoderno, y a la imposibilidad de eso mismo por parte del poscolonialismo.

Finalmente nuestro autor sienta su posición respecto de la posmodernidad:

"Nuestra propuesta, reafirmada por los signos de lo posmoderno actual es asumir lo posmoderno como "factum" innegable (estudiando sus peculiares características socioculturales concretas), pero dentro de su formato, reinscribir ciertas temáticas de la modernidad, como es el caso de la criticidad sobre lo político/global. Esto en la creencia de que: 1. Lo posmoderno no puede "leerse a sí" sin apelar a las armas conceptuales de la modernidad para advertir desde allí su contraste con esta. No se basta a sí mismo; 2. Es una tendencia inmanente de lo posmoderno - en tanto "rebasamiento" de la modernidad - tal reinscripción, dado que la inicial festiva desaparición de todo horizonte normativo, llama luego a su llenado por nuevas posiciones "positivas", ahora contingenciales y plurales, pero de ningún modo obviales".

El capítulo 5, "Proceso de objetivación y constitución social de la mirada", tiene como fondo la tematización de Alfred Sohn Rethel, autor injustamente desconocido en Argentina, según Follari, *"probablemente por haber pertenecido a la tradición del pensamiento marxista"*.

La idea central gira en torno a la posibilidad de pensar y asumir la conformación del sujeto de conocimiento desde condiciones materiales, lo cual implica de suyo, advertir cómo dicho sujeto depende de dichas condiciones objetivas. Tal punto de vista implica concebir al sujeto como sujeto al mundo, enraizado y atravesado por él y quitarlo del lugar de sujeto - incontaminado - de - mundo, o, lo que es lo mismo, dejar de pensarlo como sujeto epistémico.

Adoptar esta perspectiva implica, por un lado, desenmascarar la estrategia llevada a cabo por la tradición positivista de "conocimiento objetivo", al mostrar de qué

modo las relaciones de causalidad atribuidas a regularidades empíricas, en realidad han sido producto de una fetichización de la propia mirada; a la vez que desfamilarizarnos aplicándonos una mirada asombrada (Larrosa, 1995).

"En lo que hace al campo teórico, correlativamente con el objeto ha cambiado el sujeto; y ha cambiado su propia noción de sí que finalmente se ha hecho autoreflexiva ... Ha desaparecido aquel sujeto epistémico puro, inexistente en cualquier realidad pero entendido permanentemente como el "verdadero" sujeto, ese que provee certidumbres, que funda la posibilidad del conocimiento seguro".

El sexto artículo está dedicado al análisis, la discusión y la historia de la cuestión del progreso en la ciencia.

Follari reconoce *La estructura de las revoluciones científicas* de Kuhn como el punto de partida del discurrir epistemológico contemporáneo en torno a tal cuestión. Con la instalación del progreso en la categoría de problema, la crítica contra Kuhn provino especialmente de quienes sentían la caída de la tranquilidad que proporcionaba la noción estable y confortable de "progreso racional". Y justamente, en esta incomodidad conceptual a la que nos vuelca Kuhn consiste, según Follari, uno de sus mayores aportes.

"Advertir que en la ciencia juegan factores culturales, tanto como los relativos a la lucha de los científicos de acuerdo a los poderes diferenciados que estos detentan, según asimetrías de acceso a financiamiento y publicaciones, de atribución de prestigio a escuelas o personas, etc., es un decisivo avance por sobre la presunción platónico/idealista de que la ciencia es un campo incontaminado por la historia real, que se desenvolvería en el solo plano de la lógica y las relaciones "transparentes" con la contrastación empírica".

La gran cantidad de críticas, muchas de ellas infundadas, sobre todo al "irracionalismo" del primer Kuhn, hizo necesario, no sólo un Kuhn menos radical, sino también una saga de epistemólogos que trabajaron en un campo conceptual desmontado por él.

Tal es el caso de Stegmüller, quien en base a los desarrollos de Sneed, fue capaz de "formalizar" la propuesta kuhniana, mostrando que ésta es una noción racional sobre la ciencia. Además, al proponer a la filosofía de la ciencia con un status de teoría de segundo orden, acercó luz y destrabó en gran medida los dardos lanzados contra en a la noción de "incommensurabilidad". Otro aporte importante

de Stegmüller, y que resuelve en gran medida la cuestión del progreso, es su afirmación de que

"una nueva teoría está en discontinuidad teórica, pero simultáneamente en continuidad empírica con las anteriores".

Habría pues un progreso constatable en la dimensión de la resolución de problemas empíricos.

Según Follari, a pesar de lo extendido de la crítica, no es válido atribuir a Kuhn la inexistencia de criterios explicativos respecto de cómo se da progreso científico, puesto que en la nociones de "anomalías" y "crisis" están expuestos de modo germinal y sumario; aunque sí es posible atribuir a dicho criterio poco desarrollo analítico e indefinición conceptual. Y es aquí donde aparece importante el trabajo de Laudan en *El progreso y sus problemas*. Basado en una concepción discontinuista del progreso, Laudan propone la idea de que el progreso se da porque una nueva teoría resuelve más problemas que la anterior. A partir de allí elabora una taxonomía de problemas que *"enriquece notablemente versiones como las de Kuhn o Lakatos"*: los problemas a los que se enfrenta la ciencia pueden ser empíricos o conceptuales; los primeros se subdividen en potenciales, resueltos o anómalos. Todo esto en un marco de flexibilidad teórica que se amolda plásticamente a la realidad del progreso científico, en tanto Laudan propone un continuo entre aceptación y rechazo de una teoría, que se iría dando paulatinamente: *"a las teorías no solamente se las acepta o se las rechaza, sino también existe una serie de posiciones intermedias al respecto (guardar expectativa, tener escepticismo parcial, etc.)"*; lo cual se adecua a lo que ocurre muchas veces en las ciencias sociales.

Finalmente, se reflexiona en torno de la necesidad o no, de la distinción entre ciencia y no - ciencia. Follari concuerda con Laudan, en que las ciencias no tienen ningún rasgo lógico exclusivo y propio de todas ellas, aunque por otro lado ve la necesidad de mantener algún tipo de criterio: estos deberán ser netamente pragmáticos, acordes *"con estos tiempos de desfundamentación consumada"*.

En el capítulo final, se analiza la inconveniencia del uso de la categoría kuhniana de "paradigma" en el ámbito de las ciencias sociales, a pesar de lo común de su recurrencia. En virtud de una diferencia radical entre ciencias físico - naturales y ciencias sociales, diferencia asentada en la existencia de un conocimiento aceptado en común en las primeras (cosa que hace posible la ciencia normal) y en

la inexistencia de puntos comunes interteóricos en ciencias sociales, debido a la ideología que necesariamente recorre la estructura de epistémica de estas.

Si bien, el desacuerdo teórico también está presente en las ciencias físico - naturales, la gran diferencia estriba en el carácter diacrónico -sucesivo- del desacuerdo de estas (el cual Kuhn explica mediante las "revoluciones") y el carácter sincrónico -simultáneo- que tienen las teorías en las ciencias sociales, ideológicas por definición.

De allí que Follari proponga, un cambio de adjetivación de las ciencias sociales, de "pre - paradigmáticas", con el cual Kuhn relegaba subido a un espíritu positivo (Comte, 1988) a las humanidades a un estadio menos evolucionado que el de las ciencias de la naturaleza, a "a - paradigáticas" con el que nuestro autor pretende otorgar otro estatuto epistemológico a las ciencias sociales, válido únicamente si no caemos en las engañosas redes de un Estado "homogéneo universal", sin alternativas sistémicas posibles (Roig, 1993) ♦

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1994). [Original: 1976] El campo científico. *Redes (Revista de Estudios Sociales)*, Vol. 1, Número 2.

Comte, A (1988) [Original: 1844]. *Discurso del espíritu positivo*. Madrid: Alianza Editorial.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Ortega y Gasset (1993). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Altaya Ediciones.

Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.

Roig, A. (1993). ¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? En: Arturo Roig, *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Ramón Sanz Ferramola
Universidad Nacional de San Luis

Intercambios

Pro-posicoes, vol. 10, N° 2 (29) - julio /1999

Editorial / Milton Jose de Almeida: a educacao visual da memoria: imagens agentes do cinema e da televisao / Renata Giovine e Gabriel Huarte: a construcao da cidadania no discurso politico - educativo: Mitre e Sarmiento / Martha Cecilia Herrera: imagens sobre nos mesmos: nacao, raza e educacao na Colombia / Maria Alejandra Corbalan: banco mundial e politicas trabalhistas: o caso argentino de 1990 - 1996 / Vera Lucia Sabongi de Rossi: gestao de educadores progresistas / Alexis Vladimir Pinilla Diaz: los modelos de formación de las elites para moralizar al pueblo: colombia, 1946 - 1953 / Raquel Viviana Silveira: racionalidade, etica e a construcao de uma certa cidadania / Maria Ines Castro: eqüidade e educacao no mexico / Marcela Mastrocola: el campo intelectual de la didáctica en la argentina en los años 60 -75 / Anan Hirsch Adler: modernidad y educación: una propuesta alternativa / Ensaio- Marcos Falchero Falleiro: o menino Graciliano contra o Barao de Maracaubas / Resenhas- Nilson Dinis: a pretexto de resenha: "escribir" com Marguerite Duras / Maria do Carmo Martins: censura e imprensa no estado autoritario /.

Contribuciones, año XVIII, 1 (69), enero - marzo / 2001

Editorial / Temas- Roberto Cachanosky: equilibrio presupuestario y sistema impositivo / Ramón Friedani: sistemas presupuestarios y política fiscal en el orden económico / Diego Barcelo: ideas y propuestas para un nuevo sistema de coparticipación de impuestos en la argentina / Jose Lanusse Storni: las reformas estructurales y las micro, pequeñas y medianas empresas: una agenda posible / Ernesto Tironi - Adela Ceron: políticas hacia la pequeña empresa: chile 1990 - 1999 / Felix Peña: instituciones y políticas públicas en el comercio exterior argentino / Angel Polibio Chaves: política social: un enfoque productivo / Hartmut Sangmeister: latinoamérica en el proceso de globalización: la política económica entre la eficiencia y la injusticia social / John Bruton: transformaciones en un sistema parlamentario. El caso de irlanda / Ensayos- Josef Thesing: konrad adenauer: su vida y su obra / Roberto Horta: uruguay: la política económica del gobierno del dr. jorge battle / Javier Numan Caballero Merlo: la construcción de la ciudadanía en la transición: el caso de las campañas de educación en el paraguay postrotonista /.

Irice, N° 14, Febrero / 2000

Editorial / José Castorina - Gustavo Faigenbaum: restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques / Mariano Bruno - Lisandro Evangelista: una introducción al procesamiento distribuido en paralelo / María Cristina Richaud de Minzi: hacia una perspectiva multidimensional del procesamiento cognitivo / María Cristina Rinaudo - Rosana Squillari: el aprendizaje en las aulas universitarias / Axel Rivas: gobierno pedagógico y examen / Alejandra Taborda - Claribel Morales de Barbenza: estudio sobre la estabilidad del test giestaltico visomotor de Bender en niños de 5 y 6 años / Martha Ricchini - Norma Monsson - María Cristina Posada: el conocimiento geométrico desde una lectura psicogenética / María Mercedes Oraison: la escuela: ambiente moral y participación democrática / Jose Alberto Pagura - María Beatriz Quaglino - Diego Iturbide: un modelo estadístico alternativo para evaluar tiempos medios empleados en culminar etapas de la universidad / Comunicaciones- María de las Angeles Sagastizabal: escuela: la mirada de padres y maestros / Stella Maris Vazquez - María Paula Vazquez: libertad, calidad y equidad en la reforma educativa argentina / Mirta Gavilan - Sergio Labourdette: matriz de datos para la evaluación de programas sociales / Susana Gonzalez de Galindo - Patricia Villalonga de Garcia: una propuesta para hacer más efectiva la comunicación en clases numerosas / Reseña de eventos / Recensión de libros /.

Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, N° 73, Enero - Febrero / 2001

Política: nacional / Paloma Durán: sobre la violencia contra las mujeres / Daniel Innerarity: el antagonismo democrático / Fernando de Meer: una palabra sobre la historia de nuestro siglo / Política: internacional / María Andrés: l'après Nice / José María Beneyto: la nueva forma política de europa / Economía / conversaciones con Francisco Cabrillo, Pedro Schawrtz y Juan Urrutia: ¿dominan los economistas la opinión pública? / Sociedad / Joseph Ratzinger: europa, política y religion / Antonio Fontán: el retorno a las humanidades / Civilizacion Multimedia / Isabel de la Torre: la educación permanente en la sociedad del conocimiento / Eugenio Fontán Oñate: exigencias políticas de un modelo de comunicación inédito: la nueva internet / Ciencia: física / Alberto Miguel Arruti: el descubrimiento de la física cuantica / Ciencia: biotecnología y ética / Vicente Bellver: "sin bioética no es posible una buena práctica medica", conversación con Adela Cortina / Humanidades: arte / Alfonso Puyal: el lugar de la televisión en las artes visuales / Humanidades: música / Dmitri Loos: ¿confiamos aun en el poder educativo de la música? / Humanidades: cine / Bengt Forslund: victor sóström, pionero del cine europeo / Humanidades: literatura / Enrique Andrés Ruiz: hondo y digno, alfonso albalá /Marqués de Tamarón: los diccionarios de citas / Humanidades: leer poesia / Julio Martinez Mesanza: carlos marzal: la larga noche del alma / Humanidades: ...y un relato / Pablo Echart: tres microcuentos /.

Instrucciones para la admisión de trabajos

- § **Fundamentos en Humanidades** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- § Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- § El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- § El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- § Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, Nº 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- § Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3 ½, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- § El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- § En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

fundamentos en humanidades

- § Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humanidades**. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.
- § El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Para tal fin, se le solicita a el/la/los/las autor/a/es/as que sugieran el nombre un evaluador. El mismo deberá ser un especialista reconocido y afín al campo disciplinar tematizado en el escrito. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- § Por cada trabajo publicado **Fundamentos en Humanidades** entregará gratuitamente al primer autor 5 (cinco) separatas.
- § Los originales enviados no serán devueltos.

SUSCRIPCIÓN

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN

- § 1 número: u\$s 10
- § 2 números (suscripción anual): u\$s 20

FORMAS DE PAGO

- § Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- § Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejercito de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

FICHA DE SUSCRIPCIÓN
Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / Institución:

.....
.....

Dirección:

Ciudad:

País:

TE.: Fax:

e-mail:

.....
Firma

.....
Aclaración