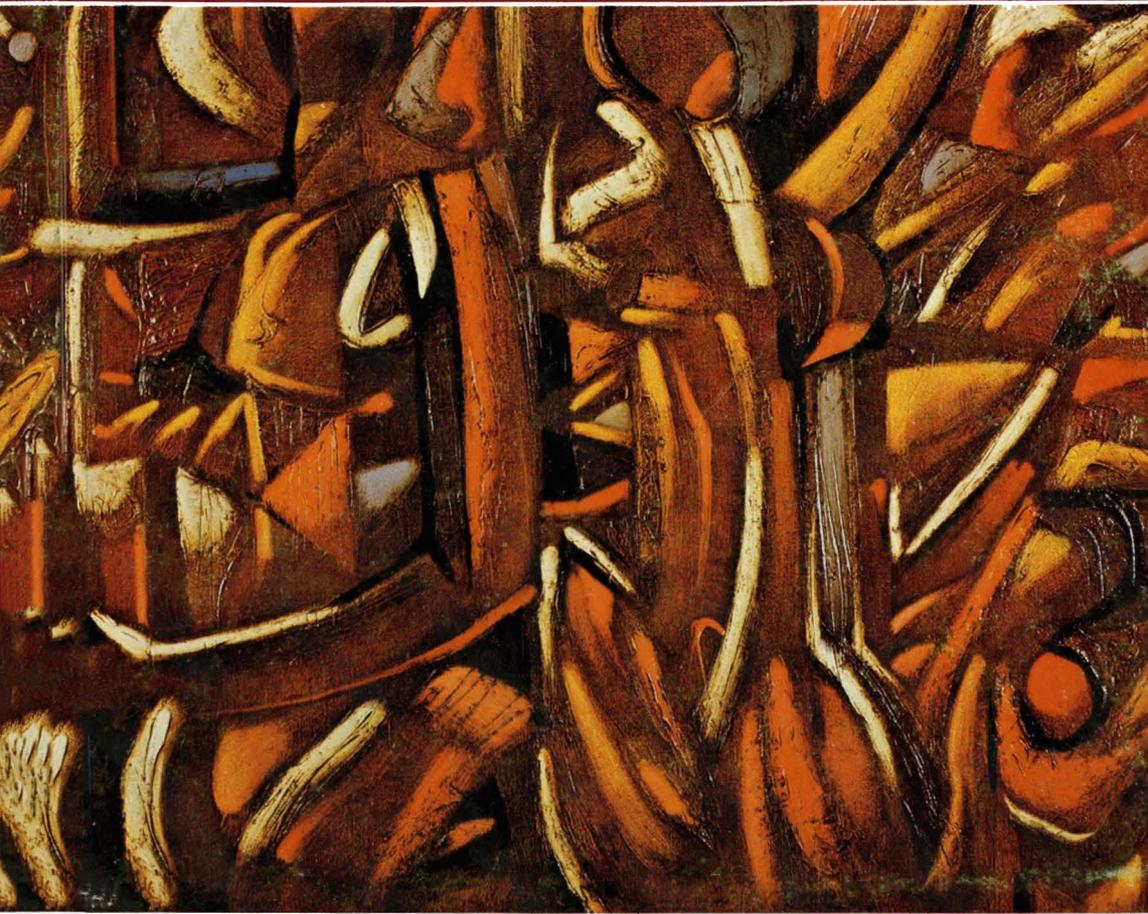


ecuador DEBATE

OCTUBRE DE 1988

QUITO ECUADOR



educación
y escuela

16

\$ 5,00

000010



ecuador DEBATE

centro andino de acción popular
quito-ecuador

ecuador DEBATE

DIRECTOR: José Sánchez
-Parga

CONSEJO EDITORIAL:

Juan Carlos Rivadeneira, Campo Burbano, José Sola, José Bedoya, Iván Cisneros, Francisco Rhon Dávila, Jaime Borja, Byron Toledo, Galo Ramón, José Sánchez-Parga, Fredy Rivera, Lenny Field, Mauro Cifuentes.

COMITE ASESOR: Manuel Chiriboga, Andrés Guerrero, Hernán Rodas, Juan Pablo Pérez, José Laso, Francisco Gantotena.

DISEÑO Y DIAGRAMACION: Vladimir Lafebre.

PORTADA : pintura de Alejandro Gutiérrez

Impreso en talleres
CAAP. 1.200 ejemplares

Fotomecánica e Impresión:
Gonzalo Acosta

Levantamiento de textos:
Carmen Guachamín

Centro Andino de
Acción Popular
Quito-Ecuador.



caap

PRECIO 500 SUCRES

ecuador DEBATE

La revista Ecuador Debate es una publicación del Centro Andino de Acción Popular -CAAP-, bajo cuya responsabilidad se edita.

Junta Directiva del CAAP: José Laso Ribadeneira, Manuel Chiriboga, Agustín Armas, Francisco Rhon Dávila, Marco Romero.

Director Ejecutivo: Francisco Rhon Dávila.

ECUADOR DEBATE es una publicación periódica que aparece tres veces al año y cuyos precios son los siguientes:

	<i>Suscripción</i>	<i>Ejemplar suelto</i>
<i>América Latina</i>	<i>US\$ 12</i>	<i>US\$ 4</i>
<i>Otros países</i>	<i>US\$ 15</i>	<i>US\$ 5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>\$ 1450</i>	<i>\$ 500</i>

La dirección postal de la Revista es: Apartado Aéreo 173 - B Quito, Ecuador, Oficina ubicada en Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre.

El material sometido para su publicación (artículos, comentarios, etc.) deberá ser canalizado en la medida de lo posible a través de los miembros del Comité editorial

Opiniones y comentarios expresados por los colaboradores son de responsabilidad exclusiva de éstos y no necesariamente de la Revista.

El material publicado en la Revista podrá ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente que le dé el respectivo crédito.

El símbolo de la revista es el logotipo del Centro Andino de Acción Popular.

Indice

BIBLIOTECA



FLACSO
ECUADOR

9

EDITORIAL

13

CRISIS Y PROPUESTA SOCIALDEMOCRATA
Consejo Editorial Ecuador-Debate

ESTUDIOS

29

ESCUELA Y SOCIEDAD
TRES LECTURAS DE UNA REALIDAD RECIENTE
Jorge Rivera Pizarro

43

ESPECTATIVAS SOCIETALES RESPECTO DE LA
EDUCACION; DESDE LA "CONSULTA NACIONAL"
DEL CONADE (1986)
Vicente Martínez F.

77

EDUCACION ECUATORIANA Y CURRICULUM
Carlos Quiroz Palacios

Rev 2.24 Rev 9.8.71 E. J. 2

85
PARA LA DEFINICION DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA
_____ José Sánchez-Parga

ANALISIS

107
PRIMARIA VERSUS EDUCACION
_____ Adriana Rossi

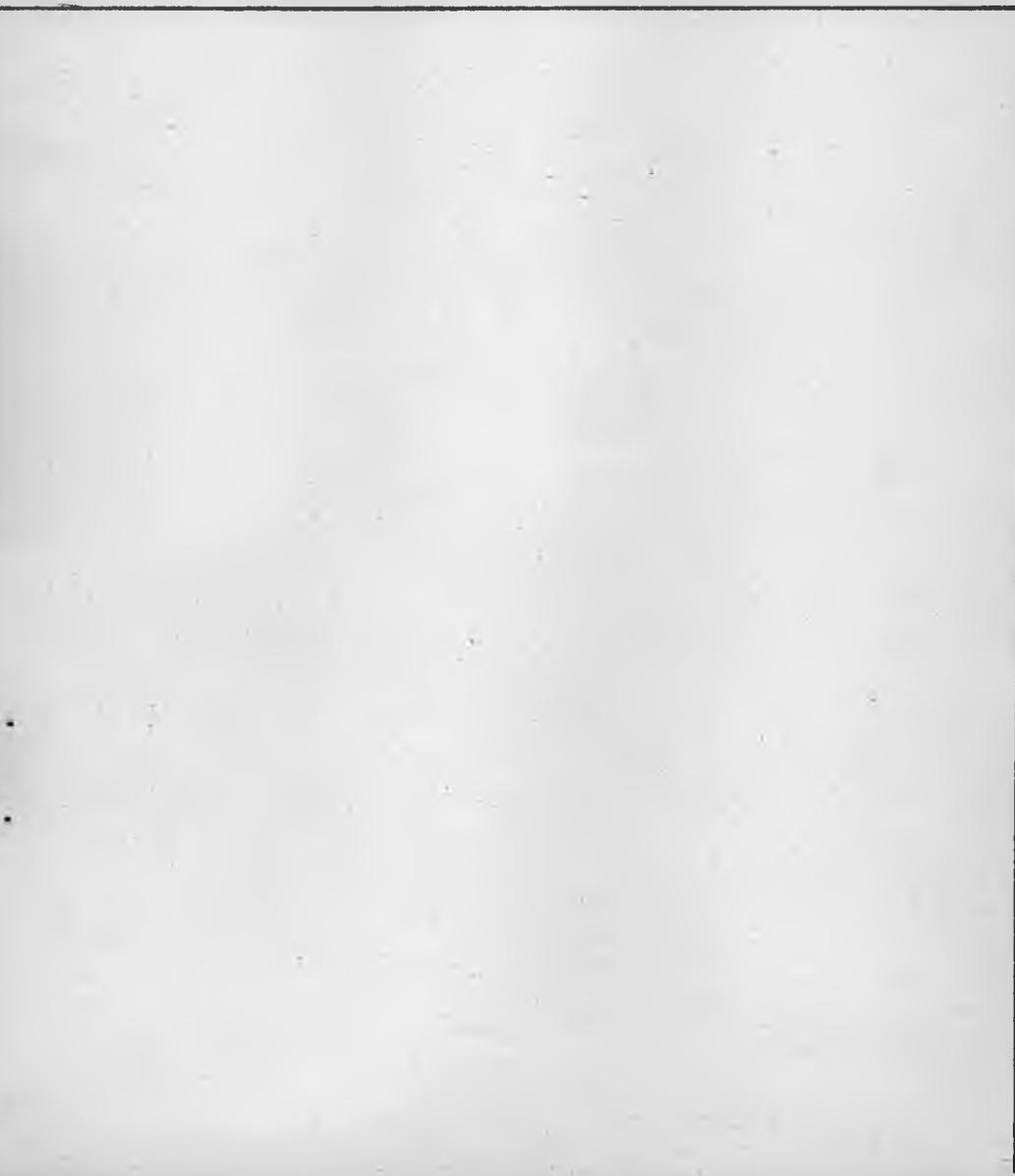
127
TEXTOS POBRES, POBRES NIÑOS
_____ Ana María Jalil

145
EL PROFESORADO PRIMARIO: CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO
_____ Leonardo Izurieta Ch.

165
LA EDUCACION A DISTANCIA, SU DESARROLLO Y
POSIBILIDADES EN EL ECUADOR
_____ Mario Abril Freire

189
LOS RETOS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA
_____ Magdalena Herdoiza

Estudios



**PARA LA DEFINICION DE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

J. Sánchez-Parga

El pensamiento educativo se ha desarrollado muy poco en nuestras latitudes; e incluso si comparamos sus resultados con el de las otras ciencias sociales, hay que reconocer que tanto en términos teóricos como en la investigación y en el diagnóstico la problemática de la educación ha quedado muy relegada (1).

Diversas son las razones que dan cuenta de este olvido educativo; queremos plantear algunas aquí que nos parecen capitales; y porque es a partir de ellas que nos proponemos desarrollar nuestra propuesta.

(1) Este artículo es feudatario de una reciente investigación y publicación nuestra, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, CAAP, Quito, 1988; y en sus líneas generales fue objeto de una exposición en la Universidad Central durante un encuentro sobre Investigación educativa organizada por la Facultad de Filosofía y Letras en el curso 1988.

En primer lugar, aunque los educadores son educados para educar este encargo socio-profesional de los maestros formados para enseñar, posee una orientación y unos objetivos fundamentalmente reproductores; se trata de una ingeniería social que se limita a la transmisión de conocimientos. Y todos los esfuerzos educativos parecen haberse basado y constreñido al campo de las tecnologías pedagógicas: el mejoramiento y la eficacia de dicha transmisión de los conocimientos. En este sentido es posible que pueda haber entre nosotros excelentes pedagógos aunque sin embargo sean pésimos educadores.

Planteamos esta aparente contradicción, porque el proceso educativo, en su eje o en su sustancia, no puede limitarse a esa comunicación de sus conocimientos que el profesor o el maestro realiza con sus alumnos; tanto más importante que transmitir conocimientos, el trabajo educativo debe orientarse más bien a desarrollar el pensamiento del alumno, a capacitarlo para elaborar formas de conocimiento cada vez más complejas, coherentes y sistemáticas. No son los conocimientos en sí, la información o los datos, lo que realmente educa sino la forma de aprender; de procesar y elaborar tales conocimientos, datos e informaciones; en otras palabras: no es el conocimiento de las montañas y los ríos del país, o los nombres y hechos de los sucesivos presidentes de la República lo que forma el pensamiento geográfico o histórico de un estudiante.

De hecho, esta orientación pedagógica fundamentalmente instrumentalizadora de los medios de producción de los conocimientos corresponde a una tendencia epistemológica de la misma cultura occidental, basada en la acumulación del saber; y que en términos educativos

parece haber privilegiado la metodología de la enseñanza, de la transmisión de los conocimientos y mensajes, y no tanto de los procesos de aprendizaje y las formas de adquisición de dichos conocimientos.

La otra razón a la cual habría que achacar la ausencia de un pensamiento educativo -y de una práctica realmente educativa- reside en el hecho que los desarrollos de otras ciencias afines al complejo educacional, como pueden ser la psicología, la epistemología y aun la sociología y la lingüística, no han sido incorporados dentro de una óptica interdisciplinaria, ni teórica ni prácticamente, a los planteamientos ni a los métodos de la educación. Más aún, los empleos que las ciencias de la educación han realizado de los aportes de la psicología, de la epistemología, de la lingüística y sociología han tenido un carácter muy funcionalista, y por ello no han repercutido en el desarrollo de nuevas reelaboraciones de la teoría educativa, ni han permitido repensar sus presupuestos más generales ni tampoco redefinir sus métodos. En tal sentido contribuciones como las de Piaget, Vigosky, Chomsky o Bernstein (por no citar más que algunas de las que nos parecen decisivas) apenas forman parte de los referentes conceptuales de nuestro horizonte pedagógico.

Una tercera razón, consecuencia de las anteriores, nos parece cierto desviacionismo de las preocupaciones de los mismos teóricos e instituciones educativas en nuestro país, que los ha obligado a centrarse de manera muy particular en aspectos periféricos a la problemática de la educación; como son, por ejemplo, aquellos relativos a la planificación, al "pensum" o "curriculum", en definitiva a la

organización de los contenidos de la enseñanza y a las tecnologías didácticas; en definitiva a cuestiones de administración educativa y no tanto de la teoría y del método.

Sin desconocer la importancia de todas estas cuestiones, así como las que conciernen a una determinada contextualización cultural del proceso educativo, consideramos que incluso tales planteamientos sólo pueden ser entendidos dentro de una redefinición de lo que debe comprenderse como el eje fundamental de dicho proceso en la educación del niño.

Por último, no podemos dejar de echar de menos la falta casi absoluta de una tradición investigativa en el campo de la educación; y como consecuencia de ello, el hecho de que muchas de las propuestas, experiencias e innovaciones que se han realizado en nuestro país sean atribuibles a iniciativas o intuiciones más o menos espontaneistas, a diagnósticos muy provisionales o a la aplicación de muy particulares correctivos o reajustes en el funcionamiento del aparato escolar. Es evidente que al no disponer de teorizaciones sobre la cuestión educativa, de un sistema conceptual para abordar su diversa problemática, resulta muy difícil o por lo menos muy azaroso emprender líneas de investigación tanto más en un medio profesional que, quizás mucho menos que cualquier otro, no ha sido formado para investigar en el campo de su propia práctica.

Es acometiendo una suerte de "ruptura pedagógica", que de alguna manera nos permita rebasar esta serie de obstáculos de las actuales condiciones del pensamiento educativo, que nos proponemos diseñar el eje fundamental de un modelo, que no tiene nada de original en sus

principios teóricos, pero que se podría contribuir a redefinir de forma decisiva la orientación de un proceso educativo y garantizarle resultados sustancialmente diferentes (2).

Antes de enunciar y justificar dicha propuesta nos parece importante establecer las condiciones que debería cumplir este recentramiento de la problemática de la educación, sobre todo en cuanto a su coherencia y alcances. Según esto consideramos que tal propuesta debe:

- a) inscribirse, ya desde los inicios del mismo proceso pedagógico educativo, en la escuela primaria, y a partir del momento decisivo en que el niño es introducido en una nueva forma de racionalización de sus conocimientos: *cuando empieza a leer y escribir*;
- b) lejos de limitarse a esta primera fase de la escolarización, deberá atravesar todo el largo proceso de enseñanza-aprendizaje, que transcurre desde la escuela primaria hasta la educación superior,
- c) articularse al mismo proceso del desarrollo de la inteligencia del niño y del adolescente; contribuyendo a que su desenvolvimiento alcance formas más elaboradas del pensamiento lógico,
- d) informar así mismo con una racionalidad propia la diversidad de conocimientos; permitiendo su particular organización de manera más sistemática.

(2) Las pedagogías más avanzadas en otros países de América Latina transcurren en sus orientaciones generales por el eje principal de una educación basada, entendiéndose bien, no tanto en un sometimiento al texto, escrito y leído, cuanto en un dominio de la lectura y escritura. Incluso en los países europeos, con una reconocida tradición en la enseñanza, se sigue priorizando los procedimientos de la "racionalidad gráfica".

e) sentar las bases de un pensamiento analítico y crítico a la vez que desarrolla las posibilidades del pensamiento abstracto.

Resulta obvio de estas precisiones, que una propuesta educativa como la que trataremos de argumentar no se sitúa al nivel de lo que se entiende por "pensum" o "curriculum", ni tampoco se refiere a la relación pedagógica entre alumno y maestro, ni a la misma representación u organización del espacio escolar/educativo; sin embargo no puede ser menos evidente que la redefinición de un principio educativo en los términos previstos representará una radical modificación de todos estos elementos, que constituyen la problemática educativa.

En este sentido, consideramos que una propuesta educativa capaz de reformar el modelo escolar, debe poseer una pertinencia metodológica fundamental: la de reorganizar y redefinir todos los componentes que intervienen en el fenómeno educativo en su globalidad. Lo cual significa repensar dichos elementos en función, y articulación, de la propuesta central; y por otra parte, confiriendo a la educación su alcance más amplio, y en cierto modo más utópico, involucrar en la educación del niño los espacios y procedimientos extra-escolares de su formación. En otras palabras, y en términos muy pedestres, que al margen de la escuela el niño pueda ejecutar y desarrollar sus máximas competencias de lectura y escritura.

Con esto queremos advertir, que aun cuando la propuesta se centra fundamentalmente en la escuela y se orienta hacia todo el proceso de la escolarización, ella no debe ser coherentemente asumida y plenamente eficaz, si de alguna manera no compromete ese más amplio proceso

educativo que es la socialización del niño. Por esto mismo, sólo elevando los niveles de lectura/escritura de una sociedad será posible garantizar el desarrollo de la "racionalidad gráfica" del régimen escolar.

Estos preámbulos han anticipado y definido ya el tema que nos proponemos tratar a continuación.

RACIONALIDAD GRAFICA

Con este aprendizaje primario de la lectura-escritura, a través de la cual se inicia la escolarización del niño, éste es introducido en uno de los principios fundamentales que han orientado el desarrollo de las grandes culturas en oriente y occidente, y que han guiado la formación de un modelo de pensamiento, cuya racionalidad lógica se encuentra a la base de la tradición científica occidental (3).

Según esto el aprendizaje de la escritura/lectura no puede ser considerado como la adquisición de un mero instrumento para transmitir y comunicar conocimientos, sino más bien como la adopción de una forma de racionalidad, que irá modelando el mismo desarrollo del pensamiento a medida que el niño escolar va asimilando la estructura de la lengua y su organización gramatical. Lo que en el uso hablado

(3) Cuando nos referimos al desarrollo del pensamiento de "occidente" tenemos en cuenta esa cierta continuidad espacial de diversas tradiciones "gráficas", que se remontan a 50 siglos de antigüedad, y que temporalmente ha ido marcando la homogeneización de un estilo cultural cada vez más generalizado.

del lenguaje posee un empleo inconsciente y no intencional adquiere en la lectura y sobre todo en la escritura un carácter consciente e intencional.

Este paso del discurso hablado a la "racionalidad gráfica" es ya un medio decisivo al nivel más inmediato de la morfología de la lengua y su manejo, pues supone una distinción de los fenómenos gramaticales y su relación con la realidad: el atributo, el sustantivo y el verbo, los adjetivos y adverbios (4). Ello implica un progresivo ejercicio de distinción de las cosas y sus cualidades, de las acciones y sus modos, así como de las diferentes formas de temporalidad.

Cuando el niño aprende y usa la palabra flor, esta representa un concepto concreto, idéntico al empleo que hace de la palabra rosa; solamente a medida que en mismo ejercicio de a lengua -de la comunicación con los adultos- va diferenciando la predicación, o aplicación a la realidad, de uno y del otro término, puede ir estableciendo el distinto grado de generalización que existe entre ellos. Tal habilidad no es sólo gramatical sino también mental, ya que implica un ejercicio de abstracción, una elaboración conceptual, que se expresa claramente diferenciada a nivel de la escritura.

De la misma manera, el difícil arte de la adjetivación el que temple las particulares competencias del oficio literario, supone ade-

(4) Para el uso de "racionalidad gráfica" nos hemos inspirado en la traducción francesa de la obra de J. Godoy, *The domestication of savage mind*, Cambridge, University Press, 1977.

más de un desarrollo perceptivo de las cualidades de las cosas, también una determinada práctica de abstracción, sobre la cual se irá elaborando la distinción entre sustancia y accidente, uno de los rasgos más característicos del pensamiento occidental.

Únicamente en una fase muy ulterior de la práctica de la lectura/escritura y de la adquisición de una "racionalidad gráfica" es posible un manejo de la compleja organización sintáctica de la lengua y sus correspondencias mentales: el desarrollo de las categorías lógicas más elaboradas como son la casualidad, la finalidad, la condicionalidad, el pensamiento consecutivo o hipotético, la disyuntividad, etc.

Es quizás en esta fase del desarrollo de la escritura y de la elaboración de las categorías del pensamiento lógico, que aparece con mayor claridad la estrecha correspondencia o relación recíproca que existe entre lo que podríamos denominar las formas gramaticales del discurso y las formas mentales. Es evidente que el niño puede empezar a usar las fórmulas gramaticales de la casualidad; las conjunciones consecutivas, concesivas y condicionales sin que todavía haya desarrollado dichas categorías, es decir sin comprender todavía su sentido lógico; sin embargo estas categorías no podrán ser elaboradas por el niño y plenamente adquiridas sino a través de una continua utilización, de una práctica cada vez más precisa, de las correspondencias gramaticales y sintácticas de dichas categorías lógicas.

Es decir, sin un habitual uso y manejo de la organización gramatical y sintáctica de la lengua, que de manera particular se desarrolla

en la escritura, a lo largo del proceso de escolarización, no se podrá adquirir esa racionalidad del discurso, que permite el manejo de las categorías lógicas más elaboradas. En otras palabras, si en el desarrollo del largo proceso escolar, el niño, y después el joven estudiante, no alcanzan una diestra utilización de las construcciones casuales (por qué), concesivas (aunque), condicionales (si), finales (para qué), tampoco podrán desarrollar ni elaborar la comprensión y el uso de las categorías mentales correspondientes.

Pero los efectos de la "racionalidad gráfica" van más allá, en la medida que permiten la implementación de otras formas del pensamiento crítico y analítico; es a partir del texto escrito y leído, que se operan los procedimientos de especificación y determinación, a través no sólo de una selección del vocabulario sino también de las distintas posibilidades de construcción de las oraciones; es a través de la escritura, que se puede llegar a un preciso establecimiento de las comparaciones y relaciones; y es el texto escrito el que proporciona las condiciones para el mejor trabajo crítico; no sólo en lo que se refiere al análisis de los recortes y de las secuencias de un discurso sino también respecto de una fijación de los significantes, su relación, secuencia y coherencia, entre ellos.

Los precedentes planteamientos no significan que al margen de la racionalidad gráfica; de la lectura/escritura, el pensamiento por su autonomía propia no opera en base a sus categorías lógicas; ni sea capaz de desarrollar los procedimientos de la racionalidad humana; pero lo que no alcanza, en cambio, son las formas más elaboradas de su empleo; las que

caracterizan el pensamiento abstracto y científico.

De otra parte, los conceptos y las operaciones de abstracción no se aprenden; ello sólo puede ser el resultado de una determinada forma de desarrollo del pensamiento, que únicamente es posible lograr a partir de las correspondientes formas mentales, codificadas en la estructura y organización lógico-sintácticas de la lengua.

Estos dos presupuestos muestran que la racionalidad abstracta y conceptual, lo mismo que las capacidades lógicas y los comportamientos críticos y analíticos, nunca faltan de manera completa en el desarrollo del pensamiento; pero al mismo tiempo tales competencias se encuentran sujetas a una gama de graduación muy diferente en cuanto a su mayor o menor elaboración, y de acuerdo a los niveles de racionalidad gráfica alcanzados.

Nos dispensamos de extendernos aquí en la argumentación sobre la cual se fundamenta las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y en base a la cual nosotros hemos establecido las correspondencias entre el manejo (textual y escrito) de las formas más elaboradas de la organización gramatical, sintáctica y semántica de la lengua, y aquellas del pensamiento lógico. Pero nos parece importante llamar la atención sobre lo que constituye el proceso primario de la racionalidad gráfica o del desarrollo del pensamiento a partir de la utilización textual o gráfica del lenguaje.

Es a través del texto y sobre todo de la escritura que la lengua trasciende su función inmediata y concreta de la comunicación, para

alcanzar un nivel de abstracción, y de conversión del discurso hablado o el discurso mental. En la escritura el discurso adquiere una cierta generalización, al abstraerse de un contexto comunicacional inmediato, e incluso de una interlocución concreta. En la escritura el discurso mental, se autonomiza por referencia al discurso hablado; y al mismo tiempo que acomete una cierta abstracción respecto de su locución fonética; opera procedimientos de elaboración más compleja y organizada, y sobre todo más precisos, tanto en los usos lingüísticos como en los de la semántica y la lógica (5).

LA LECTURA/ESCRITURA EN LA ESCUELA

La experiencia, junto con un vasto consenso de testimonios, confirman que un gran porcentaje de universitarios no saben escribir correctamente. La mayor parte de ellos llegan a componer frases u oraciones simples, y son pocos los que logran articular por procedimientos subordinativos más o menos variados y complejos una secuencia de proposiciones más o menos larga. Lo más habitual es encontrarse con proposiciones yuxtapuestas o ligadas por formas de coordinación elementales, que difícilmente llegan a enunciar un discurso lógicamente elaborado. Este fenómeno es la conse-

(5) En nuestra obra, a la que nos hemos referido en una nota anterior, al mostrar las correspondencias entre los códigos del habla, los códigos mentales y los códigos sociales, llamábamos la atención sobre las diferencias entre un código "elaborado" en base a una tradición gráfica de la lengua y el código "integrado" propio de una cultura de tradición oral. Después de la clásica obra de Vitgoski *Pensamiento y Lenguaje* y la posterior aportación de A. Schacff sobre *Lenguaje y Conocimiento* (de 1964 la original edición polaca), el tema ha sido de una amplísima bibliografía.

cuencia de un hecho generalizado: ni el colegio ni tampoco después en la universidad el estudiante ha adquirido un hábil manejo de la escritura; su discursividad gráfica ha quedado limitada a un estado muy elemental; tampoco es capaz de un tipo de discursividad suficientemente elaborada en términos conceptuales y de su articulación lógica de una mínima complejidad.

Nos hemos encontrado con estudiantes egresados en ciencias sociales incapaces de manejar el pensamiento hipotético en el diseño de una investigación; que hablan de "marco teórico" pero que carecen de una comprensión conceptual del sistema de nociones que ello implica.

Este defecto es achacable a toda una formación precedente, y tiene sus orígenes ya en la escuela primaria, donde al niño se le enseña a leer y escribir, pero donde el ejercicio de la lectura y escritura nunca es el eje y fundamento de su educación. Más bien se le obliga a leer para que memorice conocimientos y no tanto para que amplie el campo de los conocimientos, para que los diversifique según sus intereses o aptitudes; así como se le obliga a copiar textos o se le somete al dictado para controlar y evaluar su ortografía, o para que acumule datos e información, pero no para que progresivamente desarrolle una discursividad gráfica, e incluso posteriormente pueda ejercer sus iniciativas literarias. En definitiva, la lectura y la escritura no son ejercidas en función del desarrollo del pensamiento y de la creatividad del niño y del alumno.

Dentro del mismo régimen escolar otra pervisión contribuye a hacer odioso el aprendizaje de la escritura: las violencias ortográ-

ficas y gramaticales. Es aberrante que ya antes de saber bien leer y escribir se perturbe el aprendizaje del niño, se viole de manera prematura su desarrollo del pensamiento, con las reglas de la acentuación, de la ortografía de las palabras y todas las sinuosas -y para él misteriosas- leyes morfológicas, gramaticales y sintácticas. Resulta una distorsión, que antes de manejar con más o menos destreza la escritura de la lengua el niño deba aprender un sistema regulador de su funcionamiento, cuando ni el mismo maestro o profesor están en condiciones de comprender y de dar cuenta del por qué de tales reglas fonéticas, ortográficas y gramaticales.

Esta observación es tanto más pertinente por el hecho que el niño no puede entender tales regulaciones de la lengua sino a partir de una determinada fase del desarrollo de su pensamiento, el cual sólo puede ser alcanzado a través de un ejercicio "no-regulado" del habla y de la escritura. Es como si se pretendiera enseñar a hablar correctamente al niño antes de que éste aprenda a hablar. O en términos más simples, por ejemplo, sólo cuando el escolar ha adquirido la costumbre de escribir "casa blanca", "rosa blanca", "perro blanco", podrá entender que "blanco" es un color, una cualidad de las cosas, y de ahí su distinción como adjetivo.

No basta que durante el largo proceso de su escolarización el estudiante aprenda a escribir y llegue a escribir "correctamente"; es necesario que la escritura le permita el desarrollo de su pensamiento: la elaboración de un discurso preciso y articulado, en el que pueda expresarse, formular y elaborar sus experiencias y sus ideas. Este procedimiento forma

parte del ejercicio de la "racionalidad gráfica", y también él puede ser más perturbado que educado por las interferencias de una mala pedagogía. Aquí se plantea el problema de qué escribir.

Si ya a un niño de 10 ó 12 años se le obliga a hacer una composición sobre "la libertad" o sobre "el natalicio de Bolívar" (ejemplos no inventados!) es evidente que el pobre alumno se enfrentará con una seria dificultad al abordar temas tan abstractos como abstrusos e inadecuados. Cómo pasar de las descripciones más concretas y de las realidades más familiares a ciertas formas de relato más sencillas, para que sólo después pueda escribir sobre cosas o hechos más creativos, es algo que una elemental didáctica debería tener muy considerado y previsto.

Este particular problema hace referencia a ese otro más de fondo, que de alguna manera es la causa de tantos errores y horrores educativos: el hecho que los adultos, maestros y profesores, adolecen de un serio desconocimiento de la psicología del niño y alumno, de las fases de su desarrollo mental, de cómo adecuar los procedimientos de la enseñanza a aquellos del aprendizaje.

Si la lectura-escritura es deficitaria durante la escuela y el colegio, si no llega a convertirse en "órgano" -y no mero instrumento- del desarrollo del conocimiento del estudiante, y tampoco llega a formar parte habitual de su formación y socialización extra-escolar, más grave nos parece la falta de ejercicio de racionalidad o de racionalización gráfica durante sus estudios universitarios. A este nivel de su formación el estudiante difi-

cilmente podrá compensar la larga deficiencia de su educación escolar, tanto más cuando el sistema universitario en lugar de propiciar sus actuaciones como lector, escritor o escribidor lo convertirá en un parásito del texto y de la misma escritura: reducido a leer para lograr una memorización mecánica, y a escribir los dictados o explicaciones del profesor o lo que él mismo sabe de las preguntas de un examen.

La complejidad de lo que hemos convenido en denominar la "racionalización gráfica" no se agota en aquellos procedimientos y elaboraciones del discurso mental más directamente vinculados a las estructuras y organización del lenguaje. Pero muy relacionados con estos, y muy vinculados a un proceso educativo orientado a promover y facilitar el desarrollo del pensamiento del niño, hay otros aspectos que la escuela y el colegio, en primer lugar, -por supuesto también la familia-, y después la Universidad deberían propiciar y desenvolver. Nos referimos, por ejemplo, y de manera muy particular, a las competencias críticas en el niño y alumno, como un factor fundamental de la formación del pensamiento. Enseñar a preguntar, crear las condiciones de un comportamiento interrogativo, implementar en el niño curiosidad y el hábito del cuestionamiento, el interés sobre el por qué de las cosas y de los sucesos, nos parece algo esencial al proceso educativo (6).

(6) Una tesis reciente de Michel Dabène sobre "el adulto y la escritura; contribución a una didáctica del escrito de la lengua materna" (*L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* Edit, De Boeck, Bruxelles, 1987) pone de relieve el doble orden de lo "oral" y lo "escritural" en la organización mental de los mensajes, de la comunicación y de los dos niveles de la externalidad e internalidad dis-

Es obvio que el cuestionamiento, como los otros comportamientos mentales, se adquiere ya a partir de los mismos códigos comunicacionales y del discurso verbal, pero dicha forma interrogativa del pensamiento no rebasa niveles sino muy restringidos de competencia, y llega incluso a atrofiarse, en la medida que no es ejercitada de manera habitual. En tal sentido, merece la pena considerar con qué amplitud y en qué condiciones y con qué recursos pedagógicos cuenta la escuela y la misma metodología educativa para implementar y desarrollar las posibilidades críticas del niño y alumno; cuáles son sus posibilidades para preguntar y cuestionar; de qué manera el sistema escolar propicia las facultades interrogativas del estudiante o más bien las reprime o censura. La experiencia de la Universidad muestra que el estudiante no sabe cuestionar un problema, un concepto o un enunciado; no digamos ya una explicación o un argumento; a todo lo más que llega es a preguntar desde la ignorancia de lo que no sabe o no entiende, pero muy difícilmente cuestiona los objetos de la realidad o los conocimientos sobre ella.

Por esta razón, nos parece incluso importante esa inteligencia gráfica, que se adquiere desde el mismo ejercicio de la escritura, que además del esfuerzo de fijar y objetivar el pensamiento; de conferirle una organización particular, de darle las formas posibles más diversas (argumentativa, explicativa, ilustrativa, etc.), permite desfetichizar el mismo

cursiva; y sus conclusiones sobre "el contexto textual" concuerdan así mismo con los resultados de nuestra investigación, en referencia a las mediaciones sociales de las prácticas escriturales, diferentes de las prácticas de la verbalidad oral.

texto, su desconstrucción lógica o semántica, en definitiva su crítica.

Claro que más allá del fetichismo del texto otros dos tabus inhiben el comportamiento interrogador del niño en la escuela o del joven estudiante en el colegio o la Universidad: los tabus o las violencias de la relación pedagógica. En nuestro medio de subdesarrollo educativo, el maestro o profesor no son interrogables, ya que sólo ellos son los que preguntan, y lo que dicen nunca podrá ser objeto de cuestionamiento (7).

HACIA UNA RACIONALIDAD POST-GRÁFICA?

Haber centrado una propuesta educativa en el desarrollo de la "racionalidad gráfica" de ninguna manera se supone excluir o postergar dentro del proceso de escolarización, o en general educativo, el desenvolvimiento de otras formas de racionalidad como puede ser la "racionalidad auditiva" o la misma "racionalidad visual". El ejercicio de una lógica de la imagen como de una dialéctica verbal no son ajenas al desarrollo del pensamiento del niño.

(7) Respecto de esta cuestión particular, puede consultarse nuestra obra citada, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, pgs 229-241, y Dabene L & Billiez, J. "De l'analyse de la demande à l'elaboration méthodologique", *ELA*, n°29, 1978; para una bibliografía sobre el tema más general de escritura/lectura y escuela nos remitimos a: Anis, J. "Le significant graphique", *LF*, n°59, 1983; Bellemín, M.J. *Le texte et l'avant-texte*, Larousse, Paris, 1972; Brouckart, J.P. *Génèse et organisation des formes verbales. De l'aspect au temps*, Dessart, Bruxelles, 1976; Sánchez-Parga, J. "formas de la memoria. Tradición oral y escolarización", en *Pueblos indígenas y Educación*, Abya-Yala, Quito, n° 6:85-114, 1988.

Educar la mirada del niño primario, del adolescente escolar después, enseñarle a hablar, a explicar y argumentar, a traducir en forma de discurso las imágenes percibidas, acumuladas, es parte del desarrollo completo de un pensamiento, que en cierto modo transciende sus modalidades lingüísticas y gráficas, y por supuesto también una determinada formación de racionalidad lógica. Y en tal sentido la escuela no puede descuidar ni postergar ni la razón imaginativa ni la razón verbal, como tampoco debe establecer cortes, discontinuidades o desfases entre estas distintas formas de lo que en el fondo constituye una única racionalidad.

Esta problemática nos obliga a referirnos, aunque no sea más que muy tangencialmente, a esas explosiones auditivas y de la imagen, que la moderna cultura de los "mass-media" han desarrollado y continúan desarrollando con un colosal despliegue de sofisticación tecnológica. Hoy gran parte de la población de nuestros países (incluso en su subdesarrollo) vive y se socializa "enchufada" a la imagen y al sonido. La modernidad de la TV., de la radio, de las cassettes y del video tiende a convertir a nuestras sociedades en un universo cultural televidentes y teleauditores; aparatos de ruptura comunicacional, sedativos de cualquier otra actividad y cualquier otra operación de pensamiento, los emisores de imágenes y de sonidos hacen de sociedades que no han alcanzado estados superiores de una racionalidad gráfica, sociedades del "ruido" (como dicen los comunicadores) visual y auditivo más estruendoso.

Y la noción de "ruido" nos parece adecuada dentro de la problemática que nos ha ocupado aquí, ya que es en defecto del desarrollo de

determinadas formas de racionalización, o lo que es peor, como sustitutivo de ellas, que ciertas codificaciones de la imagen y del sonido como las emitidas por los "mass-media" no pueden ser procesadas ni elaboradas.

Tal fenómeno cultural representa un desafío para la educación. Pero el problema no radica tanto en la competitividad de los diferentes comportamientos, que opondrían los procesos y procedimientos gráficos de la escuela a los audio-visuales de los "mass-media", sino a sus más fundamentales referentes culturales.

Algo análogo, más complejo pero no por ello menos serio es ese otro reto que representa la computación, los ordenadores, como una forma de racionalidad meta-gráfica, y cuyos efectos en la educación y en una nueva modalidad del desarrollo del pensamiento todavía no son claramente previsibles, pero que no por ello deben ser dejados de procesar dentro de las futuras perspectivas del horizonte educativo.