

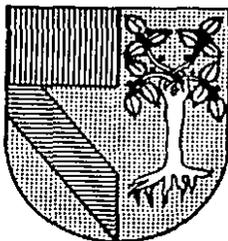
308923

3
20j.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



UBI SPIRITUS LIBERTAS

A LA AUTONOMIA POR LA EDUCACION

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A

GESAR HELENIO GILBERTO FONSECA CASILLAS

MEXICO, D F.

1988



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción	I
I. EL HECHO EDUCATIVO.	1
1.1 La insuficiencia del legado genético.	1
1.2 La necesidad de asistencia social.	2
1.3 Los miembros educandos: alumnos.	7
1.4 El miembro educador: maestro.	8
1.5 Lo que se transmite: el modelo.	9
1.6 Dinámica y continuidad del hecho.	15
II. EDUCACION PARA LA AUTONOMIA O POSIBILIDAD EDUCATIVA.	27
2.1 Antecedentes.	28
2.2 Factores.	34
2.2.1 El cerebro humano.	34
2.2.2 La inteligencia participativa.	43
2.2.3 La disposición para aprender.	56
2.2.4 El poder de preguntar.	64
2.2.5 El principio de tolerancia.	67
2.3 La relación educador-educando.	70
2.3.1 En cuanto al aspecto intelectual.	71
2.3.2 En cuanto al gobierno de la relación.	74
2.4 Escuela: lugar de gozo.	80
III. LA EXPERIENCIA DE LA POSIBILIDAD.	85
3.1 Delimitación de la experiencia.	85
3.2 Condiciones sociales.	88
3.2.1 El artículo 3o. constitucional.	88
3.2.2 La revolución educativa.	90
3.2.3 El sistema educativo nacional.	92
3.2.4 El sindicato nacional de trabajadores de la educación.	97
3.3 Condiciones de la institución.	98
3.3.1 Nivel dentro del sistema.	98
3.3.2 Objetivos generales.	101

3.3.3 La disciplina.	102
3.3.4 Jerarquía de autoridades.	104
3.4 Condiciones del curso.	106
3.4.1 El programa.	106
3.4.2 El texto.	108
3.4.3 El colegio de profesores de asignatura.	108
3.4.4 El sistema de evaluación.	108
3.4.5 El grupo.	110
3.4.6 El horario.	110
3.5 La experiencia.	114
3.5.1 Las condiciones como recursos.	114
3.5.1.1 Replanteamiento de objetivos.	115
3.5.1.2 Rediseño del contenido programático.	116
3.5.1.3 Lineamientos básicos para una disciplina autónoma.	119
3.5.1.4 Intereses discentes expresados.	124
3.5.2 Resultados.	126
Conclusiones.	145
Bibliografía.	148

INTRODUCCION

En su concepción y en su práctica, dos grandes torrentes han con formado la Pedagogía. Ambos tienen sólidos representantes y fuerza en cuanto a su concepción; sin embargo, a lo largo del ejercicio pedagógico, y sin lugar a dudas, uno de estos dos ha prevalecido sobre el otro. El más poderoso, el que ha estado casi siempre presente en la práctica pedagógica cotidiana, se proyecta y concreta en lo que habitualmente se denomina Educación Tradicional, a la que, nos referiremos en este estudio con los términos "hecho educativo". La llamaremos de esta forma porque sus componentes, caracteres y dinámica son los que se han manifestado como acto común, monolítico y consumado durante casi toda convivencia educativa.

El otro, en la experiencia diaria de la educación, no ha contado con una presencia tan constante y eficaz como la del primero. Sus intentos de desarrollo son valiosos, pero escasos y dispersos. Según el lugar y el tiempo, a su labor se le conoce -entre otros nombres- como Escuela Nueva, Escuela para la Democracia, Escuela Activa o Educación para la Autonomía. Nosotros aludiremos a ella con los términos "posibilidad educativa". La llamaremos así porque su concepto y su práctica implican una oportunidad de mejora educativa que podría ocurrir en los planos físico, afectivo, social, intelectual y moral de educandos y educadores.

Fundamentalmente, y a lo largo de la historia de la humanidad, la práctica de la educación tradicional se ha visto caracterizada por:

a) Un grupo de individuos -a veces llamados "maestros"- en el que se deposita un saber absoluto, la tarea de enseñarlo y una autoridad totalitaria.

b) Un grupo de individuos -a veces llamados "alumnos"-, generalmente más joven y numeroso que el anterior, y a quien se obliga a aplicarse a los dictados del maestro y a reproducir el saber que se le transmite.

c) Un saber que se impone como modelo al que deben aplicarse las conductas de los alumnos y deben reproducir sus memorias, y que no se

lera -sino muy excepcionalmente- recreación o crítica alguna.

La educación para la autonomía está integrada también por maestros, alumnos y saberes, sin embargo, la relación entre ellos difiere a la que se vive en la educación tradicional. Primero, la educación para la autonomía no persigue en el alumno la reproducción mecánica de saberes ni la aplicación obligada y pasiva a modelos de conducta, por el contrario, reconoce en el alumno la capacidad para recrear y juzgar el saber que aprende y, sobre todo, reconoce su derecho a optar por los modelos de conducta que mejor considere. Por otra parte, no otorga al conocimiento un carácter de soberbia ni lo comunica con actitud autoritaria, sino considera que tanto los adelantos de la ciencia como las proposiciones de valor son limitadas interpretaciones de la realidad que nos pueden acercar o no a su mejor comprensión. Asimismo, la relación entre el maestro y el alumno no se contempla como la de quien dicta y quien es dictado, quien programa y quien es programado, quien disciplina y quien es disciplinado, quien obliga y quien es obligado, sino que se la mira como una relación entre seres humanos que tienen la capacidad y el derecho mutuo de participar tanto en la recreación del conocimiento como en la organización del gobierno que ordena esta relación. Finalmente, la educación para la autonomía ve en el maestro no a un individuo poseedor de dogmas ni defensor de un poder absoluto, sino a un sujeto que participa de un conocimiento al que sugiere y propone como alternativa de formación, y a una persona que participa del gobierno que regula la convivencia recíproca entre educadores y educandos.

El objetivo de este estudio es la realización de una experiencia de educación para la autonomía que, por una parte, sirva como reclamo tanto de la participación principal que tiene el educando en la comunicación y recreación del conocimiento, como de su libertad para discernir por el modelo de conducta que mejor considere -buscando en el desarrollo de ambas acciones el perfeccionamiento de su naturaleza como ser humano-, y, por otra, como apoyo que permita sustentar y defender los principios de la posibilidad educativa. El estudio se organiza de la siguiente manera.

En el primer capítulo, se realiza una descripción básica de los componentes y dinámica que caracterizan a la educación tradicional o,

como la preferimos llamar aquí, al hecho educativo. Para ese efecto, no se ha tomado a manera de modelo ningún ejemplo particular sucedido a lo largo del tiempo, sino que se han distinguido los caracteres fundamentales que homogenizan al hecho educativo, tanto en el Egipto faraónico, la Inglaterra victoriana, o el México actual. Basados en una bibliografía que lo describe e interpreta, hemos optado por esta manera de proceder porque permite elaborar la visión de la estructura social monolítica que, casi en cualquier tiempo y lugar, ha implicado su práctica. En el segundo capítulo, se realiza un análisis de las cualidades que pueden permitir al educando -durante su proceso de formación-, no quedar preso por el modelo cultural que le haya tocado asimilar y que, además, lo posibilitan para trascenderlo. En este mismo apartado se analizan los rasgos que caracterizan la relación que se vive entre educandos y educadores en un espacio de posibilidad educativa. Para este fin, nos hemos apoyado en la experiencia de pedagogos y educadores que han influido enormemente a su desarrollo. No se pretende levantar a ninguno como paradigma, ni realizar un estudio particular de las aportaciones pedagógicas de Vittorino da Feltre, Montaigne, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Freire, Jürksen o Piaget -entre otros-, sino que nos hemos valido de su revisión para entrecazar las bases y los lineamientos generales de una pedagogía que pretenda intentarla.

El tercero y último capítulo resulta el más importante para nosotros, pues se describe el intento práctico que se realizó por vivir la experiencia de la posibilidad educativa en un marco donde lo que habitualmente se ejerce es el hecho educativo. Encaramos la experiencia apoyados en el esquema de acción educativa propuesto por Henderson en su obra Educación para el Entendimiento Mundial, (Bases para una Educación Cooperativa). El autor recomienda al educador un conocimiento previo del terreno -el hecho- donde va a actuar. Sugiere comenzar por las condiciones generales -en materia de educación- que implica una sociedad, continuar con las características particulares de la institución en que se trabajará, y terminar con los rasgos distintivos de los educandos con quienes participará. A partir de esto, ampliar y desea éxito a la creatividad que tenga el educador para valerse

de esas condiciones y emplearlas como recursos.

Desde su inicio, esta investigación ha sido alentada no sólo por la intención de cuestionar los esquemas pedagógicos actuales con miras a su mejora, sino también por la de despertar la inquietud de padres, maestros y autoridades respecto a la trascendencia de su papel como educadores que, sin duda alguna, interviene como factor fundamental en la estructuración del pensamiento, del sentir y del actuar de los futuros ciudadanos de la Nación.

Capítulo I
EL HECHO EDUCATIVO

"...los testimonios más antiguos sobre la condición del niño revelan; a pesar de sus diferencias y de todos sus matices, que en conjunto éste es prisionero de los prejuicios y costumbres y que pocas veces alcanza una autonomía verdadera."

Jean Drumel.
Marcel Voisin.

"...se puede asegurar que una educación como la que predomina en la actualidad, repetitiva y superficial, sin entrar de hecho en la capacidad de pensar y crear, es un buen camino para formar hombres inermes ante las condiciones y exigencias de la sociedad que está viniendo."

Víctor García Hoz.

1.1 LA INSUFICIENCIA DEL LEGADO GENÉTICO.

No hay certidumbre respecto al momento en que el ser humano, por la vía del desarrollo filogenético, llegó al escenario de la Tierra; sin embargo, sabemos que -teniendo en cuenta 4 600 millones de años, edad aproximada de nuestro planeta- "el hombre no ha intervenido hasta hace muy poco." (1) La llegada del ser humano a la Tierra es la más rica, la más nutrida, la más condimentada; trae consigo un equipaje voluminosísimo de información genética. Con ella ha podido construir el sistema de comunicación más sorprendente: su sistema nervioso. Éste lo ha lanzado a asirse de los colores, los aromas, las texturas, los sabores y sonidos, que en conjunto integran el fenómeno cósmico que se aparece a su alrededor y en su interior. Además, lo ha

(1) ECCLES, J./ZEIER, H., El Cerebro y la Mente, p. 66.

empujado a realizar movimientos, a reaccionar frente a ese ambiente que lo circunda y lo reta, desarrollando un ejercicio motriz fuerte, preciso y bello. El caudal de "sabiduría" genética del hombre trae planes acerca de cómo formar sistemas internos de defensa, lleva escritos los pasos que deben seguirse para renovarlo celularmente, tiene registrados procedimientos complejísimo respecto al aprovechamiento y la transformación de las materias nutrientes, responsabilizándose de la cronometría de su crecimiento.

Esta sabiduría -muchas veces inadvertida- lo mismo producirá uñas que repondrá denticiones, y será la responsable de regular una química -tan básica- que si no fuese por ella, el hombre no podría iniciar las pautas de conducta necesarias para su reproducción, le resultaría imposible actuar con rapidez y tino en situaciones de peligro, la hembra consciente no sabría cómo producir leche para dar de mamar a la cría... En fin, la existencia humana sería imposible y, por si acaso todo esto no resultara sorprendente, la corteza cerebral -estructura más reciente del desarrollo filogenético- constituye la posibilidad humana de comprender el universo y de comprenderse ella misma. Todo esto, no obstante, es insuficiente.

Cuando un niño nace, en la práctica lo único que posee para su supervivencia es un número de patrones de conducta muy reducido: succionar, deglutir, asir, defecar, gemir, orinar, estornudar, patear, respirar. Resulta como si el bebé humano naciera antes de tiempo; es más, "en términos científicos somos neótenos; es decir, provenimos del útero todavía como embriones." (2)

1.2 NECESIDAD DE ASISTENCIA SOCIAL.

Desde que sale del vientre de la madre, el ser humano debe comenzar un largo y complicado proceso de "tener que hacerse". Frente a este carácter de inacabado emerge como necesario el hecho educativo: es indispensable para la sobrevivencia y desarrollo del hombre, una influencia que lo complemente, una acción que lo asista en ese momento de carencia radical en que vive sus primeros años.

(2) BRONOWSKI, J., El Ascenso del Hombre, pp. 424-425.

El proceso de desarrollo humano se apoya en el legado genético, pero exige la asistencia de otros de su especie ya adultos, o bastante más formados; de aquí parte un rasgo que es significativo señalar: Dicha asistencia no tendría ningún valor, ninguna repercusión en el desenvolvimiento del bebé humano si éste no naciese con disposición natural para aprender, con capacidad para aprovecharse de su entorno y lograr la consecución de su propio crecimiento y desarrollo. El caso es que "no somos computadoras que sigan rutinas establecidas a nuestro crecimiento. Si somos alguna especie de máquina, somos una "máquina de aprender". (3) Así se establece una paradoja, quizás la más feliz de todas: somos la estructura anatómico-fisiológica más complicada que se haya visto en época cualquiera sobre la Tierra, y siempre en un principio, somos también el ser vivo más indefenso, imposibilitado, dependiente; sin embargo, y gracias a nuestra poderosísima capacidad para aprender, somos criaturas con oportunidad de estructurar una gama de comportamientos diversa, indefinida, no determinada, lo que nos permite actuar sobre nuestro medio y sobre nosotros mismos como ningún otro viviente lo ha hecho antes. Carl Sagan señala que "hemos concertado un pacto con la naturaleza según el cual el difícil proceso de maduración del niño viene compensado por su capacidad de aprendizaje." (4)

Cualquier ser humano, tras haber sido parido, inicia, hasta el último día de su vida, un largo proceso de hacerse, de constituirse, de elaborarse, en una palabra: de educarse. El hecho es tan relevante que, para Octavi Fullat, "ser hombre es tener que educarse. El ente humano es constitutivamente animal educando." (5) De pronto, entonces, se nos presenta la educación como un hecho que implica una influencia -de carácter físico y, principalmente, social- sobre la estructura orgánica y rico legado genético del bebé humano, una influencia que aprovechará dichos recursos para llevar al infante a apropiarse, a constituirse de lo que ella ofrezca e indique.

(3) Ibíd., p. 416.

(4) SAGAN, C., Los Dragones del Edén, p. 16.

(5) FULLAT, O., Filosofías de la Educación, p. 73.

Hagamos un alto en este acto de apropiación mejor llamado aprendizaje: aprender procede del latín apprehendere que quiere decir tomar, atrapar, coger, asir. Durante el aprendizaje, la estructura anatómico-fisiológica de un educando supera sus limitaciones de acción frente al ambiente, pues se ve sometida a una intervención que la lleva a dar "acogida" a un conjunto de elementos inicialmente ajenos, los cuales progresivamente le sirven para constituirse en una materia biológica con patrones de conducta más diversos que los concedidos meramente por la naturaleza. Cuando niño, frente a esta intervención, el hombre se ha hallado inerte, sobre todo, frente a la intervención de la generación social que le precede. Aceptará como suya la interpretación que se le presenta respecto a cualquier fenómeno, tomará el alimento que se le ofrezca. Lo mismo asimilará una peculiar manera de caminar que una fe en el Sol como dios. ¿Por qué ocurre de esta manera? Ante todo, porque en principio se vive un carácter de carencia radical, no se está en condiciones de dar satisfacción casi a ninguna necesidad y, por lo mismo, el estado de desarrollo no permite evaluar el carácter de las afirmaciones o modelos de conducta que se imponen; necesariamente se tiene que acogerlos si se desea sobrevivir y mantenerse unido a la circunstancia que da sustento y sentido. Además, porque el seno donde tiene lugar la experiencia extra-uterina es una entidad social, un ambiente donde al llegar el niño se encuentra con un universo de respuestas dadas, definidas y, lo que es más, la mayoría de las veces consideradas únicas y absolutas. ¿Respuestas a qué? A todo lo que atrae la curiosidad del hombre o promueve su inquietud.

Desde el momento en que la presencia humana tuvo lugar, hizo erupción un volcán de preguntas y casi al mismo tiempo sobrevino un estallido de respuestas, explicaciones e interpretaciones a todo lo que se veía: ¿qué es eso que da calor, lastima a los ojos y por las tardes de desaparece?, ¿por qué de pronto comienza a caer agua?, ¿qué hay más allá del mar?, ¿cómo se llena y recorta el disco blanco de la noche?, ¿a dónde vamos cuando morimos?, ¿cómo se protege uno de las fieras?, ¿qué es el fuego?, ¿cómo hacer para no tener que ir a buscar alimento de un lugar a otro?, ¿por qué hay épocas con flores y otras sin ellas?, ¿qué está permitido?, ¿qué no? Inicialmente, el hombre progresó de su contacto con la naturaleza, la palpó, la miró, la vivió de manera sólo

empírica pues en su comienzo no eran otros sus recursos para comprenderla que sus sentidos y, de este modo, construyó una aproximación al entendimiento de las cosas, muy limitada, bañada de magia y de mitos que, si bien proporcionaba calma a su incertidumbre, también frenó el desenvolvimiento de nuevas y más atinadas respuestas. Al avance evolutivo biológico, siguió con mucha dificultad lo que Bronowski ha dado en llamar "el ascenso del hombre" (6), es decir, "una clase de evolución diferente, no biológica sino cultural." (7)

Siguiendo a Adolphe Ferrière planteamos la posibilidad de que la teoría biológica de la "recapitulación", propuesta por Ernst Haeckel, pueda aplicarse paralelamente a la evolución cultural del hombre. En términos generales dicha teoría sostiene que durante su desarrollo embriológico un animal tiende a repetir o "recapitular" la secuencia evolutiva de sus antecesores. Si el feto humano, durante su vida intrauterina, pasa por distintas fases evolutivas muy semejantes a las de los peces, reptiles y mamíferos no primates antes de desarrollar aquellos rasgos fisiológicos que acrediten su condición de hombre, de la misma manera se puede concebir al desarrollo cultural de la especie humana como efecto de un proceso de transformación histórico-evolutivo; la teoría de la recapitulación "parece cumplirse también en la doble evolución social de la raza y de la infancia." (8) En el siglo XX podemos con bastante eficacia adueñarnos de la realidad mediante un complicado manejo conceptual de ésta; este logro nos ha tomado al menos dos millones de años. Ferrière asienta que nuestros antepasados permanecieron durante muchos miles de años en un estadio cognitivo semejante al que puede vivir un niño hoy durante los períodos sensorio-motriz y de operaciones concretas. El hombre sintió el agua sobre su piel, corrió tras los animales que le proporcionaban alimento, padeció frío y enfermedades, murió al comer alimentos venenosos, festejó el arribo de la primavera, sintió desfallecer ante la invasión de los hielos, se hizo señor del fuego, decoró cavernas, talló piedras, hizo preguntas, creó respuestas, mitos, leyendas, dioses; comenzó a transformar e interpretar el panorama que lo rodeaba. Cada cono-

(6) BRONOWSKI, J., op. cit., p. 20.

(7) Idem.

(8) FERRIERE, A., La Escuela Activa, p. 45.

cimiento que adquiría era producto de una larga y constante experiencia con la naturaleza. La investigación de Piaget confirma que los conocimientos humanos y el desarrollo de su inteligencia son efecto de una evolución en sus esquemas de conocimiento que, necesariamente, partió de su manipulación de los objetos del medio. (9)

Poco a poco, generación tras generación, esta primera y larga influencia de la naturaleza sobre nuestra estructura orgánica se vio acompañada del desarrollo de una segunda realidad influyente: la influencia social. Los logros culturales de la humanidad comenzaron a entretejer un espacio de "sagrada" naturaleza manifestada en los hábitos, costumbres, conocimientos y creencias que, actuando como modelador de la curiosidad personal se comunicaba a las nuevas generaciones. Su eficacia resultaba muy importante pues proporcionaba un statu quo regulador de la convivencia dentro de una comunidad, garantizaba la supervivencia, daba sentido a la existencia y respondía al inherente impulso del hombre por preguntar. Durkheim definió esa segunda realidad como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social" (10), y afirmó que su finalidad es "suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado." (11) De este modo, el ser humano se constituye como "el resultado del encuentro entre herencia individual y mundos físico y social." (12) Es así como se describe el hecho educativo.

Durkheim observa tanto peso de lo social en este encuentro que lo hace sostener: "crea en el hombre un ser nuevo." (13) Fullat se expresa de manera semejante al contemplar que "así como a la lenta evolución biológica le sobreviene la rápida evolución cultural dando un resultado distinto de los dos procesos anteriores, así también al código genético de cada quien se le suma el contorno cultural lográndose un precipitado nuevo que es la individualidad de cada cual." (14) La constitución de ese nuevo ser que el legado genético únicamente posibilita, queda entonces determinada por la intervención que sobre

(9) Cfr., PIAGET, J., Psicología y Pedagogía, p. 56.

(10) DURKHEIM, E., Educación y Sociología, p. 70.

(11) Idem.

(12) FULLAT, O., op. cit., p. 118.

(13) DURKHEIM, E., op. cit., p. 72.

(14) Ibid., pp. 70-71.

la estructura orgánica efectúe la sociedad. La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven, aún más, "o ingresamos en sociedad, a través siempre de la educación, o no traspasamos las posibilidades del bruto. Educar es socializar." (15)

Bronowski ofrece un ejemplo sencillo que ilustra el hecho: "a través de casi toda la historia se ha pedido a los menores que adopten la imagen del adulto. Hemos viajado con los baktiaritas de Persia durante su emigración de primavera. Se encuentran tan cercanos a las costumbres nómadas de hace diez mil años como cualquier otro pueblo sobreviviente que esté para extinguirse. Esto se puede observar en cualquier aspecto de su arcaica forma de vida: la imagen del adulto resplandece en los ojos del niño. Las niñas son madres pequeñas en formación. Los niños son pastores en pequeño. Incluso se conducen como lo hacen sus padres." (16) Los elementos del hecho educativo quedan referidos en este cuadro: una nueva generación con la necesidad de ser educada, un grupo de adultos con la capacidad de educar y, un conjunto de modelos conductuales que sirven como alimento para el proceso de educación.

1.3 LOS MIEMBROS EDUCANDOS: ALUMNOS.

En la práctica del hecho educativo, los miembros educandos de una comunidad, es decir, la nueva generación, son considerados como individuos a quienes hay que alimentar, a quienes hay que incorporar al contenido de los modelos profesados por la comunidad. Los educandos son alumnos, alumnos, en latín esto se refiere a sujetos que se alimentan; sin embargo, hay que hacer notar que en el hecho educativo no se les contempla como a originales comensales con capacidad para digerir de una manera personal los contenidos culturales que se ofrecen, sino que se los mira como dóciles estudiantes cuyo papel en el proceso de la educación es meramente reproducir el modelo de cultura que se propone.

Casi todo lo asimilado por el educando es alimento dispuesto por su comunidad: la manera de vestir, el idioma, los hábitos, las creencias religiosas, los oficios, las actitudes políticas, las apre-

(15) FULLAT, O., op. cit., p. 135.

(16) BRONOWSKI, J., op. cit., pp. 425-426.

ciaciones estéticas, las expectativas, los tabúes, los temores, las concepciones de bondad y de maldad, los mitos, la ciencia. El niño encuentra preparada la mayor parte del cosmos, es mínima la oportunidad de participar personalmente en la estructuración de la cultura o, de ejercer la interrogación respecto a cualquier cosa, pues las respuestas están dadas. Tiene que hacerse de ellas, está forzado a aprenderlas porque la cultura no se transmite genéticamente, porque necesita el favor de la asistencia social para sobrevivir y satisfacer sus carencias, porque la comunidad posee experiencia e historia y él ninguna, porque interesa a un orden económico y político establecido que las incorpore como suyas.

La originalidad orgánica de la nueva criatura es alterada y uniformada por una particular y concreta manera de ver el mundo: ¿cómo se relacione con sus semejantes?, ¿qué respeto reconozca a la naturaleza?, ¿cuál sea su actitud frente al sexo?, ¿de qué manera ocupe su tiempo?, ¿en qué dios crea?, ¿qué obligaciones se atribuya?, ¿qué considere inmoral? Estas preguntas y muchas más son determinadas según lo fija un espacio y tiempo dados, el contenido de sus modelos da una inclinación al educando en cuanto a sus patrones de conducta y sus esquemas de conocimiento.

1.4 EL MIEMBRO EDUCADOR: MAESTRO.

La contraparte del alumno es el maestro. En la práctica del hecho educativo el maestro se presenta con carácter de superioridad, egote es el carácter que la misma etimología del término quiere indicar: Maestro nace de la palabra latina magister y ésta a su vez procede del vocablo magis que quiere decir más. "Maestro, desde tal perspectiva, es el que más sabe, el que más posee, el que es más, el que más puede. El poderío físico, moral y cultural del maestro ha fundado la concepción educativo-enseñante que ha prevalecido durante siglos." (17)

Progresivamente, en todo tiempo y lugar, para el niño la sociedad entera es maestro: la comunidad, la familia, la escuela, el ejército, la iglesia, el partido político, el sindicato, la asociación re- creativa, el medio masivo de comunicación. Todos los grupos parciales

(17) FULLAT, O., op. cit., p. 25.

que conforman la entidad social juegan el papel de maestro: enseñan, instruyen, censuran, aprueban, examinan, vigilan; ellos son los depositarios de un orden alcanzado y de la cosmovisión que garantiza una permanencia social.

La influencia de lo social es una realidad con tanto poder sobre el alumno que, para Ernst Krieck, "la comunidad es la condición esencial y necesaria originariamente para la vida de los individuos", y, además apunta que, "éstos proceden siempre de comunidades y sólo pueden desarrollarse dentro de ellas; sólo con la comunidad adquieren el sentido de la vida y el cumplimiento de su destino." (18)

En la cotidianidad del hecho educativo lo que cuenta es la conservación y autoridad de los modelos que la sociedad enseña, la educación es un proceso completamente determinado por la comunidad enseñante, "es la asimilación típica de los miembros a las normas y ordenaciones de la comunidad." (19) Así, durante largo tiempo el hecho se ha presentado abrumador: la originalidad de la persona no tiene gran valor alguno, su participación queda reducida a una mecánica incorporación de comportamientos y a la reproducción de una particular manera de concebir el mundo.

1.5 LO QUE SE TRANSMITE: EL MODELO.

El modelo es el medio por el que se vinculan el papel del maestro y el rol del alumno. En realidad, la columna vertebral del hecho educativo es el modelo. Este puede ser una respuesta dada a una pregunta, una interpretación que se hace de algún fenómeno o, una costumbre que se transmite. Se expresa en los bienes culturales de una comunidad: literatura, arquitectura, pintura, código moral, mitología, ciencia. Toma cuerpo en una obra, una fe, un método, un saber, un comportamiento o, un personaje de la historia. Se le venera, se promueve hacia él una actitud de respeto y subordinación; representa al que es y no sólo eso, sino además casi siempre se le ha mirado como la verdad encarnada, absoluta, indiscutible. Si alguien ha de educarse es indispensable su convivencia con el modelo.

(18) KRIECK, E., Bosquejo de la Ciencia de la Educación, p. 22.

(19) Ibid., pp. 28-29.

El pedagogo francés, Georges Snyders, no está a favor de una práctica educativa como la que se deriva de los caracteres cotidianos del hecho en su ejercicio, por ello, en su Pedagogía Progresista hace un reconocimiento de lo que el modelo y su acción representan, original y conceptualmente, para el hacer de la educación tradicional. Nos valdremos de dicho reconocimiento -que a continuación se expone- para contrastar con más claridad los rasgos efectivos que su acción muestra en la cotidianeidad. Snyders hace notar que la educación tradicional ha considerado que:

- Educar es proponer modelos, escoger modelos confiriéndoles una pureza, una perfección; dicho brevemente: un estilo que la realidad habitual no puede alcanzar.
- El modelo no es lo contrario de la originalidad, de la individualidad propias de cada niño, sino la primera condición para que éstas puedan desarrollarse.
- El niño se convierte en un ser inédito y capaz de expresarse de un modo inédito en la medida en que el contacto asiduo con las grandes obras logre sacarle de la trivialidad, de la dispersión.
- Esta confrontación del niño con las grandes obras, con los modelos; este "careo" del alumno con Pitágoras o con Víctor Hugo produce alegría, y es esta alegría de comprender y de emocionarse, este tipo específico de alegría la que constituye el punto clave de toda la educación tradicional.
- El maestro es mediador entre el alumno y los modelos; le presenta los modelos; hace vital, tangible, seductora, la presencia de los modelos; le ayuda a realizar en sí mismo las condiciones favorables para el encuentro.
- El esfuerzo es parte integrante de esta educación, porque se le propone al niño la tarea más dura: situarse en el plano de los modelos, entablar diálogo con los más grandes creadores. Hay ciertamente una discontinuidad entre el nivel de la vida cotidiana y la meta a alcanzar.
- El maestro es de algún modo, el representante de los "grandes hombres" a los que sirve de introductor. (20)

Tras estos enunciados podría concluirse que:

- Los modelos conducen al educando de la ignorancia supina hacia el conocimiento cabal y científico.
- El hecho educativo está advertido de la evolución cultural de que es efecto.

- El hecho educativo lleva a los educandos hacia un comportamiento caracterizado por la autonomía porque:
- Colabora con ellos en el desarrollo de un juicio personal respecto al ambiente que los rodea.
- Promueve su actitud crítica frente a las obras o proposiciones que presenta.
- Cooperera con ellos reconociendo sus inquietudes y respetando sus aportaciones.
- Les ofrece modelos con la intención de que actúen sobre ellos con discernimiento y que de esta acción vivan el profundo gozo que implica educarse.

Sin embargo, la historia y el presente manifiestan que el hecho educativo ha sido practicado durante siglos mostrando que:

- El alumno es limitado a reproducir los modelos.
- El maestro es un vigilante del ejercicio docente de reproducción.
- El alumno no expresa lo "inédito" de su persona porque se reduce a repetir el modelo de conducta y los contenidos de conocimiento que se le imponen.
- El alumno no entabla un diálogo con los más "grandes hombres" porque no se le ha permitido hablar ni escuchar a la mayoría de esos grandes hombres.
- En la relación educador-educando no se ha mirado con igual respeto la participación de ambos.
- En clase, la palabra ha sido privado monólogo del maestro.
- No existe la confrontación del alumno con las grandes obras porque se censura la actitud crítica de éste.
- Los modelos se imponen y se obliga a aceptarlos como absolutos.
- La enseñanza no es una invitación al contacto con la diversidad de modelos, sino un ejercicio de manipulación homogénea.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se vive como una experiencia que implica fastidio, violencia y pesadumbre.
- Los pocos educandos que han contribuido al ascenso del hombre se han rebelado frente a esta práctica del hecho educativo.

La historia revela que estos han sido los rasgos prevaletentes en el ejercicio de la educación tradicional, desde las comunidades primitivas hasta las escuelas de hoy día, la relación enseñanza-aprendizaje ha sido totalitaria, dependiente de una organización económica, social y política, reproductora de unos modelos de conocimiento

y de conducta, despreocupada de la participación personal y original del educando. Y sin embargo, antes de abordar la dinámica y continuidad del hecho es pertinente subrayar algunas observaciones al respecto. En primer lugar, es necesario advertir que cuando se plantea la descripción del hecho educativo se hace, sobre todo, una referencia al modo como ha sido practicado y a los caracteres que presenta como constantes y común denominador, modo y constantes que ya se señalaron; mas esto no quiere decir que el hecho educativo, a lo largo de siglos de historia, no posea elementos y rasgos a los que haya que aplaudir. En este sentido, hay que considerar que, si no fuera por la relación de enseñanza-aprendizaje que se establece entre la persona del maestro y la persona del alumno, entre la generación precedente y la nueva, la riqueza cultural engendrada por los pueblos no sólo se perdería sino que además sería imposible su ensanchamiento y perfección; además, la participación de los modelos de cultura se ha realizado en algunas ocasiones como acicate para nuevos logros y descubrimientos. Es claro que si no fuera por el previo conocimiento de los modelos que los pueblos han ido estructurando, la mayor parte de las generaciones jamás habría podido avanzar ni aportar interpretaciones de conocimiento cada vez más ricas y acabadas. En segundo lugar, es necesario observar que cuando se habla de educación tradicional o hecho educativo, se suele asociar a esta concepción a los grandes maestros del mundo griego y latino haciendo pensar, de esta manera, que cuando se señalan los rasgos comunes de la práctica del hecho se está aludiendo implícitamente a ellos. Nada más equivocado. Si alguien ha estado fuera de dicha práctica han sido precisamente los clásicos griegos y latinos. ¿No acaso Sócrates promovió la reflexión del alumno planteándole preguntas e invitándolo a plantearse las?, ¿no acaso Platón inmortalizó a su maestro y al mismo tiempo levantó su propio pensamiento?, ¿no fungió la Academia como centro de enseñanza donde más que impartir conocimientos limitados se buscaron los principios del conocimiento?, ¿no resulta Aristóteles, alumno de Platón, prueba fehaciente de lo que puede nacer dada una relación en la que el maestro invita al alumno a participar del modelo con miras a superarlo?, ¿acaso fue el Liceo réplica fiel de la Academia?, y, siglos más tarde, ¿no fue Sto. Tomás de Aquino quien retomó al de Estagira para estructurar uno de

los sistemas filosóficos más completo y con mayor equilibrio? No, de ninguna manera, cuando aquí se señala la práctica cotidiana del hecho educativo no se refiere ni a la persona ni a la obra de estos ilustres maestros, sino a los que sin originalidad y con arrogancia hicieron de los clásicos alarde de petulancia y formalismo vacío, a los que como en otros tiempos de la historia y en otros espacios del mundo, tomaron un modelo de cultura para imponerlo con carácter totalitario y desconocer el papel principal del alumno en su recreación.

Por otra parte, es necesario dejar claro que si bien existe alguna oposición entre el hecho educativo y la posibilidad educativa, oposición que a veces se expresa en términos de "viejo" y "joven", de "tradicional" y "nuevo", el considerar esta oposición no debe plantearse como un esquema en el que se exprese un rechazo total y ciego por lo pasado y una aceptación incondicional y mecánica por lo nuevo. De algún modo, la educación se contempla en su globalidad y en su historia como un proceso en permanente estado de cambio y de renovación, proceso que en consecuencia y en alguna medida ha contribuido a la transformación cultural de las comunidades humanas, pero, respecto a este continuum del proceso educativo Víctor García Hoz bien señala que "cada nueva educación no rechaza necesariamente los elementos de las anteriores. El auge de la razón de la paideia griega no acabó con los elementos receptivos y religiosos de las civilizaciones anteriores; el cristianismo no acabó con el influjo de la razón; el caballero y el monje no destruyeron al hombre; el político y el técnico siguen pretendiendo hacer felices a los seres humanos" (21), de esta manera, asienta que "los cambios de la sociedad no son mutaciones totales. En los hombres, en la vida y en la realidad, algo está cambiando constantemente, pero algo permanece." (22)

Sin embargo, García Hoz observa que, actualmente y de manera errónea, la evolución técnica y la evolución intelectual son factores ambos que inciden directamente en el devenir de la educación, "tienen en común un menosprecio de lo viejo... El avance técnico es tan rápido, que los progresos alcanzados en la nueva instrumentación de la actividad humana son rápidamente sobrepasados por otros

(21) GARCÍA HOZ, Víctor, Pedagogía visible y Educación invisible, p. 15.

(22) Idem.

que van haciendo inútiles los anteriores; lo "viejo" se abandona por que se han descubierto nuevos métodos de actividad. En el campo del pensamiento también en esta nueva sociedad se dan cambios rápidos; lo viejo se menosprecia, no porque una nueva idea haya venido a perfeccionar la anterior, sino porque viene a oponerse a ella." (23)

En el ámbito educativo, la oposición por la mera oposición, la oposición no equilibrada por el sustento de la reflexión cabal y honesta, sólo ha llevado a una "actitud generalizada de desconcierto y desánimo" (24), por consiguiente, es claro que todo intento de estrategia y modelo educativos ha de considerar con tino la riqueza de la experiencia que le precede, advirtiendo las fallas pero reconociendo también los aciertos, modificando sí lo erróneo pero conservando también lo valioso. El educando de hoy "nace en un entorno técnico muy distinto del de hace unos cuantos siglos; pero nace ignorante y desnudo, igual que el nacido hace tres mil años; en medio de su desnudez, también como el niño de hace tres milenios, tiene capacidad de conocer y amar y ha de utilizarlas para construir su vida. Consideramos el conocimiento y el amor como disposiciones, facultades o potencias interiores, constituyen elementos permanentes en la vida y en el ser humano. Vistos en su relación con los objetos a que se refieren, participan de la variabilidad de las cosas." (25) De este modo, la labor de la nueva educación o posibilidad educativa que se orienta hacia la apertura, la reflexión, la creatividad y la alegría (26), ha de apoyarse en esas dos cualidades humanas permanentes que son la capacidad de conocimiento y la capacidad de autonomía para la acción, teniendo en cuenta que, el desarrollo y ejercicio de estas dos ha de promoverse con miras a la mejora y perfección del educando, viviendo -de esta manera- un proceso educativo que se define como la ayuda que se le brinda a un ser humano "con el fin de que desarrolle su inteligencia para descubrir el bien y su voluntad para reglarlo." (27) Hecha esta importante consideración, ahora sí, abordemos la dinámica y continuidad de la práctica común del hecho educativo.

(23) *Ibid.*, p. 34.

(24) *Ibid.*, p. 41.

(25) *Ibid.*, p. 20.

(26) *Cfr.*, *ibid.*, pp. 170-203.

(27) *Ibid.*, p. 97.

1.6 DINAMICA Y CONTINUIDAD DEL HECHO.

Se ha mencionado que a la larga evolución biológica del hombre siguió la evolución cultural. El hombre librando escollos, desvelando a la naturaleza sus misterios y creando mitos reuniendo, poco a poco, un conjunto de saberes y costumbres que caracterizaron a cada una de sus comunidades en un momento y espacio dados.

Estos saberes y costumbres fueron, durante mucho tiempo, imitados por las nuevas generaciones que se iban sucediendo. La materia cultural pasaba así de unas manos a otras. "En los pueblos primitivos, posee la educación su estructura más simple; lo que se explica satisfactoriamente debido a que la vida no presenta la riqueza de instituciones de las culturas avanzadas. Los usos y las costumbres, las ideas religiosas y los ritos de los primitivos son asimilados por las generaciones jóvenes sin un mecanismo complicado. La forma de vida de las generaciones adultas se transmite a los niños y a los jóvenes por mera imitación: es un rutinario adaptarse a las necesidades materiales y religiosas de la comunidad en que vive." (28)

La interpretación del cosmos elaborada por las comunidades primitivas es comunicada a los nuevos miembros por el grupo entero; no existe aún una institución particular que se dedique a la educación, sin embargo, su esencia es la misma de todos los tiempos: se realiza una acción que cobra un efecto sobre la organicidad del educando, se socializa. Como resultado de esta acción el niño incorpora lengua, costumbres, conocimientos, técnicas, moral, creencias. Los niños deben aprender determinadas tareas si quieren subsistir y, por otra parte, a simular los mitos y creencias que su grupo les presenta.

La comunidad primitiva mira el ejercicio educativo como una actividad orientada a su beneficio general. La transmisión de conductas y conocimientos tiene una intención no del todo advertida: conservar la continuidad de la cultura. Todos los miembros participan en esta labor; padres, madres, cazadores, recolectores, artesanos, todos se orientan a un mismo fin: dejar en el joven la impronta de la comunidad. A este respecto, Aníbal Ponce señala que, "la educación no esta-

ba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente" y, que la diaria convivencia del joven con el adulto "le introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores." (29) De modo semejante, Roger Gal hace notar que, "la educación nunca fue más activa que en esas sociedades primitivas donde el niño era incorporado lo más tempranamente posible a las ocupaciones de sus padres o los adultos de su clan o tribu, donde aprendía sin saberlo a vivir su vida de hombre, siguiendo e imitando a su padre o a su madre, según fuera su sexo, en la caza, en las ocupaciones domésticas o agrícolas, incorporado desde muy temprano al trabajo." (30) Se observa que el hecho educativo era practicado de una manera homogénea, es decir, la continuidad y transmisión del bien cultural era responsabilidad y tarea de todos, las diferencias entre los miembros estaban dadas tan sólo por el sexo y la edad, no existían distinciones debidas al ejercicio formal de un poder. En una sociedad "como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: espontánea en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; integral en cuanto cada miembro se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar." (31) Si bien, por ese entonces los modelos no se transmiten de una manera coercitiva ni se imponen en una forma brutal, sí se pretende aunque sea espontáneamente que formen parte substancial de la existencia de todos los miembros.

El proceso educativo fue adquiriendo caracteres cada vez más sobresalientes, toda vez que su realización era la garantía para la permanencia de la estructura y jerarquía sociales que se iban consolidando. Las comunidades prosperaron, aumentaron los campos de labranza y granjas, los canales y depósitos de riego, la población, los ganados; las aldeas paulatinamente tomaron matices de ciudad, se hizo cada vez más necesaria la presencia de ciertos individuos que se ocupasen de tareas tales como: la distribución de lo producido,

(29) PONCE, A., Educación y Lucha de Clases, p. 27.

(30) GAL, R., Historia de la Educación, p. 12.

(31) PONCE, A., op. cit., pp. 30-31.

la inspección del régimen de riego, la solución de controversias. En te tipo de faenas "exigieron poco a poco ciertas formas de trabajo social algo diferentes del trabajo propiamente material." (32) Durante algún tiempo, los individuos a quienes se encomendó ese tipo diferente de labores realizaron sus tareas sin una influencia que mgificara la organización básica de la comunidad, pero, progresivamente, su papel en ella fue adquiriendo rasgos de "dignidad". Con el tiempo no sólo dirigían las actividades propias del trabajo material y administraban los intereses de la comunidad, sino que también se fueron convirtiendo en poseedores particulares de ciertos conocimientos, principalmente, astronómicos, que aprovechaban en la dirección de las faenas agrícolas. La exclusividad de dichos saberes trajo consigo una distinción radical; ya no todos podían acceder a la totalidad de la cultura desarrollada, se debía tener la suerte de nacer vástago de alguno de esos poseedores particulares para tener dominio de aquellos conocimientos que hacían a unos más que a otros; de este modo, las funciones de organización que desempeñaban los que se ocupaban del trabajo social "se volvieron hereditarias y la propiedad común de la tribu -tierras y ganados- pasó a ser propiedad privada de las familias que la administraban y defendían. Dueñas de los productos a partir de ese momento, las familias dirigentes se encontraron al mismo tiempo, dueñas de los hombres." (33)

La educación continúa siendo una socialización, pero ahora adquiere una intención más: se constituye como factor del ejercicio de poder de unos hombres sobre otros. Ponce observa que, "con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros iguales de un grupo y su substitución por intereses distintos, poco a poco antagónicos, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; la desigualdad económica entre los "organizadores" -cada vez más explotadores- y los "ejecutores" -cada vez más explotados- trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas. Las familias directoras que organizaban la producción social y tonían en sus manos la distribución y defensa, organizaron y distribuyeron también, según

(32) *Ibid.*, p. 32.

(33) *Ibid.*, p. 36.

sus intereses, no sólo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir." (34) A partir de entonces la organización social aparece compuesta por dos clases fundamentales: "una es la clase más numerosa, la masa, que se preocupa esencialmente de producir económicamente, con una técnica y una habilidad en algunos realmente insospechadas. La otra es la clase de los privilegiados, de los dominadores, a la que se concede una vida material más cómoda y más refinada y en la que se va desarrollando lentamente una cultura superior." (35) Esto sucede con variedad de tonos y matices en Egipto, en la India, en Grecia, durante la Edad Media, el Renacimiento y hasta nuestros días.

Como consecuencia de esta estructura social el hecho educativo se manifiesta con todo su "esplendor": es indispensable que las nuevas generaciones asimilen los modelos que convienen a la permanencia del orden económico y político que se ha alcanzado; se pretenderá, inclusive con ejercicio de violencia, que el educando se aplique a actuar como reproductor de los patrones de conducta y los esquemas de conocimiento impuestos por la organización de la comunidad. Si acaso en algunos miembros de las clases dominantes se tolerará el ejercicio de la interrogación e interpretación personales que hagan desarrollar el acervo cultural, en la mayoría de los casos una actitud tal es reprobada y castigada, por el contrario, la conducta que reproduce fielmente los modelos es aplaudida y encomiada como sucedía, por ejemplo, en el caso de China donde "no eran considerados los mejores los que demostraban una relevante personalidad, sino aquellos que habían asimilado mejor que los otros la lengua y la literatura del pasado." (36) Los modelos que ofrece una sociedad o, mejor dicho, el grupo de poder en dicha sociedad, adquieren frente al educando un carácter demoleedor de la propia personalidad pues resulta imperativo mantener el privilegio que el orden alcanzado proporciona a algunos; "una vez constituidas las clases sociales se vuelve un dogma pedagógico su conservación, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada." (37)

Los modelos representan un valor sagrado y, quienes los van conformando y enseñando se tornan en seres especiales, inclusive di

(35) MORANDO, D., Pedagogía, p. 24.

(36) *Ibid.*, p. 27.

(37) PORCE, A., *op. cit.*, pp. 39-40.

vinos, ellos son los que saben, los que conocen los "misterios" de la naturaleza; su palabra y sus órdenes se deben acatar, la comunidad en general depende de la vida de estos magistrados que con el tiempo, combinadas su sabiduría y la ignorancia del pueblo, se van transformando en sacerdotes, magos, hijos de los dioses o en los dioses mismos. En el Egipto milenario, por ejemplo, "el faraón era encarnación de los dioses y alma del Estado. Se le debía atribuir la crecida y la mengua del Nilo, la producción de los campos, la bonanza del comercio, la suerte de las armas y el mantenimiento de la paz. Era propietario de las tierras, encauzaba las energías del pueblo y dictaba la ley." (38) ¿Cómo podía convencer a la gran mayoría del pueblo de que él fuera responsable de todo ello? De una manera sencilla: uniendo las enseñanzas y sabiduría a las pretensiones de la clase dominante. Ponce ofrece un ejemplo al respecto cuando señala que: "en Egipto, un dispositivo, admirable para la época, llamado nilómetro, permitía conocer con bastante exactitud el crecimiento de las aguas del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De acuerdo a esos informes, mantenidos en secreto, los sacerdotes aconsejaban a los labradores. Las clases inferiores recibían así un servicio extraordinario que la propia ignorancia en que vivían, determinada por un trabajo sin descanso, hubiera sido incapaz de realizar. Pero aquel nilómetro servía además a las clases dirigentes, de dos maneras que convergían a lo mismo. Por un lado, cuanto más abundante se anunciaba la cosecha tanto más la autoridad redoblabla los impuestos. Por otro lado, aquellas indicaciones precisas sobre la inminencia del crecimiento de las aguas -que sólo la autoridad estaba en condiciones de poseer- prestaban al soberano el ascendiente de las divinidades: en el momento oportuno el faraón arrojaba al Nilo sus órdenes escritas, y entonces -¡oh!, entonces- las aguas obedientes empezaban a subir..." (39)

Durante varios siglos, el maestro es protagonista consciente y privilegiado de la servidumbre que el hecho educativo presta al man-

(38) CASSON, L., Egipto Antiguo, Amsterdam, TIME-LIFE, 1974, p. 93.

(39) PONCE, A., op. cit., pp. 44-45.

tenimiento de una estructura económica y política. Los sacerdotes, magos, mandarines, brujos, escribas y preceptores, antiguos maestros, estuvieron muy cerca de faraones, reyes, dictadores, marajás e incas; actuar como cómplices del poder que éstos ejercían y pertenecer a familias aristócratas, los convierte en guardianes celosísimos de la cosmovisión impuesta como verdad de la vida. Su enseñanza conlleva la obligación de ser reconocida como la explicación acabada de todo lo que ocurre, su voz convence, conduce a las grandes masas a creer y persuadirse de la legitimidad de su situación menos privilegiada. En Mesopotamia, se observa el caso de los sumerios que "convencidos de que habían sido creados para ser esclavos y siervos de los dioses, aceptaban de manera mansa y sumisa las decisiones divinas, incluso las inexplicables y aparentemente justificadas." (40) En la India, la inmutabilidad de la estructura de castas está fundamentalmente apoyada por una justificación metafísica que los brahmanes no dudaban en enseñar: el sudra o paria, basamento último de la jerarquía social, era excluido de todo derecho y predestinado al servicio de las clases superiores, porque nacía en esa casta "para expiar las faltas cometidas en una existencia anterior y sólo podía redimir esta maldición sirviendo humildemente a sus superiores." (41)

El carácter de sometimiento y la reproducción mecánica de modelos son aspectos que, en la práctica del hecho, casi siempre se encuentran - desde luego- también referidos a las clases socialmente más privilegiadas. Gracias a la valiosa información que han proporcionado los hallazgos arqueológicos -realizados en Mesopotamia-, conocemos algunos de los procedimientos escolares que quedaron registrados en signos cuneiformes. En la escuela mesopotámica -la adubba-, el joven aspirante a escriba debía subordinarse completamente a las indicaciones de su maestro. "El escriba en embrión asistía a la escuela desde la primera adolescencia hasta que comenzaba a ser hombre, un día tras otro, mes tras mes, año tras año. Tomaba seis días libres por mes, tres días santos y otros tres de asueto; los restan-

(40) KRAMER, S., La Cuna de la Civilización, Amsterdam, TIME-LIFE, 1974, pp. 104-105.

(41) GAL, R., op. cit., p. 22.

tes días de escuela eran -como observó un antiguo graduado- "largos días en verdad". La enseñanza era monótona, la disciplina rigurosa. Otro anterior estudiante escribió de un sólo día en que recibió de varazos por lo menos nueve veces, y sus delitos comprendieron desde hablar sin permiso hasta perder el tiempo en la calle. Su reseña de castigos termina con una nota que no puede decirse que sea triunfal: El sujeto encargado del sumerio dijo:

"¿Por qué no hablaste sumerio?" Me dio de varazos.

Mi maestro dijo:

"Tu escrito (a mano) es insatisfactorio." Me dio de varazos.

Yo comencé a odiar el arte del escriba..." (42)

Se equivoca Snyders cuando piensa que el modelo se presenta para que el educando se construya a sí mismo de forma original e "inédita". El modelo no es oportunidad para valorar, por una parte, la cultura heredada, tampoco, por otra, la ocasión para promover contribuciones personales a las respuestas ofrecidas. El modelo tiene como propósito fundamental, corromper en el niño su disposición natural para aprender, aniquilar su poder de preguntar y abortar "el talento para contemplar viejos hechos según nuevos enfoques". (43) El papel del educando radica no en hacerse "señor" de los conocimientos que se le ofrecen, sino en conducirse como su "siervo". Un señor domina sobre sus tierras, las cosecha, las toma, las aprehende, no se siente limitado por sus accidentes o caprichos, al contrario, va al encuentro de lo que ofrecen para aprovecharse de ello; inyecta a sus suelos un vigor nuevo, cosecha granos más grandes y ricos, rara vez se siente a medrentado por la hostilidad de la naturaleza sobre la que señorea, cada nuevo cultivo representa una aventura, un renovado labrar cuyo propósito es engrandecer la figura del señor que aprehende su tierra. En la práctica común del hecho educativo, el alumno, pasado y presente, de Japón a México, se comporta como la figura contraria al señor. Se acepta débil, su intención no es señorear los saberes comunicados, éstos son "latifundios" completamente surcados; no se concibe que él pueda aportarles riqueza ninguna, es más, no es el alumno quien "aprende" los modelos, son éstos quienes "aprehenden" al alumno, lo poseen,

(42) KRAMER, S., op. cit., pp. 123-124.

(43) SAGAN, C., El Cerebro de Broca, México, Grijalbo, 1984, p. 37.

dominan, modelan. En Esparta, se conforma como mecánico peón de un ejército celebrado por terratenientes; en Atenas, el "alumno" Sócrates es condenado a muerte por disentir de la tradición; en Roma, se subordina incondicionalmente a la autoridad del padre; durante el medioevo escolástico, es devoto reproductor de la "lectio" y fervoroso merolico de "disputationes". Los siglos se suceden, y casi siempre, se observa una escuela homogeneizante y tendenciosamente acritica, que sólo aspira a procurar un saber ya hecho y, que se funda, en textos u. hombres a los que se mira como modelos sagrados y en la receptividad mecánica del alumno. Todo ello hace afirmar a Bronowski: "ciertamente que la historia no se mantuvo estática entre los nómadas y el Renacimiento. El ascenso del hombre jamás se ha detenido. Mas el ascenso de los jóvenes, el ascenso de los talentosos, el ascenso de los imaginativos se ha detenido prolongadamente en múltiples ocasiones. Por supuesto que han existido grandes civilizaciones. ¿Quién soy yo para minimizar las civilizaciones de Egipto, de China, de la India, e incluso de la Europa medieval? Y, sin embargo, todas ellas fallaron en una prueba: restringieron la libertad de imaginación de los jóvenes." (44) Cabría pensar que durante el Renacimiento, la práctica educativa común vive un "oasis" de recreación e independencia y, no obstante, "es en vano que la astronomía, la medicina, las matemáticas, la física hayan realizado inmensos progresos con Galileo, Kepler, Harvey, Vesalio, Descartes, Pascal, Torricelli, Mariotte, etc., y que se comience a elaborar el método experimental que cambiará nuestra capacidad de comprender el mundo y de actuar sobre él. La educación, detenida en su movimiento de creación o con la mirada puesta en el pasado se limita obstinadamente al horizonte latino y al espíritu antiguo, cuyo verdadero valor residió en ser un movimiento inicial pero no definitivo." (45)

Con el tiempo la sociedad evoluciona y una consecuencia de ello es el fortalecimiento del Estado, del grupo que ejerce el poder en dicha sociedad; entonces, los maestros y sus cátedras no llegan a ser sino "alfiles" de la política del "príncipe". El Estado ha trabajado paulatina e incesantemente por "meter en cintura todas las modalida-

(44) BRONOWSKI, J., op. cit., pp. 426-427.

(45) GAL, R., op. cit., p. 82.

des de la enseñanza". (46) A la par de esta evolución, los maestros, a ejemplo de sus señores, se declararán la guerra entre ellos, pues, ¿quién ha de ejercer el poder sobre Europa? ¿El Papa y los Reyes de la Iglesia Católica o Lutero y los Príncipes Germánicos? ¿A qué "deben" aplicarse los maestros? ¿A los Reglamentos Escolares de Melancthon o a la Ratio Studiorum de Acquaviva?

¿Qué maestros corrompen en Francia, al alumno de principios del siglo XIX? ¿Los de las "Escuelas Centrales" de Condorcet y Lakanal o los de los "Liceos Clásicos" de Napoleón? En ese mismo siglo, ¿cuáles asumen el "bien" de México? ¿Los del partido conservador, o los del partido liberal? ¿Los que profesan una educación religiosa, o los que demandan una educación laica? ¿Qué reproducen los maestros en el siglo XX? ¿La doctrina del Führer, o la doctrina de Stalin? ¿La revolución cultural de Mao o la doctrina del Apartheid?

Dado el lugar y el tiempo donde nacen los maestros, unos, enseñan la "verdadera" moral según Calvino y, otros, la "verdadera" moral según la Santa Inquisición; unos, trabajan por una República, y otros, dan su vida por un Imperio; unos, llaman a un príncipe europeo y, otros, combaten hasta expulsarlo; unos, rezan por la supervivencia del Tercer Reich y, otros, oran por su liquidación definitiva; unos, reclaman el derecho civil del negro y, otros, imponen la "superioridad" del blanco. Así que, el maestro no es un amable y gentil introductor a las "grandes obras"; tampoco actúa como facilitador de la alegría del niño al entrar en contacto con el modelo. La mayoría de las veces ni siquiera él mismo ha disfrutado del goce que implica conocer una materia. El maestro es un vigilante, un "policía" del proceso de reproducción que es el hecho educativo: cuando joven ha debido disciplinarse durante un largo ritual que lo norma, lo sofoca, lo priva de la capacidad que tiene para recrear los modelos, interrogarlos, sopesarlos, evaluarlos. Las respuestas que encuentra ya elaboradas, las interpretaciones hechas, los "programas", los dogmas, son objeto merecido de "culto", él se encarga únicamente de pronunciarlos, no hace falta que los "digiera", que los analice en sus elementos, discierna o trate de nutrirlos con la reflexión personal, pues es innecesario y en todo caso resultaría herético pa-

(46) FULLAT, O., Verdades y Trampas de la Pedagogía, p. 89.

ra la ortodoxia del hecho. Los que han de "alimentar" a los discentes se conforman como servidumbre de una mecánica tradición y no señorean sobre la parte cultural de que son guardianes, por ello su actuación se puede comparar con la reacción estomacal de tener que volver un conglomerado de bocados en el mismo estado en que se los deglutió: sin aprovechar, sin digerir, sin aprender. Esta misma reacción practicada durante "su cátedra" la exigirán después al educando: "el examen es, simplemente, un vómito intelectual." (47)

El hecho educativo se vive como una experiencia muy poco agradable, la "alegría" que nos refiere Snyders como rasgo principal del encuentro del alumno con el modelo presentado, no deja de ser un caso excepcional y las más de las veces, un deseo incumplido. Su práctica ha estado teñida de una violencia común sobre el educando, pues éste es visto como mero ignorante que nada sabe acerca de lo que conviene que aprenda, él no tiene ninguna experiencia, no cuenta con ninguna riqueza que ofrecer; su dependencia lo hace subordinarse y tener que obedecer a lo que se mande, de no cumplirlo con diligencia, los golpes y las sanciones no faltarán. A un orden social importa que los educandos asimilen ese orden, no preocupa si para tal fin tenga que convertirse el proceso educativo en la actividad de mayor fastidio y aversión para los educandos, de este modo son raros los alumnos a quienes podemos oír hablar con sincero placer de su experiencia educativa, y más concretamente, de la vivida en la escuela. Quizás ahora no se empleen tanto los tormentos físicos, sin embargo, la mayor sistematización del hecho no ha querido conferirle a la acción de aprender el legítimo disfrute que conlleva. Lo principal sigue siendo que el alumno se haga del modelo, que se "llene" de él, que lo reproduzca. El maestro sólo se cerciora de que los discentes repitan con fidelidad lo "programado". Fundamentalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje continúa revistiendo: para el educando, caracteres de sometimiento, dependencia y alienación; para el docente, rasgos de dogmatismo, autoridad impersonal y servidumbre.

Desde luego que hoy, los factores implicados en la manipulación de los modelos de conducta y los esquemas de conocimiento que condicionan a un individuo, integran una red extraordinariamente más com-

(47) DE OLIVEIRA LIMA, L., Educación por la Inteligencia, p. 30.

pleja, así también lo advierte Morando cuando señala que incluso en nuestro siglo "la instrucción dada en las escuelas, desde los grados elementales a la Universidad, o bien explotando los más modernos recursos de la técnica (prensa, cine, radio), no tiene otro fin que el de propagar las ideas del Jefe y de hacer llegar a todos un conocimiento siempre más perfecto de lo que son sus "revelaciones". (48) Un ejemplo clásico del funcionamiento moderno del hecho educativo, es el que en Nuremberg, Albert Speer -arquitecto oficial de Hitler-, expresó respecto a la manera en que Josef Goebbels -ministro de instrucción popular y propaganda del Führer- logró la tan homogénea conformación del pueblo alemán durante los años del nazismo. La dictadura de Hitler, declaró Speer, "fue la primera de la época actual de desarrollo técnico moderno, una dictadura que hechó mano de todos los adelantos tecnológicos para dominar a su propio pueblo. Mediante artefactos técnicos como la radio y los altavoces, 80 000 000 de personas fueron privadas de sus ideas personales. Así fue posible someterlas a la voluntad de un sólo hombre". (49)

Durante toda su historia, el ser humano llega al mundo con la necesidad de tener que formarse. Su compleja constitución física vigila un desarrollo insospechado, pero al principio es muy pequeño; cuando nace sus recursos para actuar se encuentran en condiciones muy limitadas. Esta circunstancia lo obliga a vivir una situación de dependencia por varios años, en la que el mundo, lo cubre con los mandos que le toquen en turno; lo más común es que, durante este lapso de tiempo, la autonomía posible y original de su conducta quede aplazada. ¿Es verdad, entonces, que la educación no es otra cosa que el mero acto por el que se socializa a un individuo? ¿La acción por la que hablará un idioma "X"? ¿El proceso por el que se sumará a un partido "Z"? ¿El hecho por el que crea en Cristo y no en Huitzilopochtli? ¿La razón por la que opino que la vida no es más que trabajar, tener hijos y beber? ¿El motivo por el que defienda la esclavitud? En resumen: ¿el proceso determinante de su conducta toda?

¿Y qué hay de los seres humanos que rompieron el rito? ¿Qué decir de aquéllos quienes han aportado luces nuevas a la visión del

(49) GRUNFELD, F., El Archivo de Hitler, México, Novaro, 1975, p. 185.

mundo, los renovadores, los que se lanzaron a evaluar los dogmas de su tiempo, los que "labraron" ciencias y artes prohibidas, los que afirmaron la libertad de sí mismos? Aquí no podemos decir nada de ellos porque tratamos el hecho educativo, y su actuación más bien pertenece a la posibilidad educativa. A ella nos referiremos en el siguiente capítulo.

Capítulo II

LA POSIBILIDAD EDUCATIVA

"...antao decfan: la verdad está definida, enseñadla; nosotros decimos: la verdad se va definiendo, buscadla."

Justo Sierra.

"Lo que se persigue no es la voluntad de creer, sino el deseo de descubrir, que es exactamente lo opuesto".

Bertrand Russell.

"Es casi milagroso que los métodos de instrucción no hayan conseguido ahogar por completo la santa curiosidad de la investigación, pues la principal necesidad de tan delicada planta, aparte el estímulo inicial, es la libertad".

Albert Einstein.

Se ha realizado la observación de que para el hecho educativo, el discente en sí mismo no representa ningún papel principal en el proceso de desarrollo, pues tan sólo se conforma como mero resultado de la interacción que una comunidad ejerce sobre su estructura anatómico-fisiológica. El panorama histórico muestra que la educación ha sido practicada casi en todo tiempo y lugar como una acción por la que el educando es llevado a convertirse en mecánico reproductor de cierta interpretación del cosmos y de la existencia. Y la verdad es que frente a este hecho que uniformiza el comportamiento de cada discente, sobreviene una sensación de pesadumbre, de angustia, pero, también de inquietud por reconsiderar si acaso no sea otro el valor que representa un educando en este proceso.

La posibilidad educativa sostiene que sí, y apunta hacia un pleno desarrollo de la personalidad humana en el que el papel del que se educa exige un discernimiento personal de los elementos que han de aprovecharse para la constitución de su propio desarrollo. Piénsese que si bien el hecho educativo se muestra de manera abrumadora, por otra parte, en algunos casos de la misma historia, han podido manifestarse algunas actuaciones principales del educando, creativas e independientes, pues, si no, ¿de qué otra manera se explica la fecunda -aunque penosa- evolución de las artes y las ciencias? Comencemos este capítulo haciendo una referen-

cia básica a algunos de los intentos educativos que han bregado por la participación genuina y autónoma del educando en el proceso de desarrollo.

2.1 ANTECEDENTES.

Una pedagogía que se haya inquietado por el papel del educando en su proceso de formación, y que haya reclamado por su participación y su valor frente a un modelo de cultura, se encuentra ya de una manera manifiesta, aunque todavía muy titubeante y cargada de siglos de tradición venerada, a partir del Quattrocento. Durante ese siglo, pedagogos como Pablo Vergerio, se acercan a la "antigüedad" -Cicerón y Quintiliano, especialmente- pero no con mera actitud sumisa, sino con un interés verdadero por el mundo y su naturaleza; Maffeo Vegio, en el De educatione liberorum clarisque eorum moribus, demuestra por la educación femenina un "escandaloso" sentido liberal; Enocas Silvio Piccolomini, primero obispo y luego Papa -bajo el nombre de Pío II-, censura en el De liberorum educatione, el exceso de dialéctica y geometría porque apartan al niño de la vida real; Pico della Mirandola, enseña a Juan de Médicis -futuro León X-, que "lo único grande en la Tierra es el hombre", -¿será por esto que León X no baja la mirada frente a ningún modelo, y vislumbra en Miguel Ángel y Rafael, arquitectura, escultura y pintura jamás pensadas?- Guarino de Verona, levanta una escuela en Mantua, allí, no quiere formar eruditos repetidores, quiere favorecer en los niños una vida activa y competitiva en el mundo de los hombres y los negocios; y, desde luego, el considerado "campeón" del Quattrocento, Vittorino da Feltre, en Ferrara, trabajará por una escuela donde alumnos y maestros vivan una "Casa Feliz". Ahí, se "aprende deleitando", la mecánica repetición de la lógica decadente es sustituida por la alegría de la libre interpretación de los clásicos; por la mañana se nada y va de caza, y por la tarde se acude al tribunal de la ciudad a discernir la defensa o acuse que el abogado hace de algún parroquiano.

En el S. XVI, Rabelais, pone en guardia contra la instrucción libreca, "adorno pero no fundamento del espíritu", y desespera, porque su gigante Gargantúa ha recibido una educación puramente mnemónica y verbal, que lo convierte en un "inepto mamarracho medio imbécil"; y, Montaigne, al proceptor que tiene "la cabeza bien hecha más que bien llena", aconse-

ja que no hable siempre él solo, sino que escuche también al discípulo.

Más adelante, con la publicación de la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio, allá por el año 1627, se vivirá de una manera "oficial" la condena a muerte de esa educación puramente dictada, dogmática, memorística, verbosísima, repetitiva e inútil, poco o nada forjadora de actitudes y pensamientos auténticos. -¡Qué lástima! ¡Sólo fue condena, no funeral!- Por eso, una página de Comenio puede ser todavía, casi en cualquier parte del mundo, "considerada como revolución pedagógica, profundamente peligrosa en cuanto es una innovación de pedagogos inconsecuentes... Comenio jamás imaginó que sería subversivo en didáctica 345 años después de haber publicado su obra prima" (1), y lo único que hizo este "ciudadano del mundo" -como Leibniz lo llamó- fue apelar al valor de la experiencia sensible en el proceso de conocimiento.

Durante el S. XVII y parte del XVIII, en Paraguay se vivirá uno de los intentos más brillantes -y quizás hasta heroico- de posibilidad educativa. Ahí, la Compañía de Jesús, orden religiosa católica, edificará las "misiones" en que dará ejemplo, a la misma Iglesia y también a los heterodoxos, de una convivencia educativa donde educador y educando se reconocen como sujetos de valor, donde el uno representa una riqueza de aprendizaje para el otro -y viceversa-, donde ninguno impone su idioma como único, donde el conocimiento es recreación de ambas partes y el gobierno de la convivencia es acuerdo común. Ahí, Nicolás Yapaguay, indio, "escribió dos libros en una época en que la mayor parte de los españoles eran todavía analfabetos; otro publicó una Historia de Yapeyú; un tercero compuso un drama sobre el pecado original" (2), y, ahí también, cuando la autoridad despota portó coronas o empuñó cruces para ahogar la libertad de los pueblos, algunos jesuitas comprendieron el absurdo de una obediencia ciega, y, entonces, no dudaron en blandir sus espadas por la obra de tantos años.

A finales del S. XVIII, y del otro lado del mundo, una revolución cimbrará las bases de la traditio, no nos referimos a la "francesa", ni no a la "copernicana" que levantó Rousseau. El Emilio se erguirá como un no de los reclamos más resonantes por el reconocimiento del valor del edu

(1) DE OLIVEIRA LIMA, L., op. cit., p. 82.

(2) FERGUSON, J., Las Repúblicas del Río de la Plata, TIME-LIFE, México, 1971, p. 49.

cando, su autor demandará: "comenzad por estudiar mejor a vuestros alumnos pues con seguridad no los conocéis", y con genial discernimiento concluirá que las mejores realizaciones son aquellas de las que el niño es autor, los conocimientos mejores y más durables aquellos que él mismo elabora; del maestro depende la sugerencia de situaciones que alimenten su curiosidad, su atención, su esfuerzo.

Años después, Juan Enrique Pestalozzi, no sólo intentará la práctica del Emilio, sino que desde Neuhof hasta Iverdon, desbordará al gran ginebrino. Establece las bases de la moderna Escuela Elemental, y con gran imaginación intuye en el educando su papel en la "reinención" del conocimiento; se valdrá de la experiencia sensible, sí, pero, también adelantará a su tiempo al reconocer esa acción en el educando que estructura y transforma las cosas y los conceptos del entorno. Pestalozzi mira en la escuela una responsabilidad social, y del gentilhombre, selecto y egoísta, la llevará al pueblo fraterno y trabajador. Uno de sus alumnos más brillantes luchará por la educación de la primera infancia, y venciendo serios obstáculos, concretará su idea en los famosos "kindergarten". Federico Fröbel insistirá en el valor del juego: "los juegos de la infancia son algo así como germen de la vida toda que va a seguir, pues el hombre entero se desarrolla y se manifiesta en ello; en ello revela sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser."

En el S. XIX, y después de la guerra de Crimea, el Conde León Tolstoi dejará de comandar las milicias rusas contra los ejércitos turcos y franceses, para pasar a comandar una guerra sin tregua contra la ignorancia, la pobreza y el fanatismo. Convencido de que la escuela de su tiempo -como la de cualquier otro- "no educa pastores para rebaños, sino rebaños para pastores", funda la Escuela de Yasnáia Poliana; ahí, junto con niños campesinos labrará él mismo la tierra, y emprenderá, además, un intento por cultivar la libertad.

Tras concluir la Primera Guerra Mundial, Adolfo Ferrière, impresionado por lo absurdo de la tragedia, y advertido de que la educación tradicional es responsable -en gran medida- de ese comportamiento tiránico, irrespetuoso, ofensivo e irracional que las naciones del mundo han mostrado entre sí, declara: "entre las causas profundas de la guerra y la configuración actuales hay una cuya importancia no se ha subrayado bastante. En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado por adiestrar al niño

en la obediencia pasiva. Nada ha hecho por desarrollar el espíritu crítico. Nunca ha intentado favorecer la ayuda mutua. Es fácil ver ahora los resultados de este sistema paciente y continuo. Los pueblos no aprendieron a rebelarse contra las órdenes equivocadas de sus gobernantes y jefes militares. No supieron resistir las repeticiones cotidianas de la prensa. No pudieron adoptar medidas de solidaridad y cooperación capaces, con mucha frecuencia, de salvarles de la miseria y el hambre." (3) En 1921, Ferrrière funda la Liga Internacional para la Educación Nueva, su intención: Promover el reconocimiento de un educando que participa en la recreación del conocimiento, y que colabora en el acuerdo de la norma social que regula toda convivencia humana; además, se persigue la formación de respeto a la autonomía de los pueblos y la fundamentación de la paz y solidaridad internacionales.

Solamente 15 años después, Hitler invade Polonia y se la reparte con Stalin; la "bota" del coloso hecho educativo es una realidad brutal en el S. XX, y no obstante, los intentos que se arman para enfrentarlo de ninguna manera desfallecen: en Alemania, estará Kerschensteiner; en Italia, Montessori; en Bélgica, Decroly; en Estados Unidos, Dewey; en Inglaterra, Keill y Russell; en España, Luzuriaga; en Francia, Cousinet y Freinet; en Dinamarca, Grundtvig, Hansen y Jensen; en Noruega, Jørgensen; en Suiza, Claparède y Piaget; en México, Berlanga y Torres Quintero; en Brasil, Teixeira, de Oliveira Lima y Freire.

Kerschensteiner afirma la escuela como el ámbito donde el alumno reglamenta los bienes de cultura; Montessori, abolirá el banco escolar y la tarima magistral pues la posibilidad educativa requiere de otro ambiente; Neill, realizará una tentativa de democracia con los niños de Summerhill; Russell, insiste en que "los niños sean motivados a pensar y sentir por sí mismos, no a responder pasivamente a los pensamientos y sentimientos de otros" y, advierte que "en nuestros días la tiranía de vastas organizaciones como maquinaria, gobernadas desde arriba por hombres que saben y se preocupan poco de las vidas de los que controlan, está matando la individualidad y la libertad del espíritu y forzando a los hombres cada vez más a conformarse según un modelo uniforme"; Luzuriaga, emprende una cruzada por Hispanoamérica en favor de la posibilidad; Hansen y Jensen, desean que el educando cobre conciencia de su valor en la escuela, su pequeño Libro Rojo escandaliza y espanta a los ortodoxos del hecho; Torres

(3) FERRIERE, A., op. cit., p. 119.

Quintero, declara que un maestro no es tomador ni dador de lecciones sino promotor de experiencias; Jørgensen, acepta la invitación de dos alumnos de enseñanza media de la Escuela de la Catedral de Oslo, Jon Hansen y Knut Kielland, para participar en la edificación de un instituto democrático, allí, se vive uno de los intentos por la autonomía escolar más importantes de la segunda mitad del siglo; en 1964, Freire vive menos de un encarcelamiento por haber sido considerada subversiva su acción pedagógica, el "gorila" del hecho se muestra de nuevo, Paulo lo "único" que reclama es "reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".

Dentro de todo este esfuerzo -aún muy lejos de ser suficiente- debe hacerse mención especial de Jean Piaget. En cierta ocasión, Piaget manifestó que su interés por la Pedagogía había surgido frente al hecho de mirarse convertido en padre; ¡enhorabuena!, pues será él quien -tras intensa y fecunda investigación- establezca y, así logre ofrecer -finalmente- las bases científicas necesarias a la certidumbre de todo aquel que mira en el educando algo más que un mero reproductor de modelos. Su investigación comienza en el Instituto J. J. Rousseau -fundado por Claparède en 1912- y culmina con la creación del Centro Internacional de Epistemología Genética en la Universidad de Ginebra. Con Piaget tiene el movimiento de la posibilidad educativa el fundamento científico que tanto faltaba: de hecho, una de las críticas que continuamente se le hicieron -hasta hace unas décadas-, era la carencia de esta base. Se puede afirmar -desde luego- que el autor de El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño no la ha cubierto del todo -siempre quedan interrogantes por contestar-, sin embargo, la afirmación de que en el proceso educativo, el conocimiento genuino se estructura y recrea como producto de la manipulación que el educando ejerce sobre los objetos y los conceptos que componen la realidad, es algo que definitivamente ha quedado contrastado.

Durante los sesentas y setentas se han hecho algunas críticas justificadas a "caricaturas" que de la escuela nueva se practican en esta segunda mitad del siglo. Una de ellas, bastante enérgica y seria, es la que el profesor Lucien Morin de la Universidad de Quebec en Trois-Rivières, presenta en Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía (4). Morin tiene completa razón cuando denuncia a ese tipo de maestro perezoso e ignorante, que enarbolando el estandarte de la autonomía escolar y practicando -según

(4) MORIN, L., Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía.

gún él- la dinámica de grupos y la participación espontánea del discente, deja a sus alumnos en el vacío de pensamiento y en la anarquía social; sin embargo, hoy, Morin de ninguna manera puede sostener que la Escuela Nueva carezca de una base científica (5), y si lo hace, quiere decir que desconoce las investigaciones que sobre el proceso de conocimiento y el desarrollo intelectual ha efectuado Piaget, o que si ha intentado enterarse de ellas -lamentablemente- no ha comprendido un ápice.

Por otra parte, uno de los últimos espacios en que se ha intentado desarrollar la posibilidad educativa, es el del entendimiento mundial. El riesgo de una tercer guerra que comprenda la totalidad del globo es evidente; los pueblos continúan manifestando entre sí un comportamiento irracional y con ánimos de dominio. Las consecuencias políticas y sociales del hecho educativo son una presencia permanente. La "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (UNESCO), constituida en Londres en 1946, no ha logrado aún -en el marco de la convivencia internacional- los resultados esperados. Sin embargo, los educadores que apuntan hacia la libertad responsable del hombre, no desesperan. Uno de ellos, el profesor James Henderson del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en su libro Educación para el Entendimiento Mundial, sugiere un conjunto de bases que pueden aprovecharse como esquema para cualquier intento que se haga en el mundo por la posibilidad, allí, señala que un maestro "terrestre" -o sea, un maestro que reconoce, respeta y promueve la originalidad y autonomía de todo educando- ha de tener un conocimiento preciso del medio donde labora, pero, sobre todo, ha de ser "una persona con sentido de las posibilidades" (6).

Finalmente, sólo hay que decir, que si bien, es verdad la continua presencia cegadora del "hecho" frente a los titilantes ensayos de la "posibilidad", también lo es, que ésta no aparece por vez primera con el Quattrocento, sino que nace, con la imaginación e inteligencia del hombre. ¿O acaso, no se ve por allí a Sócrates preguntando?

(5) Ibid., pp. 50-53.

(6) HENDERSON, J., Educación para el Entendimiento Mundial, p. 74.

unidad físico-química con funciones y reacción propias que le permitan responder a los cambios de energía del medio, y conservarse a sí misma. Hoy día, se pueda conocer el funcionamiento o conducta de estos primeros seres vivos mediante la observación de organismos unicelulares, pues éstos corresponden a las estructuras vivas más sencillas de la evolución biológica.

Un organismo unicelular actual -piénsese en un paramecio, por ejemplo-, regula la serie completa de funciones vitales -digestión, respiración, metabolismo, excreción, locomoción, reproducción- con base en dos procesos que son de carácter fundamental y general para toda unidad viviente, sencilla o compleja. El proceso más primitivo consiste en la capacidad del organismo para apoderarse de los elementos del medio y aprovecharlos como recurso para satisfacer sus propias necesidades; este proceso implica una influencia que el ambiente ejerce sobre la unidad viva, pues dependiendo de cierta armonía que el entorno conserve en sus elementos la unidad podrá o no subsistir, ya que cualquier cambio en aquél altera el equilibrio interno de ésta. Un ejemplo de este proceso son los patrones de alimentación que realiza toda criatura viva. El alimento representa la energía indispensable que se requiere para llevar a cabo cualquier función de mantenimiento vital. El paramecio no podría trasladarse de un lugar a otro, ni modificar químicamente los elementos del medio o reproducirse, si antes no fuera capaz de adquirir alimento e incorporarlo sin mayor dificultad a su estructura propia. Pero, ¿qué sucede cuando algún factor ajeno a la unidad viva pone en peligro su equilibrio? Dada esa condición, es que funciona el segundo proceso; éste consiste en la capacidad del organismo para transformar su estructura y elaborar nuevos patrones de acción que le permitan así acomodarse a la circunstancia diversa; este proceso implica la influencia que la unidad viva realiza sobre el medio, pues supera el desequilibrio del entorno y lo modifica. En el caso del organismo unicelular, éste tuvo que realizar transformaciones -por ejemplo- en su área motora, cuando los elementos nutrientes de su entorno -por alguna razón físico-química- comenzaron a escasear, y fue entonces necesario un sistema locomotor más rápido que permitiera competir por el elemento con mayor eficacia.

Sin embargo, es preciso señalar que la modificación de las estructuras funcionales, no se da sólo como efecto de cambios en el medio, si

no también, como producto de variaciones fortuitas en el ordenamiento de las moléculas responsables de la reproducción del organismo, o sea en el ordenamiento de las moléculas de ADN, o -lo más trascendente- como producto del uso que los seres vivos hacen de su estructura. Toda célula porta moléculas de ADN que en conjunto constituyen los genes de la unidad viviente. Los genes actúan como responsables del proceso de reproducción de la unidad. Cada gen determina la composición de una molécula específica de proteína. Las moléculas de proteína hacen posibles determinadas propiedades y estructuras que, en los seres vivos, implican la diversidad de los patrones de conducta con que se enfrentan al medio. Los patrones de reacción son así determinados por los genes y seleccionados por el medio; sin embargo, la genética moderna ha demostrado que la transformación de las estructuras y patrones conductuales es también resultado del comportamiento propio del organismo. Un ejemplo clásico que muestra esta relación entre comportamiento y cambios estructural y conductual, es el realizado en la Universidad de California en Berkeley por Mark Rosenzweig y colaboradores. El experimento consistió en estudiar cuáles eran las consecuencias de colocar a dos colonias de ratas en situaciones que implicaran comportamientos diferentes. A la edad del destete, una de las colonias se ubicó en un medio rico en estímulos que permitía una variedad muy amplia en la gama de comportamientos: subir, bajar, rodar, abrir, empujar, escuchar, sentir, correr, saltar. La otra colonia fue dispuesta en un medio silencioso, monótono y escasamente iluminado. Ambas colonias, sin embargo, tuvieron un acceso ilimitado a la misma clase de alimentos. Pues bien, el primer grupo mostró, al llegar al estado adulto, una capacidad superior para resolver problemas así como aumento en la masa del cerebro y cambios efectivos en su química. Por otra parte, el elemento fundamental de la moderna visión genética del proceso evolutivo es la noción de que no sólo el entorno influye en los cambios de estructura y conducta del organismo, sino que éste también "puede elegir y modificar su medio ambiente." (7)

Los dos procesos básicos regulan la relación que el organismo tiene con su medio, y, como resultado de la recíproca interacción que constituyen, la materia viva ha logrado, por una parte, la conservación de

(7) ECCLES, J./ZEIER, H., op. cit., p. 23.

un equilibrio frente al entorno, y por otra, el desarrollo de formas vivientes cada vez más complejas en su estructura y comportamiento. "De ahí que Theodosius Dobzhansky definiera la evolución como "la respuesta creativa de la materia viva a las oportunidades ofrecidas por el medio". (8)

Este constante intercambio de materia y energía que es la relación del organismo con el medio, ha sido considerado como un sistema abierto y dinámico de comunicación por Ludwig von Bertalanffy en 1949, y más recientemente por Ilya Prigogine. (9) Ambos coinciden en que la relación así establecida por los dos procesos anteriores, ha implicado el desarrollo progresivo de las formas vivientes. A lo largo del desarrollo filogenético, el sistema siempre ha funcionado con base en los dos procesos descritos: así, por una parte, ha promovido la especialización en la capacidad para asimilar los estímulos del medio, y por otra, ha generado patrones de comportamiento más complejos que operan sobre aquél. A partir de los celentéreos, este proceso de comunicación entre el organismo y su entorno ha sido regulado por un sistema nervioso coordinador. Desde entonces, este sistema ha ido evolucionando, paulatinamente, hasta llegar a su estado más desarrollado que es el sistema nervioso del hombre con su extraordinario cerebro. Así como el funcionamiento del sistema guarda una semejanza universal en todos los organismos vivientes, del mismo modo su estructura implica una unidad funcional básica llamada neurona. La neurona es una célula compuesta, fundamentalmente, por tres partes: un cuerpo central, una vía de comunicación llamada axón, y una serie de terminales comunicantes denominadas dendritas. Un organismo capta, por medio de las neuronas, las manifestaciones de energía del ambiente —ondas de luz y de sonido, variaciones de temperatura, presión y posición en el espacio, alteraciones químicas olfativas o gustativas—; la neurona transmite al organismo estos estímulos. Los estímulos pasan a través de los axones en forma de impulsos eléctricos, pero, al llegar a las dendritas, la transmisión del estímulo entre una neurona y otra se realiza en forma humoral, es decir, por medio de substancias químicas. Al espacio que existe entre las dendritas de una neurona y otra se le llama sinapsis. Paralelamente a esta capacidad para

(8) Ibid., p. 24.

(9) Cfr., ibid., pp. 35-39.

captar estímulos, la neurona posee otra para reaccionar frente a ellos. Mediante el mismo mecanismo de conducción del estímulo, la célula nerviosa transmite a áreas motoras la respuesta que se ha de dar, y que consiste en la contracción o dilatación de algún músculo, o en el activamiento de alguna glándula del cuerpo para que secrete determinada hormona.

Estos procesos neurales de conducción y transmisión de estímulos y respuestas presentan su mayor adelanto y complejidad en el sistema nervioso del hombre, y sobre todo, en su cerebro. En el funcionamiento y estructura del sistema humano se evidencia con claridad el principio general de la evolución, según el cual, los sistemas ya existentes siguen utilizándose integrados en otros superiores. En efecto, por un lado, la conducción y transmisión neurales se realizan mediante impulsos eléctricos que pasan por los axones, pero, cuando el mensaje ha de atravesar las sinapsis, aquéllas se efectúan empleándose un mecanismo más antiguo, la transmisión humoral. Por otro lado, la estructura del sistema humano, presenta una organización tal, que permite tanto rastrear el pasado evolutivo del mismo como conjeturar acerca de su futuro. Paul McLean, director del laboratorio de evolución cerebral y conducta del Instituto Nacional de Salud Pública de los E.U.A., ha propuesto el modelo más destacado respecto a la estructura del sistema. De acuerdo con el modelo de McLean, la parte más primitiva del sistema comprende la médula espinal, la médula oblongada, el puente de Varolio y el cerebelo; estas estructuras —a partir del área superior de la médula espinal— integran el cerebro posterior, sobre éste se localiza el cerebro medio. McLean llama "armazón neural" al conjunto integrado por la médula espinal, el cerebro posterior y el cerebro medio, los cuales albergan los mecanismos neurales básicos de la reproducción y la autoconservación tales como regulación del ritmo cardíaco, respiración y circulación. En un pez o un anfibio éste es casi todo el cerebro que existe. McLean distingue tres clases de elementos más modernas del armazón neural. El de formación más antigua envuelve al cerebro medio, lo comparten con el hombre los restantes mamíferos y los reptiles, y se le conoce como "complejo reptílico" o "complejo R". Rodeándolo se halla el sistema límbico, denominado así porque linda y comunica con la capa más evolucionada del sistema, es decir, la corteza cerebral o neocórtex. Rematando, se encuentra el neocórtex, sin duda la incorporación evolutiva más moderna.

McLean ha demostrado que el complejo R desempeña un papel importante en la conducta agresiva, la territorialidad, los actos rituales y el establecimiento de jerarquías sociales. -¿No son éstos, caracteres que se hayan implícitos en el ejercicio del hecho educativo?- Es una pena que el hombre se eduque aún como reptil. "Entre los consejos de Maquiavelo al príncipe está el de "actuar a sabiendas como las alimañas". (10) El sistema límbico regula las emociones intensas o singularmente vívidas, controla la hilaridad, el sobrecogimiento, la ansiedad, el placer, el miedo; cuando en él existe alguna ineficiencia se originan irritaciones, miedo o emotividad intensa sin causa aparente.

El neocórtex o corteza cerebral es el resultado último, más complejo y extraordinario, de la evolución de la materia viva. Lo integran 10 000 millones de neuronas, de las que cada una -en promedio- realiza 60 000 interconexiones con otras, llegando algunas al cuarto de millón. Su funcionamiento también se apoya en los dos procesos básicos del desarrollo filogenético: por una parte, es la estructura viva más especializada en cuanto a la captación de estímulos; miles de millones de neuronas viajan de todas partes del cuerpo humano, llevando la información de lo que ocurre dentro y fuera de él. Toda la información llega a un gran área de la corteza denominada "área sensitiva". Las implicaciones electroquímicas de esta área han sido estudiadas -entre otros- por Wilder Penfield y, Ralph Gerard; por otra parte, es también la estructura más rica en cuanto a la gama de comportamientos que se puede efectuar como respuesta a los estímulos del medio. Esto se debe a dos razones básicamente:

Una, los miles de millones de neuronas que salen de otra área de la corteza, llamada "área motora", y que establecen comunicación directa con las partes motrices más especializadas del cuerpo -manos, labios, lengua, boca, piernas y cuello-, y, dos, el "área de asociación" -exclusiva del ser humano- que le permite operar conexiones simultáneas entre varios estímulos, conservar un inmenso cúmulo de información, producir un sistema de símbolos -llamado lenguaje- que lo posibilita para elaborar -mediante simples imágenes- complicadas tentativas de acción, y no sólo eso, sino también transformar esas imágenes en diseños de cosas nuevas aún no planteadas por la naturaleza pero que la mano creativa del

(10) SAGAN, C., op. cit., p. 81.

hombre se ha encargado de esculpir. La memoria, inteligencia e imaginación que de esta área se derivan, constituyen los pilares de la evolución cultural que ha comenzado hace algunos millones de años, que el hecho educativo frena cotidianamente, y a la que Bronowski ha dado en llamar el "ascenso del hombre".

De este modo, se observa que la posibilidad educativa tiene su asiento biológico en los mismos dos procesos básicos del desarrollo filogenético, pues ya se ve que desde el más insignificante protozoario, éste no ha quedado a merced absoluta de su entorno, sino que ha sido capaz de responder a él e influirlo; sin embargo, con las cualidades de la corteza cerebral, la posibilidad educativa queda garantizada. Roger Sperry, del Instituto Tecnológico de California, ha descubierto que el hemisferio izquierdo del cerebro es el responsable principal del conocimiento objetivo del hombre, es decir, es el lugar donde se procesa la información que proviene de experiencias directas con el medio, ahí, se la interpreta formalmente para discernir -dada una situación- la conducta o juicio mejores a emitir, además, se desenvuelve la conciencia verbal y analítica, y se coordinan los lenguajes oral, escrito y matemático. Sperry (11) también ha logrado mostrar cómo el hemisferio derecho es el responsable principal en la comprensión de formas plásticas, relaciones geométricas y pericia en las habilidades manuales, pero, lo más importante, es que en esta parte del cerebro tiene lugar la recombinación y transformación de la realidad conocida en proyectos todavía no imaginados. El hemisferio izquierdo procesa la información de modo secuencial mientras que el hemisferio derecho lo hace simultáneamente, conectando con diversas fuentes de información a la vez.

De esta manera, los actos creativos son en buena medida resultado de los componentes del hemisferio derecho, pero los razonamientos sobre la validez del resultado son, primordialmente, funciones del hemisferio izquierdo. Así, se considera: al hemisferio izquierdo, como el resultado final del primer proceso básico de la evolución, pues mediante él, el hombre dispone de la capacidad para aprovecharse de los elementos que conforman su entorno, o como señala Piaget, la capacidad para asimilarlo, y, al hemisferio derecho, como el resultado final del segundo proceso, pues mediante él, es que el hombre elabora diseños nuevos para superar al medio, o como señala Piaget, para operar con autonomía trans

(11) Cfr., ECCLES J./ZEIER, H., op. cit., pp. 146-155.

formaciones sobre él.

¿Cómo se comunican ambos hemisferios? Lo hacen mediante un haz de fibras nerviosas -llamado cuerpo calloso-, indispensable para su relación, el cual se localiza entre los dos.

De este modo, teniendo en cuenta las aptitudes derivadas de la estructura del cerebro humano, pero, sin olvidar el tiempo que se requiere para su madurez -más de quince años después del nacimiento-, se comprende que la biología misma del hombre sea, simultáneamente, la razón de la circunstancia dependiente en que éste se debate durante las primeras etapas de su vida, y así el motivo por el que su posible e incipiente autonomía resulto lamentablemente enajenada, pero, también y con fortuna, sea el factor medular por el que se pueda erigir como un ser creativo, independiente, autónomo e inteligente.

Bien podría decirse -afirma Sagan- que la cultura humana es la función por excelencia del cuerpo calloso; parafraseándolo, bien podría decirse que la posibilidad educativa es labor, en principio, del cuerpo calloso.

Y sin embargo, todas estas consideraciones hechas respecto a nuestro cerebro, resultan insuficientes para explicar el carácter libre de la conducta humana, es decir, del acto que se realiza como resultado de conocimiento y decisión personales. La posibilidad educativa sostiene, sobre todo, la capacidad que tiene el educando, el ser humano, para participar por sí mismo en la estructuración del conocimiento y, para dirigir -también, por sí mismo- el propio comportamiento. Para la posibilidad sólo hay genuina educación, cuando se cultiva en el hombre la "capacidad y libertad para comprender, decidir, y orientar los actos de su vida" (12); capacidad y libertad tales que no pueden ser reducidas a simples efectos de la física y química cerebrales, pues de pretenderse así se caería en el absurdo del determinismo. El neurofisiólogo y premio Nobel, John Eccles, hace una reflexión similar cuando advierte que, si el carácter autoconsciente de la naturaleza humana "no fuera sino la lectura en voz alta de la actividad cerebral sujeta a variats espaciotemporales, los pensamientos más recónditos y las decisiones más sutiles se reducirían

(12) GARCIA HOZ, V., op. cit., p. 173.

eventualmente a los procesos cerebrales de los que se derivaron, con lo que se impondría el paralelismo psicofisiológico. De este modo el sujeto estaría completamente determinado por los procesos cerebrales." (13) A este respecto, escribe el filósofo inglés Karl Popper:

"De acuerdo con el determinismo, si alguien sostiene una teoría, pongamos por caso el propio determinismo, lo hace a causa de cierta estructura física, tal vez de su cerebro. Por consiguiente, nos engañamos a nosotros mismos (y estamos predestinados por nuestra estructura física a tal autoengaño) cuando creemos que existen cosas tales como argumentos o razones que nos hacen aceptar el determinismo. Dicho de otro modo, el determinismo físico es una teoría que, caso de ser verdadera, no es defendible con argumentos, puesto que obliga a explicar todas nuestras reacciones, incluso las condiciones que creemos fundadas en argumentos, como debidas a condiciones puramente físicas. Son estas condiciones puramente físicas, incluido nuestro entorno físico, las que nos hacen decir o aceptar lo que decimos o aceptamos." (14)

Tales reflexiones, y dada la existencia de los actos creativos, inteligentes y libres del ser humano, hacen necesario considerar que en relación al concepto antropológico, la posibilidad educativa reconoce en el hombre la participación de un carácter de naturaleza distinta a la material, o, mejor dicho, inmaterial, que lo posibilita para trascender los límites del mecanicismo dentro de los que se confina aquélla.

Por otra parte, Eccles también señala que "hasta ahora ha sido imposible desarrollar una teoría neurofisiológica que explique cómo y en qué medida la diversidad de procesos cerebrales llega a ser sintetizada de tal forma que el resultado es una experiencia consciente unitaria de carácter global o gestáltico. Los diversos procesos cerebrales conservan su disparidad, dado que, en esencia, no son sino el resultado de las acciones individuales de incontables neuronas que, dispuestas en circuitos complejos, participan en los esquemas de actividad espaciotemporales. Nuestra hipótesis actual considera la maquinaria neuronal como una combinación de estructuras (módulos) difusoras y receptoras de impulsos. La unidad de la experiencia no es el resultado de una síntesis neurofisiológica, sino que proviene del carácter integrador que atribuimos a la mente autocorriente." (15)

(13) ECCLES, J., /ZETTER, H., op. cit., p. 136.

(14) POPPER, K., Conocimiento Objetivo, Tecnos, Madrid, 1982, cita de por ídem.

(15) ECCLES, J., /ZETTER, H., op. cit., p. 139.

De este modo, la posibilidad educativa -al igual que otros neurólogos y fisiólogos como el inglés Charles Sherrington y el canadiense Wilder Penfield (16), ambos también premios Nobel-, contempla en el ser humano a una realidad integrada por un componente externo, material, cuya máxima expresión es el cerebro y, uno interno o espiritual que se manifiesta en la inteligencia y voluntad humanas. Penfield escribió poco antes de su muerte: "la base física de la mente es la actividad del cerebro que en cada individuo acompaña a la actividad de su espíritu; pero el espíritu es libre y capaz de cierto grado de iniciativa." (17)

Concluamos este punto con las palabras siguientes de García Hoz, pedagogo:

"Es en el interior del hombre donde se ordena y cobra sentido la experiencia, donde se forman los conceptos, donde se formulan los juicios valorativos, donde se descubren las razones para vivir, donde se gestan las decisiones. Vaciar el interior del hombre es quitarse su carácter de persona." (18)

2.2.2 LA INTELIGENCIA PARTICIPATIVA.

La relación que se establece entre un organismo vivo y su medio, alcanza su mayor grado de complejidad con la relación que se instaura entre el hombre y su mundo. La relación implica -sobre todo- la cualidad del organismo para reaccionar a los cambios y presencia del medio, manifestando así el hecho de que lo advierte, lo nota. En los organismos primitivos, este "advertirlo" se da por estructuras de asimilación y patrones de conducta extremadamente sencillos comparados con la complejidad estructural y funcional del ser humano. Este vínculo por el que el organismo -a lo largo de la evolución- ha ido mejor y progresivamente advirtiendo y estructurando su medio, expresa un proceso básico llamado -tradicionalmente- "conocimiento". El proceso de conocimiento no es otro que el mismo proceso de evolución, pues éste y aquél implican la capacidad del organismo para estructurar el entorno y actuar sobre los elementos que se advierten como aprovechables al desarrollo, logrando esta capacidad su punto más elevado con el proceso de conocimiento humano.

(16) Cfr., *ibid.*, p. 135 y pp. 174-176.

(17) PENFIELD, W., El Misterio de la Mente, Madrid, Pirámide, 1977, citado por *ibid.*, p. 175.

(18) GARCÍA HOZ, V., *op. cit.*, p. 175.

El proceso de conocimiento guarda así un paralelismo con el proceso de evolución. ¿Qué importancia tiene esto para la posibilidad? Si el proceso de conocimiento humano implica, por una parte, que el educando -a través de la acción de sus sentidos y de la manipulación de los objetos- elabore y adquiera una progresiva representación del medio y, por otra, que pueda recrear formalmente los elementos de esa representación para proyectar el diseño de instrumentos e ideas nuevas que lo hagan trascender los caracteres y los límites del medio, se puede afirmar que sostener la posibilidad educativa tiene sentido. Un proceso de conocimiento como éste, no mira al educando como mero receptor y repetidor de fórmulas, definiciones, principios y mandamientos verbales que le son "comunicados" por un maestro que a su vez los reproduce por mandato de una tradición, un texto o un programa; sino que, reconoce en el educando a un sujeto que para lograr conocimiento exige la manipulación sensorial y formal del hecho a conocer, su redescubrimiento por él y, sobre todo, su capacidad para recrearlo o juzgarlo. A lo largo del hecho educativo, se ha creído que el educando conoce por el mero acto de escuchar palabras, registrarlas en la memoria y reproducirlas, sin embargo, una brillante y puntual reproducción del teorema de Pitágoras no garantiza su cabal comprensión. De este modo, se sigue que el problema central de la Pedagogía, o más bien, el problema central de una Pedagogía que mire a la realización de la posibilidad educativa, se encuentre -como observa Piaget- "ligado al problema epistemológico fundamental de la naturaleza de los conocimientos: ¿constituyen éstos copias de la realidad o asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones?" (19)

Dependiendo de la respuesta que se dé a esta pregunta, se podrá o no considerar al educando como agente principal del proceso educativo, se podrá o no pensar el aprendizaje como una actividad -básicamente- impulsada por el interés del alumno que desea redescubrir para él por qué se produce un arco-iris o por qué si la Tierra se mueve su movimiento no se siente, pero, sobre todo, se podrá o no considerar la inteligencia como una capacidad que se desarrolla y madura, que para su desarrollo exige los dos procesos básicos de evolución -la asimilación

(19) PIAGET, J., op. cit., p. 56.

de elementos del entorno, y la operación sobre estos elementos-, y que este "irse conformando" implica que el educando cuando nace no viene con una inteligencia constituida que le permite de entrada acceder a los términos y conceptos con que los adultos manipulan la realidad, si no que ha de constituirlos -a lo largo del crecimiento y progresivamente- conforme entra en relación con el mundo.

A esta pregunta, el hecho educativo -tradicionalmente- ha considerado que el alumno al nacer con una inteligencia ya constituida, que desde niño es capaz de acceder a los términos y conceptos con que el adulto maneja el entorno, y que por tanto, el maestro sólo debe "amueblar" -como bien dice Claparède- con dichos conceptos el pensamiento del discente. De ser esto correcto, la mecánica de la educación tradicional tiene sentido: el maestro únicamente ha de reproducir de manera verbal frente al alumno un contenido cognitivo, que está reproducido en una tradición, un dogma, un texto o un programa, que el alumno debe a su vez reproducir del maestro, primero, fonéticamente y gráficamente, o sea, escuchar y registrar en apuntes, segundo, a partir del apunte reproducir en la memoria, para, finalmente, a partir de lo memorizado realizar una última reproducción durante el suceso histórico llamado "examen", el cual consiste en la comparación que el docente hace de la reproducción gráfica o verbal del discente con la reproducción anterior que él hizo también gráfica y verbalmente. Esta mecánica de proceder en educación implica, primero, y acentúa después: la autoridad absoluta del maestro sobre el alumno, la subordinación y obediencia mecánicas del alumno hacia la palabra y el deseo del maestro, el dogmatismo de lo que se aprende -es decir, el alumno acepta y reproduce mecánicamente como verdadero un contenido cognitivo porque la autoridad del maestro así lo afirma-, la ausencia completa de formación en el educando de un criterio genuino y personal que interprete y evalúe el medio, la aplicación a determinados modos de conducta asumidos por obligación y fuerza, el desvío de la atención discente de un personal y gozoso aprender hacia el logro del "placet" docente -número o letra- que declara la "fidelidad" en la reproducción de contenidos. En suma: la brutal heteronomía que padece el educando tanto en el plano del intelecto como en el plano moral. La escuela tradicional impone al alumno su trabajo: "le hace trabajar", así, "la actividad intelectual y moral del al-

lumno permanece heterónoma al estar ligada a la autoridad continua del maestro". (20)

Hoy día, la posibilidad educativa cuenta con una obra de investigación científica que le permite oponerse y desmentir a los supuestos y mecánicas de la educación tradicional; dicha investigación está presidida por los trabajos y conclusiones del maestro suizo Jean Piaget quien con base en: sus estudios sobre el comportamiento animal -Piaget se doctora con una tesis sobre los moluscos de Valais-, la observación metodológica del desarrollo del proceso cognitivo en sus tres hijos -Lorenzo, Jacqueline y Luciana-, y su trabajo experimental con decenas de niños y adolescentes -abocado al proceso de conocimiento y al desarrollo intelectual- realizado, progresivamente, en el Instituto J. J. Rousseau, en l'Office de l'Education, organismo internacional ligado a la UNESCO, en la Universidad de Ginebra y, sobre todo, en el Centro Internacional de Epistemología Genética -que él funda en Ginebra, y donde reúne psicólogos, matemáticos, físicos, biólogos, pedagogos, químicos y especialistas en cibernética-; demuestra y concluye, por una parte, que la inteligencia no es una capacidad dada y formada al momento del nacimiento, sino, que se desarrolla -conforme el niño crece- en etapas que implican una estructuración y comprensión del mundo extraordinariamente diversa de la del adulto, que reclama para su formación -desde luego- algo mucho más rico y complejo que meros términos y monótonas reproducciones verbales, y -sobre todo- que implica un ejercicio de estructuración y transformación que el individuo ha de realizar de los objetos y propiedades del mundo; y, por otra, que el proceso de conocimiento humano exige -para que efectivamente se dé- el interés personal del educando por lo que va a aprender, la manipulación física y formal del hecho a conocer, el redescubrimiento de las propiedades y relaciones que implica tal hecho y, la recreación física o conceptual de ellas. Hoy "la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuye una verdadera actividad y no exclusivamente la facultad de saber." (21)

(20) PIAGET, J., op. cit., p. 192.

(21) Ibid., p. 199.

Piaget ha observado que el proceso de conocimiento y el desarrollo de la inteligencia se da en el ser humano -desde el nacimiento- con base en los dos procesos fundamentales de evolución. Así, inicialmente, un niño emprende su larga aventura de desarrollo apoyándose en la estructura orgánica -todavía muy primaria- que es su cuerpo y en los primeros patrones de conducta que aplica al medio por herencia genética. Considera a los patrones heredados -succión, aprehensión, bataleo, deglución, gemitos- como los primeros conjuntos de acción organizada que aprovecha el bebé para hacerse de los elementos del medio. A todo conjunto de acción organizada hacia un fin lo llama "esquema" y, al proceso de hacerse de los elementos lo denomina "asimilación". Durante la asimilación tiene lugar un ordenamiento y una interpretación de los componentes que integran el medio, que lleva al bebé a estructurar en alguna medida el caos que para él representan las manifestaciones del entorno. Por otro lado, al mismo tiempo que la criatura asimila su ambiente y se adapta orgánicamente, sus esquemas de estructuración evolucionan hacia esquemas de conducta y comprensión más complejos. A esta evolución de los esquemas cognitivos la llama "acomodación". Entre la asimilación y la acomodación se establece un vínculo de equilibrio que armoniza al organismo con el medio y viceversa. Este equilibrio se señala con el término "adaptación". A partir de estos mecanismos, Piaget describe un proceso intelectual que implica, primero, la tendencia natural del hombre por "apoderarse" de su medio, hacerse con él, pero, además, señala que su vínculo con el ambiente no significa lograr una reproducción mecánica o realizar una "copia" cognitiva de él, sino que exige una progresiva estructuración de los componentes que lo integran, de modo tal, que se le transforma y organiza hacia una diferenciación cada vez mayor entre el organismo y su entorno. "La adaptación es un equilibrio -equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia- y define la estructuración propia de estos períodos de existencia- entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación. Se dice, por ejemplo, que un organismo está adaptado cuando puede conservar su estructura asimilando los alimentos conseguidos en el medio exterior y al mismo tiempo acomodar esta estructura a las diversas particularidades de su medio: la adaptación biológica, por tanto, es un equilibrio entre la asimilación del medio al organismo y de éste a aquél. Igualmente puede

decirse que el pensamiento está adaptado a una realidad particular cuando ha conseguido asimilar a sus propios marcos esta realidad acomodándose a las circunstancias nuevas presentadas por ella: la adaptación intelectual es, por tanto, una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia. En términos generales, la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto de forma tal que el primero puede hacerse con el segundo teniendo en cuenta sus particularidades; y la adaptación será tanto más precisa cuanto más diferenciadas y complementarias sean la asimilación y la acomodación.

En consecuencia, lo propio de la infancia consiste precisamente en tener que encontrar este equilibrio mediante una serie de ejercicios o conductas sui generis, mediante una actividad estructuradora continua, partiendo de un estado de indiferenciación caótica entre sujeto y objeto." (22) El proceso de conocimiento del hombre plantea así un desarrollo intelectual que, conforme el niño crece y madura presenta una serie de etapas cognitivas, las cuales se diferencian entre sí, fundamentalmente, por el modo de actuar sobre el medio y por el grado mayor que el educando alcanza en cuanto al reconocimiento que de los objetos y las personas hace como entidades ajenas a él con caracteres y leyes propias. Piaget llama "operación" al modo de actuar sobre el medio, y observa que -básicamente- existen dos tipos: la operación física y la operación formal. Ambas implican una experiencia cognitiva ejercida por el educando sobre su medio, pero se diferencian en que la operación física precede a la formal durante el desarrollo, siendo así el modo cognitivo por excelencia de los primeros doce años de vida, que se distingue en cuanto que exige la manipulación sensorial de las cosas que se conoce y, además, reclama el descubrimiento personal, primero, de caracteres físicos básicos de los cuerpos como la permanencia, el peso, la longitud, la densidad, el movimiento, el volumen, el estado y el modo de manifestación fenoménica -luz, olor, sonido, temperatura, dolor, presión- y, segundo, el descubrimiento de las relaciones entre los mismos. Por otro lado, la operación formal es la acción que se ejerce a partir de los 11-12 años -ya no sobre los objetos mismos-, sino sobre las representaciones en pensamiento que de los objetos se construye con base en

(22) Ibid., pp. 194-195.

la experiencia sensorio-motriz previa, y que conforme se desarrolla permite un manejo cada vez más simbólico o formal del medio. En este modo de actuación cognitiva, la inteligencia también consiste -observa Piaget- en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva.

Básicamente, el desarrollo intelectual presenta de manera progresiva cuatro etapas: la sensorio-motriz, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

La primera inicia con el nacimiento y concluye hacia los 2 años de edad; presenta un desarrollo cognitivo que va desde las habilidades dadas como reflejos innatos, hasta la habilidad de representarse internamente (imaginar) aspectos del ambiente. Se integra por seis fases o subperíodos, durante su curso la inteligencia es -siempre con base en los procesos de asimilación y acomodación- un puro ejercicio de los sentidos y una aplicación de movimientos físicos por los que el bebé logra un incipiente reconocimiento de su individualidad como cuerpo particular frente a los objetos de su entorno y de las propiedades que éstos implican. El punto de partida de las operaciones intelectuales tiene lugar en este "primer período del desarrollo, caracterizado por las acciones y la inteligencia sensoriomotora. Aun no utilizando como instrumentos más que las percepciones y los movimientos, sin estar todavía capacitada para la representación o el pensamiento, esta inteligencia totalmente práctica atestigüa ya, en el curso de los primeros años de la existencia, un esfuerzo de comprensión de las situaciones; en efecto, esta inteligencia conduce a la construcción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias y racionales ulteriores." (23)

Es así que durante el primer mes de vida, el neonato se halla limitado al ejercicio de sus reflejos. Piaget se ha referido a reflejos tales como la succión, la prensión, el pataleo y la visión como a "esquemas innatos", porque en todos estos casos se trata de conductas organizadas que se tornan más complejas a medida que transcurre el tiempo y se aplican los procesos de asimilación-acomodación. En pocas palabras, se sostiene que la única diferencia importante entre estos reflejos

jos y los esquemas cognitivos aprendidos posteriores reside en que los primeros son innatos. Los primeros signos claros de adaptabilidad o aprendizaje aparecen en la segunda fase de la infancia (1 - 4 meses). Así ocurre, por ejemplo, con la succión del pulgar: durante este período el infante advierte la diferencia existente entre la succión del pulgar y la del pezón, mientras que en la fase anterior no lo hace. Otro ejemplo es el desarrollo de la visión. Durante su primer mes el infante fijará sus ojos en un objeto estable, pero durante el período que va de 1 a 4 meses, adquiere la habilidad de mirar un objeto. Esto es, en lugar de la fijación de la vista en un punto, se producen pequeños movimientos oculares que circunscriben el objeto. En suma, durante este período, ciertos esquemas innatos tales como el de la succión y el de la visión pasan por un proceso general de adaptación. Después, durante el siguiente subperíodo cronológico (de 4 a 8 meses) el proceso general de adaptación se torna más deliberado o intencional, y por ello Piaget describe a este tercer subperíodo afirmando que se caracteriza por una "adaptación intencional" de los esquemas. A lo largo de los 2 años que dura la etapa sensorio-motriz el niño cumple tres formas de progreso cognitivo sucesivas y bastante generales. En primer lugar comienza integrando diferentes esquemas innatos, por ejemplo, efectúa un trabajo más eficaz sosteniendo su biberón al mismo tiempo que lo chupa. Al lado de este tipo de integración aparece también la habilidad de coordinar los estímulos que provienen de diferentes modalidades sensoriales: los estímulos auditivos y visuales se convierten en claves estrechamente ligadas a ciertos acontecimientos familiares. La segunda forma importante de progreso consiste en la habilidad del infante de percibir su ambiente físico como estable. "Ya a este nivel se observa, por ejemplo, la construcción de un esquema fundamental de conservación como es el de la permanencia de los objetos sólidos, buscados desde los 9 - 10 meses (después de fases esencialmente negativas a este respecto), detrás de las pantallas que los separan de todo campo perceptivo presente." (24) Finalmente, entre los 18 y 24 meses de edad se manifiesta ya -aunque de modo muy incipiente- una capacidad en el niño para emplear esquemas representativos, es decir, para indicar una cosa por medio de otra como

(24) Idem.

cuando ocurre con el juego simbólico o la imitación diferida.

Hacia los 2 años comienza la etapa preoperacional que dura hasta los 7 u 8 años de edad y "cuya aparición se señala por la formación de la función simbólica y semiótica; ésta permite representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, y, sobre todo, el lenguaje." (25) Se le llama preoperacional porque su modo de comprensión no presenta aún los caracteres de "interiorización", "descentralización", "reversibilidad" y "transitividad" propios de las operaciones cognitivas más complejas de las etapas posteriores.

La interiorización es el proceso por el que el educando estructura una representación simbólica cada vez más formal del mundo en que vive, así, mientras que el mundo del bebé es ante todo un mundo de acciones y percepciones pasajeras, el niño mayor aprende más y más a representar su medio semióticamente, por medio de los recuerdos, las imágenes, el juego o los diversos tipos de lenguaje —escrito y matemático, sobre todo—, hasta que, en la adolescencia, el pensamiento puede tener lugar, completamente, en la imaginación, sin recurrir a las acciones externas.

La descentralización es el proceso por el que el educando estructura el reconocimiento de su individualidad como cuerpo particular frente a los objetos del mundo y de las propiedades que éstos implican. "Ya durante los dos primeros años de desarrollo (etapa sensoriomotora) el niño se ve obligado a realizar una especie de revolución copernicana en pequeño: mientras que en un principio atrae todo hacia sí y hacia su propio cuerpo, acaba por construir un universo espacio-temporal y causal tal que su cuerpo no es considerado ya más que como un objeto entre otros en una inmensa red de relaciones que lo superan. En el plano de las reconstrucciones del pensamiento ocurre lo mismo, pero en mayor escala y con una dificultad más: se trata de situarse en relación al conjunto de las cosas, pero también en relación al conjunto de las personas, lo que supone una descentralización relacional y social a la vez, y, por tanto, un raso del egocentrismo a las dos formas de coordinación que son el origen de la reversibilidad operatoria (inversiones y reci-

(25) *Ibíd.*, p. 59.

prociudades)." (26)

La reversibilidad es el proceso por el que el educando estructura el reconocimiento de que una propiedad puede presentar un valor "X" respecto a una situación y el valor contrario -o sea "-X"- respecto a otra. Así, cuando al niño de entre 4 y 6 años se le pregunta cuál es el más pesado de tres botes de aspecto idéntico de los cuales el primero es más ligero que el segundo y más pesado que el tercero, razona como sigue: si los dos primeros son ligeros, el primero y el tercero son pesados; por tanto, el tercero es el más pesado y el segundo el más ligero. "Para el niño preoperacional las cualidades de "ligero" o "pesado" son todavía atributos absolutos y no términos relativos." (27)

Por otro lado, "el método operativo involucra la posibilidad de relaciones transitivas: si $A < B$ y $B < C$, luego $A < C$. Esta coordinación lógica fundamental todavía no alcanza a ser captada por el niño en edad preescolar. Por ejemplo, se llama a la atención del niño que $A < B$ (fuera de la configuración general de la serie) y luego, se cubre A. A continuación, se llama a la atención del niño que $B < C$. Finalmente, se le pregunta si A (cubierto) es más pequeño, más grande o igual a C. Por lo general, el niño de 4 a 6 años contestará: "no sé, tengo que ponerlos uno al lado del otro para saber". En cambio, a los 6 1/2 ó 7 años, al niño le resulta obvio que $A < C$ y explicará por qué, mientras sonríe a una pregunta tan sencilla." (28)

De este modo, no habiendo -en el niño preoperacional-, por un lado, sino una muy incipiente interiorización y descentralización, y por otro, no siendo capaz de reversibilidad ni transitividad, se comprende que uno de los rasgos característicos durante esta etapa sea su "egocentrismo". Así, los niños son incapaces de comprender o de imaginar puntos de vista que no sean los suyos. En muchos sentidos, ocurre como si solamente sus propios productos de pensamiento -sus predicciones, sus percepciones y sus conclusiones- fueran reales para el niño preoperacional. Al nivel de la lógica, esto significa que cuando el niño formula alguna secuencia causal y sus progenitores le señalan que no puede cumplirse debido a una contradicción interna de la secuencia, el niño no lo comprenderá. Al nivel de las normas morales, el egocentrismo signifi

(26) *Ibid.*, pp. 50-60.

(27) PIAGET, J., et al., Los Años Postergados, p. 57.

(28) *Idem.*

ca que cuando los progenitores reprenden a su hijo para que no lastime a otro niño, argumentándole que: "¿Acaso te gustaría que algún otro te hiciera lo mismo?", el niño no comprenderá porque no puede ponerse en el lugar de otro. Y al nivel de la percepción, Piaget y otros han efectuado experimentos que muestran que el niño preoperacional no puede desplazar su perspectiva. Esto es, si un niño ve el modelo de un mueble desde el Norte, no puede imaginarse como lo vería otra persona que lo mirase desde el Sur. El pensador egocéntrico asimila las experiencias del mundo en general a los esquemas derivados de su propio mundo inmediato y lo ve todo en relación consigo mismo. Por consiguiente, atribuye vida y sentimientos a todos los objetos, aunque más tarde sólo lo hace con aquellos que se mueven; crea que las cosas naturales son hechas por el hombre y que pueden ser influenciadas a la distancia por sus deseos o sus actos. "No ve al mundo como formado de objetos naturales que están relacionados entre sí, ni a sí mismo como un objeto independiente dentro de ese mundo. En una palabra, su concepción del mundo es semejante a la del hombre en muchas sociedades primitivas." (29) Es muy conveniente hacer notar —como Rappoport indica— que muchas de las características del pensamiento preoperacional, que Piaget ha revelado, se han considerado, tradicionalmente, como evidencias de una naturaleza "obstinada" y "perversa" del niño, y que esas evidencias se han citado y con frecuencia en apoyo de todo tipo de prácticas atroces cuyo propósito declarado ha sido el de corregir aquella supuesta "maldad".

Piaget considera que los patrones de comprensión del niño preoperacional son una de las fuentes de información más reveladoras respecto a cómo la inteligencia implica un proceso de desarrollo y de estructuración progresiva que el educando realiza sobre el medio. Tras explicar los procesos cognitivos que utiliza el niño para llegar a sus respuestas, a Piaget le atraen de manera especial sus respuestas "erradas" que —a su juicio— son los indicadores más precisos de cómo evoluciona su estructura cognitiva. Por ejemplo, si, cuando el niño hace dos filas verticales iguales de cuentas, se mueve una hacia arriba o hacia abajo, piensa que el número de cuentas no es ya igual; no puede

(29) BEARD, R., Psicología Evolutiva de Piaget, p. 20.

considerar a la vez el número de cuentas y el largo de la fila. Del mismo modo, supone que la cantidad de agua varía al pasar de un vaso bajo y ancho a otro alto y delgado, pues si bien puede describir los vasos, no puede comprender cómo se compensan las dimensiones. Así, también, "si se toma una bola de pasta de modelar y se la convierte en una salchicha o panqueque o se la parte en trozos, el niño en edad preescolar afirmará que ha variado la cantidad de arcilla (la salchicha contiene más arcilla que la bola porque es más larga)." (30)

Hacia los 7 u 8 años comienza la etapa de las operaciones concretas que concluye hacia los 11 ó 12 años. Durante esta fase del desarrollo cognitivo los problemas de la etapa anterior y muchos otros "son fácilmente resueltos por las interiorizaciones, coordinaciones y descentralizaciones crecientes que conducen a la forma general de equilibrio que constituyen la reversibilidad operatoria (inversiones y reciprocidades): reuiones y disociaciones de clases, origen de la clasificación; encañamiento de relaciones A B C..., origen de la seriación; correspondencias, etc.; síntesis de las inclusiones de clases y del orden serial, lo que da lugar a los números; separaciones espaciales y desplazamientos ordenados, de donde surge su síntesis que es la medida, etc. Sin embargo, estas múltiples operaciones nascentes sólo cubren aún un campo doblemente limitado. Por una parte, sólo se refieren a objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente bajo la forma de proposiciones (de aquí la inutilidad de los discursos en las primeras clases de la enseñanza primaria y la necesidad de una enseñanza concreta). Por otra parte, todavía proceden poco a poco, en oposición a las futuras operaciones combinatorias cuya movilidad es muy superior." (31) De este modo, el niño entre los 7 y los 12 años revela una lógica que no se refiere a los enunciados verbales, sino únicamente a objetos manipulados: lógica de las clases (el niño puede recordar los objetos en conjuntos o en clases), lógica de las relaciones (que le permite combinar los objetos), lógica de los números (puede enumerar materialmente los objetos al manipularlos). Pero no se trata todavía de una lógica de las proposiciones, estructurada sólo alrededor de los 12 años. Antes, el niño es incapaz de resolver un problema como éste: Sofia es más delgada que Ma-

(30) PIAGET, J., et al., op. cit., p. 60.

(31) PIAGET, J., op. cit., pp. 60-61.

riana; es más obesa que Jimena; ¿cuál es la más obesa de las tres?, pue-
to que este problema requiere una serie verbal, lo que es muy distinto
a una operación concreta. Efectivamente, observa Piaget en otro lado,
"todo conocimiento supone una intervención de la experiencia y parece
innegable que, sin una manipulación de los objetos, el niño no llegaría
a constituir las correspondencias de uno por uno que le sirven para el-
borar el número entero ni a descubrir que la suma de unos cuantos obje-
tos es siempre la misma, cualquiera que sea su orden de enumeración,
etc. Incluso una verdad como $2+2=4$ y sobre todo la operación inversa
 $4-2=2$ exige echar mano de la experiencia; y esto es también válido para
la transitividad lógica elemental $A=B$, $B=C$, por tanto $A=C$, que no se
imponen en absoluto de manera necesaria antes de los 6 ó 7 años en el ca-
so de las longitudes, ni tampoco antes de los 9 en el caso de los pes-
sos. Se observa a menudo sujetos de 8 y 9 años que admitían, por ejem-
plo, que una barra de latón A tiene exactamente el mismo peso que una
barra de latón B de las mismas dimensiones; luego reconocían, al poner-
las en la balanza, y a pesar de su previsión contraria, que la barra B
tiene el mismo peso que una bola de plomo C, y finalmente, cuando se
trataba de saber si la barra A pesaba lo mismo que la bola C -sabiendo
ya, insiste en ello, que $A=B$ y $B=C$, respondían tranquilamente: "no,
esta vez pesará más el plomo porque normalmente es más pesado". (32)
En suma, el niño antes de los 11 - 12 años está muy poco capacitado pa-
ra el razonamiento formal, ni para comprender la naturaleza hipotético-
deductiva del razonamiento matemático: respecto a este punto -afirma
Piaget- hay que sorprenderse de que la educación tradicional imponga a
los escolares contenidos de conocimiento que los griegos estructuraron
en una gran lucha después de siglos de aritmética y de geometría empíri-
cas.

Por último, entre los 12 y los 15 años de edad, es posible que dé
comienzo la etapa de las operaciones formales. El ser humano se hace ca-
paz de manejar hipótesis, de procesar el conocimiento situándose en el
punto de vista de sus semejantes, pero, además, lo realiza sin compartir
-necesariamente- los puntos de vista sobre los cuales se razona; ca-
paz de manejar enunciados verbales y proporcionales de una manera hipoté-
tico - deductiva.

(32) PIAGET, J., 'Psicología y Epistemología', Ed. Ariel, Barcelona,
1971, pp. 41-42.

Así, los "materiales" sobre los que actuarán la asimilación y acomodación del proceso cognitivo del adolescente, serán no sólo los contenidos de tipo matemático, sino, sobre todo, las diversas interpretaciones o modelos filosóficos, psicológicos, sociológicos, éticos, económicos y políticos, que el hombre ha diseñado sobre su propia existencia y comportamiento. El educando con base en el ejercicio de las operaciones formales manipulará los caracteres de cada postura, los comparará, opondrá, distinguirá coincidencias, por sí mismo los reestructurará y, entonces, discernirá los elementos que de cada cual considere mejores.

De donde resulta, finalmente, que en todas las etapas del desarrollo, "la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y que estas estructuras implican organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo." (33) Por consiguiente, toda la evolución natural del proceso cognitivo, desde la inteligencia sensorio-motriz hasta la inteligencia formal -porque exige una necesaria y progresiva estructuración paragonal de la realidad por parte del educando para lograr el conocimiento, y no la mecánica reproducción de contenidos ni el "amueblamiento" conceptual de una supuesta inteligencia ya constituida al momento del nacimiento- tiende a la afirmación de la autonomía intelectual y moral del educando, propósitos fundamentales de la posibilidad educativa.

De esta manera, el proceso humano de conocimiento y su desarrollo intelectual -que se apoyan en la estructura y fisiología del cerebro- traslucen: una disposición natural y espontánea para aprender, una inclinación propia hacia la interrogación sobre lo que causa asombro, un ansia personal por responder a la pregunta que se formula, una necesidad de cultura que alimente la posibilidad de desarrollo y, sobre todo, el papel principal del educando en la estructuración del conocimiento y su recreación.

2.2.3 LA DISPOSICION PARA APRENDER.

La empresa más fascinante que un ser humano pueda tener frente a sí es la empresa de tener que educarse. Un niño es lanzado por su cerebro hacia la exploración de un mundo lleno de sorpresas y de encanto.

(33) PIAGET, J., op. cit., p. 57.

No existe mayor placer que el producido por la aventura de conocer los objetos que integran el cosmos; el bebé no podrá decirlo con palabras pero bastará mirarle a los ojos, para captar los signos de admiración con que comunica ese gozo que le ha causado el descubrir un rayo de luz en un juguete. Desde su nacimiento, y más conforme va creciendo, el hombre vive una actitud de admiración hacia los fenómenos que componen la naturaleza. Se asombra de los astros, de su cuerpo, del arco iris, de los rayos y truenos, de los animales, los temblores, los volcanes, los mares, los hielos; experimenta una sensación de querer ser proyectado hacia todo aquello que se mueve, que desprende aromas, brilla de colores, guarda sabores deliciosos, produce una chispa de sonidos o reserva texturas inimaginables. Piénsese en la devoción y el interés que los animales causaron en el ánimo de los primeros hombres, ¿no se ve sobradas veces revivir esta misma experiencia en los niños de hoy?, y no solamente los animales; la curiosidad y la inquietud humanas son despertadas también por la flama de una vela, las pompas de jabón, la sangre en una herida, las burbujas de gas escapando de un refresco, las campanas de un reloj, la contemplación de un cráneo o de la propia sombra. El hombre es siempre al comienzo de su existencia una naturaleza asombrada; su admiración hacia el cosmos es pieza fundamental para la posibilidad educativa. El educando cuando ha tenido el privilegio de alimentar este estado de sorpresa franca y natural, se hallará de tal manera absorbido por el escarabajo que encuentra, o por los cambios en la figura de la luna que mira o los secretos que guardan en sus significados las letras, que en sí mismo bullirá el deseo de descubrir el por qué de las antenas del coleóptero, la razón del ocultamiento y aparición del satélite terrestre o quiera, sencillamente, convertirse en lector.

El asombro de cara al fenómeno y la insatisfacción que trae el no explicárselo, el no poder comprenderlo, mueve la disposición más legítima de que pueda jactarse la naturaleza humana: la disposición para aprender. Cuando no ha sido corrompido por la influencia degradante del hecho educativo, aprender es el impulso primitivo que explica la ciencia y el arte humanos. Páginas atrás se habló del origen de la palabra aprender. Dábase el término asir como una de las traducciones a su raíz apprehendere. La palabra asir es oportuna pa

ra expresar lo que aprender significa para la posibilidad educativa. Desde su etimología, *asir* comunica un dominio del hombre sobre su medio; *asir* no es palabra -que como aprender- proceda del latín; su origen es germánico, nace de la voz *gaxian* que quiere decir "apoderarse". Y es precisamente este ímpetu de apoderarse, de nutrirse, de constituirse en señor de la naturaleza y de sí mismo lo que, por un lado, puede tornar al hombre de una situación, primero, dependiente y limitada, a una circunstancia, posterior, autónoma y creativa, y, por otro, puede levantarlo como esa única criatura sobre la Tierra cuyo proceso de formación y enriquecimiento no conoce fronteras.

El hombre -asombrado- aprehendió las piedras, los animales, la flora, los fenómenos celestes, y también aprendió de ellos; sus manos y sobre todo la longitud mayor de su dedo pulgar comparada con la del dedo oponible de sus antecesores, le permitió manipular las cosas de manera más fina y precisa. No tomó una piedra y se hizo sin más con ella, sino que la miró detenidamente, sintió el peso entre sus manos, y tras alimentarse de sus caracteres físicos, tras apoderarse de sus más simples propiedades no la dejó como la encontró, sino que la transformó, la recreó, le incorporó elementos que la declaraban como la "piedra del hombre". Ya no sería un mineral común con bordes difusos dibujados por la erosión del medio, ahora se presentaba como una piedra que no tenía paralelo en el mundo, una piedra tallada por el hombre, limada con fuerza, proyectando imágenes polifacéticas, vértices de ángulos diversos con filo y punta que anunciaban su inteligencia y llevaban -quizás- la muerte. Si conforme se crece se van alcanzando estratos diferentes en la forma de actuar e interpretar el mundo es porque se puede aprender, porque se puede tomar entre las manos o por medio de cualquier otro sentido el fenómeno que sea, aprovecharlo como alimento, enriquecerse de él y de alguna manera conferirle una modificación, que durante el mismo proceso, transforma, educa. Es así que "la importancia del aprendizaje en la comprensión de la conducta humana es de enorme magnitud, mucho mayor de lo que se supone ordinariamente." (34) La evolución biológica ha tenido su motor en cambios provocados por las mutaciones genéticas, por la selección natural y por la aplicación

(34) ARDILA, R., Psicología del Aprendizaje, p. 15.

de las estructuras anatómicas. La evolución cultural ha podido suceder se gracias a los cambios en la interpretación del hombre frente al cosmos provocados por su capacidad para aprender. "Ningún ser humano sería capaz de construir nada de no haber aprendido en su niñez a superponer ladrillos. Tal es el principio del Partenón y del Taj Mahal; del domo del Sultanivoh y de las Torres de Watts; de Machu Picchu y del Pentágono." (35)

Al hablar de la disposición para aprender como factor de la posibilidad educativa, no se considera que lo importante sea describir un aprendizaje por condicionamiento clásico o uno por condicionamiento operante, tampoco se considera que consista en hacer una distinción entre estímulos percibidos y no percibidos, entre recuerdo y cantidad de olvido, o que esté en señalar los detalles de las clasificaciones hechas respecto a lo que se entiende por aprendizaje visceral, aprendizaje glandular, aprendizaje de discriminación o generalización del estímulo. De ninguna manera se subestiman las aportaciones de Pavlov, Watson, Skinner, Miller o Bower, a la comprensión de algunos rasgos que componen el proceso de aprendizaje; sin embargo, tratándose de la posibilidad lo que más cabe resaltar sobre la disposición para aprender, es la oportunidad que representa para todo ser humano de poder crecer y desarrollarse sin margen existente —mientras viva— con base en los elementos que discierna como mejores y más adecuados.

Ya se mencionó que "el desarrollo morfológico del cerebro permitió la aparición de ciertas capacidades que se designan comúnmente con los conceptos de inteligencia y conciencia." (36) Pues bien, si aprender es la disposición natural que nos empuja a querernos apoderar de los fenómenos para comprenderlos y forjarnos, la inteligencia es la capacidad por la que logramos durante ese proceso de antropogénesis llegar a actuar como participantes principales en el diseño de nuestra propia cosmovisión. Piaget ha sido uno de los investigadores que con mayor fuerza ha contribuido a afirmar el papel "creativo" del educando, un papel creativo en la aventura de la vida: la aventura de tener que educarse. El maestro suizo observa y demuestra que la inteligencia im-

(35) BRONOWSKI, J., op. cit., p. 416.

(36) ECCLES, J./ZEIER, H., op. cit., p. 80.

plica una capacidad constructiva y engendradora, por ello sostiene que las funciones esenciales de ésta "consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real." (37) Es así que cuando un ser humano aprende ocurren procesos -asimilación - acomodación- que cambian su corporeidad, que reestructuran el fenómeno aprendido y que generan de este modo una transformación recíproca. Efecto importante que trae aprender, es establecer una relación entre el hombre y un fenómeno, al suceder esto se promueve una consecuencia importante: la "fenomenización" del hombre por una parte, y la "humanización" del fenómeno por otra. Durante mucho tiempo este suceso ha sido interpretado muy en consonancia con el hecho educativo. "Conocer" no ha sido más que algo así como imprimir una realidad, reproducirla, registrarla, copiarla. La intervención del educando se ha limitado a reproducir el modelo, repetirlo. Hoy, gracias al trabajo de investigación realizado por Piaget y otros investigadores, se afirma que para la realización efectiva de un conocimiento, es necesario que el educando opere -de modo sensorio y formal- sobre el hecho a conocer; no basta una reproducción puntual del teorema de Pitágoras, se exige su reestructuración y descubrimiento por parte del que se educa para comprenderlo. "Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo". (38)

Este reestructurar y descubrir las relaciones de las cosas representa para el hombre una situación de equilibrio frente a la influencia del mundo, pero, además, le ofrece la oportunidad para actuar como agente de su entorno y de sí mismo. Ser humano implica no tener que comportarse acatando mecánica y subordinadamente la influencia que del medio llega. Eso sería actuar como cualquier otro viviente que no tenga los caracteres que lo hacen superior en la escala evolutiva, sin embargo, esto no quiere decir que no se valore la presencia del universo que rodea al hombre. La disposición para aprender indica un movimiento espontáneo por adueñarnos de la riqueza de los fenómenos que nos circundan; la inteligencia implica la capacidad para estizar lo nutritivo de su influjo, asimilarlo, digerirlo, mas también concede el poder de contemplarlo con audaz irreverencia, de interrogarlo y modificarlo; es

(37) PIAGET, J., op. cit., p. 55.

(38) *Ibid.*, p. 56.

tableciéndose como resultado de este recíproco encuentro el ejercicio de un balance en la relación del hombre con su entorno.

Paulo Freire ha considerado el proceso educativo en una perspectiva semejante: para él el hacerse del hombre es posible sólo cuando como efecto de ese proceso el individuo pasa de un estado "objeto" a un estado "sujeto", es decir, cuando deja de constituir su proceder un mero resultado dependiente del que él no puede nombrarse como artífice principal, sino tan solo como el "recipiente" donde tiene lugar. El hombre sujeto se percata de la influencia del medio y la asume como recurso para su desarrollo personal, no está subordinado a ella -al contrario- su posición es de dominio, de señorío, al aprehenderla no tiene la intención de convertirse en su fiel reproductor, pero tampoco de ignorarla y no reconocer sus cualidades. A este equilibrio de la relación del hombre con su ambiente, del hombre con la influencia física, pero, sobre todo, social, Freire lo llama integración. "La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse." (39)

La adaptación, entendida en los términos de Freire, va de la mano con el hecho educativo, sin embargo, la integración camina al lado de la posibilidad educativa. La adaptación guarda un culto casi místico al modelo que debe reproducir, pero, la integración se aproxima al modelo con curiosidad e irreverencia, no lo reproduce, lo transforma. La adaptación demanda para salvaguarda del modelo un aparato inquisitorial que custodie su permanencia, por el contrario, la integración funge como espuela de la evolución cultural del hombre. La adaptación ejerce una heteronomía, mas, la integración promueve la autonomía. La adaptación lleva al educando a una inconsciencia de su valor, no obstante, la integración desarrolla en el educando la conciencia de su poder. La adaptación

(39) FREIRE, P., La Educación como Práctica de la Libertad, p. 31.

implica sometimiento: la integración representa libertad.

Desafortunadamente, para la posibilidad, desde que el hecho educativo se conformó como el mecanismo más eficaz para asegurar un orden, un poder, una estructura económica y política, no se alimenta el desenvolvimiento natural de la disposición para aprender, sino muy al contrario, se genera en el ánimo del educando un desinterés por hacerlo casi completo y profundo. La mecánica tradicional de enseñanza que con vergera magistral, formalismo didáctico y autoritarismo repitico impone sobre el alumno -aletargado por horas de ascoríferos discursos- signos, términos, definiciones, reglas y normas, que éste ha de reproducir puntualmente -aunque, desde luego, no comprenda nada- si quiere, por un lado, evitar humillantes sanciones, y por otro, ganar el aplauso hueco de quien en vida no ha conocido siquiera el gozo de mirar un sapo, no brinda por ningún lado la oportunidad de reestructuración y recreación de las cosas que exige el proceso de conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, y, contradice y corrompe brutalmente la franca disposición para aprender. Sin embargo, para los Estados déspotas y dictatoriales que gobiernan como el Rey Sol "por gracia divina" -y que para desgracia de la posibilidad, con variedad de matices, son todavía mayoría- conviene dicha mecánica, pues si el educando tuviera oportunidad tanto de descubrir las relaciones que implican los objetos y estructurar personalmente su comprensión del mundo físico y social como de participar en la elaboración de las reglas que ordenan la convivencia humana, se tendrían que enfrentar a la realidad de ciudadanos que se conducirían con autonomía intelectual y moral y que difícilmente se subordinarían a la voluntad de un Estado totalitario.

Ya se advirtió que -por lo general- el educando no aprende en realidad, sino que es aprehendido por los contenidos de la influencia social que en el ambiente académico de la escuela lo uniforman a un patrón de conducta preestablecido. Al hecho educativo no interesa que el alumno aprenda de manera franca, legítima, personal; ello es un riesgo para la estructura que se quiere conservar. Rara vez se busca que al estudiar, el sujeto se manifieste como alguien que evalúa, y ejerce discernimiento delante del hecho a aprender. Por el contrario, aprender es sinónimo de reproducir, peor aún, de volver un alimento que nunca se digiere sino sencillamente se deglutió con ánimo de poder evitar la censura

frenética del maestro. El educando de nuestro tiempo como el de ayer, permanece en las aulas escolares no porque éstas resulten la vía para desarrollar la capacidad de disfrute, la capacidad de goce que implica el conocimiento de esta vida llamada vida, sino porque el camino del sistema escolar prometo una mejora de posición, no obstante que con ello se tenga que pagar en subordinación y sometimiento.

John Holt, pedagogo estadounidense, comenta al respecto: "nadie comienza su vida siendo un estúpido. Sólo tienes que observar a los bebés y a los niños y pensar seriamente sobre todo lo que hacen y aprenden, para darte cuenta que, con excepción de los seriamente retardados, muestran una forma de vida y una habilidad y deseo de aprender que bien podríamos llamar genial en una persona mayor. Dificilmente un adulto, entre mil o diez mil, podría en tres años de su vida aprender tanto y desarrollar la comprensión del mundo a su alrededor, como lo hace cualquier niño en los primeros tres años de su vida. Pero, ¿qué es lo que pasa con esta extraordinaria capacidad de aprendizaje y comprensión intelectual cuando vamos creciendo? Lo que pasa es que esto se destruye, más que nada debido al proceso mal llamado educación, que se desarrolla en la mayoría de los hogares y las escuelas. Nosotros, los adultos, destruimos la mayor parte de la capacidad intelectual y creativa de los niños por las cosas que les hacemos y les obligamos a hacer." (40)

En las condiciones del hecho educativo ¿por qué "aprende" un niño?, ¿por qué un adolescente sale de la secundaria o de la escuela preparatoria, teniendo una imagen tan mezquina de lo que implica educarse?, ¿cómo se conduce al alumno?, ¿qué sucede durante las horas de clase?, ¿cómo se trabaja la educación? Holt responde: "destruimos el amor desinteresado (no quiero decir falta de interés) por aprender en los niños, el cual es tan fuerte cuando son pequeños, entusiasmandolos a trabajar a cambio de premios sin importancia -con estrellas doradas, o por sus trabajos marcados con un 100 y pegados a la pared, o con MBs en sus calificaciones, o con su nombre en la lista de honor- en suma, por la innoble satisfacción de sentirse que son mejores que los demás. Los animamos a sentir que el principal objeto de todo lo que hagan en la escuela es nada más conseguir una buena calificación en un examen, o

(40) HOLT, J., How Children Fail, Pitman Publishing Co., 1965; tomado de FUENTES, O., Crítica a la Escuela (Antología), p. 45.

impresionar a alguien con lo que ellos aparentan saber. No solamente ma tamos su curiosidad sino el sentimiento de que es una cosa buena y admirable el ser curioso, para que así, a la edad de diez años, la mayoría de ellos no hagan preguntas y muestren desdén hacia los pocos que sí las hacen." (41)

A pesar de ello, esta sed natural de aprender, de investigar, de actuar, nunca ha podido ser frenada del todo, y los espacios en el tiempo donde algunos hombres se han lanzado al riesgo de descubrir -aunque escasos- mantienen viva la posibilidad educativa, pues solamente hace falta una oportunidad por la que el niño nutra su desarrollo intelectual para que Leonardo estudie el ebrión humano, Verdi componga el "Nabucco", Edison diseñe el fonógrafo, Rolland escriba por la paz, Einstein comprenda la relatividad, Picasso pinte el "Guernica" o Freire eduque en la autonomía.

2.2.4 EL PODER DE PREGUNTAR.

La admiración de cada quien -observa Fullat- constituye la catapulta que dispara el discurso interrogativo y creador. Pues bien, si la disposición natural para aprender es el impulso primigenio del desarrollo educativo, la savia que lo aviva y lo renueva es el poder de preguntar. Es indispensable que un niño se entere del saber que lo precede, de los logros científicos de su comunidad, de la forma en que ahí se concibe la vida, es más, él mismo lo reclamará, pero, tiempo después, tras haberlo estructurado de manera inteligente, lo cuestionará, se preguntará si aquello que se afirma podría ser de otro modo y, escéptico, hará el intento por descubrir -con base en la manipulación de las cosas y de los juicios ya hechos- respuestas que permitan una comprensión mayor del mundo en que se vive.

Esta acción es indispensable para no caer víctima del hecho educativo. Quien cultiva el poder de preguntar, sabe que las cosas se ordenan e interpretan según modelos humanamente diseñados, propuestos: reconoce en ellos un valor, una aportación para entender el cosmos y conferirle cierto equilibrio a la existencia del hombre. Sabe, también, que éste desde sus inicios se hizo preguntas pues todo a su alrededor las

(41) Ibíd., pp. 46-47.

provocaba, y que su situación parecería a la del niño que da sus primeros pasos por entre una habitación: quiere saber por qué, hacia dónde, qué hay, cómo sucede, con quién. Además, advierte que las respuestas dadas han cambiado progresivamente a lo largo de la historia, o que en un mismo tiempo se han emitido tesis diversas respecto de una misma cuestión. La interrogación es básica para la formación de todo educando, pues si éste únicamente se limita a reproducir el modelo ofrecido, a dejarse abarcar por él sin considerar sus elementos, su procedencia, su fundamento, la situación se tergiversa, el alumno pasa a ser réplica del modelo, y no éste el resultado de la inteligencia de aquél, de su capacidad para inquirir al cosmos y elaborar las interpretaciones que lo acerquen a su comprensión.

Frente a la posibilidad educativa no existen revelaciones definitivas, del mismo modo como no existen los educandos terminados. Ni en la ciencia, ni en el arte, ni en los tipos de convivencia humana se ha escrito la última palabra. La historia muestra la continua renovación de estas esferas, y si esto ha sido posible, es porque no obstante los molinos culturales en que casi siempre se han constituido las comunidades, ha tenido lugar la presencia de alguien que se ha cuestionado respecto a la validez de lo ahí sostenido, pensado, acostumbrado, transmitido. La inteligencia nunca se manifiesta sin la compañía de la crítica, del ejercicio de discernir y evaluar. Cada conocimiento reclama, por un lado, algo de respeto, pero también de irreverencia, e implica, por otro, algo que aproxima al entendimiento de un fenómeno, y al mismo tiempo aleja de él, algo cierto e incierto a la vez.

La posibilidad trabaja con miras a que el educando aprenda, pero no para que éste se comporte servilmente, no para que se subordine al pensamiento de un lugar y un tiempo, sino para que haga auyas las relaciones encontradas entre los componentes del universo, y con base en ello estructure el diseño de su propia cosmovisión. El educando que interroga no da la espalda a la riqueza del pasado, no desdeña el conocimiento de la tradición que le precede, no ignora la cultura de quien es heredero, pero tampoco las mira como punto final, al contrario, si las cuestiona, es porque está consciente del progreso de que son efecto y percibe que puede enriquecerlas con la aprehensión de rasgos aún no vistos.

Con base en la exigencia de estructuración y reinención personales que el proceso de conocimiento demanda frente a cualquier objeto o situación, y en la evolución cultural que no cesa -en parte, gracias al poder de preguntar-, la posibilidad declara como carácter primordial de su dinámica "ser el derecho de cualquier hombre a imponer la verdad o la virtud a otro." (42) Tomar el camino contrario implica el estancamiento radical del desarrollo humano, pero, sobre todo, la negación para el educando de actuar como agente principal del proceso de formación. Nada se ha terminado de escribir acerca de la Física, y tampoco acerca de la mejor manera para organizar una sociedad. Interrogar nuestro alrededor puede conducirnos a descubrir algunos rasgos para la comprensión, pero lo más importante es que no permite a ningún modelo convertirse en verdugo de la imaginación del educando.

"El conocimiento se produce en respuesta a las preguntas. Y un nuevo conocimiento es el resultado del cuestionamiento de nuevas preguntas; a menudo un nuevo cuestionamiento de las viejas preguntas. Aquí está el núcleo del asunto: una vez que uno ha aprendido a hacer preguntas -preguntas relevantes, aprendidas y sustanciales- se ha aprendido a aprender y nadie puede evitar que uno siga aprendiendo lo que sea que uno desee o quiera conocer." (43)

Desafortunadamente, nuestro siglo continúa viviendo la "mística" que se opone al ejercicio de preguntar, la mecánica despersonalizadora que empuja a los educandos hacia sentimientos e ideas cuyo fin principal es conservar un modelo, una forma de percibir la vida. El hecho educativo -y lo afirmamos con latente- se impone aún en casi la totalidad de nuestras instituciones sociales: la posibilidad educativa combate frente a un gigante, un monstruo platónico de fanatismo, preclusión, autoritarismo e ignorancia. "La habilidad intelectual más importante que el hombre ha desarrollado -el arte y la ciencia de hacer preguntas- no se "enseña" en la escuela y más aún, es bloqueada en la forma más devastadora posible adaptando las condiciones y el ambiente para que el ejercicio de hacer preguntas significativas no sea valorado." (44)

Sin embargo, no se deja de insistir el hombre es sujeto de una e-

(42) REINER, E., La Escuela Ha Muerto, p. 160.

(43) POSTMAN, N./WEINGARTNER, CH., Teaching as A Subversive Activity, Dell Publishing Co., 1969; tomado de PUENTES, O., op. cit., pp. 113-114.

(44) *Ibid.*, p. 114.

volución biológica y, hoy, principalmente, cultural; ésta puede ser congelada inclusive con tal fuerza que se la frene durante centurias, pero nunca se la detiene en forma definitiva, pues siempre -dados sus caracteres naturales- llega un renacimiento, un momento en el que algunos hombres se lanzan al riesgo y la aventura de aprender, preguntar e imaginar.

2.2.5 EL PRINCIPIO DE TOLERANCIA.

Cualquier proposición estructurada por el hombre no expresa más que el punto de vista de un plano, y a veces ni eso; lo que un niño asimila desde su nacimiento -ideas, temores, certidumbres, prejuicios- no son sino sedimentos de educación humana, resultado de la curiosidad del animal más complejo en la escala biológica. Casi toda elaboración cultural es efecto de la actividad de un hombre, producto de la disposición para aprender de una comunidad, y es solamente una perspectiva -dentro de un gran universo social- desde la que se ensaya entender la presencia de algo que asombra, que mueve la investigación y el discurso reflexivo; por ello, es indispensable para la posibilidad educativa intentar transmitir en cada uno de los miembros de la especie, en cada uno de los educandos, la advertencia de que cualquier forma de mirar las cosas o de interpretar los fenómenos, siempre ha sido y será parcial, con tributante, pero jamás totalizadora, y que por lo mismo podrá entrar en disidencia o saltarse en oposición al concepto cultural de otro individuo o de otro pueblo. "No existe el conocimiento absoluto. Y aquellos que lo sostienen, trátese de científicos o dogmáticos, abren la puerta a la tragedia. Toda información es imperfecta. Tenemos que manejarla con humildad." (45) De este modo, el "principio de tolerancia" -llamado así por Bronowski- se afirma también como factor de la posibilidad.

La tolerancia es vía hacia el reconocimiento del prójimo como persona distinta, como artífice original de preguntas y respuestas, como hacedor de interpretaciones científicas y concepciones sociales, como espectador del cosmos desde una situación diversa, y es también, camino hacia un progreso tecnológico que se aplique sobre el estudio de su repercusión en los miembros de la comunidad. Plantea una convivencia en-

(45) BRONOWSKI, J., op. cit., p. 353.

volución biológica y, hoy, principalmente, cultural; ésta puede ser o no taculizada inclusivo con tal fuerza que se la frene durante centurias, pero nunca se la detiene en forma definitiva, pues siempre -dados sus caracteres naturales- llega un renacimiento, un momento en el que algunos hombres se lanzan al riesgo y la aventura de aprender, preguntar e imaginar.

2.2.5 EL PRINCIPIO DE TOLERANCIA.

Cualquier proposición estructurada por el hombre no expresa más que el punto de vista de un plano, y a veces ni eso: lo que un niño así mira desde su nacimiento -ideas, temores, certidumbres, prejuicios- no son sino sedimentos de educación humana, resultado de la curiosidad del animal más complejo en la escala biológica. Casi toda elaboración cultural es efecto de la actividad de un hombre, producto de la disposición para aprender de una comunidad, y es solamente una perspectiva -dentro de un gran universo social- desde la que se ensaya entender la presencia de algo que asombra, que mueve la investigación y el discurso reflexivo; por ello, es indispensable para la posibilidad educativa intentar transmitir en cada uno de los miembros de la especie, en cada uno de los educandos, la advertencia de que cualquier forma de mirar las cosas o de interpretar los fenómenos, siempre ha sido y será parcial, con tributante, pero jamás totalizadora, y que por lo mismo podrá entrar en disidencia o hallarse en oposición al concepto cultural de otro individuo o de otro pueblo. "No existe el conocimiento absoluto. Y aquellos que lo sostienen, trátese de científicos o dogmáticos, abren la puerta a la tragedia. Toda información es imperfecta. Tenemos que manejarla con humildad." (45) De este modo, el "principio de tolerancia" -llamado así por Bronowski- se afirma también como factor de la posibilidad.

La tolerancia es vía hacia el reconocimiento del prójimo como persona distinta, como artífice original de preguntas y respuestas, como hacedor de interpretaciones científicas y concepciones sociales, como evocador del sueño desde una situación diversa, y es también, camino hacia un progreso tecnológico que se aplique sobre el estudio de su repercusión en los miembros de la comunidad. Plantea una convivencia en-

(45) BRONOWSKI, J., op. cit., p. 353.

tre los pueblos más cercana a la paz y al respeto, pues ubica en sus exactas dimensiones a cada juicio que se realiza en la cotidianidad de la experiencia humana, promoviendo así entre los educandos la comprensión del absurdo que implica el pretender erguirse como poseedor del no delo absoluto. Cultiva la conciliación de los puntos divergentes y el respeto a las diferencias, considera la aportación de cada postura; su ejercicio es básico para el equilibrio en la relación del hombre con sus semejantes pues "a falta de una reflexión sobre el valor de nuestros modelos, caemos de nuevo en la mentalidad colonial al imponer nuestra solución. La pretensión de fundamentar la felicidad de las gentes a pesar suyo, sin ellas, equivale sin duda alguna a instaurar una tiranía." (46)

El principio de tolerancia que se deriva del desarrollo de la capacidad de uno para descentrarse, es decir, para situarse de modo inteligente en el plano de otro y así reconocer la parcialidad que implican las propias observaciones y juicios, guarda relación con el principio de incertidumbre -enunciado por Heisenberg-, según el cual, en cuanto al proceso de conocimiento, no se puede siquiera afirmar con seguridad la posición y velocidad que un simple electrón -para un mismo instante- presentará en el átomo. Bronowski apoyándose en esta consideración señala: "el principio de incertidumbre o, como yo lo he denominado, el principio de tolerancia, estableció de una vez por todas la convicción de que todo conocimiento es limitado. Es una ironía de la historia el que cada vez que se ha asimilado este principio haya aparecido, bajo la Alemania hitleriana y bajo otros tiranos en muchos otros países, un contra concepto: un concepto de certidumbre monstruosa. Cuando el futuro vuelva la mirada a los años treinta, los concebirá como una confrontación crucial de la cultura, tal como yo lo he expuesto, el ascenso del hombre, como enemigo de la creencia atávica de los déspotas de que poseen una certidumbre absoluta." (47)

De este modo, el progreso científico corrobora la tesis de Piaget respecto al conocimiento: éste es una estructuración de la realidad que hace el educando por la que, paulatinamente, descubre sus caracteres y relaciones, elaborando así una comprensión de ella cada vez más acabada

(46) DRUMEL, J.,/VOISIN, M., Esa Persona Llamada Niño, p. 139.

(47) BRONOWSKI, J., op. cit., p. 36B.

pero nunca concluida ni absoluta. Cualquier aspecto de la evolución cultural del hombre lo muestra; pensemos, por ejemplo, en la Astronomía: si tenemos a Copérnico, preparando su Revolución de las Orbitas Celestes, sin embargo, él no escribe solo, está acompañado por el viejo Aristarco, quien le sugiere que la Tierra gira sobre su propio eje y al rededor del Sol; a su vez, Copérnico apoya a Kepler, y éste no únicamente se limitará a consolidar el punto de vista heliocéntrico sobre el ptolemaico, sino que además, entrará en desacuerdo con las órbitas circulares sostenidas por Copérnico; Galileo querrá enseñar la nueva cosmología, su agudo Diálogo sobre los Dos Sistemas Máximos del Mundo casi le costará la vida, los maestros que creen saberlo todo y afirman por ser la última palabra, lo harán callar, no importa, habrá más "Galileos", y no solamente en Astronomía, también en Biología, en Poesía, en Química, en Política, en Arquitectura, en Geología, en Pedagogía; por allá, aparecerá Dalton preguntando por qué en el agua, compuesta de oxígeno e hidrógeno, se unen siempre las mismas proporciones de éstos para producir una determinada cantidad de ella; en Chile, Darwin se interrogará acerca de unas conchas marinas halladas a más de 4 000 metros sobre el nivel del mar; Champollion, en Francia, se prometerá descifrar los secretos de la famosa Roseta; en la Nueva España, Morelos cuestionará la "justicia" del gobierno virreinal, la misma reflexión engendrará la cruzada de Bolívar en Sudamérica; Rousseau, en Europa, hará temblar los muros de las escuelas, su Emilio moverá una revolución paralela a la de Copérnico: el educando como centro de todo ciclo educativo; Pestalozzi aprenderá de él, y en Neuchâtel emprenderá un intento por llevarlo a la práctica; en Madrid, Goya pintará emociones humanas sobre bóvedas reservadas sólo para ángeles; en Brunn, Mendel vislumbrará los enigmas de la genética; Maxwell preguntará qué es la luz; Sartre y Simon de Beauvoir cuestionarán el matrimonio, y Einstein inquietará al orbe cuando demande: "¿cómo se vería el mundo si yo viajase en un rayo de luz?"

El desarrollo de cómo el ser humano ha ido aproximándose al universo, de qué ha dicho acerca de él, es el mejor testimonio de lo que representa la posibilidad educativa, de lo que implica trabar una relación con el educando en la que se reconoce su disposición para aprender, su poder de preguntar, su capacidad para discernir, su don de imaginar y su virtud para tolerar.

2.3 LA RELACION EDUCADOR - EDUCANDO.

¿Qué caracteres distingue la relación entre educandos y educadores que tiene en cuenta la investigación sobre el proceso de conocimiento, el desarrollo intelectual y los factores que han posibilitado la evolución cultural del hombre? La respuesta se orienta, básicamente, hacia las condiciones que exige la formación de los aspectos intelectual y moral, pues éstos involucran la totalidad del comportamiento. Sin embargo, antes de considerar dichas condiciones, es prudente retomar cuáles son éstas en la mecánica tradicional del hecho educativo. Jacques Natan son, pedagogo francés, indica respecto a ello lo que sigue: "dentro de la clase, los alumnos están frente al maestro, que los domina desde lo alto de una tarima. No deben hablar entre sí, ni comunicar (!), ni ayudarse, ni cooperar: deben escuchar dócilmente al maestro, no hablar sino cuando éste los interroga. No constituyen una comunidad de trabajo, de investigación, de creación, sino una yuxtaposición de individuos en relación unilateral con el único maestro, no siendo su relación mutua, sino competitiva, mediante la emulación individual que preside el sistema de ejercicios con calificaciones, reflejo y relevo del sistema de libre competencia. Los alumnos son, frente al maestro, los que no saben, los que reciben de él el tesoro del conocimiento, con el respeto que es debido a la autoridad sagrada que el maestro, clérigo laico, ostenta por el hecho de poseer la herencia del saber. Deben repetir ese saber, en forma de lecciones, o aplicarlo dócilmente en forma de deberes^(*): término característico, "hacer los deberes", que simboliza el clima de moralismo en que se desarrolla la enseñanza. Moralismo que se remonta, como decía jocosamente el doctor Berge, a "ese maldito Carlomagno", que fue el primero en separar a los buenos alumnos de los malos, como los cabritos de las ovejas de la parábola, moralismo para el cual el niño es, por naturaleza, bruto y perezoso; el maestro, instruyéndolo, lo vuelve inteligente, lo fuerza a ser trabajador, pero el mal continúa amenazando: la pereza y la indisciplina, pecados originales del escolar, reaparecen sin cesar en cuanto se le da a éste rienda suelta. Es necesario en consecuencia, no dejar pasar nada, ejercer una sujeción y vigilancia sin fallo, no tolerar que las ovejas descarriadas irrecuperables

(*) Nombre que se da a las tareas o trabajos escolares en muchos países del mundo.

pervertan al rebaño -evitar que se comuniquen, que se "solicen" o se pierden-, pues la comunicación no puede hacerse sino en el mal, en la degradación de los buenos por los malos, y es de temer que el buen alumno pierda, al contacto con el malo, su pureza transparente, que hace de él la imagen ideal en que el maestro se reencuentra y complace. Obedece, repite, imita: tal es el proyecto de una enseñanza individualista que excluye toda vida comunitaria, todo aprendizaje de la cooperación, de la responsabilidad, de la democracia." (48)

2.3.1 EN CUANTO AL ASPECTO INTELECTUAL.

La relación entre educador y educando que -en cuanto a la formación del aspecto intelectual- plantea la posibilidad educativa, no es una relación de dominio en la que el educando se subordina -ciega y mecánicamente- al dictado verborrácico del maestro, lo cree y lo reproduce, conservándose de este modo, y a lo largo de las generaciones, modelos de conocimiento que -impuestos con carácter de únicos y absolutos- convienen a la estructura económico-política que impera en un lugar, en un momento dado. Por el contrario, la relación que plantea la posibilidad es la de un vínculo que con base en el proceso natural de crecimiento y, en la cooperación de educador con educando -y viceversa-, persigue desarrollar el comportamiento autónomo -intelectual y moral- de ambos. En esta relación el educando no "aprende" escuchando y reproduciendo, sino manipulando sensorial y semióticamente los objetos a conocer, así los reestructura, los descubre, los reelabora por sí mismo. Reproducir el teorema de Pitágoras -afirma Piaget- no asegura el libre ejercicio de la razón personal; lo que lo hace es haber redescubierto su existencia y demostración. "El objetivo de la educación intelectual no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, porque una vez que uno reproduce no es más que una semitrivialidad; aprender a conquistar por sí mismo lo verdadero con el riesgo de dedicarle mucho tiempo y dar muchos rodeos es lo único que garantiza una actividad real." (49)

Por consiguiente, el papel del educador no es "enseñar hablando", sino, el de diseñar y proponer situaciones que, por un lado, alimenten

(48) NATANSON, J., El Futuro de la Educación, pp. 26-27.

(49) PIAGET, J., A Dónde Va la Educación, p. 54.

el interés natural por aprender, y por otro, promuevan el desarrollo intelectual del educando; de esta manera, el psitacismo dócil y mecánico resulta absurdo e inútil, pues el conocimiento no se da por reproducción perceptual, exige su reelaboración por parte del discente la que sólo tiene lugar cuando éste opera concreta y formalmente sobre el hecho a conocer. En el marco de la posibilidad, el educando no reconoce en el educador una autoridad dada por coacción y miedo, por despotismo y arrogancia, sino a la que resulta de una acción que lo sirve, respeta y enriquece, no que ridiculiza y humilla. En esta relación, el valor de un conocimiento no está dado por el "prestigio" de una tradición o por el "magister dixit", ni posee carácter de absoluto o único otorgado por supuestas revelaciones del más allá -cuando un maestro se impone como poseedor de pretendidas verdades o interpretaciones definitivas, se refuerza el Estado dictatorial, totalitario y reptílico, que frena el desarrollo del hombre y lo somete a disciplina ramplona e irracional-, por el contrario, para la posibilidad, la verdad o falsedad de un juicio reside en que haya sido contrastado -por medio del experimento y la investigación- con las condiciones del medio a las que se aplica y, en que queda abierto a modificación o perfeccionamiento posterior. Respecto a esto, sir Peter Medawar, Nobel de Medicina y Fisiología en 1960, observa que "ninguna hipótesis de la ciencia y ninguna teoría científica alcanza nunca una certidumbre apodíctica: nunca alcanza un grado de certidumbre más allá del alcance de la crítica o la posibilidad de modificación." (50)

De este modo, se contempla lo desatinado que resulta mostrar un contenido cognitivo como modelo definitivo que se impone por fuerza y obligación; una actitud tal estorba a la disposición para aprender y a la posibilidad de comprender cada vez con mayor profundidad las incógnitas de este universo. Aunque la disputa en derredor de los rasgos que configuran el perfil de "ciencia" es algo que continúa hasta nuestros días, e inclusive puede decirse que al respecto todo el mundo está de acuerdo en que no existe unanimidad, los criterios modernos acerca de los caracteres que definen la ciencia son cada vez más precisos en cuanto al alcance de sus logros. Es verdad que la ciencia de hoy no es un

(50) MEDAWAR, P., Consejos a un Joven Científico, p.128.

conocimiento de cosas, sino de fenómenos, pero esto no significa que el perfil moderno de ciencia esté desprovisto de orden y objetividad, pues -desde Galileo- se han registrado las pautas que norman su justificación y validez. El significado moderno de ciencia continúa afirmando su objetividad y su sistemática, pero ya no nostiende su valor totalizador.

Actualmente, el discurso teórico-científico se orienta hacia dos direcciones: por un lado, un enunciado se considera fundado cuando se deduce lógicamente de otro enunciado que se acepta como verdadero; por otro, un enunciado hipotético queda fundado, convirtiéndose entonces en tético, cuando los datos de la experiencia lo confirman; dicha confirmación nunca es absoluta. "Ciencias, pues, axiomáticas y ciencias empíricas. La ciencia deja de ser ciencia de la totalidad de lo real; es ciencia o del fenómeno o de la coherencia; pero, nada más." (51)

Se señalan así los parámetros que regulan la confrontación de las hipótesis con los hechos que se pretende interpretar, y se entreve lo indispensable que es para el desarrollo de autonomía de pensamiento en el educando, el que sea promovido el ejercicio sensorial de éste, su aproximación directa a las propiedades físicas de los objetos, el planteamiento de preguntas acerca de sus relaciones, y la búsqueda de respuestas por medio de la práctica experimental y el discernimiento coherente de los pensamientos.

La práctica de una relación entre educador y educando que -con respecto al desenvolvimiento del área intelectual-, afirma un conocimiento en la medida que éste es resultado de una estructuración sensorial y formal hecha por el discente, resultado de la propia acción que lo comprende y redescubre, posibilita al educando, por una parte, el desarrollo de un discernimiento personal de los hechos que no juzga por lo que moramente le dicen, que no se limita a creer y reproducir las interpretaciones dadas por otros, sino, que en este marco, se orienta a un ejercicio -cada vez más cabal- de decisión, de albedrío, de autonomía; y por otra, posibilita, también, que el educando supere el egotismo que caracteriza a las interpretaciones cognitivas de sus primeros años y, alcance, así, la descentralización de pensamiento que implica el colaborar con otros -educandos y educadores- en la investigación de las co-

(51) FULLAT, O., op. cit., p. 33.

sas, "esta misma cooperación entre los individuos conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva. Cada sujeto pensante constituye, en efecto, un sistema propio de referencia y de interpretación y la verdad resulta de una coordinación entre estos puntos de vista. Pensar en función de los otros es, pues, sustituir el egocentrismo desde el punto de vista propio, y los absolutos engañosos de la imposición verbal, por un método de relaciones verdaderas, asegurando, no solamente la comprensión recíproca, sino también la constitución de la razón misma. A este respecto, el producto esencial de la cooperación no es otra cosa que "la lógica de las relaciones", ese instrumento de enlace que permite al niño librarse a la vez de las ilusiones de perspectivas, mantenidas por el egocentrismo, y de las nociones verbales debidas a la autoridad adulta mal comprendida. Además, el respeto mutuo, sobre el plano de la cooperación intelectual de los individuos, conduce a una especie de "moral del pensamiento", es decir a la observación de un cierto número de reglas, por ejemplo al principio de no contradicción (la obligación de permanecer fiel a las afirmaciones anteriores) -desde el punto de vista formal- y -desde el punto de vista real- a la conformidad con la experiencia objetiva." (52)

2.3.2 EN CUANTO AL GOBIERNO DE LA RELACION.

La convivencia entre educandos y educadores -al igual que toda convivencia humana- exige la elaboración de normas que la regulen y ordenen, con intención de fundamentar, la armonía y conciliación que demanda la diversidad de voluntades y puntos de vista que cada miembro expresa en el ejercicio de dicha convivencia; pues, de no ser así, se cae en el pandemonium de la anarquía social y, en el caos general que toda comunidad experimenta cuando no existe un conjunto de normas que coordinen el comportamiento de los individuos entre sí.

Evidentemente, en la práctica del hecho educativo, este conjunto de normas no es sino las "reglas del juego" que -de modo unilateral y con carácter totalitario- la tradición magisterial impone a la conducta del alumno: de esta manera, el discente es coaccionado a ceñirse a una disciplina en cuya constitución él no tiene participación ninguna,

pero sí la obligación de disciplinarse incondicionalmente a ella. Se exige el respeto y la obediencia del educando hacia el maestro, pero raramente se considera el respeto -como persona- que éste debe a aquél: así, el gobierno de esta convivencia queda caracterizado por: Una determinación unilateral -que el docente se reserva para sí y establece-; la aplicación del discente hacia la regla que no se da como resultado de convencimiento personal sino como efecto del miedo provocado por las puniciones que implica su falta y, de la situación desventajosa en que -respecto al ejercicio de poder- se encuentra el alumno frente a la soberanía suprema del maestro; pero, sobre todo, se caracteriza por la no superación de la etapa egocéntrica del desarrollo y la práctica de un comportamiento puramente heterónomo que hace del educando un sujeto de trágica manipulación; en suma, al no brindarse la oportunidad a éste de participar en la estructuración del gobierno que norma la convivencia educativa, su conducta es limitada a la reproducción -una vez más- de patrones de comportamiento, normas y reglas morales, que aplica e imita como autómatas sin comprensión ni discernimiento alguno.

Desafortunadamente para la posibilidad educativa, el niño vive un período relativamente largo de comprensión egocéntrica cuyas notas principales son la incapacidad del sujeto, por un lado, para situarse y juzgar el punto de vista de sus semejantes y, por otro, para comprender las relaciones objetivas que los hechos implican entre sí y no dependen de él; pues bien, durante este estado egocéntrico -dada la inmadurez en la estructuración cognitiva que permite discernir la realidad, y considerar los juicios de valor que sobre ésta se han diseñado- la regla es percibida como sagrada e intangible, de origen mágico y de esencia eterna, "no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada: se da acabada, exteriormente a la conciencia; además se concibe como revelada por el adulto e impuesta por éste." (53) En una situación educativa donde no se conoce otra relación que la que une al maestro, especie de soberano absoluto que detenta la verdad intelectual y moral, con cada alumno individualmente, este carácter del egocentrismo infantil, resulta condición amabilísima para garantizar la conservación del dominio de unos hombres sobre o-

(53) PIAGET, J., El Criterio Moral en el Niño, Ed. Fontanella, Barcelona, 1974, p. 92.

tros, pues, "desde el punto de vista moral, el respeto unilateral lleva al niño a considerar como obligatorias las reglas recibidas de los padres o de los mayores. Que todo deber nazca de este proceso, o que deba pensarse en otras fuentes, siempre resulta cierto que toda consigna que emane de las personas respetadas se traduce, en la conciencia de los pequeños, bajo la forma de una consigna imperativa. Así se explica el éxito de la autoridad. Los resultados indirectos de tal organización son tan fáciles de comprender como sus efectos inmediatos: En la medida en que la moralidad se adquiere del exterior, permanece heterónoma y conduce a una especie de legalismo o de "realismo moral" (54) que se expresa en la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle el individuo. Sin embargo, para una relación educativa donde lo que se persigue es el desarrollo intelectual del educando que sirva como acicate de autonomía en el comportamiento, significa, que así como el escolar recita su lección sin entenderla y sustituye la actividad racional por el verbalismo, el niño obediente es a menudo un educando sometido a un conformismo externo, pero que en realidad no capta ni el alcance de las reglas a las cuales obedece, ni la posibilidad de adaptarlas o estructurar otras para circunstancias distintas. "Así como existe una especie de contradicción al adherirse a una verdad intelectual desde fuera, es decir sin haberla descubierto de nuevo y verificado, cabe preguntarse también si no subsiste alguna inconsecuencia moral al aplicar una norma sin haberla asumido a través de un método autónomo." (55)

Pues bien, la investigación sobre el proceso de conocimiento y el desarrollo intelectual, ha dejado al descubierto que así como un educando no aprende un contenido cognitivo por su mera reproducción fonética, gráfica y verbal, sino que para ello necesita estructurarlo y redescubrirlo con base en una actividad sensorial y formal realizada por él, de la misma manera una regla o norma moral que tiene como fin ordenar la convivencia entre personas, resulta completamente absurda

(54) PIAGET, J.,/HELLER, J., op. cit., p. 13.

(55) PIAGET, J., op. cit., p. 63.

si no es el producto de una constitución en la que han participado los individuos a quienes incumbe. Ser moral, observa Piaget, es ser capaz de respetar las reglas de un juego libremente aceptado, y de comprometerse comunitariamente con él.

Por consiguiente, para una relación educativa que persigue la autonomía intelectual y moral del educando -tal como lo pretende la posibilidad-, el gobierno de esta relación ha de estar integrado por normas elaboradas y definidas por la participación tanto de educandos como de educadores. Desde el punto de vista moral, la participación en la constitución de la norma "conduce, no ya simplemente a la obediencia de las reglas impuestas, cualesquiera que ellas sean, sino a una ética de la solidaridad y de la reciprocidad" (56) y, de este modo, a la superación paulatina de los caracteres que distinguen el estado ego céntrico, a la responsabilidad personal, el respeto al prójimo y el ejercicio de la democracia.

Por tanto, se rechaza -categóricamente- la concepción de una comunidad donde el orden esté dado por la dictadura, sea ésta imposición de un estado, de una iglesia, un padre de familia o un maestro de escuela; pues si es evidente que en el campo de la ciencia no hay nada definitivo, no lo es menos en el espacio de la convivencia humana. La posibilidad educativa mira hacia un orden que regule dicha convivencia, pero no lo concibe como efecto de una imposición mecánica sino lo pretende como el resultado de una participación. "Hablar de participación equivale, en principio, a hablar de democracia, de "democracia participativa", por supuesto, aquélla en la cual cada sujeto puede hacer sentir su voz, sin que sean una minoría quienes siempre creen interpretar los deseos y opiniones de los demás. Y la democracia se aprende practicándola desde la edad escolar." (57) El respeto que implica el principio de tolerancia, exige el derecho -para cada miembro de una comunidad- de poder expresarse, de poder manifestar el claro-oscuro de su propia perspectiva en el momento que tiene lugar la constitución del orden social, pero, además, demanda a cada uno de ellos el cumplimiento al acuerdo previa y democráticamente convenido. La libre aceptación de la normativa moral y, por consiguiente, la aceptación de

(56) PIAGET, J.,/HELLER, J., op. cit., p. 14.

(57) PULLAT, O., /SARRAMONA, J., Cuestiones de Educación, p. 83.

las repercusiones que acarrea la propia conducta, es lo que se denomina como responsabilidad personal. De ninguna manera se está a favor de un simple "dejar hacer". Se reconoce en la persona del educador y en el saber que éste representa, una de las condiciones indispensables para el desarrollo del educando, pero no se mira en esta condición un ejercicio de violencia, una práctica de despotismo ilustrado, una falta de respeto a la humanidad de quien se educa, sino una autoridad que sirve como ayuda para "alimentar" el regocijo que significa cultivar la propia vida.

Piaget pregunta: ¿se pretende formar individuos sometidos a la coacción de las tradiciones y de las generaciones anteriores? Si es así -responde él mismo-, basta con la autoridad del maestro, las "lecciones" de moral, y la aplicación del discente a una disciplina regulada por estímulos y sanciones punitivas; o, ¿se pretende, por el contrario, formar simultáneamente unas conciencias libres y unos individuos respetuosos hacia los derechos y las libertades de los demás? "Entonces es evidente que ni la autoridad del maestro ni las mejores lecciones que dará sobre el tema bastarán para crear unas relaciones vivas hechas a la vez de autonomía y de reciprocidad. Únicamente una vida social entre los mismos alumnos, es decir, un autogobierno llevado lo más lejoso posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personalidades dueñas de sí y de su mutuo respeto." (58) Se afirma... "un autogobierno llevado lo más lejoso posible", y se hace así, porque no se olvidan las condiciones prácticas contra las que esta proposición se enfrenta; básicamente, un autogobierno escolar es limitado en su ejercicio por: la edad de los educandos, que solamente a partir de los 7 u 8 años posibilita comprender lo que representa elaborar una norma y comprometerse con responsabilidad a su cumplimiento; la subordinación mecánica, que se expresa en la forma como están -cotidianamente- estructuradas las instituciones sociales, es lamentable mirar el autoritarismo común de padres a hijos, de patronos a empleados, de gobernantes a gobernados y, la soberbia jerárquica practicada entre los miembros de una escuela; la ignorancia "pavorosa", de miles de maestros y cientos de directores de escuela

(58) PIAGET, J., op. cit., p. 57.

que no tienen ni la más mínima idea de lo que exige educar; y, sobre todo, la inconveniencia política que representa una relación educativa de este tipo para los Estados dictatoriales, totalitarios y reptilicos. Sin embargo, con base en lo que implica el proceso de conocimiento y el desarrollo intelectual, se considera -fundada y factible- la participación del educando en el diseño del orden social, nos suena al pensamiento de Ferrière cuando señala a la democracia en la escuela "como la única forma de llevar a cabo la educación política de los pueblos." (59)

El propósito central de la posibilidad educativa no es otro que permitir al educando "acceder a la cultura sin eliminar la libertad personal." (60) No se educa nadie si no se pone en contacto con una sociedad, mas la posibilidad mira la riqueza cultural como oportunidad para constituir un sujeto de autonomía y no de mera subordinación. En este sentido es indispensable practicar el planteamiento de alternativas intelectuales y morales y, promover la confrontación de las ideas en todos los órdenes, pues el conocimiento y estudio de las opciones concede al educando libertad en su decisión, ya que la pluralidad de las ideas es motor de la imaginación, espuela de la crítica y contraveneno de la dictadura. Para que alguien se eduque es necesario -durante los primeros años de su vida- intervenir sobre él, proveer los elementos físicos y culturales que exigen sus procesos primigenios de asimilación y acomodación; la intervención puede efectuarse de manera que se elimine la originalidad del individuo, o puede realizarse con la intención de que éste se convierta en una persona capaz de optar, de elegir, de tomar parte en el proceso de su antropogénesis y en el diseño de su propia cosmovisión. Para la posibilidad educativa, "educar es liberar, pero no evadiendo, sino afrontando, no escapando, sino comprometiendo; no manipulando arteramente, sino proponiendo varias modelos críticos" (61); en forma muy bella, Maurice Debease expresa lo mismo cuando dice: "la educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo."

Por otro lado, Piaget, observando que el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, textualmente, dice en su

(59) FERRIERE, A., *op. cit.*, p. 146.

(60) FULLAT, O., *op. cit.*, p. 354.

(61) DIAZ, C., Escritos sobre Pedagogía Política, p. 259.

párrafo 2: "la educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales", sostiene, que ya se trate de una educación de la razón y de sus funciones intelectuales o de una educación de la conciencia moral, es importante comprender que un ideal de ese tipo no puede alcanzarse con cualquiera de los métodos corrientes: "ni la autonomía de la persona, que supone este pleno desarrollo, ni la reciprocidad que evoca este respeto por los derechos y las libertades del prójimo, pueden desarrollarse en una atmósfera de autoridad y de coacción intelectual y moral; ambas reclaman imperiosamente, por el contrario, para su misma formación, la experiencia vivida y la libertad de investigación fuera de las cuales la adquisición de cualquier valor humano no pasa de mera ilusión." (62)

2.4 ESCUELA: LUGAR DE GOZO.

Cuando un ser humano, tras nueve meses de vida en el vientre materno, sale de éste y comienza a vivir por sí mismo, no llega al mundo en estado de conclusión, de acabamiento, por el contrario, son necesarios aún varios años para que pueda lograr cierta madurez, y ello implica iniciar un largo proceso de desarrollo, básicamente, físico e intelectual, que exige, por un lado, alimento físico para nutrir el cuerpo del bebé de modo que las estructuras anatómicas de éste puedan continuar su evolución y, así posibilitar una fisiología cada vez más compleja que sirva como base a su comportamiento frente al medio y, por otro, alimento cultural -juguetes, lenguaje, libros, discos, material para modelar, pinturas, papel, trapos, etc.-, y contacto con la naturaleza -animales, bosques, tierra, lluvia, lagos, sol, nieve- que sirva para desenvolver las funciones que componen su inteligencia -sensación, percepción, memoria, discernimiento e imaginación-: sin embargo, todo este alimento no representaría ningún valor si desde el momento del nacimiento -con base en los procesos de asimilación y acomodación-, en el niño, no se produjera una profunda sensación de gozo como efecto de la disposición natural para aprender los componentes de su mundo. Pues bien, así como el bebé siente placer al comer los elementos que lo nu-

tron físicamente, de la misma manera lo siente cada vez que tiene oportunidad de mirar un insecto, de pronunciar palabras nuevas, de manipular prismas de colores o de escuchar instrumentos musicales, y de este modo, cuando el niño no ha sido corrompido por la influencia del hecho educativo -que envicia y altera, sobre todo, la disposición natural para aprender-, paralelamente, al proceso de aprendizaje, va teniendo lugar el desarrollo físico o intelectual. Respecto a este gusto natural que en principio -y de manera espontánea- todo ser humano es capaz de experimentar cuando aprende, Bertrand Russell, ofrece el ejemplo siguiente: "yo he visto a un niño de dos años que había vivido siempre en Londres salir por primera vez de paseo al campo. Era en invierno, y todo estaba mojado y cenagoso. Para un adulto no había allí ningún encanto, pero el niño se quedó extrañamente entusiasmado; se arrojó en la tierra mojada, rozó con su cara la hierba y dio salida a gritos semiarticulados de placer. La alegría que experimentaba era primitiva, sencilla y fuerte. La necesidad orgánica que estaba satisfaciendo es tan profunda, que quienes carecen de ella rara vez están completamente sanos". (63)

Pues bien, hace -aproximadamente- unos tres mil años, la cultura griega concibió -aunque sólo para los ciudadanos que componían la aristocracia- la idea de un lugar al que se acudiese con intención de proveer la mayor diversidad de "nutrientes" posible -literatura, aritmética, música, deporte, geometría, astronomía, política- a una ansia natural por aprender, de esta manera, nace la escuela como sitio al que se va, sencillamente, a ampliar el entusiasmo, el regocijo que implica la aventura de vivir, o, en otros términos, la aventura de tener que educarse. Aprender, conocer, investigar, saber, estudiar, son así sinónimos, en un principio, de gozo, alegría, deleite, regocijo, placer, diversión, tal es de este modo, que la palabra escuela, término con que se ha designado en nuestro idioma y en muchos otros el lugar donde se va a aprender, significa -en su origen griego- ocio, y éste alude, desde su primera concepción, a un disfrute, a un gozo que se experimenta como resultado de trabar relación con algo que interesa por sí mismo.

Sin embargo, esta idea original casi nunca ha sido practicada, vi vida, parece como si de plano no se la conociese, pues, ya desde Agrícola -pedagogo holandés del siglo XV- y con seguridad desde mucho antes, varios educadores hacían la reflexión de que la convivencia escolar cotidiana era una realidad extraordinariamente alejada de su concepción primera. Lauro de Oliveira Lima pregunta hoy, no sin ironía, "¿quién habrá sido el amargado que -tal vez por desconocer el griego antiguo- transformó a la escuela en línea de producción?" (64) Sea quien haya sido, o el motivo que se siga teniendo para ello, es urgente e indispensable para la posibilidad educativa rescatar y avivar esa experiencia de gozo que representa la disposición para aprender, y por consiguiente, la vida en la escuela. Vittorino da Feltré ha dado el ejemplo, su escuela no será conocida sino como un hogar de la alegría, como la "Casa Giocosa", los niños y los jóvenes acuden ahí para conferir "al espíritu la alegría de vivir." (65) Es necesario para el desarrollo físico e intelectual del educando, que éste no deje de experimentar el regocijo que se produce, por ejemplo, al descubrir un nuevo tipo de cacarabajo, o al "contemplarse" como Magallanes librando feroz tormenta en los mares del Sur, o quizás, cuando se dibuja en el rostro la sonrisa que anuncia el valor que resuelve la incógnita de una ecuación, por ello, también es necesario, que cada educador emprenda en el lugar donde actúe una crucada en favor de avivar el encanto que conlleva aprender, de cultivar en todo educando su curiosidad por saber, de alimentar sus deseos por conocer; el pedagogo Alexander Sutherland Neill expresa lo mismo con singular precisión: "el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida." (66) Los educandos primero han de catar los matices de las estaciones del año, las fases de la luna, los azules del mar, la armonía del cuerpo, el abrir de un capullo, los balbuceos de un niño, el discernimiento de una idea, la emoción de correr o las andanzas del Quijote, después vendrán las especializaciones, la definición de quehaceres, mas para la posibilidad educativa, los oficios pierden toda su bondad si en su adquisición no se ven adelantados por el gozo de aprender.

(64) DE OLIVEIRA, L., op. cit., p. 22.

(65) LARROYO, F., op. cit., p. 307.

(66) NEILL, A., Summerhill, p. 36.

Nuestra postura desde el principio ha consistido en sostener la participación principal del educando en el proceso educativo. Se reconoce la posibilidad al educando de poder constituirse -con base en el proceso de conocimiento y en el desarrollo intelectual- en sujeto de autonomía moral y creatividad cultural; se reclama -tanto para educandos como para educadores- el ejercicio de la confrontación crítica de las ideas y la participación en la constitución de las normas que regulan la convivencia escolar; se reconoce que para toda acción educativa es imprescindible la preparación e imaginación del educador, pero se rechaza en éste por completo un comportamiento dogmático o totalitario; se advierte que la escuela como institución social que es, refleja las pautas de conducta de la comunidad donde se vive, pero considerando que en ella son seres humanos los que laboran, no se puede aceptar un determinismo mecánico, por el contrario, se apoya a todos aquellos que ven en el educando una posibilidad humana de cambio, de mejora, una oportunidad de honesta elección, una alternativa para la evolución cultural, pero, sobre todo, una vía hacia el respeto y la paz entre los pueblos. En este momento tal vez surja por ahí la pregunta: ¿es factible el ejercicio de la posibilidad educativa en una realidad que practica el mero hecho educativo? ¿Se puede educar con miras a la autonomía en instituciones donde lo que se promueve es la dependencia? ¿Qué resultados tendría en una escuela común, es decir, en una escuela representativa del hecho educativo, intentar la experiencia de la posibilidad? ¿Podría un educador llevar a cabo esto? Nosotros pensamos que sí, de hecho, contemplamos en la relación escolar educandos-educadores la vía principal hacia una toma de conciencia, conciencia de nuestra circunstancia, de nuestras alternativas, de nuestros recursos, de nuestras diferencias. El profesor Henderson considera -como muchos otros pedagogos- al vínculo educativo como la base para un auténtico entendimiento mundial y el logro de una paz internacional, lo cual no será realizable en tanto los pueblos, las naciones, las escuelas, las familias, los estados, las iglesias, continúan la reproducción de la mecánica del hecho educativo y no comprendan el significado de lo que aquí se trata como la posibilidad educativa. En 1946, la UNESCO se advertía puntualmente de ello, baste recordar las palabras del preámbulo a su Consti

tución: "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz." De este modo, lo que habrá de caracterizar a una sociedad en armonía será el hecho de vivir la idea original de escuela, de acudir a un lugar donde niños y jóvenes alimentarán y valorarán el profundo placer de estar vivos.

¿Es factible el ejercicio de la posibilidad educativa en una realidad donde se practica el mero hecho educativo?

Nosotros lo hemos intentado. Las páginas siguientes hablan de nuestro esfuerzo, de nuestra tentativa por dar vida a la postura pedagógica que aquí se sostiene; hablan de nuestra experiencia con un grupo de jóvenes preparatorianos, hablan en fin, de cómo aprovechándose de las condiciones del hecho puede existir la posibilidad.

Capítulo III

LA EXPERIENCIA DE LA POSIBILIDAD

"La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy son las consignas, las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento hechas de medida."

Jean Piaget.

"Es mucho un año para transformar un grupo de jóvenes en una clase silenciosa y dirigida con disciplina, una semana tras otra, hasta llegar al punto final del texto escolar; basta para ello con el tradicional "puño de hierro". Es poco un año para transformar este mismo grupo en una comunidad activa, dirigida voluntariamente hacia una meta auténticamente educativa. Es mucho un año para conseguir unos resultados escolares; es poco para conseguir resultados más duraderos y profundos."

Gianni Rodari.

3.1 DELIMITACION DE LA EXPERIENCIA.

Cualquier educador que resuelva emprender una experiencia de posibilidad educativa, debe tener muy en cuenta las características del contexto donde piensa actuar. No sólo es importante el hecho de que se tenga conocimiento y esté convencido de la capacidad que tiene el educando para participar en el proceso de su propia antropogénesis. Si se desea llevar a cabo un trabajo educativo en el que maestro y alumnos integren un grupo, se viva el ejercicio de una autonomía responsable, se promueva una actitud recreativa y crítica frente a los contenidos que se pretende estudiar, se busquen lazos que conecten la situación escolar con la cotidianidad de la vida, se experimente de nuevo el go

zo de aprender, y se advierta cada cual del profundo papel que se tiene para con la propia formación, es indispensable que se consideren las condiciones del ámbito donde se piensa educar y el provecho o la ventaja que de ellas se puede sacar. A este respecto, el profesor Henderson -del Instituto de Educación de la Universidad de Londres-, propone una estrategia de acción -orientada hacia la posibilidad- a la que denomina Bases para una Educación Cooperativa (1), y que se aprecia sobre todo por su sencillez, concreción y tino. La idea central que sugiere, se refiere a la conciencia y preparación que el educador ha de formarse en relación a las características del medio donde piensa laborar, pero no pretende que se las conozca y discierna con intención de limitarse y aplicarse a ellas de modo subordinado, por el contrario, sostiene que su conocimiento ha de realizarse con el fin de considerar los elementos de que se dispone para aprovecharlos como recursos que sirvan a la realización de una práctica educativa que, además de valorar la riqueza particular que expresa dicho medio, tiende a trascender su circunstancia con miras a un desarrollo humano abierto y siempre continuo.

Por un lado, propone se integren las características del ámbito a considerar en tres apartados básicos que son: condiciones sociales, condiciones de la institución y condiciones del curso; y, por otro, hace la observación de que en términos de medio escolar, la acción educativa, fundamentalmente, se puede plantear y llevarse a cabo desde los siguientes planos: la dirección de una institución, la coordinación de algún área, la jefatura de un colegio de profesores, la titularidad de algún grupo o la cátedra de algún curso.

El apartado de condiciones sociales se refiere a los conocimientos que se deben tener respecto al sistema general de educación que se practica en la comunidad donde se va a intervenir. Para el educador es importante saber los niveles que lo integran, los porcentajes de distribución, y la política que lo orienta.

El apartado de condiciones de la institución se refiere a los rasgos que caracterizan al medio particular donde se ha decidido colaborar. Aquí es prudente tener en cuenta su nivel dentro del sistema, la

(1) Cfr., HENDERSON, J., op. cit., pp. 13-94.

jerarquía de autoridades, el tipo de disciplina, los objetivos generales, y su relación con los padres de familia.

El apartado de condiciones del curso se refiere al inciso de mayor importancia, pues, en concreto, es a partir de este punto que el educador puede comenzar la experiencia de la posibilidad educativa. Las condiciones del curso son la materia prima para plantear junto con el educando alternativas personales de aprendizaje. Dichas condiciones están compuestas por: un programa, un texto, un colegio de profesores de asignatura, exámenes departamentales, un grupo y un horario.

De todas estas condiciones -sociales, de la institución y del curso- ha de partir el intento por modificar de manera constructiva la situación planteada, una situación educativa, en más o en menos, atada a los lincaamientos del hecho educativo.

Nuestra tentativa de educación como desarrollo de autonomía, es decir, nuestra experiencia de posibilidad educativa se ha limitado a la cátedra de un curso. Se resolvió de este modo porque se requería de un canal que nos pusiese en vía directa con los educandos, elemento sin el cual la experiencia no hubiera podido llevarse a cabo. Además, considerando el tiempo que se había marcado, la duración de un ciclo escolar, era imprescindible el encuentro inmediato con algún grupo. La Ciudad de México es donde ha tenido lugar nuestra experiencia, la cual se ha llevado a cabo durante el ciclo escolar 1985 - 1986. Por convenir a nuestros intereses lo mejor fue que se tratara de una institución a nivel medio superior. Ahí tendríamos la oportunidad de desarrollar algún curso, entrar en contacto con un grupo de jóvenes, convivir con un equipo de maestros y colegas y, sobre todo, intentar el planteamiento de una relación educativa presidida por la participación franca de ambos, educandos y educadores.

Para agosto de 1985 nuestra experiencia había quedado delimitada de la manera como se expone en la siguiente página.

- Lugar: República Mexicana, Ciudad de México.
- Nivel: medio superior.
- Institución: Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle.
- Tipo de Institución: privada, incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Curso: Psicología General.
- Grado: 3er. año de preparatoria.
- Area: III (Disciplinas Económico - Administrativas).
- Grupo: salón 10, 3a. sección.
- Número de alumnos: 56.
- Hra., clase/semana: 3.

De este modo se tenía todo para comenzar, sólo quedaba aguardar el día del inicio de clases. Con base en los lineamientos del profesor Henderson se realizará la descripción de nuestra experiencia, sujetándonos al orden de las condiciones que se han señalado.

3.2 CONDICIONES SOCIALES.

3.2.1. EL ARTICULO 3o. CONSTITUCIONAL.

En materia de educación, México está orientado básicamente y formalmente por el artículo 3o. constitucional, y de manera más amplia, por la Ley Federal de Educación. El 3o. constitucional pone énfasis en el papel docente del Estado, éste propone los planes y programas de estudio y, además, vigila su cumplimiento. En su contenido se afirma que se busca el desarrollo de las potencialidades humanas, el amor a la patria y la conciencia de una justa solidaridad internacional.

Sostiene una postura ajena a cualquier doctrina religiosa, e impide a las corporaciones o sujetos dedicados a esta materia intervenir en los planteles donde se imparta educación primaria, secundaria, normal y la destinada a obreros y campesinos.

Obliga a cursar la educación primaria. Concede a los particulares el poder impartir la educación en todos sus tipos y grados, sólo que para esto, ha de obtenerse la autorización correspondiente y a-

plicarse a los planes y programas oficiales. Señala como gratuita a toda educación impartida por el Estado. Indica que a través del Congreso de la Unión se distribuirá la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, se fijarán las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y, se señalarán las sanciones aplicables a aquellos que no cumplan o infrinjan las disposiciones relativas.

Caracteriza la educación como:

Democrática: entendiéndolo por esto no sólo una estructura jurídica o un régimen político, sino también un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Nacional: en cuanto que atenderá a los problemas, recursos, independencia política, independencia económica y cultura de la nación.

Contribuyente a la mejor convivencia humana: en tanto que promoverá el aprecio por la dignidad de la persona, la integridad familiar, el interés general de la sociedad y, la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.

Además, basada en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Para la posibilidad educativa, el 3o. constitucional representa el establecimiento de un orden necesario a toda comunidad, orden, en este caso, referido a los lineamientos sobre la formación de sus miembros; pero dentro del diseño de este orden no encuentra razón para no contemplar un amplio espacio de creatividad y autonomía. En realidad, no siendo ministro de algún culto ni representando o actuando a favor de alguna corporación religiosa, lo único que se está pidiendo para actuar en materia de educación es que se obtenga la autorización previa, y que se dé cumplimiento a los planes y programas oficiales.

En cuanto a nuestra experiencia, nosotros no teníamos por qué preocuparnos de la autorización para la institución donde se iba a actuar, ésta -desde luego- ya lo poseía, y con respecto a nuestro acreditamiento para poder impartir en el nivel medio superior del sistema educativo del país la asignatura de Psicología General, durante el ci

ciclo escolar 1985 - 1986, se cumplía con las condiciones establecidas por la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios del H. Consejo Universitario de la UNAM. El número de registro que como maestro nos fue asignado por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la misma UNAM es el B4291897.

Por otra parte, al programa de estudio no se le mira como un objetivo, sino como un recurso del que se puede valer para propiciar la participación autónoma del educando, la confrontación de las ideas, el ejercicio de la reflexión, el respeto por los acuerdos establecidos, el gozo de aprender y, además, un acercamiento entre la experiencia escolar y la vida cotidiana. En México, la propia Ley Federal de Educación afirma en su artículo 45 que los planes y programas han sido formulados con miras a que el educando:

- I. Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y educación;
- II. Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación;
- III. Adquiera visión de lo general y de lo particular;
- IV. Ejercite la reflexión crítica;
- V. Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y
- VI. Se capacite para el trabajo socialmente útil.

No obstante estos juicios, se tiene cabal conciencia de que en la práctica y cotidianidad, el proceso enseñanza - aprendizaje y la relación educadores - educandos quedan reducidos a los caracteres del hecho educativo: autoritarismo, subordinación mecánica, verborrea magistral, disciplinas que miran a la dependencia, ejercicio discente de la mera reproducción, vivencia del aprendizaje como fastidio, comportamiento condicionado, censura, dogmatismo, rutinas fossilizadas.

3.2.2 LA REVOLUCION EDUCATIVA.

El ciclo escolar 1985 - 1986 queda situado dentro de los márgenes en que habrá de desarrollarse lo que ha sido denominado como la Revolución Educativa. El 21 de septiembre de 1984 fue publicado en el Diario Oficial el decreto por el que se aprobaba el programa secto-

rial de mediano plazo denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984 - 1988. En él, el Presidente de la República hace notar que en materia de educación "se han conservado prácticas y esquemas caducos, se han mantenido líneas de acción sin autocrítica reformadora, se ha dado lugar a hipertrofias y atrofiás y, en algunas áreas se ha caído en la inacción", además, sostiene que "las actuales circunstancias del país demandan una Revolución Educativa, que se proponga superar inercias, vencer el conformismo y recuperar la perspectiva de largo plazo".

La Revolución Educativa se ha propuesto:

- Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes.
- Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
- Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
- Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.
- Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
- Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

Como se pueda apreciar el mismo Estado reconoce deficiencias en el ámbito educativo e invita a participar en su mejora y transformación. Nosotros le tomamos la palabra. Para el ciclo 1985 - 1986 realizaríamos un intento por aportar alguna idea a los esquemas caducos, las líneas de acción sin autocrítica, las atrofiás, las hipertrofias, las áreas caídas en la inacción. Nuestra tentativa se vería muy limitada, es verdad, pero reuniría los elementos necesarios para poder conocer en las condiciones actuales, la posibilidad que existe de practicar la educación como un proceso en el que educador y educando son sujetos de autonomía, mejora, creatividad y reflexión.

3.2.3 EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

El sistema educativo dentro del que nos moveríamos, el Sistema Educativo Nacional, se compone de la siguiente manera:

Sistema Educativo Nacional.

- Nivel básico que comprende un año de preescolar y 6 de primaria.
- Nivel medio básico que comprende 3 años de secundaria.
- Nivel medio superior que comprende de 2 a 3 años.
- Nivel superior que comprende estudios universitarios y educación normal.

El sistema desglosado se compone de los siguientes niveles educativos.

Sistema Educativo Nacional (desglosado).

- Preescolar.
- Primaria.
- Capacitación para el trabajo.
- Secundaria.
- Profesional medio.
- Bachillerato (en este nivel tuvo lugar nuestra experiencia).
- Normal.
- Universidad.

El control administrativo de las instituciones puede ser:

Control Administrativo.

- Federal.
- Estatal.
- Autónomo.
- Particular.

Al 21 de septiembre de 1984, según cifras aparecidas en el Diario Oficial se estima que:

De cada 100 niños que ingresan a primaria, 52 terminan el sexto grado. De los egresados de primaria, el 85% se inscribe en secundaria, en donde sólo el 74% completa estos estudios. De los egresados de secundaria, el 65.5% se inscribe en bachillerato, el 3.3% en normal y el 17.1% en carreras terminales medias. De los que se inscriben en bachillerato concluye el 78.4% y en las carreras terminales medias el 39.8%. A las carreras de licenciatura se inscribe el 85.4% de los egresados de bachillerato y sólo la mitad termina estos estudios.

Pese al gran esfuerzo realizado, el promedio nacional de escolaridad no llega al quinto grado de primaria. Este dato, aunado al número de analfabetos y de adultos que no han terminado la primaria o la secundaria (5.7 y 22 millones, respectivamente), revela un gran reto al que deben enfrentarse el sistema educativo como la sociedad en su conjunto. Paralelas al sistema educativo nacional se desarrollan: La educación rural e indígena, la educación inicial y especial, y la educación para adultos.

Para agosto de 1985, momento en el que se inició nuestra experiencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de su Informe de Labores 1984 - 1985 presentaba el siguiente cuadro del Sistema Educativo Nacional.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 1984-1985*			
Continúa			
Control administrativo y ciclo educativo	Escuelas	Personal docente	Alumnos
FEDERAL			
Preescolar	24 771	55 034	1 630 358
Primaria	61 318	323 587	11 070 011
Capacitación para el trabajo	424	3 243	87 682
Secundaria	6 446	131 347	2 807 438
Profesional medio	565	16 303	168 800
Bachillerato	997	34 104	546 301
Normal	115	3 294	29 603
Superior	251	16 739	154 572
Subtotal	94 887	584 251	16 455 755
ESTATAL Y/O AUTÓNOMO			
Preescolar	4 260	10 719	371 058
Primaria	12 085	93 069	3 421 023
Capacitación para el trabajo	195	1 741	34 313
Secundaria	5 609	44 881	744 584
Profesional medio	118	4 167	59 103
Bachillerato	877	28 421	615 878
Normal	135	5 627	38 273
Superior	813	64 598	777 404
Subtotal	24 102	253 223	6 062 536
PARTICULAR (+)			
Preescolar	1 891	5 872	145 179
Primaria	2 770	20 752	727 311
Capacitación para el trabajo	2 212	15 377	304 878
Secundaria	2 734	34 067	417 092
Profesional medio	626	7 639	89 158
Bachillerato (+)	<u>1 254</u>	<u>22 141</u>	<u>265 643</u>
Normal	265	5 000	39 920
Superior	478	19 924	209 555
Subtotal	12 328	130 681	2 197 836

(CONTINUA)

(+) El subrayado es nuestro.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 1984-1985			
			Concluye
Control administrativo y ciclo educativo	Escuelas	Personal docente	Alumnos
TOTAL			
Preescolar	31 022	72 325	2 147 495
Primaria	76 183	437 408	15 219 245
Capacitación para el trabajo	2 831	20 301	426 973
Secundaria	14 789	210 295	3 969 114
Profesional medio	1 309	28 109	317 051
Bachillerato	3 128	84 606	1 427 822
Normal	515	13 030	108 886
Superior	1 540	101 281	1 141 531
Total	131 317	968 355	24 766 127

Teniendo en cuenta que para 1983 la población del país era estimada en 75 103 000 habitantes, se observa que aproximadamente la tercera parte se encuentra realizando algún estudio dentro del sistema educativo nacional.

La mayor cantidad de escuelas, personal docente y alumnos quedan bajo la administración federal.

En los niveles básico y medio se sitúa el grueso de la población escolar.

Nosotros nos incorporamos a una de las 1 254 escuelas que en ese momento integraban el bachillerato particular, el cual comprendía a 265 643 alumnos; actuamos como uno de los 22 141 maestros de ese nivel.

Para el ciclo 1985 - 1986 esas cifras seguramente aumentarían; tuvimos el gusto y la oportunidad de colaborar con un grupo de 56 alumnos.

Los siguientes cuadros muestran con mayor detalle la diversidad y distribución que componen, para agosto de 1985, al nivel medio superior.

NIVEL MEDIO SUPERIOR 1984 - 1985			
PROFESIONAL MEDIO 1984-1985			
Control administrativo	Escuelas	Personal docente	Alumnos
FEDERAL			
Centros de estudios tecnológicos	289	6 673	65 971
Centros de estudios tecnológicos del mar	10	66	267
Centro de estudios tecnológicos agropecuarios	1	10	61
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	245	8 000	99 691
Otros	20	555	2 810
Subtotal	565	16 303	168 800
ESTATAL	59	1 697	21 655
AUTÓNOMO	59	2 470	37 448
PARTICULAR	626	7 639	89 158
Total	1 309	28 109	317 001
BACHILLERATO 1984-1985			
Continúa			
Control administrativo	Escuelas	Personal docente	Alumnos
FEDERAL			
General de tres años	12	458	4 282
Técnico industrial	507	22 410	330 454
Técnico agropecuario	191	3 393	50 635
Técnico pesquero	30	800	12 314
Técnico forestal	6	113	1 515
Bachillerato pedagógico	30	1	4 442
Colegio de Bachilleres	45	3 126	82 778
Federales por cooperación	176	3 604	59 031
Subtotal	997	34 104	546 301

(CONTINUA)



BACHILLERATO 1984-1985			
			Cobertura
Control administrativo	Escuelas	Personal docente	Alumnos
ESTATAL			
General de dos años	123	1 065	23 570
General de tres años	119	4 646	137 529
Bachillerato pedagógico	74	1	4 722
Colegio de Bachilleres	224	4 751	86 419
Subtotal	540	11 263	252 240
AUTÓNOMO			
General de dos años	82	4 506	85 188
General de tres años	255	12 652	278 450
Subtotal	337	17 158	363 638
PARTICULAR^(*)			
General de dos años	452	7 597	87 277
General de tres años ^(*)	269	14 544	177 384
Bachillerato pedagógico	33	1	982
Subtotal	1 254	22 141	265 643
TOTAL			
General de dos años	657	13 959	190 035
General de tres años	1 155	32 300	597 645
Técnico total	734	28 716	394 918
Colegio de Bachilleres	269	7 877	169 147
Por cooperación	178	3 804	59 931
Bachillerato pedagógico	137	1	10 146
Total	3 128	84 666	1 427 822

¹ Está incluido en educación normal.

Como se puede observar el nivel medio superior está integrado, básicamente, por dos áreas.

Una que pone mayor atención a la educación tecnológica y otra que se orienta hacia la educación universitaria. La primera, queda comprendida dentro del sistema de educación tecnológica, la segunda, forma parte del sistema de educación universitaria.

La media superior tecnológica puede ser: bivalente o terminal. La opción bivalente permite al egresado incorporarse al mercado de

(+) El subrayado es nuestro.

trabajo como técnico profesional o continuar estudios superiores. Estos servicios se imparten en los centros de bachillerato tecnológico industrial (CBTI), los centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBTA) y los centros de estudios tecnológicos del mar (CETMAR). También se brindan en algunos institutos tecnológicos de nivel superior, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI).

La opción terminal está a cargo principalmente de los centros de estudios tecnológicos (CET), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), y de algunas de las universidades públicas e instituciones privadas.

La media superior universitaria se imparte a través de programas de 2 y 3 años y mediante diversos planes de estudio. Por un lado, el bachillerato, cuya orientación es principalmente propedéutica, está representado por las preparatorias; este plan de estudios se efectúa en universidades públicas, preparatorias federales por cooperación, centros de bachillerato pedagógico y en instituciones educativas privadas. Por otro lado, están el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, que combinan los estudios propedéuticos y terminales.

Nuestra experiencia queda comprendida dentro del sistema de educación universitaria media superior. Colaboramos con una preparatoria integrada al bachillerato particular y a la modalidad general de tres años. Este ámbito del sistema educativo nacional tiene un carácter propedéutico, es decir, no se interviene para enseñar un oficio o instruir para un quehacer definido, sino se coopera en la preparación general del educando con miras a su vida como universitario y como persona.

3.2.4 EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION.

Finalmente, es oportuno mencionar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como otra de las condiciones sociales a tomarse en cuenta. Se está perfectamente advertido de que muchas veces este tipo de agrupaciones actúan de manera monolítica y autoritaria, obstaculizando con su comportamiento el ejercicio de la creatividad, la reflexión y la autonomía en el proceso educativo, y, sin embargo, se sostiene que de todo este tipo de condiciones cuyo rasgo esencial es la tendencia a limitar dicho proceso, se puede discernir algunos elementos susceptibles de ser empleados como recurso para la práctica de la posibilidad. No se ignora la serie de razones -bajos

salarios, programas extensos, grupos numerosos, trabajo extraclase, trámites burocráticos, inspecciones oficiales, funciones administrativas- que llevan a no pocas educadoras (2) a sostener que en México, sobre todo, en el nivel básico, los papeles de maestro y alumno han quedado confinados a los límites de la subordinación, la dependencia, la mera reproducción de programas, la intolerancia a la creatividad y a una genuina participación, en fin, a los límites del hecho educativo; sin embargo, nos sumamos a la tesis del profesor Gilbert Highet (3) quien, como Henderson, sostiene que toda experiencia educativa es posible de ser desarrollada como un arte, es decir, como una obra en la que puede quedar reconocida la autonomía y el talento de educandos y educadores.

3.3 CONDICIONES DE LA INSTITUCION.

3.3.1 NIVEL DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

Es evidente que en México la relación enseñanza - aprendizaje y vínculo educandos - educadores están caracterizados, en más o en menos, por los rasgos de la educación practicada como un proceso en el que alumnos, y casi siempre también maestros, quedan anulados como participantes principales de dicha actividad, reduciéndose su papel a una mera conducta subordinada, dependiente, condicionada, manipulada, reproductora mecánica tanto de "saberes" como de costumbres y actitudes, poco o nada forjadora de un discernimiento crítico, un proceder autónomo y una libertad responsable.

Al haber resuelto emprender una experiencia de posibilidad educativa, no se ignoró que se puede encontrar con instituciones donde el hecho educativo es aplicado de un modo formal, y otras donde su ejercicio resulta más bien "espontáneo" y difuso. Nuestra experiencia, preferimos se llevase a cabo en una institución donde existiese el carácter formal del hecho, es decir, los reglamentos, jerarquías y patrones de conducta que expresan de modo "serio" su ejercicio.

(2) Cfr., SALINAS, S./IMAZ, C., Maestros y Estado, tomo I, pp. 107-126.

(3) HIGHET, G., El Arte de Enseñar, pp. 15-16.

La Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle es la institución donde se ingresó para llevar a cabo la experiencia. Respecto al sistema educativo nacional queda situada en el nivel medio superior universitario. Está incorporada a la UNAM y comprende tres años de acuerdo con el plan de 1964. Dicho plan ha sido enriquecido con asignaturas propuestas por la misma La Salle. Para el ciclo 1985 - 1986 el plan se integró de la siguiente manera:

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE**

1er. Año de Preparatoria.

Matemáticas IV
Física y Lab. II
Geografía
Historia Universal III
Lengua y Literatura Española IV
Lógica
Dibujo de Imitación II
Actividades Estéticas IV(+)
Educación Física IV(+)
Inglés IV
Antropología^(*)
Computación I^(*)

2o. Año de Preparatoria.

Matemáticas V
Química y Lab. II
Biología y Lab. IV
Anatomía, Fisiología e Higiene
Historia de México II
Etimologías Greco-Latinas
Ética
Actividades Estéticas y(+)
Educación Física y(+)
Inglés V
Computación II^(*)

3er. Año de Preparatoria.

Psicología
Literatura Universal
Nociones de Derecho Pos. Mex.
Literatura Mexicana e Iberoamericana
Actividades Estéticas VI
Educación Física VI
Inglés VI
Problemas del Hombre en el Mundo Actual

(CONTINUA)
→

(+) Son asignaturas que aparecen en el plan de estudios de la Escuela Preparatoria de la UNAM pero que las instituciones incorporadas no están obligadas a impartir.

(*) Son asignaturas incorporadas por la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle al plan general.

Materias de 3er. Año según Área.

Area I
Ciencias Fisico-Matemáticas
Dibujo Constructivo
Física y Lab. III
Cálculo Diferencial e Int.
Temas Selectos de Matemáticas
Computación III

Area II
Ciencias Químico-Biológicas
Biología y Lab. V
Física y Lab. III
Química y Lab. III
Cálculo Diferencial e Int.
Temas Selectos de Biología

Area III
Disciplinas Económico-Administrativas
Geografía Económica
Sociología
Cálculo Mercantil
Temas Selectos de Matemáticas
Computación III

Area IV
Disciplinas Sociales
Historia de la Cultura
Historia de las Doc. Fil.
Sociología
Revolución Mexicana
Tec. y Met. de la Investigación Documental

Durante este ciclo la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle comprendió:

- 17 grupos de 1er. Año.
- 14 grupos de 2o. Año.
- 12 grupos de 3er. Año.

El total sumó 43 grupos; teniendo en promedio 54 alumnos en cada grupo. Nuestra experiencia se llevó a cabo con uno de los 12 grupos de 3er. Año, el cual correspondió al área III (Disciplinas Económico - Administrativas). En él impartimos una de las materias llamadas básicas: Psicología General.

3.3.2 OBJETIVOS GENERALES.

La práctica educativa de la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle está enmarcada por una noble tradición que le otorga un prestigio y reconocimiento académicos, ganados a lo largo de ya varias décadas de historia. Su Declaración de Principios y sus objetivos generales son una muestra de ello. Aquí se presentan tomados textualmente de su edición 1985 de Reglamentos.

Declaración de Principios.

La Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle, teniendo en cuenta una concepción cristiana de la vida se propone: la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de la sociedad; el desarrollo de su pensamiento y de su libertad, por los cuales el mismo hombre se humaniza y personaliza, al mismo tiempo que humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye historia.

Objetivos Generales.

1. Humanizar y personalizar al hombre como ser en proceso cambiante, que posee la capacidad de crear, desarrollarse y autorrealizarse.
2. Adquirir gradualmente un mayor sentido de la responsabilidad, en el recto y continuo desarrollo de la propia vida y en la consecución de la propia libertad.
3. Ejercer la función crítica propia de la verdadera educación, que posibilite la creación de una sociedad verdaderamente participativa y fraterna, es decir, educación para la justicia.
4. Convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la comunidad.
5. Crear un ambiente en la comunidad escolar, animado por el espíritu evangélico.
6. Procurar que sus ideales educativos se abran a la formación integral o trascendente, a la verdad y al sumo bien, para que resulten más genuinamente humanos.

Como se puede apreciar, La Salle está a favor -al menos en teoría- de que el proceso educativo sea un ejercicio de creatividad, participación, crítica, libertad, responsabilidad y espíritu evangélico. Para la

3.3.2 OBJETIVOS GENERALES.

La práctica educativa de la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle está enmarcada por una noble tradición que le otorga un prestigio y reconocimiento académicos, ganados a lo largo de ya varias decenas de historia. Su Declaración de Principios y sus objetivos generales son una muestra de ello. Aquí se presentan tomados textualmente de su edición 1985 de Reglamentos.

Declaración de Principios.

La Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle, teniendo en cuenta una concepción cristiana de la vida se propone: la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de la sociedad; el desarrollo de su pensamiento y de su libertad, por los cuales el mismo hombre se humaniza y personaliza, al mismo tiempo que humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye historia.

Objetivos Generales.

1. Humanizar y personalizar al hombre como ser en proceso cambiante, que posee la capacidad de crear, desarrollarse y autorrealizarse.
2. Adquirir gradualmente un mayor sentido de la responsabilidad, en el recto y continuo desarrollo de la propia vida y en la consecución de la propia libertad.
3. Ejercer la función crítica propia de la verdadera educación, que posibilite la creación de una sociedad verdaderamente participativa y fraterna, es decir, educación para la justicia.
4. Convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la comunidad.
5. Crear un ambiente en la comunidad escolar, animado por el espíritu evangélico.
6. Procurar que sus ideales educativos se abran a la formación integral o trascendente, a la verdad y al sumo bien, para que resulten más genuinamente humanos.

Como se puede apreciar, La Salle está a favor -al menos en teoría- de que el proceso educativo sea un ejercicio de creatividad, participación, crítica, libertad, responsabilidad y espíritu evangélico. Para la

realización de nuestra tentativa se tomaría muy en cuenta el espacio de autonomía que ofrece todo esto. Sin embargo, y sin desconocer los enormes méritos y el fecundo trabajo que algunos de sus miembros han logrado como resultado de su dedicación y esmero por la práctica magisterial; se la advierte hoy esencialmente caracterizada por los lineamientos del hecho educativo. Al entrar en sus recintos, la mirada se encuentra con el cuadro que Mosse Jørgensen expresa de una escuela típica del hecho educativo, pues la imagen de su actuar cotidianamente es "la de un lugar donde unos jóvenes, en grupos de veinticinco a treinta, están sentados los unos detrás de los otros durante cinco o seis horas por día; un lugar donde se les ceba, bocado tras bocado, con lo que otros han decidido que tenían que aprender. El profesor enseña lo que se encuentra en los manuales, luego controla y verifica lo que se ha aprendido." (4) La descripción anterior es oportuna con la salvedad de que en La Salle los grupos tienen un promedio de 54 alumnos y los horarios llegan a comprender hasta siete horas al día.

3.3.3 LA DISCIPLINA.

La disciplina interna queda normada por los siguientes deberes y derechos de los alumnos.

Deberes de los alumnos.

1. Conocer y respetar la Declaración de Principios de la Escuela Preparatoria, así como el Ideario de la Universidad La Salle.
2. Respetar la integridad física y moral de cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa de la Preparatoria.
3. Acatar y cumplir las disposiciones emanadas de las autoridades, de los maestros y de los organismos legítimamente constituidos en la Escuela Preparatoria.
4. Respetar y cuidar de las instalaciones y el material de la Escuela Preparatoria.

Derechos de los alumnos.

1. Elegir libremente a sus representantes, sin que medie ninguna

(4) JØRGENSEN, M., Una Escuela para la Democracia, p. 73.

intervención ajena fuera de la necesaria orientación educativa.

2. Hacer uso de su voto para los asuntos que le competan, sin más restricción que su conciencia moral o social, además de las limitaciones físicas.

3. Ser respetados en su integridad física y moral por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa de la Escuela Preparatoria.

4. Apelar a la instancia superior, respecto a cualquier castigo colectivo o cualquier sanción de que sea objeto.

5. Abstenerse de participar en cualquier clase o actividad que sea violatoria de la Declaración de Principios de la Escuela Preparatoria, así como del Ideario de la Universidad La Salle.

6. Expresar libremente sus ideas cuando no se atenta a la integridad física o moral de algún miembro de la Comunidad Educativa de la Universidad La Salle.

7. Tener un horario regular y determinado con suficiente anticipación.

8. Tener clases eficaces que cumplan, como mínimo, con los programas de la UNAM.

9. Recibir oportunamente instrucciones claras y precisas, acerca de los requisitos necesarios para dar fiel cumplimiento a los programas de la UNAM y de la ULSA, en su caso.

Para la posibilidad educativa resulta afortunado contemplar que al menos se ha hecho un intento por reconocer en el educando algunos derechos, sin embargo, se observa que en la práctica y de manera cotidiana la convivencia escolar se vive caracterizada y regulada del siguiente modo:

Por parte de los alumnos.

1. Es nulo su papel en la definición de objetivos, y cuando se le toma en cuenta se le considera como aspecto muy secundario.
2. La mayoría de las veces, se limitan a acatar "las reglas del juego" impuestas por el maestro.
3. No participan en el diseño del contenido programático.
4. Es mínima su intervención en el establecimiento de las actividades por medio de las que se pretende alcanzar los objetivos.

5. Durante las horas de clase, se limitan a escuchar y registrar gráficamente lo que dice y apunta en el pizarrón el maestro.

6. Para el proceso de evaluación son obligados a realizar un ejercicio mecánico y memorístico de reproducción respecto a lo que se dijo durante clases que era materia para examen.

7. En cuanto al juicio sobre su aprovechamiento, el ejercicio de autoevaluación en realidad no interviene, pues se practica en forma grupal y no como comprometida apreciación personal.

8. Las preguntas que personalmente llegan a realizar se refieren a detalles administrativos o técnicos: ¿qué tan extenso debe ser el trabajo?, ¿cuándo se entrega?, ¿qué porcentaje contará para la calificación?

9. Padece una marcada heteroeducación, heteronomía, heteroevaluación.

Por parte de los maestros.

1. Se aplican a reproducir los contenidos programáticos.

2. Exponen durante las horas de clase la materia para examen.

3. Realizan y evalúan exámenes.

4. Establecen los trabajos discentes.

5. Califican los trabajos discentes.

6. Pasan lista.

7. Se sujetan a las indicaciones dadas por su colegio de asignatura.

ra.

3.3.4 JERARQUIA DE AUTORIDADES.

La jerarquía de autoridades se integra del siguiente modo:

- Un director general.

- Un secretario académico.

- Un secretario administrativo.

- Coordinadores de sección (una sección comprende a varios grupos; colaboramos con el grupo del salón 10 correspondiente a la IIIa. sección).

- Auxiliares de coordinadores de sección.

- Coordinadores de materia.

- Titulares de grupo.

- Maestros.

Esta estructura se asesora de un Consejo Académico que se integra por el secretario del área, algunos maestros y un representante de los alumnos. A lo largo del curso escolar los coordinadores de sección, y los coordinadores de asignatura realizan -respectivamente- reuniones periódicas con el director general en las que son tratados puntos académicos, administrativos y disciplinarios.

Cada grupo tiene un titular que se encarga de modo particular de sus asuntos académicos, sociales y disciplinarios, además de que funge como mediador entre las autoridades, el cuerpo docente y el mismo grupo. El titular se ayuda para sus actividades de un "staff" al que reúne periódicamente y que está integrado por algunos alumnos. El staff se compone por:

- Un representante de grupo.
- Un delegado académico.
- Un delegado de difusión cultural.
- Un delegado de acción pastoral.
- Un delegado del Movimiento de Acción Social (MAS).
- Un delegado de deportes.
- Un delegado de mantenimiento.

En cuanto a los padres de familia, éstos reducen su participación a las juntas en que son convocados por las autoridades académicas o por la representación misma de ellos en la institución, y en las que se limitan a ser informados de los aspectos académicos, económicos o sociales que se puedan suceder; además de poder tratar con las autoridades correspondientes los asuntos por lo general de corte académico o disciplinario de sus propios hijos.

Finalmente, cabe señalar que la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle es sólo para hombres.

3.4 CONDICIONES DEL CURSO.

Como ya fue mencionado, se llevó a cabo nuestra experiencia asumiendo el desarrollo del curso de una de las materias básicas del último grado del bachillerato universitario. Dicho curso correspondió a la materia de Psicología General. El programa oficial de esta materia comprende los siguientes objetivos y unidades.

3.4.1 EL PROGRAMA.

Programa de Psicología General para el 3er. Año de Preparatoria.

Objetivos.

Que el alumno:

- A. Aprenda lo referente al campo de la Psicología General como ciencia teórica práctica y las áreas de trabajo de la Psicología Experimental.
- B. Adquiera el conocimiento de la conducta en general y de la suya en particular a fin de hacerla más productiva.
- C. Identifique las áreas de trabajo de la Psicología.
- D. Maneje algunas técnicas psicológicas experimentales.
- E. Aplique la técnica experimental del método científico.
- F. Aplique los conocimientos teóricos del curso para su confirmación.
- G. Verifique la importancia del estudio de la conducta en el desarrollo personal y social.
- H. Estructure un criterio científico para la interpretación de la conducta.

Unidades.

- 1a. Naturaleza de la Ciencia.
 - a) Criterios para distinguir la ciencia.
 - b) El principio del control (manejo de variables).
- 2a. El Método Experimental.
- 3a. El Método Experimental en Psicología y Técnicas Utilizadas.
 - a) Diferencia entre método y técnicas.
 - b) Método experimental.
 - c) Técnicas que se utilizan en Psicología.
 - Extrospección e introspección.
 - Cuestionarios e inventarios.
 - Encuestas.
 - Pruebas psicológicas.
 - Escalas.
 - Entrevistas.
- 4a. Sistemas y Teorías en la Psicología.
 - a) Estructuralismo.
 - b) Funcionalismo.

- c) Asociacionismo.
 - d) Conductismo.
 - e) Teoría de la Gestalt.
 - f) Psicoanálisis.
 - g) Teorías E-R.
 - h) Teorías de campo.
 - i) Teorías de la personalidad.
- 5a. Percepción.
- a) Características de la percepción.
 - b) Principios de la percepción.
 - c) Constancias perceptuales.
 - d) Relaciones figura - fondo.
 - e) Ilusiones.
 - f) Factores que influyen en la percepción.
- 6a. Aprendizaje.
- a) Diferentes tipos de aprendizaje y teorías.
 - b) Generalización.
 - c) Discriminación.
 - d) Extinción y recuperación espontánea.
 - e) Transferencia.
 - f) Hábitos de estudio.
- 7a. Otros procesos cognoscitivos.
- a) Memoria (procesos de retención y olvido)
 - b) Formación de conceptos.
 - Lenguaje.
 - Solución de problemas.
 - Pensamiento creativo.
 - c) Inteligencia.
 - Desarrollo de la inteligencia.
 - Factores biológicos y socioculturales.
 - Pruebas psicológicas en relación a la inteligencia.
- 8a. Motivación.
- a) Proceso de la motivación.
 - b) Motivos innatos y aprendidos.
 - c) Motivación - emoción.
 - d) Frustración y conflicto.
- 9a. División de la Psicología y campos de aplicación.
- a) Teórica.
 - General.
 - Genética y evolutiva.
 - Diferencial.
 - Anormal.
 - b) Aplicada.
 - Clínica.
 - Industrial.
 - Educativa.
 - Social.
 - Criminología.

3.4.2 EL TEXTO.

Texto propuesto para la reproducción del curso:

Nombre: Psicología General.

Autor : José Aceves Magdaleno.

(Publicaciones CRUZ O. S.A., México).

Este texto fue propuesto por la coordinación de la materia. Todos los miembros del colegio de profesores de Psicología debimos pedirlo a nuestros alumnos y tomarlo como base para el desarrollo de nuestro curso. El autor del libro fungió como coordinador de la materia durante el ciclo escolar 1984 - 1985. En la institución este libro ha sido empleado como texto regular de la materia durante ya varios ciclos. Es un compendio abundante en información que cubre el contenido del programa, sistemáticamente ordenado engloba una serie de definiciones, conceptos y términos, que para el momento del examen deben ser reproducidos por la memoria de los alumnos.

3.4.3 EL COLEGIO DE PROFESORES DE ASIGNATURA.

Para el ciclo escolar 1985 - 1986 este colegio lo integramos cinco miembros de los cuales cuatro eran egresados de escuelas de Psicología, y sólo nuestro caso se refería a una escuela de Pedagogía. La coordinación de la materia fue presidida por un miembro psicólogo. El colegio realizó algunas reuniones con el fin de tratar asuntos académicos o de comunicar algún punto de interés para la materia. Básicamente las reuniones tuvieron que ver con el diseño del examen departamental que habría de ser aplicado a mediados y final de curso, y con el intercambio de experiencias y resultados que cada uno observaba en sus grupos. La "atmósfera" del colegio paulatinamente ganó a lo largo del ciclo un clima de cordialidad y camaradería. De modo personal la coordinación realizó evaluaciones con cada uno de los miembros sobre su desempeño y calidad de trabajo. Nuestra labor fue felicitada.

3.4.4 EL SISTEMA DE EVALUACION.

Aunque el reglamento de evaluación ha pretendido reconocer a la complejidad de elementos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices que se debe considerar al momento de valorar el proceso de aprendi

zaje, en la práctica este proceso sigue quedando reducido a la comparación que el maestro realiza entre la reproducción -por lo general verbosísima- que él hace del contenido programático y la que a su vez exige -a veces gráfica, a veces oral- por parte del alumno durante ese "vómito intelectual" llamado examen. Según sea el grado de "fidelidad" en la reproducción discente será mayor o menor la calificación correspondiente. Para el ciclo 85 - 86 el inciso 2 del reglamento de evaluación textualmente dice:

"Toda evaluación es el resultado de la conjunción de variadas y constantes apreciaciones, (ejercicios, trabajos, exámenes, investigaciones) realizadas en un período determinado. Por tanto en todas las materias debe existir un mínimo de tres apreciaciones por período. Es necesario acreditar EL (LOS) EXAMEN (ES) TEORICO (S) de la materia correspondiente para conjugar las demás evaluaciones parciales de cada período."

Las letras mayúsculas con las que se pone énfasis marcadísimo en la aplicación y lo condicionante del (los) examen (es) teórico (s) sobre la totalidad del proceso de evaluación, es muestra clara de que no sólo este proceso sino la propia mecánica de la convivencia escolar -para el caso que nos ocupa- está limitada a los caracteres del hecho educativo. No se promueve el desarrollo del discernimiento crítico del educando ni el juicio franco y personal que implica la práctica de la autoevaluación. El valor de esto ha quedado "rescatarse" con el inciso 5 que habla sobre la "autoevaluación" y que textualmente dice:

"Con el fin de responder a las exigencias de una formación integral; la autoevaluación que el grupo se aplicará periódicamente, habrá surgido de evaluar el nivel de los objetivos que planearon y alcanzaron el grupo y el maestro al inicio del período. El resultado de la evaluación grupal será un indicador más de las evaluaciones periódicas establecidas."

Como se observa el juicio personal y la apreciación que por sí mismo debiera el educando realizar sobre su propio desempeño, queda simulado con la máscara anónima de una supuesta "autoevaluación" grupal, que por otra parte, es presidida por la conducción del maestro.

En las siguientes tres páginas se presenta un ejemplo del tipo de examen que habría de aplicarse de modo departamental a mediados y final del curso. Junto con los demás miembros del colegio de profesores se hizo un intento porque resultase lo menos memorfático posible. Sin embargo, el resultado no fue nada halagador. El desarrollo de nuestro curso debía contemplar que los alumnos fuesen capaces de "llenar" estos exámenes.

3.4.5 EL GRUPO.

Inicialmente estuvo constituido por 56 jóvenes. La mayoría tenía en promedio 18 años de edad. Estos muchachos viven casi todos una situación económica holgada y pertenecen a familias aparentemente bien constituidas y estables. Los intereses que en un principio por parte de ellos se expresaron, fueron desde un deseo por ganar la representación del Consejo de Alumnos hasta su atención por el último giro del movimiento rock, o desde la lectura sobre hechos respecto a la segunda guerra mundial hasta la participación en una competencia internacional de clavados. Así es, en nuestro grupo lo mismo había maratonistas que banquetbolistas, interesados en el cine que en la política.

3.4.6 EL HORARIO.

Horario del grupo correspondiente al Salón 10 para la materia de Psicología.

Lunes	de 12:00 hrs. a 13:00 hrs.
Martes	de 12:00 hrs. a 13:00 hrs.
Viernes	de 11:00 hrs. a 12:00 hrs.

Este horario representaba la desventaja de tener que convivir con el grupo durante lo que se llaman las "últimas" horas de clase, sin embargo, para nosotros resultaría provechoso, sobre todo los lunes, ya que en ese día no continuaban más asignaturas después de la nuestra, circunstancia que nos brindó la oportunidad de prolongar nuestro tiempo en varias ocasiones.

EXAMEN DEPARTAMENTAL DE PSICOLOGIA

ALUMNO: _____

No. de Lista: _____

PROFESOR: _____

SALÓN _____

Lea atentamente las indicaciones antes de empezar.

I.- Escriba en cada hoja su nombre, salón y número de lista.

II.- Cuide que la letra sea clara, la redacción precisa y la ortografía correcta.

1.- Relacione las siguientes columnas.

- | | |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Estudios empíricos del Sistema Nervioso Central. | A) ESCUELA FUNCIONALISTA |
| <input type="checkbox"/> Estudia los reflejos condicionados. | B) TEORIA DE LA GESTALT |
| <input type="checkbox"/> El todo es más que la suma de las partes. | C) ESCUELA PSICOFISICA |
| <input type="checkbox"/> Estudia la adaptación eficaz al medio. | D) ESC. ESTRUCTURALISTA |
| <input type="checkbox"/> Descompone la mente en sensaciones. | E) ESCUELA CONDUCTUAL |
| <input type="checkbox"/> Estudia sólo lo científico. | F) ESCUELA NEOPNEUOLIANA |
| <input type="checkbox"/> Existe el inconsciente. | G) ESCUELA REFLEXOLOGICA |
| | H) ESCUELA PSICOANALISTA |
| | I) ESCUELA PSICOGENETICA |

2.- Un científico de la conducta diseña un experimento para someter a
 prueba si la cantidad de tiempo dedicada a clases y discusión influye en la cantidad de Psicología que se aprende en el curso introductorio. ¿Cuál es la Variable Dependiente en este estudio?

- a) El científico de la conducta.
- b) El curso introductorio.
- c) La cantidad de Psicología que se aprende.
- d) La cantidad invertida en clases y discusiones.

3.- Al condicionar dos respuestas antagónicas (una placentera y otra dis-
 placentera) a diferentes estímulos y presentarlos alternadamente reduciendo gradualmente la diferencia temporal entre dichos estímulos, estamos causando lo que se denomina:

- a) Neurosis de angustia.
- b) Psicosis.
- c) Alucinación.
- d) Neurosis experimental.

4.- Cada vez que Víctor se porta mal, su madre le pega con un cinturón.
 El muchacho ha llegado a sentir temor a la sola vista de un cinturón.

- ¿Cuál es el estímulo condicionado?
- a) La acción de pegar.
 - b) El cinturón.
 - c) El temor.
 - d) La madre.

5.- Se trata de la variable independiente.

- a) El experimentador cambia o altera.
b) Las circunstancias que se mantienen igual.
c) Los efectos de los cambios del experimentador.
d) Lo no controlado que puede afectar los resultados.

- 6.- Aumenta la rapidez, crea el automatismo y disminuye la atención hacia el acto.
() a) Síntoma b) Instinto c) Hábito d) Reflejo
- 7.- Estímulos similares provocan la misma respuesta.
() a) Generalización b) Transferencia c) Discriminación d) Extinción
- 8.- De los siguientes juicios ¿cuál podrías probar experimentalmente como verdadero?
() a) La monarquía es una forma de gobierno más justa que la república.
b) Raquel Welch es más bella que Brook Shields.
c) Los cuerpos en caída libre aceleran a una velocidad de 9.8 m/seg^2 .
d) Los cuadros de Leonardo son mejores que los de Cuevas.

- 9.- Un test psicológico en el cual la persona logra las mismas respuestas independientemente de quien lo administre y quien lo interprete, es decir, los resultados dependen de la persona no del test, tiene requisito de:
() a) Objetividad b) Generalización c) Validez d) Confiabilidad
- 10.- Anota a la izquierda de cada ejemplo una C si se trata de aprendizaje clásico y una O si se trata de aprendizaje operante.
_____ Un perro entra en la cocina corriendo y salivando cada vez que escucha el sonido del abrelatas.

_____ Laura, una niña de dos años se aplaca por un rato después que Jaime le grita.
_____ Siempre que Luis lloriquea, su madre le compra lo que quiere. Luis lloriquea con mayor frecuencia.
_____ Cuando el Sr. Hernández escribe en el pizarrón el gis rechina. Cada vez que Pedro ve que el maestro toma el gis se siente inquieto.

- _____ Cada vez que Pepe, de tres años, pasa enfrente de la casa de los Suárez, dos perros ladran; Pepe empieza a tener miedo a los perros.
- 11.- ¿Cuál enunciado acerca de la sensación y la percepción es el verdadero?
() a) La sensación se refiere a objetos, lugares y sucesos; la percepción maneja categorías como cualidad o intensidad.
b) La sensación no ofrece una imagen como de espejo de la realidad; la percepción sí.
c) La sensación supone introducción de información; la percepción implica organización e interpretación de datos.
d) La sensación supone percepción; la percepción no supone sensación.

- 12.- Marca con una "P" los reforzadores positivos y con una "N" los reforzadores negativos.
_____ La desaprobación de tus familiares.
_____ La "rayita" de insistencia.
_____ La expulsión temporal de la escuela.
_____ Los castigos del profesor.
_____ Un premio prometido en casa.

- 13.- Supongamos que estás ante el cadáver de un amigo. Si fueras Aristóteles pensarías:
() a) En el paraíso eterno al que quizá se ha ido.
b) En el alma que daba vida a ese cuerpo.

ALUMNO: _____ Núm. de Lista: _____ SALON _____

- c) En la actividad fisiológica que ha cesado.
d) En lo mal que huele ya el cadáver.
- 14.- Según Freud los sueños reflejan:
() a) La cultura de una sociedad determinada.
b) Las tensiones actuales.
c) Los deseos inconscientes
d) La imaginación de la persona.
- 15.- Psicólogo que inició el uso de los Test.
() a) Terman b) Weber c) Binet d) Freud
- 16.- Caracteres hereditarios observables en el individuo.
() a) Genotipo b) Fenotipo c) Recesivos d) Primarios
- 17.- Es el equilibrio de las condiciones fisiológicas internas.
() a) Sinapsis b) Eugenesia c) Homeostasis d) Ataxia
- 18.- Consiste en responder a un estímulo particular de una manera y a estímulos parecidos en forma distinta.
() a) Extinción b) Transferencia c) Generalización d) Discriminación
- 19.- Un olor y un sonido son sensaciones de diferente:
() a) Cualidad b) Modalidad c) Tonalidad d) Intensidad
- 20.- Es la intensidad apenas necesaria para percibir un estímulo.
() a) Umbral mínimo b) Umbral máximo
c) Umbral diferencial d) Umbral necesario
- 21.- Es una anomalía de la percepción:
a) Amnesia b) Cognición c) Ilusión d) Hipermnesia
- 22.- Las drogas son causas biológicas de:
() a) Atención b) Alucinación c) Percepción d) Imaginación
- 23.- Defina los diferentes grados de conciencia.
- 24.- Elabora un cuadro sinóptico de los métodos empleados en Psicología, distinguiendo la división entre objetivos, subjetivos y eclécticos.
- 25.- Describe las características esenciales del recién nacido y del adulto.

Explica un aprendizaje que hayas obtenido del curso de Psicología y cómo lo aplicas en tu vida.

3.5 LA EXPERIENCIA.

3.5.1 LAS CONDICIONES COMO RECURSOS.

Tomando en cuenta lo que se ha señalado como condiciones sociales, condiciones de la institución y, de modo principal, las condiciones del curso, se emprendió un intento de posibilidad educativa, una experiencia donde la relación entre los miembros todos de un grupo escolar se experimentase como una oportunidad para el desarrollo de autonomía, creatividad, reflexión, gozo, respeto y responsabilidad. Para ello fue necesario:

- Replantear los objetivos del curso sin ignorar los fines oficiales pero al mismo tiempo orientándolos hacia el cauce de la posibilidad.
- Recrear el diseño del contenido programático de modo que con base en la confrontación de las ideas a estudiarse, sirviese como herramienta intelectual para el desarrollo de un discernimiento crítico.
- Reconocer en el texto de Psicología General propuesto por la coordinación de la materia, no a un modelo único y obligatorio sino a una alternativa didáctica más con valores y deficiencias al que llegado el caso podría recurrirse.
- Mirar en los profesores del colegio de la materia a compañeros que abierto el diálogo podrían aportar riquezas a nuestra experiencia.
- Combatir enconadamente la falsa idea y costumbre escolar de "aprendizaje como reproducción". Por ello se rechazaría categóricamente la aplicación -a excepción de los obligatorios departamentales- de absurdos exámenes típicos, en cambio, se promovería el desarrollo de conciencia respecto a la profunda importancia que implica para el proceso de la propia formación el ejercicio cabal y honesto de la autoevaluación.
- Contemplar en cada uno de los 56 educandos con quienes se convivía a personas todas distintas entre sí, pero todas también con la disposición para desarrollar y comunicar intereses, inquietudes, preguntas y experiencias.

- Tomar seriamente en cuenta las aportaciones que al desarrollo del curso sugerirían los miembros del grupo.
- Proponer constituir una disciplina -hasta donde las condiciones particulares lo permitieran- con base en la participación de todos los miembros del grupo de modo que fuese resultado del discernimiento y acuerdo común.

De esta forma se llevó a cabo: el replanteamiento de objetivos, el rediseño del contenido programático, el diseño básico de lineamientos para una disciplina autónoma, y el planteamiento de intereses discentes que reclamaban participación y oportunidad de desarrollo.

3.5.1.1 REPLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS.

Nuestra experiencia educativa se planteó como propósitos.

1. Practicar la educación como un proceso de múltiples actividades en el que maestro y alumnos no se aplicaran mera y respectivamente a reproducir un programa, sino en el que actuaran ambos como redescubridores y reestructuradores personales del conocimiento.
2. Practicar la educación como una actividad que promoviese el desarrollo de un discernimiento crítico frente a los contenidos o modelos señalados para su estudio.
3. Hacer del proceso enseñanza - aprendizaje, con base en el programa de Psicología General, un medio para que los miembros de nuestro grupo conocieran, juzgaran y valoraran algunas de las interpretaciones que se han propuesto respecto a la comprensión de la conducta humana.
4. Aprovechar las diferencias y la confrontación de los modelos sobre la interpretación del comportamiento humano como recurso para el desarrollo en el educando de reflexión, autonomía y respeto a la disidencia.
5. Comunicar y practicar la idea de que la educación comprende toda aquella influencia que ayuda al proceso de antropogénesis de un sujeto.

6. Devolver a la disposición natural para aprender su carácter de gozo, deleite y diversión.
7. Enriquecer el curso con las inquietudes, sugerencias y aportaciones de los educandos.
8. Emplear el programa como recurso que sirviera de nexo entre escuela y mundo.
9. Ligar las experiencias de la vida cotidiana con las experiencias vividas en el ámbito escolar, o al menos, con las vividas durante nuestro curso.
10. Llevar a cabo dentro del grupo escolar la aplicación de la democracia -en la medida de lo posible- como sistema de organización, y como recurso para la participación y desarrollo de autonomía de cada miembro.

3.5.1.2 REDISEÑO DEL CONTENIDO PROGRAMÁTICO.

En la siguiente página se expone el rediseño del contenido programático de la materia de Psicología General para el 3o. de Preparatoria, organizado de tal manera que se presenta a la perspectiva del educando como un fenómeno -para este caso, la conducta humana- abordado por una diversidad de modelos que lo estudian e interpretan, de tal manera que sirva al ejercicio de las operaciones formales que el adolescente tiene de realizar cuando confronta y discurre las ideas con miras a la gestación de una personal y respetuosa toma de postura.

Referencia al rediseño.

- El comportamiento del ser humano queda señalado como nuestro fenómeno de estudio.
- Dicho comportamiento se contempla integrado por dos grandes ramas:
 - El comportamiento heredado y
 - El comportamiento aprendido.
- El comportamiento heredado se expresa por:
 - Reacciones electroquímicas del sistema nervioso, ejemplo: la sensación (oír, ver, oler; tocar, gustar).
 - Secreciones glandulares, ejemplo: los andrógenos que determinan la aparición de caracteres masculinos.
 - Movimientos musculares primitivos, ejemplo: succión, deglución, aprehensión, defecación.

REDISEÑO DEL CONTENIDO PROGRAMÁTICO.
PSICOLOGIA GENERAL.
3o. de PREPARATORIA.

(SER HUMANO — COMPORTAMIENTO
 (Conductas actividades))

HEREDADO (Se trae)
 APRENDIDO (Se adquiere)

- a) REACCIONES ELECTRO-QUIMICAS DEL SISTEMA NERVIOSO
- b) SECRECIONES GLANDULARES
- c) MOVIMIENTOS MUSCULARES
- a) MOVIMIENTOS MUSCULARES
- b) PROCESOS MENTALES SUPERIORES

HEREDADO { a) SENSACION: OIR, VER, OLER, TOCAR, GUSTAR.
 b) ANDROGENOS: CARACTERES MASCULINOS.
 c) SUCCION, DEGLUCION, APREHENSION.

APRENDIDO { a) CAMINAR, HABLAR, ESCRIBIR.
 b) PERCEPCION, MEMORIA, INTELIGENCIA, IMAGINACION. —> X

X { ¿COMO SE APRENDE?
 ¿COMO SE MODIFICA LA CONDUCTA?
 ¿COMO SE FORMA UNA PERSONA?
 ¿ES POSIBLE PREDECIR EL COMPORTAMIENTO? }
 MOVIMIENTOS ACTITUDES CONOCIMIENTOS —> Z

Z { ¿COMO SE APRENDE A HABLAR?
 ¿COMO SE APRENDE A PATRAN UN BALON DE FUTBOL?
 ¿COMO SE APRENDE A DISCERNIR ENTRE CAPITALISMO Y SOCIALISMO?
 ¿COMO SE INCORPORAN CONCEPCIONES DE BIEN Y DE MAL?
 ¿COMO SE APRENDE A ENTENDER UNA METAFORA?

- ARISTOTELES (ALMA)
- GALTON (HERENCIA)
- PAYLOV - WATSON (CONDICIONAMIENTO CLASICO)
- THORNDIKE - SKINNER (CONDICIONAMIENTO OPERANTE)
- KOHLER - KOPKA WERTHEIMER (GESTALT)
- FREUD (PSICOANALISIS)
- PIAGET (COGNITIVISMO)
- MASLOW (NIVELES DE MOTIVACION)

M
O
D
S
L
O
S

- El comportamiento aprendido queda expresado por:
 - Movimientos musculares complejos, ejemplo: caminar, hablar, escribir.
 - Capacidades posibilitadas por la estructura y fisiología de la corteza cerebral: percepción, memoria, lenguaje, imaginación, inteligencia.
- El comportamiento es abordado por modelos o teorías que lo estudian e interpretan.
- Algunos de los juicios que los modelos han emitido sobre el comportamiento tienen carácter científico, otros no.
- Los juicios se consideran científicos cuando los datos de la experiencia así lo confirman, o cuando son deducidos lógicamente de otro enunciado que se acepta como verdadero.
- Los modelos que sirvieron al ejercicio de la confrontación de las ideas fueron:
 - Aristóteles (alma).
 - Galton (herencia).
 - Pavlov - Watson (condicionamiento clásico).
 - Thorndike - Skinner (condicionamiento operante).
 - Köhler - Köhler - Wertheimer (Gestalt).
 - Freud (psicoanálisis).
 - Piaget (cognitivismo).
 - Maslow (niveles de motivación).
- Cada modelo hace un esfuerzo parcial por aportar elementos que ayuden a comprender la conducta humana.
- El fenómeno que estudian los modelos es extraordinariamente amplio. Tratan de estudiar e interpretar una variedad de cosas tales como:
 - El proceso de hablar.
 - La coordinación psicomotriz.
 - La comprensión de una metáfora.
 - El discernimiento de semejanzas y diferencias entre dos tesis expuestas respecto a un mismo tema.
 - La incorporación e influencia de las concepciones morales.
- En síntesis los modelos tratan de contestar a las siguientes preguntas: ¿cómo se modifica la conducta?, ¿cómo se explica el comportamiento humano?, ¿es posible predecir la conducta?, ¿cómo se forma una persona?

3.5.1.3 LINEAMIENTOS BASICOS PARA UNA DISCIPLINA AUTONOMA.

Desde nuestro primer encuentro con el grupo comenzamos a trabajar en el desarrollo de una disciplina autónoma tanto moral como intelectual. Para ello se consideró prudente y necesario -pese a los riesgos posibles- iniciar la relación con los educandos de modo franco y directo. Inmediatamente nos lanzamos a establecer un clima de confianza, autenticidad, participación, respeto e interés. ¿Cómo procedimos?

- Se ocuparon algunas horas para presentarnos; todos fuimos invitados a dar nuestro nombre, comentar algunos de nuestros intereses, expresar el motivo por el que nos hallábamos en área III y pronunciar algunas de nuestras expectativas acerca de la materia.
- Tras los encuentros iniciales, antes de cualquier otra cosa, y con la intención de forjar conciencia acerca de para qué estábamos ahí, lanzamos las siguientes tres preguntas: ¿qué es una escuela?, ¿qué es un alumno?, ¿qué es un maestro?

Las respuestas que paulatina y complementariamente el grupo fue dando, coincidieron en una realidad que a la mayoría disgustó y a algunos sorprendió:

- "La escuela es un lugar donde se va a aprender". Dijeron, pero...
- "La escuela es un lugar donde se reproduce lo que otro obliga". Advirtieron.
- "Los alumnos son quienes van a la escuela a aprender". Dijeron, pero...
- "Se pretende que los alumnos aprendan por la mera reproducción obligada de unos contenidos impuestos." Advirtieron.
- "Los maestros son quienes enseñan lo que se ha de aprender." Dijeron, pero...
- "Los maestros son dictadorcillos que reproducen monótonos discursos, obligan al alumno a reproducirlos, y califican las reproducciones." Advirtieron.
- Declaramos que por nuestra parte ahí: no se iría con intención de dictar apuntes, ni de pedir la reproducción de éstos en exámenes.
- Comunicamos la concepción original de la escuela como lugar

- diseñado con miras a participar el entusiasmo y el gozo que implica cultivar por sí mismo la propia vida.
- Comunicamos también que aprender habla de una disposición natural del hombre para apoderarse de los elementos del medio que le sirven a su constitución y desarrollo, que conlleva la sensación de un genuino deleite cuando se realiza personal y voluntariamente, pero que ha sido envenenado por la mecánica corrupta, autoritaria y fastidiosa de la escuela común.
 - Declaramos nuestra intención por tratar de rescatar y avivar ambas concepciones en nuestra relación educativa.

DESPUES Y PROGRESIVAMENTE...

- Advertimos que la calificación dada por un maestro y perseguida por el alumno, sólo desvía la atención de éste de su personal proceso de aprendizaje, pues para tal modo de actuar, lo importante -aunque absurdo- no es aprender sino obtener como sea el "placet" del maestro.
- Comunicamos que considerábamos la asignatura -en nuestro caso Psicología General- como un recurso para conocer y saborear más intensamente la vida, y no como un conjunto de definiciones que debíamos mecánicamente deglutir.
- Presentamos el contenido del programa que correspondía a nuestra asignatura.
- Señalamos que el programa implicaba una obligatoriedad oficial, sin embargo, hicimos notar que el contenido del programa tenía que ver con nuestra conducta, con nuestra cotidianidad de vida, y que por ello era muy posible que guardara temas de interés.
- Demandamos sugerencias y aportaciones para enriquecerlo. Concretamente preguntamos qué tipo de actividades o temas propondrían que fueran realizadas o tratados durante el curso.
- Se recibió todo tipo de sugerencia.

FOR OTRA PARTE...

- Acordamos llamarnos por nuestro nombre, aunque algunos continuaron empleando de manera espontánea apellidos, apodos, y los tér-

minos "señor" o "profesor".

- Planteamos una regulación del curso lo más democrática posible:
 - Establecimos la idea de grupo.
 - Coincidimos en que todos como humanos tenemos derecho a expresarnos, participar y ser respetados.
 - Propusimos que las actividades y temas que se sugirieran como complementación del programa fueran votados.
 - Resolvimos que tras llegar a un acuerdo éste debía cumplirse.
 - En caso de incumplimiento, se demandaría al miembro que así incurriese tomarlo en cuenta al momento de la autoevaluación.
 - El maestro se miraba como un integrante más del grupo con cualidades y deficiencias, con derecho a expresarse y obligación de escuchar; pero con la responsabilidad oficial de conducir y organizar el curso.
 - Fuimos conjugando una atmósfera de entusiasmo, cordialidad e interés por lo que cada uno pudiese expresar o aportar a nuestra pequeña comunidad educativa.
 - La disposición física de los pupitres--ordenados todavía según el modelo medieval unos detrás de otros, colocados en filas paralelas frente al pizarrón y la tarima magisterial, que además en nada facilita la comunicación entre los sujetos que se involucran en todo proceso educativo, o ¿acaso los seres humanos se comunican dándose las espaldas entre sí?-- fue modificada en una mesa redonda de modo que todos nos pudiésemos mirar y entender.
 - La obligatoriedad de la asistencia a clase no se consideró a voto. (De haberlo hecho era seguro que se optara por una asistencia libre. Si se toman en cuenta las condiciones prácticas que de la disciplina analizamos, haberlo llevado a cabo hubiera provocado un ausentismo abundante. Ello habría dado al trago con toda la tentativa, pues para toda experiencia educativa es imprescindible la participación de los educandos. Sin embargo, en la práctica la obligatoriedad de la asistencia a clase fue manejada con flexibilidad, y posteriormente incluso, se concedió la oportunidad de ni siquiera tener que entrar.)

ADEMAS...

- Planteamos un ejercicio de autoevaluación por el que cada integrante manifestaba lo que había aprendido durante un período⁽¹⁾ y las razones por las que se asignaba una "X" calificación.
- Al final de cada período se pedía en un breve reporte: nombre, calificación, cinco aprendizajes logrados, tres razones por las que se asignaba dicha calificación, y observaciones que se quisieran hacer.
- Deshechamos la aplicación de exámenes tradicionales. En nuestro caso la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje y el vínculo educandos-educadores sería un continuo ejercicio de apreciación de nuestras actitudes y comportamientos.
- Establecimos con claridad que:
 - Por una parte se contaba con un programa del que nos serviríamos como materia de reflexión, espuela de confrontación y acicate para el desarrollo de un discernimiento crítico.
 - Por otra debíamos atender a la satisfacción y desarrollo de los intereses y proposiciones que del grupo se hubieran manifestado.
- Respecto al programa, -como ya se señaló- modificamos la estructuración de su contenido de manera que se pudiese emplear como un conjunto de modelos o tesis que sirvieran a la reflexión, al cuestionamiento, a la confrontación intelectual y al aporte de los miembros del grupo.
- Cada modelo, tesis o escuela psicológica se abordaría con una pregunta que incidiera de lleno en su postura particular. Las preguntas respectivas para iniciar el estudio de cada cual fueron:
 - Para la tesis representada por Aristóteles:
¿Qué quiere decir la palabra "alma"?
 - Para la tesis representada por Galton:
¿Es la herencia lo que determina la inteligencia?
 - Para la tesis representada por Pavlov y por Watson:
¿Se puede a voluntad hacer de un niño un abogado, comerciante, doctor o ladrón?

(1) Ciclo parcial de tiempo en que institucionalmente se divide el curso, siendo 6 a lo largo del año.

- Para la tesis representada por Thorndike y por Skinner:
¿Se aprende sólo por ganar premios, evitar castigos u obtener MB (es)?
 - Para la tesis representada por Freud:
¿Qué tanto influye nuestra niñez en nuestra vida como adultos?
 - Para la tesis representada por Köhler, por Wertheimer y por Kükka:
¿Perciben lo mismo tu novia y tú en una circunstancia que provoca desacuerdo?
 - Para la tesis representada por Piaget:
Cuando meramente memorizo ¿en verdad aprendo?
 - Para la tesis representada por Maslow:
¿Por qué el obrero se angustia por la posibilidad de perder su trabajo y tú en cambio por la de no vestir a la moda?
- Tras lanzar la pregunta, se invitaba a investigar lo que la escuela en turno sostenía al respecto. La investigación se realizaba por equipos de 5 personas, después, nos reuníamos en mesa redonda donde con la participación de todos se analizaban: su fundamento, proposición y elementos, y además se ejemplificaba con situaciones de la vida real.
- Promovíamos la confrontación intelectual con base en el discernimiento de las semejanzas y diferencias de nuestras investigaciones, pero sobre todo, con base en el ejercicio de operación formal que progresivamente suscitó el que algunos miembros del grupo de modo personal acordaran más con una tesis que con otra.
 - Intentamos que se escuchasen unos a otros, que enriquecieran sus semejanzas y dirimieran sus diferencias.
 - Por otra parte, votamos y acordamos prolongar el horario de los lunes cuando alguna actividad o tema así lo demandase.
-

3.5.1.4 INTERESES DISCENTES EXPRESADOS.

Las sugerencias y aportaciones discentes que se demandó para enriquecer la constitución del curso, fueron consideradas de suma importancia; pues si se tiene en cuenta que la investigación sobre el proceso de conocimiento y el desarrollo intelectual ha contrastado que el educando sólo aprende, de modo auténtico, cuando el proceso de la propia formación es realizado a partir de una acción que nace de la voluntad de sí mismo, se impone como necesario para cualquier intento de posibilidad educativa, emprender la experiencia desde los hechos e intereses que inquietan y atraen la curiosidad del que se educa. El grupo de jóvenes con quien se convivió, expresó una gama muy amplia y diversa de temas que deseaban ser abordados en clase. A continuación se enlistan los que con mayor insistencia fueron mencionados:

- La salud.
- El deporte.
- La música.
- El sistema nervioso.
- La locura.
- La homosexualidad.
- La violencia.
- El sueño.
- El poder.
- El coito.
- El masoquismo.
- La drogadicción.
- El tabaquismo.
- La madurez emocional.
- La tensión.
- La genética.
- La memoria.
- El aprendizaje.
- El alcoholismo.
- Los anticonceptivos.
- El conocimiento.
- La percepción.
- El sadismo.
- La economía.
- El matrimonio.
- Los celos.
- La pareja.
- El amor.
- La virginidad.
- La neurosis.
- La imaginación.
- El inconsciente.
- La masturbación.
- Las normas morales.
- La competencia.
- El orgasmo.
- Los hijos.
- El hogar.
- El noviazgo.
- La alimentación.
- El suicidio.
- El movimiento rock.
- La timidez.
- La manipulación.

Tras haberse expresado estos temas, se acordó proponer acciones concretas para su tratamiento y satisfacción. Dichas acciones fueron votadas y obligadas a cumplirse. Las acciones propuestas comprendieron: teatro, cine, conferencias, programas de T.V., paseos, Semana de la Juventud La Salle, lectura de libros, actividades culturales verificadas en la ciudad de México, y aprovechamiento de alguna cualidad o característica particular de algún miembro del mismo grupo.

Dada la marcada restricción de tiempo -3hrs./semana- y las condiciones concretas del curso, las acciones llevadas a cabo de modo paralelo al desarrollo del programa para atender los intereses expresados se limitó

taron a las siguientes:

- Acudimos al Foro Shakespeare a presenciar y reflexionar sobre el espectáculo crítico-noéctico titulado "En Desconcierto". Monólogo representado por la actriz Susana Alexander.
- Juzgamos respecto a los siguientes programas de T.V.:
 - Programa: "Confrontación". Tema: El Amor. Conductor: Guillermo Mendizábal. Canal 11.
 - Programa: "Cosmos". Tema: La Relatividad Física y la Relatividad Humana. Conductor: Carl Sagan. Canal 5.
 - Programa: "El Ascenso del Hombre". Tema: Similitudes y Diferencias de la Conducta Animal con la Humana. Conductor: Jacob Brqnowski. Canal 5.
 - Programa: "Confrontación". Tema: El Psicoanálisis. Conductor: Guillermo Mendizábal. Canal 11.
- Leímos y discernimos respecto a los siguientes libros:
 - "Los Dragones del Edén" de Carl Sagan.
 - "La Revolución de la Inteligencia" de Luis Alberto Machado.
 - "El Arte de Ser Padres" de Fitzhugh Dodson.
- Conocimos y valoramos el arte del "video-clásico" realizado por la tecnología japonesa.
- Realizamos un paseo ciclista de la Universidad La Salle al Desierto de los Leones.
- Preparamos una comida a la llegada al Desierto de los Leones.
- Invitamos a Gerardo Laveaga, Premio Nal. de la Juventud 1985, a impartir la conferencia titulada: "Reflexionando en torno al Respeto".
- Saltamos de una plataforma de 10m. de altura, asesorados por el Premio Nal. del Deporte 1985, Campeón Mundial Juvenil de Clavados, Jesús Mena, miembro de nuestro grupo.
- Se anició a la conferencia titulada: "¿De qué Trata la Carrera de Pedagogía?", impartida por César Fonseca, miembro también del grupo, con motivo de la invitación que el Consejo de Alumnos nos hizo de modo personal para participar en la Semana de la Juventud.
- Visitamos la Feria Internacional del Libro celebrada en el Palacio de Minería.

De esta manera, paralelamente a los modelos, tesis o escuelas psicológicas que el programa invitaba estudiar, integramos las experiencias que se acordaba realizar como efecto de los intereses expresados. Dichas actividades servían como "materia prima" para promover: el desarrollo de las esferas motriz, afectiva e intelectual del educando, la constitución de juicio crítico frente a las ideas políticas, morales, artísticas y científicas, la estructuración personal de algunos de las interpretacio-

nes más importantes elaboradas para la comprensión de la conducta humana, y sobre todo, la formación de un comportamiento discente autónomo, responsable y creativo.

3.5.2. RESULTADOS.

Los resultados que de nuestra experiencia de posibilidad educativa a continuación se apuntan, son un conjunto de observaciones evaluativas que se señalan no por la "formalidad" de la medición gráfica (MB, B, S, NA) o de la calificación numérica (10, 9, 8...), ambas, mecánicas de valoración escolar típicas del hecho educativo caracterizadas las más de las veces por indicar nada respecto al desarrollo personal y cotidiano de los educandos, y limitarse a referir con dichas letras o números el grado de "fidelidad" -además, engañoso- que los alumnos logran en la reproducción que hacen de los contenidos dictados por los docentes durante la aplicación de exámenes; por el contrario, nuestras apreciaciones evaluativas expresan comportamientos físicos, ideas estructuradas, juicios emitidos, disidencias manifestadas, compromisos cumplidos e incumplidos, coincidencias acordadas, censuras padecidas, sugerencias aportadas, actitudes sociales, en fin, vivencias prácticas que en y por los miembros del grupo se fueron sucediendo como efecto de una relación educativa que no miraba hacia el logro hueco de MB (es) ó 10 (es), sino hacia el enriquecimiento de la disposición natural para aprender con que nace todo hombre. Los resultados se exponen según el tema, la actividad o la ocasión por la que se obtuvieron; por ello se da una breve descripción respecto a cómo se realizó el tema o actividad, además, no son sólo producto particular de nuestra observación, sino también, de la participación y experiencias expresadas por todo el grupo. Sólo los exámenes departamentales realizados a mediados y final del curso fueron situaciones a las que se aplicó un registro en número y letra. Dichos registros aparecen al final de nuestros resultados.

RESULTADOS.

- EL METODO CIENTIFICO.

La actividad.

- Era importante que el concepto de ciencia fuese claro pues ello ayudaría a distinguir entre afirmaciones que guardan cierta objetividad y prueba, y otras en las que conviene mucho el respeto y la tolerancia dada la subjetividad.
- El educando debía vivir en carne propia el acierto o el error de una hipótesis emitida por él al respecto de un fenómeno.
- Se concibió una situación experimental dentro de clase: el maestro sin que los alumnos lo supieran fingiría frente al grupo un ataque cardíaco, se llevaría las manos al pecho, produciría estertores, tensionaría el cuerpo y caería.
- unos segundos después se levantaría y daría la explicación de su proceder

Resultados. Algunos miembros...

- Supusieron que:
 - El maestro había caído como producto de alguna enfermedad.
 - El maestro había sufrido un ataque cardíaco.
 - El maestro se estaba asfixiando.
 - Expresaron el sentimiento de haber sido timados.
 - Se rieron de sí mismos al conocer la hipótesis correcta.
 - Afirmaron que no olvidarían los pasos del método científico con sólo tener presente dicha vivencia.
 - Comentaron que ya varias veces lo habían "explicado" de memoria pero que en realidad no habían llegado a comprenderlo.
 - Hicieron notar que lo podían experimentar hasta en sus propios automóviles, como cuando en caso de no poder arrancarlos tenían que pensar en la hipótesis que explicara el hecho.
- CONTROLAR O PREDECIR EL COMPORTAMIENTO HUMANO: UNO DE LOS OBJETIVOS DE LA PSICOLOGIA.

La actividad.

- La mayoría del grupo se resiste a aceptar que ello sea posible.
- Se advierte que antes de que finalice el curso se habrá probado entre nosotros mismos que es factible.
- No practicábamos exámenes tradicionales.
- Un día el maestro llega vestido de manera muy formal, usa un tono grave de voz, ordena que se retire todo de los mesa-bancos y se conserve sólo una pluma.
- Anuncia que se ha terminado la democracia en clase y que se comenzará por aplicar un examen típico.
- Se produce barullo.

- El maestro suelta un golpe seco sobre el escritorio y dice: "Silencio".
- No hay más resistencia.
- Se reparten las hojas de examen y se dan cuatro minutos para leerlo. La hoja de examen dice: (')
- Se trata de una prueba que ya ha sido empleada en instituciones escolares y centros de capacitación. No somos los autores.
- Se la ha aprovechado como recurso para producir con premeditación un comportamiento.
- La mayoría del grupo actuó como se esperaba: contrariamente a lo que indica la hoja de examen.

Resultados. Algunos miembros...

- Afirmaron que ya conocían la prueba y que no obstante habían incurrido de nuevo en el error.
 - Expresaron que es fácil ser controlado en la conducta propia cuando se es un subordinado.
 - Comentaron que bajo un clima de presión es difícil pensar en lo que se está haciendo.
 - Mencionaron que era molesto ser tratado como una rata de laboratorio.
 - Aseguraron que no "caerían" de nuevo.
 - Observaron que por su ignorancia y falta de experiencia eran tan manipulables.
 - Señalaron que tras esa vivencia sentían un genuino deseo por saber más.
 - Comentaron que la clase era divertida, aunque con pruebas como esta resultaba un poco angustiante.
 - Hicieron notar que muchas veces y sin que la persona se dé cuenta, los colores, los tonos de voz, las gesticulaciones, los movimientos, las dimensiones y los rasgos de novedad, influyen de manera significativa en el comportamiento.
- REFLEXIONANDO ACERCA DE LA SEXUALIDAD, EL EROTISMO Y EL AMOR.

La actividad.

- Votamos y acordamos ir un día por la tarde a presenciar un espectáculo teatral llamado "En Des - Concierto".
- La actriz Susana Alexander presenta en este espectáculo una pieza monologada de carácter poético-musical en la que intenta comunicar:
 - La naturalidad del sexo.
 - La falta de motivo respecto al sentimiento de culpa que trae en algunos su satisfacción.
 - La belleza del cuerpo humano.
 - La rica posibilidad fisiológica de gozar el sexo en múltiples y diversos maticos.

(') En la siguiente hoja se ofrece una reproducción de este examen. 128

SIGA LAS INSTRUCCIONES SIGUIENTES

- 1.- Lea todas las instrucciones antes de hacer cualquier cosa.
- 2.- Escriba su nombre en el extremo superior derecho de esta hoja.
- 3.- Circule la palabra nombre en la segunda oración.
- 4.- Dibuje 5 pequeños cuadros en el extremo superior izquierdo.
- 5.- Ponga una "X" en cada uno de los cuadros mencionados en el # 4.
- 6.- Trace un círculo alrededor de cada cuadro.
- 7.- Firme su nombre en la esquina inferior izquierda de esta hoja.
- 8.- Después del título escriba: sí, sí, sí.
- 9.- Trace un círculo alrededor de la oración # 7.
- 10.- Escriba una "X" en el extremo inferior derecho de esta hoja.
- 11.- Dibuje un triángulo alrededor de la "X" que acaba de hacer.
- 12.- En el reverso de esta hoja multiplique 70 X 30.
- 13.- Trace un círculo alrededor de la palabra hoja en la oración # 10.
- 14.- Diga su primer nombre en voz alta cuando llegue a este punto.
- 15.- Si Ud. piensa que ha seguido cuidadosamente las instrucciones diga sí.
- 16.- En el reverso de esta hoja suma: $107 + 278$.
- 17.- Trace un círculo alrededor del resultado del problema anterior.
- 18.- Cuente en voz alta del 1 al 10 a la inversa.
- 19.- Si Ud. es la primera persona que llega a esta parte, diga en voz alta: "yo soy el líder en seguir instrucciones."
- 20.- Cierre los ojos por un par de segundos, entonces prosiga con el # 21.
- 21.- Ahora que ha terminado de leer cuidadosamente, realice sólo las indicaciones de los números 1 y 2.

La conveniencia de practicarlo con imaginación y consideración de la pareja con quien se participa.

La relatividad moral que plantea su ejercicio.

La imperiosa necesidad de informar sobre el uso adecuado de anticonceptivos.

La responsabilidad que debe promoverse respecto a su libre ejercicio.

El amor como un acto de poesía, creatividad y participación recíproca de la vida entre dos personas.

La crítica de algunas conductas comunes respecto al sexo y su expresión tales como: la valoración de la mujer dependiendo de su virginidad, el aplauso del padre respecto al hijo varón que practica relaciones sexuales, y la condena del mismo respecto a la hija que así lo hace, el obscurantismo, el morbo.

- Al finalizar la pieza se abrió un intercambio de pensamientos entre Susana Alexander y el grupo.

Resultados. Algunos miembros...

- Consideraron demasiado liberal el contenido de la pieza.
- Aunque no supieron cómo explicarlo aceptaban en ellos un derecho a tener relaciones sexuales prematrimoniales, pero no en la mujer que desocaban como esposa.
- Se sintieron ofendidos al identificarse con algunas de las conductas que en la obra se condenaban.
- Afirmaron que resultaba positivo poder conocer puntos de vista sobre dicho tema distintos a los tradicionales.
- Comentaron que la pieza los había puesto a pensar seriamente, que si bien no tenían una definición clara de lo que podría considerarse correcto o incorrecto sobre sexualidad, estaban abiertos a escuchar a otros y a enriquecer el propio criterio.
- Jugaron que la manera como el espectáculo abordaba el tema del amor y del sexo era natural, sin prejuicios y honesta. Que de este modo debía ser tratado dicho tema.
- Manifestaron que en sus familias el tema sexual casi no era tratado, y que cuando se lo hacía era con sumo recato y rodeo.
- Mostraron un rechazo intolerante a considerar como válidas algunas de las tesis propuestas.
- Expusieron haber confirmado su manera de pensar sobre el sexo, la cual coincidía con la del espectáculo.
- Hicieron notar la falta de educación en la familia y en la escuela respecto al tema sexual.
- Afirmaron darse cuenta que respecto a temas como lo religioso, lo moral, lo político y lo estético cada individuo tiene una fuerza propia de valorar la cual se debe respetar.
- Coincidieron en que nunca se habían imaginado que de una actividad como esta se pudiese aprender.

- PASEO CICLISTA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE AL DESIERTO DE LOS LEONES.

La actividad.

- Votamos y acordamos realizar un paseo en bicicleta.
- Partiríamos de la U. La Salle y llegaríamos al Desierto de los Leones.
- Con la colaboración del titular y de nuestro representante de grupo quien además era vicepresidente del Consejo de Alumnos, logramos obtener la autorización de la Dirección para poder realizarlo.
- Acordamos que al llegar al Desierto prepararíamos una comida.
- Distribuimos tareas y funciones: camionetas de apoyo, botiquín médico, carbón, braseros, instrumentos de cocina, alimentos, limpieza, dinero.
- Señalamos cómo procederíamos durante el recorrido: fila compuesta por pares, circulación exclusivamente por el carril derecho, se prohíbe rebasar, se indica que no se trata de una competencia, pedimos se conserve la formación.
- Recomendamos repetidamente revisar el estado de las bicicletas.
- Recomendamos correr veinte minutos todos los días antes del paseo.
- Se desarrolló el tema de la psicomotricidad.

Resultados. Algunos miembros...

- No cumplieron con sus funciones o lo hicieron de manera parcial.
- No revisaron sus bicicletas, por ello a medio camino tuvieron que subir a las camionetas de apoyo.
- Deseaban que el maestro compusiera los desperfectos mecánicos de sus bicicletas.
- Fueron sorprendidos tirando basura y maltratando las plantas.
- No pagaron la cuota que habíamos acordado.
- Animaban a sus compañeros durante el trayecto para llegar a la meta señalada.
- Creyeron que no íbamos a llegar.
- Se molestaron al momento de la comida porque decidimos no compartirla con aquéllos que no habían cumplido con su cuota.
- Hicieron notar que si no se cumplía con lo que nos responsabilizábamos, cualquier actividad iría al traste.
- Afirmaron que habían reconocido la importancia que tiene cuidar la naturaleza y no tirar basura.
- Observaron que cuando se establece una meta es básico prepararse para alcanzarla.
- Comentaron que era la primera vez que en forma práctica vivían

una experiencia de este tipo.

- Declararon que habfan aprendido a conducir una bicicleta de velocidades.
 - Manifestaron que era divertido cursar así una materia en la escuela.
 - Propusieron que quienes definitivamente no quisieran participar se les concediera la oportunidad de no hacerlo.
- PROGRAMA "CASI COMO LOS ANGELES" DE LA SERIE DE T.V. "EL ASCENSO DEL HOMBRE" CONDUCCIDA POR J. BRONOWSKI.

La actividad.

- El tema del control y la previsión de la conducta humana generó estas preguntas: ¿es el hombre sujeto de autonomía, de libertad?, ¿está determinado en su comportamiento?, ¿se le puede determinar?, si es así ¿en qué medida?.
- La T.V. transmitió la serie "El Ascenso del Hombre" conducida por Bronowski.
- Se tuvo la oportunidad de video-grabar el primer capítulo de dicha serie. El capítulo se titula "Casi como los Angeles".
- En él Bronowski afirma que:
El hombre es el único ser vivo que no está condicionado de una manera definitiva a su medio.
El hombre comparte una gran variedad de caracteres con la fisiología y anatomía de los demás animales.
La diferencia radical entre el hombre y los demás animales es que él puede proyectar la conducta a realizarse, es decir, que gracias a la complejidad de su cerebro puede prever o realizar un diseño formal de sus propias acciones.
Esta capacidad para diseñar mentalmente sus acciones, le concede una gama de alternativas a su comportamiento.
La gama de alternativas permite a la conducta del hombre la posibilidad de obrar en un sentido o en otro.
La diversidad de la cultura y la variedad en los contenidos de aprendizaje ensanchan las opciones y los márgenes de libertad.

Resultados. Algunos miembros...

- Afirieron no haber visto antes ese tipo de programas en T.V.
- Comentaron que se daban cuenta de la importancia que implica estudiar y aprender para el desarrollo de autonomía en la conducta.
- Manifestaron su agrado por la excelente fotografía del programa.
- Señalaron su oposición a Bronowski en cuanto a considerarse un animal más en la escala biológica.
- Observaron que una persona sería más manipulable en tanto menos educación tuviese.

- Hicieron notar que quizás el mismo Bronowski no se tomara tan en serio la idea de la mera animalidad humana pues el título del programa indicaba: "Casi como los Angeles".
 - Reconocieron la baja calidad de los programas de T.V. que comúnmente ven.
 - Indicaron que la T.V. podría ser aprovechada como un magnífico medio de cultura y educación si tan sólo se estudiase un poco la elección del programa.
- EL VIDEO-CLASICO JAPONES.

La actividad.

- Quisimos aplicar a un ámbito distinto del contenido académico la idea de ofrecer al educando el conocimiento de un nuevo modelo, de una nueva opción.
- Se aprovechó la petición de tratar temas artísticos.
- Nos servimos de la video-grabación de un programa de la serie televisiva "Espacios".
- Dicho programa presentaba la realización japonesa de los llamados video-clásicos. Los video-clásicos son grabaciones de alguna pieza musical clásica recreados por imágenes visuales relativas a los lugares de origen de sus compositores.
- Apreciamos cuatro: dos de música de Chopin y dos de música de Bach.

Resultados. Algunos miembros...

- Reconocieron que aparte del rock no conocían gran cosa en cuanto a música.
 - Coincidieron en que la música guardaba una manera particular y profunda de expresar sentimientos, vivencias, ideas.
 - Manifestaron que la música de Bach era difícil de apreciar.
 - Afirmaron jamás haberse imaginado que así como existían los video-rocks pudiesen existir los video-clásicos.
 - Afirmaron que se identificaban con la música de Chopin pues les parecía joven, emotiva, vigorosa y sentimental.
 - Comentaron que aunque sabían casi nada sobre la música de Bach, sí sabían que se le considera como uno de los mejores músicos del mundo.
 - Declararon que prestarían mayor atención a los anuncios culturales de organismos como el Instituto Nacional de Bellas Artes.
- SALTANDO DE UNA PLATAFORMA DE 10m. DE ALTURA.

La actividad.

- Algunos miembros insisten en que llevemos a cabo otra actividad descriptiva.

- Jesús Mena, Campeón Internacional Juvenil de Clavados y Premio Nacional del Deporte 1985, era miembro de nuestro grupo.
- Al tratar las bases fisiológicas de la conducta hicimos notar la extraordinaria organización de nuestro cuerpo y su indispensable implicación en el aprendizaje.
- Jesús remarcó la importancia de nuestra anatomía y fisiología en la coordinación y aprendizaje motrices.
- Surge la idea de intentar aprender cómo se realiza un clavado de los que Jesús efectúa desde una plataforma de 10m. de altura.
- Jesús afirma que podríamos realizar el intento en la alberca de la Unidad Cuauhtémoc del Instituto Mexicano del Seguro Social donde él se entrena.
- Se propone que cada uno realice su experiencia desde el nivel (trampolín de 1m., trampolín de 3m., plataforma de 5m., plataforma de 10m.) que desee.
- Votamos y acordamos llevar a cabo dicha experiencia.
- En clase, Jesús nos imparte los elementos teóricos de un salto.
- Logramos llegar a un acuerdo con los maestros de otras asignaturas para poder efectuar nuestra práctica durante un día normal de labores.
- Con todas las condiciones organizadas solicitamos la autorización de la Dirección.
- La Dirección rechaza nuestra petición.
- Resolvemos que el proyecto se efectúe fuera del horario oficial de clases.
- Acordamos en que vayan sólo aquellos que puedan y deseen.

Resultados.

- Asistimos 29 personas.
- Jesús y su entrenador fueron nuestros maestros.
- Realizamos ejercicios de calentamiento, simulamos en tierra los movimientos que debíamos efectuar en aire.
- Cada uno ascendió progresivamente hasta el nivel que se propuso.
- El entrenador de Jesús nos transmitió confianza y dio indicaciones.
- Un compañero colaboró además videograbando escenas de esta experiencia. Jesús nos ofreció un concierto de magistral clavados.
- El entusiasmo y el orden durante la actividad fueron generales.

Algunos miembros...

- Comentaron el miedo que sintieron al ir subiendo los niveles, pero también se mostraron orgullosos y contentos de haber logrado su propósito.

- Rieron de ellos mismos al verse en la video-grabación.
 - Advirtieron la relación que existe entre la variedad de aprendizajes que un ser humano puede efectuar.
 - Invitaron a los compañeros que no participaron a hacerlo en la próxima actividad.
 - Comentaron lo sorprendente que es el cuerpo humano y declararon que intentarían dejar de fumar.
 - Manifestaron que en clase de Psicología no sentían el fastidio común de otras materias.
- EN TORNO A LA PERCEPCION.

La actividad.

- A raíz de haber tratado la Teoría de la Gestalt y el tema de la percepción, un compañero comentó que dicha teoría le recordaba lo afirmado por Einstein en su tesis de la relatividad.
- Ello motivó la curiosidad de algunos por querer saber con más detalle qué era lo que decía Einstein al respecto.
- Se logró conseguir el programa "Viajes en el Tiempo y en el Espacio" de la serie de T.V. "Cosmos" conducida por Carl Sagan.
- En dicho programa Sagan desarrolla los puntos más sobresalientes de la teoría de la relatividad. Así menciona que:

La percepción de la realidad no es la misma según la mire uno desde un punto cualquiera del espacio que desde un punto a la velocidad de la luz.

El tiempo no es absoluto y se contrae según nos vamos acercando a la velocidad de la luz.

Lo que vemos y lo que otros ven es relativo a cada cual, es decir, a nuestra propia ubicación y velocidad.

No podemos saber lo que es el mundo en sí mismo, pues sólo podemos comparar cómo nos parece a cada uno de nosotros con base en el intercambio de mensajes.

La velocidad de la luz es la única constante universal.

Resultados. Algunos miembros...

- Expresaron estar sorprendidos de lo que al respecto ahora sabían.
- Comentaron que muchos de los problemas existentes entre los seres humanos quizá se debieran al hecho de no reconocer entre ellos las divergencias de juicio que sobre la realidad ocasiona su diferente perspectiva.
- Hicieron notar que si en cuanto a la percepción de variables físicas (velocidad, tiempo, masa, espacio, fuerza) las cosas cambian radicalmente de un observador a otro, qué mayores diferencias ocurrirían en los ámbitos moral, político, estético o religioso.

- Afirmaron que de ahí la importancia de distinguir en nuestra clase los temas que pudieran tener un carácter científico de los que no.
 - Animaron al grupo a tratar de encontrar semejanzas y pulir diferencias respecto a los temas que se discutían, respetando la posición que cada cual expresase.
 - Declararon que el tema les parecía algo enredado.
- "REFLEXIONANDO EN TORNO AL RESPETO": CONFERENCIA CON GERARDO LA VEAGA, PREMIO NACIONAL DE LA JUVENTUD 1985.

La actividad.

- Durante el desarrollo del tema relativo a la percepción surgió una actitud en varios miembros del grupo por llevar a la práctica de un modo más consciente la idea del respeto.
- Varios hacían un esfuerzo por realizar un intercambio de pensamientos en el que buscaban lograr coincidencias y reconocer diferencias.
- Cualquier tema podía resultar materia para esta disposición: La eficacia o no del encargado de mantenimiento, la pelea suscitada entre dos compañeros por la preferencia de una amiga, la capacidad de conciliación del representante de grupo, los resultados de nuestras actividades extraclasses, la negativa de la Dirección a nuestro propósito de proyectar la película "Naranja Mecánica", etc.
- Ello motivó el que invitásemos a nuestra clase al joven escritor Gerardo Lavenga, Premio Nacional de la Juventud 1985 en el ramo de Creación Literaria, quien en su obra ha enarbolado de manera nueva y original la postura del respeto a la diversidad del prójimo.

- Durante la conferencia Gerardo sostuvo que:
Toda afirmación respecto de algo es relativa.

Inclusive las afirmaciones científicas no tienen un carácter absoluto y que su objetividad tiene valor sólo dentro de un sistema particular de condiciones definidas.

Para que haya paz es indispensable advertir que todos tenemos una perspectiva diferente de considerar las cosas, y que estas diferencias deben conciliarse en un acuerdo que resulte de la participación de cada miembro de una comunidad y de su compromiso a cumplirlo.

Quien quisiera sostener su perspectiva como una verdad absoluta resultaría un dictador.

Resultados. Algunos miembros...

- Afirmaron que si bien lo dicho por Gerardo era atinado para el desarrollo de comunidades democráticas y pacíficas, ello era sólo posible en grupos con alto índice de educación.
- Comentaron que en situaciones como la de la relación de pareja se podía ejemplificar lo dicho en la conferencia: si se da

acaba llevar una relación de pareja armónica era indispensable intentar conocer lo que nuestra pareja esperaba de dicha relación y viceversa.

- No estuvieron de acuerdo con Gerardo y se animaron a sostener que sí había verdades plenamente objetivas y absolutas.
- Preguntaron a quienes afirmaron lo anterior cuál sería una de esas verdades.
- Los cuestionados no pudieron contestar con claridad, pero tuvieron la magnífica idea de organizar una confrontación donde se debatiera respecto al tema y en la que participasen: su titular (quien según ellos afirmaba la existencia de verdades absolutas), su maestro de Derecho, Gerardo, y su maestro de Psicología. Desafortunadamente, dicha confrontación nunca se llevó a cabo.
- Declararon estar francamente molestos porque ahora dudaban de lo que tradicionalmente les habían comunicado como bueno y verdadero.
- Replicaron a quienes afirmaron lo anterior, que si eran incapaces de pensar por sí mismos y lo que querían era una educación que los modelara según un único esquema de interpretación que se fueran a la Unión Soviética.
- Expresaron que de ahí en adelante tendrían una actitud más tolerante cuando trataran con sus amigos, novia, papás y semejantes.

- PROGRAMA "CONFRONTACION", T.V. CANAL 11.

La actividad.

- La idea de organizar una confrontación de pensamientos sobre algún tópico de interés que sirviera para invitar a personas de distinta postura, y el fracaso de no haberla podido realizar en el mismo salón de clase, nos condujo a aprovechar el programa "Confrontación" de Canal 11 T.V.
- En dicho programa conducido por el Lic. Guillermo Mendizábal se da cada semana un encuentro intelectual en el que cuatro invitados se reúnen para intercambiar sus coincidencias y oposiciones respecto a algún tema.
- En cierta ocasión el programa trató el tema del amor conyugal: ¿definitivo e incondicional o eventual y condicional?
- La primera postura estuvo representada por el Lic. José Ma. Abascal, la segunda, por el escritor Carlos Enrique Taboada.
- El primero sostuvo que el amor conyugal representa una relación entre dos personas en la que el compromiso por el cuidado y la mejora de sus respectivas vidas guarda un carácter espiritual que lo hace indisoluble.
- El segundo afirmó que el amor conyugal representa una relación entre dos personas condicionada por el fruto o beneficio que pueda respectivamente redistribuirlos, y que en tanto a

se beneficio desaparece lo mejor es la disolución del vínculo.

Resultados. Algunos miembros...

- Estuvieron de acuerdo con Abascal.
 - Estuvieron de acuerdo con Taboada.
 - Coincidieron en que el amor conyugal guarda un carácter espiritual que lo hace sobreponerse ante cualquier adversidad.
 - Coincidieron en que el amor conyugal no representa sino un intercambio de intereses entre las personas, el cual es indispensable alimentar si se desea mantenerlo vivo.
 - Manifestaron que la visión de Abascal era falsa e infundada pues el espíritu no tiene ninguna realidad.
 - Manifestaron que la visión de Taboada era la de un materialista sin escrúpulos.
 - Declararon que a muchas parejas conyugales que viven en conflicto les haría buen efecto volver a nutrirse de ese sentimiento espiritual que da trascendencia a la vida humana.
 - Declararon que a muchas parejas conyugales que viven en conflicto les haría buen efecto poner en claro si aún existen beneficios para ambas partes que hagan posible la relación o si por el contrario lo indicado sería diluirla.
 - Expresaron su tristeza de no haber podido realizar en clase la confrontación proyectada.
- VISITA A LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO EN EL PALACIO DE MINERIA.

La actividad.

- Cierta ocasión preguntamos al grupo quiénes habían asistido a una Feria Internacional del Libro.
- Ninguno lo había hecho.
- Hablamos un poco de en qué consistía una Feria como esa. Invitamos a que se la visitara.
- Acordamos que mientras la Feria durara quien quisiera haría su visita, y que tras la fecha de su clausura intercambiaríamos nuestras experiencias al respecto.

Resultados. Algunos miembros...

- Visitaron la Feria (16 en total).
- Afirmaron que no conocían el Palacio de Minería y que tampoco sabían que el famoso "Caballito" había ido a parar frente ahí.
- Comentaron que habían sido acompañados por alguno de sus papás o familiares y que habían aprovechado su visita al centro de la ciudad para pasar a conocer la Catedral Metropolitana.
- Declararon que habían comprado algunos libros y carteles de edi

toriales nacionales y extranjeras que pegaban en las paredes de sus cuartos.

- Reconocieron no saber que en México tenían lugar eventos de esa naturaleza.
 - Manifestaron que el público que habían visto en ese lugar tenía un cierto aire "intelectualcoide".
 - Hicieron notar que en realidad lesan poco porque no tenían la práctica y no sabían hacerlo.
- DE LA EXPERIENCIA EN GENERAL.
- Resultados. Algunos miembros...
- Advirtieron que su conducta dentro de clase habitualmente era regulada con base en el uso de reforzadores negativos y positivos como lo señala el conductismo operante.
 - Reconocieron que les era difícil sujetarse a un orden y disciplina si no se les presionaba con dichos reforzadores.
 - Discutieron con sus profesores de Derecho, Sociología y Problemas del Hombre en el Mundo Actual el modo como se organizaba su clase durante la asignatura de Psicología.
 - Declararon que en cuanto a la relación con sus padres y demás familiares, estaban haciendo el intento por no caer en típicas discusiones e inútiles enfrentamientos, sino de comunicarse con ellos teniendo en cuenta la diferencia de perspectivas, y comprender así sus acciones y motivos.
 - Manifestaron que ahora lesan la programación antes de ponerse a ver un programa de T.V., y así consideraban las opciones que se ofrecían.
 - Afirmaron haber comenzado a leer el periódico.
 - Aprovecharon los conocimientos participados sobre la influencia de las formas, el color, el tamaño y la novedad en el proceso de la conducta humana, para diseñar carteles publicitarios que promoviesen las presentaciones de la banda musical a la que pertenecían.
 - Participaron en clase los conflictos de gobierno familiar y emocionales que vivían en esos momentos.
 - Declararon que por primera vez en su vida estaban siendo tratados como personas y teniendo la oportunidad de aprender cosas que tenían que ver con ellos.
 - Manifestaron que a raíz de nuestro curso ahora sí se preocupaban por el empleo de su tiempo libre.
 - Reconocieron que con el alcohol, tabaco y demás drogas sólo alcanzaban a destruir su cuerpo y no resolvían en nada los problemas que a ello les conducían.
 - Tomaron nuestro curso como una divertida y relajada casualidad.

- Tomaron nuestro curso como una obra de convivencia humana de la que ellos eran los artifices principales.
- Leyeron y comentaron libros que durante el curso sólo se sugerían.
- Declararon haber comenzado a practicar su sexualidad sin sentimiento de culpa, previniendo el embarazo y considerando la sensibilidad, ritmo y particularidades de su pareja al momento de la relación.
- Reconocieron que en la convivencia de sus noviazgos veían a sus parejas como objetos que formaban parte de su propiedad privada.
- Pidieron se les sugiriesen lugares a conocer o actividades a realizar para el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Asumieron con responsabilidad su derecho a participar en la elección de las actividades que realizamos.
- Se mostraron indiferentes y abúlicos frente a las votaciones que hacíamos y durante las actividades que realizábamos.
- No cumplieron con los compromisos que se asumían.
- Reconocieron que en México la mayoría de las personas engendra hijos sin tener la más mínima preparación para ello.
- Recomendaron a algunos de sus familiares la lectura del libro "El Arte de Ser Padres" de Fitzhugh Dodson.
- Afirmaron haber vuelto a sentir el placer de aprender.
- Realizaron una valoración de su actuación y aprendizaje con tal seriedad, que al pedirles la autoevaluación la emitían considerando por sí mismos: asistencia, cumplimiento de tareas, participación, conducta en general y asimilación de aprendizajes.
- Afirmaron que durante nuestro curso no sintieron la ansiedad y el temor habituales provocados por la soberbia común del maestro, sino por el contrario una confianza y amistad muy poco comunes.

POR OTRA PARTE...

- El rediseño del programa logramos funcionase como diversidad de modelos para el ejercicio de reflexión y la confrontación de las ideas.
- Sólo un miembro del grupo dejó de asistir a clase cuando a mitad de curso -sin recesión ninguna y concediendo la más alta nota escolar aprobatoria- se dio la oportunidad definitiva de hacerlo.
- Desde ese momento se dejó de pasar lista, la entrada a clase sería resultado de una decisión personal y autónoma. El promedio de asistencia a partir de entonces fue de 30 alumnos.
- La Dirección censuró sólo en dos ocasiones el desarrollo de nuestro curso: la primera, cuando teniendo todas las condiciones organizadas negó la autorización para realizar el aprendizaje de un salto desde plataformas; y la segunda, cuando tam-

co permitió la proyección de la película "Naranja Mecánica" como complemento al estudio del condicionamiento clásico y operante.

- Los resultados del primer departamental aplicado a mitad de curso fueron los siguientes:

38 alumnos obtuvieron calificación de MB.
13 alumnos obtuvieron calificación de B.
0 alumnos obtuvieron calificación de S.
2 alumnos obtuvieron calificación de NA.
53 alumnos en total.

Los tres alumnos que faltan del total de 56 que integraba originalmente a nuestro grupo, son casos en que por problemas académicos, familiares o de salud, dejaron de formar parte de él.

Cabe decir que el examen fue aplicado en cada grupo por un maestro distinto al que impartía la asignatura.

- El examen departamental aplicado a final de curso fue presentado por 18 alumnos. Los demás con base en las evaluaciones parciales de cada período lograron la exención. La diferencia entre unos y otros radicó en el cumplimiento responsable a los acuerdos tanto académicos como extra-clase que hicimos influyera de modo determinante en el ejercicio de autoevaluación.

De los que presentaron el examen final...

6 obtuvieron calificación de MB.
7 obtuvieron calificación de B.
4 obtuvieron calificación de S.
1 obtuvo calificación de NA.

Se ha querido -dada la trascendencia de su importancia- dejar aparte y para el final un señalamiento que ha nacido como producto de la reflexión a que ha motivado el valorar el acierto de los juicios que fueron estructurados por los alumnos. Desde un principio hemos sostenido el papel principal del educando en el proceso de la propia antropogénesis, lo hemos promovido y consideramos que en alguna medida lo hemos logrado, pero, es fundamental advertir que dicho proceso perdería fondo si el ejercicio responsable del pensamiento y de la libertad no se orientasen hacia una búsqueda cabal y honesta de la verdad.

La relación educativa planteada por un educador que intenta promover en el educando el desarrollo de pensamiento y autonomía, no ha de conducir hacia el apoyo al juicio simple y superficial, sino al discernimiento entre lo que es verdad de lo que no lo es. Fullat expresa esta idea de modo clarísimo en el siguiente párrafo:

"Platón nos lo cuenta por boca de Sócrates en el "Teeto" con estas palabras: "¿No sabes que soy hijo de la partera Fenárete, y que me dedico al mismo arte que mi madre?... Pero mi trabajo es más difícil que el de las parteras porque las mujeres no pueden parir más que verdaderos hijos, mientras que mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz mis interlocutores es verdadero o no"; el buen educador de la libertad posee el arte de partear que no consiste, según Sócrates, en dejar hacer -que así podría nacer lo erróneo- sino en un cotejar lo nacido con la posible verdad. No consiste tampoco en llamar "verdad" a lo aceptado en cada sociedad, fabricando adaptados a la misma; de ser así Beethoven, Nietzsche y Van Gogh hubieran sido suprimidos ya que fueron unos inadaptados notorios. Hay que soltarle cuerda al discente pero en el ámbito de la rg friega "educador-educando". Tomás de Aquino apuntaba hacia esto cuando escribía: "el maestro no causa en el discípulo lumbré intelectual ..., sino que con su enseñanza mueve al discípulo para que éste, por la virtud de su propia inteligencia, forme conceptos inteligibles". Un educador cumple de modo excelso su vocación de partera del alma cuando enseña a sus discípulos a "no-saber"; es decir, a saber que no saben, a discernir entre la ciencia y la nesciencia." (5)

(5) FULLAT, O., op. cit., p. 223.

De este modo, se comprende que sea prudente un ejercicio de discernimiento de lo verdadero y de lo falso, de lo bueno y de lo malo, por parte del educador en colaboración con los educandos, respecto a los tópicos que se tratan en clase y a las posturas que sostienen quienes participan en el desarrollo del curso. Por consiguiente, cabe indicar que en tanto se considera la verdad como la adecuación del intelecto a la realidad, adaequatio rei et intellectus, afirmaciones tales como la de Gerardo Laveaga de que todo juicio respecto a algo es relativo (6) resulta errónea y, de la misma manera, tampoco es atinado pensar que quien reconociendo la presencia de la realidad, se aparecería como un dictador por expresar su juicio como una afirmación no validada por mera subjetividad sino por una conciencia honesta y objetiva de la realidad. El hecho es que un juicio para ser verdadero exige carácter de objetividad o no es tal. Por otra parte, y del mismo modo, se puede afirmar que existe una norma objetiva de moralidad que hay que respetar, pues, para ello, tan sólo hay que considerar que toda acción y conducta de los componentes del Universo está orientada hacia un fin que le es propio, por ejemplo, las raíces de una planta hacia los minerales y humedad que la nutren o el sentido de la visión hacia las ondas de luz que configuran las imágenes, siendo buena así la conducta que según su naturaleza se encauce hacia el bien que le corresponde. Sólo que en el ser humano, este encauzamiento que en el orden de los sentidos se da de modo invariable, en el orden de los actos propiamente humanos, o sea aquéllos en los que intervienen su voluntad e inteligencia y por ende su ejercicio de la libertad, existe la posibilidad de que se actúe de modo que no se corresponda al bien que es propio. Si la inteligencia y la voluntad son las facultades que distinguen al ser humano, lo propio de éste es tender en su conducta hacia la consecución de la verdad y del bien que corresponden, subordinando, a este orden, a los apetitos sensibles. De este modo, por ejemplo, el ejercicio de la sexualidad no debe ceñirse al marco de una moral relativa (7), sino, primero, con base en la inteligencia discernir cuál es el bien que le es propio y considerar así los caracteres sobre los que su práctica resulta moral y, segundo, con base en la voluntad, someter su carácter concupiscible al ordenamiento

(6) Cfr., p. 136.

(7) Cfr., p. e. lo dicho por la actriz en la p. 130.

to que descubre la razón. Por consiguiente, si lo propio del ejercicio de la sexualidad es la procreación de seres humanos, habrá que señalar el error de los educandos quienes consideran el valor moral de su práctica sólo asido a su subjetividad, y lo erróneo también del anticonceptivo en tanto que desde el mismo término se indica la oposición a la concepción, al bien natural.

Finalmente, cabe señalar que en este ejercicio de discernimiento de lo verdadero y de lo falso que el educador realiza con los educandos, se comprende que, dada la consideración de la naturaleza humana como una entidad integrada por cuerpo y espíritu -respecto a la confrontación sobre el matrimonio que sostuvieron Taboada y Abascal- (8), se distinga como la postura acertada la del segundo en tanto que el carácter espiritual del que participa la relación matrimonial hace que se trascienda toda limitante material y mire en su debido orden el intercambio de bienes materiales que de algún modo vive la pareja.

(8) Cfr., pp. 137-138.

CONCLUSIONES

1. La educación es el proceso por el que se forma un ser humano. Intervienen en ella -de modo necesario- los caracteres biológicos de éste, el entorno físico en que se ubique y la influencia social de las generaciones que le preceden, pero, además, dada la oportunidad, puede vivirse como una acción en la que los factores más importantes sean la inteligencia y la voluntad humanas, convirtiéndola de esta manera en un hacer presidido por la libertad en busca del perfeccionamiento de quien se educa.
2. El ejercicio de autonomía de la conducta cabe en la relación establecida entre educador y educando, pero, hay que tener cuidado de orientar este ejercicio hacia una práctica responsable y un discernimiento cabal.
3. A lo largo de casi toda la historia de la humanidad, la educación ha sido practicada -en su mayor parte-, como un proceso por el que se conduce al educando hacia la aplicación subordinada de esquemas de conocimiento y patrones de conducta determinados por la estructura económico-política en turno.
4. Dicha aplicación ha tenido su expresión más clara y sistemática en el ámbito de la vida escolar.
5. Y, sin embargo, este mismo ámbito representa, para el pedagogo de la posibilidad, un espacio oportuno donde plantear el ejercicio de la educación como un acto libre y creativo. La labor pedagógica que mira hacia el desarrollo de autonomía del educando, tiene en el mismo marco en que impera la práctica del hecho educativo, un espacio para su propio desenvolvimiento.
6. Tanto en los componentes físicos del tradicional recinto escolar -patio, salones, pupitres, pizarrones-, como en los formales -principalmente, los programas de asignatura-, se tienen -es verdad- condiciones que limitan y obstaculizan el proceso de creatividad y, sin embargo, son ellos mismos los recursos y la oportunidad de que

puede partir la experiencia de una convivencia entre maestros y alumnos presidida por el respeto, la participación y la autonomía de ambos.

7. Dicha experiencia se mira también limitada por el componente humano, o sea, los propios alumnos quienes ya cargan en sí con varios años de heteronomía educativa y, los demás maestros y autoridades cuyos modos de proceder -habitualmente y por desgracia- en poco favorecen los fines de la posibilidad, y, no obstante, apoyándose en las inquietudes y en la circunstancia particular de vida de los educandos, se puede plantear una concreta oportunidad para que, éstos, de modo a veces progresivo y a veces súbito, se adviertan del papel principal que sólo a ellos corresponde en el proceso de la propia antropogénesis.

8. Por otra parte, considerando que el pedagogo de la posibilidad no plantea la enseñanza mecánica de contenidos, sino, situaciones que promuevan la reestructuración personal del conocimiento con base en una investigación que parte de la curiosidad misma del educando y de su deseo por aprender de los hechos que a él interesan, se tiene con que los actuales medios de comunicación ofrecen mil recursos que sirven como satisfactor a la disposición natural para aprender; de manera especial, la televisión -pese a todos los caracteres perniciosos que se le pueden señalar- es una vía por la que se puede trabar relación con personas, lugares y tiempos que enriquezcan la conciencia del educando respecto a la diversidad de pensamiento y conducta que caracteriza a toda la historia de la cultura humana.

9. Asimismo, las exposiciones, ferias, museos, teatros y demás formas con que se participa dicha cultura, amplían enormemente el espacio de una acción educativa que no se reduce a la recitación vana de lecciones, sino al planteamiento de experiencias que ofrezcan al educando elementos que le sirvan para diseñar un modelo de conducta personal pero que, además, tome en cuenta el respeto que implica la presencia del prójimo.

10. A este respecto, teniendo en cuenta que los programas de asig

natura comúnmente implican -según la materia de que se trata- el conocimiento de épocas, costumbres, posturas de pensamiento, estilos de arte e interpretaciones científicas, una confrontación del alumno con dichos programas de modo que los advierta como globalidades compuestas por alternativas que entre sí mismas se oponen y complementan, es la única forma en que se pueden aprovechar con miras a la estructuración de ese modelo que reconozca y respete la diversidad de su semejante, y, aplicado a la realidad, intente estar cada vez más próximo a la verdad.

11. De esta manera, la posibilidad educativa ha de convertirse en el hecho diario de los procesos de formación humana porque cada día se advierte mejor que -como bien señala De Oliveira Lima- "el hombre es un ser en tránsito, no es una realidad concluida".

BIBLIOGRAFIA

- ARDILA, Rubén. "Psicología del Aprendizaje", 18a. ed., México, Siglo Veintiuno, 1985. 236 pp.
- BEARD, Ruth. "Psicología Evolutiva de Piaget", 1a. ed., Buenos Aires, Kapelusz, 1980. 127 pp.
- BRONOWSKI, Jacob. "El Ascenso del Hombre", México, Fondo Educativo Interamericano, 1979. 448 pp.
- CLAPAREDE, Edouard. "La Escuela y la Psicología", 5a. ed., Buenos Aires, Losada, 1965. 163 pp.
- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro. "Educación por la Inteligencia", Buenos Aires, Humanitas, 1979. 238 pp.
- DIAZ HERNANDEZ, Carlos. "Escritos sobre Pedagogía Política", Alcoy, Marfil, 1977. 262 pp.
- DRUMEL, Jean/VOISIN, Marcel. "En Persona Llamada Niño", 1a. ed., Barcelona, Teide, 1981. 201 pp.
- DURKHEIM, Emilio. "Educación y Sociología", Bogotá, Linotipo, 1979. 192 pp.
- ECCLES, John/ZEIER, Hans. "El Cerebro y la Mente", Barcelona, Herder, 1984, 196 pp.
- FERRIERE, Adolphe. "La Escuela Activa", 2a. ed., Barcelona, Herder, 1982. 195 pp.
- FREIRE, Paulo. "La Educación como Práctica de la Libertad", 30a. ed., México, Siglo Veintiuno, 1982. 151 pp.
- FUENTES M., Olac. "Crítica a la Escuela" (Antología), 1a. ed., México, El Caballito/SEP, 1985. 153 pp.
- FULLAT, Octavi. "Filosofía de la Educación", 2a. ed., Barcelona, CEAC, 1979. 434 pp.
- FULLAT, Octavi. "Verdades y Trampas de la Pedagogía", 1a. ed., Barcelona, CEAC, 1984. 128 pp.
- FULLAT, Octavi/SARRAMONA, Jaume. "Cuestiones de Educación", 1a. ed., Barcelona, CEAC, 1982. 240 pp.
- GAL, Roger. "Historia de la Educación", 1a. ed., Buenos Aires, Paidós, col. Biblioteca del Educador Contemporáneo, núm. 73, 1968. 140 pp.
- GARCÍA HOZ, Víctor. "Pedagogía visible y Educación invisible", 1a. ed., Madrid, RIALP, col. Bolsillo, núm. 118, 1987. 216 pp.
- HENDERSON, James. "Educación para el Entendimiento Mundial", Buenos Aires, El Ateneo, 1974. 145 pp.
- HIGHT, Gilbert. "El Arte de Enseñar", Buenos Aires, Paidós, col. Biblioteca del Educador Contemporáneo, núm. 51, 1972. 238 pp.

- JORGENSEN, Mosse. "Una Escuela para la Democracia", Barcelona, Luertes, 1977. 244 pp.
- KRIECK, Ernst. "Bosquejo de la Ciencia de la Educación", 2a. ed., Buenos Aires, Losada, 1959. 127 pp.
- LARROYO, Francisco. "Historia General de la Pedagogía", 18a. ed., México, Porrúa, 1982. 800 pp.
- MORANDO, Dante. "Pedagogía", 4a. ed., Barcelona, Miracle, 1969. 442 pp.
- MORIN, Lucien. "Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía", Barcelona, Herder, 1975. 230 pp.
- NATANSON, Jacques. "El Futuro de la Educación", 1a. ed., Madrid, Aguilar, col. Aurion, 1981. 152 pp.
- NEILL, Alexander. "Summerhill", 11a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1983. 302 pp.
- SAGAN, Carl. "Los Dragones del Edén", (Especulaciones sobre la Evolución de la Inteligencia Humana), México, Grijalbo, col. Biología y Psicología de Hoy, núm. 3, 1985. 313 pp.
- PIAGET, Jean. "A Dónde Va la Educación", 2a. ed., México, Teide, col. Hay que Saber, núm. 8, 1985. 110 pp.
- PIAGET, Jean. "Psicología y Pedagogía", Madrid, Sarpe, col. Los Grandes Pensadores, núm. 14, 1983. 226 pp.
- PIAGET, Jean/HELLER, J. "La Autonomía en la Escuela", 4a. ed., Buenos Aires, Losada, 1958. 180 pp.
- PIAGET, Jean et al. "Los Años Postergados" (La Primera Infancia), 1a. ed., Buenos Aires, Paidón, col. Biblioteca del Educador Contemporáneo, núm. 194, 1975. 191 pp.
- PONCE, Aníbal. "Educación y Lucha de Clases", 7a. ed., México, Editores Unidos Mexicanos, 1984. 245 pp.
- REIMER, Everett. "La Escuela Ha Muerto", 1a. ed., Barcelona, GUADARRAMA/Punto Omega, 1981. 203 pp.
- RUSSELL, Bertrand. "La Conquista de la Felicidad", 13a. ed., México, Espasa-Calpe, col. Austral, núm. 23, 1985. 199 pp.
- SALINAS, Samuel/GISPERT, Carlos. "Maestros y Estado", 1a. ed., México, Línea, tomo 1, 1984. 227 pp.
- SNYDERS, Georges. "Pedagogía Progresista", Madrid, Marova-Fax, col. Biblioteca del Educador, núm. 6, 1972. 205 pp.