



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

14
29

APRENDIZAJE Y EDUCACION

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

MARIA LUCIA RIVERA FERREIRO

ASESOR: LIC. ANGEL R. ESPINOSA Y MONTES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F. FEBRERO/1991.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	5
Capítulo I.- SITUACION ACTUAL	12
1.1 Problemas Educativos y Psicología	12
1.2 Enfoques predominantes en el estudio del aprendizaje.	25
Capítulo II.- APRENDIZAJE Y EDUCACION: un enfoque integral.	34
2.1 Educación y Sociedad	35
2.2 La Institución escuela: elementos y funcionamiento.	41
2.3 Características del proceso escolar	48
2.4 Aprendizaje escolar: aproximación a un punto de vista integral.	52
2.4.1 El contenido, la enseñanza y la interacción maestro-alumno como elementos estructurantes del aprendizaje.	55
Capítulo III.- ANALISIS DE TRES EXPLICACIONES PSICOLOGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE.	80
3.1 Conductismo en Educación	81
3.2 El aprendizaje desde la perspectiva psicogenética	92
3.3 Aprendizaje grupal según la teoría de Grupo Operativo,	109
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	141

INTRODUCCION

Cuando esta investigación aún era proyecto, la clasificamos como un estudio de tipo teórico-conceptual. Al término del proceso y más allá de las formalidades, podemos decir que el contenido de este trabajo es ante todo, producto de una reflexión epistemológica en educación, es decir, una reflexión sobre distintos lenguajes que encierran diferentes discursos sobre un mismo problema: el aprendizaje escolar. Considerando el hecho de que las explicaciones son múltiples e incluso opuestas, el dilema no ha sido decidir cuál es la mejor mediante la comparación; nuestra preocupación ha sido sumergirnos al interior de cada una con la convicción de que los significados que encierran y la realidad que de ellos se desprenden son creados y no descubiertos. De modo que terminamos por negociar entre sus distintos lenguajes, entendiendo de acuerdo con Brunner que "la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular las relaciones entre sí" (*).

No queremos con esto sugerir que la salida a la crisis de principios científicos como los de validez, verdad y objetividad, sea la adopción de un eclecticismo fundado en un relativismo radical. La perspectiva desde la cual abordaremos el problema del aprendizaje intenta crear nuevos significados que permitan lograr el consenso de quien escribe esto y desde luego de quien lo lee, sobre la necesidad de tomar en cuenta una serie de aspec-

(*): Brunner J. S. Realidad mental y mundos posibles, Gedisa, Barcelona, 1988. página, 151.

toy hasta hace poco completamente ignorados.

Tras este preámbulo aclaratorio, describiremos primero el procedimiento utilizado para realizar el trabajo y enseña- gudo, su estructura, contenido y características generales.

a) Procedimiento Metodológico.

El aprendizaje escolar ha sido estudiado casi siempre con esta lógica: la premisa inicial y básica es que el aprendizaje es un problema exclusivamente psicológico; a partir de ella se le estudia ya sea como proceso ó producto determinado por la actividad individual y solitaria de sujetos que tienen que arreglárselas con sus propios recursos e instrumentos psicológicos según su etapa de desarrollo, eso si este último es considerado.

Una vez que se elabora una explicación acerca de cómo se aprende, fundada en bases científicas (léase experimentales), ésta se traslada al ámbito educativo en forma de ideas ó principios sobre cómo enseñar.

Esta manera de aplicar el conocimiento sobre el aprendizaje a la educación, ha traído consecuencias importantes que comentaremos a lo largo del trabajo.

Nuestra forma de proceder para la construcción de una perspectiva integral fué un tanto a la inversa y de acuerdo con el siguiente supuesto básico: el aprendizaje escolar es un problema educativo eminentemente socio-cultural antes que indi-

vidual. Con esta idea comenzamos por tratar de aclarar una concepción de educación que considerara la presencia de factores económicos, políticos y socioculturales que la determinan, cuidando de no reducirla a una perspectiva economicista ó mecánico-reproductora. Fué por eso que destacamos a la escuela como una institución contradictoria por naturaleza, en la que coexisten intereses diversos que le imprimen una dinámica peculiar, en la que resistencia y la dominación ocupan un lugar.

Después de hacer esta caracterización, que hizo las veces de contexto general, fué posible situar al aula como el lugar donde ocurre el aprendizaje, que a su vez está atravesado por el conocimiento traducido en contenidos, por los estilos de enseñanza y las formas de interacción maestro-alumno, conformándose así un microcosmos no equiparable a otros.

Los tres ejes fundamentales alrededor de los cuales gira la perspectiva integral y que también fueron el punto de referencia para el análisis de las teorías del aprendizaje son: la enseñanza, el contenido y la interacción maestro-alumno.

Paralelamente a la cuestión de cómo proceder para definir la perspectiva integral, estaba el problema de cómo llevar a cabo el análisis de las teorías. A medida que se desarrolló el capítulo dos se definió el instrumento para efectuar dicho análisis, pero seguía pendiente la adopción de criterios de selección y ordenamiento.

Al hacer una revisión bibliográfica y documental ini

ciq1, fué fácil observar que las explicaciones predominantes sobre el aprendizaje eran las psicológicas, aunque no todas por igual. Las más presentes en textos dirigidos al medio educativo era la teoría conductista, en particular la de Skinner, la teoría psicogenética de J. Piaget y la teoría de aprendizaje grupal según los Grupos Operativos de Pichón Rivere, todas ellas con implicaciones educativas importantes en nuestro país. En base a este diagnóstico, optamos por analizar estas tres teorías, en el entendido de que más que una crítica a ellas mismas, interesaba explorarlas desde una perspectiva pedagógica, es decir, como aportaciones teóricas a la educación originarias de la psicología.

La aportación más obvia de las teorías psicológicas son los modelos de enseñanza, pero también contienen concepciones educativas que van más allá de meras recomendaciones y propuestas técnicas; en explicitarlas consistió en parte este trabajo. Así, el análisis de teorías, obedece a nuestro interés por esgrudriñar la versión de cada una acerca de la enseñanza, la interacción maestro-alumno y el contenido. Este era un paso previo para establecer algún tipo de relación entre ellas.

El orden en que se tratan, atiende a un criterio histórico-temporal que facilita el análisis mismo. El desarrollo histórico de la psicología ha determinado la aparición de unas corrientes antes que otras; su expansión y arraigo en el medio educativo se debe al grado en que aquélla ha dado cobertura a las

demandas que éste último le ha planteado.

En nuestro país, la teoría que primero apareció en el escenario educativo fué el conductismo, enseguida el enfoque psicogenético, y casi al mismo tiempo el aprendizaje grupal de corte psicosocial.

Este orden sugiere que cada una de las teorías surgió para sustituir a la anterior, lo cual es parcialmente cierto. Cuando irrumpe la explicación psicogenética, el conductismo y la tecnología educativa que de él se deriva, continuaban dominando el panorama, pero ya con la marca de una crítica incipiente que después aumentó significativamente.

De manera un tanto distinta, el enfoque psicogenético se encontraba en pleno auge cuando surgió el psicosocial, cuya mayor influencia fué en la educación superior y en la formación de profesores.

Un detalle interesante, por el cual afirmamos que - nuestro criterio de selección es parcialmente temporal, es el de que cada una de las teorías contiene, proponiéndoselo explícita ó implícitamente, una crítica a la precedente, aún si se encuentra o no en decadencia.

Tal situación refleja la dinámica en la producción social del conocimiento, cuya renovación, modificación y superación, está determinada por demandas sociales. Asimismo, evidencia que cada nuevo conocimiento se edifica sobre uno anterior, ya sea a partir de la crítica y rechazo total, o bien mediante el

rescate de aspectos considerados valiosos ó útiles, que son reinterpretados y situados en otro contexto, pasando así a tener - otro significado.

Por último, el orden de tratamiento de teorías nos facilitó hilar ideas, críticas y observaciones, así como establecer relaciones y diferencias, e intercalar nuestros propios comentarios.

b) Estructura y Contenido.

El trabajo está compuesto por tres capítulos, el primero de los cuales cumple un papel referencial, es decir, es el marco de referencia a la luz del que se ubican los subsecuentes. En él se hace una somera revisión de la forma en que comunmente se estudian los problemas educativos, tomando como ejemplo el fracaso escolar, la formación de docentes, y el currículum, para terminar con el aprendizaje. Una breve revisión de textos representativos sobre el tema inicia la discusión objeto de este trabajo.

El capítulo dos representa nuestra posición al respecto, trata aspectos que nos preocupan, constituye una perspectiva que no pretendimos ni deseamos cerrar. Lo que en él planteamos no es nuevo, se nutre de ideas y aportaciones de varias disciplinas que habían estado dispersas y aún lo están; nuestro mérito a lo sumo es haberlas conjuntado con el ánimo de articular una explicación lo más coherente y convincente posible, ponien-

do al aprendizaje en el centro de la discusión, ó quizá como pretexto.

En este capítulo se aborde el problema de la relación entre educación y sociedad, la escuela como institución, y en su parte medular el aprendizaje y su relación con el conocimiento, la enseñanza y la interacción maestro-alumno, destacando la importancia del lenguaje como el medio por excelencia para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de pensamientos e ideas que caracterizan al proceso del aprendizaje en el aula, y en última instancia a la educación y socialización - mismo.

El tercer y último capítulo es un ejercicio de reflexión acerca de explicaciones sobre el aprendizaje ampliamente difundidas. En el ejercicio se hizo teniendo en cuenta la perspectiva integral, los ejes de esta última son los puntos de referencia utilizados para rastrear las implicaciones educativas de cada una de las teorías analizadas.

El contenido se desglosa en una breve descripción de las teorías, sus principales ideas y su concepción de aprendizaje, para terminar con la revisión y comentarios a las implicaciones educativas del conductismo de Skinner, la psicología genética de Piaget y el aprendizaje grupal, en ese orden.

Deseamos que a los ojos del lector aparezcan claros nuestros propósitos de reflexión y negociación a los que nos referimos al comienzo de esta introducción.

CAPITULO I
SITUACION ACTUAL

"El modo de funcionamiento de la escuela presupone que el aprendizaje es indoloso; que está limitado por la capacidad, que los resultados dentro de estas limitaciones están determinados por el esfuerzo, que el aprendizaje requiere enseñanza, que lo que no se enseña no tiene valor y que las señoras de la limpieza contribuyen menos a la comprensión del mundo que el jefe del departamento de ciencias."

Guy Claxton.

1.1 Problemas Educativos y Psicología.

El debate permanente en torno a la educación y sus principales problemas, ha tenido distintos giros según el curso histórico que las sociedades y la escuela misma han seguido. Así, mientras que a principios de siglo se discutía sobre la importancia de considerar las necesidades y características del educando como base para solucionar los problemas educativos, en la posguerra se cuestionó la función del sistema educativo, planteando que éste debía ajustarse a los requerimientos económico-productivos de la sociedad por considerar

que sólo así sería posible alcanzar un mayor grado de desarrollo.

En este ir y venir de la discusión y según la postura adoptada, la influencia de ciertas disciplinas se ha dejado sentir de manera significativa, especialmente de aquellas que se considera proveen de un sustento científico a las propuestas pedagógicas; tal es el caso de la psicología y particularmente de la evolutiva y la educativa. Esta última comprende las teorías del aprendizaje como una de sus partes medulares, cuyo desarrollo y gran auge en el campo educativo no dejan de sorprender.

Este pequeño detalle, reflejo del desarrollo social del conocimiento científico según determinados intereses, ha marcado de manera contundente durante los últimos veinte años la forma de investigar, concebir y proponer soluciones a la problemática educativa.

Creemos que el estudio del aprendizaje es un ejemplo típico de esta situación, la cual abordaremos en este primer capítulo como el punto de partida para problematizar los alcances y límites de las concepciones dominantes sobre el aprendizaje en educación y para delinear los elementos básicos de una perspectiva integral al respecto.

Revisaremos brevemente la relación existente entre las formas de concebir la problemática educativa y la intervención de la Psicología para explicarlos y resolverlos, así como

las consecuencias de esta relación. Para ello, tomaremos como ejemplo tres problemas que a nuestro juicio se han convertido en los últimos tiempos en las principales preocupaciones tanto de autoridades como de investigadores y educadores; estos son el fracaso escolar, la formación de docentes y el currículo.

El propósito que se persigue es establecer una especie de marco introductorio a la discusión más detenida sobre el aprendizaje, la cual se inicia al final de este capítulo y se profundiza en los dos siguientes. Creemos que hasta ahora, el estudio del aprendizaje se encuentra a tono con la forma en que los problemas educativos en general han sido analizados; es por ello que partimos de tal contexto general, en el cual se sitúa nuestro objeto.

Por tener un fin introductorio, los tres ejemplos de problemas antes mencionados serán revisados en forma somera. No se pretende el espacio y fines de este trabajo no lo permiten hacer un análisis exhaustivo, sino simplemente señalar los aspectos más importantes que están relacionados con el aprendizaje en cuanto a su tratamiento.

El fracaso escolar, (1) entendido como el no cumplimiento de la normatividad institucional relativa a la consecución de los objetivos educativos mínimos a través de notas y exámenes que acrediten y certifiquen la obtención de conocimientos, tiene como principales indicadores la reprobación y la deserción. Sobre sus causas, existen distintos puntos de -

 (1)(Cfr: L. Lurcat. El fracaso y el desinterés escolar, Gedisa, México, 1986, 2a. ed.
 Seve, et. al. El fracaso escolar, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
 F. Erickson "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en: Wittrock M. La investigación de la enseñanza II. Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

visión entre los que destaca el sostenido por el funcionalismo. Según esta corriente sociológica, la sociedad es un todo homogéneo en el que cada uno de los sujetos que lo integran, tiene una función asignada que debe cumplir; la escuela, además de formar cuadros dirigentes o mano de obra, es el medio por excelencia para la movilidad social, la cual depende del esfuerzo individual para ascender en la escala social, dado que las oportunidades de acceso están abiertas a todos en los distintos niveles educativos.

Desde esta perspectiva, que no reconoce la división de la sociedad en clases ni considera la presencia de intereses diversos y opuestos a los de las clases hegemónicas, el único obstáculo que impide el acceso a la educación es el de la capacidad personal, pues al suprimirse aparentemente los requisitos sociales, cualquiera está en igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y culminar los sucesivos ciclos escolares. La posibilidad de lograrlo y en donde en todo caso radicarían los obstáculos, está en la capacidad individual, en las características psicológicas de los sujetos. De este modo, en virtud de que supuestamente la escuela no se rige por criterios sociales, el fracaso escolar se explica como una desviación o insuficiencia individual de orden psicológico, se interpreta como una manifestación de desadaptación que es preciso corregir, dado que las antinomias y disfuncionalidades no son admisibles en tanto desequilibran el orden social establecido.

Tras esta postura se encuentran fuertes dosis de se-

lectividad, competitividad, individualismo y etiquetaje que caracterizan a la escuela y que se nos quieren hacer aparecer como naturales. Desde los criterios de ingreso a la escuela hasta la conformación por grupos, se encuentra un cierto grado de selectividad que se refuerza al interior de las aulas con la división entre "burros" y "aplicados". Esto es más patente en los primeros ciclos escolares que son, a fin de cuentas, decisivos para la construcción de una actitud frente al conocimiento y de una autoimagen que, de ser negativas, pueden conducir a una autodesvalorización crónica dentro de la escuela.

Bajo este esquema de selectividad, que obliga a la competitividad para sobrevivir, se va forjando una ideología de la inferioridad debido al etiquetaje de que son objeto aquellos educandos que, desde su ingreso al sistema educativo, se encuentran en el polo opuesto respecto del modelo de "buen alumno" que la escuela impone: bien alimentado, aseado, obediente, puntual, que cumple con los materiales y las tareas que se le solicitan, con unos padres siempre atentos y vigilantes del proceso educativo de sus hijos, sin preocupaciones de ningún tipo, salvo ir a la escuela y dedicarse a estudiar. ¡Nada más alejado de la realidad!

Cabe mencionar que además de la perspectiva de las diferencias individuales sobre el fracaso escolar, existen otras posturas que han tratado de explicarlo más allá de la individualidad pero sin abandonar la concepción funcionalista de sociedad y escuela, misma que sostiene la primera. La principal con-

clución de esas otras posturas que podríamos denominar "culturales", es que el fracaso obedece a una condición de carencia cultural que caracteriza a los sujetos de clases populares, poniéndolos en desventaja respecto a aquellos cuya procedencia social les favorece. La solución está en echar mano de los recursos disponibles para ajustarlos a un modelo cultural y educativo considerado como único y verdadero, al que todos deben acceder, si no por la vía de los cursos ordinarios, por la de los programas compensatorios, como por ejemplo los grupos integrados que funcionan en los primeros grados de la educación primaria en nuestro país.

Ya sea desde una perspectiva u otra, el resultado al que conducen ambas es el mismo: se deja intacta la concepción de sociedad y escuela favorable a los intereses de las clases dominantes, no se reconoce la terrible desigualdad económica que divide a la sociedad en clases y que se refleja también en la distribución desigual del capital cultural al intentar imponer determinados valores, conocimientos y formas de adquirirlos, así como cierto tipo de lenguaje como si fuesen los únicos; tampoco se reconocen las fallas en la organización y funcionamiento del sistema educativo.

Respecto a la postura de las diferencias individuales, puede decirse que ha sido la dominante durante mucho tiempo. Al tratarse de una lectura esencialmente psicológica sobre el fracaso, su preminencia ha ido de la mano con el desarrollo mismo de la psicología, particularmente de ciertas corrientes que por

su propio desarrollo histórico, tendencias ideológicas, objetos de estudio y forma de abordarlos han encontrado en contextos educativos dominados por concepciones funcionalistas, tierra fértil para establecerse, desarrollarse y legitimarse.

"La psicología desarrolla su teoría de cómo debe ser la educación a partir de las abstracciones que deriva de sus investigaciones, con la agravante de que sus propuestas no toman como punto de partida el hecho educativo mismo. De esta manera se viene configurando una problemática cuyo desenlace es la creación de un sujeto de educación imaginado, inventado: el niño del psicólogo (Lucart, 1976).

Ante esta situación, la investigación psicológica se sitúa en la frontera social". (2)

La proliferación y auge de las teorías del aprendizaje dentro de la psicología educativa, junto con la psicología evolutiva, son evidencia de esta situación. Sus aportaciones han contribuido a configurar y afianzar un ideal de alumno de acuerdo con los parámetros de "normalidad" que sutilmente impone la escuela, terminando por ser aceptados socialmente, en particular por los maestros. Para aquellos que no cumplen con tales parámetros, la psicología tiene por respuesta la categoría de "problemas de aprendizaje", que para las escuelas ha funcionado en gran medida como salida justificatoria de sus propias deficiencias. Una de las principales consecuencias de esta situación, la que más nos preocupa, es la excesiva psicologización de las problemáticas educativas, es decir, pretender atribuir sus causas a factores puramente psicológicos, cuando se trata de cuestiones mu -

(2): J. S. Sánchez Hernández y M. C. Ortega Salas. Función docente y psicopedagogía: mecanismos contradictorios de reproducción social en el aula. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, México, 1987, pág. 95.

chq muy complejas.

"El psicologismo al reducir los problemas educativos al factor psicológico, los traduce en una serie de justificaciones, que ocultan el origen del fracaso escolar. Las patologías de los aprendizajes: dislexia, disgrafía, distorgrafía, etc., son consecuencia de la imposibilidad del individuo para adaptarse a la escuela" (3).

Lo dicho hasta aquí no implica que descartemos la existencia real de problemas de aprendizaje en el aula, sin embargo, las aportaciones de la psicología del aprendizaje en el aula, han propiciado muy frecuentemente que se coloque esta etiqueta a individuos que no responden a las exigencias de orden y disciplina que la escuela plantea, aún cuando fuera del medio escolar, esos mismos individuos despliegan una gran capacidad adaptativa para enfrentar y resolver problemas propios de su medio familiar y social.

Otro de los problemas educativos en el que la psicología en general y las teorías del aprendizaje en particular han influido, es el de la formación docente. En México, en la década de los 70, tras el conflicto estudiantil del 68 y al amparo de la Reforma Educativa con Echeverría, proliferaron las instancias y proyectos de formación de docentes como parte de una serie de medidas tendientes a "elevar la calidad de la educación", aunque en el fondo se trató más bien de un mecanismo de legitimación del Estado, el cual resultó muy cuestionado a raíz de los conflictos antes citados. Tanto en la Secretaría de Educación Pública

(3): Idem, página 96.

ca como en distintas universidades públicas, se crearon instancias como Mejoramiento Profesional del Magisterio, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (luego CISE) y más tarde la misma UPN, cuyas tareas consistían en planear, organizar y ofrecer a los docentes de distintos niveles, cursos, seminarios e incluso posgrados, con el objetivo de ofrecer una formación pedagógica que según se pensaba, redundaría en el mejoramiento de la -- práctica docente y por ende en la educación.

Por un buen tiempo, gracias a la fuerte influencia - de la Tecnología Educativa, las propuestas de formación tuvieron como denominador común una gran preocupación por atender los aspectos de forma en el proceso de aprendizaje. Los temas recurrentes eran: diseño de objetivos, elaboración de programas (certain descriptivas), dinámicas de grupo y evaluación; todos ellos fundamentados en la psicología como fuente de bases "científicas", tales como teorías de la motivación y -por supuesto- del aprendizaje.

Cuando se afirma que la formación estuvo dirigida a cuestiones de forma y no de fondo, es porque nuevamente, como en el caso del fracaso escolar, se eludió -no creemos que por descuido- la discusión del aparato escolar en un contexto social y su mutua interacción; todo se redujo a aislar la problemática - educativa alas cuatro paredes del aula y lo que ahí dentro ocurría, bajo la óptica de ciertos modelos de enseñanza o instrucción considerados como "buenos" ó "correctos", derivados a su vez de las explicaciones psicológicas dominantes en torno al - aprendizaje. Si tomamos al azar algunos de los múltiples manu

nuajes y artículos de didáctica y formación docente de ese tiempo, se puede observar que todos tratan de responder a preguntas como ¿qué deseo que aprendan mis alumnos? ¿cómo puedo hacer para que aprendan más y mejor? ¿qué puedo hacer para mejorar el aprendizaje de mis alumnos?. Así, los orígenes de la problemática educativa que en otro momento se había depositado predominantemente en el alumno como un problema individual y ligado estrechamente a su desarrollo, se desplazan hacia el docente, que se convierte en el "chivo expiatorio" de los problemas que padece el sistema educativo. Nuevamente, la psicología del aprendizaje juega un papel muy importante en la justificación del sistema educativo, al convertirse en un recurso que con la suficiente autoridad que otorga el contar con "bases científicas", dicta a los docentes una serie de lineamientos para mejorar la enseñanza (procesos externos), en correspondencia con determinada concepción de aprendizaje (procesos internos), todo ello con base en investigaciones totalmente ajenas a los procesos reales que se dan dentro del salón de clase.

Los programas de formación de docentes con una orientación técnica, no modificaron sustancialmente la realidad educativa, sino que reforzaron la tendencia de los educadores a demandar "recetas", mismas que ellos reconocen como no funcionales. Con estos resultados, los programas de formación docente han sido seriamente cuestionados y con ello, la psicología del aprendizaje, por dejar intacta la práctica pedagógica. Cabe reconocer que dicho cuestionamiento ha propiciado el surgimiento de alter-

nativas de formación con una visión más integral, que han intentado romper con los enfoques psicólogos de la educación, pero eso es tema de discusión para otro trabajo.

El currículo ha sido otro de los problemas educativos fuertemente debatidos en los últimos años; en dicho debate han predominado los enfoques sociológicos; sin embargo, la psicología del aprendizaje también ha tomado cartas en el asunto, logrando al parecer mayor aceptación por sus posibilidades de aplicación práctica, pero con las mismas limitaciones que en el caso del fracaso escolar y la formación docente: "La psicología, al estudiar el currículo, parte de un conjunto de presuposiciones que resultan ingenuas. Parten de la idea de que la sociedad es armónica, en ella no existe el conflicto. Idea que tiene como resultado asumir que existe consenso en los fines que persigue el currículo. En esta misma perspectiva se considera que los cambios curriculares pueden realizarse simplemente modificando los contenidos y metodología curricular, consideración que se sustenta en los descubrimientos sobre los procesos de aprendizaje".(4)

A partir de la crisis de la educación que genera la posguerra en E.U., los enfoques técnicos sobre el currículo cobran gran auge en la medida en que responden a la pretensión de mejorar la situación educativa conforme a criterios de planeación y eficiencia. Dichos enfoques enfatizan la idea de control y normatividad como elementos indispensables para organizar el medio escolar, a fin de promover en los estudiantes experiencias de -

(4): Idem, pág. 100.

aprendizaje que favorezcan cambios en su conducta. "En el enfoque técnico del currículo, cuyos representantes son Tyler y Iaba, dos componentes resultan esenciales para su elaboración y puesta en práctica. Por un lado, los especialistas, quienes ante el predominio por buscar soluciones técnicas a los problemas educativos, se convierten en portadores de un nuevo poder, confiriéndoseles la tarea de planeación y diseño curricular. Por otro lado, los maestros que fungen como representantes de la sociedad y la escuela ante los alumnos, centran su tarea básicamente en la comunicación de los conocimientos establecidos previamente" (5).

Bajo esta concepción, es precisamente en el rubro "especialistas" que la psicología en general y del aprendizaje en particular, encuentra un lugar más de legitimación e incentivo para continuar desarrollando aquellas corrientes como el conductismo que se ajusta bien a los requerimientos técnicos que debe cumplir el currículo.

En nuestro país, la influencia de esta perspectiva no tardó en hacerse presente, proliferando propuestas metodológicas de diseño curricular para distintos niveles educativos cuyo denominador común es el énfasis en los aspectos técnicos y de forma para la elaboración del currículum. A la falta de relación de las investigaciones psicológicas con hechos educativos reales mencionada con anterioridad, se añade esta diferenciación entre los especialistas que planean y diseñan y los docentes que ejecutan, todo bajo el argumento de la "cientificidad" que debe caracteri-

(5): M. Abraham Nazif. Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares. México, UNAM Ajusco, México, 1988, pág. 2.

zer a las propuestas para mejorar la educación. "Por la supuesta científicidad de su planeación y construcción, en el currículo se prescribe un sistema de enseñanza-aprendizaje incuestionable; en él se establece cómo debe desarrollarse ese proceso: determina una teoría instruccional que implica la elaboración de cartas descriptivas, métodos didácticos, formas de evaluación, etc. Sin embargo, dado las implicaciones epistemológicas de su perspectiva, estos lineamientos operan como formas de control más que como organizadoras y facilitadoras de la tarea docente". (6). Los efectos de esta perspectiva más que reflejarse en la calidad de la educación, se dejaron sentir en el aumento de registros, formatos y toda clase de papeles que debían ser llenados por los maestros-ejecutores, más por obligación y temor a las represalias administrativas que por una auténtica convicción acerca de su utilidad y eficacia.

Como se puede ver, en esta especie de balance general sobre la participación e influencia de la psicología del aprendizaje en tres problemas educativos, encontramos que el resultado no es muy favorable. Curiosamente, han sido los mismos defensores de las bases científicas para la educación, los primeros en cuestionarlas; tal es el caso de Taba, (7) que dedica todo un capítulo de su ya clásica obra a cuestionar la participación de las teorías psicológicas en la elaboración del currículo; sin embargo, no compartimos el lugar desde el que se instala la autora para señalar sus limitaciones, pues mientras a ella le preocupa

(6): Sánchez Hernández y Ortega Salas, op. cit., pág. 105.

(7): Cfr. H. Taba, Elaboración del currículo. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1974, Cap. 6 pp. 109-123.

la falta de claridad y precisión de los principios psicológicos del aprendizaje que dificultan su aplicación, en nuestra opinión, el problema de fondo se encuentra en la concepción estática que de la educación y la escuela tiene la psicología educativa y por consecuencia las teorías del aprendizaje. De acuerdo con Rueda Beltrán, (8) la tendencia de los psicólogos educativos a ponderar los aspectos psicológicos como los únicos o los más importantes de las problemáticas educativas que dicen estudiar, no sólo ha contribuido a mantener sus propios límites en un afán de alcanzar su legitimidad como ciencia de acuerdo con los cánones positivistas, sino también a eludir el debate sobre la naturaleza del mismo objeto que se propone estudiar; la psicologización de las problemáticas educativas ha producido especialistas en campos generales de investigación como es el aprendizaje, y lo que es peor aún superespecialistas en subdivisiones derivadas de los campos generales como es la memoria a corto y a largo plazo y la formación de conceptos, por citar algunos.

1.2. Enfoques predominantes en el estudio del aprendizaje.

Con fines de diagnóstico, haremos una breve revisión de textos representativos de lo que durante mucho tiempo se ha enseñado a maestros, y estudiantes de pedagogía en general, como conocimiento teórico acerca del aprendizaje factible de aplicar. En el entendido de que no se trata de una revisión exhaustiva, -

(8): M. Rueda Beltrán. Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos. en: Perfiles Educativos No. 33, CISE-UNAH, México, 1986, pp. 19-29.

presentaremos únicamente los principales hallazgos que dan cuenta de cierta continuidad en el tratamiento del problema, pero sobre todo de cómo se percibe la relación de las distintas teorías con el medio educativo al que pretenden mejorar con sus contribuciones. En dos clásicos sobre el aprendizaje, libros de texto casi obligados (9), el contenido se desarrolla en función de lo que los autores consideran las aportaciones más relevantes de la psicología al problema del aprendizaje, agrupándolas en dos grandes bloques: teorías asociacionistas (en todas sus variantes) y cognoscitivistas; el denominador común de ambos bloques es la base experimental de la que parten para el desarrollo de sus constructos teóricos es decir, se reconocen como teorías del aprendizaje aquellas que se identifican con el uso del método experimental. La discusión sobre la relación de tales teorías con su aplicación dentro del ámbito escolar está prácticamente ausente; sólo en el texto de Hill se incluye un pequeño apartado denominado "El aprendizaje en la escuela" (10), en el que se describe la situación de un alumno en un día de clase, sometido a situaciones muy diversas como practicar deletreo, jugar beisbol y encontrar el área de un rectángulo. Se equipara al sujeto del aula con el del laboratorio en el sentido de que ambos tienen que resolver problemas: "lo que se hace en un laboratorio, representa refinamientos de las situaciones de clase" (11).

Otros textos, con el sólo título, sugieren un mayor tratamiento de la psicología del aprendizaje en relación con la

(9): Nos referimos a: E. Hilgard. Teorías del aprendizaje. ICE, México, 1961, y,

W. Hill. Teorías contemporáneas del aprendizaje, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971.

(10): W. Hill, Op. Cit. p. 18-25.

(11): Idem. pág. 25

educación, sin embargo, se limitan a considerar hipotéticas situaciones educativas como las del laboratorio para las cuales se ofrecen posibles soluciones. Por ejemplo, en el texto de Roger y Allan (12), el desglose del contenido es a la manera clásica: teoría del aprendizaje operante, teoría asociativa del aprendizaje y teoría cognoscitiva del aprendizaje; cada capítulo contiene su respectivo apartado denominado "Aplicación de las teorías del aprendizaje a situaciones de clase", en ellos se aborda al aprendizaje como un problema puramente individual, pues a pesar de que se utilizan ejemplos de alumnos que se encuentran compartiendo la misma clase, en el mismo grupo, y con el mismo maestro, se termina sugiriendo (suponemos que a los maestros) cómo aplicar las diferentes teorías según los casos considerados individualmente, como entidades aisladas de todo el contexto del que forman parte.

En el texto de Symonds (13) encontramos que a pesar de sus pretensiones, no niega el abismo existente entre los resultados experimentales obtenidos por la psicología del aprendizaje y su aplicación a la enseñanza y la escuela. Sin embargo, y pagando por alto la discusión de porqué tal abismo, dirige sus esfuerzos a tratar de acercar estos mundos opuestos, argumentando que "la psicología forma parte del instrumental esencial de un buen maestro" (14).

Un libro que además de tratar el tema del aprendizaje constituye un ejemplo del desarrollo de la psicología educativa,

(12): Roger y Allan; Psicología del aprendizaje (aplicaciones en la educación) Ed. Limusa, México, 1980.

(13): P. M. Symonds. Qué enseña la psicología a la educación. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.

(14): Idem, pág. 8

es el de Bigge y Hunt. (15) En el se abordan temas como la naturaleza del hombre, preocupación más de orden filosófico pero - tratado muy a la manera de la psicología. Los otros temas son el desarrollo de los seres humanos, el aprendizaje, y el uso de la psicología en las aulas.

La parte dedicada al aprendizaje es la más extensa de toda la obra, e inicia con la pregunta: ¿Porqué es el aprendizaje en las aulas un problema?. La respuesta se limita a señalar que lo ha sido en la medida en que la educación se fué formalizando, creándose ambientes especiales para facilitar aprendizajes, cuestión que en otras épocas se llevaba a cabo sin mayores problemas mediante la educación de los padres a los hijos. Un capítulo que nos parece interesante es el dedicado a reseñar las características de la Disciplina Mental, también conocida como Teoría de las facultades, concepción acerca del aprendizaje de corte más bien filosófico y que a juicio nuestro y de los autores, persiste aún en la práctica docente. Posteriormente, se dedican cinco capítulos de los nueve que integran esta parte, a exponer los orígenes, características y principales postulados de las teorías del siglo XX sobre el aprendizaje, agrupadas en forma similar a la de los textos antes comentados: familia asociacionista y familia de las teorías cognoscitivas.

Los dos últimos capítulos correspondientes a esta parte están dedicados a revisar algunos aspectos que los autores consideran necesarios para completar la discusión sobre el tema;

 (15): M. Bigge y M. Hunt. Bases psicológicas de la educación. Trillas, México, 1979.

estos son la memoria, la motivación y la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones, sin que tenga nada que ver con el uso psicoanalítico del término. Hasta aquí, no aparecen mayores referencias al medio educativo en general y a las aulas en particular, por lo que procedimos a revisar la última parte del libro titulada ¿Cómo se usa la psicología en las aulas?, en el supuesto de que ahí encontraríamos algo al respecto.

La simpatía de los autores para con la tendencia cognitiva se refleja en los capítulos que componen esta cuarta parte; los temas tratados son la relación de la enseñanza con la promoción de la inteligencia -entendida como "la capacidad de actuar con previsión digna de confianza, que es el producto de la interacción de una persona y su ambiente psicológico" (16), y cómo enseñar mediante la comprensión y la reflexión ó enseñanza centrada en problemas. El énfasis puesto al tema de la inteligencia se justifica según ellos por considerar que un objetivo importante de la educación es "fomentar la solución inteligente de toda clase de problemas con los que se enfrentan las personas" (17).

Resulta interesante el capítulo dedicado al tema de la comprensión; en él se abordan diferentes definiciones y una revisión histórica del término, con un apartado bastante amplio dedicado a Brunner, razón por la cual sorprende la total ausencia de referencias a Piaget si consideramos que Brunner fué uno de los primeros psicólogos norteamericanos simpatizantes y divul

 (16): Idem, pág. 583

(17): Idem, pág. 607

gadores de la obra del segundo.

Un "pero" que encontramos es que la discusión del problema de la comprensión en el aula es bastante superficial por no decir nula; a lo sumo se consideran situaciones hipotéticas de clase y se termina ofreciendo a los maestros consejos prácticos para su enseñanza "eficaz", recomendaciones que resultan difíciles y en algunos casos imposibles de cumplir por más buena voluntad que tenga el maestro y la escuela misma, como por ejemplo "hacer todo lo posible por mejorar las condiciones físicas de los estudiantes" (18).

Esta breve revisión de textos nos aporta elementos - para señalar las principales características comunes de tratamiento del aprendizaje que resumimos a continuación.

-La extrapolación de situaciones de laboratorio a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, es un patrón común a las distintas tendencias o corrientes. Con ello, además de establecer una relación muy mecánica entre psicología y educación, se trivializa el proceso educativo y la naturaleza sumamente compleja de las situaciones que enfrentan maestros y alumnos por igual.

-El tratamiento del aprendizaje en las distintas teorías es estrictamente individual, en contraste con el escenario escolar real donde el aprendizaje no es nunca una aventura solitaria, sino todo lo contrario, se lleva a cabo en forma grupal con una permanente interacción de los alumnos y el maestro entre sí.

(18): Idcm, pág. 611

-Al contar con modelos de lo que se considera como - aprendizaje según la tendencia de que se trate, se hacen sugerencias o recomendaciones del tipo "Si el aprendizaje es así, lo - que el maestro debe hacer es...".

Con esta forma de proponer soluciones a los problemas educativos, especificando las situaciones en que deben aplicarse y cómo deben complementarse, lo único que se logra es la petrificación total del hecho educativo, negando su carácter dinámico y contradictorio por naturaleza. Es fácil suponer que cuando los educadores tratan de aplicar algunas de esas "soluciones", los efectos esperados serán difícilmente alcanzados.

De la revisión de los textos se deduce que, si el aprendizaje es concebido como un proceso interno que los individuos enfrentan con sus propios recursos, entonces la enseñanza debe ocuparse de la adecuación de las condiciones externas del aprendizaje con base en el conocimiento psicológico del proceso de aprendizaje a nivel interno. Esta tarea de adecuación debe ser llevada a cabo por el maestro, a quien se le atribuye toda la responsabilidad al respecto.

No se trata de negar la participación de los procesos individuales en el aprendizaje ni tampoco la influencia de la enseñanza para que aquél tenga lugar. Lo censurable en este caso, es la correspondencia tan mecánica que se establece entre uno y otro, la cual ha influido enormemente para arraigar la muy difundida idea de que el aprendizaje depende totalmente de la metodología didáctica que se emplea en el salón de clase.

-Una última observación, que en cierta medida incluye a las anteriores, es la relativa al tratamiento aislado de los problemas educativos y en especial del aprendizaje y la enseñanza, como si fueran independientes del contexto global al que están adscritos, regidos únicamente por lo que ocurre al interior del aula.

De los puntos anteriores se deduce que la manera experimental y eminentemente cuantitativa de hacer psicología, en su afán por alcanzar su status de ciencia, ha generado toda una tradición en investigación que arroja un saldo negativo en el conocimiento, profundización y solución de los problemas educativos y un incumplimiento de sus propias aspiraciones como disciplina. Pero esto tiene su contraparte en las exigencias de determinados sectores de la sociedad que dadas ciertas circunstancias históricas y coyunturales, han ejercido presión para demandar la modificación de la educación "premoderna" o tradicional por una "moderna" con bases científicas que el acelerado desarrollo industrial, tecnológico y social exige. Ahí tenemos como ejemplo el "Programa para la modernización educativa", proyecto sexenal del Estado Mexicano en materia de educación, que supuestamente recoge los intereses de los diversos sectores y grupos sociales, aunque en realidad no todos tienen la misma presencia ni mucho menos participan de la toma de decisiones. Puede ser que exista consenso en torno a la necesidad de mejorar la educación, pero debido a los intereses tan distintos que cada uno de esos grupos representan, no sucede lo mismo a la hora de instrumentar

las acciones, dando lugar a serios conflictos que llegan a expresarse en formas variadas, pero siempre difícilmente solubles en tanto existan intereses que no se sientan representados en el proyecto.

Este somero diagnóstico nos da una idea de la situación que guarda el tratamiento de los problemas educativos, y evidencia también la ausencia de una serie de factores y elementos que consideramos indispensables en el estudio del aprendizaje escolar y de los problemas educativos en general. De cuales son esos factores y elementos y cómo están relacionados entre sí, daremos cuenta a continuación.

CAPITULO II

APRENDIZAJE Y EDUCACION: un enfoque integral.

En el presente capítulo nos proponemos desarrollar una concepción de aprendizaje que en lo sucesivo denominaremos integral, con el doble propósito de aclarar la posición que adoptaremos respecto al problema en cuestión y contar con un instrumento de análisis para el estudio de las teorías que revisaremos más adelante.

La relación del aprendizaje con la educación ha sido comunmente tratada desde posturas que se nos presentan como excluyentes e incompatibles. Se pone el acento en su naturaleza - social asociéndola con factores externos o ambientalistas o bien se tiende a ignorar la indiscutible función cultural y socializadora de la escuela, atribuyendo un papel central a la acción cognitiva e individual del alumno. Es factible y necesario caminar por la brecha que asocia estas posturas, en lugar de hacerlo por aquella que insiste en sus diferencias; creemos que se trata de posturas originalmente disociadoras más que integradoras de esta relación y sin embargo, contienen más elementos complementarios que excluyentes si consideramos que el aprendizaje en general es una condición necesaria para convertirnos simultáneamente en personas y en miembros de un grupo social determinado, en tanto involucra el acceso a saberes que son siempre una producción cultural, no por la vía de la transmisión mecánica, sino mediante to-

do un proceso de reconstrucción por parte del individuo.

En particular, hablar de aprendizaje escolar es hablar de adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas, las cuales a su vez se relacionan con el lugar, las condiciones y la forma en que se lleva a cabo. Pero esto conduce para su comprensión, a revisar las características y condiciones en que opera la escuela, la que a su vez recibe influencias y condicionamientos cuyo origen está en la situación social exterior a ella. En fin, todo este entramado es como una cadena en la que los extremos aprendizaje y educación, están unidos -- por una serie de eslabones sin los cuales sería imposible comprender la cadena como tal. Lo que a continuación desarrollamos debe ser entendido como un intento de desenredo para entender al aprendizaje como producto de una larga secuencia no lineal, por eso hablamos de desenredo; por ello, iniciaremos con la educación en un sentido social como el origen.

2.1 Educación y Sociedad.

Para explicar la relación entre educación y sociedad existen diversas teorías sociales. En este caso, adoptaremos una postura ligada a la nueva sociología de la educación, especialmente las teorías de la reproducción sobre la escuela. Entre los teóricos contemporáneos más representativos de esta tendencia se encuentran Bordieu, Apple, Young, King y Lundgren, los cuales han estudiado las relaciones entre educación, socie

dad, economía, cultura, ideología y poder. Algunos han tomado como eje el problema del currículum en un sentido macro estructural, es decir, tratando de ver la relación entre el currículum y una serie de condiciones externas que lo determinan. En esta perspectiva se inscriben los trabajos de Apple en los que fundamentamos buena parte de las ideas de este apartado, por considerar que tienen un desarrollo estructurado y consistente en torno al problema de la reproducción en educación sin caer en posturas criticadas por su rigidez como a la postre ocurrió con autores pioneros como Bowles y Gintis.

Otros trabajos como los de King y Lundgren, han resultado importantes para nuestros fines, pues exploran el currículum en un nivel que podríamos llamar micro-estructural, valiéndose de estudios de corte etnográfico; su principal mérito es haber incursionado directamente en la escuela y las aulas con fines investigativos, lo cual ha ampliado considerablemente los horizontes en esta materia.

La tarea de educar se ha conferido a distintas agencias de acuerdo con la evolución misma de las sociedades; de una aventura familiar ha pasado a ser, en la actualidad, del dominio casi exclusivo de una compleja organización auspiciada y manejada por el estado, conocida como sistema educativo. A medida que se fue desarrollando y expandiendo dicho sistema, se fue determinando cada vez más por las demandas de distintos sectores del mercado de trabajo, lo que ha definido en gran me-

diña sus funciones actuales. Hoy día, la escuela juega un papel tanto social como ideológico y económico, al concurrir en forma interrelacionada las funciones de acumulación, legitimación y producción. En un sentido económico, las escuelas asisten al proceso de acumulación característico de los sistemas de producción capitalistas, al contribuir a la formación y reproducción de fuerza de trabajo debidamente seleccionada y clasificada que habrá de integrarse al mercado de trabajo.

"Se ha argumentado que como los estudiantes son ordenados jerárquicamente -un ordenamiento basado frecuentemente en las formas culturales de los grupos dominantes-, a diferentes grupos de estudiantes se les enseña diferentes normas, habilidades, valores, conocimientos y disposiciones, por raza, clase y sexo. De este modo, las escuelas ayudan a dar encuentro a las necesidades de una economía para un cuerpo de empleados estratificado y al menos parcialmente socializado". (1)

No todo lo relativo a la educación es reductible a factores y necesidades económicas, ya que las escuelas, además de ser lugares de formación de fuerza de trabajo, son parte de una estructura social compleja cuya principal preocupación es convencer a los diversos sectores y grupos sociales que la integran, que responde a las necesidades de todos por igual. En este sentido, la escuela cumple el doble papel de contribuir a la legitimación del sistema social como tal (su orden económico, político cultural e ideológico) y del aparato educativo en par-

(1): Michael Apple. "Crisis social y acuerdos curriculares", Política Económica y Poder en Educación. Material del Seminario con el mismo nombre organizado por ANHIES y la F.F. y L de la UNAM editado por la Universidad Autónoma de Hidalgo, Enero 1990. página 157

ricular; "las escuelas tienden a describir tanto sus trabajos internos como los de la sociedad, como un movimiento meritocrático e inexorable hacia la expansión de la justicia social y económica" (2)

La legitimación es una función que cumple en parte la escuela y que resulta indispensable para sostener el sistema capitalista, en tanto constituye un mecanismo con dos caras; como acto de reconocimiento del orden establecido (que no es percibido como imposición arbitraria sino como algo natural y necesario) y como acto de desconocimiento del origen social de la desigualdad y dominación de los grupos hegemónicos interesados en sostenerla.

Cuando hablábamos de la no reductibilidad de la educación a una lectura economicista nos referíamos a que por ejemplo la legitimación misa no siempre resulta de las exigencias económicas, sino que también responde a otras de orden político que al satisfacerse, permiten el mantenimiento y recreación de ideologías sociales y culturales altamente diferenciadas que coexisten en una misma sociedad.

Además de la acumulación y legitimación, la escuela contribuye a la producción y reproducción de conocimientos técnico-administrativos, cultura e ideología. A nivel social general e históricamente hablando, los procesos de producción y reproducción, como factores de sostenimiento y evolución de las sociedades, han creado lo que ahora conocemos como "escuela" en su for-

(2): Idem, pág. 158.

ma institucionalizada. Cuando la familia dejó de ser agencia encargada de la educación de los individuos por la modificación en las necesidades de producción social, la escuela pasó a ocupar la responsabilidad cultural como instrumento del estado.

El término producción social es utilizado aquí en el sentido amplio planteado por Lundgren, que abarca la producción de necesidades y objetos materiales, sociales y culturales:

"La producción social involucra la producción de necesidades y objetos materiales, la producción de símbolos y el ordenamiento y las evaluaciones de los objetos, v.g. una cultura. Al mismo tiempo involucra la producción de las condiciones, dentro de la sociedad, bajo las cuales continúa la producción. La producción incluye entonces, trabajo manual y mental. La reproducción social se refiere a los procesos por los cuales la base material y la cultura existentes son reproducidos" (3)

Esta precisión es necesaria en virtud de que el significado del término "producción" es generalmente utilizado en un sentido económico. En relación a la educación, quizá la presencia más obvia de esta función se refleja en la existencia de centros de investigación como los de las universidades, que ponen a disposición de la industria un tipo de conocimiento técnicamente utilizable que también se reproduce a través de la formación recibida por los estudiantes como futuros empleados. Pero el conocimiento técnico-administrativo juega un papel además de económico, ideológico y cultural en el sentido de que cuenta con

(3): P. Ulf. Lundgren. "Producción y reproducción social como un contexto para la teorización curricular" Journal of curriculum studies. 1983, Vol. 15, No. 2 p. 143, trad. Prácoro Millán Benítez.

un status de modernidad altamente valorado y por tanto legítimo, en oposición a otro considerado anticuado e inapropiado; la escuela ha sido dominada cada vez más por una ideología tecnicista, como ejemplo tenemos la enseñanza de la computación como asignatura obligatoria en el nivel medio, y pronto desde los niveles básicos. Lo que aparentemente constituye la única y más noble tarea de la escuela, transmitir conocimientos, tiene tras de sí - una gama compleja de profundas implicaciones entre las que destacaríamos la distribución y estratificación del conocimiento en forma desigual, tal como ocurre con el capital económico.

"Cuando se define el conocimiento de ciertos grupos como legítimo para la producción y distribución, y al conocimiento y las tradiciones de otros grupos se les considera inapropiados como conocimientos escolar, las escuelas ayudan no sólo en la producción de conocimiento técnico-administrativo útil, sino además en la reproducción de la cultura y de las formas ideológicas de los grupos dominantes" (4).

Estas funciones (acumulación, legitimación, producción-reproducción) se originan en las necesidades y demandas de los distintos grupos sociales existentes, que se convierten en presiones estructurales que la escuela debe enfrentar. No obstante, ésta puede no estar en condiciones de hacerse cargo de tales presiones por el hecho de que éstas últimas son frecuentemente contradictorias.

Como puede observarse, el vínculo sociedad-escuela es sumamente estrecho aunque no lo suficientemente claro; las fun-

 (4): Michael Apple. Op. Cit. pág. 161.

ciones de que hablábamos no son nunca conclusiones predeterminadas y su relación con el aparato educativo no es lineal en lo absoluto. Tan no es así que frecuentemente se ve atrapado entre inumerables imperativos externos e internos que ha de sortear no siempre con éxito. Es por ello que no creemos en la idea fatalista de que la escuela es una mera reproductora de las exigencias sociales que enarbolan los grupos que detentan el poder económico y hegemonizan la cultura, al querer imponer su modelo cultural. En la naturaleza contradictoria de la educación, se encuentra siempre presente la posibilidad de generar prácticas alternativas u opositoras a las dominantes.

2.2 la institución escuela: elementos y funcionamiento.

La escuela, como agencia del estado encargada de la transmisión y distribución de conocimientos, no es inmune al contexto social del cual es parte, sin embargo, tiene características y formas de funcionamiento propias que la distinguen de otras agencias sociales con fines similares.

Los elementos centrales del funcionamiento del sistema escolar son: la organización y administración, el currículo y la función docente (5).

El primero de ellos responde a la forma de organización piramidal que caracteriza a cualquier institución y a la sociedad misma. Su forma de integración por niveles reproduce en cada uno de ellos el verticalismo y la jerarquía indispensables para la subordinación de unos a otros.

(5): Vid. Ma. del Carmen Ortega Salas y Simón Sánchez Hernández. op. cit. Cap. II.

Así como una escuela depende de otras instancias de mayor jerarquía (inspectores, direcciones, subsecretarías, en orden ascendente), en su interior existe una forma de organización similar a la de aquellos. En todos y cada uno de los niveles de organización escolar, existen formas operativas, patrones y prácticas de funcionamiento de las que resultan relaciones altamente autoritarias y de subordinación entre los que mandan, ordenan o deciden y los que obedecen y acatan.

Las burocracias dirigentes del sistema organizativo escolar, constituyen toda una clase social a su interior, - compuesta a su vez por facciones diversas cuyos intereses políticos llegan a estar en pugna. El funcionamiento contradictorio a los fines para los que fue creada tal organización, resultante de la situación antes descrita, se acentúa con la presencia de otros problemas tales como: la incoordinación entre las diferentes instancias que conforman el organigrama, la subordinación de lo académico a lo administrativo y la disociación entre la dirección, la planeación y la acción. Las escuelas y peor aún, los maestros como penúltimo eslabón en la cadena organizativa - (lamentablemente al final están los alumnos), consumen buena parte de su tiempo realizando actividades administrativas y burocráticas, como llenar formatos de planeación y evaluación, colectar dinero de la cooperativa, cuotas, etc., afectando en los hechos la acción pedagógica efectiva y el aprendizaje mismo. Sobre el particular, volveremos más adelante.

El segundo elemento, que abarca los planes de estudio y la estructura curricular, representa la propuesta formulada de la institución acerca de qué conocimiento será transmitido, cómo, con qué secuencia y duración, etc.

A este plano formal del currículum tras del cual existe un ejercicio más o menos sistemático de planeación, se agrega otro que resulta de la puesta en marcha del proyecto: la realidad curricular (6).

Lo que se esconde en este segundo componente es mucho más que un problema técnico de elaboración del currículum, si bien esa ha sido la lectura dominante. El currículum, antes que académico, es un instrumento político, un espacio de poder cuya definición está determinada por la correlación de fuerzas existentes entre los distintos grupos sociales involucrados, que incluye a los académicos de dentro y fuera de la escuela, la burocracia a la que ya nos referimos, los estudiantes, los padres, las autoridades, funcionarios de alto nivel, etc.

El currículum expresa también una concepción de conocimiento científico que valida un tipo de conocimiento en oposición a otro, un modelo de docencia, de enseñanza y aprendizaje, e inclusive de sociedad, sustentados en la preservación de ideas y actitudes dominantes.

Entre los dos planos de currículum (formal y realidad curricular), llegan a existir grandes diferencias, pues la puesta en marcha del proyecto es lo que define el producto, a veces en franca contradicción con aquél. Resulta inútil por ello, pre-

(6): Estela Ruiz Iarraguivel "Reflexiones sobre la realidad del currículum", Perfiles Educativos No. 29-30 CISE, UNAM, México, 1985.

tender ajustar los resultados curriculares a los objetivos propuestos en el proyecto.

El quehacer docente, como tercer componente del funcionamiento escolar, actúa integralmente junto con los otros, pero tiene características específicas; por principio, es el eje central de la enseñanza, el nivel más concreto de realización de las funciones que persigue la escuela. El trabajo docente articula el contexto escolar con el aula, lugar donde ocurre el aprendizaje, del que nos ocuparemos más adelante.

Mediante la labor docente se pone en acto el sistema de instrucción a través del cual se inculcan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a lo largo de un tiempo considerado suficiente para ser interiorizados. Esta labor, desde el punto de vista sociológico, es sumamente importante para la legitimación y reproducción de la dominación imperante en la sociedad.

"Los maestros son voluntaria o involuntariamente, agentes activos de la reproducción social, son agencias importantes para producir y reproducir una sociedad caracterizada por un alto grado de desigualdad social y económica" (7).

Cotidianamente, el maestro utiliza cierto tipo de lenguaje, da órdenes, instrucciones, da la palabra, en fin, organiza el proceso escolar al interior del aula de tal modo que al cabo de un tiempo, éste adquiere una regularidad y uniformidad asu

(7): Idem. pág. 37.

mijas en forma natural, pasando desapercibidas sus implicaciones ideológicas y su influencia para dificultar la verdadera comprensión del conocimiento por parte del alumno.

Durante mucho tiempo se ha querido ver al docente como el principal responsable de los "males" que aquejan a la educación. Pensamos que dichos males sólo pueden ser cabalmente comprendidos en la medida en que cada uno de los componentes -- aquí tratados se analicen conjuntamente, a la luz de las funciones sociales que tratamos al inicio de este capítulo.

El accionar docente adquiere un significado útil a la reproducción porque los otros dos elementos, dispuestos para el mismo fin, así lo condicionan. En conjunto, constituyen los principales instrumentos de distribución social del conocimiento en la escuela y el aula misma.

Estas ideas se apoyan en la premisa sostenida por autores como Apple y Young en el sentido de que así como existe una distribución desigual del capital económico, algo similar sucede con el capital cultural, sin que se trate de un proceso lineal promovido en ambos casos por los mismos grupos hegemónicos. Expresado en forma sintética, el problema del conocimiento enseñado en las escuelas, debe ser considerado como parte de la forma más amplia de distribución de bienes y servicios en una sociedad. Es así como los elementos y forma de funcionamiento que tiene la escuela, están dispuestos de manera que se complementan y refuerzan mutuamente, participando así en la distribución desigual del conocimiento, mediante las normas y disposiciones ne-

cesarias para hacerla aparecer como natural, "esto está relacionado en gran medida con el rol de la escuela para maximizar la producción de "mercancías" técnico-culturales y con la función selectiva de la escuela para ubicar a las personas en las posiciones requeridas por el sector económico de la sociedad" (8).

En la actualidad, se ha puesto de manifiesto la importancia de profundizar en el estudio del conocimiento y su -- significación político social dentro y fuera de la escuela; una vía para lograrlo es el descubrimiento de los mecanismos de transmisión del conocimiento social, acumulado en forma de lenguaje, pensamientos, valores y estereotipos de comportamiento. A nivel social, el conocimiento se produce y expande aceleradamente, acceder a él implica una creciente diferenciación, pues es imposible conocer todo al mismo tiempo; esto significa que, al seleccionar determinado conocimiento se deja fuera otro, otorgándoles valores y status diferenciados. De este modo, el conocimiento - transmitido por la escuela implica un alto grado de estratificación y especialización con sus respectivos componentes de prestigio y pertinencia. "Con el primero (prestigio) se vinculan las diferentes evaluaciones sociales hechas sobre diferentes áreas del conocimiento y con el último (pertinencia) están las nociones de propiedad y libertad (o restricción al acceso)" (9).

-
- (8): Michael Apple y Nancy King. "Economía política y control en la vida cotidiana escolar" en: Landesman, M. (compiladora) Curriculum, racionalidad y conocimiento. UAS, México, 1988, pág. 73 Los subrayados son nuestros.
- (9): H. Young. "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado" en: Landesman, M. (compiladora) Curriculum, racionalidad y conocimiento, UAS, México, 1988, pág. 27.

Estratificación significa otorgar diferente status al conocimiento que va de lo más a lo menos valioso. en esa escala, el más valioso es el único digno de ocupar los altares de la academia, institucionalizándose mediante la creación de establecimientos para transmitirlo.

La escuela, como uno de dichos establecimientos, es el más abiertamente aceptado por los diversos sectores de la sociedad como lugar de transmisión y certificación de conocimientos, cuenta con el currículum como el instrumento mediante el cual se selecciona y organiza el conocimiento con las características descritas; las formas organizativas y administrativas cumplen la función de reforzarlas mediante el dictado de normas y disposiciones reguladoras de la actividad escolar; por último, el quehacer docente como el elemento que tiene una incidencia directa sobre el alumno, contribuye a mantener y recrear ese tipo de conocimientos a través de las prácticas de enseñanza y evaluación que promueve.

En síntesis, el conocimiento estratificado que se transmite en la escuela obedece a los valores y creencias que los grupos sociales dominantes (en el plano, político, cultural y económico) de dentro y fuera de la escuela, pretenden imponer a toda la sociedad en un determinado momento. No obstante, su introyección y permanencia están mediados por la interacción cotidiana entre los diferentes actores intervinientes que le dan vida y sentido al proceso escolar en sí. Es por ello que ver a la escuela como un -

mero mecanismo reproductor de intereses oscuros y ajenos, además de maniqueo resulta inadmisibles, ya que niega el papel histórico del ser humano como protagonista de las situaciones sociales en que participa.

Como hemos tratado de explicar, la complejidad de la educación -que siempre es concreta, pues ocurre en un medio determinado y con grupos sociales específicos- radica en que en ella confluyen, de manera dinámica y contradictoria, factores externos e internos que contribuyen a la configuración de la escuela como un microcosmos peculiar donde tiene lugar el aprendizaje.

2.3 Características del proceso escolar.

Una revisión a las principales características de la vida en la escuela y especialmente en las aulas, resulta necesario antes de entrar de lleno a la discusión sobre el aprendizaje,

El aparato cultural al que se encuentra integrada la escuela, está controlado hasta cierto punto por clases hegemónicas y fracciones de clase que no necesariamente son las mismas - que aquellas que controlan el aparato económico. Asimismo, como todas las instituciones culturales y políticas, tiene su propia historia interna y sus propias necesidades y aún cuando los intentos por satisfacerlas se desarrollan dentro de los límites establecidos por las dinámicas económicas, goza de una autonomía re-

lativa que permite el interjuego de intereses internos y externos a ella.

La autonomía relativa de la escuela se expresa contradictoriamente en la configuración misma del proceso escolar, que nunca obedece puntualmente y por igual a las expectativas de todos los interesados, como por ejemplo, los padres, maestros, autoridades ó investigadores, aún cuando se inclina hacia las de aquellos con mayor poder dentro del aparato escolar.

"Lo que conforma finalmente el proceso escolar es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, - numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza" (10).

El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de un proceso de esta naturaleza es lo que finalmente constituye el contexto formativo inmediato de los alumnos, contexto que los lleva a introyectar no sólo los conocimientos académicos, sino también los usos y costumbres, así como la forma de aprenderlos, de manera que les sea posible transitar con más ó menos éxito por la escuela. ¿Pero como ocurre esto?. La respuesta parece estar en la forma en que se estructura la vida cotidiana en la escuela y el aula. Aún cuando la investigación empírica al respecto es bas-

(10): Elsie Rockwell, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", *Guía didáctica*, antología del módulo pedagógico del PACAEP, Dirección General de Promoción Cultural, SEP, México, 1986, pág. 92.

tante incipiente, algunos resultados (11) arrojan evidencias importantes respecto a las principales características de tal estructura, destacándose las siguientes:

- a) La similitud que existe entre los establecimientos conocidos como escuelas respecto a sus características físicas, la distribución de su espacio, así como sus elementos materiales.
- b) La clasificación a distintos niveles, pero con efectos similares: división en turno matutino y vespertino (este último altamente estigmatizado), división por grupos (A,B,C,D,) división al interior del aula por filas ("burros", aplicados"; - etc).
- c) La distribución del tiempo. Existe un horario de entrada y salida, una distribución general de tiempo en formación, ceremonias, estancia en el salón, recreo, formación nuevamente, estancia en clase, o bien realización de actividades artísticas, tecnológicas o de educación física cuando así esté previsto. Durante el tiempo de estancia dentro del salón de clase, el tiempo transcurre en una forma bastante regular entre pasar lista, revisar tareas, recoger dinero de desayunos o cooperativas y revisar los temas del día, dedicándose mayor tiempo a ciertos contenidos (español, y matemáticas) que a otros. El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza de conocimientos es bastante reducido.

A pesar de que esta descripción se ajusta más al uso del tiempo en el nivel de educación básica, los principales rasgos se

(11): Cit. Jackson, La vida en las aulas, Ed. Marova, Madrid, 1975.
 - Ruth Paradise. "Socialización para el trabajo: la interacción-maestro alumnos en la escuela primaria", Cuadernos de investigaciones educativas No. 5, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1979.
 - Elsie Rockwell. Op.Cit.

conservan en secundaria y aún en el nivel medio superior, especialmente en CONALEP y escuelas vocacionales.

- d) La participación en clase está determinada por una serie de reglas y normas como no hablar en voz alta, no interrumpir a otro cuando habla, no copiar en exámenes, levantar la mano para intervenir, realizar ordenada y diligentemente las actividades de acuerdo con los patrones disciplinarios establecidos, los cuales pueden variar pero siempre son altamente valorados. Estos mecanismos de participación que regulan el transcurso de las actividades en el aula, son puestos en común mediante la interacción del maestro con los alumnos en forma repetida y por demás inevitable. La introyección de su significado llega a ser tal, que unas cuantas señales (actitudes, movimientos, palabras o frases cortas) son suficientes para que el alumno entienda lo que el maestro le solicita y actúe en consecuencia. En la medida en que los significados comunes se estabilizan, las actividades en aula llegan a ser más fluidas.
- El carácter rutinario de estas situaciones típicas de la clase, reflejan el sentido altamente ritualista y cíclico de la vida escolar; a fuerza de tanto repetirse, llegan a pasar totalmente desapercibidas a los ojos de sus protagonistas. La regularidad, continuidad y uniformidad que caracterizan al proceso escolar, contribuye a configurar estrategias de adaptación que el alumno mantiene a lo largo de toda su trayectoria escolar y aún hasta su inserción en el mundo del trabajo, lo

cual no es de ninguna manera fortuito.

La descripción de las características del proceso escolar precedente, provee el marco de entendimiento en que hay - que situar los contenidos, la enseñanza y la interacción maestro-alumno como elementos definitorios del aprendizaje escolar que - trataremos de explicar a continuación. No quisieramos terminar esta parte sin dejar de comentar la mayor enseñanza que nos aportan estos estudios etnográficos sobre la vida en la escuela: para comprender la naturaleza de la educación y sus problemas, es preciso, además de estudios a nivel macro, hurgar en las trivialidades, en esas pequeñas cosas que ocurren en la escuela todos los días y que generalmente pasan desapercibidas.

2.4 Aprendizaje escolar: aproximación a un punto de vista integral.

Se dice que la escuela es la instancia encargada de educar a los miembros de las sociedades contemporáneas; se dice también que un individuo ha sido educado cuando aprende "X" ó "Y". Para que esto sea posible, se recurre a las aportaciones "científicas" de las distintas disciplinas que sugieren métodos y técnicas de enseñanza que garanticen un aprendizaje eficaz, invirtiendo el menor tiempo y esfuerzo posible.

Son dos las observaciones que haríamos a esta forma de proceder: Primera, como se ha señalado en los apartados anteriores, la educación nunca actúa en forma independiente del con-

texto del cual forma parte, de modo que los aprendizajes mismos y la forma en que son propiciados, nunca están aislados de la situación social y escolar exterior al aula. Segunda, la educación, al apoyarse en "aportaciones científicas" de disciplinas como la psicología educativa y la didáctica, se ha apoyado en realidad - en modelos fabricados por éstas. Las consecuencias de esto son una reducida y estrecha perspectiva de la educación que pretende resolver sus problemas en base a modelos alejados de la compleja realidad educativa.

Esta segunda observación da pie para iniciar, propiamente, el desarrollo del tema que sirve de subtítulo a este apartado. La toma de conciencia respecto a las repercusiones de la excesiva atención en los aspectos de forma en el aprendizaje escolar, nos ha movido a una postura en la que, más que atender al deber ser del aprendizaje, nos preocupa lo que realmente es y cómo se da en situaciones tan contradictorias como todas las relacionadas con la educación. En vista de que éste no es un estudio empírico, puede objetarse la imposibilidad de referirnos a cómo tiene lugar en realidad el aprendizaje, en tanto carecemos de evidencias sistematizadas. Aceptando la objeción, intentaremos una aproximación basándonos en trabajos que aportan cierto grado de evidencia, aunque insuficiente, porque no responden directamente a los propósitos de este trabajo.

Comenzaremos por algunas ideas directrices que den claridad a nuestro punto de partida e intenciones.

- a) Más que un aprendizaje genérico y abstracto, la escuela propicia una serie de aprendizajes que rebasan el ámbito académico al que supuestamente pretende ceñirse.
- b) De entre esos aprendizajes destacan aquellos facilitadores de la adaptación y la socialización.

En la escuela, sin proponérselo explícitamente, se pone mucho énfasis al aprendizaje de "usos" de los elementos que ahí se encuentran y de "procedimientos" necesarios para estar en el aula, antes que al de conocimientos enriquecedores del intelecto. Estos aprendizajes, que se inician en forma acentuada en los primeros niveles, se perpetúa hasta los superiores, pero en forma ya introyectada por los alumnos; en lo sucesivo, serán ellos los que demanden el mantenimiento y continuación de los ritos escolares a que nos referimos en el apartado 2.3.

"El aprendizaje de usos puede garantizar el éxito escolar porque permite que los niños se desenvuelvan conforme al modelo de "buen alumno", pero no siempre conduce a un proceso real del contenido - académico" (12).

- c) La existencia de un aprendizaje autónomo (13) es generalmente ignorada por la escuela, aún cuando le dá al alumno acceso a nuevos usos y contenidos. Dicho aprendizaje es propiciado por la interacción entre alumnos e interpretado como "distracción" "copiar". Tal interacción, al ser informal, muchas veces care-

(12): Idem. pág. 121.

(13): La existencia del aprendizaje autónomo ha sido planteada por E. Rockwell y V. Edwards en sus respectivos trabajos: Edwards V. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico" Cuadernos de Investigación Educativa No. 7. DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1985 y Rockwell, E. op. cit.

pe de un interés pragmático evidente y se realiza con una incoherencia aparente.

- d) En base a las ideas anteriores, podríamos decir que el aprendizaje, como un proceso y producto del alumno, tiene un ordenamiento interno, una lógica propia que es preciso comprender. Al aprender, el alumno realiza un ordenamiento propio de su experiencia, aplicando diferentes formas de razonamiento, entre las que destacan dos que son puestas en juego en forma simultánea: una que le ayuda a entender el significado de los contenidos expuestos por el docente, cuyas formas de presentación son frecuentemente limitadas y contradictorias; otra que le permite comprender las reglas de la interacción, es decir, saber qué se espera de él y en qué momento lo debe hacer. Ambas dimensiones no siempre coinciden ni se apoyan mutuamente, llegando a generar contradicciones que no se explicitan ni resuelven a lo largo de una sesión o de un curso completo. Así, la idea de aprendizaje integral que nos interesa, se inscribe en este marco de acción que se caracteriza por la regularidad y la rutina, las cuales llegan a configurar toda una situación ritual propia de la escuela, dentro de la cual operan los elementos de los que hablaremos en seguida.

2.4.1 El contenido, la enseñanza y la interacción
maestro-alumno como elementos estructurantes
y definitorios del aprendizaje.

frente a la concepción de que el aprendizaje escolar

depende casi exclusivamente de la metodología empleada por el maestro, se opone otra que establece un papel fundamental del contenido para el aprendizaje del alumno.

En la primera, identificada con una noción de sujeto moldeable, no importa qué se enseña sino cómo, de ahí la atención prestada a los aspectos de forma en el proceso educativo.

En la segunda, al atribuirse un papel activo al sujeto que aprende, se pone énfasis en la relación establecida con un contenido que reúna los requisitos lógicos y psicológicos que hagan accesible su apropiación, en función de la capacidad constructiva del alumno.

En ambos casos, se recurre a extremos que terminan por desligar al aprendizaje del contexto social e interpersonal en que inevitablemente ocurre. Para una interpretación más integral del problema, es preciso considerar por igual al contenido, la participación del alumno en la adquisición de dicho contenido y la intermediación del maestro a través de la enseñanza. Los tres elementos deben entenderse en términos de su interrelación y mutua influencia, puesto que el aprendizaje no depende más de uno que de otro, sino de como se conjugan todos ellos al mismo tiempo.

Mediante la descripción de cada elemento, trataremos de ir articulando una explicación sobre la forma en que concebimos su relación.

2.4.1.1 Acerca del contenido.

Hablar del contenido es hablar del problema del conocimiento en la escuela, pero ante todo, de su existencia social. A partir de las consideraciones hechas respecto a la selección, distribución y estratificación del conocimiento en forma desigual, lo que se presenta como contenido a enseñar en la escuela, es una expresión particular de tal existencia.

El conocimiento, cualquiera que éste sea, es siempre una producción social y se liga con una noción de cultura dominante en la medida en que es considerado como legítimo, digno de ser enseñado. La escuela, receptora de influencias sociales externas e internas y portadora de una cultura escolar dominante, se vale del currículum para la selección y distribución del conocimiento en grados, niveles y modalidades diversas (semestres, cursos, unidades, etc).

Lo que existe como contenido para ser enseñado, implica siempre la exclusión de un conocimiento y la inclusión de otro, de modo que el aprendizaje nunca es a propósito de unos contenidos cualesquiera, sino de aquellos que son producto de la actividad científica de ciertos grupos sociales que generan conocimiento, marcado por intereses sociales y culturales específicos. En los contenidos escolares existe todo un trabajo previo de traducción de conocimientos y conceptos científicos que hacen posible su transmisión.

"Las escuelas sirven a muchos fines sociales y culturales, desde la formación del pensamiento del niño hasta la transmisión de valores morales; pero su razón de ser institucional es -- siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad, así -- como la evaluación del éxito de los niños en la adquisición de este conocimiento. El conocimiento educativo, según está representado en el currículum escolar, es una selección de todo el saber de una cultura en concreto" (14).

El conocimiento social, para ser enseñado, sufre recortes y transformaciones que aislan y descontextualizan su sentido original, adoptando un carácter arbitrario. Es así como se integra la estructura formal del contenido, tal como aparece en el currículum a través de los planes, programas y libros de texto obligatorios. Se supone que la aplicación de criterios lógicos (relativos a la disciplina o ciencia de que se trate) y psicológicos (posibilidades reales y potenciales del alumno para acceder a determinados conocimientos) en la selección y organización de contenidos, tiene por objeto cuidar que lo transmitido sea accesible para quien lo aprenderá, sin desvirtuar la estructuración original del conocimiento; no obstante, la arbitrariedad que encierra la selección en sí misma, no queda eliminada en tanto responde a determinados intereses sociales.

(14): Edwards y Mercer. El conocimiento compartido, Paidós-MEC, Barcelona 1988, pág. 14.

Si los contenidos escolares son de hecho el conocimiento acumulado por la sociedad y seleccionado, recortado, transformado y descontextualizado del lugar, la situación y los fines para los que fue producido, todo con el fin de "facilitar su transmisión", podría suponerse que en el aprendizaje debiera reflejarse la adquisición más o menos fiel de dicho conocimiento. Sin embargo, esto no es tan mecánico debido a que la estructura formal del contenido es esencialmente una propuesta para ser puesta en acto por los principales actores de la relación educativa: el maestro y el alumno. Ambos construyen contextos de interacción, cuyos elementos definitorios son la estructura del contenido y la estructura de participación en clase, dando lugar a todo un trabajo de reinterpretación y recontextualización que a su vez conduce a la adquisición de significados y atribución de sentidos sobre el conocimiento por parte del enseñante y del educando.

Antes de entrar en más detalles sobre la interacción maestro-alumno, quisiéramos apuntar que la consideración de estos factores para la comprensión del aprendizaje escolar nos hace ver que la respuesta a cuánto, qué y cómo aprenden los alumnos, no se encuentra tanto en el grado de correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos institucionales establecidos en las propuestas curriculares, como en la interacción entre los protagonistas con el contenido y las consecuencias, en términos de aprendizaje escolar, que de ésta se derivan.

Es ahí donde se juegan los límites y las formas del conocimiento y del aprendizaje mismo, complementando, contradiciendo o superando los contenidos escolares formalmente propuestos. No estamos sugiriendo que para el estudio del aprendizaje, los contenidos escolares no importen en lo absoluto, pero tampoco estamos de acuerdo en que sean la única unidad de medida; en todo caso, deben ser considerados como un parámetro.

2.4.1.2 El maestro y la enseñanza, el alumno y el aprendizaje.

Si consideramos que los principales actores de la interacción en el aula son el maestro y los alumnos, resulta útil una breve caracterización que aclare la condición de cada uno en el juego interactivo.

El sentido en que utilizamos aquí el término actores, no tiene nada que ver con el del teatro. Sería erróneo -- ubicar a maestros y alumnos como parte de la escenificación de un guión con un reparto de roles previamente establecido que ha de seguirse al pie de la letra.

Más bien nos referimos a que cada uno se involucra en el hecho educativo en forma dinámica pero de distinta manera, a partir de ciertas condiciones que median el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien éste último es el objeto de este trabajo, la referencia al maestro y la enseñanza es obligada, pues de lo contrario, no seríamos congruentes con nues -

trou propósitos de delinear una explicación integral.

El maestro es un sujeto de carne y hueso que tiene que enfrentarse con problemas laborales, administrativos, pedagógicos y sentimentales, por citar algunos. Realiza, las más de las veces sin saberlo, una función reproductora de la que ya hemos hablado al inicio de este capítulo; ha sido el blanco de los ataques hechos por teóricos marxistas o funcionalistas en el sentido de que es el principal culpable del estado deplorable en que se encuentra la educación, ya sea porque se le tilda de autoritario y omnipotente, reproductor en el aula de la ideología dominante de las clases burguesas ó porque le faltan de atributos y cualidades necesarias para realizar su labor eficientemente.

Nosotros creemos que no es ni víctima ni verdugo, - sino un sujeto social que como tal contribuye con sus propias limitaciones, alcances e interpretaciones a la construcción de la enseñanza y el aprendizaje como conjunto de relaciones sociales y relaciones con el conocimiento. Asimismo, lo ubicamos de acuerdo con Apple y King, (15) como integrado a un contexto social y económico que por necesidad, frecuentemente produce los problemas a los que se enfrenta.

... la actividad del maestro debe ser entendida no solamente en términos de los también patrones de interacción social que dominan el aula, sino en términos de patrones más amplios de relaciones sociales y económicas en la estructura social de la cual el

(15): M. Apple y N. King "Economía política y control en la vida cotidiana escolar" en: Landesman, M. op. cit.

maestro y la escuela misma son parte" (16).

El maestro tiene su propia concepción del trabajo docente y de la educación, así como una explicación de los problemas que aquejan a esta última. Dicha concepción se ha conformado por su propia experiencia como alumno y los modelos de "buen maestro" que ahí adquirió, por su formación profesional y/o magisterial, además de los intercambios con otros maestros y de las experiencias obtenidas con los alumnos ya en la práctica. De dicitarse a la docencia, por gusto u obligación, es salir de la escuela para seguir en la escuela, aunque existen diferencias importantes entre los docentes que siguieron la carrera magisterial y quienes estudiaron una profesión (vgr. Sociología, Economía, etc), ó entre los que trabajan en un nivel educativo ó lo hacen en otro. Aún así, creemos que comparten las características generales ya mencionadas.

A partir de todo esto, el maestro conforma y aplica en el aula formas de enseñanza determinantes en el aprendizaje del alumno, del que también tiene un modelo. Al respecto, existen estudios importantes que dan cuenta de la gran influencia que tienen las expectativas del maestro sobre el alumno (modelo ideal) y sobre sí mismo, en relación al proceso educativo y al aprendizaje. (17)

Con todo este bagaje a cuestas que funcione como marco referencial, el maestro participa en el proceso interactivo

(16): Idem. pág. 87.

(17): Vid. N. Keddie. "El conocimiento en el aula" en: Landesman M. op. cit. pp. 45-71.

Rosenthal y Jacobson. "Pygmalion en clase" en: Gras. A. Sociología de la educación. Textos fundamentales. Ed. Narcea, Madrid, 1985.

Stubbs y Delamont. Las relaciones profesor-alumno, Ed. Oikos-tau, Barcelona, 1978.

en el aula como responsable y ejecutor de la enseñanza. Si bien la socialización resultante de dicho proceso no es lineal del maestro hacia el alumno, es preciso reconocer que ambos no tienen la misma influencia para determinar la situación; el maestro, sobre todo al inicio del proceso, cuenta con un conjunto de reglas y significados que pone en juego y que se vuelven dominantes por sobre los demás. El organiza la clase, distribuye, regula y restringe el uso de la palabra y de los materiales de diversa naturaleza utilizados en las actividades, ordena y presenta el conocimiento de determinadas formas, generalmente limitadas o poco variadas, lo cual puede ser atribuible en parte a la inseguridad en el dominio del conocimiento, que obliga a recurrir a la seguridad en su forma de presentación. El maestro contribuye así a sentar las bases para la construcción de un contexto de interacción que facilita la fluidez de la clase y una comprensión compartida ó bien, la simulación ó una mala comprensión.

No obstante que en el maestro reside la autorización oficial para ejercer el poder e imponer el enfoque del conocimiento socialmente sancionado y justificado, eso no garantiza la consecución del aprendizaje por el alumno; él también cuenta con una capacidad no autorizada para ejercer poder en el sentido de una habilidad para resistirse a aprender.

"Aún con las disposiciones que revisten al maestro de autoridad virtualmente ilimitada, el ejercicio de tal autoridad, en ausencia del asentimiento del

estudiante, puede más bien conducir a una conformidad aparente a la voluntad del profesor, es decir, a una situación de enseñanza en la que el estudiante siempre posee la habilidad para resistir, rehusándose a aprender lo que el maestro pretende que debe aprender" (18)

Para algunos autores de orientación antropológica, esto se debe sobre todo a problemas de interferencia cultural, en tanto que para otros centrados en el problema del lenguaje, es cuestión de cómo se establecen los intercambios comunicativos por medio del habla. Si bien ambos son más complementarios que contrapuestos, la postura que adoptaremos para explicar la interacción entre maestro y alumno se acerca más a la segunda.

Antes, quisiéramos argumentar algunas condiciones de participación del alumno en la enseñanza y el aprendizaje que explican hasta cierto punto esta idea de construcción del contexto de interacción que involucra a ambos, maestro y alumno, en la misma medida, aunque en forma distinta.

Así como hemos dicho del maestro, el alumno participa en la interacción aportando sus conocimientos, capacidades y destrezas previas, su propia percepción de la escuela, del profesor y sus actuaciones, expectativas y actitudes frente a la enseñanza, la escuela y el maestro, sus motivaciones, creencias, etc. (19)

 (18): F. Erickson. "Métodos cualitativos en la investigación sobre la enseñanza" en: M. C. Wittrock. La investigación de la enseñanza tomo II. Ed. Paidós, Barcelona, 1989, pág. 83.

(19): Vid. Merlin C. Wittrock. La investigación de la enseñanza III (profesores y alumnos) Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

Al igual que el maestro, el alumno cuenta con su propio bagaje cultural en sentido amplio, incluido el manejo del lenguaje con fines prácticos adquirido en la familia, que particularmente en el caso de los niveles educativos básicos, se contrapondrá en forma contrastante con el dominio simbólico que exige la escuela (20).

El alumno participa del proceso educativo en forma activa, sin embargo, el rol que le toca desempeñar y el lugar y condiciones desde las que lo hace son cualitativamente distintas a las del maestro; pese a ello, se requiere de una especie de sincronía entre ambos para que las cosas marchen con relativa estabilidad y fluidez en el aula.

Jugar el rol del alumno, que es fundamentalmente el del aprendizaje, no es nada sencillo; se trata más bien de una actividad compleja que toma tiempo y exige un esfuerzo considerable para descifrar las reglas de interacción en el aula, que el maestro supone claras porque las conoce. La complejidad para el alumno radica en la necesidad de atender varios frentes a la vez, destacando los siguientes:

- Aprender a usar los elementos que se encuentran en el salón de clase, "saber lo que hay que hacer" con los materiales y con lo que el maestro dice, descifrar pistas y seguir las reglas implícitas para formular "buenas participaciones". En pocas palabras, deben aprender procedimientos para estar en clase.
- Aprender a usar el lenguaje en un nivel simbólico, que es una

(20): P. Bourdieu y J. C. Passeron, "La autoridad pedagógica" en: Gras. A. Textos fundamentales de Sociología de la Educación, Ed. Narcea. Madrid, 1985.

manera muy distinta de como lo hacen en su vida cotidiana. En este punto existen algunas diferencias, pues mientras algunos autores (21) plantean que la escuela exige el manejo de un "código elaborado", es decir, amplio, variado y complejo, otros (22) señalan que en nuestro medio educativo, concretamente la escuela primaria, la tendencia es usar formas lingüísticas limitadas, enseñar un conjunto léxico especial y prohibir otros.

Lo que estas diferencias nos dicen es que no es posible generalizar respecto al manejo del lenguaje en la escuela, pues debe considerarse el contexto socio-cultural de que se trate, el nivel educativo, y el nivel de desarrollo de los alumnos. También reflejan la necesidad de ampliar y profundizar la investigación empírica al respecto.

No obstante, una cosa queda clara: en la escuela se exige un manejo del lenguaje específico y el alumno tiene que enfrentar tal exigencia interpretando lo que se le transmite, lo cual requiere de poner en juego formas de razonamiento diversas respecto al conocimiento en sí, es decir, al contenido en forma de explicaciones, conceptos, etc. También tiene que interpretar las reglas y los usos empleados en el habla del maestro, tiene que pensar qué hacer o responder según la situación lo demande. Aunado a esto se encuentra la necesidad de captar lo transmitido por los textos. En el interjuego de estos aspectos, puede suceder que las intervenciones del maestro para aclarar lo leído conduz-

 (21): Basil Bernstein. "Clases sociales, lenguaje y socialización" en: Revista Colombiana de Educación No. 15, Bogotá, 1985.

(22): Bockwell, op.cit.

can a su mayor y mejor comprensión por parte del alumno, pues se supone que cuenta con mayores elementos y antecedentes que aportar para descifrar el conocimiento que comunica el libro; empero, puede suceder lo contrario, dando lugar a contradicciones que no son siempre explicitadas y resueltas en forma satisfactoria, generando confusiones en el alumno que varían de grado según sus condiciones propias y nivel de desarrollo. Por ejemplo, en un niño pequeño de primer grado de primario, es posible imaginar el caos que esto pudiera provocar en su aprendizaje, - pues su nivel de desarrollo general y en especial del pensamiento y el lenguaje, es sumamente distinto al del adulto. La cuestión implícita es que, dada la dinámica que priva en el aula, - aceptar la versión escolar, que es la de los adultos, se torna algo casi obligatorio. De lo contrario, se corre el riesgo de - quedar al margen del proceso y aún más, hacerse acreedor a la etiqueta de "inadaptado". Esto puede ser el origen de serios retrocesos ó estancamientos en el aprendizaje no atribuibles al - alumno y sus capacidades; no creemos que un conocimiento profundo sobre el desarrollo del niño garantice la eliminación de una vez y para siempre de esta situación, fundada en premisas más - ideológicas y culturales de desconocimiento psicológico.

A nivel medio superior y superior también existen contradicciones de este tipo, pero su naturaleza no obedece tanto a la relación desarrollo y aprendizaje. En todo caso, habría que - buscar el origen en la historia escolar previa y en lo caracterís

tico de la interacción en estos niveles.

En lo dicho hasta aquí, proponemos implícitamente una concepción respecto a la relación entre enseñanza y aprendizaje en términos de dicotomía más que de binomio. Trataremos de explicarla.

Desde hace mucho tiempo se ha manejado la idea de una relación entre enseñanza y aprendizaje como si efectivamente se tratara de un proceso unitario, representado inclusive por un guión que une a ambos (proceso enseñanza-aprendizaje). Esta concepción tiene sus raíces en la investigación experimental sobre el aprendizaje y la enseñanza, dentro del paradigma proceso-producto (23).

La mayor parte de la investigación sobre el aprendizaje se ha hecho, ya lo dijimos, desde un punto de vista psicológico-individualista; de los resultados obtenidos fuera de una situación específicamente escolar, los investigadores desprenden una serie de recomendaciones (metodologías de enseñanza) al maestro para lograr un "mejor aprendizaje", según el punto de vista de determinado modelo.

Dentro de este mismo paradigma, cuando se ha estudiado la enseñanza, ha sido sobre todo en términos de medición de la eficacia docente, ya sea a partir de los atributos de personalidad del maestro o de los métodos que emplea para enseñar. En el primer caso, se establecen relaciones causales entre determinadas características del profesor y la consecución de logros en el aprendi-

 (23): Cfr. Frederick Erickson. *op. cit.* y César Coll e Isabel Solé. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Material del Simposio: teorías Contemporáneas del Desarrollo Infantil, Centro de Estudios de Desarrollo Infantil, Acapulco, Gro. México, Abril, 1990.

zaje propuestos en un programa. En el segundo, se comparan los resultados de aprendizaje previamente establecidos, entre los alumnos que han recibido una instrucción basada en métodos diferentes.

En ambos casos, que son más bien matices, se observa la misma tendencia; ver la relación entre enseñanza-aprendizaje como algo natural, carente de conflictos, como si enseñar de determinada forma trajese como consecuencia lógica determinado tipo de aprendizaje y viceversa. La influencia de esta postura ha sido enorme, sobre todo a partir del auge del enfoque tecnologista en educación, tal como ya se señaló en el primer capítulo, - cuando se comentó el problema de la formación de docentes.

Este paréntesis sobre la investigación de la enseñanza y el aprendizaje es de utilidad para poder resaltar, por contraste, los rasgos de la concepción que sostenemos al respecto.

De acuerdo con Jackson y Rockwell (24), entre la enseñanza y el aprendizaje existe, mas que un nexo lógico, una relación dicotómica y a menudo conflictiva; hemos comentado que el aprendizaje sigue una lógica propia que es preciso comprender y lo mismo diríamos de la enseñanza; mientras la segunda tiene que ver con lo que se pretende transmitir, el primero se relaciona más con un trabajo de apropiación. No es exagerado decir que todos aquellos que nos hemos dedicado a la docencia observamos, en mayor o menor medida, un distanciamiento en ocasiones enorme, - entre lo que quisimos transmitir y lo que fue aparentemente cap-

(24): P.W. Jackson, "la necesidad de nuevas perspectivas" en: La vida en las aulas, op. cit. pp. 185-207.
Rockwell, op. cit.

tado por el alumno. De acuerdo con Bernstein, "todo lo que se se lecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca ó ninguna relación, ó una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores" (25). Aunque él aplica la idea en un sentido más general respecto al discurso pedagógico, creemos que se ajusta a la situación específica de la enseñanza y el aprendizaje por cuanto es ahí donde se pone en juego de manera concreta dicho discurso.

A pesar de la relación dictómica planteada, resulta inaceptable pensar en la independencia de un proceso con respecto al otro. ¿Cómo comprender esta paradoja?. La respuesta, creemos, se encuentra en el estudio de las interacciones que establecen los protagonistas y es precisamente de lo que hablaremos a continuación.

2.4.1.3 La interacción maestro/alumno: la importancia del habla.

El término interacción utilizado en este trabajo no tiene que ver con el sentido limitado de efectuar un inventario de los comportamientos del maestro y los alumnos; si tiene que ver con la forma en que se implican ambos, considerando los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que le son inherentes.

(25): Basil Bernstein, y Mario Díaz. "Hacia una teoría del discurso pedagógico", Revista Colombiana de Educación No. 15. Bogotá, 1985, pág. 133.

"El concepto mismo de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (26).

La interacción en el aula es una de tantas formas de interacción social que se efectúan por medio del lenguaje. Para nuestros fines, recurriremos al espacio disciplinario de la pragmática (27), es decir, hablaremos del sentido social de los signos. Este tiene que ver con su uso en función de algo, implica siempre una intencionalidad comunicativa regida por las necesidades transaccionales de la cultura.

Tomando en consideración lo anterior, nos referiremos en lo sucesivo al lenguaje en su sentido connotativo, es decir, a los significados tomados en contexto, lo cual nos dá el sentido de los signos que componen los enunciados y que rebasa el nivel de diccionario.

Esto nos lleva inevitablemente a considerar el problema del significado y el sentido. Cuando un proceso comunicativo ocurre en un contexto específico, en un tiempo y lugar determinado y con una intencionalidad claramente definida, esto dá lugar a que los significados de las palabras adquieran un sentido particular acorde con tal situación. Significado y sentido son componentes de un mismo proceso, no son la misma cosa, pero tampoco se encuentran separados, como bien lo explica Vygotsky.

(26): César Coll. Op. Cit. pág.9

(27): Vid. Charles Morris, Signo, Lenguaje y Conducta. Gedisa, S/F.

- F. Rossi Landi. Programación social y comunicación en Semiótica y praxis. Ed. A. Redondo, Barcelona, 1969.

- Bertil Malberg. Teoría de los Signos, S. XXI, México, 1979.

"El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido" (28).

La producción de significados y sentidos se lleva a cabo por individuos inmersos en y marcados por sus condiciones económicas, materiales y culturales de vida. Luego entonces, los significados y sentidos son ante todo producto de la interacción social que posibilita la interrelación entre palabra y pensamiento, atributo estrictamente humano. Visto así, el lenguaje se torna en un instrumento insustituible, cuyo valor social y psicológico no radica en su estructura formal en sí, sino en su uso, en su utilidad para dar significación a los objetos, a los eventos, a los conceptos, a los hechos, y en general, a todo lo que nos rodea.

A manera de síntesis y para pasar al problema de la interacción en el aula, diríamos que los significados y sentidos que atribuimos a lo que nos rodea en los diversos ámbitos de nuestra vida, son formados a través de la interacción social efectuada por medio del lenguaje, permitiéndonos ligar cada objeto, concepto ó idea con la situación en la cual se producen.

Lo anterior no está exento de consideraciones ideológicas y políticas que ya han hecho otros autores con profundidad

(28): L. Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje, Ed. Quinto Sol, México, 1990. pág. 188. Los subrayados son nuestros.

y aptitud; por no ser materia de este trabajo ni estar capacitados para ello, no los trataremos en este espacio.

Adentrándonos en lo que es la interacción maestro - alumno, comenzaremos por puntualizar que, de acuerdo con Bruner (29) y a tono con las ideas precedentes, el lenguaje como medio de intercambio por excelencia mediante el cual se lleva a cabo la educación, impone siempre una perspectiva desde la que se miran las cosas y una actitud frente a ellas, es decir, un punto de vista particular sobre el mundo a que se refiere y un modo de pensar también particular respecto a él. Con base en esta idea, la interacción maestro/alumno implica siempre una intencionalidad manifiesta del primero para incidir en el segundo. Para hacerlo efectiva, el maestro impone una serie de reglas que Edwards y Mercer (30) han denominado "reglas básicas educacionales" que son:

- 1) El maestro es quien hace las preguntas
- 2) El maestro conoce las respuestas
- 3) La repetición de las preguntas supone respuestas erróneas.

En el aula es el maestro quien continuamente formula preguntas cuya respuesta ya conoce, quizá con la finalidad de verificar la atención y comprensión de los alumnos, estimular su pensamiento o propiciar la discusión. Es sorprendente para los autores cómo las preguntas del maestro tienen un efecto estimulante que en otras situaciones como las terapéuticas, serían realmente contraproducentes e inhibitorias.

 (29): Jerome, S. Bruner. Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Barcelona 1988, pág. 127.

(30): Edwards y Mercer, Op. Cit.

Una observación importante es que la regla dos es un tanto paradójica respecto a la uno, porque si el maestro es el que lo sabe todo, entonces son los alumnos quienes deberían hacer las preguntas para ser respondidas por él.

Sin embargo, la realidad es que el habla y por tanto las preguntas, están dominadas por el maestro. Esto se relaciona con la regla de dos tercios, cuyo esquema fue trazado por Sinclair y Coulthard (31) en el cual, durante aproximadamente dos tercios de la clase alguien habla, dos tercios del habla corresponden al profesor y dos tercios del habla del profesor consisten en preguntas.

Los alumnos también preguntan, pero mientras ellos lo hacen con el fin de obtener más información, aclarar dudas u obtener aprobación, el maestro está interesado en comprobar si los alumnos saben lo que cree que deben, poniendo a prueba sus conocimientos y comprobando si prestan atención.

La tercera regla cumple una función retroalimentadora; según los resultados obtenidos por Edwards y Mercer, cuando el maestro repite una pregunta hecha con anterioridad ó guarda silencio sobreentendiéndose que ésta sigue en el aire, quiere decir que las respuestas ofrecidas por el alumno son consideradas como incorrectas y se solicita otra alternativa.

Ahora bien, estas reglas deben ser comprendidas y puestas en práctica por los participantes, pese a ser más implícitas que explícitas. De hecho, según los autores, se puede ac -

(31): Citados por Edwards y Mercer. Op. Cit.

luar de acuerdo con ellas sin que los involucrados las conozcan conjuntamente.

Es así como maestro y alumnos construyen conjunta - mente el contexto de interacción, en un sentido esencialmente socio-cognoscitivo, en tanto es obra de los participantes y provee elementos para la comprensión de conocimientos diversos, la cual resulta de la comunicación establecida por ellos. Esta idea se fundamenta en el concepto propuesto por Edwards y Mercer:

"Utilizamos el término contexto para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden -por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen-, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice" (32).

El término contexto es regularmente utilizado para designar una situación concreta que incluye el habla, las expresiones, el tiempo, el lugar, las personas implicadas, su conducta, sus gestos, etc. Así es como lo vemos exteriormente.

En el caso de la interacción escolar, resulta especialmente importante el punto de vista de los participantes sobre el contexto, es decir, cómo lo perciben desde dentro, qué captan y registran como relevante. En este orden de ideas, el contexto llega a ser algo más mental que físico, una cuestión de memoria y percepción que remite al problema de la comprensión mutua, del conocimiento compartido entre maestro y alumno, de la

(32): Idem. pág. 78

vinculación entre discurso y conocimiento.

Una característica del contexto escolar es la continuidad, esto es, la posibilidad de su desarrollo a través del tiempo; su conversión en pasado informa y reforma el presente. Quizá por ello la situación comunicativa en educación superior, que en cierto sentido refleja tal desarrollo en forma sintética, esté tan estructurada en configuraciones estereotipadas en las que los profesores hacen uso de un lenguaje no más fortuito que la tolerancia de los alumnos a la nebulosa semántica. Es comprensible que a estas alturas de su trayectoria escolar, los alumnos son expertos en sortear las reglas impuestas que operan en el aula, que se tornan más exigentes por cuanto el maestro y la institución misma suponen que aquéllos han adquirido un conocimiento considerado como "cultura general" y un lenguaje adecuado para expresarlo. Es un hecho que en este nivel educativo, más que en ninguno de los que le preceden, se exige al alumno un determinado manejo del lenguaje a nivel simbólico, un manejo "culto" de la lengua. Se parte del supuesto de que gracias a esos recursos, los alumnos comprenden, o lo que es más, deben comprender cuanto se les enseñe; bajo esta lógica, es muy probable que los alumnos inviertan buena parte de sus energías en hacer como que comprenden para evitarse problemas, atendiendo a las reglas de interacción en un nivel superficial, haciendo lo necesario para sobrellevar la situación. Porque cuando la comprensión falla ó simplemente no se dá, ello es atribuido fácilmente a los "malos estudiantes".

Bordieu y Passeron, desde una lectura sociológica, lo expresan de esta manera:

"La ilusión de ser comprendido y la ilusión de comprender, pueden reforzarse mutuamente, sirviendo la una a la otra de coartada, ya que ambas están enraizadas en la institución. Todos los condicionamientos del aprendizaje anterior, y todas las condiciones sociales de la relación de comunicación pedagógica, hacen que los estudiantes se vean objetivamente abocados a entrar en el juego de una comunicación ficticia" (33)

El propósito de comentar brevemente la interacción en educación superior ha sido ejemplificar la síntesis que pueden alcanzar los contextos escolares gracias a su continuidad. Sin embargo, se trata de planteamientos generales que deben profundizarse mediante investigaciones ad-hoc, tomando en cuenta el nivel educativo, características de los actores, el lugar, etc.

Un problema íntimamente relacionado con el de la comprensión entre maestro y alumno es el de los malentendidos, que surgen durante su interacción, convirtiéndose en un serio obstáculo para lograr la fluidez necesaria en la clase, pero sobre todo para el aprendizaje, especialmente cuando dichos malentendidos pasan desapercibidos para unos y otros, quedando sin resolver por algún tiempo ó para siempre, a pesar del contacto continuo.

(33): Pierre Bordieu y J. C. Passeron, Op. Cit., pág. 205.

Los malentendidos no se limitan a la mala ó equivocada comprensión de los contenidos en forma de ideas, conceptos ó términos; de hecho, estos pueden ser del tipo de malentendido más fácilmente identificable y soluble. Los más profundos y graves por sus implicaciones en el aprendizaje a corto y largo plazo, son los relacionados con las reglas implícitas de interacción, las que definen cómo hay que responder a los requerimientos del maestro, de los textos y del lenguaje en sentido amplio, según el contexto (34). Quizá la consecuencia más grave de todo esto sea la adopción por el alumno de una actitud de simulación, de un "hacer como si", a manera de mecanismo que le permita sobrevivir a las exigencias de la clase y que desde luego marcará profundamente su forma de estar en ella.

El grado de los malentendidos y la simulación misma pueden variar según el tipo de discurso tratado, ya que en la escuela se enseñan materias o asignaturas que representan campos distintos de conocimiento cuyos discursos pueden ser más o menos complejos para el alumno, según los recursos y estrategias cognitivas que ponga en juego para enfrentar la situación de enseñanza.

Para terminar este capítulo, pensamos que la responsabilidad del maestro para lograr una comprensión mutua, un conocimiento compartido, es innegable, pero sólo podrá hacerle frente en tanto cuente con un mínimo de claridad sobre la situación de la que es juez y parte, de manera que su forma de mirar y es-

(34): Cfr. Edwards y Mercer, Op. Cit. Cap. 4

tar en la clase no se limite a suposiciones de lo que cree que es la enseñanza y el aprendizaje. Pero esto va de la mano con la necesidad de modificar y diversificar la investigación educativa sobre los fenómenos típicos de la clase; sólo así se contará con un apoyo importante para el abandono progresivo de concepciones limitadas o alejadas de la realidad educativa de las aulas. Porque como dijera Erickson (1988), el maestro como el pez, es el último en darse cuenta que vive en el agua.

Con base en las ideas expuestas hasta aquí, daremos paso al análisis de tres teorías psicológicas que además de diferir cualitativamente con la postura aquí desarrollada, han repercutido fuertemente en la forma de asumir y entender el aprendizaje en la escuela.

CAPITULO III

Análisis de tres explicaciones psicológicas sobre el aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje han funcionado como soporte indispensable para una educación que aspira a contar con bases científicas. Su presencia en programas y cursos ha sido obligada, desempeñando un papel estelar en el discurso pedagógico que hasta hace poco ha comenzado a ser cuestionado. Es absolutamente válido el interés de fundamentar cualquier propuesta educativa en alguna concepción sobre el aprendizaje, lo que preocupa es el uso indiscriminado de cierto tipo de conocimiento que se nos ha querido presentar como único e indiscutible según la moda teórica en turno. A pesar de que las teorías se han renovado en forma acelerada presentando nuevos enfoques y propuestas que superan las anteriores, lo cierto es que no se advierten transformaciones sustanciales en la enseñanza; cambian los discursos pero no las prácticas. Esta situación no es atribuible exclusivamente a las teorías en sí mismas, pero sí al uso que se hace de ellas.

Por eso resulta necesario rastrear el origen de las teorías, cómo están estructuradas, cuáles son sus principales tesis y propuestas para mejorar la educación; eso es justamente lo que trataremos de hacer en este capítulo, pero desde la óptica expuesta en el anterior. El propósito no es concluir con un ve-

redijto acerca de cual es mejor ó más completa, ni tampoco imponer nuestro punto de vista, pues como ya se dijo, este ha sido concebido como una herramienta de análisis más que como teoría acabada e irrefutable.

El análisis de tres puntos de vista sobre el aprendizaje sigue los mismos ejes trabajados en la perspectiva integral y tiene como propósito rastrear y explicitar las concepciones e implicaciones sobre lo educativo que sustenta cada una de las teorías, así como detectar ausencias y omisiones de las que no habíamos tomado conciencia y que trascienden el nivel de las recomendaciones y propuestas técnicas. Iniciaremos con el conductismo de Skinner para pasar enseguida al análisis del enfoque psicogenético de Piaget y terminar con el aprendizaje grupal según los Grupos Operativos.

3.1 Conductismo en Educación.

El accidentado desarrollo de la psicología ha dado origen a una gran diversidad de corrientes; en su tiempo, cada una de ellas ha pretendido erigirse como la única forma de interpretar los fenómenos psicológicos. Esto dificulta sobremanera la diferenciación de posiciones con la consecuente confusión al respecto.

En el caso del conductismo, éste ha jugado un papel muy importante para alcanzar y mantener el status de "ciencia" de la psicología, identificándosele como una de las co -

rientes que más han contribuido a ello, y también al campo educativo.

"Nacido en los inicios del Siglo XX, el conductismo trata de responder a la necesidad de lograr para la psicología un status científico. El predominio de la concepción neopositiva de la ciencia no era compatible con el mantenimiento de las nociones mentalistas de la psicología tradicional. Se pensaba que mientras esta siguiera centrada en el estudio de la conciencia, sus resultados no podrían rebasar el marco de las especulaciones filosóficas" (1).

Con frecuencia encontramos que esta corriente es reducida al llamado "Análisis Experimental de la Conducta" desarrollado por Skinner. En realidad, éste representa a sólo una parte del conductismo conocida actualmente como neoconductismo, del que forman parte otros representantes como Guthrié, Tolman y Hull.

El conductismo no es un cuerpo de conocimientos sustentados de manera uniforme, pero cuenta con principios generales compartidos por sus distintas variantes, como es la relación Estímulo-Respuesta.

Son las aportaciones de Pavlov al llamado condicionamiento clásico y de Thorndike con su ley del efecto, las que sientan las bases para el surgimiento de esta corriente, pero no es si no con J. B. Watson con quien se inicia propiamente. Este es quien por vez primera propone que el objeto de la psico-

 (1): Rodrigo Pérez Montalbán. "El conductismo en educación: reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones" en: Perfiles Educativos No. 13, pág. 6, CISE-UNAM, México, 1981.

logía según Skinner.

"El tipo de conducta que está correlacionada con estímulos provocadores específicos puede llamarse conducta respondiente, y una correlación dada, una respondiente. El sentido del término implica una relación con un acontecimiento anterior. A la conducta que no se halla bajo esta clase de control la llamaré operante, y a cualquier ejemplo científico, una operante. El término se refiere a un acontecimiento posterior" (3)

Mientras que en la conducta respondiente la respuesta es provocada por los estímulos que le preceden, en la conducta operante la respuesta es producto de los estímulos que la siguen; el condicionamiento operante no parte de conductas reflejas no aprendidas, sino de toda conducta que el sujeto emita y que será reforzada para aumentar o disminuir su frecuencia.

De entre los términos acuñados por Skinner destaca, por su repercusión en educación, el de contingencias de reforzamiento y su planificación rigurosa a través de los llamados programas de reforzamiento.

Las contingencias son la relación que se establece entre la operante (conducta emitida por el individuo) y sus consecuencias; para poder controlar la conducta, es necesario precisar las contingencias, es decir, cómo la ocurrencia de lo uno

(3): B. F. Skinner. "La conducta de los organismos" Edit. Fontanella, Barcelona, 1975, pág. 453.

hace probable la ocurrencia de lo otro, lo cual es posible al aplicar programas de reforzamiento, ya sea de razón (fija o variable) ó de intervalo (fijo o variable). Los primeros tienen que ver con la aplicación del reforzador después de determinado número de respuestas, mientras que en los segundos el reforzador se aplica cada cierto tiempo.

Las críticas al conductismo, y en especial al trabajo de Skinner, han sido múltiples y muy variadas; comentaremos brevemente algunas de ellas por cuanto reflejan el porqué de la aceptación, auge y vigencia de esta corriente en ámbitos que van desde la industria y la guerra, hasta terapias y proyectos educativos, sirviendo a intereses específicos.

- En primer lugar, el concepto de ciencia responde perfectamente a los postulados positivistas de objetividad y neutralidad. El conocimiento científico aparece como verdad acabada una vez que ha sido verificado y comprobado "científicamente"; el dato empírico adquiere un lugar central como criterio de cientificidad. En este modo de hacer ciencia, no importa la teoría sino los hechos observados, que hablan por sí mismo.
- En segundo lugar, la excesiva reducción que se hace de la psicología al estudio de las conductas observables, trae aparejado una reducción del concepto mismo de conducta. Al considerar al estímulo como la única fuerza capaz de provocar una reacción en el sujeto, quedan fuera y por completo sus motivos, sus actos volitivos y su capacidad para seleccionar pa-

trones de conducta. El ser humano, aquél al que se dirigen los esfuerzos de Skinner, es concebido como incapaz de ejercer sus potencialidades; en suma, el hombre es visto como un organismo cualquiera que depende de los cambios ambientales a los cuales responde en forma automática.

- En tercer lugar, la extrapolación de conductas en dos sentidos: de los animales al hombre y del laboratorio a la cotidianidad en un contexto social, resuelve la "explicación" de la conducta del hombre de manera excesivamente simplista y reduccionista.
- En cuarto lugar, la gran fuente de producción de técnicas eficientes que representa el conductismo, ha sido quizá uno de los mayores motivos para su aceptación y permanencia. No olvidemos que es en Estados Unidos donde surge y se desarrolla para responder a los fines de control, reproducción y ejercicio del poder, mediante el uso de la tecnología.

Existen análisis críticos bastante amplios y muy fundamentados en torno a estos y otros aspectos más de la psicología de Skinner (4), por lo que dejaremos hasta aquí la crítica general.

3.1.1 Concepción de aprendizaje y sus implicaciones educativas.

Aunque de algún modo queda implícita en la explicación preceden-

(4): Vid. A. Moreno. "Skinner, una psicología para la dependencia", Cuadernos de Educación No. 55 Caracas, 1978. En este número, el autor hace una exposición clara y completa del sistema Skinneriano, acompañada de una crítica bastante amplia en relación al método, las definiciones, la ciencia la ideología y las aplicaciones que se han hecho a distintos campos. También, en el ya célebre Proceso contra Skinner del lingüista Chomsky (Chomsky N. Proceso contra Skinner Barcelona 1984, Edit. Argamasa), el autor realiza una breve pero duradera crítica a la psicología de Skinner, a su postura filosófica y científica, así como su concepción del hombre

te, vale la pena definir la concepción de aprendizaje que sostiene el conductismo Skinneriano, para de ahí clarificar sus concepciones educativas.

"A los ojos de los conductistas, el aprendizaje es un cambio más o menos permanente de la conducta, que se realiza como resultado de la -- práctica" (5).

Luego entonces, si deseamos resolver el problema de la naturaleza del aprendizaje, hay que centrarse en el estudio de las relaciones de secuencia de estímulos y respuestas y la situación en que estas se dan.

Para el conductismo el aprendizaje es un problema central, puesto que cualquier cambio de conducta es aprendizaje y viceversa .

En virtud de que la realidad existe, independientemente de que el sujeto pueda o no conocerla, y de que éste último es un organismo mecánico y pasivo en el cual quedan impresas como en la cámara fotográfica las influencias del medio ambiente físico, el aprendizaje consiste en la formación de hábitos por medio del condicionamiento, el cual permite enlazar las respuestas dadas a los estímulos específicos; el aprendizaje es perfectamente manipulable y controlable desde el exterior - gracias a la aplicación correcta y oportuna de estímulos, que en este caso vendrían a ser los reforzadores.

(5): M. Bigge, Op. Cit. pág. 408.

Todas estas ideas, consideradas por Skinner como la ciencia del aprendizaje, vienen a sentar bases importantes para la creación de una tecnología dedicada al arte de enseñanza como él mismo la denomina; la pregunta que surge es: ¿qué entiende Skinner por enseñanza?. Veamos cuál es su respuesta.

"Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprender, asegurando así la aparición de un comportamiento que, si no, sólo se producirá lentamente, ó asegurando que se produzca el que sin esas gestiones, no ocurriría" (6).

Si recordamos el lugar, tiempo y contexto en que se desenvuelve nuestro autor (E. U. década de los 50's), podemos comprender el porqué de su insistente reiteración en el sistema escolar como el medio por excelencia para formar ciudadanos con altos "índices de eficiencia" (7) de manera científica.

(6): B. F. Skinner, La tecnología de la enseñanza Labor, Barcelona 1970, pág. 92.

(7): Resulta interesante conocer los razonamientos de Skinner en torno a la "benevolencia natural" de la ciencia neutral, cuyas bondades son puestas al beneficio de la humanidad entera: "Estamos sólo en los umbrales de un período crucial y revolucionario, en el cual el estudio científico del hombre se pondrá en acción al servicio de sus mejores intereses. La educación completa de las prácticas educacionales es posible e inevitable". Skinner B. F., La modificación de la conducta, Edit. Triloes, México, pág. 71 Nosotros nos preguntamos ¿Educación completa es igual a mecanización? tal parece que así es.

La enseñanza debe ser eficiente, usar técnicas eficientes y formar sujetos eficientes, es decir, bien adaptados según la concepción funcionalista de sociedad. Se dá por hecho que la adaptación social es necesaria e inevitable, sin preguntarse mucho acerca del porqué y para qué de la misma. Asimismo, el sentido en que se emplea el término eficiencia, hace referencia al buen desempeño de la función que cada uno de los individuos tiene asignada en la sociedad, de acuerdo con normas y valores consideradas como universales y por lo tanto, rectoras de toda acción. En este mismo sentido, los problemas de la humanidad no tienen absolutamente nada que ver con las sociedades divididas en clases ni con las contradicciones surgidas por la presencia de intereses opuestos, sino que son producto de las disfuncionalidades provocadas por los individuos que no cumplen con su función. Para Skinner, estos serían problemas de conducta - factibles de controlar a través de técnicas creadas expresamente.

De acuerdo con esto, la clave para lograr una enseñanza exitosa, es decir, eficiente, está en planear con toda exactitud el efecto del reforzamiento, idear técnicas para enseñar con la mayor precisión posible, lo cual requiere de desmenuzar el conocimiento de una asignatura en pequeños y diferentes pasos, organizándolos de tal forma que se vaya cubriendo uno por uno de manera oportuna y cuando se hayan aprendido bien todos los precedentes.

Así, la preocupación de todo sistema educativo debe ser educar al mayor número posible de estudiantes y educar a cada uno del modo más eficaz, lo cual sólo será posible si se utiliza una tecnología cada vez más refinada. "Una mejor -- tecnología producirá un producto mejor" (8).

Hemos visto cómo concibe el conductismo al aprendizaje (ó ciencia) y la enseñanza y nos parece que es el ejemplo más típico de concepción mecánica sobre ambos procesos. La función de enseñar y aprender están claramente diferenciadas y asignadas; ciertamente, la escuela y sus protagonistas tienen un papel específico, pero lo que pasa totalmente desapercibido para esta teoría es el hecho de que esas funciones se realizan siempre mediante la interacción entre maestro y alumno, a través de procesos comunicativos cuyas características ya analizamos y sobre los que es imposible tener un control absoluto. En este caso, la lógica empleada es que si el maestro enseña correctamente, siguiendo al pie de la letra todas las indicaciones técnicas, el alumno aprenderá sin mayores problemas y tal como se espera que lo haga. Después de todo, el maestro es un experto en el manejo de tecnología, un ingeniero conductual encargado de planear cuidadosamente las contingencias de reforzamiento, administrar los reforzamientos en el momento oportuno y registrar metódicamente todos los cambios ocurridos en la conducta del estudiante. Esto a su vez, debe ocuparse únicamente de recibir pasivamente

(8): Victor Arredondo, et. al. "La tecnología instruccional como ingeniería conductual: un esfuerzo humanista" en: Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. Edit. Trillas, México, 1979, pág. 227. Para este autor, tecnología es cualquier cosa que se realice en el salón para enseñar. Según él, tres ideas sobre la enseñanza han influido sobre la variedad de tecnologías empleadas en el salón de clase: a) enseñar significa presentar información; b) enseñar es un arte; c) enseñar significa cambiar a la gente. Las contundentes ideas pasan por alto los fines a los que sirven. En el caso de la última, no puede uno menos que preguntarse ¿hacia

la información que le muestre el docente, la máquina ó el instrumento utilizado, según sea el caso.

Un pequeño vistazo al escenario escolar real, hace caer por su propio peso las pretensiones de Skinner en materia educativa, las cuales son una caricatura de lo que es en realidad la vida de las aulas.

En virtud de que esta corriente se ocupa del aprendizaje como un producto, lo que el alumno hace en términos observables es el material fundamental con el que el maestro trabaja, a la vez de constituir el único indicador aceptado para saber si el aprendizaje ha tenido o no lugar.

El conductismo, fuente de técnicas de enseñanza cada vez más sofisticadas, ha servido de base a lo que se conoce como tecnología educativa. Ciertamente, gran parte de la tecnología educativa es de base conductista, más no es éste su único sustento teórico, si bien es el que nos interesa tratar.

Las demandas crecientes del sector productivo en un contexto socioeconómico determinado (E.U. tiempo de posguerra, avance y fortalecimiento interno y externo de la administración y control técnico de sus fuerzas productivas), permiten comprender el auge y vigencia del conductismo como fuente de técnicas de enseñanza que, según sus defensores, contribuirían notablemente a mejorar la educación. Ahora sabemos que ese sueño no ha podido realizarse del todo.

El conductismo irrumpió en nuestro país hacia la década de los 70's debido a una serie de condiciones coyunturales propicias, tales como los intentos de legitimación del Estado

mediante la reforma educativa; resultado de ésta fué la apertura de instituciones de formación docente encargadas de ofrecer cursos y publicaciones de acuerdo con la tecnología educativa de corte conductista, tan en boga en aquel entonces.

El principal interlocutor de la tecnología educativa es el docente, a quien se le exige que asuma su nuevo rol - como técnico.

"El docente encuentra en el discurso skinneriano la respuesta técnica a su práctica educativa, intentando eliminar así su angustia ante el no saber, desplazarla y controlarla con el uso de la técnica..." (9)

La insistencia del conductismo en que el maestro - utilice recursos técnicos, lleva implícita la adjudicación de toda la responsabilidad sobre el aprendizaje a éste último, lo cual es poco más que inexacto. Como vimos antes, el maestro sólo es parte de un engranaje sumamente complicado como es el - proceso escolar, además tiene sus propias concepciones, preocupaciones y limitaciones, las cuales no son tomadas en cuenta en lo absoluto. La situación contradictoria en la que está inmerso lo lleva a exigir y desconfiar al mismo tiempo de una - teoría que le promete resolver todos sus problemas.

Por otra parte, y en congruencia con los planteamientos sobre la enseñanza y la relación maestro-alumno, la -

(9): A. Kuri, y R. Iollari. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia" en: Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985, pág. 55.

discusión sobre el contenido está ausente por completo. Si el aprendizaje es un producto factible de obtener por la vía del procedimiento, el qué de la enseñanza es desplazado por el cómo; no hay nada que discutir sobre el contenido porque este es definido por la institución escuela, acorde con una concepción sobre la educación que se piensa es universal e incuestionable.

Sería injusto no reconocer en el conductismo una importante aportación al desarrollo de la psicología que influyó en su curso histórico, pero ahora es claro que como explicación sobre el aprendizaje, tiene muy poco que ver con la vida escolar, aún cuando sigue presente en los discursos y en las prácticas educativas.

3.2. El aprendizaje desde la perspectiva psicogenética de Piaget.

Con frecuencia se ubica a la teoría piagetiana como una más de las que integran la llamada escuela cognoscitiva, - sin embargo, constituye una concepción psicológica del conocimiento cualitativamente distinta a las que existían hasta entonces.

Piaget, biólogo de formación, se autodefinió como un epistemólogo ante todo; dedicó sus mayores esfuerzos a la - construcción de una epistemología como ciencia totalmente independiente de la filosofía. Esto lo llevó a descubrir una serie

de procesos hasta antes ignorados acerca de la adquisición de nociones y estructuras cognoscitivas que le permitieron formular una teoría coherente y rigurosa del desarrollo de la inteligencia humana.

Aunque Piaget es comúnmente conocido como psicólogo de la infancia, para él la psicología fue sólo un paso previo a la construcción de una epistemología científica cuyas interrogantes fueron susceptibles de estudiarse conciliando la deducción rigurosa con la investigación experimental. Las interrogantes que se propone resolver se expresan en una más general: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?

Esta pregunta básica se originó en la experiencia de Piaget en el trabajo de estandarización de pruebas de razonamiento que realizó a sugerencia de Simón, el autor junto con Binet, del famoso test de inteligencia. La tarea de Piaget consistía en clasificar las respuestas en correctas e incorrectas; de esta manera, inicia sus primeros trabajos sobre la lógica de clases y de relaciones en el niño.

Al estudiar la génesis del pensamiento y su desarrollo, Piaget se apartó por completo del "adultomorfismo", es decir, dejó de atribuir al niño las categorías de pensamiento propias de los adultos para dar paso a una explicación del porqué de los "errores" desde el punto de vista del niño, que curiosamente eran similares según la edad; al interrogarse sobre esta situación, Piaget deja de considerar las respuestas erróneas co-

mo una carencia ó déficit para estudiarlas en su originalidad y lógica propia.

Para responder a la pregunta básica de la epistemología genética, el autor sigue tres vertientes:

- a) El método histórico-crítico, que consiste en reconstruir críticamente la historia de la ciencia, importando no tanto la crónica de los resultados como los procesos seguidos para llegar a determinado descubrimiento.
- b) La psicogénesis, que se refiere al estudio del origen y evolución del conocimiento en distintos niveles y cómo es posible el paso de uno a otro. Se trata de aclarar cuál es el punto de partida y cuál el de llegada en la evolución intelectual, explicar como se da la relación sujeto-objeto y cuáles son y cómo surgen las estructuras cognoscitivas.

Todo esto dió pie a la construcción de su célebre teoría del desarrollo, con sus cuatro grandes etapas: sensoriomotriz, -preoperatoria, operaciones concretas y operaciones formales.

- c) La colaboración interdisciplinaria, tercera vertiente de la epistemología genética, consiste en analizar la situación actual que guardan los conceptos al interior de una ciencia, así como su relación con el grado de desarrollo alcanzado por otras ciencias; esto sólo es posible si se trabaja conjuntamente con científicos de distintas ramas, motivo por el cual se propuso crear el Centro Internacional de Epistemología Genética, en 1955.

En el estudio psicogenético del conocimiento, sobresalen tres aspectos dominantes que son los andamios en los que Piaget apoya su teoría (10).

- 1) La dimensión biológica: El hombre como ser biológico, es poseedor de una serie de características determinadas por la herencia, estructuras biológicas en las cuales la inteligencia finca sus raíces. Piaget establece una analogía entre concepciones biológicas y psicológicas al considerar que existe continuidad entre los mecanismos biológicos y los que posibilitan el conocimiento, para él resulta difícil comprender la psicogénesis de la inteligencia si no se toma en cuenta la organización biológica, ya que el origen de la inteligencia se encuentra en la incorporación de nuevos elementos a las estructuras biológicas, produciendo respuestas nuevas no determinadas por la herencia, como puede observarse en sus estudios sobre inteligencia sensoriomotriz.

"La dotación biológica realmente importante en lo que respecta a la inteligencia, es un conjunto de características funcionales, antes que un conjunto de limitaciones funcionales innatas. Estas características funcionales se hallan en el centro mismo de la inteligencia, porque constituyen elementos comunes invariables en medio de un panorama de cambios estructurales y porque es precisamente a través del funcionamiento como se consti-

(10): Cfr. B. Inhelder. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Ed. Morata, Madrid, 1975.

tuye la sucesión de estructuras. Estas características invariables que definen la esencia del funcionamiento intelectual y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general" (11).

Posiciones como esta le han valido a Piaget fuertes críticas en el sentido de que su teoría es de corte biologista y por tanto reduccionista.

2) La interacción sujeto objeto. El estudio de Piaget sobre la adquisición de la noción de objeto permanente fué el punto de partida para explicar la interacción sujeto-objeto.

"El punto de partida (de la inteligencia) no es el objeto en cuanto tal, imponiéndose al sujeto, ni el sujeto imponiéndose al objeto. El punto de partida es la relación entre ambos. En términos de Piaget: la inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales, sino por el de su interacción y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción; la inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma" (12)

Según Piaget, los objetos existen independientemente

(11): John Flavel, La psicología evolutiva de Jean Piaget. Ed. Paidós, México, 1983, pp. 63, Los subrayados son nuestros.

(12): Emilia Ferreiro. "Piaget" en la revista. Los hombres de la historia No. 33, Centro Editor de América Latina, pág. 12.

del sujeto, pero sólo son cabalmente conocidos mediante la acción. El continuo trabajo de reelaboración que realiza el sujeto y que le permite un constante acercamiento al objeto, conduce a la elaboración de esquemas o formas de acción cada vez -- más complejas; de la interacción sujeto-objeto, el sujeto obtiene experiencias que juegan un papel de suma importancia en la formación de estructuras.

Piaget distingue dos tipos de experiencias; una de ellas es la experiencia física que consiste en actuar directamente sobre los objetos, poniendo en juego la abstracción empírica mediante la cual se obtiene algún conocimiento de los objetos. Este es el sentido común en que se utiliza el término experiencia.

La otra es la experiencia lógico-matemática, que consiste en actuar sobre los objetos mediante la abstracción reflexiva, la cual permite al sujeto descubrir las propiedades de sus acciones que modifican a los objetos. Este segundo tipo de experiencia resulta interesante desde el punto de vista pedagógico, pues encierra la posibilidad de superar la inmediatez del conocimiento empírico para acceder a uno integrado y reflexivo.

3) El constructivismo genético. En los dos puntos anteriores encontramos algunas tesis fundamentales de la epistemología, genética, como la interacción sujeto-objeto, el conocimiento como un proceso continuo y las estructuras biológicas co-

mo el punto de partida de dicho proceso. El constructivismo genético, complementario a estos aspectos, se refiere a que ningún conocimiento humano está preformado ni tampoco las estructuras que lo posibilitan, el conocimiento es ante todo un proceso de construcción.

Por ejemplo, en cada una de las etapas del desarrollo intelectual se constituye lo que Piaget denomina estructura operatoria de conjunto; ésta da cuenta de las conductas propias de cada estadio. Los estadios tienen un carácter integrativo, es decir, cada uno se reorganiza e integra a las estructuras anteriores pero a un nivel de mayor equilibrio y no como una suma de partes, preparando así el terreno para la aparición de las subsecuentes.

En el paso de una estructura más simple a otra superior, existe siempre una continuidad funcional o invariantes funcionales: asimilación y acomodación, mecanismos del funcionamiento intelectual presentes a lo largo de toda nuestra vida. La continuidad funcional hace posible la discontinuidad estructural.

3.1 Aprendizaje y percepción.

Tomando como base lo expuesto, el problema del aprendizaje debe ser comprendido a la luz del desarrollo del conocimiento, como un proceso relacionado con la totalidad de las estructuras. En realidad, el desarrollo es el proceso esencial

en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se dá como una función del desarrollo total más que como un elemento que explica el desarrollo" (13).

En el proceso de aprendizaje predomina la experiencia por encima de los otros factores del desarrollo (maduración, transmisión social y equilibración).

Piaget define al aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos en función de la experiencia, y advierte sobre el riesgo de confundir el aprendizaje con un asunto de simple percepción, que es otra forma de obtener conocimientos en función de la experiencia:

"Hay en efecto, dos maneras de adquirir conocimientos en función de la experiencia: ó bien por contacto inmediato (percepción) ó bien por relaciones sucesivas en función del tiempo y de las repeticiones objetivas (aprendizaje)" (14)

El aprendizaje es un proceso mediato, provocado, que requiere de una asimilación activa, es decir, de la integración de la realidad en una estructura.

Si la percepción y el aprendizaje tienen características que los distinguen (y esto contradice a las posturas que reducen el aprendizaje a un problema de percepción), eso no niega su relación mutua y su contribución al proceso más amplio que es el conocimiento.

(13): Jean, Piaget. Desarrollo y Aprendizaje. en: The Journal of Research Science Teaching, Vol. 2 No. 3, 1964, trad. Teddy Paz, pág. 12.

(14): Jean, Piaget. Problemas de Psicología Genética. Ed. Ariel, México. pág. 101

En oposición a las interpretaciones empiristas sobre el conocimiento como una copia de la realidad, Piaget arriba a la conclusión de que la percepción y el aprendizaje no son jamás producto de un registro puro de datos. Tanto una como otra son dos formas de adquisición de conocimientos por medio de la experiencia, pero su desarrollo depende de mecanismos de funcionamiento distintos.

Piaget distingue un aprendizaje en sentido estricto, posibilitado por la experiencia física, de otro en sentido amplio, determinado por la experiencia lógico-matemática. Este último, también denominado aprendizaje de las estructuras lógicas, no es simple resultado del primero, se obtiene de la combinación del aprendizaje por experiencia física con procesos de equilibración interna o autorregulación que no son aprendidos, sino que son mecanismos de funcionamiento con los que el sujeto cuenta desde que nace.

La importancia del concepto de experiencia desde el punto de vista pedagógico, tiene que ver con la indiscutible relación que existe entre experiencia y aprendizaje en el sentido explicado por Piaget; en lugar de transmitir información aislada y descontextualizada, se trata de no limitar el aprendizaje a la experiencia física, sino de conducirlo por el camino de la experiencia lógico-matemática.

En el ámbito educativo esto se traducirá en la promoción de experiencias que lleven al alumno a descubrir las pro-

piudades de las acciones que realiza, interiorizarlas y coordinarlas en forma total por medio de la deducción y construcción de estructuras abstractas.

Lamentablemente, en nuestro sistema educativo predomina el ejercicio de la memorización mecánica y el conocimiento empírico obtenido por lo que Piaget llama experiencia física.

En los aspectos expuestos puede observarse que esta teoría se encuentra en clara oposición con el conductismo, sus diferencias son de fondo respecto a la forma de interpretar el aprendizaje, entre las que destacan las siguientes:

- a) El aprendizaje no es un proceso dirigido y controlable que depende absolutamente de las influencias externas sino que requiere de las acciones del sujeto; "...el objeto se conoce sólo en la medida en que el sujeto logra actuar sobre él, y esta acción es incompatible con el carácter pasivo que el empirismo, en grados diversos, atribuye al conocimiento" (15)
- b) La explicación acerca del aprendizaje basada en el esquema E-R es cuestionada por Piaget al preguntarse que en todo caso, qué es lo que hace que un estímulo se convierta en tal. Su respuesta es que un estímulo lo es verdaderamente cuando se asipila a una estructura preexistente que pone en marcha la respuesta. "Un estímulo es un estímulo sólo hasta el punto en que una estructura permite su asimilación, una estructura que pueda integrar ese estímulo, pero que al mismo tiempo produce respuesta" (16).

(15): Idem. pág. 107

(16): J. Piaget. Desarrollo y Aprendizaje, op. cit. pág. 13.

- c) El aprendizaje, como lo entiende Piaget, es imposible de alcanzar por medio de reforzamientos externos, pues estos no proveen de aprendizajes duraderos producto de la asimilación y equilibración, limitan las posibilidades de generalización, característica esencial de un verdadero aprendizaje.
- Los conductistas no toman en consideración el nivel operacional ó de conocimiento que tiene un sujeto antes de estar sometido a una experiencia de aprendizaje, mucho menos se preguntan cuántas estructuras más complejas ha adquirido.
- d) Para Piaget, es la asimilación y no la asociación la que juega un papel central en el aprendizaje, asimilación entendida como integración de la realidad a las estructuras.
- Al hablar de asimilación, se introduce un elemento de transformación que elimina la simple asociación o encadenamiento de un estímulo con una respuesta. "Todo el énfasis se coloca en la actividad del sujeto mismo y pienso que sin esta actividad no hay posible didáctica ó pedagogía que transforme significativamente al sujeto" (17).
- e) En estrecha relación con el punto anterior, Piaget destaca la importancia de la equilibración ó autoregulación que realiza el individuo internamente cuando se enfrenta a conocimientos nuevos. Esta equilibración vendría a ser una especie de reforzamiento interno, en contraposición con el reforzamiento externo, único reconocido por el conductismo como motor del -- aprendizaje.

(17:); J. Piaget. Idem. pág. 18.

3.3 Implicaciones educativas.

Por varios motivos, resulta un tanto difícil hablar de los efectos que la teoría psicogenética ha tenido en el campo educativo en general y en nuestro país en particular. Uno de ellos es el origen y carácter mismo de este enfoque, cuyo principal protagonista es el problema de la construcción del pensamiento racional, no el aprendizaje. Las únicas publicaciones de Piaget dedicadas a tratar aspectos educativos son "Psicología y Pedagogía" y "A donde va la educación?". Han sido otros autores, atraídos por las tesis piagetianas y preocupados directamente por la problemática educativa, quienes han incursionado en la construcción de una "psicopedagogía genética", como le llamaría Coll. (18)

Quizá uno de los intentos más sistemáticos y respetables en este terreno sea el de Aebli (19), en cuya obra se muestra sumamente optimista acerca de las posibilidades de explotación pedagógica de la obra piagetiana.

Así, han ido en notable ascendencia los intentos de investigadores y educadores por esclarecer el potencial pedagógico y las formas operativo-didácticas que podrían derivarse de las aportaciones de la psicogenética.

En nuestro país, dichos intentos se encuentran sobre todo en el nivel preescolar, primero y segundo grado de primaria, educación especial y en la enseñanza de la lecto-escritura; en la mayoría de los casos, la aplicación ha sido más bien

(18): Cfr. C. Coll. (compilador) Psicología Genética y Aprendizajes Escolares, España, 1984, Ed. Siglo XXI, pp. 15-42.

(19): Hans Aebli, Una didáctica fundada en la Psicología de J. Piaget. Kapelusz, 1984. El original fue publicado en 1958.

en el plano formal para fundamentar planes y programas, siendo su teoría del desarrollo el aspecto más popular. En nuestra opinión, este uso fragmentado de la obra piagetiana ha conducido a una descontextualización y sobresimplificación de la misma, acompañada en muchos casos de interpretaciones esquemáticas, superficiales, e inclusive erróneas.

Aunque aparentemente las aplicaciones son más claras en los niveles educativos básicos, quizá porque atienden sujetos en proceso de desarrollo, el panorama es aún más complicado en educación superior. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, es el más conocido, sino es que el único, en fundamentar parcialmente su propuesta curricular en la psicología genética.

Sin embargo, el aislamiento de experiencias y la falta de estudios sistemáticos ó no difundidos que den cuenta de los resultados, dificultan poner en claro la verdadera influencia de Piaget en nuestro sistema educativo.

Al respecto, consideramos la existencia de dos tipos principales de dificultades, a saber:

- Aquellos con las que se enfrenta cualquier intento de transformación educativa, por la presencia de resistencias en uno ó varios de los sectores ó grupos participantes en la dinámica educativa, tales como directores, administradores y sobre todo, los maestros mismos. Nuestro sistema educativo se ha caracterizado históricamente por su estructura vertical, en donde los -

cambios dispuestos desde los más altos niveles, tienen que ser llevados a cabo por los docentes sin que nunca les sea consultada su opinión y mucho menos consideradas sus propuestas, aún cuando se apliquen fórmulas como las "consultas populares".

Si la manera en que se adoptan nuevas propuestas educativas es bastante cuestionable, no lo es menos la forma en que se pretende "actualizar y formar" a los docentes para que apliquen dentro del salón de clase dichas "innovaciones"; cursos relámpago en los que se promueve el cambio mecánico de unos términos por otros (vgr. operaciones ó esquemas en lugar de conductas - observables) sin mediar comprensión alguna. ¿No va esto en contra de la naturaleza misma de la teoría psicogenética?

- En estrecha relación con el punto anterior, tenemos un segundo tipo de dificultades que explican en gran parte al primero y viceversa.

La teoría psicogenética y en general, toda la epistemología piagetiana, no tiene como propósito resolver los dilemas educativos. Lo que se ha intentado, insistimos, es traducirla a un lenguaje pedagógico, a una propuesta educativa factible de aplicarse, lo cual requiere por principio, desentrañar una concepción acerca de lo educativo para luego ir definiendo los niveles de concreción hasta llegar a lo que sería una metodología didáctica. No es que Piaget no sostenga una concepción educativa, la tiene y muy relacionada con lo que se conoce como educación nueva, que postula al niño como el centro del accionar pedagógico; esta concepción ha mostrado sus debilidades y es hasta cierto punto

ingenua sobre el papel de la educación en la sociedad. Como se dijo, hace falta que todo intento de innovación psicopedagógica considere en primer término el problema de la educación en su sentido político, social, económico e ideológico. Al respecto, la aplicación de esta teoría ó de cualquier otra cuyas preocupaciones no son estrictamente educativas, está -- destinada al fracaso en tanto no considere la naturaleza dinámica y contradictoria de la educación y las formas de expresión concretas que adquiere en distintos contextos sociales. En el caso que nos ocupa, es preciso reconocer que pese a la gran difusión del pensamiento piagetiano en el medio educativo, cuya aplicación prometía desterrar las prácticas educativas impregnadas de conductismo, el resultado dista mucho de lo esperado.

"Es forzoso admitir que las contribuciones realizadas desde esta perspectiva a la elaboración de una teoría educativa de naturaleza científica, - pese a ser importantes, están aún lejos, hoy por hoy, de alcanzar las dimensiones que pretendía - Aebli en 1951. Y sobre todo, es forzoso admitir que el impacto real de la psicopedagogía genética -permítasenos la expresión- sobre la práctica educativa es sorprendentemente pequeño en relación con los esfuerzos desplegados" (20)

(20): César Coll, C. op. cit. pág. 23.

Además del uso de la teoría del desarrollo infantil para fundamentar proyectos educativos, la psicología genética ha servido para sugerir lineamientos metodológicos que orienten la acción del maestro (21), entre los que destacan:

- La construcción de las operaciones, objetivo del aprendizaje, debe realizarse a través de la investigación por el alumno.
- La enseñanza debe basarse en la solución de problemas, por lo tanto, el problema debe constituir un proyecto de acción siempre presentado en forma práctica.
- La discusión en común (en equipos pequeños ó en grupo) y el ejercicio operatorio (lecciones ó ejercicios individuales) perlineantes a la operación que está en proceso de adquirirse.

A estos lineamientos subyacen los siguientes supuestos sobre la enseñanza, el contenido y el maestro: la acción y la experiencia que de ella se obtiene son el motor que activa la cognición y el aprendizaje mismo, por lo tanto, la enseñanza debe proporcionar un entorno adecuado para aprender, considerando ante todo el grado de desarrollo alcanzado por el sujeto; el maestro cumple un papel periférico como monitor y asesor del progreso cognoscitivo del alumno, que debe limitarse a orientarlo: para que por sí mismo descubra la solución a un problema, - debe abstenerse de dar las respuestas si el alumno no ha experimentado lo suficiente para encontrarlas; el contenido es importante en tanto constituya un proyecto de acción adecuado al ni-

(21): Vid. Hans, Aebli *op. cit.*

vel de desarrollo del sujeto.

Es claro que existen notables diferencias entre estos supuestos y los del conductismo, a los cuales superan con mucho. No obstante, comienzan a surgir algunas objeciones que queremos comentar.

En principio, el excesivo énfasis en el aprendizaje y el conocimiento mismo como un producto de la actividad individual, es muy cuestionable si tomamos en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se llevan a cabo con otros, de manera comunitaria y por tanto social. Piaget no toma en cuenta que el razonamiento lógico que tanto le preocupa, es fruto de las transacciones sociales por las que los individuos aprenden a hablar y pensar sobre todas las cosas que les rodean y que el lenguaje es el instrumento humano por excelencia para comunicar cualquier idea. De ahí que "Las experiencias y actividades de la clase cobran significado por el sentido que les da el habla en el aula" (22).

Otro aspecto, que no es el tema de este trabajo pero que está estrechamente relacionado, es la concepción de Piaget acerca del desarrollo. Para él, la enseñanza debe partir siempre del nivel de desarrollo logrado, basarse en las estructuras adquiridas, pues de lo contrario el aprendizaje se verá obstaculizado.

Los trabajos de Vygotsky y colaboradores sostienen algunas tesis ya probadas que refutan esta idea, Vygotsky dis-

(22): Edwards y Mercer, op. cit. pág. 188.

guy un nivel real de desarrollo, de otro potencial; la distancia entre uno y otro es lo que el llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según este planteamiento, la escuela, más que partir de los logros ya obtenidos por el individuo, debiera ocuparse de los que vendrán después (desarrollo potencial). La función del maestro es muy importante como guía ó colaborador para estimular ese potencial, como promotor del desarrollo que lleve al alumno a transitar por la ZDP, convirtiendo el desarrollo potencial en real. Esta postura, además de visualizar el desarrollo, la educación y el aprendizaje en forma articulada, incorpora el problema de la interacción adulto-niño como indispensable para que el desarrollo y el aprendizaje tengan lugar.

A sabiendas de que esta es una exposición superficial que no nos es posible profundizar, sugerimos consultar los trabajos de Vygotsky y seguidores (23) para un mayor conocimiento de su obra, especialmente su estudio sobre la relación entre pensamiento y lenguaje.

3.3 Aprendizaje grupal según la teoría de grupo operativo.

La teoría y técnica de los Grupos Operativos se originan en la llamada Experiencia Rosario en el año de 1958, a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). En esta experiencia trabajaron miembros de distintas facultades y escuelas del citado instituto así como artistas, deportistas y

(23): L. S. Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. Ed. Quinto Sol, México 1990, y El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. [Ed. Crítica/Grijalbo, México, 1988].
J Y Wertz, Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, 1988.

público en general, en forma comunitaria.

Pichón Rivere, quien planeó y dirigió el trabajo, lo consideró como la creación de una situación de laboratorio social en donde el equipo de trabajo, integrado por personas muy distintas entre sí, estaban interesadas en propiciar en su comunidad la modificación de ciertas actitudes, basándose en un estudio detallado de la situación en la cual se iba a operar, y por medio de un programa de acción.

La Experiencia Rosario, investigación de carácter interdisciplinario y acumulativo, realizada sobre una comunidad heterogénea de dicha ciudad, constituye el nacimiento de la técnica y teoría de los Grupos Operativos. Sus resultados ejercieron una influencia decisiva en la conformación de la teoría de los grupos operativos como aportación a la Psicología Social cuyas fuentes teóricas predominantes son el Psicoanálisis, el Marxismo y la Teoría del Campo de Kurt Lewin.

Revisaremos ahora algunos conceptos básicos relativos a su modelo teórico junto con algunas de sus características técnicas, con el fin de contar con una visión estructurada de dicha teoría.

El grupo es considerado como una estructura que juega un papel de intermediación entre la estructura individual y lo social con un sistema de relaciones propio.

Los grupos se constituyen por una finalidad, por la existencia de un proyecto o tarea en común ya sea explícita o implícita, que se efectúa en un espacio y tiempo determinado.

ción fortuita sino a la necesidad de contar con algo por lo cual el grupo está, se constituye y tiene una razón de ser.

En los grupos operativos se distingue la tarea latente de la tarea manifiesta; la primera se refiere a las ansiedades, conflictos y defensas que perturban la tarea manifiesta; - la segunda, es aquella explicitada al grupo desde un inicio del proceso y está relacionada con algún campo de trabajo o aplicación específica.

Es a partir de la tarea, propuesta para cubrir una necesidad, que el grupo adquiere significación y direccionalidad para aprender a pensar y resolver situaciones de ansiedad, rompiendo los estereotipos (formas rígidas de conducta) que obstaculizan toda situación de cambio.

En el acontecer grupal aparecen siempre diferentes modos de reaccionar frente a la tarea propuesta. En este sentido, Pichón Riviere distingue dos miedos o ansiedades básicas: miedo al ataque y miedo a la pérdida, que configuran la resistencia al cambio. El miedo al ataque es el temor a la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado o preparado; el miedo a la pérdida se refiere al temor de perder las formas de actuar ya conocidas que nos dan seguridad y un cierto equilibrio logrado en situaciones anteriores.

"Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio. Di-

cha resistencia al cambio se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje. El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal. La rigidez y el estereotipo constituyen el punto de ataque. Allí se centra la tarea, que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los miedos básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal" (25)

En la Psicología Social de Pichón Riviere, el concepto de rol, su análisis e interpretación, ocupa un lugar primordial y hace alusión a las diversas actitudes y funciones que se presentan al interior de lo acontecer grupal. Los roles no son homogéneos, coexisten contradictoriamente y en el proceso grupal deben ser reconocidos y asumidos. Los roles existen en la verticalidad de los sujetos, en su propia historia personal, pero también están en la horizontalidad ó historia y desarrollo del grupo como tal, surgen y se articulan a partir de la tarea, bien para obstaculizarla ó facilitarla.

Cuatro son los principales tipos de roles que distingue Pichón: a) portavoz: es aquel que enuncia algo que vive como propio pero en realidad tiene un significado grupal aunque él no tenga conciencia de ello. El portavoz denuncia algo secreto que

(25): Ídem. pág. 210.

atañe a todo el grupo. b) líder: es aquel que contribuye a la realización de la tarea, la facilita invitando al grupo a apropiarse situaciones ó comentarios que llaman la atención hacia la tarea. c) chivo emisario: es el depositario de los aspectos negativos que le causan temor al grupo; él se hace cargo de dichos aspectos que le fueron depositados por el grupo, d) saboteador: representa la resistencia al cambio y su misión consisten en - distraer al grupo de la tarea a través del mantenimiento de lo ya conocido, de los viejos esquemas.

A medida que transcurre el proceso grupal, se van creando una serie de vínculos entendidos como la relación particular establecida con un objeto y de la cual resulta una conducta más o menos estable, es decir, una pauta de conducta cuya característica es la tendencia a la repetición automática..

Un vínculo es siempre social, y la relación que permite establecer, el vínculo externo, va a estar siempre marcado por la relación vincular entre el yo y los objetos internos en un plano intrasubjetivo.

Los vínculos son individuales pero también pueden - ser grupales, determinan la existencia de características particulares en los grupos, si bien no toda relación interpersonal ó grupal es vincular.

A medida que se va discutiendo y reflexionando sobre los roles, las ansiedades y los vínculos, como parte de la tarea, el grupo va creando lo que Pichón R. denomina ECR0 (esquema conceptual, referencial y operativo).

Un objetivo importante en los grupos operativos es la creación de su propio ECRO, no como un esquema de acción ó mo de lejo de relación perfecto, sino fundamentalmente, como un instrumento grupal de aprendizaje plástico y flexible.

La premisa en la que se funda la existencia del -- ECRO es que a mayor heterogeneidad de los integrantes de un gru po, mayor homogeneidad en la tarea.

Los grupos operativos, para su funcionamiento, deben deben cubrir ciertos requisitos técnicos tales como un corrdinador un observador por lo menos, un tiempo determinado y previsto -tres horas aproximadamente-, un número reducido de integrantes -máximo 18- y una frecuencia regular -una sesión semanal-.

El coordinador tiene como principales funciones evidenciar el contenido latente o implícito en el grupo por medio de la interpretación en el sentido psicoanalítico, haciendo evidentes las contradicciones y conflictos vividos más no percibidos conscientemente. "Su instrumento es el señalamiento de las si tuaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subya cente. Se integra en un equipo con un observador por lo general no participante, cuya función consiste en recoger todo el mate - ríal expresado verbal y preverbalmente en el grupo con el objeto de realimentar al coordinador" (26)

Las interpretaciones formuladas por el coordinador a manera de hipótesis, son repensadas con ayuda del material recopilado por él o los observadores y analizado entre ambos.

Todo esto supone un proceso de formación específica tanto del coordinador como del observador y desde luego, contar con la experiencia de haber participado como integrante de un grupo operativo durante algún tiempo.

La evaluación se realiza con ayuda de una escala básica denominada "Cono Invertido". Esta escala, producto de la constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales, constituye el punto de referencia para la construcción de interpretaciones y está integrada por los vectores de Afiliación, Pertinencia, Pertenencia, Cooperación, Aprendizaje y Telé (disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo).

Los grupos operativos cuentan con una didáctica grupal como estrategia destinada a la articulación de lo informativo y formativo; el mismo Pichón la define como de núcleo básico (conceptos universales, fundamento de cada disciplina), interdisciplinaria y grupal, instrumental y operacional.

3.3.1 Concepción de Aprendizaje.

Las múltiples experiencias de Pichón Riviere y sus colaboradores cercanos, Armando Bauleo y José Bleger, abarcaron el campo de la educación y permitieron sentar las bases para la comprensión del aprendizaje como un fenómeno psico-social. Han sido estos dos últimos autores quienes más se han dedicado al estudio del aprendizaje grupal en educación; es en sus aportes,

más, los trabajos de reinterpretación y aplicación de Zarzar Chapur, Rafael Santoyo y Carlos Angel Hoyos, en educación superior, en los que nos basamos para hacer la siguiente exposición y análisis.

El aprendizaje grupal debe ser entendido sobre todo como un proceso de cambio, producto de una praxis que siempre se da en un contexto social; implica una relación vincular porque el aprendizaje se da con lo otros, accediendo a él de manera colectiva.

En el aprendizaje se ponen en juego el pensar y sentir de los sujetos involucrados; es a través de la operación -- transformadora que ambos elementos pueden constituirse como una unidad que se refleja en las acciones de los individuos. Se trata de actuar según lo que se piensa y pensar según lo que se hace.

Durante todo proceso de aprendizaje se presentan obstáculos epistemológicos (relativos al conocimiento) y epistemofílicos (elementos motivacionales que dificultan el aprender) -- que funcionan como resistencia al cambio y que tienen como base la presencia de las llamadas ansiedades básicas (miedo a la pérdida de las formas estereotipadas de actuar y miedo al ataque de la nueva información y de las nuevas propuestas de acción).

Se dice que hay aprendizaje cuando se modifican las pautas de conducta, es decir las formas habituales de actuar o de estructurar el comportamiento que se repiten constantemente

hasta llegar a constituirse como parte integral del sujeto.

"Entendemos por pauta de conducta aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando una cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento que en su conjunto caracterizan la personalidad" (27)

Los elementos esenciales que comprende el aprendizaje son:

- Información.- Considerada no como algo acabado sino en constante transformación, constituye una cuestión central del proceso de aprendizaje que media entre los sujetos participantes. En esta postura se está en contra de que en la situación de aprendizaje la información proporcionada por el docente sea memorizada y repetida por un alumno pasivo que registra y devuelve mecánicamente. Es por eso que se pretende que la tarea informativa como aspecto que se encuentre en toda situación de aprendizaje, se lleve a cabo teniendo siempre presente tanto las -- circunstancias externas, es decir, los factores socioculturales y económicos, como la forma en que estos inciden possibilitando o impidiendo la asimilación de la información en las circunstancias internas del grupo.

(27): Bleger J. Psicología de la conducta, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1977. pág. 285.

- **Emoción.**- La movilización de la afectividad es intrínseca a la presencia de tal o cual información. Esto significa que cuando el sujeto se enfrenta a determinada información, su afectividad en el sentido más amplio se moviliza, provocando la atracción o el rechazo a aprender reflejado en la negación o distorsión de lo que se comunica.

Tomar en cuenta la afectividad que se pone en juego dentro de un proceso de aprendizaje, permite comprender cómo interviene ya sea en una dirección de rechazo o bien como motor que impulsa a la búsqueda y ampliación de la información.

- **Producción.**- En vista de que la interacción entre educador y educando implica para ambos una relación con la información y movilización de la afectividad, aparecen nuevos elementos como producto de ese interjuego, surge la posibilidad de crear nuevos elementos a partir de la transformación de lo dado o por lo menos de convertirse en instrumento de búsqueda.

Además de estos elementos, los autores identifican también la existencia de tres momentos que caracterizan al proceso grupal en situación de aprendizaje y son los siguientes:

- **Indiscriminación.** Los objetivos que el grupo pretende alcanzar son confusos y la tarea no aparece del todo clara. Aún cuando los integrantes respondan intelectualmente haciendo alusión al tema o tarea en cuestión, lo hacen desde la perspectiva individual, refiriéndose casi siempre a experiencias personales vividas en otro momento con otros grupos.

Este momento se caracteriza por la serialidad y por la delimitación del encuadre del trabajo, es decir, los objetivos, los compromisos, las funciones de cada uno de los integrantes y las condiciones en las cuales trabajará el grupo.

- Diferenciación.- En este segundo momento se clarifican los objetivos y se dá el paso del "yo" al "nosotros" en la situación presente, disminuyendo así las alusiones al pasado.

Los roles del coordinador e integrantes se esclarecen, los -- miedos o ansiedades básicas que provocan la resistencia al -- cambio comienzan a visualizarse.

Asimismo, surge el sentido de pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea, lo cual contribuye a diluir la serialidad para dar paso a la existencia del grupo como un todo estructural.

- Síntesis.- Existe cuando el grupo empieza a integrar las experiencias del presente con las del pasado, sintetizando lo vivido y aprendido.

Este momento marcaría el pleno funcionamiento del grupo hacia el logro de la tarea, conjuntándose la verticalidad (permite el ajuste de los individuos sobre su propia historicidad en el tiempo presente) y la horizontalidad (que hace al desarrollo e interacción del grupo).

"El alcanzar este estadio es sólo un momento, que luego se va alternar o suceder con los otros momentos. Pero después de alcanzado este tercer estadio, la aparición de los momentos anteriores se hace en

un nuevo nivel, ya que esas situaciones son comprendidas por el grupo como un todo, como se creyó cuando se dieron al inicio" (28).

La explicación de estos tres momentos que aquí retomamos de Bauleo, se fundamenta a su vez, en la lectura hecha de Pichón R., quien se expresa en términos de pretarea, tarea y -- proyecto como proposiciones relativas que instrumentan al observador para situar a los grupos en la práctica.

En resumen, el aprendizaje grupal es, ante todo, un proceso de elaboración conjunta que se genera en la medida en -- que el grupo desarrolla su propia capacidad para organizarse, -- autocriticarse y tomar decisiones.

3.3.2 Realidades y posibilidades de aplicación en educación.

Esta breve semblanza de la concepción de aprendizaje que subyace en la teoría de los Grupos Operativos nos lleva a la necesidad de hacer algunas consideraciones sobre sus alcances y limitaciones en educación superior, nivel educativo en el cual ha tenido mayor acogida. Una pregunta orienta nuestras inquietudes: ¿los grupos de aprendizaje en un ámbito institucional, pueden -- ser operativos? Las siguientes líneas son un intento de respuesta.

La estructura rígida y vertical de la institución escuela, fun-

(28): Bauleo A, "Aprendizaje grupal" en: Ideología, Grupo y Familia. Folios Ediciones, México, 1982, pág. 21.

ciona como un serio obstáculo para la viabilidad de los grupos operativos tal y como han sido concebidos por sus autores. Esto implica, de entrada, que las exigencias del encuadre del Grupo Operativo no pueden ser cubiertas en su totalidad puesto que la definición de la tarea, la elección de los materiales impresos, el tiempo (generalmente corto) y los participantes (bastante numerosos), ya están definidos de antemano.

Tradicionalmente, la institución escuela otorga un valor determinante a la cantidad de información transmitida; lo principal es cubrir cierto contenido académico, negando el contenido latente, es decir los procesos de identificación y transferencia (en el sentido psicoanalítico) que intervienen inconcientemente al tratar de incorporar la información. Esto trae como consecuencia la disociación entre el pensar y sentir, lo cual niega el carácter integral de todo ser humano, ponderando sólo lo racional. Esta consideración nos remite a la imposibilidad de la lectura de los contenidos latentes en el salón de clase, porque el acento se pone en la transmisión de la información que integra una asignatura.

Un requisito técnico de los grupos operativos que dificilmente puede ser cumplido, es la necesidad de un coordinador y por lo menos un observador al interior de cada grupo, con una formación específica para realizar la interpretación de los contenidos latentes. Lo deseable sería que los mismos docentes se formaran para tal fin, lo cual se antoja difícil.

En el caso de que pese a los límites impuestos por la situación institucional los grupos se hicieron cargo de manera efectiva de su propio aprendizaje, abarcando la planeación, la conducción, búsqueda de nueva información y la evaluación, inevitablemente llega el momento de la acreditación por el profesor o coordinador, siendo una forma de ejercicio del poder que la institución le otorga. La acreditación, exigencia institucional ineludible, constituye una seria contradicción con toda la propuesta de aprendizaje grupal. A la institución escolar, única agencia autorizada para la certificación de conocimientos, no le interesa conocer los pormenores de un proceso, sino contar con resultados cuantitativos reducidos a un número o letra.

Respecto a la teoría, es preciso mencionar algunas debilidades a manera de hipótesis, que seguramente están siendo analizadas y deberán ser superadas si se quiere mantener una congruencia entre las propuestas y las bases teóricas que las sustentan.

Se ha objetado la confusión e imprecisión teórica, de los Grupos Operativos, producto de la convergencia un tanto ecléctica de teorías y prácticas diversas o aún opuestas, de ahí que algunos conceptos sean endebles y ambiguos. La no ruptura con algunas de sus bases epistemológicas, particularmente la teoría de campo de Kurt Lewin, amenaza constantemente la transformación del Grupo Operativo en un instrumento de adaptación y moderación de tensiones, al estilo de la psicología de Carl -- Rogers.

Pichón R. reconoce la influencia de Lewin, pero los desarrollos posteriores de la teoría del Grupo Operativo apuntan hacia una mayor definición político-ideológica, al insistir cada vez más en su carácter dialéctico retomando los aportes del materialismo. Para Bauleo por ejemplo, la problemática de la Psicología Social debe ser estudiada a partir de la relación posible entre Psicoanálisis y Materialismo Histórico.

La teoría de los Grupos Operativos se encuentra - aún en un proceso de desarrollo que debe superar sus debilidades actuales y tender hacia mayores y más profundas puntualizaciones teóricas.

Para quienes nos desempeñamos en el ámbito institucional, vale la pena rescatar y tener siempre presente una premisa claramente establecida por Bleger en torno a la escuela:

"La institución en que se imparte la enseñanza debe, en su totalidad, ser organizada como instrumento de enseñanza y, a su vez, radicalmente problematizada en forma permanente" (29)

La teoría de los Grupos Operativos, pese a sus debilidades epistemológicas, constituyó una atractiva herramienta teórica para hacer una lectura psico-social del aprendizaje y comprender los fenómenos que ocurren en una situación grupal. También contribuyó al necesario cambio de concepción del papel del docente, por las críticas que hace a sus rol tradicional -

 (29): José Bleger, "Grupos operativos en la enseñanza" en: Temas de psicología (Entrevista y Grupos). Buenos Aires, 1977, Edit. Nueva Visión, pág. 62.

como poseedor absoluto del conocimiento. La propuesta de que el docente debe fungir como un coordinador del proceso, implica - por un lado, el abandono de ciertas atribuciones que se venían ejerciendo arbitrariamente y por otro, asumir actitudes y funciones totalmente diferentes, entre las que destaca el reconocer - que no es posible saberlo todo, como un primer paso hacia el rompimiento de su status omnipotente y estereotipado.

Sobre el uso que pudiera tener esta teoría en educación, en nuestra opinión, las mayores posibilidades se encuentran en el nivel superior y quizá en el bachillerato, aunque no en cualquier área de conocimiento o asignatura.

Otra posibilidad es aprovechar la concepción de aprendizaje grupal como orientadora del trabajo en el aula, dado el énfasis que pone en su naturaleza dinámica y psico-social.

Por la necesidad creciente de trabajar interdisciplinariamente en todos los campos, los Grupos Operativos ofrecen la posibilidad de introducir a los estudiantes en una dinámica de interacción, puesta en común y discusión de puntos de vista diversos, muy similar a la que habrán de encontrar en su desempeño profesional.

Respecto a la llamada "Didáctica Grupal", es muy rescatable la idea del encuadre en tanto propone el análisis entre maestros y alumnos del programa respectivo, a fin de aclarar dudas sobre el contenido y definir las bases que regirán la forma de trabajo, la evaluación, la acreditación, y en general, los compromisos y responsabilidades de los miembros de un grupo, in-

cluyendo al docente.

La noción de evaluación, considerada como momentos de reflexión indispensables que exigen la participación y puntos de vista de todo el grupo, es otro de los aspectos importantes que se pueden rescatar de los Grupos Operativos. Independientemente del requisito institucional de la acreditación, resulta muy enriquecedor que el grupo se dé la posibilidad de reflexionar sobre el proceso, sus características, dificultades y logros.

En general, la teoría y la técnica de los grupos operativos han venido a ser una fuente de conocimientos de la cual se nutre una Didáctica que Santoyo ha denominado "Didáctica Grupal" y algunos otros "Didáctica Crítica" (30). Los artículos y documentos existentes apuntan al esclarecimiento de las implicaciones y aportaciones que los Grupos Operativos han hecho a la educación superior y a la formación de profesores, que es quizá donde han tenido mayores repercusiones. Véase por ejemplo el caso del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y su programa de Formación de Recursos Humanos (becarios) ó el de Especialización en el Ejercicio de la Docencia (subprograma "B") de la misma institución; ambos proyectos se sustentaron en una concepción de aprendizaje grupal.

Cabe advertir que el aprendizaje grupal no es lo mismo que aprender en grupo; este último había sido puesto de manifiesto desde tiempo atrás por las corrientes de la escuela activa que reconoce que el aprendizaje se da en el contexto del grupo -

 (30): Vid. Rafael Santoyo, "Apuntes para una didáctica grupal" en: Molina, A; Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México, 1985, Edic. SEP/El Caballito.

- Margarita Panza, et.al. Fundamentación de la Didáctica y Operatividad de la didáctica, México, 1986, Ed. Gernika.

pero sigue siendo esencialmente individual. En el caso del aprendizaje grupal, este se produce grupalmente y su agente fundamental es el mismo grupo. El individuo con su propio aprendizaje -- contribuye a la constitución de la realidad grupal, y ésta a su vez, modifica a los individuos que la integran.

Si lo que queremos es aprender a pensar y operar, integrando el sentir y el actuar, es preciso mantenernos vigilantes a los riesgos de institucionalización y por tanto de burocratización de esta propuesta. Los grupos pueden dejar de ser un proceso, estereotipándose de tal manera que en lugar de promover un verdadero aprendizaje grupal, únicamente estamos promoviendo un aprender en grupo, es decir, convirtiendo al grupo operativo en un adaptador que lleve a la aceptación acrítica de normas y valores.

Sobre el contenido, la relación maestro-alumno y la enseñanza, se observan notables diferencias respecto al conductismo y la psicología genética. Por su naturaleza psico-social, en el aprendizaje grupal no se problematizan en forma particular estos aspectos, trataremos de explicitarlos basándonos en algunos planteamientos de la teoría de grupo operativo.

El contenido, que en este caso se identifica con el obstáculo epistemológico, aparece como subordinado a los obstáculos epistemofílicos; el acento está puesto en los factores emocionales o conflictos psíquicos que dificultan la relación grupal, pues en todo caso, son éstos los que impiden el acceso al

conocimiento, también llamado información.

Es esta una postura que se coloca en el extremo opuesto al punto de vista conductista y al psicogenético; mientras estos enfoques insisten en la individualidad como principal fuente de aprendizaje, el aprendizaje grupal otorga este sitio al grupo.

La enseñanza, como tarea asignada al docente, no existe o no debiera existir; se propone que ese lugar lo ocupe un coordinador cuyas funciones son interpretar, orientar y propiciar el trabajo grupal, en lugar de transmitir información a nivel de memorización o para ser integrada a estructuras cognoscitivas.

Esta idea del docente como coordinador fue de utilidad para cuestionar el papel tradicional del maestro como poseedor absoluto del conocimiento, pero al igual que en las otras posturas, siguió depositando en él la responsabilidad del proceso de aprendizaje, aún cuando sostenga que enseñanza y aprendizaje son parte de un mismo proceso dialéctico en el que tanto maestros y alumnos aprenden y enseñan simultáneamente.

Esto último nos parece sólo un buen desco, que trata de resolver el problema de la relación entre enseñanza y aprendizaje presentándola como una masa informe en la que cada uno de los procesos pierda su especificidad. El mismo Pichón Riviere se refiere al enseñar y aprender como momentos de un mismo proceso "que se dan en el maestro y en el alumno como un todo estructural y dinámico" (31).

Este planteamiento, otrora revolucionario, resulta hoy poco atractivo a la luz de recientes investigaciones en educación,

(31): Enrique, Pichón R. op. cit. pág. 208.

varias de ellas citadas a lo largo de este trabajo, las cuales aportan evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos diferenciados con su propia lógica, sin negar por ello la relación y mutua influencia que efectivamente existe entre ambos.

Sobre la relación maestro-alumno, estos últimos son vistos y tratados como grupo por el maestro. El papel del docente como coordinador, debe centrarse en el trabajo de interpretación de los fenómenos grupales, cuidando problemas como la transferencia y la contratransferencia en el sentido psicoanalítico, más que el nivel y manejo del conocimiento en sí. Por su parte, los alumnos deben ocuparse de rescatar de las escasas intervenciones del coordinador, aquellos elementos útiles para su autoanálisis.

Con todo esto, la concepción de aprendizaje grupal sostenida por los grupos operativos, se acerca más a una propuesta terapéutica que a una educativa. De hecho, ese fue su origen; Pichón Riviere era un psiquiatra dedicado precisamente al trabajo terapéutico, convencido de la aplicabilidad de los grupos operativos en cualquier campo de intervención.

Sin duda, los grupos escolares comparten características de otros grupos en situaciones distintas, pero tal parece que eso no es suficiente para afrontar el problema del aprendizaje en la escuela, mucho menos en niveles básicos o en materias específicas, dada la naturaleza del contenido y la situación escolar misma.

Finalmente, la ambigüedad teórica y el corte marcadamente terapéutico de esta postura constituyen sus principales debilidades, y al mismo tiempo, son los motivos por los cuales los participantes en una experiencia de aprendizaje grupal pueden -- terminar viviéndola como un espacio de tratamiento de conflictos emocionales, factibles de hacer crisis si no hay un manejo adecuado del grupo. En situaciones como esta, el conocimiento suele quedar atrapado en una nebulosa difícilmente clarificable, con la consiguiente confusión o malentendidos, fácilmente convertibles en obstáculos serios para aprendizajes posteriores.

CONCLUSIONES

La Pedagogía, en su aspiración por lograr explicaciones globales, totales y armónicas, se enfrenta a problemas que rara vez son fácilmente solubles.

Esto plantea un reto permanente por acercar los logros a los fines perseguidos. Según Furlán y Pasillas (1), esta complejidad de los problemas y la distancia por lo demás enorme entre el fin perseguido y su cumplimiento, son utilizados con frecuencia para justificar las fallas conceptuales y el inacabamiento de las propuestas pedagógicas; este trabajo no es la excepción, de modo que las conclusiones aquí presentadas deben ser consideradas en esos términos.

Las ideas a las que arribamos al término de la investigación son de dos tipos. Presentaremos primero las relativas a nuestro objeto: el aprendizaje escolar y su relación con el contenido, la enseñanza y la interacción maestro-alumno. Enseguida plantearemos nuestras observaciones a la Psicología Educativa actualmente en uso y al conocimiento psicopedagógico sustentado en ella, que por mucho tiempo ha predominado en el lenguaje de la educación.

1. Sobre el Aprendizaje.

Revisar el origen y características de las explicaciones a los problemas de la educación, en particular del aprendizaje, así como analizar las ideas, conceptos y aplicaciones de las

(1): A. Furlán y M. A. Pasillas "La institución de la Pedagogía como racionalización de la educación". El discurso pedagógico, Ed. Dilema, Cuernavaca, Mor. México, 1989.

principales teorías al respecto, ha sido de gran utilidad para detectar sus limitaciones e insuficiencias, transformándose en certeza lo que al principio era una vaga impresión: los discursos sobre el aprendizaje aplicados a la educación, han fallado significativamente en sus apreciaciones, en tanto ofrecen una perspectiva muy reducida del aprendizaje escolar, alejada de la complejidad de los hechos que ocurren cotidianamente en la escuela.

Las teorías del aprendizaje analizadas, comparten los siguientes rasgos:

- Sus propuestas de enseñanza se sustentan en modelos de aprendizaje obtenidos por la vía de la experimentación o la terapia, situaciones que nada tienen que ver con la realidad del aula; durante mucho tiempo hemos intentado aplicar con escasos logros un conocimiento cuyo origen no ha sido el estudio del aprendizaje escolar como tal.
- El tratamiento del aprendizaje como problema individual es otra de sus características. A excepción del aprendizaje grupal que diluye la individualidad en el grupo, todas las demás nos hablan de un aprendizaje producto de la actividad solitaria del alumno, ya sea por mecanización o por acción propia; esto es sumamente cuestionable en tanto el aprendizaje escolar es distinto de cualquier otro, es un acto educativo que difiere de un acto espontáneo en la medida en que interviene la voluntad expresa del

maestro para enseñar, la participación del alumno que pone en juego mucho más que sus funciones psicológicas, y un contenido alrededor del cual se relacionan ambos. Al interactuar estos elementos, se va conformando un aprendizaje producto de la actividad interpersonal e individual.

Evidentemente, la actividad autoestructurante que despliegan los alumnos es un requisito indispensable para aprender, pero ésta se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. Desde un punto de vista psicológico, esta idea se refuerza con los planteamientos de Vigotsky (2) acerca de que el aprendizaje pasa primero por un plano intersíquico antes que pasar al intrapsíquico como adquisición individual.

- Los diferentes enfoques, al exaltar la individualidad en teoría y propiciar el individualismo en la práctica, plantean propuestas y consejos dirigidos al maestro en esos mismos términos, como si éste se relacionara y atendiera a un solo alumno a la vez.

En el capítulo dos tratamos de explicar que la situación escolar real involucra múltiples factores cuyo origen se encuentra al interior y al exterior del aula y de la escuela, son difícilmente controlables, y en la mayoría de los casos, no son visualizados por el maestro.

- En estrecha relación con el punto anterior, todas las teorías nos hablan del aprendizaje como algo que tiene lugar dentro de

(2): Vid. Luria, Vigotsky, et. al Psicología y Pedagogía. Akal, editor, 1979

los límites marcados por las cuatro paredes del aula, lejos de influencias externas, salvo la mala nutrición, la desatención de los padres, o los escasos recursos económicos, todos ellos lugares comunes a los que se acude para explicar el fracaso, en lugar de reconocer las fallas del sistema educativo.

- Se acepta como verdad indiscutible que la comprensión del aprendizaje implica lógicamente la comprensión de la enseñanza, y - que a una buena enseñanza obtendremos un buen aprendizaje; este supuesto de sentido común ha sido reforzado por las teorías psicológicas. Ciertamente existe una relación estrecha entre ambos procesos, pero estamos en total desacuerdo con la visión - tan mecánica que nos ofrecen estas explicaciones; lo dijimos antes e insistimos ahora en que, pese a su relación e influencia mutua, cada uno de estos procesos sigue una lógica propia que es preciso comprender más a fondo. Los resultados obtenidos en la aplicación de las teorías, así como recientes investigaciones, revelan que este punto de vista es insostenible; saber algo acerca del aprendizaje no resuelve automáticamente el problema de la enseñanza, como nos lo han querido hacer creer.
- En conjunto, los distintos enfoques comparten omisiones y limitaciones que las hacen insuficientes para captar por sí solas la esencia del aprendizaje escolar; pero quizá lo más grave es su contribución a la conformación de lo que Edwards y Mercer (3) llaman "ideología del aprendizaje y la enseñanza", es decir interpretaciones o ideas sobre lo que los maestros creen acerca

 (3): Op. cit. capítulo 3.

de estas dos actividades, cómo deben llevarse a cabo, cuál suponen que es su participación, etc. Se trata de una ideología que proporciona pautas sobre cómo conducirse en el aula con los alumnos, fundadas en el deber ser y no en la comprensión de lo que realmente sucede; se dan por válidos e indiscutibles los objetivos y los principios que, de acuerdo con ese deber ser, han de aplicarse en la enseñanza. Al pasar por alto la necesidad de conocer los problemas que se esconden tras la obvia rutina y mecanización del trabajo en el aula, centramos nuestras preocupaciones en los aspectos de forma, en el cómo de la clase, asistiendo a cursos o leyendo manuales de una didáctica limitada a recetar técnicas de dinámicas de grupos, de elaboración de material didáctico, y de evaluación, entre otras. Tales preocupaciones son legítimas, lo cuestionable es que por esa vía se pretenden solucionar los problemas educativos.

Para combatir esta ideología, es preciso desplazar las estrechas concepciones que nos ofrecen las teorías psicológicas, estudiando el aprendizaje escolar conjuntamente con problemas como el contenido y el conocimiento, por citar algunos. Si lo que no interesa es construir o reconstruir visiones más completas y certeras del complejo universo que encierra la vida escolar, no tiene sentido sostener al aprendizaje como objeto único y privilegiado estudiado en forma particular. Una comprensión más profunda sobre su naturaleza será posible si lo abordamos como un eslabón más de una enredada cadena en la que el aspecto psicológico

es uno de los muchos elementos que la componen. En la medida en que avancemos en semejante empresa, dejaremos de atribuir los fracasos escolares y del aprendizaje a las fallas ó incapacidades de maestros y alumnos en concreto; de paso, contribuiremos a modificar sustancialmente el conocimiento psicopedagógico que tan infructuosamente hemos aplicado y que constituye la base que sostiene la ideología antes mencionada.

Esto último nos dá pie para abordar el otro tipo de conclusiones que mencionamos al principio.

2. Sobre la Psicología Educativa y la Psicopedagogía en general.

Antes de entrar en materia, debemos aclarar que en ningún momento nos propusimos como objetivo realizar algún análisis al respecto, sin embargo, conforme se fué desarrollando el trabajo, se hizo presente la temática. Nos dimos cuenta que se trataba de una cuestión intrínseca al tema del aprendizaje, que fué emergiendo de manera un tanto natural.

Las siguientes son observaciones que otros han hecho ya, la diferencia está en que hasta antes de este trabajo, no las habíamos visualizado, no habían aparecido ante nuestro razón ó quizá no habíamos podido nombrarlos.

Se mencionó a lo largo de este escrito que la psicología educativa a la que se adscriben las teorías del aprendizaje, ha dejado profunda huella en nuestro medio educativo, sobre todo

en los educadores interesados en aplicar conocimientos con "bases científicas" para mejorar su práctica.

Asimismo, ha servido como justificación de las fallos e incongruencias de un sistema educativo discriminatorio, cuya organización y funcionamiento está al servicio de un sistema social desigual por definición, como es el nuestro.

Nos referimos desde luego a aquella psicología educativa preocupada por atender en todo momento los cánones científicos aceptados por mucho tiempo como los únicos válidos para hacer ciencia, moviéndose en el ámbito de la medición, la cuantificación y la experimentación en el laboratorio.

También hablamos de aquella que apoyada en la psicología evolutiva promotora del paidocentrismo, nos ofrece una idea de sujeto educativo que antepone la individualidad en términos de desarrollo, capacidades, etc. y subvalora ó definitivamente ignora factores de orden social y cultural.

Se trata de una psicología cuya aspiración mayor ha sido erigirse en la principal si no es que la única plataforma científica de la educación. Para lograrlo, se ha valido del diseño y uso de test psicológicos que miden habilidades, aptitudes y actitudes individuales, forjándose así una idea bastante parcial si no es que falsa, de los sujetos educativos y sus actos, así como de los fenómenos escolares en general.

Hablamos, en suma, de una psicología que pretende mejorar la educación sin acudir, ni mucho menos conocer el lugar donde ésta se imparte; pese a ello, ha sido pródiga en consejos

ó propuestas metodológicas para enseñar, tras de las cuales se esconden importantes intentos por controlar de manera cada vez más sutil y eficaz, lo que la escuela considera como "conductas perturbadoras" no acordes con las exigencias para poder permanecer en ella.

Lo que se conoce como psicopedagogía no es más que un híbrido adoptado en forma complaciente por una pedagogía que, ante la indefinición en su objeto de estudio, creyó encontrar en ella la respuesta a la demanda de propuestas prácticas que desde siempre ha enfrentado.

Es urgente y absolutamente necesario abandonar este tipo de psicología y psicopedagogía que ha sobrevalorado sus posibilidades, al simplificar las problemáticas educativas al grado de psicologizarlas totalmente. Ya dijimos y lo repetimos ahora: el análisis psicológico es, por sí solo, incapaz de dar cuenta de la enorme complejidad de los fenómenos educativos. No queremos decir con esto que un marco de referencia psicológico para la educación sea innecesario; proponemos modificar el actual estado de cosas generando una mayor sensibilidad hacia las características propias de las situaciones educativas y los procesos que ahí cobran sentido, por lo que hacemos nuestro el llamado de César Coll al respecto:

"En la búsqueda de un marco de referencia psicológico para la educación escolar, es necesario evitar por igual los eclecticismos fáciles, simplificado-

res inóvilmente deformantes de la realidad, los dogmatismos excluyentes y los peligros del reduccionismo psicológico. El mejor antídoto contra ello consiste, a nuestro modo de ver, en prestar una atención especial a las características propias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, evitando su desgajamiento del contexto social en el que se inscriben, y situando el punto de partida de la reflexión en el papel que están llamadas a desempeñar como instrumento de individualización y socialización en el desarrollo de los seres humanos" (4)

Justo es reconocer que actualmente, al interior de la psicología educativa, han surgido voces críticas que señalan -- las limitaciones en que esta forma de hacer psicología ha incurrido, obstaculizando así su propio desarrollo.

Toca a la pedagogía desentrañar los efectos y concepciones educativas que la deslumbrante presencia de este tipo de psicología nos ha heredado. Como pedagogos, habremos de ser más cautelosos y rigurosos en un sentido teórico, antes de continuar apropiándonos acríticamente del conocimiento producido en otros campos de conocimiento con otros fines.

Por último, este trabajo representa, en términos profesionales, un avance y modificación sustancial de nuestros pun-

(4): C. Coll, Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Material del Simposio: Teorías Contemporáneas del Desarrollo Infantil. Acapulco, Gro. Abril de 1990, página. 5

tos de vista acerca de esta problemática educativa respecto a los que teníamos antes de iniciarlo; nos abre un abanico de perspectivas para continuar indagando nuevas interrogantes: Existe la convicción de que en la medida en que se aclaren, será posible propiciar la modificación de la práctica profesional propia y la de otros para quienes trabajamos, en especial la de los -- maestros de niveles básicos a quienes injustamente se les ha -- querido responsabilizar de todos los problemas que padece la -- educación.

B I B L I O G R A F I A

- Aebli, H. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- Apple, M. Política, economía y poder en educación. Material del Seminario con el mismo nombre, organizado por la ANUIES y la FF y L de la UNAM, editado por la Universidad Autónoma de Hidalgo, México, Enero de 1990.
- Arredondo, V. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación Ed. Trillas, México, 1975.
- Bauleo, A. Ideología, grupo y familia. Folios Ed. México 1982.
- Bigge y Hunt. Bases psicológicas de la educación. Ed. Trillas, México, 1979.
- Bleger, J. Psicología de la conducta. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- Bleger, J. Temas de Psicología (entrevista y grupos). Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- Braunstein, N. et. al. Psicología: ideología y ciencia, Ed. Siglo XXI, México, 1982, 8a. edición.
- Brunner, J. Realidad Mental y Mundos Posibles. Ed. Gedisa, Barcelona, 1988.
- Claxton, G. Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Alianza Editorial Madrid, 1987.
- Coll, César. (compilador). Psicología genética y aprendizajes escolares. Ed. Siglo XXI, España, 1983.
- Coll, César. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje y. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar.
Material de trabajo presentado por el autor en el Simposium Internacional "teorías Contemporáneas del Desarrollo Infantil", organizado por el Centro de Estudios de Desarrollo Infantil, Acapulco, Gro. México, Abril de 1990.

- Coll, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento
Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- Contreras, E. y Ogalde I. Principios de Tecnología Educativa,
Ed. Edicol, 1978.
- Chamizo, O. "El saber sobre el aprendizaje" en: Memorias del Tercer Foro Nacional de Investigación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. C.C.H., UNAM, México, 1983.
- Chomsky, N. Proceso contra Skinner, Anagrama, Barcelona, 1984.
- De Alba, A. et. al. Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985.
- De Lella, C. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario" en: Perfiles Educativos No. 2., CISE, UNAM, México, 1978.
- Edwards, D. y Mercer, N. Conocimiento compartido, Paidós, Barcelona, 1988.
- Entwistle N. La comprensión del aprendizaje en el aula, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- Erickson, F. "Métodos cualitativos en la investigación sobre la enseñanza" en: Wittrock M. C. La investigación de la enseñanza II, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- Ferreiro, E. "Piaget" en: Revista Los hombres de la Historia No. 33, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
- Flavell, J. Psicología Evolutiva de J. Piaget, México, 1983.
- Giordano, Gigena, R. E. Grupos operativos de enseñanza; ¿una alternativa pedagógica viable?. Tesis de Licenciatura, UPN, México, 1984.
- Giroux, H. "teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", Cuadernos Políticos No. 44, Ed. Era, México, 1985.
- Gras, A. Sociología de la Educación. Ed. Narcea, España 1985,
- Greene, J. Pensamiento y Lenguaje. Cía, Editorial Continental, México, 1982.
- Hilgard, E. Teorías del aprendizaje, FCE, México, 1961.

- Hill, W. Teorías contemporáneas del aprendizaje. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Hoyos Medina, C. A. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad" en: Perfiles Educativos No. 7, CISE, UNAM, México, 1980.
- Jackson, P.W. La vida en las aulas, Ed. Narova, Madrid, 1975.
- Jandesman, M. (compiladora) Curriculum, racionalidad y conocimiento, antología editada por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México, 1988.
- Lapassade, G. y Loureau R. "El análisis del grupo" en Claves de la Sociología, Laia, Barcelona, 1974.
- Lundgren, U.P. "Producción y reproducción social como un contexto para la teorización curricular" en: Journal of Curriculum Studies, Vol. 15, No. 2, Estocolmo, 1983, Trad. Prócoro Millón Benítez
- Lurcat, I. El fracaso y el desinterés escolar. Edit. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Merani, A. Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalbo, México, 1983. 4a. edición.
- Moreno, A. Skinner, una psicología para la dependencia. Cuadernos de Educación No. 55, Laboratorio Educativo, Caracas, 1978.
- Ortega S. y Sánchez H. Función docente y psicopedagogía: mecanismos contradictorios de reproducción social en el aula. tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, México, 1987.
- Pérez Montalbán, R. "El conductismo en Educación: algunos de sus alcances y limitaciones" en: Revista Perfiles Educativos No. 13. CISE, UNAM, México, 1981.
- Palacios, J. "Jean Piaget: la educación por la acción" en: La cuestión escolar, Laia, Barcelona, 1980, 2a. edición.
- Papsza, M. "Una aproximación a la epistemología genética de J. Piaget." Perfiles Educativos No. 18, CISE, UNAM México, 1982.
- Paradise, R., Socialización para el trabajo: la interacción Maestro Alumno en la escuela primaria, Cuadernos de Investigación educativa No. 3; DIE, IPN, México, 1979.

- Piaget, J. "Desarrollo y Aprendizaje" en: The Journal of Research Science Teaching Vol. 2 ISSUE No. 3 1964, Trad. Teddy Paz.
- Piaget, J. Problemas de Psicología Genética, Ariel, México, 1980, 4a. edición.
- Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Ariel, México, 1976, 4a. ed.
- Pichón Riviére, E. El proceso grupal (del Psicoanálisis a la Psicología Social) I, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- Rockwell E. "De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en: Antología del módulo pedagógico del PACAEP, Dirección General de Promoción Cultural, SEP, México, 1986.
- Rueda Beltrán. "Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos" en: Perfiles Educativos No. 23. CISE, UNAM, México, 1986.
- Ruiz Larraguivel, E. "Reflexiones en torno a las teorías del -- aprendizaje" en: Perfiles Educativos No. 2, Nueva Epoca CISE, UNAM, México, 1983.
- Ruiz Larraguivel E. "Reflexiones sobre la realidad del currículum", Perfiles Educativos No. 29-30, CISE-UNAM, México, 1985.
- Santoyo, R. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en: Perfiles Educativos No. 11, CISE, UNAM, México, 1981.
- Santoyo, R. "Apuntes para una didáctica grupal" en: Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. El caballito/SEP. México, 1985.
- Schaff, A. Lenguaje y conocimiento, Ed. Grijalbo, México, 1975.
- Skinner, B. F. La conducta de los organismos, Ed. Fontanella Barcelona, 1975.
- Skinner, B. F. La tecnología de la enseñanza, Ed. Labor, Barcelona, 1970.
- Skinner, B. F. La modificación de la conducta, Ed. Trillas, México, 1976.
- Stobbs M. y Deslont S. Las relaciones profesor-alumno, Ed. Dikos, tau, Barcelona, 1978.

- Taby, H. Elaboración del currículo, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- Vigotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Crítica/Grijalbo, México, 1988.
- Vigotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Ed. Quinto Sol, México, 1990.
- Witrock, M. C. La investigación de la enseñanza III, Profesores y Alumnos, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- Wolman, B. Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1968.
- Zarzar, Ch. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en: Perfiles Educativos No. 9, CISE, UNAM, México, 1980.