

WALTER PEÑALOZA RAMELLA

VIGENCIA DE SU ENFOQUE EDUCATIVO

BREVE ANTOLOGÍA

FONDO
EDITORIAL



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional



WALTER PEÑALOZA RAMELLA

“Walter Peñaloza es filósofo y educador, sus dotes se han manifestado tanto en su tesis para optar el grado de Doctor en filosofía sobre La evolución del conocimiento helénico, cuanto, en la docencia secundaria y universitaria, en la Universidad de Puerto Rico, en la Escuela Normal Superior y en la diplomacia, como embajador en Alemania Federal.

Peñaloza —apunto— es excelente por su competencia, su honestidad, el acierto de sus intervenciones, la confluencia en él de la capacidad filosófica y la aptitud científica, por sus dotes de precisión y claridad y por su trabajo infatigable”.

Emilio Barrantes (1990, p. 173). *Crónica de una reforma*. INPET/CONCYTEC.

WALTER PEÑALOZA RAMELLA

VIGENCIA
DE SU ENFOQUE
EDUCATIVO

BREVE ANTOLOGÍA

FONDO
EDITORIAL



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Luis Alberto Rodríguez de los Ríos
Rector

Dr. Segundo Emilio Rojas Sáenz
Vicerrector Académico

Dr. José Raúl Cortez Berrocal
Vicerrector de Investigación

Asesor Editorial: **Dr. Lucas Lavado Mallqui**

Director del Fondo Editorial: **P.C. Víctor Raúl Durand Giuracahua**

Primera Edición: diciembre 2020

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2020-09034

ISBN: 978-612-4148-14-9

Registro del Proyecto Editorial N° 31501182000568

© 2020 **Walter Peñaloza Ramella**
Vigencia de su enfoque educativo

© 2020 **Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle**
Fondo Editorial

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta, Chosica

Lima - Perú

Teléfono: (01) 313 3725

rectorado@une.edu.pe

© 2020 **Impreso en los talleres gráficos de la Editorial Universitaria de la**
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta, Chosica

Lima - Perú

Teléfono: (01)313 3700 Anexo 5210

ediune@une.edu.pe

Corrección ortotipográfica y de estilo: Nohimy Edith Carrasco Paredes

Diseño y diagramación: Ernesto Hernández Lama

Tiraje: 300 ejemplares.

DERECHOS RESERVADOS: DECRETO LEGISLATIVO N° 822

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente sin permiso expreso de la editorial.

CONTENIDO

PRÓLOGO	5
---------------	---

ENFOQUE

HACIA UNA CONCEPCIÓN COHERENTE DEL CURRÍCULUM	9
--	---

EL PROFESOR Y EL CURRÍCULUM.....	21
----------------------------------	----

ESCORZO METODOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	59
---	----

RETO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AL INICIO DEL NUEVO MILENIO	73
--	----

DIÁLOGO Y DEBATE

PRESENTACIÓN DEL LIBRO ¿CÓMO FAVORECER LA FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ESCOLARES?.....	101
---	-----

UNA RESPUESTA TARDÍA A DAVID SOBREVILLA	109
---	-----

RECUERDOS Y REFLEXIONES

GUSTAVO ESPINOZA MONTESINOS LA CANTUTA: DOCENCIA, POLÍTICA Y FORMACIÓN HUMANA.....	143
--	-----

JUAN CHONG SÁNCHEZ 7 DE DICIEMBRE DE 2020 CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE WALTER PEÑALOZA RAMELLA	153
---	-----

TITO HERNÁNDEZ ALCÁNTARA AMAUTA WALTER PEÑALOZA RAMELLA: 2020 PRIMER CENTENARIO DE SU NACIMIENTO.....	155
---	-----

PRÓLOGO

La educación es un componente fundamental de la cultura y un factor decisivo del desarrollo sostenible. Cualquier intento de restarle importancia a esta en el discurso lo haría vacío y lo apartaría de los proyectos de desarrollo humano, como también le quitaría fuerza a su médula creativa y práctica.

Por otro lado, en lo que va del siglo XXI, se hacen esfuerzos por encontrar un vivo acercamiento interdisciplinario entre las ciencias y las humanidades, a tal punto que su “grado de relación forma un continuo” (Wilson, 2018, p. 188). La continuidad entre la física, la química y la biología (Watson, 2017) es hoy un punto de partida de las investigaciones más innovadoras.

Sin duda, se trata de contextos conceptuales pertinentes para presentar, valorar y repensar el pensamiento educativo de Walter Peñaloza Ramella, filósofo y educador peruano cuyos aportes aún no han merecido, más allá de algunos elogios, estudios críticos y la continuación de su pensamiento, como ocurre en sociedades de mayor desarrollo.

Asimismo, es necesario hacer referencia al contexto de la realidad peruana. En la segunda parte del siglo XX, el Perú fue escenario de la actuación de grandes movimientos sociales como respuesta a la dominación externa y las profundas grietas marcadas por la desigualdad social. Los debates políticos, ideológicos, partidarios y de los grupos alzados en armas se enmarcaron en este contexto. En 1968, en plena ebullición social, económica y política, se produjo el golpe militar del general Juan Velasco Alvarado, quien, como parte de un amplio proceso de cambios, pone en marcha un nuevo sistema educativo a partir de un diagnóstico expuesto en el *Informe General de la Comisión de Reforma de la Educación Peruana* (1970).

En este proceso, al doctor Walter Peñaloza le tocó liderar, junto con Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes Revoredo, Jorge Bravo Bresani, Carlos Aranibar Zerpa, Víctor La Torre Aguilar y más de trecientos intelectuales y maestros, una reforma educativa cuyo andamiaje conceptual persiste hasta hoy. Justamente, en un artículo publicado en el diario *El Comercio* (29.8.2020), el profesor Andrés Cardó Franco reconoció de manera explícita, luego de concluir la formulación

del Proyecto Educativo Nacional al 2036, la gran labor realizada por ese grupo de personajes “históricos”.

Peñaloza fue, en primer término, un filósofo con una sólida formación en teoría del conocimiento o epistemología que se inicia desde la filosofía clásica griega. Lo prueban algunos de sus trabajos de dominio público en su época: *La evolución del conocimiento helénico: Hilozoísmo-eleatismo* (1946), *Estudio acerca del conocimiento* (1955), *Introducción a la filosofía y lógica* (1961), *El Conocimiento inferencial y la deducción trascendental* (1962), *El discurso de Parménides* (1973), *Estudio sobre las Categorías de Aristóteles* (1973), *El Problema de los Conceptos Puros del Conocimiento* (1978).

Es comprensible, entonces, que sus herramientas conceptuales, afinadas a lo largo de sus investigaciones filosóficas, le permitieran abordar los problemas educacionales con rigor y claridad. No considerar este horizonte en el estudio y la crítica de sus aportes resulta en verdad un olvido de proporciones. Las obras mencionadas corresponden a su etapa de mayor fecundidad intelectual y creativa que le permitieron dotarle de bases epistémicas a sus reflexiones educativas, respecto de las cuales algunos comentaristas han expresado juicios muy a la ligera.

El maestro Peñaloza, en su trabajo *Estudios acerca del conocimiento* (1955, p. 5), sostenía con claridad que la “ciencia y el conocimiento constituyen los pilares fundamentales de nuestra concepción de vida”. En su enfoque, la elucidación de los conceptos como experiencia, comprobación y objetividad son constantes. En mérito a esta competencia, fue invitado para impartir lecciones de filosofía en la Universidad de Puerto Rico. En la obra citada se cimenta su andamiaje teórico sobre la razón, la experiencia y los valores, que son las claves de sus escritos sobre educación, los cuales constituyen factores de ventaja teórica en educación respecto de gran parte del pensamiento de sus contemporáneos en nuestro medio. Sus importantes aportes y problemas planteados prepararon el camino para materias de muchas tesis de posgrado.

¿Qué hay de sus aportes en educación? Sería aventurado detenerse en ellos en este breve prólogo, sino plantear algunos trazos y líneas generales congruentes con el título señalado. Walter Peñaloza pertenece a la estirpe de educadores de palabra y obra, de obra y palabra. Desarrolló una experiencia educativa pensada y planeada en La Cantuta, con participación de docentes, estudiantes y trabajadores no docentes, en el marco de una visión de universidad nacional moderna. Lejos de ser un improvisado o audaz propulsor de ideas aprendidas al desgaire, de acuerdo a su estilo, planteó problemas que fueron analizados con rigor teórico y metodológico para buscar las respuestas en los hechos y prácticas educacionales. Incluso en

temas muy próximos aún no resueltos, como el gramaticismo en la enseñanza de la lengua, que le suscitó una pregunta simple pero de gran calado: “¿Y qué sentido tiene que sepan distinguir los casos o los tipos de sustantivos, o las especies de oraciones, si no logran movilizar todo ello para expresarse bien y con fluidez?”

En fin, su defensa académica y ética de La Cantuta le llevó a formular algunas cuestiones que atañen a la autoestima y competencia académica del magisterio. Recordemos solo dos de las tantas preguntas: “¿Por qué a los maestros de La Cantuta se les negaba rango universitario? ¿Eran los maestros profesionales inferiores a los abogados, médicos, ingenieros, economistas, farmacéuticos, agrónomos, etc.?” (*La Cantuta, una experiencia educativa*, Concytec, 1989, p. 370). Y es que Peñaloza era uno de los mejores cerebros con que los profesores contaban en ese entonces. Quizá esa sea una razón de por qué sus trabajos y sus aportes merezcan un estudio más prolijo incluso por quienes lo citan.

Su teoría del currículum integral, desde sus inicios, ha sido tomado por partes y se asumieron algunos aspectos como la idea de currículo, sus componentes y los principios que lo sustentan; pero no existe una crítica integral y seria que considere sus principios, reglas y acciones prácticas. Bastaría leer a los educadores contemporáneos de otras latitudes, con quienes debatió en su oportunidad, para calibrar la fuerza y claridad de su mensaje, porque siempre estuvo atento a las innovaciones de su tiempo.

Sus obras educativas y sus artículos están dispersos, los cuales merecen ser rescatados y releídos: *Tecnología educativa* (Escuela Empresarial Andina del Convenio Andrés Bello, 2da. Ed. 1980), *El currículo integral* (Optimice, 2000), *Un juicio acerca del bachillerato* (Derrama Magisterial, 2000), *La enseñanza del lenguaje* (INLEC, 2001), *Los propósitos de la educación* (Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2003) y *El algoritmo de la ejecución del currículo* (Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2004). Si se acepta el principio de que la investigación responsable y seria se inicia o parte de siempre antecedentes, los trabajos de tesis y otros proyectos deberían tenerlos en cuenta; más si se trata de buscar el incremento de la calidad educativa que el país necesita.

En este volumen se ha reunido un conjunto de artículos que incluyen sus ideas y tesis principales acerca del currículo, del método y de su enfoque sobre la universidad. Se han reunido y editado porque aún están vigentes y porque invitan al pensamiento crítico serio que tanta falta hace en nuestro medio, donde con frecuencia encontramos discursos sosos y repetitivos. Por ello, invitamos a leer y estudiar su pensamiento, que no es glosa y copia de autores que anidan en internet. Su claridad conceptual merece atención. Era un maestro talentoso, un expositor brillante, claro y emotivo como pocos.

Como un complemento poco conocido de su vocación por la cultura científica, el diálogo y el debate que ha ido diluyéndose en el Perú de las últimas décadas, se incluye en este volumen una reseña del libro de las profesoras cubanas Arias Guevara y Domínguez Rodríguez.

Finalmente, resulta conveniente resaltar un ángulo poco conocido de su vida intelectual: el diálogo y la polémica cuando las circunstancias lo requerían. En ese sentido, para cerrar esta breve antología, se incluye la respuesta a las críticas que le hiciera el filósofo peruano David Sobrevilla Alcázar respecto de su competencia filosófica. En sus escritos se evidencia su perfil y talante polémico y crítico, algo que los jóvenes de la era digital deberían leer y, creemos modestamente, también los lectores de todas profesiones, quienes no quedarán defraudados de los valiosos aportes del maestro Peñaloza.

Para concluir, la edición de esta breve antología se debe a la iniciativa del doctor Gerardo Ayzano y otros destacados profesores a quienes agradecemos, asimismo nuestro reconocimiento a Gustavo Espinoza Montesinos, Juan Chong Sánchez y Tito Hernández Alcántara por sus artículos que han permitido enriquecer este volumen.

Referencias

- Ministerio de Educación (1970). *Informe General de la Comisión de Reforma de la Educación*. Lima: El mismo autor.
- Watson, P. (2017). *Convergencias: el orden subyacente en el corazón de la ciencia*. Barcelona: Crítica de Planeta.
- Wilson, E. (2018). *Los orígenes de la creatividad humana*. Barcelona: Crítica de Planeta.

LUIS RODRÍGUEZ DE LOS RÍOS

Rector de la UNE

HACIA UNA CONCEPCIÓN COHERENTE DEL CURRÍCULUM*

El currículum integral

La Reforma Educativa aspira a cancelar las distorsiones que el currículum sufrió en el sistema tradicional y que determinaron su sentido unilateral, preminentemente cognoscitivo y, en no pocos casos, verbalista; que engendraron una actitud de desconocimiento o puesta entre paréntesis de toda la riqueza personal y, asimismo, de toda la problemática interior de los educandos, lo que redujo el currículum a un mero Plan de Estudios. Sobre el particular, el artículo 59 de la Ley General de Educación expresa que “en los diversos niveles y modalidades, la acción educativa cubrirá, en forma integrada: Conocimientos que comprenden las informaciones, nociones e inferencias científicas y otros contenidos del saber teórico y práctico;

Actividades, que comprenden las experiencias, procesos y formas de ejercitamiento de valor formativo;

Capacitación para el trabajo, que comprende la adquisición de todos aquellos instrumentos simbólicos, técnicas, habilidades y destrezas requeridas en los diferentes procesos productivos; Orientación del educando, que comprende el apoyo metodológico, vocacional, psicológico y asistencial correspondiente”.

De este modo, la unilateralidad y pobreza educacional del currículum del sistema anterior son reemplazadas por una visión integral del proceso educativo, tal como puede apreciarse en la obra *Una primera aproximación a idea del currículum integral*.

Por otro lado, la tesis general de la Ley General de Educación requiere ser concretada para que pueda ser operativa y aplicada con precisión de criterio por los maestros. La idea del currículum integral resulta compleja y obliga a

* *Educación. Revista del maestro peruano*, N° 12, Lima, 1974, pp. 4-10.

abandonar viejos hábitos muy arraigados; de allí que sea tarea delicada el establecer su mecanismo operativo.

Una primera aproximación a la idea del currículum integral ha sido la que defendimos en los momentos de establecerse dicho principio como eje del contenido de la Reforma, que consistía, para hacer una descripción esquemática, en distinguir el conjunto de las asignaturas que, tradicionalmente, ha comprendido los conocimientos a impartirse (que, también, ha absorbido la casi totalidad del currículum) y *las actividades extracognoscitivas*, cuyo propósito esencial no es proporcionar conocimientos, sino despertar en los educandos las vivencias de lo artístico, de lo moral, de lo religioso, de lo cívico y de lo social, sin que ello niegue el que, casi por añadidura, puedan obtenerse ciertos conocimientos, como *la capacitación para el trabajo*, entendida cual adquisición de destrezas en determinado oficio, y *la orientación del educando*, como acción inmediata de los maestros para apoyar a los estudiantes tanto en sus dificultades académicas cuanto en sus problemas personales, y que implica, en una segunda línea, la acción e intervención de personas u órganos especializados (de salud, de asistencia social, de consejería psicológica, etcétera).

		LÍNEAS DE ACCIÓN EDUCATIVA						
CONOCIMIENTOS								
ACTIVIDADES								
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	Matemáticas	Lenguaje	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Ed. Religiosa	Ed. Sicomotriz	Ed. por el Arte	Ed. Laboral
ORIENTACIÓN DEL EDUCANDO								

	CONOCIMIENTOS	ACTIVIDADES	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	ORIENTACIÓN DEL EDUCANDO
LÍNEAS DE ACCIÓN EDUCATIVA	Matemáticas Ciencias Sociales Lenguaje Ciencias Naturales	Ed. Religiosa Ed. Sicomotriz Ed. por el Arte		

La distribución anterior hace del currículum no un mero conjunto de cursos, sino un grupo más amplio, que contiene, por un lado, cursos y, por otro, una serie de acciones que no pueden denominarse con ese nombre, pues tanto en las actividades extra-cognoscitivas como en la capacitación para el trabajo y en la orientación del educando el propósito esencial no es alcanzar conocimientos, sino lograr que surjan en los educandos vivencias, destrezas y actitudes. La orientación del educando, el dibujo o la pintura, por ejemplo, no son ni deben ser cursos o asignaturas en el sentido de que se dan lecciones para transferir conocimientos. No cabe respecto a ellos, por lo tanto, tomar exámenes escritos o pruebas similares, pues esencialmente lo que se quiere es, en el primer caso, una acción personal que inspire y modifique la situación actitudinal de los niños y jóvenes. En los otros casos, se requiere que los educandos tengan experiencia directa de la belleza en la línea y en los colores, al igual que en su composición, y que obtengan determinadas habilidades en el manejo de ciertas materias estéticas y la posibilidad de que se desarrolle su capacidad creadora. Del mismo modo, la capacitación para el trabajo, aun cuando posee un importante núcleo cognoscitivo, tiene como meta última lograr las destrezas necesarias en el ejercicio de un trabajo real, de tal manera que, en todo caso, dicho núcleo cognoscitivo se haya puesto al servicio de tales destrezas y no es un fin por sí mismo.

Entre las ventajas de esta distribución del currículum se encuentra la muy importante de permitir una evaluación más contrastada y realista; por ejemplo, la evaluación de la capacitación para el trabajo como un solo sector frente a la evaluación de todas las asignaturas como un solo sector, lo que tiende a relevar la importancia de la capacitación para el trabajo y a impedir que su evaluación se minimice y se pierda entre el total de las asignaturas, lo que sin duda ocurriría si la capacitación para el trabajo fuera tratada como un curso más.

De análoga manera, se acusa la evaluación de las actividades extracognoscitivas como un solo sector frente a la evaluación de todas las asignaturas como un sector único. Se evita así la minusvaloración de las actividades extracognoscitivas. Y llega, por otra parte, a la comprensión de los niños y jóvenes la convicción de que tan importante como alcanzar conocimientos es adquirir destrezas en el trabajo, y que tan importante como ambos es ponerse en contacto con las distintas otras manifestaciones de la cultura humana.

Críticas a esta primera aproximación

Aun cuando en la exposición realizada se ha cuidado mucho de matizar las expresiones empleadas y de dejar en claro que los conocimientos no excluyen las

actividades –ni las extracognoscitivas, ni los conocimientos, ni la capacitación para el trabajo es pura destreza empírica–, es un hecho que la estructuración del currículum, tal como se ha planteado, presenta traslapes y que, pese a los esfuerzos de clarificación, ello no deja de crear dudas y confusiones.

De este modo, se puede desembocar, si bien erradamente, en las tesis simplistas y peligrosas de que donde hay conocimientos no existe actividad, de que toda actividad necesariamente excluye la reflexión y el conocimiento, de que la capacitación para el trabajo implica un mero ejercicio de ciertas partes del cuerpo, sin que haya conocimientos ni vivencias, de que el conocimiento se encuentra desconectado del trabajo, etcétera. El peligro de estas conclusiones es real y ameritan, por lo menos, el que se intente otra imagen de lo que es el currículum integral.

Segunda aproximación a la idea del currículum integral

A la conclusión del CEPRE II, se configuró una nueva interpretación del currículum integral. Se expresó que no era posible separar los conocimientos de las actividades ni de la capacitación para el trabajo ni de la orientación del educando, so pena de caer en cierta artificialidad o posición abstractiva; que, por lo tanto, era preferible reconocer su interpretación y el hecho de que en toda acción educativa dichos aspectos están o deben estar presentes de manera integrada.

Sin embargo, si estos elementos se hallan presentes en toda acción educativa, lo importante resulta precisar cuáles son esas diversas acciones educativas que se dan o deben darse en cada escuela. Surge así la noción de las “líneas de acción educativa”, cada una de las cuales contiene conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando. Estas “líneas de acción educativa” son: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Sicomotriz, Educación por el Arte, Educación Religiosa y Educación Laboral¹.

Las “líneas de acción educativa” son definidas como “los contenidos educativos traducidos en acciones; cada una integra las cuatro dimensiones de la acción educativa: Conocimientos, Actividades, Capacitación para el Trabajo y Orientación del Educando”².

1 *Currículum de Educación Básica Regular*, Ciclo I, Grados 1º y 2º Ministerio de Educación, Lima, 1973, pp. 19-21.

2 *Ibíd.*, p. 19.

Si se compara esta interpretación con la precedente se notará que, en cierto sentido, parecen opuestas. En efecto, en la primera, el marco estructural son las áreas de conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando. Dentro de ellas pueden ubicarse las llamadas líneas de acción educativa. En la segunda interpretación, al revés, el marco estructural lo constituyen las líneas de acción educativa y dentro de cada una de ellas se dan los conocimientos, las actividades, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando. Los esquemas de la página siguiente hacen más tangible esta oposición.

Las “líneas de acción educativa” resultaron constituidas fundamentalmente sobre la base de los grupos de Entrenadores para la Reforma, que se constituyeron en el CEPRE – I. Pero mientras en el esquema inicial las Matemáticas, el Lenguaje, las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales integraban el área de los Conocimientos, la Educación Religiosa, Educación Sicomotriz y Educación por el Arte formaban el área de las Actividades; también existía el grupo de Capacitación para el Trabajo y el de Orientación del Educando. En el nuevo esquema, en lo esencial, estos grupos pasaron a constituir la estructura básica del currículum y se enfatizó la tesis de que en cada uno de ellos había conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando.

Ciertamente, este giro implicó algunas modificaciones:

1. La noción de “capacitación para el trabajo” cambia. En el primer esquema era un área del currículum diferente de los conocimientos y las actividades. A fin de evitar el posible y erróneo concepto de que el trabajo es algo desligado por completo de los conocimientos –y a fin de subrayar que todos los conocimientos, inclusive los más abstractos, tienen una relación con el mundo del trabajo–, ahora se señala que en toda línea de acción educativa y, por tanto, también en las Matemáticas y el Lenguaje, por ejemplo, existe capacitación para el trabajo, en la medida que el saber matemático y el uso del idioma contribuyen, directa e indirectamente, a trabajar mejor y más eficientemente, tesis que sin duda debe aceptarse.

Obviamente, si la capacitación para el trabajo es una dimensión de toda línea de acción educativa, la “capacitación para el trabajo” del primer esquema no puede seguir conservando tal nombre, so pena de caer en la complicación de tener que hablar de los conocimientos, las actividades y la capacitación para el trabajo de la “capacitación para el trabajo”. Ello llevó a modificar el nombre de dicha área (ahora línea de acción educa-

tiva) y a adoptar el de “Educación Laboral”, que comprende (como todas las líneas de acción educativa) conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando.

2. La noción de “orientación del educando” cambia. En el primer esquema era un área del currículum que requería la intervención de los maestros y de personal especializado en psicología: los primeros, con el fin de dar apoyo académico y metodológico y para coadyuvar a la solución de ciertos problemas personales de los estudiantes; el segundo, para tomar a su cargo los problemas personales serios, que exigen tratamiento especial. En el segundo esquema, se sostiene que la orientación del educando está presente en todas las líneas de acción educativa y, en consecuencia, los profesores de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etcétera, deben dar el apoyo académico y metodológico a sus respectivos alumnos, quienes, quizás, puedan afrontar algunos problemas de orden personal, pero, fundamentalmente, estos corresponden al resorte del servicio especializado de orientación del educando, que no es ya parte del currículum, sino un servicio del NEC.

Si se examina este segundo esquema, se apreciará que resuelve algunas de las dificultades de la primera interpretación, aparte de la ya enunciada en primer término, a saber, la aparente inexactitud que consiste en diferenciar de manera tajante entre conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando. Se resuelve, por ejemplo, el problema de la educación religiosa, que posee o debiera poseer un componente altísimo de actividad, pero que, sin duda, no puede dejar de comprender un mínimo de reflexiones cognoscitivas. Se resuelve, asimismo, el problema del lenguaje, considerado en la primera aproximación como una línea de acción propia del área de conocimientos, lo cual no se condice con el amplísimo componente de actividades que deben tener.

La primera aproximación sugería que el área de Lenguaje debiera ser esencialmente cognoscitivo, lo que es completamente falso. La segunda interpretación, en cambio, reconoce a esta línea de acción, al estar conformada por conocimientos, pero también por actividades. Queda claro que este problema podría haberse resuelto igualmente, dentro de la primera interpretación, trasladando esta materia al área de actividades).

Críticas a esta segunda aproximación

Admitiendo, como lo hemos hecho, las ventajas que la segunda aproxima-

ción a la idea del currículum integral posee, debemos, sin embargo, reconocer que esta concepción se halla abierta a una serie de objeciones:

1. Mientras que la interpretación inicial separaba con cierta actitud extrema los conocimientos, las actividades, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando, esta segunda interpretación, al otorgar a las partes fundamentales del currículum el nombre de “líneas de acción educativa”, y al indicar que en todas hay conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando, resulta uniformando a todas ellas y haciéndolas, en cierto modo, iguales.

En tal virtud, el cuadro curricular que obtenemos no se diferencia mucho del cuadro tradicional en el que las unidades fundamentales eran los cursos o asignaturas. En efecto, a muchísimos maestros, con quienes se ha tratado este tema, las “líneas de acción educativa” les parecen simplemente un cambio de denominación. “Antes se llamaban cursos, ahora se llaman Líneas de Acción Educativa. ¿Cuál es la diferencia?”. Incluso, la similitud con el sistema tradicional de cursos se acentúa, considerando que sus defensores explican que es un error creer que los antiguos cursos o asignaturas simplemente proporcionaban conocimientos, pues si bien es cierto que lo hacían, al realizarlo simultáneamente estaban preparando para la vida y el trabajo. Así, un buen profesor siempre realizaba actividades y efectuaba también orientación del educando.

2. Aunque esta nueva interpretación insiste enérgicamente en que en cada línea de acción educativa se da una constelación de conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando, la uniformización establecida facilita que en la práctica, siguiendo la línea del menor esfuerzo, caiga en lo tradicional, que es también lo más fácil, y que consiste en hacer girar el trabajo en la escuela alrededor de los conocimientos. Puesto que en todas las líneas de acción educativa hay conocimientos, estos pueden ganar fácilmente la prioridad y convertirse en las fuentes de acción de los maestros. La orientación cognoscitiva se instalaría así, nuevamente, en la educación.

En este caso, por ejemplo, en la línea de Lenguaje resulta más sencillo desarrollar las nociones gramaticales que llevar a cabo las fatigosas y a la vez delicadas tareas de promover en los niños y jóvenes el gusto por la lectura, la comprensión de lo que se lee, la habilidad para expresarse claramente, la soltura en la redacción, etcétera. Lo propio ocurre con to-

das las demás líneas de acción educativa. El reconocimiento de la unidad entre intelecto y praxis, conocimiento y actividades, es irrefutable, pero conlleva el peligro de que, instalados los conocimientos en todas las líneas de acción educativa, se recaiga en el tratamiento puramente cognoscitivo de todas ellas.

3. El hablar de “líneas de acción educativa” y el decir que todas ellas contienen conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando mueve insensiblemente a la suposición de que en todas las líneas de acción educativa hay internamente la misma estructura: de que, en consecuencia, existe un modelo único de “línea de acción educativa” que se repite en todas ellas.

Sin embargo, es patente que el modelo no puede ser único pues, si lo fuera, el modelo de las Ciencias Naturales o de las Matemáticas, en los que lo cognoscitivo es esencial, tendría que aplicarse en el Arte y en la Educación Laboral, y *tendríamos una vez más lo cognoscitivo dominando todo el panorama de la educación.*

Las dificultades anotadas no son meras elucubraciones teóricas, ya que en el terreno real de las escuelas se verifica, día a día, gran confusión con respecto a las “líneas de acción educativa” y su novedad frente al sistema tradicional de cursos parece imperceptible. De esa forma, muchos documentos de análisis del currículum no parecen poder establecer con claridad el sentido propio de tales “líneas de acción educativa”.

	LÍNEAS DE ACCIÓN EDUCATIVA							
	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Matemáticas	Lenguaje	Educación Religiosa	Ed. por el Arte	Ed. Sicomotriz	Ed. Laboral
CONOCIMIENTOS								
ACTIVIDADES								
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO								
ORIENTACIÓN DEL EDUCANDO								

Tercera aproximación a la idea del currículum integral

Una manera de situar el problema del currículum, después de tomar conocimiento de las dos interpretaciones precedentes, es aseverar que la primera interpretación –si bien poco precisa por extremada en la delimitación teórica de los conocimientos, las actividades, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando– resulta en la práctica muy precisa en cuanto que señala con tintes muy intensos lo que se espera que el maestro haga en cada una de tales áreas. En cuanto a la segunda interpretación –si bien muy insistente en la delimitación teórica de los conocimientos, las actividades, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando–, se reconoce su interconexión y, aun diríamos, su interpenetración, pero en la práctica resulta borrosa, tiende a confundir a los maestros y da pie a la proclividad tradicional; vale decir, en caer en el enfoque cognoscitivo del currículum. En suma, creemos que lo alcanzado hasta aquí puede mejorar reflexionando un poco sobre la teleología de las diferentes líneas de acción educativa.

LENGUAJE	I CICLO	II CICLO	III CICLO
CONOCIMIENTOS			
ACTIVIDADES			
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO			
ORIENTACIÓN DEL EDUCANDO			

Como ya anotamos, no existe un modelo único para todas las líneas. Y ello resulta de su diversa teleología. En las Ciencias Naturales y en las Matemáticas la meta última es alcanzar unos conocimientos y, sobre todo, ciertas actitudes de observación, análisis y reflexión esenciales para el trato científico y racional de la realidad; en ese sentido, las experiencias son importantes pues representan la vía única para lograr semejante propósito. En la Educación por el Arte y en la Educación Sicomotriz se obtienen ciertos conocimientos, sin duda, pero la meta que persiguen dichas líneas de acción educativa no son aquellos conocimientos. Lo que se quiere es que los niños y los jóvenes, en lo que respecta al arte, por ejemplo, aprendan a apreciar los materiales estéticos (formas, colores, sonidos, movimientos, etcétera), a darse cuenta de su organización y composición, a experimentar gusto en su contemplación y en su creación, a ampliar su capacidad de comprensión, todo lo cual demanda sumergirse en las formas estéticas y crearlas dentro de ciertos límites. Así, el propósito de la Educación por el Arte no es, no puede ser, recordar nombres de autores y de obras, fechas de nacimientos y de composiciones, ni clasificaciones, ni preceptivas. Tampon-

co cabe sostener que las experiencias a realizarse ocurren “para” arribar a los nombres, fechas, clasificaciones y preceptivas, sino, en todo caso, lo opuesto; es decir, que estos contenidos cognoscitivos y formales pueden servirle (muy mesuradamente) “para” comprender mejor y afinar teóricamente aquellas experiencias receptivas y creativas, que son, por encima de todo, y siempre, el propósito final.

De análoga manera, cuando en Educación Laboral los educandos hacen carpintería, o mecanografiado, o cerámica artesanal, es cierto que no pueden faltar nociones teóricas, esto es, un conjunto de conocimientos formales. Pero la Educación Laboral no está en el currículum “para” que los alumnos aprendan, por ejemplo, los nombres de las herramientas usadas en carpintería, ni su clasificación, ni la estructura de un cepillo, ni la nomenclatura de sus partes, sino “para” que los estudiantes logren la habilidad de manejar dichas herramientas y tengan la destreza suficiente para construir objetos de madera. Aquellos conocimientos formales pueden ser aprovechables; pero el fin último es demostrar las habilidades y destrezas en el trabajo.

En consecuencia, resulta obvio afirmar que las “líneas de acción educativa”, no obstante encontrarse constituidas todas por conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando, no son iguales, y que ostentan diferencias de acentuación, las que brotan de su sentido último. Esta realidad debe ser reconocida, porque contribuye a esclarecer singularmente el problema del currículum integral. En ciertas líneas de acción educativa prima el aspecto de los conocimientos; en algunas, el de las actividades; en otras, el de la capacitación para el trabajo. De manera que hay varios modelos o tipos de líneas de acción educativa. Así, la clara aprehensión de este hecho facilitará la elaboración del Plan Curricular y de los currículos en concreto.

La parte rayada representa el énfasis, de ningún modo la exclusividad. Esto significa, por ejemplo, que en las Ciencias Naturales hay y tiene que haber conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando, pero que el aspecto cognoscitivo representa el propósito fundamental; en cambio, en la Educación Sicomotriz, las actividades son el eje principal; en la Educación Laboral, lo fundamental es la capacitación para el trabajo.

Este esquema permite también precisar con mayor detalle lo que puede ocurrir en una determinada línea de acción educativa en la dimensión longitudinal de los distintos ciclos y grados. En efecto, en un caso como el del Lenguaje, por ejemplo, los primeros grados pueden no tener el componente

cognoscitivo formal, y de hecho no deben tenerlo. Él aparecerá, sin embargo, paulatinamente, en los grados y/o ciclos siguientes.

En la misma línea del caso de Lenguaje, los grados del I Ciclo presentarían la siguiente estructura:

LENGUAJE - I CICLO	GRADO 1º	GRADO 2º	GRADO 3º	GRADO 4º
CONOCIMIENTOS				
ACTIVIDADES				
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO				
ORIENTACIÓN DEL EDUCANDO				

Es evidente que esta concepción del currículum integral resulta más coherente y completa que las anteriores. Al propio tiempo, constituye una guía para examinar con objetividad cualquier proyecto del Plan Curricular, para reconstruirlo teniendo en cuenta los contenidos educativos que cada línea de acción educativa debe poseer.

No obstante, juzgamos que el tema de la naturaleza última y estructura del currículum no se encuentra aún agotado. Los maestros, que trabajan día a día con los educandos, hallarán seguramente en la realidad de la experiencia nuevos derroteros y podrán formular útiles sugerencias que permitan afirmar o transformar el concepto de currículum.

EL PROFESOR Y EL CURRÍCULUM*

1. Ubicación de la acción del profesor en la universidad

Es imposible analizar el quehacer pedagógico del profesor universitario si no tenemos una imagen clara de su posición en la universidad, si no ubicamos su acción en el contexto de las tareas que deben cumplirse en una institución universitaria. Para ello es usual hablar de los fines de la universidad.

Sin embargo, en esta ocasión queremos ahorrarnos dicho tópico, por una razón quizás puramente pragmática pero muy importante. Se ha escrito y dicho mucho acerca de los fines de la universidad, existe incluso cierto acuerdo básico sobre tales fines, mas pareciera que semejante discusión fuese puramente especulativa, porque los fines proclamados no encuentran el camino de su realización en las instituciones universitarias.

Ello puede deberse a muchas circunstancias, pero existe en nuestro concepto una que es esencial: el debate sobre los fines se ha quedado siempre en el plano de las grandes ideas, y no se le ha dado nunca contenido operativo. Quizás se ha creído que estos fines poseen una virtualidad que los lleva a autorrealizarse. Por eso, por cierto, es imposible.

En realidad, lo que ha sucedido en el plano educativo es que en las universidades se ha arraigado una concepción unilateral del currículum. Esta concepción, básicamente opuesta a los grandes fines de la universidad, ha hecho estériles todas las declaraciones o acuerdos respecto a dichos fines. El divorcio entre el plano abstracto de los fines y el plano operativo del currículum ha dejado a los fines en el limbo de las buenas intenciones y ha determinado la libertad estrecha e insuficiente del trabajo universitario.

Por consiguiente, si bien es cierto, desde un punto de vista teórico, que para precisar la acción del profesor en la universidad debieran examinarse los fines de esta, ocurre, desde una perspectiva práctica, que la mejor manera de

* *Cuadernos del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP)*, N° 1, 1970, pp. 53-78.

ubicar la acción del profesor en la universidad es someter a revisión la noción de currículum. Este es el camino que preferimos seguir.

2. Currículum y plan de estudios

Tradicionalmente se ha creído que currículum es el plan de estudios. El conjunto de las asignaturas que se consideran necesarias para otorgar un grado o título, eso es –según se piensa– el currículum. Esta identificación fundamental es el origen de peligrosas consecuencias.

Por lo pronto, tengamos presente que las asignaturas contienen los conocimientos de un determinado sector de la ciencia. Así, el plan de asignaturas es el plan de los conocimientos que se juzga indispensable impartir. Cuando una institución organiza su trabajo y, por su parte, los profesores el suyo, en torno al plan de asignaturas, los conocimientos se convierten en el eje de toda la labor universitaria. Al respecto, puede admitirse, tal vez, que los conocimientos constituyen una parte muy importante del trabajo universitario, pero resulta ya discutible si pueden o deben conformar su totalidad.

A este hecho podríamos denominarlo como la tendencia intelectualista del currículum; los conocimientos se convierten en las grandes metas de la labor universitaria; la institución, los profesores y los alumnos persiguen solamente la trasmisión y la adquisición de conocimientos. Así, estos pueden llegar a los jóvenes de manera equivocada mediante exposiciones puramente verbales y abstractos. O bien pueden llegar a ellos en forma adecuada a través de experiencias vivas, de las cuales los conocimientos son derivados. En el primer caso, se trata de una mala clase de enseñanza, meramente discursiva y conceptual. En el segundo caso, se refiere a una buena forma de enseñanza. Pero en ambos el propósito es el mismo: la trasmisión de conocimientos. La tendencia intelectualista es, pues, evidente.

3. Consecuencias de esta concepción del currículum

Si el currículum es el plan de asignaturas, las consecuencias que de allí se derivan son claras:

- a. La institución universitaria planea todo su trabajo para desarrollar las asignaturas;
- b. El profesor planea su labor en un sentido enseñante. Entiende que su tarea consiste en dictar sus asignaturas;

- c. Si los profesores llegan al tiempo completo, conservan, sin embargo, los mismos principios, y piensan que su misión sigue siendo la de transmitir los conocimientos de los cursos que se les han encomendado. De esta manera, en muchos casos, el tiempo completo se distorsiona y se pierde; y,
- d. Los alumnos se hacen a la idea de que el trabajo universitario consiste exclusivamente en la adquisición de conocimientos en las asignaturas.

4. El currículum integral

4.1 Los conocimientos

- 4.1.1 La verdad es que el currículum universitario es mucho más que el plan de asignaturas. Sin embargo, tiene que haber un plan, esto es, un conjunto de conocimientos que se juzgan indispensables para que los jóvenes: 1) obtengan una educación básica e integradora; 2) adquieran los fundamentos esenciales de su profesión o especialidad; y 3) aprendan cómo abrir su espíritu a los niveles superiores de la investigación.
- 4.1.2 El plan de asignaturas, que contiene los conocimientos deseables, comprende, por tanto: 1) las asignaturas del ciclo básico; 2) las asignaturas de la especialización. Las primeras son, en términos generales, comunes a las diversas especialidades y tienden a preparar al universitario en un sentido más auténtico, evitando los excesos deshumanizadores que resultan de la especialización outrance. Las segundas proporcionan las nociones necesarias para el dominio conveniente de una profesión o especialidad. En estas asignaturas se incluyen algunas que pueden servir de tránsito a la investigación.
- 4.1.3 El plan de asignaturas, tanto básicas como de especialización, puede ser organizado en forma rígida o bien de manera flexible, como veremos más adelante.

4.2 Las prácticas profesionales

La transmisión de conocimientos es insuficiente no solo para formar un hombre culto, sino siquiera para formar un buen profesional. Para alcanzar este propósito se requiere que el futuro profesional, al lado de los conocimientos, se ejercite en el afrontamiento de situaciones reales; es decir que, al lado de los conocimientos, debe existir un sistema de prácticas profesionales que lo haga comprender paulatinamente la realidad de la profesión.

Cuando decimos «prácticas profesionales» no estamos aludiendo a las prácticas anexas a cada curso. Estas prácticas son la ejercitación en problemas, experiencias o temas de un determinado curso. Por ejemplo, las prácticas de Geometría Analítica o de Química Inorgánica. Dichas prácticas pertenecen a cada curso y, por tanto, forman parte del sector de las asignaturas.

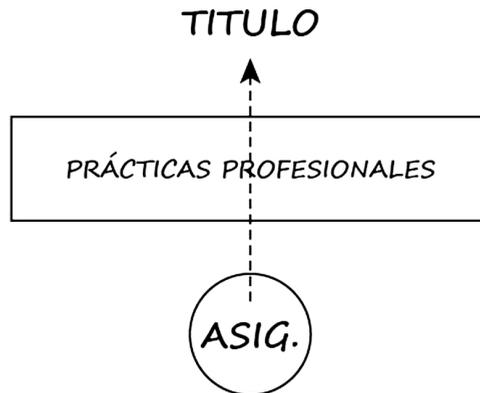
Pero las prácticas profesionales son algo diferente, constituyen un nuevo sector del currículum. En cierto sentido, son la contrapartida de la totalidad de las asignaturas, en la medida en que, en las prácticas profesionales, el joven debe saber movilizar la totalidad de sus conocimientos para resolver una situación real.

4.2.1 La importancia de las prácticas profesionales se viene reconociendo lentamente. Hace algunos años, había profesiones que se adquirían en las universidades exclusivamente sobre la base de un plan de asignaturas, sin práctica profesional ninguna. Se pensaba tal vez que la adquisición de los conocimientos deseables se trasuntaría, por alguna virtualidad íntima de los conocimientos, en las habilidades adecuadas para afrontar una situación real. Esto no ocurría, por supuesto, y la inmensa mayoría de los jóvenes profesionales ha vivido la experiencia de tener que formarse como profesionales, después de graduados, en la vida real, afrontando las situaciones concretas que iban surgiendo, con dolorosas pérdidas de tiempo, sin la guía de nadie y, no pocas veces, padeciendo graves frustraciones.

4.2.2 En algunas pocas profesiones, por su naturaleza, la intensa práctica profesional nunca ha faltado. Pero ello ha ocurrido, por lo general, fuera de las universidades, en especial en las Escuelas de Artes. Los que aprendían a ser pintores o músicos han realizado prácticas profesionales permanentes paralelamente a sus asignaturas. Esto ha parecido siempre natural. Y, por el contrario, se nos habría figurado absurdo que el pianista estudiase Solfeo, Historia de la Música, Contrapunto, etcétera, y que solo al final de sus estudios se pusiera a tocar piano y a tratar de aplicar sus conocimientos frente al instrumento. Lo propio ha acontecido con el que estudia para ser pintor. Pero, en cambio, ese tipo de práctica casi no ha ocurrido con las profesiones universitarias. Allí, excepto el caso de Ciencias Médicas, parecería que hemos creído que los puros conocimientos –con sus prácticas anexas– resultan suficientes para formar una buena profesional.

4.2.3 El reconocimiento de que las prácticas profesionales son necesarias está conduciendo a su lenta implantación en las universidades. En la mayor

parte de los casos, sin embargo, no adquieren aún carta de ciudadanía como parte del currículum. Debido a los prejuicios existentes y a la debilidad de las prácticas profesionales, se sigue considerando que el currículum es el conjunto de las asignaturas y se piensa en las prácticas profesionales solo como un requisito excluyente: si no se han realizado, no se puede obtener el título.



Esto implica, sin duda, un avance importante, pero debe irse un paso más allá y admitirse que las prácticas profesionales constituyen un sector del currículum, que existe con el mismo derecho que las asignaturas.

- 4.2.4 Si las prácticas profesionales son una parte del currículum, deben ser planeadas por la universidad y puestas bajo la dirección de profesores de la misma. Esto significa, además, que, en este sector, así como ocurre en el de las asignaturas, debe establecerse secuencias apropiadas. En efecto, las prácticas profesionales son un entrenamiento para hacer frente a situaciones profesionales reales. Obviamente, no es posible colocar al futuro profesional, súbitamente, con plena responsabilidad, ante una situación

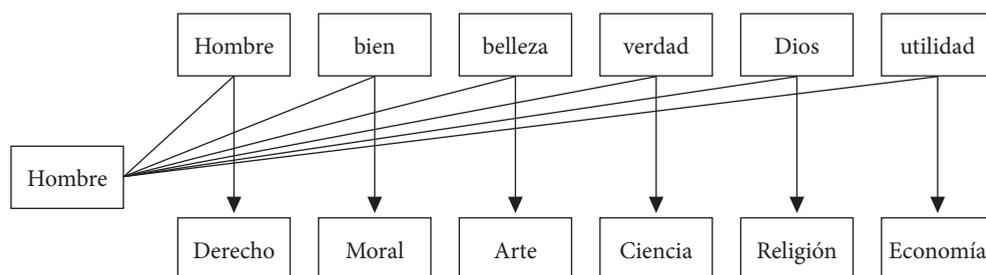


real. Este curso debe corresponder al estudio final; pero, indudablemente, ha de ser precedido por otros estudios en que el futuro profesional debe pasar de la observación inteligente a la participación de ayuda y a otros tipos de participación con creciente asunción de responsabilidades, hasta concluir con la asunción de la plena responsabilidad.

4.3 Las actividades no cognitivas

Lo dicho, sin embargo, no resuelve el problema de una auténtica formación universitaria. Un currículum constituido solo por las asignaturas y por las prácticas profesionales, si es adecuadamente realizado, conducirá a la formación de un excelente profesional, que poseerá conocimientos sólidos en la proporción necesaria, y que tendrá las habilidades indispensables para resolver situaciones reales, pero no será un verdadero universitario, un hombre culto, un hombre en el sentido profundo de la palabra.

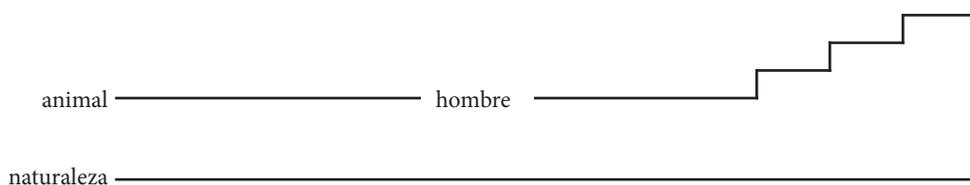
4.3.1 Aquí conviene echar una rápida mirada a la naturaleza humana. Ser hombre es no solamente tener un cuerpo y su siquismo, sino, fundamentalmente, poseer la capacidad de orientarse hacia los valores, aprehenderlos e intentar plasmarlos en la realidad. La justicia, el bien, la verdad, la belleza, Dios y otros valores han sido siempre los principios que han guiado la acción específicamente humana y que han llevado al hombre a la creación de una miríada de objetos, que hoy llamamos culturales. De este modo, el hombre se define como un ser –quizás el único ser– capaz de contacto con los valores y capaz de crear una cultura. Esta ha sido una característica de la condición humana desde los más remotos tiempos y la que permite trazar la línea divisoria entre quienes merecen el nombre de hombres y los que son simplemente animales.



4.3.2 No vamos a plantear el debate acerca de si los valores existen o no existen. Sobre esto cabe una discusión infinita, tan infinita como aquella relativa

a si los objetos físicos existen o no. Lo importante, en nuestra opinión, más que una discusión estéril, es el hecho real de que los seres humanos guían su acción por tales principios. Aun los pueblos primitivos han tenido su propia visión de estos valores y han creado consecuentemente determinadas formas de derecho, de arte, de religión, etcétera, constituyendo objetos concretos, artefactos culturales, dentro de cada uno de estos rubros. Esta situación resulta específicamente humana. No hay animales que ostenten semejante tipo de comportamiento.

- 4.3.3 Es también un hecho específicamente humano el que los hombres se van rodeando, poco a poco, de estos artefactos culturales y que, de modo creciente, el medio dentro del cual viven es cada vez menos la naturaleza y cada vez más el mundo de lo cultural. A la interacción primigenia hombre-naturaleza sucede la interacción hombre-cultura. Este paso, de un escalón al otro, no se detiene, sino que continúa indefinidamente. Dentro de la relación hombre-cultura, cada nivel alcanzado sirve de base para pasar a un nuevo nivel. Es propio de los hombres no recomenzar desde la relación primigenia, hombre-naturaleza, sino desde el nivel cultural alcanzado por la generación inmediatamente anterior. De este modo, el alejamiento de la naturaleza pura y simple es cada vez más grande, lo que precisamente no ocurre con los animales.



- 4.3.4 El hombre, por tanto, es el ser que vive dentro de un mundo cultural determinado –y no en estado de naturaleza– y el que, consecuentemente, tiene o una vaga o más precisa captación de los valores que rigen ese mundo. En su sentido más hondo, no obstante, el hombre es hombre cabal en la medida que pueda elevarse a la comprensión certera de los valores y a la comprensión consiguiente de las formas culturales que lo rodean; y, sobre todo, en la medida que es capaz de crear, sobre la base de la captación de los valores, nuevos artefactos culturales. Entonces, es cuando alcanza la cima de la condición humana, esto es, participante creador del mundo de lo cultural.

- 4.3.5 Comprensión plena de los valores y de la cultura existente y creación de objetos culturales, he aquí las dos posiciones esenciales de un hombre en el pleno sentido de la palabra. Recepción de la cultura y creatividad de la misma constituyen los dos momentos culminantes, que deben entenderse en sentido copulativo. La pura receptividad, en efecto, tendería a cualificar a un hombre como meramente pasivo, que se adecúa a los niveles culturales existentes, que resulta un conservador de lo heredado, y que, en definitiva, si predominara, llevaría a su cultura al rutinarismo y, por último, a la extinción. Solo el poder creador del hombre permite que una cultura se renueve y llegue a niveles inéditos. Es este poder demiúrgico del hombre el que da, en última instancia, su nota característica fundamental.
- 4.3.6 La idea de que el currículum se reduce al plan de asignaturas equivale a considerar al currículum como una mera estructura de conocimientos. Las asignaturas no son otra cosa que un conjunto de conocimientos expuestos con cierto orden y sistema. El valor que preside a los conocimientos y, por tanto, a las asignaturas es el valor de la verdad. Dentro de esta concepción, todo el trabajo de la institución universitaria gira en torno a los conocimientos, es decir, en relación con el valor de la verdad. Pero ¿dónde están los otros valores que forman el complejo tejido de la realidad humana? La verdad y los conocimientos que se configuran, cuando la verdad es nuestro principio-guía, constituyen solo un segmento del mundo cultural en el que estamos inmersos. Pero los otros valores son también operantes y las creaciones culturales que corresponden a tales valores son, asimismo, reales; y la vida efectiva de los hombres ocurre en ese vasto contexto de artefactos culturales, que no puede ser olvidado ni excluido.

Sostener que el currículum consiste exclusivamente de asignaturas, esto es, de conocimientos, es darle a la institución universitaria un sentido unilateral. Solo una parte de cultura nos interesa: la parte de los conocimientos, el sector de lo científico. Solo un valor es digno de ser promovido: el de la verdad. Todo lo demás es puesto de lado. Se trata de una concepción intelectualista de la educación, que subraya los logros intelectuales y la búsqueda de la verdad, y que niega, aunque solo sea con su silencio, el resto de la vida cultural. Tal concepción intelectualista es ciertamente errónea porque el ser humano no puede ser educado en una sola dirección de la amplia capacidad de contacto con los valores que

posee. El verdadero hombre culto, el hombre auténtico, es el que tiene la posibilidad de acceder a los distintos valores, aun cuando su poder demiúrgico se concentre en una sola dirección.

- 4.3.7 Si ello es así, resulta ineludible para la institución universitaria incluir en el currículum no solo las asignaturas, que proporcionan los conocimientos; no solo las prácticas profesionales, que permiten movilizar los conocimientos adquiridos para resolver una situación real, sino también una serie de actividades de tipo no cognoscitivo, cuyo propósito es poner a los jóvenes en contacto con otros valores –los no intelectuales–, haciendo factible que comprenden las otras formas de la cultura.



- 4.3.8 Las actividades no cognoscitivas son de varias clases: cívicas, es decir, de relación con problemas de la comunidad, que permitan a los jóvenes comprender las ásperas realidades sociales y obtener vivencias de lo que es la justicia y el bien; artísticas, que despierten su sentido estético y, físicas, destinadas al mejoramiento del propio cuerpo. Todas estas actividades se convierten en parte del currículum, son actividades curriculares, y, por lo mismo, obligatorias, si bien en su ejecución concreta se otorgue a los alumnos la facultad de elegir esta y no aquella actividad física o esta y no aquella actividad artística.

Debe insistirse en que estas actividades no son asignaturas. Han de estar a cargo de profesores, pero estos no transmitirán conocimientos, sino programarán y designarán los actos y las experiencias de la actividad respectiva.

El principio que rige el desarrollo de las actividades es el mismo principio experiencial que preside la adquisición de conocimientos. Estos se obtienen, realmente, no a través de las explicaciones teóricas, sino

mediante el enfrentamiento a los hechos mismos. Si quiero conocer las leyes de los hechos, tengo que ponerme en contacto con los hechos. Este principio es ineludible. Análogamente, la única manera de comprender los valores no cognoscitivos es ponerse en contacto directamente con las correspondientes creaciones culturales y no con lo que alguien haya dicho acerca de ellas.

4.4 La consejería y orientación de los educandos

Sin embargo, lo expuesto hasta aquí resulta insuficiente. Un currículum que contuviera las tres áreas señaladas sería sin duda infinitamente superior al mero plan de estudios (o de asignaturas), porque daría conocimientos, proporcionaría las prácticas profesionales, que hacen posible afrontar la realidad, y colocaría a los jóvenes en contacto con los valores diversos, distintos del valor de la verdad. Pero faltaría un aspecto fundamental, que es el de la consejería y orientación de los estudiantes.

Los jóvenes de nivel universitario no son simples máquinas de deglución de conocimientos y de ejecución de prácticas. No son tampoco, meramente, los captadores de valores y sus realizadores, aunque esta actitud cala ya mucho más profundamente en su ser. Al lado de todo esto se requiere que se mantenga o se restablezca el equilibrio interior de los educandos. Por debajo de estos rostros que pueden ser atentos, y de esos ojos inquisitivos, más allá de los exámenes o trabajos realizados, y de las actividades, en lo más recóndito de sí mismos, los jóvenes experimentan, de hecho, angustias, frustraciones, anhelos, inseguridades, dudas que los maestros –los verdaderos maestros– no pueden ignorar. Son parte de la realidad de esos seres que están ante nosotros y, en cierto sentido, son la parte más importante. Frente a tal realidad profunda, el teorema de Pitágoras, las ecuaciones diferenciales, las leyes de la mecánica y aun las actividades cívicas y artísticas, pasan a un segundo plano. Como profesores universitarios,



nuestra obligación es contribuir a que la personalidad de nuestros alumnos encuentre su equilibrio, que haya una mano lista a rescatarlos de los abismos que los amenazan o que, sencillamente, los reafirme en sus convicciones.

Esta es la labor de consejería y orientación de los educandos, que implica la relación humana de profesor a alumno. Y también esta es –o al menos debe ser– tarea del profesor y parte de la labor de la institución universitaria, vale decir, parte de su currículum.

4.4.1 La consejería y la orientación de los jóvenes por parte de los maestros representa una consideración especial de los alumnos como seres humanos, y no tenerlos como meras unidades de adquisición de conocimientos. Probablemente mucho de la desorientación que los jóvenes viven hoy día nace, justamente, de que nunca nos han interesado como personas, de que los hemos dejado solos con sus problemas grandes y pequeños, de que únicamente nos ha preocupado si rinden o no en álgebra, química, física, historia o sociología. Y después de que no los hemos orientados nos asombra que vivan en estado de desorientación.

4.4.2 La labor tutorial de aconsejamiento y guía de los alumnos exige en los profesores el tiempo completo. Por regla general, únicamente quienes dedican todo su tiempo a la institución universitaria tienen la posibilidad de estar cerca de los estudiantes y de contribuir a consolidar su personalidad. La relación profesor-alumno, más allá del contacto ocasional y superficial de las horas de clase, requiere tiempo; y ese tiempo, dentro del tono casual, informal, que el aconsejamiento necesita, solo se puede obtener dentro del sistema del tiempo completo.

5. Comentario final sobre el currículum integral

Muchos de los que examinan el esquema de currículum integral que hemos presentado no pueden menos que exclamar: «En teoría es muy completo. Pero resulta demasiado utópico. Tal currículum, en la práctica, es irrealizable». ¿Es así realmente? Por lo pronto, quisiéramos señalar que los teóricos de la educación universitaria, sin excepción ninguna, han insistido siempre en que la más alta función de la universidad y de sus profesores es la de formar la personalidad de los jóvenes, y de darles la dimensión múltiple de la cultura humana. La simple trasmisión de conocimientos aparece descrita como tarea secundaria frente a la anterior. Educar y no instruir es el eslogan, no por repetido, menos subrayado, válido. Y, sin embargo, en flagrante contradicción

con esta tesis, las universidades han hecho del currículum una simple lista de asignatura y planean todo su trabajo en torno a ellas. Resulta así que lo que es primero en orden de importancia –la acción directa sobre los jóvenes, a través de la consejería– figura como lo último de la tarea universitaria o, bien, ni siquiera existe; y que lo que en teoría es presentado como último –las asignaturas, la trasmisión de conocimientos– aparece en la realidad como lo primero y, en muchísimas universidades, como lo único.

No hay, pues, verdadera tarea educativa. En esto debemos ser honestos con nosotros mismos. Hemos invertido totalmente la teoría de la educación universitaria, para centrar nuestros esfuerzos en el desarrollo de las asignaturas, y hemos dejado fuera de nuestras preocupaciones los demás aspectos.

Capítulo II

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE ASIGNATURAS

1. La noción de construcción del currículum

- 1.1 El plan de asignaturas en las universidades se ha formulado, por lo general, de modo rapsódico, lo que puede sonar extraño si se atiende a que cuanto acontece en las instituciones universitarias parece encontrarse al margen de todo empirismo y enmarcado dentro de criterios científicos. Sin embargo, los planes de asignaturas no han respondido más que a la necesidad de ir de los conocimientos más simples a los más complejos. Pero esto es solo uno de los principios de la construcción del currículum, a cuyo lado, y aun previamente, existen otros de mayor importancia, de los cuales debemos ocuparnos.

A este respecto, permítasenos, además, observar que no es solamente método el que pueda utilizarse dentro de un curso para llevar los conocimientos a los alumnos, sino que también es método la disposición o estructura del conjunto de las asignaturas porque, con tal disposición, los estudiantes podrán llegar a la meta cognoscitiva que la universidad se propone.

Ahora bien, si por un lado el currículum de asignaturas debe poseer una cierta estructura para alcanzar los resultados que se quieren, cabe remarcar, por otro lado, que este currículum debe interesar a todo profesor. Esto es fundamental. Nos hemos acostumbrado a que el plan de asignaturas sea algo hecho, que simplemente aplicamos, y nos hemos desinteresado de cómo se constituye. En universidades más avanzadas existen los llamados comités de currículum, donde los profesores están todo el tiempo examinándolo y reajustándolo, de tal manera que no es algo fijo, sino que va cambiando aun de un año a otro. La tarea de construcción del currículum de asignaturas es, en este sentido, una tarea permanente.

- 1.2 Cuando no existe este sistema de construcción permanente del currí-

culum, el resultado es que, mientras en el orden investigador todas las disciplinas siguen adelante, en el orden educativo quedan congeladas en un determinado punto y la divergencia, conforme pasa el tiempo, se va haciendo mayor. Y llega un instante en que semejante divergencia es tan grande que surge la necesidad de hacer una reforma. Esta es la idea de la reforma de los estudios, tan típica de los países latinoamericanos. Reformas de esta clase no tienen sino un origen. Son reformas preconstituidas, porque desde el momento en que congelamos el currículum ya estamos fabricando la necesidad de una reforma a un cierto plazo. De este modo, nuestro currículum avanza por saltos y penosamente, muchas veces en medio de tensiones.

Sería más sensato decidir que, si la línea de investigación va en ascenso, la línea del currículum vaya también en forma paralela ascendiendo, manteniéndose siempre en constante correlación con el progreso del nivel investigador. Esto requiere, ciertamente, un sistema nuevo de trabajo, y es el que se denomina de «construcción del currículum». El simple concepto de construcción del currículum casi no existe entre nosotros, si bien la vigente Ley Universitaria ha recogido la idea al constituir los Programas Académicos y al establecer las Direcciones de los Programas, que son verdaderos comités de currículum. La idea es que este debe ser construido todo el tiempo por gente especializada en problemas de construcción del currículum, con la participación de todos los profesores universitarios o, al menos, de la mayor parte.

- 1.3 Se puede aducir una serie de obstáculos a este propósito. El hecho de que el profesorado en pleno, o en su mayor parte, intervenga en la construcción del currículum supone la posibilidad de contacto mutuo, de interrelación entre todos, y esto –se dice– es difícil porque cada profesor tiene su tarea propia. Pero es que todo lo que ocurre en la universidad constituye una estructura. Tiene que haber la posibilidad de que los profesores se encuentren en contacto y esto significa que no tengan otras labores fuera de la institución superior. Supone, pues, la existencia de profesores a tiempo completo, que estén dedicados a esta tarea. En otros términos, la idea de la universidad implica una serie de condiciones. No podemos pretender tener una idea cabal de la universidad y tratar de materializar esa idea estableciendo condiciones que sean contrarias a su realización. La existencia, por ejemplo, de profesores de tiempo parcial, cuando es prevalente, simplemente representa una condición contraria a la idea de

la universidad, en general, y a la idea de la construcción del currículum, en particular.

- 1.4 Otra condición negativa para la construcción del currículum es la organización por cátedras. La universidad estaba hasta hace muy poco –y seguramente quedan rezagos poderosos– organizada académicamente en torno a las cátedras. No se podría reajustar el currículum porque suprimir un curso era acabar con una cátedra y, por ende, con el profesor. Dentro del sistema existente, ningún profesor podía aceptar tal hecho. Por eso, lo tradicional ha sido que cada profesor luche a brazo partido para mantener su cátedra. Ahora bien, si mantenemos «la cátedra», simplemente no hay construcción del currículum. Esta idea organizativa de «la cátedra» ha sido una falta para nuestra universidad. «La cátedra» es la que ha contribuido a congelar el currículum de asignaturas, porque ella es fija, inmóvil, algo que no se puede transformar. Hablar de construcción del currículum dentro de un sistema organizativo en que la piedra fundamental es la cátedra resulta sencillamente imposible.

En ese sentido, un avance importante es la disposición de la Ley Universitaria que constituye el Departamento y deja fuera de toda operancia a la cátedra. Queda abierto así el camino para un sistema de construcción del currículum.

2. Los principios de la construcción del currículum

El currículum de asignaturas es como una batería de cañones que tienen que actuar coordinadamente para llegar al objeto deseado. Esto quiere decir que el currículum debe hallarse construido en forma tal que permita realizar el propósito de formar personas integradas, tanto si van a marchar por el camino de la investigación como si desean obtener simplemente una profesión.

2.1 Cursos de cultura general y cursos de especialización

El primer principio es que todo currículum de asignaturas debe contener un grupo de cursos de cultura general y otro de cursos de especialización. Este principio es el del sentido en los conocimientos que las asignaturas imparten. Hay conocimientos que sirven a la carrera o profesión que los estudiantes siguen y hay de aquellos cuyo propósito es dar a los jóvenes una visión actual de su posición como hombres frente a la naturaleza, frente a la sociedad y al país en el cual viven. Los primeros llevan a los jóvenes a la especialización; los segundos, al revés, son un antídoto contra la especialización e integran a los estudiantes, cualquiera que sea su especialidad; vale decir que adquieran un

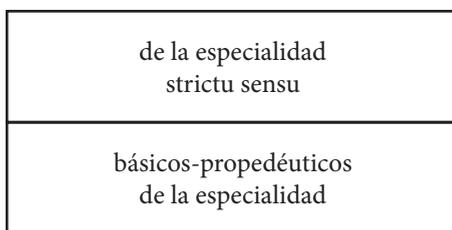
fondo unitario e integrado de información que les sea útil en cuanto universitarios y en cuanto hombres.

En primer término, los conocimientos nombrados dan lugar a los cursos de especialización; y los segundos, a los cursos de cultura general, hoy llamados también de Estudios Generales.

2.1.1 Al respecto, cabe decir que muchas universidades han organizado su currículum da asignaturas exclusivamente con los cursos de especialización. Han fomentado, así, la concentración de los jóvenes en su especialidad, y han creado, por lo mismo, en ellos una mentalidad unilateral, parcializada. Son jóvenes que conocen supuestamente bien su ramo, pero que muestran absoluta ignorancia sobre el conjunto de la vida humana y el significado de otras ciencias.

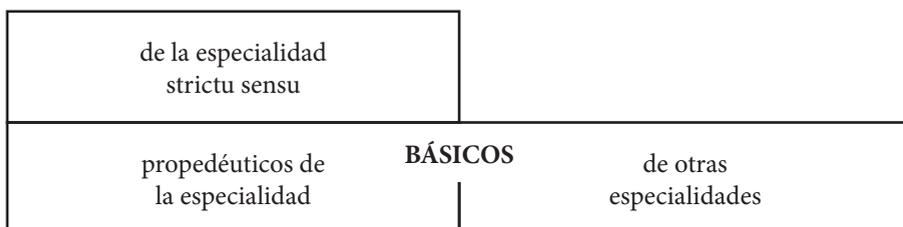
Debe mencionarse, asimismo, a fin de despejar equívocos, que estas universidades, que han centrado su trabajo en los cursos de especialización, con frecuencia emplean la expresión «cursos básicos» para designar ciertas asignaturas iniciales que, aunque no pertenecen estructural o íntegramente a la especialidad, proveen conocimientos preliminares que son útiles para la especialidad, que constituyen algo así como cimientos sobre los cuales han de desarrollarse los cursos de especialización.

Semejantes «cursos básicos» no deben ser confundidos con los cursos de cultura general o de Estudios Generales. Estos últimos, como ya se dijo, presentan grandes síntesis integradoras de la relación del hombre con la naturaleza, la sociedad y el país. Ello se encuentra muy lejos del propósito de los cursos básicos, que solo proporcionan conocimientos previos a los de las asignaturas de especialización. Tales cursos básicos, por consiguiente, son propedéuticos de la especialidad, y, desde el ángulo en que nos hemos colocado, forman parte, en realidad, del conjunto de los cursos de especialización.



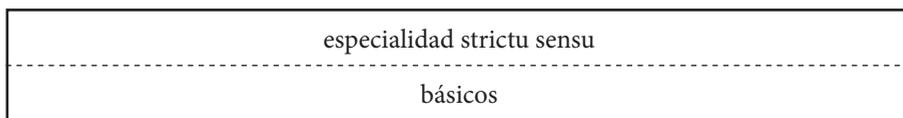
Cursos de Especialización

2.1.2 Algunas universidades han comprendido que la sola formación especializada constituye, en los hechos, una grave deformación de los jóvenes, y han buscado paliativos, incluyendo entre los cursos básicos algunas asignaturas de otras especialidades. Esta medida es positiva solo en cuanto implica el reconocimiento de que la especialización resulta nociva. Pero es negativa en cuanto la visión integradora que evita la unilateralidad no puede lograrse con algunos cursos de otras especialidades, cuyo enfoque es asimismo unilateral. Varias unilateralidades yuxtapuestas no pueden dar jamás el cuadro de conjunto que los cursos de cultura general aspiran a proporcionar.



Cursos de Especialización

2.1.3 Es preciso tomar, resultante, el camino que neutraliza las anteojeras de la especialización. Ese camino es el de los cursos de cultura general o de Estudios Generales, que de ningún modo deben ser interpretados como compensatorios de las fallas de la Secundaria ni como propedéuticos de la especialidad. Los Estudios Generales dan imágenes amplias e integradas de lo que el hombre es y ha logrado frente a la naturaleza, de lo que el hombre es en relación con el grupo social y de lo que significa dentro del país y las tareas que debe realizar para que este se desarrolle. Estas imágenes no pertenecen a ninguna especialidad en particular. Pero



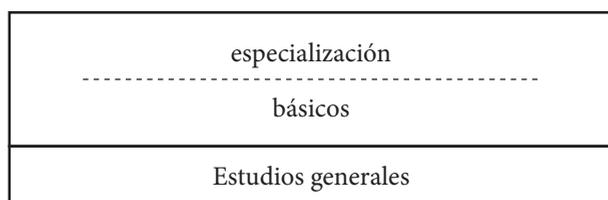
Cursos de Especialización



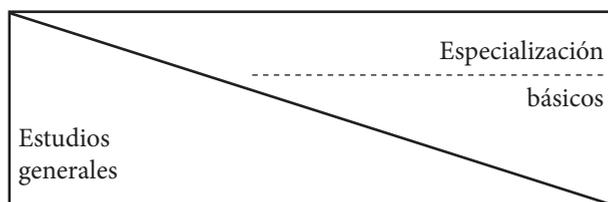
Cursos de Estudios Generales

es evidente que todo universitario, en cuanto universitario, las necesita. El químico, como el literato, el ingeniero, el veterinario, el antropólogo o el médico, si son realmente personas cultivadas, debe saber cómo el hombre ha llegado a su situación actual frente a la naturaleza, a la sociedad y a su país.

- 2.1.4 El problema más importante que surge, a estas alturas, es el de la conexión que debe existir entre las asignaturas de Estudios Generales y las de especialización. Dos sistemas han sido propuestos para estructurar ambos tipos de cursos: el horizontal y el diagonal. El primero concibe a los Estudios Generales como la fase preliminar de la vida universitaria, de modo que sus asignaturas preceden a las de especialización. El segundo considera que los cursos de especialización deben brindarse desde el primer momento, y que, paralelamente, y a lo largo de la vida universitaria, deben ofrecerse las asignaturas de Estudios Generales, más numerosas al principio y, posteriormente, en número cada vez menor.



Sistema horizontal



Sistema diagonal

2.2 Rigidez y flexibilidad

El segundo principio es el de la adecuación de las asignaturas a las necesidades e inclinaciones de los alumnos.

Por lo regular, y hasta hace poco, los constructores del currículum de asignaturas no tomaban en cuenta para nada los intereses de los estudiantes. El plan de asignaturas se organizaba con vistas a ofrecer los conocimientos que se estimaban indispensables para una determinada carrera, y los alumnos

debían acomodarse a dicho plan. Primaba, pues, la noción del currículum de asignaturas rígido.

En unas pocas universidades, sin embargo, se ha admitido que la educación debe ser diferencial, y ello supone la adaptación del plan de asignaturas a las inclinaciones de los jóvenes. Ha surgido, así, la idea del currículum de asignaturas flexible.

2.2.1 Conviene que nos percatemos, en primer término, de los defectos del currículum rígido. Aunque los constructores de este tipo de currículum piensan que han puesto todo su saber y experiencia para obtener un plan de asignaturas completo, perfecto o cuasi perfecto, lo cierto es que la rigidez del cuadro de asignaturas arrastra inevitablemente una serie de consecuencias.

- 1º El currículum de asignaturas se va quedando poco a poco a la zaga de los descubrimientos científicos y técnicos. De este modo, transcurrido cierto tiempo, surge la necesidad de hacer una reforma. Y efectuada la reforma, el ciclo vuelve a iniciarse. El fenómeno de observancia se agrava cuando la rigidez del currículum va combinada con la institución de «la cátedra». Entonces, cada asignatura se enraíza en la universidad en función de las personas, y el cuaderno de cursos casi pierde todo vínculo con los propósitos académicos y científicos de la universidad.
- 2º Aparece la tendencia al todismo. En cada carrera, el currículum de asignaturas pretende ofrecer la suma de los conocimientos del respectivo campo. Los alumnos deben saber un poco de todo. Como el plan de asignaturas no se acomoda a las inclinaciones de los alumnos, no existen cursos que podrían ser apropiados para ciertos grupos de ellos y no para otros, sino que todos son considerados indispensables para la totalidad de los estudiantes. Lo lamentable es que con frecuencia reciben ese carácter general y necesario asignaturas que, por su naturaleza, no pueden interesar más que a grupos limitados de alumnos. Mas la rigidez del currículum hace que dichos cursos resulten obligatorios para todos.
- 3º El currículum de asignaturas se torna paulatinamente frondoso. La fijeza de los cursos y la tendencia al todismo determinan que se vayan añadiendo más asignaturas, de manera que el volumen de los

cursos que se prescriben se vuelve enorme. Los únicos perjudicados son los alumnos y el nivel de eficiencia del aprendizaje.

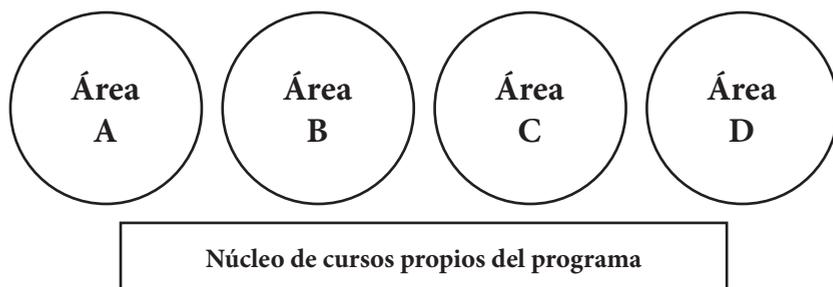
- 4° Surge la idea de la aprobación del alumno en bloque. El currículum de asignaturas es rígido no solo en su conjunto, sino año por año. Cada año contiene un grupo de cursos que constituye una estructura fija indesgarrable. Nadie puede matricularse en menos cursos ni en más. Nadie puede pasar de año si no ha aprobado la totalidad de los cursos prescritos. El conjunto de cursos de cada año queda elevado a la categoría de un fetiche o de un tabú que es imposible romper o variar.

2.2.2 Los males anteriores se superan con el sistema de flexibilidad. Al admitirse que no todos los alumnos deban llevar los mismos cursos, y que pueden escoger los que se conforman a sus preocupaciones académicas, automáticamente desaparece la tendencia todista y el currículum de cada estudiante deja de ser frondoso. Del mismo modo, desaparece la aprobación en bloque de los alumnos y la idea misma de los años de estudio resulta abolida. La electividad de las asignaturas, por último, permite que una parte de ellas vaya renovándose al no encontrar el favor o el interés del alumnado.

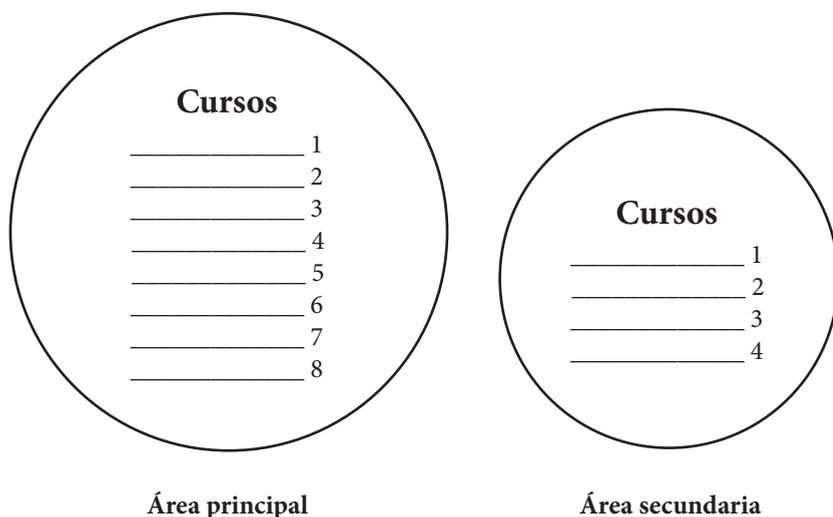
Existen varios sistemas de flexibilidad

- 1° El sistema de flexibilidad abierta y sin limitaciones que fue históricamente el más antiguo. En él la libertad para escoger cursos es absoluta y, por lo mismo, puede conducir a la arbitrariedad. Con este sistema la coherencia interior que el currículum de cada alumno debe ostentar no queda garantizado. Por tal razón este sistema ha desaparecido.
- 2° El sistema de flexibilidad abierta con limitaciones. Aquí la libertad para seleccionar asignaturas está condicionada por los prerrequisitos y secuencias de los cursos y por el establecimiento de cantidades mínimas de asignaturas de determinadas áreas. En este sistema, la flexibilidad está en razón directa del número de cursos que se ofrecen, por lo cual resulta sumamente costoso. Si para bajar los costos se disminuye la cantidad de asignaturas, la flexibilidad decrece y se toma casi nominal. Y muchas veces, más que una flexibilidad en la elección de los cursos, resulta ser solo una flexibilidad en el orden en que dichos cursos son tomados.

- 3° El sistema de flexibilidad por áreas. Este sistema distribuye las asignaturas de una misma carrera o profesión, es decir, de un mismo Programa en una serie de constelaciones –llamadas áreas– que representan posibles acentuaciones dentro del Programa. Cada constelación es un conjunto cerrado, cuyas asignaturas poseen coherencia académica interna. Común a las diversas constelaciones o áreas, existe un núcleo de cursos propios del Programa en cuanto tal.



Como el propósito de este sistema es facilitar la flexibilidad y no producir una superespecialización, cada área se subdivide en dos: área principal y área secundaria. La diferencia entre ambas es simplemente de amplitud: el área secundaria comprende unos pocos de los cursos del área principal, lo cual significa que el área secundaria no es una constelación separada y distinta del área principal, sino que se encuentra incluida en esta.



De esa manera, se supone que las asignaturas que forman el área principal proporcionan a los alumnos una visión razonablemente completa y seria de dicho sector. Las asignaturas que forman el área secundaria –escogidas entre las que constituyen el área principal– ofrecen una información meramente general, pero aceptable, del sector en cuestión.

La electividad consiste en que los alumnos pueden escoger un área principal con otra secundaria; o bien, un área principal con dos secundarias. Designando las áreas principales con letras mayúsculas y las secundarias con minúsculas, las combinaciones posibles en el ejemplo propuesto de cuatro áreas serían:

Área principal y área secundaria

A	A	A	B	B	B	C	C	C	D	D	D
b	c	d	a	b	c	a	b	d	a	b	c

Área principal y dos áreas secundarias

A	A	A	B	B	B	C	C	C	D	D	D
b	b	c	a	a	c	a	a	b	a	a	b
c	d	d	c	d	d	b	d	d	b	c	c

Es interesante notar que, desde el punto de vista económico, la electividad de un área principal y dos secundarias resulta menos costosa que la de un área principal y una secundaria, y esta menos que la de una sola área. Esto es fácil de comprender si se tiene en cuenta que el número total de cursos para cada alumno ha de ser siempre el mismo. Así, suponiendo que una sola área debiera tener 25 asignaturas, en el sistema de un área principal y una secundaria el total tendría que ser, asimismo 25, distribuidas, por ejemplo, en 15 para el área principal y 10 para la secundaria; y en el sistema de un área principal y dos secundarias, también 25, distribuidas, por ejemplo, en 13-6-6. Como los gastos dependen del área mayor, los egresos deben computarse, en el primer caso, sobre 25 cursos, en el segundo sobre 15 y en el tercero sobre 13.

- 4° La flexibilidad por áreas cruzadas viene a ser una complicación adicional sobre el sistema anterior, y consiste en que al lado de la electividad de área dentro de una misma carrera o profesión (o sea, dentro de un mismo Programa), en los casos en que resulta posible o conveniente, se permite la electividad de área de Programas diferentes, si bien el título se concede solo a través de uno de ellos. Para poner un ejemplo concreto, esto ocurriría si quien sigue el Programa de Filosofía lleva un área principal filosófica y un área secundaria de Matemáticas o viceversa.

2.3 Cursos de especialización y cursos de perfeccionamiento

El tercer principio en la construcción del currículum de asignaturas es la separación de los cursos de perfeccionamiento frente a los de especialización. Esto implica que el plan de asignaturas que conduce al título profesional, u otro equivalente, ha de quedar descongestionado de materias que no están necesariamente en dicho nivel. Con cierta frecuencia, el ciclo de especialización se ve inconvenientemente recargado con cursos de tipo doctoral. Estos cursos deben ser drásticamente eliminados.

2.4 Estructura significativa

El cuarto principio es que el currículum debe construirse de tal manera que los conocimientos de las asignaturas fijadas para las primeras etapas del estudio resulten incluidas como parte de los conocimientos en las asignaturas posteriores. En la medida en que los conocimientos enseñados en primer término pasan a ser elementos de estructuras cognoscitivas ulteriores, es que tales conocimientos primeros adquieren significación y también utilidad. En tal sentido, esos conocimientos primero se conservan en la mente –con sentido– y no se pierden como tantos otros que fueron asimilados porque están en el currículum, pero cuya aplicación próxima o remota es inhallable, y solo sirven para recargar la memoria hasta que el olvido los elimina. En esta misma medida, exactamente, es que las asignaturas primeras se justifican.

Lo que precede significa varias cosas. Primero, que los cursos cuyos contenidos no van a ser realmente asumidos en estructuras cognoscitivas ulteriores son innecesarios y deben ser suprimidos. Segundo, que, si solo una parte de los contenidos de un curso ha de ser realmente integrado en los cursos posteriores, solo esos contenidos deben permanecer y los demás tiene que excluirse. Si esto determina que el curso se reduzca en extensión, ello no debe causar preocupa-

ción ninguna. Sí debe preocupar, en cambio, ofrecer asignaturas extensas con conocimientos que no van a tener aplicación ninguna.

2.4.1 El fundamento del principio que estamos analizando se halla en la naturaleza misma de la memoria. Hace ya muchísimos años, 85 para ser exactos, Ebbinghaus, el gran psicólogo alemán, estableció las leyes fundamentales de la memoria, que experiencias posteriores no han hecho sino confirmar. Es una lástima, por decir lo menos, que los profesores hayamos venido actuando en el trabajo universitario de espaldas a tales hallazgos.

Ebbinghaus realizó numerosos experimentos con listas de sílabas sin significado. La retención de estas listas podía y puede lograrse con determinado esfuerzo, pero pasado cierto tiempo las sílabas van hundiéndose en el olvido. Si, por el contrario, se aprenden sílabas con sentido dentro de un contexto igualmente significativo, el nivel de retención se vuelve muy alto. Pues bien, muchas veces los conocimientos dentro de una asignatura, y también en el conjunto de las asignaturas, por carecer de estructura significativa, se asemejan a listas de sílabas sin sentido. No puede extrañarnos, en consecuencia, que, transcurrido cierto tiempo, el esfuerzo realizado por los alumnos para retenerlas se frustre y tales conocimientos se mezclen confusamente unos con otros y concluyan por olvidarse en su mayor parte.

Otro hecho descubierto fue que un material nuevo que se aprende tiende a desplazar el material aprendido con anterioridad. Este fenómeno, denominado inhibición retroactiva, explica por qué los conocimientos más recientes que se yuxtaponen a los anteriores precipitan a estos en el olvido. Por tanto, toda organización de asignaturas con un sentido meramente horizontal, en que unos conocimientos siguen a otros, por mucho que la secuencia sea lógica, no constituye otra cosa que una absurda experiencia de inhibición retroactiva. Se trata de una organización curricular contraria a las leyes de la memoria y no puede sorprendernos que los resultados sean pobres.

La única manera de conseguir que la inhibición retroactiva no ocurra es haciendo que los conocimientos posteriores incluyan como elementos estructurales a los conocimientos precedentes. De este modo, el sentido de yuxtaposición desaparece y los primeros conocimientos se integran en estructuras ulteriores cada vez más amplias. Los conocimientos posteriores, en vez de desplazar a los conocimientos primeros, tienden ahora a mantenerlos.

2.4.2 Lo dicho apunta en una dirección: que la construcción del currículum exige una intensa correlación de las asignaturas, a fin: 1º) de poder lo innecesario; 2º) de establecer estructuras significativas dentro de cada una de ellas y, 3º) de hacer que las estructuras posteriores integren los conocimientos de los cursos precedentes.

Esto requiere, a su turno, dos hechos: 1º) que existan comités de currículum versados en los problemas de construcción de los planes de asignaturas; 2º) que todos los profesores colaboren comparando e interrelacionando sus cursos y aportando sus observaciones a los comités curriculares. Cae por su propio peso que «las cátedras», con su histórica connotación de islas del saber bajo el gobierno omnímodo de un catedrático titular en la cúspide, son precisamente las condiciones negativas que potencian la inhibición retroactiva e imposibilitan la correlación e integración necesarias.

2.5 Establecimiento de secuencias

El quinto principio en la construcción del currículum es el establecimiento de secuencia.

Fijados los cursos y sus contenidos, sobre la base de los principios anteriores, deben acordarse las secuencias en que dichos cursos han de quedar organizados. Criterio esencial a este respecto lo proporcionan las prácticas profesionales. Es el orden y la oportunidad en que estas habrán de ejecutarse los que determinarán la longitud de las secuencias de las asignaturas y el momento en que deben comenzar.

2.6 Semestralidad

El sexto principio es la distribución de los cursos en períodos cortos de tiempo, preferiblemente semestres.

Existe, a veces, en ciertos profesores, verdadero horror por los cursos semestrales. Sin embargo, el análisis muestra que en esto actúan solamente los hábitos, ya que las ventajas de la semestralidad son evidentes.

2.6.1 En primer término, los cursos anuales obligan a un desarrollo extenso y preciosista de materias que en no pocas oportunidades pueden exponerse concisamente y en corto tiempo. En los cursos anuales, los profesores se ven obligados a cubrir el tiempo añadiendo introducciones, apelando a referencias históricas e incursionando en derivaciones y ramificaciones.

El resultado es un conjunto de asignaturas densas, con exceso de información y muchas veces con repeticiones y sobreposiciones. Si todo ese material es revisado escrupulosamente, si se eliminan las sobreposiciones, las introducciones y las derivaciones, quedará en la mayoría de los casos un cuerpo nuclear, sólido, que puede desenvolverse en un semestre.

2.6.2 En segundo término, por lo regular, el sistema fuerza a los alumnos a prestar atención simultáneamente, y por un año, a un apreciable número de cursos. Su mente debe dividirse en una multitud de rayos dirigidos hacia las materias, lo que conspira contra la mejor comprensión de cada una de ellas, y contra el aprendizaje en profundidad. Cuando se emplea el sistema semestral, ocurren, en términos generales, que ese número de materias anuales puede distribuirse en dos semestres, lo que hace que la cantidad de cursos que deben atenderse simultáneamente disminuye. Le favorecen en consecuencia la concentración de los estudiantes en pocos cursos y el aprendizaje más a fondo de los mismos.

2.6.3 Al reducirse el número de cursos simultáneos puede aumentarse las horas de algunos de ellos. En conjunto, sin embargo, las horas de clase deben bajar, y ello permite que los jóvenes universitarios dispongan de tiempo para leer libros, realizar consultas, preparar trabajos, etcétera. Es decir, se abre la posibilidad de que el trabajo universitario se modifique saludablemente: en lugar de ser sinónimo de escuchar clases, se amplía hasta incluir formas activas y personales de estudio.

Es un error creer que el alumno aprenderá y sabrá más porque asiste a un mayor número de clases. La experiencia demuestra que ocurre todo lo contrario. Por una parte, el elevado número de clases dispersa la atención del alumno y, como efecto de las inhibiciones proactiva y retroactiva, el rendimiento cognoscitivo que permanece es mínimo. Por otro lado, y esto es mucho más grave, el alumno se acostumbra a ser puramente pasivo en el esfuerzo del conocimiento y llega a creer a pie juntillas que la tarea universitaria consiste en sentarse en las aulas y tomar apuntes de las lecciones.

Los profesores debiéramos tener presente que, aun en el plano meramente enseñante, nuestra función no es tanto la de transmitir conocimientos como la de crear en los alumnos un espíritu inquisitivo y la habilidad para manejar determinadas fuentes de información. Esto siempre ha sido así. Sin embargo, antiguamente, pudo quizás ponerse énfasis en la transmisión de conocimientos dada la lentitud con que la ciencia y la técnica

progresaban. Entonces, el profesor podía aspirar a dar a los estudiantes un cuadro más o menos estable de conocimientos, que habría de servirles por muchos años. Hoy día esa situación ha cambiado radicalmente. El cambio en los conocimientos es vertiginoso y ningún profesor puede creer que el conjunto de conocimientos que imparte ha de ser duradero. Por lo tanto, hoy más que nunca, el énfasis debe desplazarse de la transmisión de conocimientos a la aptitud del joven para elevarse por su propia cuenta a los nuevos conocimientos. Y esa aptitud mal puede generarse si la encadenamos a una sucesión interminable de clases.

- 2.6.4 El sistema semestral posee, por lo demás, una flexibilidad que el sistema de cursos normales, difícilmente, puede alcanzar. Este último no puede, por lo común, albergar asignaturas de menor duración; en tanto que en el sistema semestral, si una materia requiere más tiempo, el problema se resuelve con dos cursos semestrales o, si es necesario, con tres o más cursos semestrales.
- 2.6.5 El principio de los períodos cortos de tiempo, gracias a las ventajas que hemos señalado, ha movido a algunas universidades a ir aun a períodos más reducidos, esto es, al sistema trimestral. Y en otros casos, se ha llegado al sistema de bloques de tiempo, que consiste en un mosaico de asignaturas de muy diversa duración, unas de tres o cuatro semanas, otras de dos, tres o cuatro meses, algunas con pocas horas semestrales al comienzo, las cuales se expanden en etapas posteriores, y otras que siguen el camino inverso.
- 2.6.6 No puede dejar de mencionarse el hecho de que, en ciertas asignaturas instrumentales, como el lenguaje y el cálculo, la concentración de grandes cantidades de información, en un período corto de tiempo, no es posible porque debido probablemente a su naturaleza instrumental, predomina en el aprendizaje de estas materias el aspecto de la maduración más o menos lenta de los contenidos asimilados. En tal virtud, más que el exceso de concentración en un corto tiempo, resulta preferible la extensión de la materia a lo largo de períodos mayores, esto es, en el transcurso de varios semestres.

Dicho lo que precede, cabe de apostilla de que, en algún caso, como el de las matemáticas, determinados métodos modernos de aprendizaje pueden reducir el tiempo indispensable para la maduración y el éxito en el aprendizaje. Son ejemplos de ello los libros de texto programados y las máquinas de enseñanza.

Capítulo III

EL SISTEMA DE CRÉDITOS

Aspecto esencial de carácter metódico en la construcción del currículum en su sometimiento al sistema de créditos.

Este sistema es un instrumento conveniente para ejecutar los principios anteriores, especialmente el de la flexibilidad. Con frecuencia es mal interpretado, sea porque no se utilizan todas las consecuencias del sistema de créditos, esto es, por defecto; sea porque se quiere darle virtualidades que no posee, esto es, por exceso, generándose entonces disputas ociosas sobre los alcances y significado de los créditos. En realidad, se trata de un expediente muy útil, que hace sumamente manejables la construcción y aplicación del currículum.

1. Lo que el sistema de créditos no es

Alguna vez, en cierta universidad nuestra, se dijo haber implantado el sistema de créditos. Se estableció la equivalencia de 5 créditos por hora de clase, de manera que un curso de 2 horas valía 10 créditos; y uno de 3 horas, 15 créditos. Y aquí terminaba todo. Pero ¿esto es el sistema de créditos? Ustedes comprenden que si todo se reduce a multiplicar cada hora por cinco, entonces decir: «este curso tiene 15 créditos» es, en buena cuenta, solo una manera de afirmar «este curso tiene 3 horas». Solo que, en lugar de expresarlo así, sencillamente, utilizamos una manera de hablar más complicada. Pero es evidente que esto no puede ser el sistema de créditos. Este sistema no se ha hecho para exponer de un modo difícil el número de horas que una asignatura tiene. Si así fuera, resultaría mejor continuar diciendo: «este curso posee 3 horas».

La verdad es que esto no es el sistema de créditos. Decididamente, el sistema de créditos no es un procedimiento para multiplicar el número de horas de los cursos por una cantidad a fin de arribar a una cifra nueva o para dividir el número de créditos entre la misma cantidad con el propósito de descubrir el número de horas de cada curso.

Por lo pronto, ni siquiera tiene sentido sostener que los créditos se encuentran utilizando como multiplicador el número de 5 o 6 o, el 10 o el 1000.

Cualquiera de estos números podría usarse, porque después de todo el proceso es puramente convencional. Pero, por lo mismo, si es convencional, resulta más simple emplear el número 1, es decir, la unidad. De esta manera, si multiplicamos un curso de 3 horas por la unidad, tendremos 3 créditos, y esto es mucho más simple que emplear como multiplicador el número 5.

2. Los créditos y el peso de los cursos

- 2.1 Yendo más a fondo en el esclarecimiento del sistema de créditos, digamos, en primer lugar, que contiene una suerte de evaluación del peso de las asignaturas. Un curso con mayor número de créditos vale o pesa más que uno con un número de créditos menor. Tal peso se halla en relación directa e inmediata con el número de horas, pues se supone que el curso de mayor peso ha de contar con mayor número de horas de clase. Esto, naturalmente, podría discutirse en un plano abstracto de manera interminable. Mas como en la base del sistema se da mucho de convencional, el debate se corta admitiendo los postulados de que el peso se relaciona con las horas de clase y de que a cada hora corresponde un crédito.
- 2.2 Sin embargo, la relación hora de clase-crédito no es rígida. Hay asignaturas que pueden tener muchas horas y que, desde el punto de vista de este sistema, no reciben muchos créditos; por una razón muy simple, porque se trata de cursos que contienen muchas prácticas, las cuales no tienen el mismo contenido cognoscitivo que una explicación de tipo teórico. No pretendemos con esto disminuir la importancia de la práctica. Al contrario, reafirmamos que ella es fundamental, porque pone a los alumnos en contacto con la realidad y proporciona las experiencias de donde los mismos conocimientos brotan. Pero es un hecho que el contenido de conocimientos de una práctica es siempre menor que el contenido de conocimientos de una clase teórica. Es una cuestión de densidad cognoscitiva. En la clase teórica puede apretarse más los conocimientos de manera que la cantidad de ellos que se da es mucho mayor. En las clases prácticas, para dar la misma cantidad de conocimientos se necesita mucho más tiempo.

Cuanto más vayamos hacia lo práctico, el tiempo necesario se dilatará. Si, por ejemplo, llegamos al nivel de las habilidades manipulativas, el tiempo que toma el aprendizaje puede ser muy grande. Supongamos que en una clase elemental de mecánica de un colegio industrial se trata de aprender a limar una cuchilla o de cepillar una madera, operaciones

que son muy simples. La explicación teórica de las mismas no absorbe más de 10 o 15 minutos; pero la práctica no resulta tan fácil de realizar y consume largas horas el alcanzar el dominio de los instrumentos y efectuar adecuadamente las operaciones descritas.

En conclusión, el número de créditos se encuentra, en términos generales, en relación directa con el número de horas de clase; más, si éstas no poseen una densidad de conocimientos suficientes, el número de créditos tiene que reducirse. Convencionalmente, a cada hora teórica corresponde 1 crédito; y a cada hora de práctica, $\frac{1}{2}$ crédito. Por otro lado, en atención a que los créditos –como se verá más adelante– influyen en la calificación de los alumnos, se recomienda que ningún curso pase del límite de 6 créditos.

- 2.3 Así como en el caso de las prácticas, por su menor densidad cognoscitiva, disminuye el número de créditos, a la inversa, en asignaturas de alta densidad cognoscitiva, como en el caso de los seminarios, donde además de conocimientos se promueve la actitud investigatoria y se ejercitan en grado eminente las capacidades de análisis y de reflexión, el número de créditos puede ser mayor que el número de horas, y llegarse, por ejemplo, a 1 $\frac{1}{2}$ créditos por cada hora de clase. Solo en forma excepcional podría irse a valores un poco mayores.

3. Los créditos y las calificaciones

- 3.1 Hasta aquí no hemos hecho otra cosa que pisar los umbrales del sistema de créditos. Hemos examinado la forma de las equivalencias entre horas y clase y créditos, pero esto en sí no contiene la esencia del sistema. Avanzamos un poco más en la comprensión de esta esencia cuando descubrimos que el sistema de créditos es simultáneamente un sistema de coeficientes para las calificaciones. Esto significa que tener 20 en un curso de 4 créditos no es lo mismo que tener 20 en un curso de 1 crédito, porque esta última asignatura posee menos peso que la primera.

Las calificaciones, en consecuencia, deben multiplicarse por el número de créditos de las asignaturas. Si un alumno ha obtenido 11 en un curso de 4 créditos, alcanza 44; si ha obtenido 20, alcanza 80. Esto se llama puntaje. Se suman luego los puntajes y el conjunto se divide entre el total de créditos. El resultado es la nota promedial del alumno.

- 3.2 Esto quiere decir que el sistema de créditos obliga a una nota global

promedial. Así, las notas de cada asignatura no son sino instrumentos para arribar a un calificativo global. Tal procedimiento se apoya en fundamentos psicológicos y sociopedagógicos incontrovertibles. El rendimiento de un alumno, en efecto, no se puede, no se debiera, medir por trozos o fragmentos, puesto que es el perfil resultante de todos sus esfuerzos. Pretender medirlo curso por curso, que es lo que estamos acostumbrados a hacer, resulta bastante inapropiado, pues no hace justicia al esfuerzo conjunto realizado por el estudiante. El sistema de créditos, al ser un sistema de coeficientes de los calificativos, automáticamente conduce a la nota global, que refleja mejor el esfuerzo conjunto. Esto no es solamente una aplicación de psicología, sino de estadística, porque se sigue la ley básica de los grandes números. Cuanto más grande es la masa de números que se maneja, tanto más cierto es el resultado.

Se observa que existe entre ambos casos una diferencia apreciable. Pero es una diferencia justa. Si nosotros tomamos la evaluación aisladamente, curso por curso, diríamos: «El alumno A ha obtenido 10, 11, 16 y 20, y el alumno B ha alcanzado 10, 11, 16 y 20». Parecería, en consecuencia, que no se distinguen entre sí. Y no obstante hay una profunda diferencia, porque no es lo mismo obtener 20 en un curso de 1 crédito que en un curso de 4 créditos. El esfuerzo global de estos alumnos queda mejor revelado en los promedios ponderados, que brotan de la aplicación del sistema de créditos.

Ejemplos:

ALUMNO A		
	Nota	Puntaje
Curso de 4 créditos	20	80
Curso de 3 créditos	16	48
Curso de 2 créditos	11	22
Curso de 1 créditos	10	10
		$\frac{160}{10} = 16.0$
Total: 10		160

Ejemplos:

ALUMNO B		
	Nota	Puntaje
Curso de 4 créditos	10	40
Curso de 3 créditos	11	33
Curso de 2 créditos	16	32
Curso de 1 créditos	20	20
		$\frac{125}{10} = 12.5$
Total: 10		125

4. Los créditos y la flexibilidad del currículum

- 4.1 Pero el sistema de créditos ostenta un tercer aspecto que es decisivo. Es el sistema que hace posible la flexibilidad del currículum. Gracias a este sistema, establecemos que un alumno, para graduarse al término de sus estudios, debe haber completado, por ejemplo, 60 créditos de asignaturas de Estudios Generales y 140 en asignaturas de especialización. No decimos ya que tiene que haber estudiado «estos cursos», porque si así fuera estaríamos dando una lista fija de materias. Lo que interesa ahora es el total y los subtotales de créditos que se han fijado y no la enumeración concreta de los cursos. En otros términos, la rigidez del contenido del currículum es reemplazada por la rigidez del número de créditos.
- 4.2 Veamos de una manera práctica cómo se realiza esto en los hechos. Si los Estudios Generales representan 60 créditos, aquí nos hallamos en pleno currículum rígido. La universidad B puede decidir que, de este total, 40 créditos son fijos y 20 electivos, para lo cual prepara un primer grupo de cursos por 40 créditos y un segundo grupo por 40 créditos también. Una tercera universidad C planea, para los 60 créditos, cursos que representan 80 o 90 créditos. En los dos últimos casos, hay flexibilidad abierta con limitaciones, en B parcial y en C total. Este último tipo de currículum para Estudios Generales resulta sumamente difícil de construir, pues no se trata de acumular cursos, sino de que estos deben estar organizados de tal modo que, cualquiera que sea la combinación de asignaturas elegidas, el alumno recibirá una visión general e integrada del mundo.

En las asignaturas de especialización, la flexibilidad funciona a plenitud y también con mayor complejidad. Puede emplearse, como ya se dijo, el sistema de flexibilidad abierta con limitaciones: por ejemplo, para 140 créditos, cursos por 180 o 200 créditos. O bien, puede utilizarse el sistema de flexibilidad por áreas.

Por ejemplo:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Cursos comunes	70 créditos	Comunes	70	Comunes	70
Área Principal A	45 créditos	b	45	c	45
Área Secundaria b	25 créditos	c	25	a	25

5. Los créditos y la equivalencia de las especialidades

Un cuarto punto, que merece tenerse en cuenta, es que el sistema de créditos permite establecer equivalencia entre unas especialidades y otras. A igualdad de tiempos, se logra que la carga académica de los estudiantes sea básicamente la misma. Actualmente, la densidad de asignaturas en especialidades distintas es muy variable y, podríamos decir, caprichosa. De esa manera, se da el espectáculo de quienes, para graduarse en una especialidad, deben estudiar numerosos cursos, quizás hasta el exceso, en tanto que otros en especialidades de duración igual estudian mucho menos. Tal situación es palmariamente injusta. El sistema de créditos salva este escollo e introduce una adecuada equivalencia entre las especialidades. Por ejemplo, los 140 créditos mencionados fuerzan a los constructores de currículum a establecer cargas académicas similares, cualquiera que sea la especialidad.

6. Los créditos y los traslados de matrícula

- 6.1 Un quinto y valioso aspecto del sistema de créditos es que facilita en alto grado los traslados de matrícula de programa a programa y de universidad a universidad. Con el currículum de asignaturas rígido, los cambios son difíciles y en ocasiones resultan imposibles. La exigencia de cada universidad, a que los estudiantes llevan taxativamente la lista de asignaturas que han prefijado, ha producido con frecuencia el resultado de que un traslado significa comenzar una carrera (aunque sea la misma) desde el principio. Es cierto que en los últimos años las universidades han atenuado su vocación de islas y que sus draconianas disposiciones, respecto a los traslados, se han duplicado algo. Pero queda en pie el hecho de que con un currículum rígido los cambios se entaban.
- 6.2 La única vía de escape que se plantea dentro del supuesto del currículum rígido, para fluidificar los traslados, es el expediente del currículum único. Solo con un mismo currículum para todas las universidades se lograría el paso de una a otra sin problemas. Y esta, en efecto, ha sido la solución paradójicamente propuesta por las universidades de provincias. Y digo paradójicamente porque las provincias siempre se han quejado –y con razón– del centralismo capitalino; sin embargo, en este caso, son sus universidades las que propician, mediante la tesis del currículum único, una sujeción extrema a la capital.

Pero, aparte de este sentido centralista, lo verdaderamente grave en el currículum único es que destruye el espíritu creativo de la vida univer-

sitaria. Un currículum único es un grillete impuesto a las universidades, que ahoga toda iniciativa, impide explorar nuevas vías en la formación de los planes de asignaturas y condena a los más altos centros de cultura a abdicar de su rol creador y caer en el rutinarismo. Estos resultados son inaceptables y constituyen un precio demasiado oneroso para alcanzar la facilidad de los traslados.

- 6.3 Observamos que el currículum único realmente resuelve el problema de los traslados a condición de que el currículum sea rígido. Ello quiera decir que, si este supuesto desaparece, la idea de currículum único ya no es necesaria. En otras palabras, si se establece el currículum flexible, dentro del marco del sistema de créditos, no se requiere de ningún currículum único y el traslado de matrícula se efectúa sobre la base de los créditos que el alumno ha acumulado.

Una vez que la universidad aceptante haya recibido a un alumno, sea porque ha quedado incluido en la cuota de traslados, sea porque ha sido sometido a una prueba de suficiencia, sea por ambos motivos, el paso siguiente no es el escudriñamiento de los cursos, para saber si ha llevado la lista de la universidad, sino el recuento de los créditos. El alumno deberá completar en la universidad aceptante, únicamente, los créditos que le faltan. Así, si había llevado ya 80 créditos, tendrá que hacer 120 adicionales para completar los 200 de su programa. Naturalmente, cabe que la universidad haya establecido subtotales de créditos por áreas y que indique, por ejemplo, que se requiere, para obtener el título X, 40 créditos en Matemáticas, 30 en Biología, 60 en Agronomía, etcétera. En tal caso, si entre los 80 traídos por el estudiante no están completos los 40 de Matemáticas, deberá seguirlos, aunque ello signifique que el total último sobrepase la cifra de 20.

7. Los créditos y los gastos de la universidad

- 7.1 El sistema de créditos, al permitir la equivalencia entre las especialidades de la misma duración, contribuye a la racionalización de los gastos, impidiendo excesos injustificados.

Un ejemplo de aplicación inmediata lo proporcionan los Estudios Generales. Al introducirse este ciclo, hay universidades que piensan en la necesidad de fondos adicionales, lo que solo sería justificable si los Estudios Generales fueran a juxtaponerse a los cursos de especialización.

Sin embargo, esto no es así. La carrera en total, incluyendo los Estudios Generales, no debe pasar de 200 créditos. Esto quiere decir que la inclusión de los Estudios Generales (que son 60 créditos) representa la eliminación de 60 créditos de los cursos de especialización, de modo que el total de 200 se mantiene incólume.

- 7.2 Digamos, de paso, que esta racionalización no solo opera en el plano económico, sino que cabe hablar, incluso, de una racionalización académica. El límite de créditos obliga a los constructores de currículum a ser sobrios en la creación de asignaturas; en los casos en que resulte forzoso añadir cursos que el avance de la ciencia exige, se verán constreñidos a eliminar otros; en ciertos casos, los nuevos cursos no podrán ser parte del núcleo obligatorio y tendrán que ser declarados electivos, y si conviene que formen parte del núcleo obligatorio, habrá que desplazar a otros de dicho núcleo; en otros casos, será necesario refundir asignaturas, podando contenidos inútiles, o habrá que eliminarlas de hecho; o bien, transferirlas a los programas ulteriores para el magíster y el doctorado.

En muy diversas formas, el límite de créditos impone una saludable contención y obliga a la máxima economía en el cuadro de los conocimientos que deben impartirse.

- 7.3 Ciertamente este constante reajuste y remozamiento del currículum se ve facilitado por la circunstancia de que «la cátedra» ha sido abolida. De mantenerse este sistema obsoleto, jamás podría suprimirse una sola asignatura y la adición de nuevos cursos llevaría a una monstruosa hipertrofia del currículum.

8. Los créditos y los años de estudio

El sistema de créditos torna sin sentido la rígida división en años de estudio que ha sido tradicional. Cada año de estudios se ha convertido en un fetiche, que debe ser tomado en bloque y, también, aprobado en bloque. Pero los créditos hacen posible que los alumnos se matriculen en la carga académica normal fijada en 20 créditos por semestre, o bien que se matriculen en un número de créditos menor, si resulta que no desean llevar tantas asignaturas por alguna razón cualquiera; o bien, por último, que tomen un número de créditos mayor, si son alumnos brillantes con un elevado récord de notas. A este último respecto, la ley permite un máximo de 26 créditos por semestre, esto es, hasta un 30 % más sobre la carga normal.

Acotemos que, lamentablemente, muchas universidades están tomando esa cifra de 26, no como un máximo (que, por consiguiente, debe concederse en forma excepcional), sino como la carga académica normal y programan sus currículos a base de 26 créditos semestrales, lo cual representa no solo una carga académica, sino un verdadero dispendio desde el punto de vista de los gastos.

9. Los créditos y una nueva mentalidad

- 9.1 En definitiva, si reunimos las observaciones precedentes, comprendemos que el sistema de créditos, aunque es un mecanismo para la construcción del currículum, implica un profundo cambio de mentalidad. La explicación del sistema de créditos, en su plenitud, significa que la vida académica de cada alumno será en parte obra de él mismo: él habrá de escoger los cursos o las áreas y tendrá que combinarlos. El currículum, cortado a su medida, será su responsabilidad. Lejos del alumno pasivo, que simplemente es arrastrado hacia adelante por las listas fijas de asignaturas, será un auténtico universitario, que ejercita su criterio y su responsabilidad para elaborar su propio derrotero en el mundo de las asignaturas.
- 9.2 Evidentemente, debe existir paralelamente al currículum flexible y al sistema de créditos un sistema de consejería. Tiene que haber para cada grupo de alumnos un profesor consejero que, junto con cada alumno y consultando sus intereses y teniendo en cuenta sus aptitudes, dé su opinión sobre las constelaciones de cursos que mejor convengan.
- 9.3 Lo dicho de ninguna manera significa que deba haber profesores consejeros especiales, diferentes de los profesores actualmente existentes. Absolutamente, no. Son los profesores mismos de la universidad quienes deben realizar funciones de consejería, en principio todos y, de preferencia, ciertamente los profesores de tiempo completo y de dedicación exclusiva. Esto es consustancial con la calidad de profesor universitario. Nos hemos acostumbrado tanto a la idea de que, como profesores, nuestra obligación consiste únicamente en dictar clases y desarrollar nuestros cursos, que nos extraña que sea también parte de nuestra tarea de brindar nuestro consejo a los estudiantes. Pero esa no es una labor extraordinaria, ni supernumeraria ni yuxtapuesta, adicional a nuestras funciones enseñantes. El aconsejamiento de los alumnos, con ocasión de la elección de las asignaturas, y posteriormente a lo largo del año, es una tarea normal y necesaria del profesor universitario. Que esto representa

cambios radicales en nuestra manera de pensar es cierto, pero no hay otro modo de hacer una universidad moderna.

- 9.4 Llevando hasta sus consecuencias finales lo que habíamos dicho respecto a la elección de los cursos y a la labor de consejería, resulta entonces que la matrícula misma se convierte en un acto pedagógico. Dentro del sistema de currículum rígido, un empleado puede hacer la matrícula; pero cuando hay un currículum flexible y un sistema de créditos, la matrícula tiene que hacerse con la intervención de los profesores. Deja de ser un acto administrativo y se vuelve un acto pedagógico de la más alta significación.

La matrícula se efectúa en uno o dos días. La universidad se llena de alumnos y de profesores. El registro no se hace en libros sino en tarjetas. Cada alumno tiene la suya y en ella confecciona su currículum personal, con la ayuda de su profesor consejero. Con la firma de este, que garantiza, además, que no se han cometido errores formales en cuanto a límites de créditos, prerrequisitos, cursos que deben repetirse, etcétera, el alumno va de profesor en profesor (los que corresponden a sus asignaturas) para matricularse ante ellos. Entonces, cada profesor firma en la línea de la tarjeta pertinente y lo anota en su registro. Con la firma del docente consejero y con la de cada uno de los profesores de las asignaturas, queda concluida la matrícula. Las tarjetas las entregan los alumnos a la oficina de Registro Central y allí se tabulan con procedimientos mecánicos (agujas) o eléctricos (computadoras).

Todo esto puede parecer engorroso, pero mientras no se lleve a cabo ello la universidad no se moderniza. Tenemos, en buena medida, una universidad anticuada, aún no enteramente cambiada por la ley; una universidad tipo notario, con libros enormes, donde pendolarios escriben los nombres de los alumnos y los cursos del currículum fijo, y donde los profesores se interesan poco o nada en los alumnos. Por fuerza, tenemos que ir a la universidad mecanizada y con un profesorado que ha reivindicado el sentido humano del contacto personal con los estudiantes; una universidad donde el profesor, especialmente el de tiempo completo, no es mero dictador de lecciones, sino guía de alumnos, consejero, parte de un mecanismo administrativo y creador.

ESCORZO METODOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA*

PRIMERA PARTE: LOS FUNDAMENTOS

1. El principio metodológico esencial

Las distintas asignaturas panorámicas, monográficas y de seminario buscan llevar a los jóvenes al contacto con la verdad. Se configura entonces la pregunta acerca de cómo es posible conseguir ese contacto, o sea, sobre el camino que lleva a la verdad.

En ciertos manuales se habla del método deductivo, del inductivo, del sintético, del analítico y de combinaciones varias como deductivo-inductivo o analítico-sintético. Conceptuamos que todas estas expresiones son huecas, que arrojan muy poca luz sobre los hechos. En el mejor de los casos son intentos de arañar muy superficialmente ese proceso profundo que conduce a la verdad, que es lo que realmente importa. O bien, cabe decir, que tales métodos son solo los algoritmos del proceso cognoscitivo mismo.

Si nos colocamos en el terreno de dicho proceso, el principio metodológico más general, aplicable a todos los tipos de cursos, nos parece que es el siguiente: La verdad se transmite en forma similar a como se encuentra.

Esto, para comenzar, reafirma una vez más la unión estrecha que existe entre enseñanza e investigación, asunto del que nos hemos ocupado anteriormente. Esa unión es tan íntima y esencial que, descubierta la verdad, ella solo se pone al alcance de los estudiantes, si estos siguen el mismo camino que se utilizó para alcanzarla.

Lo anterior significa que la verdad no puede ser meramente expuesta, que el profesor nada obtendrá con mencionar a los alumnos los resultados de

* *Cuadernos del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP)*, N° 7, 1971, pp. 13-21.

la investigación científica, y que estos realmente no se elevarán al conocimiento porque escuchen la exposición del profesor o la memoricen. Todo ello es puramente superficial, exterior, mecánico. Lo que se requiere es que los estudiantes lleguen a la verdad de una manera similar a como la verdad fue encontrada, lo cual implica el esfuerzo de los estudiantes por llegar al avizoramiento directo de los hechos y sus relaciones.

2. La experiencia, fuente de conocimiento

- 2.1 Si se nos plantea la pregunta: ¿Cómo se encuentra la verdad?, a riesgo de parecer simplistas, diremos que se obtiene mediante el contacto con la realidad. Y como este contacto con la realidad es la experiencia, resulta que la experiencia es la fuente del conocimiento. Hasta aquí todo parece claro. No podemos saber algo acerca de la realidad si no nos acercamos y nos ponemos en contacto con ella. Esto es lo científico. Si alguien puede saber algo acerca de la realidad sin entrar en relación con ella, eso no es un conocimiento científico. Quizás estarán operando aquí otras fuentes del conocimiento, pero no las de la ciencia. Desde el punto de vista rigurosamente científico, la experiencia (contacto con los objetos) es indispensable.
- 2.2 Existe, sin embargo, en muchos sectores un malentendido acerca de lo que es la experiencia. Creen que la experiencia es únicamente aquella que podemos obtener a través de los sentidos y, por lo tanto, declaran que toda experiencia es sensible. Por supuesto que esta es una experiencia, pero no toda la experiencia. Quizás con la enorme influencia del naturalismo y del desarrollo espectacular de las ciencias de la naturaleza puede pensarse que la experiencia se reduce a la sensorial. Pero existe también una experiencia que no es sensible y que, no obstante, significa contacto con los hechos.

Por cierto, debemos ser en esto más precisos porque, a primera vista, si decimos que hay contacto con los hechos, pero que la experiencia no es sensible, podría pensarse que sutilmente estamos cayendo en la adivinación. Cabría que alguien preguntase cómo se va a tener experiencia no sensible de los fenómenos físicos. Debemos, pues, apresurarnos a indicar que eso es imposible. Los hechos físicos solo llegan a nosotros a través de los sentidos. La experiencia no sensible, en consecuencia, ocurre frente a fenómenos que no son físicos.

Tal es el caso de los hechos síquicos, pues no podemos palpar, ni ver, ni saborear un pensamiento, una reflexión, una alegría, un temor, un sentimiento, etcétera. Sin embargo, cuando dirigimos nuestra atención a nosotros mismos, a nuestro mundo interior, podemos captar nuestros pensamientos, nuestras reflexiones, nuestros temores, entre otros. No se trata de una captación a través de los sentidos, pero es de todas maneras una captación. No estamos adivinando lo que nos acontece, sino captando los hechos que ocurren en nuestra conciencia. Nos encontramos en contacto con nuestros fenómenos síquicos, teniendo una experiencia.

Es verdad que esta experiencia no se produce a través de los sentidos. Justamente, por ello decimos que es una experiencia no sensible. Es el caso de la experiencia interna.

- 2.3 La sicología representa una situación compleja porque los fenómenos síquicos, si bien intrínsecamente escapan a los sentidos, pueden manifestarse en actos corporales, los cuales sí son perceptibles por los sentidos. Cabe, pues, hacer una sicología a base de la experiencia sensible, o sea, mediante la observación por los sentidos de las conductas exteriores del ser humano. El behaviorismo ha representado la tendencia extrema de utilizar la experiencia sensible para registrar los comportamientos humanos, al propio tiempo que ha negado todo proceso síquico interno, considerándolos como inexistentes, como meros fantasmas verbales. Sin embargo, negar la experiencia interna parece escasamente justificable.
- 2.4 Otro ejemplo de experiencia no sensible lo tenemos en la captación de los objetos matemáticos. La comprensión de las relaciones entre los números y de las relaciones entre las líneas y figuras geométricas constituye un caso adicional de verificación sin empleo de los sentidos. Los números y las líneas no son objetos físicos. El número cinco, por ejemplo, o la línea recta, no son ni las palabras con que se los designa, ni los símbolos con los que se los señala, ni los trozos físicos que pueden hacerse con una tiza en la pizarra o con el lápiz sobre un papel. Son, no obstante, objetos sobre los que cabe pensar, objetos que podemos analizar en sus componentes y en sus relaciones, objetos cuya captación nos proporciona diversos principios perfectamente válidos en el ámbito de la ciencia.

Existe, por consiguiente, una captación no sensible de los objetos matemáticos, una experiencia que tampoco es sensorial, pero que es una experiencia en el pleno sentido de la palabra, ya que se trata de un ponerse

en contacto con los objetos matemáticos y un captar sus particularidades y sus relaciones.

- 2.5 En este punto no falta quienes sostienen que los objetos matemáticos no existen y que son meras lucubraciones de la mente. En realidad, esto no constituye ninguna objeción al fondo del asunto. Ya hemos apreciado cómo se ha negado la existencia de los fenómenos síquicos, y también hay quienes han negado la existencia de los fenómenos físicos.

Pero aun cuando se declare la existencia de todos estos objetos, nada cambia desde el punto de vista de la experiencia. Siempre existirá la experiencia de unos objetos que llamamos físicos (aunque se diga que no existen); y siempre habrá la experiencia de unos fenómenos que llamamos síquicos (aunque se diga que no existen).

- 2.6 Un caso de experiencia integrada sensible no sensible lo tenemos frente a la cultura. La cultura y sus diversos artefactos, desde los más simples hasta los más complejos, contienen aspectos físicos y no físicos y, consecuentemente, su captación es sensible y no sensible. Un camino es parte de la cultura, al igual que un mercado, una iglesia, un laboratorio, un aula, un libro o una estructura. Estamos rodeados de objetos culturales por todas partes.

Podemos ponernos en contacto con semejantes objetos y, en la medida que nos ponemos en relación con ellos, tendremos una experiencia de la cultura. Pero esta experiencia es sumamente compleja. Contiene una captación de los objetos en cuanto físicos, porque son objetos que ocupan un espacio; pero contienen más que eso. Hay la captación del significado de dicho objeto: el significado económico o utilitario, el significado estético, el significado religioso, el significado científico, etcétera, que no son sensibles. Hay, por tanto, una experiencia sensible-no sensible.

Aquí, nuevamente, alguien puede plantear que esos significados de lo útil, lo bello, lo religioso, lo científico, etcétera, no existen y son meras invenciones de la mente. Ello no afecta la realidad de esta experiencia. Siempre continuará siendo cierto que nos enfrentamos a los objetos culturales, quedará en pie que son objetos o unos actos que serán o nos parecerán útiles, otros se nos presentarán hermosos, otros serán o nos parecerán santos, otros serán o nos parecerán justos, etcétera. Y siempre quedará en pie que existimos millones de personas que estamos convencidos de la realidad de estos valores.

Negar la existencia de los objetos materia de la experiencia no anula la experiencia misma; a lo sumo, tiende a deprimir la calidad de la experiencia, en cuanto esta resultaría ser experiencia de nada, esto es, de un objeto fantasmal.

Es más, aunque se diga que tales significados axiológicos no existan, lo real es que los seres humanos, aun los más primitivos, nos pasamos la vida tratando de plasmarlos en forma concreta. Intentamos permanentemente construir teorías verdaderas, pintar cuadros o componer músicas hermosas, establecer órdenes sociales justos... Puede que tales sentidos axiológicos sean fantasmales, pero el hecho es que gastamos nuestra vida y esfuerzos procurando atrapar esos principios.

- 2.7 La conclusión es que en las esferas diferentes de la vida humana se da una experiencia originaria, que es la fuente del conocimiento de la realidad. En ese sentido, la realidad puede ser física, psicológica, matemática, cultural, pero en todos esos casos el contacto con los objetos y fenómenos propios de cada uno de esos mundos constituye una vivencia inmediata, que nos permite la captación directa de su consistencia y de sus relaciones, vivencia a la cual llamamos experiencia.

Esta experiencia es pues el acto que nos hace saber acerca de la realidad. Y no hay otra vía, porque ninguna realidad es accesible al hombre si no nos ponemos en relación con ella. Pretender lo contrario equivaldría a sostener que sería posible saber algo acerca de la realidad sin contacto con ella, esto es, por mera adivinación o, peor, por simple casualidad, lo que científicamente resulta inaceptable.

3. La experiencia más compleja: la experiencia cultural

- 3.1 La más compleja y difícil de todas las experiencias es, sin duda, la cultural. Los principios de justicia, bien, belleza, utilidad y otros no solamente son no sensibles, sino que requieren, para su comprensión, que los seres humanos formen parte del mismo círculo o complejo cultural. Dentro de él, los hombres, con variantes más o menos, son capaces de captar el sentido axiológico que se da en los objetos culturales existentes. Comprenden que un cierto objeto es una obra de arte y que allí hay belleza; que este otro es una obra científica y que allí se da el propósito de llegar a la verdad; que un tercero es un objeto religioso y que su sentido reside en su relación con lo divino, etcétera.

Sin embargo, cuando se pasa de un complejo cultural a otro sobrevienen problemas. La no pertenencia al nuevo complejo impide comprender el arte, el derecho, la religión, la ciencia, la economía, la estructura social allí existentes. En algunos casos, ciertos artefactos culturales resultan, incluso, irreconocibles como tales. Es decir, que cuando una persona proviene de otro complejo cultural es posible que no se dé cuenta del significado adscrito a un determinado objeto. En todo caso, la comprensión de este significado no es fácil y puede trascurrir un tiempo antes de que logre elevarse a su entendimiento; y aun, si esto se alcanza, puede ocurrir que haya una mera captación fría del significado, pero de ningún modo una adhesión a él.

También debe tenerse presente que, incluso dentro de un mismo complejo cultural, pueden generarse áreas de seres humanos que se van alejando de la comprensión de los objetos culturales existentes en ese complejo o que no llegan a acceder a dicha comprensión. Dicha situación ocurre con los sectores sociales marginados, que resultan no solo privados en lo social, pues van quedando crecientemente más allá de toda comprensión de las creaciones que se producen en el seno del complejo cultural. Sucede, asimismo, lo que acontece con las generaciones nuevas, que han sido, desde los primeros años, criados en el complejo cultural y han bebido las valoraciones del grupo social y que, de pronto, por una suerte de pereza del grupo, cuyo sistema educativo es rígido y demasiado conservador, van quedándose atrás en la comprensión de las nuevas y más altas creaciones culturales.

- 3.2 La comprensión del significado de los objetos culturales no significa autonomía. Se requiere una pertenencia no estática, más bien dinámica, del complejo cultural dentro del cual se vive. El anquilosamiento de este complejo cultural, su conservadorismo y su propensión a configurar grupos privilegiados traen como resultado la constitución de áreas de marginación dentro del complejo cultural, que puede expandirse más y más, hasta determinar el colapso de dicho complejo.

De este modo, la destrucción de un complejo cultural acontece, como regla general, por autoaniquilación, o sea, por el hecho de que la cultura, que es generada por una comunidad social y que se sirve de ella, comienza a estar más y más al servicio de subgrupos privilegiados, contradiciendo su naturaleza. En estas circunstancias, resulta inevitable que el complejo cultural se desarticule y desmorone por completo. Lo trágico de este

proceso es que los subgrupos privilegiados parecen incapaces de percibir que la cultura se ha creado para la comunidad en su conjunto y que su funcionamiento, dentro de límites más estrechos, pone en peligro a todo el complejo cultural; sin embargo, más trágico aún es que, en los casos en que lo perciben, parecen enteramente incapaces de variar el rumbo de los acontecimientos.

- 3.3 Los fenómenos de marginación y de autoaniquilación que tienen lugar en muchos complejos culturales conllevan un origen: la experiencia cultural es sumamente compleja y difícil, no es automática; por lo cual es necesario comprender el sentido de los objetos culturales. Pero tal comprensión no es tan simple ni tan inmediata como la percepción de una nube, el tacto de una piedra, ni siquiera como la autocaptación de un sentimiento o la comprensión de un teorema matemático. Tampoco hay un saber heredado de la cultura. Si los hombres heredaran el sentido de la cultura, entonces los niños al nacer, y por instinto, conocerían los artefactos culturales del complejo social en que viven, y estarían compenetrados de los hábitos y las valoraciones estéticas, religiosas, científicas y económicas del grupo. No habría necesidad de enseñar nada, porque todo brotaría desde el fondo de su ser, porque se trataría de algo heredado, como los pájaros que hacen sus nidos de modo perfecto y escogiendo el tipo de sustancia propio de su especie, aunque jamás hayan visto hacerlo a sus padres.

Pero la cultura no se hereda; quiere decir, entonces, que hay que adquirirla tomándola de lo que ya está hecho. No obstante, como lo que está hecho o lo que rodea a las nuevas generaciones, en su sentido o significado, no ha sido heredado, surge el problema de alcanzar dicho sentido.

4. Experiencia viva y experiencia cristalizada

- 4.1 La experiencia cultural, en el momento en que se crea o se descubre algo, es una experiencia viva. El hombre de ciencia que halla un principio, el artista que hace una obra de arte, el jurista que encuentra una fórmula doctrinaria, el político que plantea una nueva configuración social, tiene una vivienda real y efectiva que es la experiencia viva. Luego, esa experiencia se cristaliza. La proposición que encierra el principio descubierto; el cuadro, la sinfonía o la escultura creados por el artista; los textos que contienen la doctrina jurídica o la teoría política son cristalizaciones de aquellas experiencias vivas que se dieron en los creadores. Mientras las experiencias vivas son actos mismos de la creación, mediante la cual se

origina y se transforma la cultura, las experiencias cristalizadas son la objetivación de lo creado. Las primeras son subjetivas y poseen duración relativamente breve; las segundas son, en cierto modo, exteriores y mucho más permanentes.

La cultura no viene a ser otra cosa que una inmensa estructuración de experiencias cristalizadas. Todos los objetos culturales, todas las obras creadas por el hombre, son la objetivación de experiencias vivas, creadoras.

- 4.2 Pero la educación, como ya se apuntó, es el gran instrumento por el que la cultura tiende a perennizarse. Esto significa que la educación presenta a las nuevas generaciones un conjunto de experiencias cristalizadas.

He aquí, justamente, la importancia trascendental y la dificultad intrínseca de la educación. Porque la educación muestra a las nuevas generaciones una masa de experiencias cristalizadas y no –ello es imposible– las experiencias vivas mismas. Tales experiencias cristalizadas, por lo mismo que se encuentran fuera del ámbito vivencial de las nuevas generaciones, llegan a los jóvenes como objetos carentes de sentido, o como objetos cuyo sentido no es vislumbrable. Se presentan, por consiguiente, como una masa de jeroglíficos.

Los puntos de vista de quienes crean la cultura y de quienes participan ya en su comprensión, por un lado, y de quienes se acercan a las creaciones hechas, por otro, resultan así profundamente disímiles. Los primeros han tenido o tienen experiencias vivas; los segundos se enfrentan a experiencias cristalizadas. Para los primeros, los objetos culturales poseen significado, tienen sentido, son símbolos comprensibles; para los segundos, los objetos son jeroglíficos oscuros e incomprensibles.

La educación persigue que esa masa de jeroglíficos se convierta en un conjunto de símbolos para las nuevas generaciones. Precisamente, su éxito será lograr que los jóvenes descubran el significado de ese conjunto de objetos y creaciones que los rodean, que no sigan considerando a tales objetos como vacíos de significados, que ellos dejen de ser jeroglíficos y formen símbolos plenos de sentido.

Evidentemente, en determinada relación, los objetos culturales tienen constantemente un significado. Pero ese significado puede quedar perdido cuando nadie lo conoce. Y, de hecho, no existe para las nuevas genera-

ciones, las que no han participado en la creación de los objetos culturales que los rodean y que aún no han podido captar lo que significan. Por eso, para ellas, dichas creaciones, que son solo cristalizaciones de vivencias no sentidas, se acumulan a su alrededor como jeroglíficos incomprensibles.

Solo la educación, formal e informal, resulta capaz de transformar los jeroglíficos en símbolos y de lograr que los jóvenes descubran el sentido de los objetos culturales existentes.

Si la educación fracasa, los jeroglíficos continuarán siendo tales. En tal caso, que no nos asombre que los jóvenes sientan rechazo por una cultura que se les muestra como sin sentido y extraña. Y que, aun descubierta, no debemos asombrarnos que, si insistimos en imponer nuestra cultura y nuestras valoraciones, los jóvenes respondan incluso con la violencia y la actitud iconoclasta. No podemos exigir adhesión a lo que no es sentido ni comprendido. En todo caso, somos los educadores quienes habremos fallado rotundamente.

5. Del jeroglífico al símbolo

- 5.1 La tarea más profunda de la educación es la de transformar los jeroglíficos en símbolos; en otros términos, la de permitir que las nuevas generaciones columbren el sentido ínsito en las creaciones culturales.

Es preciso entender la dificultad que esto encierra. Las experiencias de los creadores han terminado cristalizándose en algo real y tangible, y gracias a esto es que la experiencia de ellos perdura y es compartida por la humanidad. Pero semejante cristalización, que es fundamental para la vida humana, por otro lado, crea un problema en lo que respecta a la manera de hacer partícipes de ella a otros, porque al tratar de difundirla los educadores están trabajando ya no con experiencias vivas, sino con experiencias congeladas, muertas. El problema es, entonces, que la cristalización de las experiencias creadoras resulta ser una barrera que dificulta la educación. ¿Cómo es que vamos a transmitir estas experiencias si ya están congeladas y su sentido no se encuentra visible?

- 5.2 La manera de que esto ocurra no es ciertamente imponiendo desde afuera tales creaciones porque ello solo genera la aceptación mecánica y, desde un punto de vista psicológico, da pie a la actitud memorística de los educandos. Quienes no comprenden algo ni ven qué sentido tiene, no poseen más recursos que la memorización, la repetición mecánica y

el mimetismo, esto es, reacciones que resbalan por sobre el sentido de las cosas y se quedan en su superficie y apariencia. Propiamente, esto no es educar, sino caer en una farsa pseudoeducativa. Las esencias de la cultura permanecen ignotas y las nuevas generaciones van derivando a posiciones cada vez más alejadas de la orientación del complejo sociocultural al cual pertenecen de un modo puramente exterior.

- 5.3 Otro procedimiento que a menudo se usa es el de la simplificación. Hay que simplificar –se dice– todo el conjunto de expresiones y símbolos que debe ser transmitido. La simplificación es una tendencia que revelan algunos maestros. Pero esta es un error. Si tenemos un conjunto de jeroglíficos y los simplificamos, los jeroglíficos no dejan de ser jeroglíficos por este hecho. Estarán simplificados para nosotros, que sí comprendemos tal conjunto de cristalizaciones, pero la cuestión es si esto determina un verdadero esclarecimiento para los estudiantes. Lamentablemente, la simplificación no resuelve ningún problema. El quid no está, como parecen creerlo algunos maestros, en dar alguna cantidad de jeroglíficos o poca cantidad de ellos, sino en no dar jeroglíficos, en tratar de que estos sean comprensibles y, por tanto, dejen de ser jeroglíficos y se conviertan en símbolos.

Tal proceso de transformación no se obtendrá por una simplificación. Lo que ha de ocurrir es que a los estudiantes se le presentarán menos cosas complicadas, pero cada una de ellas será siempre incomprensible. Tomemos, por ejemplo, los esfuerzos de quienes intentan reducir una explicación a unas cuantas frases sencillas. En sí, han simplificado un asunto. Pero esas pocas expresiones simples muchas veces pierden toda significación, como decir, por ejemplo, que el Renacimiento fue una época en que se vivió la cultura clásica. Con esto, todo un proceso histórico se reduce a una frase de pocas palabras. Se ha simplificado al máximo, pero esta simplificación no esclarece nada. Quizás resulta en realidad todo aun más oscuro para el estudiante. Porque todo el inmenso esfuerzo de análisis y contacto con una época histórica, que da la vivencia de lo ocurrido, se desvanece y no queda más que una docena de vocablos, como una cáscara vacía.

La simplificación se nos revela, en consecuencia, como un camino fallido, que conduce igualmente al ciego memorismo o a la nueva repetición mecánica.

- 5.4 La única vía correcta, por lo tanto, es hacer que las experiencias crista-

lizadas se transformen, otra vez, en experiencias vivas en los jóvenes. Esto implica la difícil pero esencial capacidad del maestro para suscitar experiencias a través de la vía experiencial. No hay otra manera. No podemos tomar una cristalización y buscar que sea asimilada desde fuera. Hay que procurar que sea asimilada, por decirlo así, desde su interior, lo cual, en sí mismo, es un imposible. En verdad, el único modo de lograr esta “captación desde el interior” es despertar, en los recipiendarios de las formas culturales, vivencias similares a las que fueron las fuentes creadoras.

Una experiencia cristalizada lo ha sido desde dentro. Ocurre como el fruto de un árbol: esto sucede desde dentro. El fruto es una plasmación en la realidad, pero lo es desde dentro hacia fuera. Del mismo modo, una vez tangibilizadas las creaciones culturales, ellas quedan en el mundo exterior. Si han de ser comprendidas, todo intento de llegar a ellas desde fuera será inútil, terminará en las vías erradas de la imposición o de la simplificación y en la mera aceptación exterior. La única vía válida es revivir la experiencia, enfrentar a los jóvenes a aquellas mismas condiciones, dificultades o problemas que dieron origen a las vivencias creadoras.

El auténtico maestro ha de poseer el arte de despertar estas experiencias. En este sentido es un poco como el acto teatral, que noche tras noche tiene que repetir el mismo papel y sin embargo en cada ocasión es como si fuera la primera vez. El maestro ha de ser igual. Ha de ser un conjugador de experiencias que obtendrá que en los jóvenes se actualice o nazca la vivencia que experimentó el gran creador.

A la luz de lo dicho, se comprende mejor lo que habíamos mantenido al comenzar este capítulo: que todas las disquisiciones que se formulan sobre el método a usar (analítico, sintético, deductivo, inductivo, etcétera) no son sino expresiones especulativas, porque la única manera de llevar a los jóvenes a la captación del sentido de las creaciones culturales es siguiendo el mismo camino de la creación.

6. Alienación parcial y total

La educación, en general, pero especialmente la universitaria, posee la misión de que las nuevas generaciones comprendan el significado de las creaciones culturales, de ese vasto conjunto de experiencias cristalizadas que se encuentran vigentes en la comunidad.

Con frecuencia existen educaciones recortadas y recortantes que solo aspiran a que los jóvenes capten el sentido de la verdad que hay en la ciencia y que olvidan todos los demás valores. Se produce así un tipo de ser humano unilateral, que podrá conocer su ciencia o las ciencias, pero que se encuentra alineado frente al conjunto de creaciones culturales del complejo social en que vive: es realmente un extraño frente al resto de la cultura, que le resulta ajena e incomprensible.

En este caso, es frecuente que los jóvenes sientan oscuramente que los valores excluidos son precisamente los más importantes. Entonces, enarbolarán el valor de la justicia frente a sus maestros y unilaterales, encasillados en las universidades bajo el signo de un solo valor, el de la verdad.

Si el fracaso de la educación es mayor, y si las nuevas generaciones no logran contacto con la cultura circundante en ninguno de sus aspectos, ni siquiera en el científico, entonces la alienación es total. Los jóvenes vivirán en el grupo social y aun utilizarán los medios técnicos allí existentes, pero estarán intrínsecamente ausentes y al margen de la cultura, constituirán una suerte de barbarie, de primitivismo dentro de la cultura y, lo que es peor, brotará en las nuevas generaciones una actitud de rechazo frente a la cultura existente y, en el extremo, surgirá un movimiento iconoclasta. Pero esto es solo la señal de que los maestros han fallado totalmente en su misión y de que no han generado la conexión significativa de los jóvenes con el mundo cultural que los rodea.

7. Comprensión y creación

Un punto que debe quedar enérgicamente subrayado es que los párrafos precedentes de ninguna manera privilegian la tesis de que el propósito fundamental de la educación sea el de incorporar a los jóvenes a la cultura existente y que, por tanto, se agote en el puro esfuerzo asimilativo por parte de ellos. Esta es una posición conservadora que anhela mantener el statu quo y que cree, contra toda razón, que la cultura existente ya no puede ni debe cambiar. Tal tesis constituye un absurdo, pues supone que no puede ni debe haber más creación; sin embargo, la creación es la fuente de la cultura.

En verdad, el propósito esencial de la educación, especialmente de la universitaria, se afina en liberar las potencias creadoras de las nuevas generaciones y en colocarlas, por tanto, en la aptitud de contribuir al proceso creativo, el cual es medular en toda cultura y resulta la fuerza que le permite vivir y sobrevivir.

Mala será, pues, la educación que se propone solo transmitir la cultura existente, esto es, la masa actual de experiencias cristalizadas, que se opone a que surjan nuevas experiencias vivas y a que aumente el conjunto de cristalizaciones o se modifique.

Pero igualmente equivocada es la actitud de quienes, so pretexto de la necesidad del cambio, pretenden destruir la cultura existente sin tomarse el trabajo de comprender su sentido. Esta actitud nihilista representa una auténtica *contradictio in adjecto*, porque no cabe creación cultural que signifique avance sino sobre las creaciones ya obtenidas. Y esto, a su turno, es imposible sin una captación del sentido de tales creaciones.

Ello explica que las actitudes nihilistas no desemboquen en nada nuevo ni constructivo, y empalidezcan hasta la nada una vez que su ímpetu de destrucción termine. Por lo demás, en la historia, rara vez las fuerzas nihilistas han acabado con una cultura: es esta misma la que, agotada su fuerza interior, ha concluido por desaparecer. Y esto, a su vez, ha ocurrido cuando subgrupos de dominación han ido marginando a sectores crecientes del complejo cultural, pues tal cosa ha significado precisamente aniquilación de las capacidades creadoras y barreras a su reconstrucción.

Los nihilistas, que se substraen a la comprensión de las creaciones existentes y que, tal vez por ello mismo, tampoco logran despertar su propio espíritu creador, predicán el apartamiento frente a la cultura circundante y, de este modo, resultan promotores de la más grande alienación de la juventud, su autosegregación, su mantenimiento más allá de todo esfuerzo de comprensión, el apagamiento de toda chispa creadora.

Por cierto, cabe meditar sobre las causas que explican la aparición de esta actitud nihilista. En lo más recóndito se hallará siempre como coyuntura inicial la desidia de las generaciones mayores, su paulatino hundirse en el egoísmo y, por ende, la disgregación creciente de la educación. Esta, sin metas claras y con maestros que cada vez responden menos a los auténticos fines educativos, concluye por naufragar en la mera repetición exterior.

Debemos, en consecuencia, estar alertas ante estos mecanismos de la disolución cultural, que es la más trágica de las disoluciones y fortalecernos en la convicción de que la tarea educativa posee un norte preciso: despertar el ímpetu creador de las nuevas generaciones; correlativamente, la función profunda del maestro es la de ser un creador de creadores.

Nos reafirmamos por ello en el planteamiento inicial: el camino hacia la cultura es el camino de la creación; en el orden del conocimiento, el camino a la verdad es el mismo camino por el cual la verdad fue hallada.

RETO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AL INICIO DEL NUEVO MILENIO*

1. Las realidades

Las universidades en Latinoamérica, con menos o más variantes, en su mayoría exhiben similares realidades. Sus propios profesores y sus propios alumnos, y a veces personalidades ajenas a los claustros, han señalado sus penalidades y sus defectos, que parecen repetirse indefinidamente, y reclamado o sugerido los cambios que parecen necesarios. Algunos de estos reclamantes atribuyen los males de las universidades a la herencia del coloniaje español; otros, al modelo napoleónico que las universidades adoptaron al producirse la Independencia; unos terceros, a los grupos conservadores que en cada uno de nuestros países existen. Y aunque tales observaciones son verdaderas hasta cierto punto, pocas arrojan las culpas sobre nosotros mismos, los que vivimos en las comunidades universitarias. Se prefiere ubicar las causas en el mundo exterior. Entre tanto, con escasas excepciones, nuestras universidades continúan padeciendo las características negativas que todos conocemos.

Acabamos de decir que el fijar las causas de las fallas e imperfecciones de nuestras universidades fuera de ellas resulta verdadero hasta cierto punto, aunque en ciertos casos hubo hechos positivos. En los recintos universitarios coloniales se impartió también enseñanza moderna para la época. Ellos no estaban alejados de los avances existentes de la metrópoli europea. “Las reformas en la Universidad de Salamanca eran prontamente seguidas por las correspondientes reformas en las Universidades coloniales. Lanning ha establecido, mediante un análisis de las tesis estudiantiles, que las ideas de Descartes, Locke, Newton y hasta los experimentos de Franklin eran tan conocidos por los estudiantes de Latinoamérica como por los de Europa. ‘Por los años 1785 –dice–, los autores

* Asamblea Nacional de Rectores (ANR). Presentado al II Encuentro Universitario. Lima, febrero, 1998.

de Francia, Inglaterra, Escocia, Prusia, Italia, Holanda, España y Portugal tenían tanta posibilidad de figurar en una biblioteca puesta al día en Madrid, como en México, Guatemala y Lima” (*La Ecología de la Universidad*, de Eric Ashby y Mary Anderson, p. 11).

Por su parte, Tünnermann nos dice: “Las universidades coloniales, aunque con grandes limitaciones, fueron sin duda más autónomas que las universidades republicanas, organizadas según el patrón napoleónico, que anulaba totalmente la autonomía... Igual podemos decir de la aspiración estudiantil a participar en el gobierno de la Universidad, avalada también por una respetable tradición universitaria, que el modelo francés importado canceló” (*La Reforma Universitaria de Córdoba*, p. 65).

Aunque con menos lauros que mostrar, la universidad latinoamericana decimonónica tuvo asimismo características propias: hubo la tendencia a constituir los estudios de ciencias naturales y de matemáticas; tuvo lugar su laicización, al ser paulatinamente eliminadas de ella las facultades de teología; y primó, en diversos grados, la idea del “Estado docente”. También presentó atisbos dignos de mencionarse cuando más tarde el positivismo se afincó en nuestro mundo universitario. En diversos países las figuras del positivismo defendieron cambios modernizantes, como la extensión de la educación primaria y la implantación de un cierto practicismo en la enseñanza. Mas en general, contra las declaraciones líricas de los gobiernos, a lo largo del siglo XIX, la vida universitaria se aletargó y se incrustó en la rutina.

Y dirijamos ahora nuestra atención a la época actual. En lo que va de este siglo, el único movimiento que sacudió los cimientos universitarios y se extendió por ondas a toda Latinoamérica, transformando de veras a las universidades, fue el Grito de Córdoba de 1918. Con ello se puso fin a la universidad oligárquica que las nuevas repúblicas habían establecido a comienzos del siglo XIX, aquella que había abolido la autonomía y la participación estudiantil, que se solazaba con una enseñanza magistral y seca, y que no veía con buenos ojos que en el cuerpo profesional y en el alumnado hubiese quienes no pertenecieran a las clases de élite.

De esta manera se inauguró la que podríamos denominar la universidad de la apertura, abierta en principio a todas las clases sociales, con autonomía, con estudiantes que podían ser parte de su gobierno, y con un despertar de la conciencia política de sus profesores y de sus alumnos. Esta es la universidad que ha subsistido con altos y con bajos crecientes hasta nuestros días. ¿Qué es

lo que ha sucedido desde entonces? Se han abierto múltiples carreras, consolidándose profesiones que se preparaban fuera de ellas (ingenieros, agrónomos, veterinarios, maestros, administradores, etcétera). En cuanto al acceso, hasta la mitad del presente siglo, el ingreso a las universidades se abrió, en los hechos, solo a los hijos de las clases medias, altas y medias, procedentes de las esmirriadas secundarias de entonces. Solo después de la II Guerra Mundial se produjo el crecimiento acelerado de la educación secundaria en nuestros países y la consecuente explosión del alumnado en las universidades, con el acceso de las clases medias más desfavorecidas y cierto artesanado urbano (los hijos de los campesinos ostentan todavía una pobre representación). Las universidades se han convertido, desde el punto de vista de su alumnado, en el baluarte de tales grupos sociales y, para esos grupos, en un medio de ascenso social. En cuanto a la autonomía, si bien reconocida por lo general, resulta fuente constante de fricciones con los gobiernos y, a veces, por parte de algunas universidades en la pretensión de constituirse en Estados dentro del Estado.

En lo esencial, ha habido indudablemente apertura; mas la euforia del cambio ha ido, poco a poco, siendo contrarrestada por nuevas hidras: a) cambiaron los hombres pero permanecieron las estructuras napoleónicas con las posiciones de poder que tales estructuras poseían *per se*; b) en las universidades se entronizó, con fuerza creciente, la partidización política hasta llegar en las décadas precedentes a extremos no creíbles; y c) languideció en gran medida el *élan* universitario en muchos profesores y estudiantes. Si a ello añadimos las dificultades económicas de siempre, exacerbadas en los últimos tiempos por la inconcebible deuda externa que agobia a Latinoamérica, y por la tendencia a la extrema liberalidad en la economía, arribamos al panorama que nuestras universidades vienen presentando desde hace algún tiempo.

En lo organizativo, en su mayoría, las universidades son islas desconectadas entre sí, y ellas mismas son archipiélagos de facultades, escuelas y aun departamentos. Así, la enseñanza se ha tornado rutinaria, en buena medida, debido a varias razones: desencanto en el profesorado, clases masivas, estudiantes que no vienen a aprender sino a ganar un título, penuria en los recursos materiales. El rendimiento se ha deteriorado, como lo revelan la deserción, la alta repitencia, el represamiento de los alumnos y el bajo índice de graduación; mientras que los salarios de los profesores se han desplomado, sobre todo en las universidades públicas.

Sin embargo, no todo es estancamiento, pues algunas innovaciones han tenido lugar. Se ha introducido el sistema de profesores de tiempo completo, los

cursos semestrales, el sistema de créditos, la evaluación acumulativa, el índice académico, el año sabático (de todas las cuales fue La Cantuta la primera en Latinoamérica). Hay que reconocer, también, que algunas de estas novedades han sido mal aplicadas y funcionan defectuosamente.

Asimismo, debe señalarse que en los últimos tiempos se ha acrecentado una tendencia hacia la organicidad; cada vez más, existe la conciencia de que una universidad no puede ser un conjunto de dependencias yuxtapuestas, y se hace más seria la noción de cada universidad como un todo armónico, con profesorado y servicios académicos y materiales comunes. En muchos países, a nivel general, han surgido órganos de coordinación y dirección que visualizan al conjunto de universidades como un sistema y no como un conglomerado amorfo. Naturalmente esta tendencia a la organicidad es mal vista y combatida por los defensores de la autonomía a ultranza que creen todavía en que cada facultad, cada escuela y aun cada departamento es un mundo aparte y propio. Y, finalmente, las universidades están accediendo a la tecnología de la comunicación, incorporando nuevas carreras de esta área y usando redes electrónicas internas, así como conectándose con las redes internacionales.

Todos estos avances coexisten con los lastres de muchos años que hemos reseñado con anterioridad, los cuales les quitan a veces eficacia plena y los convierten, en ciertas universidades, en meros formalismos.

Un hecho que merece subrayarse es el desarrollo, en las últimas décadas, de las universidades privadas. En países donde solía no haber ninguna o, a lo sumo, una sola universidad privada, hay ahora una multiforme gama de universidades privadas. Inicialmente constituidas para un alumnado de clases altas, dieron pie para la tesis del profesor Rama, en el sentido de que se plasmaban en Latinoamérica dos circuitos de universidades: uno privado, para una minoría de estudiantes afluentes; y otro público, para las masas de alumnos pobres. Y aunque esta tesis posee hoy cierta vigencia, en muchos países las circunstancias han cambiado.

En efecto, ocurre que el acceso a las universidades públicas lo están obteniendo en elevada proporción los candidatos procedentes de los colegios particulares. Y, en oposición a esto, los procedentes de los colegios públicos, por no cualificar en alto número en los exámenes de selección, no pueden acceder a las universidades estatales. Resulta así la paradoja de que los alumnos más afluentes gozan de la gratuidad de las universidades públicas, y que los de menores recursos deben hacer considerables sacrificios para estudiar en las universidades privadas o, al menos, en algunas de ellas.

Una palabra más sobre otro desenvolvimiento reciente es la aparición y el crecimiento de los institutos de carreras cortas, que en algunos países llevan la adjetivación de “universitarios” y en otros no, y se los estima, por tanto, como no universitarios. Pero, con o sin ese adjetivo, son en definitiva institutos que, aunque superiores o postsecundarios, no son universidades, si bien están colocados al lado de las universidades, y son instituciones paralelas a ellas. Los alumnos que concluyen su secundaria y aspiran a seguir estudios superiores son colocados ante la disyuntiva de ingresar o a las universidades o los institutos de carreras cortas. Tal la teoría que, en mi opinión, es enteramente falsa. No hay, en verdad, disyuntiva válida si las alternativas son disímiles en importancia; por eso, los egresados de la secundaria se dirigen en masa hacia las universidades y consideran una posibilidad muy accesoria ir a las escuelas de carreras cortas. Piensan que si todos han concluido sus estudios secundarios resulta impropio que unos entren a las universidades y otros tengan que contentarse con las escuelas de carreras cortas.

Y la verdad es que tales escuelas se crearon para tratar de desviar a los alumnos de las universidades y para no agobiar a estas con un alud de candidatos que parece indetenible. La estructura de los estudios superiores entre universidades y escuelas de carreras cortas, lado a lado, es un error que genera múltiples consecuencias negativas. Por eso constituyó un acierto que en el Perú se establecieran dichas escuelas antes de las universidades y no al lado de ellas; pero, lamentablemente, dicha sana estructura se abolió.

2. Las propuestas de cambio

Muchas son las sugerencias y proyectos de cambio, globales o parciales, que se han formulado en estos últimos años. A nuestro juicio, solamente tres de ellas, por su alcance, merecen ser examinadas.

2.1 El informe Atcon

En los años sesenta, el profesor Rudolph P. Atcon, de los Estados Unidos, publicó el estudio que tituló *La Universidad Latinoamericana*, que corrientemente se conoce con el nombre de “Informe Atcon”. Se trata de un análisis muy minucioso que reflejaba bien el carácter desestructurado que, por entonces, reinaba en las universidades nuestras, con sus facultades cuasi independientes y autárquicas, sus cátedras y los profesores dueños de ellas y el personal docente que trabajaba por horas. Las críticas de Atcon eran duras y casi siempre procedentes, por lo que despertaron inmensa polémica.

Su enfoque se guiaba esencialmente por una consideración básica: “Dada la naturaleza, esencialmente feudal todavía, de todas las relaciones interpersonales –escribía– el clan de graduados universitarios domina todos los aspectos importantes de la vida social. Añádase a esto que solo 4 de cada 10,000 latinoamericanos tienen un título y, fácilmente, tenemos que consagrarle nuestra atención a esta institución social denominada universidad” (*La Universidad Latinoamericana*, edición del Congreso venezolano, p. 24).

La falta de vertebración, el aislamiento de las partes y de las personas, la duplicación y la multiplicación de las mismas acciones, y el costo que ello significaba eran una y otra vez sus puntos de ataque más importantes.

Aunque Atcon consigna una serie de recomendaciones respecto a los alumnos, los profesores, la enseñanza, los exámenes, la administración universitaria y otros muchos aspectos de detalle, sus propuestas esenciales de recuperación consistían en: i) la estructura unitaria para las universidades; ii) el establecimiento de los Estudios Generales para el alumnado y iii) la institución del sistema departamental para los profesores, estructuras todas tan arraigadas en las universidades de los Estados Unidos. Algunas de nuestras universidades ensayaron estas propuestas espontáneamente, o por decisiones de las leyes universitarias, o por las condiciones que fijaban a sus préstamos a las universidades ciertas entidades del exterior.

Consideramos que la idea de la universidad unitaria, y no intrínsecamente desperdigada, fue importante y sigue vigente, aunque en ciertas universidades, singularmente las más antiguas, tropieza con los obstáculos que una mentalidad anticuada le opone.

Los estudios generales no son otra cosa que la necesarísima formación general que todo alumno universitario, cualquiera que sea la índole de sus estudios, debe recibir. Pero lo criticable es, a nuestro juicio, la forma que esa formación general adopta al ser llevada –como estudios generales– a los currículos. Los estudios generales resultan un periodo previo a los estudios profesionales, con duración de uno o, a veces, dos años (o, dicho de otra manera, de dos a cuatro semestres). Conforman, por consiguiente, un ciclo horizontal con el cual todos los alumnos inician la universidad recién ingresados a ella.

En este caso, nosotros desestimamos tales estudios generales y juzgamos que lo apropiado es la formación general impartida a lo largo de la carrera, aunada con la Formación Profesional. La formación general debe ser la acompañante permanente de los cursos profesionales. De hecho, salvo excepciones,

los estudios generales (ciclo horizontal) han generado en Latinoamérica problemas, en ocasiones muy graves, con los alumnos, y sus protestas han acabado, en ciertas oportunidades, con la extinción del ciclo.

La departamentalización no consiste únicamente en crear departamentos, sino en un rasgo fundamental, y que no puede haber sino un departamento y el mismo para toda la Universidad. Así, dos departamentos iguales en una institución universitaria es un contrasentido. Pues bien, esta fórmula propuesta por Atcon ha funcionado aproximadamente bien en universidades más o menos pequeñas, pero no en las grandes. Ella está abierta a objeciones nacidas de la experiencia: a) A veces da pie a fricciones constantes entre los departamentos y los programas a los cuales sirven los departamentos; b) El hecho realmente grave de que los alumnos pierden la sensación de “permanencia” en su carrera; c) Los alumnos y también los profesores oscilan entre los programas –entes un tanto etéreos y que, no obstante, encarnan la carrera de los estudiantes– y los departamentos –entes más corpóreos y de mayor peso– que, por el contrario, no constituyen la carrera para los alumnos; d) En la práctica, los departamentos se han transformado en nuevos centros de poder como lo eran las escuelas y las facultades, y resultan atomizando más a la universidad.

Digamos para terminar que el Informe Atcon proponía cambios que, básicamente, se referían a la estructura interna de cada universidad y aspiraban a superar la desarticulación de sus partes y subpartes, desarticulación que era real. De sus recomendaciones, la idea de la universidad unitaria ha ido ganando terreno; los estudios generales, esto es, el ciclo previo y horizontal ha decaído mucho; y la departamentalización es la que menos éxito ha logrado. Entre tanto, nuestras universidades han continuado su marcha trabajosa y llena de atascos.

2.2 La propuesta política

En 1981 se publicaron en la revista *Visión* unos comentarios sobre las universidades de Latinoamérica, firmados por Luis Vidal Rucabado, que sintetizan bien la posición que algunos –desde fuera de las universidades– han tomado frente a la situación universitaria. Para ellos todos los problemas de las universidades surgen de un trasfondo político. Según su modo de ver, la universidad latinoamericana se ha venido debatiendo en este siglo entre la democracia anarquizante y el autoritarismo exacerbado.

De esa manera, de la democracia anarquizante forman parte –según esta tesis– la autonomía, la gratuidad y el gobierno docente-estudiantil, “la

combinación de estos factores dentro del contexto latinoamericano –escribe al respecto Carlos Rangel– ha dado que sea bajísima la productividad de las universidades, aun medida esa productividad en su forma más primitiva: horas de clase efectivamente dadas por los profesores, horas de clase efectivamente atendidas por los alumnos, número de repitentes y de egresados con relación a los inscritos, y desde luego, egresados por especialidades en relación las necesidades reales de la sociedad. Y si de estas mediciones primitivas se pasa a otras más refinadas, el cuadro se hace abismático” (*Del Buen Salvaje al Buen Revolucionario*, p. 288).

En el lado del autoritarismo exacerbado está la supeditación de la universidad a los gobiernos, el nombramiento sistemático de sus rectores por ellos, las pautas estatales que enmarcan el trabajo universitario, el silencio que se impone a profesores y alumnos en determinados asuntos, la verticalización de la administración interna de las universidades.

Los defensores de esta posición, que ningún país ha acogido formalmente, no indican explícitamente cuál es la solución que plantean a la dicotomía planteada. Pero se desprende que la solución está en algún punto intermedio entre la democracia anarquizante y el autoritarismo exacerbado. Lo que sí resulta claro es que en tal punto medio, una vez seleccionado, no debe haber autonomía, ni gratuidad, ni cogobierno.

La tácita propuesta de tales extremos no muestra conciencia de que esos rasgos, que se niegan, son intrínsecamente sanos y se hallan avalados por venerables tradicionales, siendo algunas de la más rancia antigüedad.

La autonomía existió desde la creación de las universidades en la Edad Media. El Papa, primero, y más tarde los reyes también lo hicieron, aseguraban el pensamiento de los profesores y el gobierno por sus docentes y estudiantes de las universidades. Solo con el absolutismo, a partir del Renacimiento, la autonomía fue paulatinamente agotándose. En Latinoamérica, la idea fue rescatada por el movimiento de Córdoba, y hoy se halla establecida generalmente. Y cabe decir que, en el proceloso mar de la política en nuestros países, tal autonomía ha sido la branquia que ha permitido sobrevivir, con su razonable margen de libertad académica, a las instituciones universitarias.

La gratuidad es una necesidad en Latinoamérica, donde las grandes mayorías tienen ingresos bajos o viven en la pobreza o, aun, en pobreza crítica. Sin la gratuidad, jamás hubieran podido acceder a las universidades.

Pero los gonfaloneros de la posición que estamos examinando desestiman la gratuidad porque sostienen, por ejemplo, que la educación y la salud son pseudoderechos. Así, Julio Toriello de León, en el diario La Prensa, edición del 8/3/97, en Guatemala, afirma: “En realidad –escribe por su parte Carlos Alberto Montaner–, hablar de derechos sociales es una licencia poética que se conceden los políticos cuando padecen arrebatos líricos. La educación, la salud, la vivienda o las pensiones no son derechos”. Y, píamente, agrega que no son “sino bienes y servicios a los que legítimamente se puede y se debe aspirar, pero con la conciencia muy clara que alguien tiene que pagar por ellos” (en el diario Siglo Veintiuno, edición del 9/2/97, en Managua). Habría que preguntar quién pagaría por esos no derechos. ¿Acaso unos misteriosos recursos caídos entre nosotros como maná?

La participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad existió igualmente desde la Edad Media y, asimismo, fue desapareciendo con el afianzamiento de los monarcas absolutos. Quienes se oponen a ella nos comparan con las universidades de los países industrializados, en las cuales esa figura prácticamente es nula. Pero desde los acontecimientos de 1968 se viene exigiendo la participación de los alumnos, lo que en ciertos países europeos o en algunas de sus universidades ello se ha admitido.

Lo acontecido con estas formas universitarias es que se desorbitaron en ocasiones y generaron la desaparición de la sociedad. Algunos pretendieron afirmar que la autonomía significaba extraterritorialidad y, por tanto, erigieron a las universidades como entidades sustraídas a las leyes existentes; y no pocas veces se defendió la autonomía frente a los gobiernos, pero se sometió la universidad a la férula de los partidos políticos. Uno puede reflexionar, en tales circunstancias, hasta qué punto esos partidos políticos utilizaban la autonomía universitaria como un escudo para sus designios. Con respecto a la gratuidad, en los últimos tiempos se ha visto que no sirve siempre a los más pobres, como es su naturaleza, sino que favorece a los más acomodados, porque, según se apuntó, en algunos países conforman en alto número el alumnado de las universidades públicas; y, no obstante, las representaciones estudiantiles insisten en mantener semejante estado de cosas. La participación estudiantil fue conducida, a veces, por consignas políticas o por caminos de violencia y, con ello, a la larga, sus dirigentes han venido perdiendo credibilidad y ascendencia. Sin embargo, estas formas siguen siendo necesarias para la vida de las universidades, aunque la racionalidad nos pide que sean entendidas y llevadas a los hechos en sus justas dimensiones.

2.3 La propuesta Ribeiro

Darcy Ribeiro, notable profesor e intelectual brasileño, en su estada en varios de nuestros países, expuso su pensamiento acerca de las universidades latinoamericanas. Así, se refirió a sus defectos y a sus obstáculos, y en las conferencias que dictó en el “Seminario de Estructuras Universitarias”, realizado bajo los auspicios de la Universidad Nacional de la República Oriental del Uruguay, los resumió en 20 cláusulas, que no vamos a repetir ahora, pues las dificultades de las universidades las vivimos y las conocemos todos, pero sí es importante transcribir los lineamientos que juzgaba decisivos para superar nuestra negativa situación universitaria:

- 1) La creación de condiciones para que la universidad, además de las profesiones liberales, se capacite para formar los altos cuadros culturales de la nación, tal como Francia, por ejemplo, los forma en el *Collège de France* o en sus institutos.
- 2) La incorporación del cultivo de las actividades de investigación científica y tecnología, como fines legítimos en sí mismos y no como actividades de demostración y entrenamiento de la enseñanza profesionalista.
- 3) La creación de órganos integradores de la vida universitaria, que permitiesen superar su compartimentación en escuelas autárquicas, con la consecuente duplicación de esfuerzos e inversiones.
- 4) La necesidad imperativa de infundir en la universidad un interés vivo por los problemas generales de la educación, no solo porque su estudiantado procede de las escuelas medias, sino porque el desarrollo nacional exige una elevación del nivel de todos los tipos de enseñanza que, únicamente, la universidad puede proporcionar mediante la formación de profesores y de especialistas y la realización de investigaciones aplicadas a la educación.

Estos lineamientos se enmarcaban en un contexto de latinoamericanismo profundo. Su actitud era que había que alcanzar un desarrollo autónomo en nuestros países y, singularmente, en nuestras universidades, con el fin de liberarnos progresivamente de las imposiciones o de los modelos foráneos, tanto a nivel de educación como a nivel nacional. Su lema era: “La universidad es un instrumento de la nación en su esfuerzo de auto-construcción”.

Para llevar a los hechos estos lineamientos, Ribeiro propuso para la “Universidad integrada”, como la denominada, una triple estructura:

- a) Los Institutos Centrales, que principalmente habrían de fomentar la investigación. Ellos abarcarían grandes campos: las Ciencias Físico-Matemáticas, las Ciencias Biológicas, las Ciencias Humanas y las Letras y Artes;
- b) Las Facultades Profesionales agrupadas en grandes sectores: Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias, Ciencias Jurídico-Administrativas, Ingenierías, Arquitectura y Urbanismo, Educación; y
- c) Los Órganos Complementarios (Biblioteca Central, Teledifusora, Museo, Editora Universitaria, Estadio, etcétera).

De esa manera, los alumnos ingresantes a la universidad pasarían los dos primeros años en los Institutos Centrales. Luego, vencido ese término, los que quisieran se quedaban en ellos para proseguir estudios avanzados, y los restantes –presumiblemente la mayoría– irían a las diversas Facultades Profesionales.

Mas la propuesta nos suscita algunas reflexiones críticas. En primer término, el hecho es que los dos años iniciales de los alumnos en los Institutos Centrales se parecen mucho a los Estudios Generales y conforman un ciclo horizontal en la preparación universitaria con las nefastas consecuencias que en las universidades causan los ciclos horizontales: inmadurez de los jóvenes procedentes de la secundaria y, por lo mismo, alumnado no capacitado para comprender todos los cursos; también, la sensación, en los estudiantes, de que están lejos de la carrera a la cual aspiran; represamiento de alumnos en esos ciclos horizontales; tendencia a convertirlos en filtros seleccionadores, etcétera. Expresamos, una vez más, nuestra creencia de que la Formación General –absolutamente imprescindible– debe acompañar a la Formación Profesional a lo largo de la permanencia de los alumnos en las universidades.

Consideremos, luego, que los Institutos Centrales se hallan dirigidos a la investigación y que, en lo fundamental, habrán de ofrecer en los primeros años los cursos básicos de las diversas ciencias. Pero no es con una formación en Matemática, Física, Química, Biología, Sociología, etcétera, que las nuevas generaciones van a alcanzar una comprensión integradora de los grandes problemas del hombre ante el mundo (que es el corazón de la Formación General). Lo que queremos decir es esto: que en estos dos años no habría verosímilmente Formación General (dada la índole de los Institutos Centrales), sino una enseñanza puramente de las ciencias básicas. Y las ciencias básicas no son Formación General.

Un punto adicional que debe notarse es que en el conjunto de la propuesta el acento se halla colocado en el mundo de lo cognoscitivo, y dentro de él, en la investigación. Nada hay que objetar a lo que así resulta incentivado, pero sí a lo que parece como faltante, es decir, lo relativo a la conciencia y a la personalidad de los alumnos; ellas no van a brotar como consecuencia del dominio de los conocimientos que los jóvenes alcancen. Y ocurre precisamente en estos últimos años del siglo, que está feneciendo, que cada vez es más punzante la convicción de que lo que está ausente en nuestras naciones y en las universidades es la formación del ser de las nuevas generaciones, la apreciación y la creación por ellas, coadyuvadora de la cultura propia, así como la contextura moral para afrontar los desafíos de la realidad y de los tiempos futuros.

3. El reto atañe no a la estructura, sino a la formación universitaria

Juzgamos que las propuestas indispensables en estos momentos no necesitan incidir preponderantemente en las estructuras de las universidades. Ellas son, en última instancia, formas que tangiblemente adoptan o pueden adoptar las instituciones universitarias. Lo que debe *preocuparnos es el contenido que va a llenar esas formas*. Sí, cómo no, algunas formas deben desecharse porque con gran probabilidad han de oponerse al contenido que se piensa verter en las estructuras actuales; pero lo realmente esencial es el contenido.

Y el contenido no es otro que el modo de la formación universitaria que intentamos ofrecer a nuestros alumnos. Y tal modo de formación es el que se establece en los currículos de las universidades. Cambiar las estructuras y no cambiar el contenido a nada conduce. Alterar –y radicalmente– la formación universitaria que hemos de impartir a nuestros alumnos es lo crucial. Y si lo hacemos y vemos que fructifica, nacerán de tal experiencia estructuras nuevas que consoliden el cambio. Conclusión imposible de eludir: ¿Cuál es la formación universitaria deseable?

La respuesta brota sencillamente de rescatar el concepto de “educación” para las universidades. Educar –idea densa y de mucho peso– no supone que el alumno aprenda gestos y movimientos meramente exteriores, no es sencillamente dar una profesión, tampoco que logren señorío sobre una ciencia, ni que se tornen investigadores. Todo esto es, a lo sumo, entrenamiento, aunque se encuentre muy bien implementado. La educación puede asumir, es cierto, todo y/o parte de lo acabado de mencionar, mas dentro de un contexto trascendente que implique:

- a) El desarrollo de las capacidades humanas, desde las más simples (lenguaje, percepción, memoria, razonamiento, imaginación) hasta las más complejas (equilibrio interno, libertad, responsabilidad, captación de valores, creatividad). Es lo que se llama *hominización*, proceso por el cual los seres se vuelven realmente humanos;
- b) La incorporación al grupo social por ondas concéntricas cada vez más amplias: esta incorporación posee dos caras: la adquisición del contacto con los demás seres (que puede ser positivo y, a veces, lamentablemente, negativo) y el robustecimiento, mediante ese contacto, de la propia hominización. Esto es lo que se denomina *socialización*; y
- c) La asunción de la cultura del grupo social (también por ondas concéntricas cada vez más grandes) y la toma de posición frente a esa cultura, que puede ser de adhesión y de contribución a ella mediante creaciones, grandes o pequeñas; de inconformidad con ciertas de sus realizaciones y, también, de rechazo global. Esto es lo que denominamos *culturación*, por diferencia y oposición al difundido vocablo de “aculturación”. Esta última palabra significa la imposición de una cultura; la “*culturación*”, en cambio, es el proceso educativo por el cual los nuevos seres asumen, de manera morosa y espontánea, la cultura del grupo social al que pertenecen, porque ella constituye su atmósfera vital.

Educación es, por consiguiente, y de modo indescartable, una *triple acción de hominización, socialización y culturación*. Si falta alguno de estos procesos, no hay educación. Y, naturalmente, conforme los nuevos seres crecen y pasan por los distintos niveles del sistema educativo y llegan a las universidades, si existe verdaderamente educación, ninguno de estos procesos se omiten y solo alcanzan, cada vez más, cuotas más elevadas y complejas.

De conformidad con semejante consideración, cabe preguntar: *¿Están las universidades educando a sus alumnos?* La respuesta, infortunadamente, es: No. La socialización brilla por su ausencia. En cuanto a la hominización, casi no existe, especialmente en lo que le compete a las universidades, a las cuales teóricamente les corresponden las instancias hominizadoras más altas, como el uso en profundidad de la lengua, la responsabilidad plena, la captación de valores y la creatividad; y, por el contrario, pareciera que en la mayoría se ha tenido la cuidadosa precaución de eliminar todo lo axiológico del currículum y de la vida de las propias instituciones: el bien, la belleza, la justicia, la legalidad, Dios, la persona humana.

Por último, en lo concerniente a la culturación, su vasta prescindencia sorprendería si no fuera porque resulta acongojante: de la trama de la cultura humana y propia, los currículos universitarios, en gran mayoría, solo ponen atención en las diversas ciencias, o sea en lo más impersonal y abstracto, como si los alumnos no fueran preparados para actuar en la propia nación, sino en Ceylán, o en Europa, o aun en Júpiter o algún otro planeta. A diferencia de semejante obsesiva concentración en las ciencias, las demás formas culturales: el Arte, la Ética, la Religión, la Política, la Organización Económica, etcétera, quedan excluidas. Y anotamos –con énfasis enérgico– que no nos estamos refiriendo a la *preterición* de las ciencias que se ocupan de estos aspectos de la cultura, sino a los aspectos mismos en cuanto realidades.

No estamos planteando añadir más ciencias a la formación de nuestros alumnos, sino la inclusión de contactos con lo olvidado de la cultura, esto es, el propiciamiento de vivencias de esas realizaciones hoy puestas de lado, porque eso es ir a la cultura en sí misma, no por *dilettatismo*, añadimos, sino porque nuestra personalidad como pueblos no va en ello.

Los actuales currículos de la mayoría de nuestras universidades proporcionan una formación trunca, y aun sería mejor aseverar que lo que *hacen es deformar* a las nuevas generaciones. Sin hominización, sin socialización y con una culturación que no lo es, porque se restringe a una sola faceta de la cultura, ¿cómo puede extrañarnos que los jóvenes que se gradúan y que son, muchas veces, excelentes profesionales, entren a laborar en cada uno de nuestros países sin conocer seriamente sus problemas, sin admitir su compromiso con las grandes mayorías pauperizadas, olvidados con frecuencia de sus orígenes, con un sesgo crematístico en sus acciones? ¿Cómo puede extrañarnos que, en ocasiones, precisamente los más brillantes no entren siquiera en el mundo del trabajo del propio país y se vayan al exterior para no volver? El país los ha formado y luego el país queda atrás, habiendo servido como mero peldaño.

Estos mismos son los jóvenes que se adhieren a las formas culturales exteriores y resulta casi forzoso que así ocurra. No sienten apego por lo nuestro, no experimentan impulso ninguno por contribuir a ese crecimiento autónomo que anhelamos, sino a transplantar lo ajeno. *Es que nadie ama lo que no comprende*, y nadie puede comprender *lo que no ha vivido*. Y es la manera actual de la formación universitaria la que no les permitió y no les permite vivir a los jóvenes, ni siquiera vislumbrar cuánto es endógeno, más aún, cuánto es consustancial a nuestro destino. En tal virtud, los currículos universitarios, de carácter puramente cognoscitivo, mutilan el ser de nuestros alumnos y los alienan.

El desafío del milenio que se inicia es para nosotros cambiar el estilo de la formación universitaria de nuestros alumnos. Debemos abandonar los currículos encerrados en los conocimientos de las profesiones, unilaterales y, por eso, imperfectos que tenemos, y trasegar un nuevo vino a nuestros claustros. Los currículos emergentes no se dirigen ciertamente contra los conocimientos; al contrario, con una visión holística consideran: i) lo por lo regular menospreciado, que son los conocimientos de Formación General (y menospreciados aun allí donde se hallan establecidos); ii) asimismo, la investigación por los alumnos, fuente de riqueza intelectual y de proyección nacional y iii) al lado de todo lo cognoscitivo, y con pareja jerarquía y prestancia, experiencias no cognoscitivas, lo cual a veces suena herético a ciertos oídos.

Pero es que ha llegado la hora de rescatar en nuestras universidades lo que es realmente educación: hominizarse, socializar y culturar a las nuevas generaciones. Solo así nos acercaremos al sueño de Ribeiro: la Universidad, instrumento de la nación en su esfuerzo de autoconstrucción.

4. En qué consiste esta otra formación universitaria

En los años terminales de este siglo acontece habernos quedado una vez más detrás de la marcha de la historia. Nos asalta de nuevo el desafío del tiempo. Y, sin haber resuelto –negligencia o bonhomía nuestra– los padecimientos pasados aún vigentes, pareciera que tenemos que rendirnos ante la exigencia premiosa de la modernización de nuestras universidades. Sí, debemos modernizarnos; no podemos –no debemos– escarparnos de la ola del tiempo. Pero ¿lo haremos como nos está siendo planteado, dentro de un contexto pragmaticista, que casi equipara las universidades con negocios bien montados?

No compartimos semejante criterio. En estos momentos se entabla para nosotros la lucha entre la modernización pragmaticista y la transformación centrada en el ser humano. La modernización pragmaticista quiere la solidez –y agregamos nosotros las anteojeras– de lo exclusivamente profesional, la reducción de las carreras a 4 años, la consecuente disminución de los subsidios a las universidades, el pago por los alumnos con carácter uniforme y con la intención de financiar a la universidad pública. En cambio, la transformación antropológica y axiológica que defendemos, sin desmedro de la meta de la eficiencia y, más aun, apoyándola, desea la hondura de un cambio en el tipo de formación que debemos dar a nuestros alumnos. Tal tipo de formación demanda lo que a continuación exponemos.

4.1 Incorporación de la formación general

Por lo común las universidades consignan en sus currículos las asignaturas con los conocimientos que cada profesión requiere. No se reputa indispensable que los alumnos sepan leer críticamente y que escriban con corrección, lo cual resulta lo mínimo exigible de quien se ha graduado en una universidad. Tampoco se analizan ciertas capacidades humanas fundamentales, con lo cual los graduados discurren como ciegos respecto de sí mismos, ni se examinan los grandes problemas que atañen al hombre, al mundo y al propio país. Con esta visión o, mejor dicho, con esta falta de visión, los graduados egresan como seres humanos incompletos. Como lo expresa Mayz Vallenilla: “Embalada como se encuentra la enseñanza en el camino de la especialización, su ideal es formar ‘especialistas’, ‘técnicos’, ‘profesionales’, sin importarle al parecer el hecho de que nadie ignora tanto los problemas más cruciales que afectan a la ciencia, amenazando incluso la validez de sus métodos y con ello sus propios resultados, como aquél que cultiva su especialidad con aire de suficiencia y con sordera programática”. (De *La Universidad y su Teoría*, p. 157).

La Formación General es aquella área curricular que aspira a evitar que los alumnos vivan excluyendo todo lo que mora más allá del estrecho campo de las ciencias de su profesión y les permite ser no solo graduados, sino seres humanos cuajados, realmente de nivel universitario, pues avizoran lo que atañe al hombre y a su propio país.

En los momentos actuales, la Formación General se encuentra admitida en muchas universidades, incluso en ciertos países al nivel de sus leyes universitarias, si bien las universidades que no la aceptan son, asimismo, numerosas. Pero la cuestión capital de esta Formación General es que su implementación acusa con frecuencia fallas muy gruesas.

En primerísimo lugar, la Formación General no puede darse en una estructura horizontal, como ya dijimos, sino a lo largo de cada carrera, por las razones ya expuestas. Luego, yendo más a fondo, la Formación General no es, como a veces se cree, un conjunto de cursos para llenar las lagunas y corregir las deficiencias de la etapa escolar previa: no se trata en manera alguna de trasladar la secundaria a la universidad. Y, asimismo, lo que secundaria ofrece a sus alumnos no es Formación General, sino sencillamente un inventario de la realidad bastante somero, que se pone al alcance de los adolescentes. El no tener esto en claro forma la raíz de muchos fracasos de los proyectos mal concebidos de Formación General: son tardías repeticiones de la secundaria

y, por supuesto, mal recibidas por los jóvenes universitarios, como aconteció en nuestro país, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en 1946.

Pero la Formación General no es un inventario, ni somero ni un poco más complejo, de la realidad. Es, por una parte, el manejo práctico –no teórico ni prescriptivo– de varios instrumentos que todo alumno universitario necesita; y, por otra parte, es el examen crítico e integrador, no de los hechos de una cierta disciplina, sino de determinados problemas humanos que requieren el ensamblamiento armonioso de diversas disciplinas, que debe ser consumado con gran *sindéresis*.

La Formación General tampoco debe ser confundida con el complejo de cursos básicos que cada carrera demanda. Los cursos o asignaturas básicas de una carrera sirven necesariamente de preámbulo de las materias propias de esa carrera. En tal sentido, son cursos de conocimientos profesionales, solo que pertenecen a la parte introductoria de esos conocimientos, vale decir, son propedéuticos de cada profesión. En cambio, los cursos de Formación General no son propedéuticos de ninguna carrera y, justamente, por ello es que reciben el nombre de Formación General. No visualizar este hecho ha conducido también a grandes frustraciones, como la ocurrida en la Universidad de los Andes, en Mérida, de Venezuela, en la reforma de 1971.

4.2 La posible incorporación de la investigación

Este es un tópico sobre el que se habla mucho últimamente, pero que difícilmente se ha materializado en la realidad. El lema reiterado y de veras digno de atención es: el alumno debe investigar. Pero es preciso ponerse de acuerdo en el significado de lo que se quiere. Hay tres posibles interpretaciones: i) que los alumnos deben saber cómo es que se investiga mediante asignaturas de “Metodología de la Investigación” puestas a su disposición; ii) que los alumnos, presentados ciertos hechos, deben ser capaces de llegar a los principios o leyes que los rigen, o sea, no debe enseñárseles las ciencias o por lo menos partes de las ciencias mediante la mostración por el profesor de las leyes existentes, sino procurando que sean los alumnos quienes las alcancen y iii) que los alumnos descubran hechos y/o principios nuevos.

Descartamos la primera posibilidad, porque uno o varios cursos de Metodología de la Investigación versan sobre la investigación, pero no son investigación. Puede, tal vez, algún curso de este tipo constituir un preludeo conveniente, y aun contener un pequeño ejemplo práctico y demostrativo, pero definitivamente eso no es investigar.

La segunda posibilidad, en el fondo, tampoco es investigación, porque no se descubre nada nuevo, sino se redescubren las leyes y principios ya establecidos por los científicos. Lo justo es llamar a este proceso, no con el nombre de “investigación”, que le queda muy holgado, sino con el de “indagación”. Y, por cierto, se trata de un modo excelente de aprender y de enseñar. Ojalá que en todas las materias pudiesen dedicarse partes de las mismas (porque la totalidad es imposible) a esta indagación. El sentido inquisitivo de los educandos se afinaría inmensamente.

La tercera posibilidad es la que conforma realmente la investigación; pero hay que percatarse de sus niveles, porque no todos están al alcance de los alumnos de pregrado. La investigación científica puede:

- a) ser investigación heurística
 - aa- y detectar hechos nuevos
 - ab- organizar los objetos o los hechos taxonómicamente
 - ac- encontrar leyes y elaborar teorías
- b) ser investigación casuística

Ahora bien, los alumnos pueden realizar perfectamente investigación casuística y el nivel “aa”, arriba señalado, de la investigación heurística.

Asimismo, a los alumnos les es posible efectuar el hallazgo de las peculiaridades de una situación o de un caso concreto. Eso no es investigación científica porque no está dirigido a determinar leyes o principios generales; por el contrario, se hace con el propósito de averiguar las condiciones de la situación o caso particular para poder aplicarles a ellos principios generales ya establecidos. Este proceso de escudriñamiento de las características de lo particular es de suma importancia para la ejecución de acciones profesionales; pero no es investigación científica, y convendría denominarlo “búsqueda anamnética”.

La investigación de los alumnos, de carácter casuístico o de carácter heurístico, en su primer nivel, da origen a las Tesis de Investigación. La “búsqueda anamnética” sirve de base para las Tesis de Investigación Profesional. Dentro de estas últimas se inscriben las instancias más brillantes, que son la invención tecnológica de algún procedimiento o artefacto útiles.

El área de investigación en el currículum es valiosa porque representa el semillero de los posibles futuros investigadores y, por ende, el germen de un

desarrollo autónomo en el campo de las ciencias. Pero ello no es algo hacedero para todas las universidades. Una institución no puede incorporar esta área curricular si no está segura de que cuenta con los profesores que guíen el trabajo de los alumnos. Si no lo está, resulta preferible que no cree el área y que rapsódicamente apoye a los alumnos con inclinaciones a la investigación; porque si esta forma un área curricular, se convierte en parte necesaria de la formación de todos los estudiantes de la universidad. Un ejemplo, digno de mencionar es la Universidad Rafael Urdaneta, de Maracaibo, en Venezuela, que ha establecido el área de investigación con tres semestres consecutivos, los últimos de sus carreras, en los cuales los alumnos laboran en determinado horario bajo la guía de profesores.

4.3 Las experiencias no cognoscitivas

Un currículum que no contuviera solo el seco conjunto de las asignaturas que proveen los conocimientos de la Formación Profesional –lo cual ocurre repetidamente– y que incluyera los conocimientos de Formación General y la Investigación sería un currículum más avanzado, que daría luces a los alumnos sobre lo que está más allá de la profesión y que los iniciaría en una vislumbre de cómo se arriba a los descubrimientos de las ciencias. Todo esto resultaría incitante para los jóvenes como seres humanos y daría vuelo a sus personas.

Pero tal vuelo sería unilateral en la medida que desarrolla solo la capacidad del intelecto, ya que todo giraría en torno a los conocimientos. Sin embargo, somos seres con otras capacidades más, y estas resultan no ser consideradas y terminan por quedar oscurecidas. Es, pues, premioso que los currículos universitarios abarquen también lo que no es cognoscitivo, si es que la formación universitaria ha de ser educación.

a) Experiencias para la real profesionalización

Un profesional tiene que ser competente. La competencia es la experticia en la ejecución de las acciones profesionales. Si tales acciones se ejecutan desmañadamente, diremos que el profesional es incompetente, vale decir, que no es un verdadero profesional. Por ejemplo, un médico debe saber observar los síntomas de un paciente, interpretar un análisis o una radiografía, precisar el mal que aqueja a la persona, prescribir el medicamento adecuado y realizar acciones sencillas como tomar la temperatura, escuchar los ruidos pulmonares con el oído o con un estetoscopio, etcétera, y, por supuesto, otras acciones de muchísima mayor complejidad. Mas semejante conjunto de acciones no es

privativo de una carrera, como la del médico, y lo encontramos en cualquier profesión de acuerdo a la naturaleza de cada una. Toda profesión requiere de acciones profesionales.

Ahora nos preguntamos: ¿Cómo se logran esas acciones? ¿Son emanaciones que brotan de los conocimientos adquiridos? Patentemente, no. Una persona puede tener todos los conocimientos necesarios, y con mucha profundidad, y ser incapaz de enfrentar un caso concreto real de su profesión. Es que una competencia es algo muy complejo; sin duda, requiere conocimientos, pero exige mucho más: sentir seriedad y cuidado frente al problema o caso, precisar las características individuales del problema o caso presentado, movilizar los conocimientos y las técnicas o procedimientos que se posee para entresacar aquellos que sean proporcionados al problema o caso, sopesar alternativas, tomar la decisión de seguir una de las alternativas, ejecutar las acciones pertinentes con la idoneidad esperable.

Una competencia es, como se aprecia, un complejo de actos internos: actitud circunspecta e interesada, conocimientos, percepción de los rasgos peculiares de la persona o cosa o situación, tanteo de alternativas, decisiones. Imprescindiblemente, ha de haber acciones externas e idóneas de efectucción. Si no las hay, todo lo elucubrado interiormente carece de valor. Y esa competencia, como se comprende, así en conjunto, con todos sus actos internos y las acciones externas, solo puede nacer del ejercicio efectivo de la misma; y es su repetición y variedad lo que le otorga definitivamente idoneidad y experticia.

El ejercicio de las acciones profesionales, el cual constituye las Prácticas Profesionales, es lo que lamentablemente falta en muchas profesiones. Es condición *sine qua non* y, desde muy antiguo, en la carrera de Medicina, y hoy en Odontología y Enfermería, seguidas tímidamente por Educación. Pero toda la preparación de las distintas profesiones requiere igualmente prácticas profesionales.

Por eso, en los currículos universitarios, así como hay una secuencia de asignaturas que dan los conocimientos, debe haber una secuencia paralela de prácticas profesionales (incluidas las pasantías, que son prácticas profesionales en instituciones fuera de las universidades), pues son ellas las que permiten adquirir cierta competencia.

No debe confundirse las prácticas profesionales con las prácticas de las asignaturas. Estas últimas sirven para consolidar los conocimientos de las respectivas asignaturas. Las prácticas profesionales sirven para lograr destre-

zas en la ejecución de las acciones con que se resuelven casos concretos (en cuyas acciones se engranan usualmente los conocimientos). Las prácticas de asignaturas se dirigen a lo universal; las prácticas profesionales, a lo particular. Las prácticas de las asignaturas tienen una teleología noseológica; las prácticas profesionales, una teleología ofeloménica (del griego “ofelco” = ayudo a, asisto a, cuidado de).

De este modo, se nos torna nítida una enorme paradoja. Se acusa a las universidades de ser profesionalizantes, pero muchas ni eso son. Ciertamente dan conocimientos de las ciencias que la profesión necesita, pero con frecuencia no proporcionan el ejercicio de las acciones profesionales. Sin embargo, al no existir las prácticas profesionales correspondientes, no están formando profesionales, sino seudoprofesionales.

Bajo tal luz, constituye un despropósito entre nosotros que la actual Ley Universitaria diga, en su artículo 23, que para los efectos de graduación, entre otras cosas, se necesita “cuando ello sea aplicable, el haber efectuado práctica profesional calificada”. No es algunas profesiones que demandan prácticas profesionales, sino todas y cada una de ellas.

b) Experiencias para vivir otros aspectos de la cultura

Si se acogieran las prácticas profesionales como parte insoslayable de la preparación de los jóvenes, el resultado sería la graduación de profesionales competentes. Pero eso sería solo una preparación tecnocrática. Los alumnos serían inducidos a no ver más allá del estrecho campo de sus profesiones. Y más allá está el multiforme y anchísimo mundo de las realidades de la cultura. Un graduado universitario no puede pasar cinco años en la institución y salir como un ciego para lo que es propio de la humanidad; entonces, su preparación sería trunca.

No queremos decir con esto que deben incluirse en el currículum diversas ciencias, que existen, referentes a esas realidades culturales. Eso sería otra vez algo cognoscitivo. Y lo que es peor, algo que en el fondo no toca el alma de nadie. Semejantes ciencias hablan del Arte, de la Ética, de la Política, de la Religión, de los Derechos Humanos, etcétera. Pero tales ciencias se refieren a esas realidades, mas no son esas realidades; ellas proporcionan un conjunto de conceptos, que resultan ciegos porque no hay el contacto con los hechos. Para lograr una clara penetración en ellos se requiere una inmersión, por así decir, en el arte, la ética, etcétera, en cuanto realidades humanas.

Esa inmersión se logra mediante las actividades no cognoscitivas. Esta área curricular, como se desprende ya de su nombre, no da conocimientos ni lecciones. Son actividades que tienen a los alumnos como protagonistas, bajo la orientación de un profesor. Ellos van a pintar, a dibujar, a modelar, a escuchar música o a interpretarla, etcétera. Se trata de que obtengan vivencias de lo cultural más allá de los conocimientos y, en el fondo, vivencias previas a cualquier conocimiento futuro que pueda interesarles, relativo a dichas realidades.

Estas actividades no cognoscitivas no deben confundirse con los grupos de excelencia que las universidades promueven y que los representan ante el exterior. Por ejemplo, un grupo teatral se halla constituido por alumnos y alumnas particularmente dotados, que ponen en escena obras de aliento. La actividad de teatro, en cambio, es para cualquier alumno que sienta inclinación por ella, aunque no tenga dotes especiales: en dicha actividad tiene ocasión de participar en la representación, en la escenografía, en la utilería, en la iluminación, en el vestuario, etcétera. Solo se desea que viva el teatro, que ame al teatro, que sea empeñoso y que disfrute de lo que hace. Si algún conocimiento brota de todo esto, es por añadidura.

Son variadas las actividades cognoscitivas que pueden ponerse al alcance de los estudiantes, pero nos parece que tres son los tipos más conspicuos: i) Las Actividades Físicas, que buscan la sanidad del cuerpo y contribuyen a la socialización (deportes, gimnasia, atletismo); ii) Las actividades artísticas (música, interpretación musical, dibujo, pintura, modelado, títeres, teatro, coro, etcétera), que proporcionan el acercamiento a lo estético y iii) Las actividades comunitarias, por las cuales los alumnos concurren a diversas comunidades y a entidades exteriores, con el objeto de servir a las personas en cuestiones fuera de su profesión, con el fin de generar en ellos compromiso y colaboración, con repercusiones éticas irremplazables.

Como se ve, estas actividades no cognoscitivas poseen un definido carácter axiológico no veritacional. Como área del currículum, son obligatorias para todos los alumnos, y es requisito que pasen por los tres tipos señalados; pero ellos escogen libremente las actividades que desean. Las actividades son evaluadas y reciben, así, crédito académico.

Las actividades de las que hablamos no deben ser confundidas con las actividades extracurriculares que las universidades a veces promueven. Las actividades extracurriculares son fundamentalmente organizadas por los alumnos, son voluntarias, no se evalúan y generalmente son para grupos pequeños.

Las actividades no cognoscitivas, en cambio, tienen carácter curricular y son orientadas, como se indicó, por profesores.

c) **Experiencias para el equilibrio personal**

El que los muchachos y muchachas lleguen a la universidad no significa que psicológicamente sean todos seres armónicos y sin problemas. Sorprende muchas veces descubrir que no son infrecuentes los casos de estudiantes que tienen carencias, a veces dificultades, y aun problemas serios. Pero, por lo regular, los profesores y las mismas universidades se desentienden de ellos, quizás porque estiman que son asuntos personales en los cuales nada tienen que ver.

Sin embargo, las cosas no son así. Porque la hominización es parte inexorable de toda auténtica educación, y esos desajustes leves o graves de los seres que son nuestros alumnos sí deben importarnos, no porque interfieran muchas veces con los estudios, lo cual es cierto (pero ese es un propósito solo cognoscitivo), sino por algo más profundo; porque *por encima del saber está el ser* y la plenitud que sea posible a cada ser es el fin último de toda educación. Pero no solo se trata de ayudar al alumno *lábil*. Los que no tienen problemas mayores requieren también vivir y descubrir capacidades que están, en ellos, dormidas: cómo lograr, por ejemplo, buenas relaciones con los demás o con la institución; cómo obtener el mejor partido de sus esfuerzos para estudiar; cómo resolver algunas indecisiones, etcétera. Para ello debe establecerse dentro de todo currículum el área de orientación y consejería.

Esta orientación y consejería puede brindarse en dos formas: i) No formal, cuando los alumnos espontáneamente las solicitan y ii) Formal, mediante talleres de técnicas de estudio, de desarrollo intelectual, de autoafirmación, de toma de decisiones, de liderazgo, de relaciones interpersonales, etc. Estos talleres no son para dar lecciones, sino son generadores de vivencias que los alumnos toman libremente según su preferencia. La universidad pone los profesores, determina el número mínimo de talleres en que cada alumno ha de matricularse; los profesores evalúan y los alumnos reciben crédito académico por ellos.

5. **Condiciones *sine qua non* para este modo de formación**

La formación universitaria que se ha descrito no puede ponerse en práctica solamente agregando las áreas curriculares que resulten faltantes en cada universidad. El currículum integral no es una yuxtaposición de componentes. Se requiere una recomposición completa del currículum para darle unidad y

coherencia y para que las diversas áreas ensamblen adecuadamente (un ejemplo: las prácticas profesionales han de ubicarse según su creciente complejidad en concordancia con los conocimientos que se van impartiendo). Ahora bien, tres son las condiciones que han de servir a este tipo de formación:

Primera: Los currículos, así integralmente organizados, no han de exceder de 220 horas semanales semestrales en la suma de todos los semestres de las carreras, esto es –dicho más precisamente–, no deben sobrepasar en promedio las 22 horas semanales en cada semestre, incluidas todas las diversas áreas (conocimientos de formación general, conocimientos de formación profesional, investigación si la hubiera, prácticas profesionales, actividades no cognoscitivas y orientación y consejería). Sé que esta condición habrá de causar escalofríos a aquellos profesores que tienen el prurito de demandar muchas materias para una carrera y muchas horas para sus materias. Pero es la única manera de lograr un aprendizaje serio y activo. No sabe más el alumno porque lleve muchas asignaturas; al contrario, termina sabiendo menos.

Segunda: No vale que intentemos dar a nuestros alumnos una formación integral si simultáneamente la universidad no crea una atmósfera intelectual y no intelectual cónsona con tal formación. Si queremos que los alumnos se aboquen con seriedad al estudio de sus asignaturas, los profesores deben también mostrar excelencia académica y rigurosidad en el cumplimiento de sus obligaciones. Si vamos a estimular las vivencias estéticas de los alumnos, la universidad debe, asimismo, mostrar conjuntos gratos y artísticamente estimuladores. Si queremos despertar el sentido ético de los alumnos, también deben los profesores, las autoridades y los diversos consejos evidenciar comportamientos dignos y éticos, absolutamente imparciales y justos. Lo que significa que no solo los currículos se deben transformar, sino que, en el mismo sentido, toda la institución, sus docentes y autoridades, y sus alumnos, deben generar esa atmósfera impalpable que es la que hace, sin embargo, el todo y la concreción de una universidad.

Tercera: La universidad ha de saber instilar en sus alumnos la conciencia de que toda carrera es un servicio (nadie estudia una carrera para su consumo personal). Y que, por consiguiente, toda carrera (además de sus propósitos de excelencia y los económicos) posee el intrínseco compromiso de elevar la calidad de vida de la nación, vale decir, de sus gentes y, entre ellas, de los más desposeídos, de los marginados, de los olvidados. Esto es lo que ahora falta en muchas de nuestras universidades, con la consecuencia de que quienes egresan solo quieren satisfacer sus propias aspiraciones. Los alumnos han de lograr, por múltiples y definidas acciones y comportamientos de la universidad, la clara

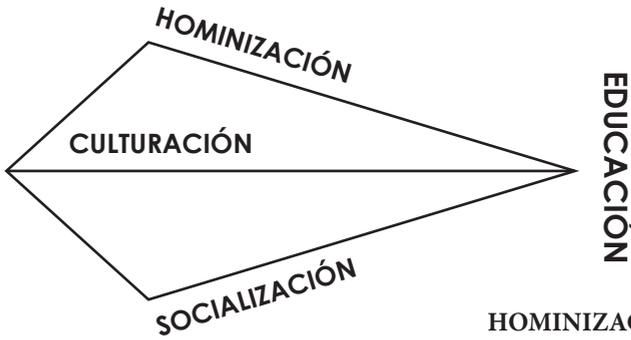
comprensión de que, cuando egresen, crecerán con el crecimiento de su país, es decir, de sus gentes, y no a costas de ellos, ni dándoles a ellos, sin miramientos, las espaldas.

PNB per cápita y matrícula en los sistemas educativos año 1970

PAÍS	PNB PER CÁPITA EN US \$	% DE MATRÍCULA EN PRIMARIA	% DE MATRÍCULA EN SECUNDARIA	% DE MATRÍCULA EN LAS UNIVERSIDADES
ARGENTINA	1,015	83.9%	48.9%	13.9%
VENEZUELA	993	67.7%	42.3	9.4
TRINIDAD	892	98.0%	32.0	1.5
CHILE	876	91.0	53.5	11.8
URUGUAY	826	85.1	58.9	7.4
PANAMÁ	732	75.0	43.8	6.6
MÉXICO	692	77.0	21.4	5.2
JAMAICA	653	89.5	21.1	2.1
BARBADOS	584	81.4	66.7	4.6
COSTA RICA	543	78.8	38.1	4.4
NICARAGUA	547	55.7	12.5	5.1
PERÚ	438	74.3	36.0	9.0
BRASIL	392	69.1	20.1	5.0
GUATEMALA	361	42.2	10.8	3.3
REP. DOMIN.	357	76.4	22.0	6.3
COLOMBIA	346	65.3	20.1	4.2
EL SALVADOR	298	64.0	23.8	1.7
HONDURAS	271	61.3	14.7	1.7
ECUADOR	259	65.2	30.5	7.5
PARAGUAY	250	71.0	17.3	3.7
BOLIVIA	206	60.7	23.3	7.0
HAITÍ	94	28.1	5.5	0.6

PNB per cápita y matrícula en los sistemas educativos año 1994

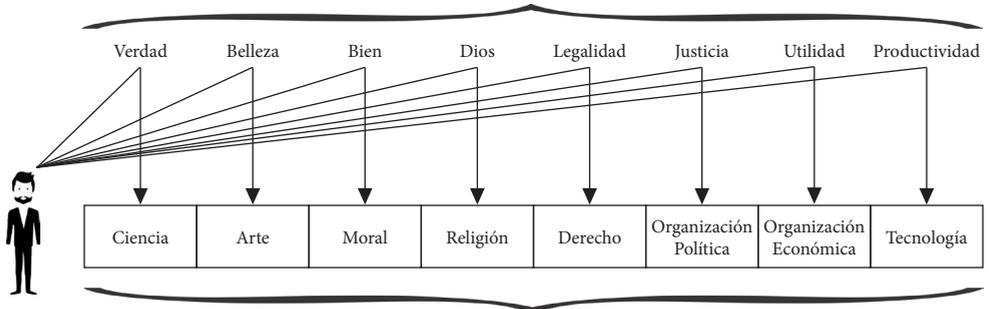
PAÍS	PNB PER CÁPITA EN US \$	% DE MATRÍCULA EN PRIMARIA	% DE MATRÍCULA EN SECUNDARIA	% DE MATRÍCULA EN LAS UNIV.	% DE MATRÍCULA EN OTRAS POS-SECUND.
ARGENTINA	8,060	96.0	59.0	27.4	11.5
URUGUAY	4,650	121.9	85.2	25.6	4.3
MÉXICO	4,010	90.0	40.0	2.5	4.3
CHILE	3,560	101.3	71.6	17.2	9.4
BRASIL	3,370	92.0	10.0	7.1	4.3
VENEZUELA	2,760	82.9		21.2	10.2
PANAMÁ	2,670	91.5	53.8	27.3	0.3
COSTA RICA	2,380	108.8	57.3	27.4	1.9
PERÚ	1,870	87.2	78.9	16.1	12.2
COLOMBIA	1,620	72.0	38.0	11.5	6.1
PARAGUAY	1,570	111.1	37.2	9.7	2.6
EL SALVADOR	1,480	81.6	31.2	18.2	0.9
REP. DOMIN.	1,320	103.2	47.8	14.8	0.3
ECUADOR	1,310	95.6	54.9	18.3	1.3
GUATEMALA	1,910	78.9	22.7	12.1	0.2
CUBA	1,174	99.5	81.0	3.3	12.5
BOLIVIA	770	86.0	42.8	20.3	2.5
HONDURAS	580	107.6	34.1	10.4	0.2
NICARAGUA	330	103.7	43.4	10.8	0.4



HOMINIZACIÓN

- Alimentación adecuada
- Desarrollo corporal
- Despliegue de capacidades síquicas
- Adquisición somática y mental
- Avance a la autonomía y libertad
- Responsabilidad
- Espíritu inquisitivo
- Aprehensión de los valores
- Creatividad

VALORES



CULTURA

SOCIALIZACIÓN

- | | |
|----------------------|----------------------|
| Contacto con adultos | Aislamiento |
| Afecto | Indiferencia |
| Sentido comunitario | <i>Pecking order</i> |
| Solidaridad | Agresividad |
| Cooperación | Competencia |

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

¿CÓMO FAVORECER LA FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ESCOLARES?

Este libro, del cual son autoras las maestras cubanas María de los Angeles Arias Guevara y Wanda Domínguez Rodríguez, publicado por el Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, constituye una invitación a los maestros peruanos para enfrentarse al difícil problema axiológico dentro de la educación y para reflexionar sobre él con mesura y, asimismo, con intensa concentración. El entendimiento de los valores en la educación se ha planteado en tiempos recientes con acuciante exigencia; y resulta más presionante aun debido a que en el siglo pasado fue puesto de lado por considerarlo asunto menor y perteneciente a la esfera de la subjetividad.

¿Qué son los valores?

Dentro de la concepción científicista, que venía paulatinamente exacerbándose desde el Renacimiento, se llegó en último extremo a cerrarse los ojos a todos los valores, menos al valor de la verdad, el cual preside los esfuerzos y los resultados de la ciencia. La verdad de la ciencia –se sostenía– es objetiva y por ello genera un cúmulo de principios y de leyes universales, que unen a toda la humanidad, y por los cuales el hombre ha de lograr la perfección y la felicidad. Los demás valores, no veritacionales (bien, justicia, belleza, la persona humana, la utilidad, la legalidad, etcétera.), son variables y cambiantes de pueblo a pueblo, de época a época, de individuo a individuo. Carece, por tanto, de sentido que formen parte de la educación. La educación únicamente debe acoger lo universal, lo objetivo, lo que está lejos de la subjetividad de los seres humanos. Y así terminó entronizándose una educación neutra, sin valores no veritacionales, que se centraba en presentar las ciencias a los educandos.

Dentro de este prejuicio cognoscitivo se daban dos posiciones: a) la que negaba todo acceso de los valores no veritacionales a la educación y b) la que

creía que no debían ser desechados, pero los incluían en los planes curriculares como otras tantas asignaturas, de modo que pudieran enseñarse como se enseñan las ciencias, con lecciones, lecturas y exámenes bimensuales o trimestrales, exponiendo teorías o dando normas y prescripciones; en pocas palabras, otorgando carácter cognoscitivo a lo que no es cognoscitivo, pues no se encuentra presidido por el valor de la verdad. Incluso es corriente –y hasta hoy ocurre así– que muchos maestros y padres de familia tildan, ante niños y adolescentes, a estas seudomaterias sobre arte, ética, religión y similares como “cursos menores” y dicen que no son importantes comparados con los “cursos mayores”, o sea, Matemática, Física, Historia, Biología y otros parecidos.

Sin embargo, tal exclusión de los valores no veritacionales no podía ocultar un hecho real: que el no tratamiento de esos valores en la educación, o bien el tratamiento de los mismos con sesgo cognoscitivo, permitía que dichos valores fueran asumidos por los educandos subliminalmente y sin reflexión del entorno de personas o de los medios de comunicación masivos, propiciándose así una asunción axiológica inclinada a mantener el *estatu quo* o una asunción de las posiciones iconoclastas o extranjerizantes.

La constatación, a veces brutal, de lo que ha estado aconteciendo, de los contingentes de jóvenes que egresan de las escuelas sin una visión ética de la acción humana –cerrado su espíritu a los valores de justicia y de belleza, sin consideración a los demás seres, sin respeto a la propia cultura– ha suscitado la alerta en casi todos los países del mundo, aun en aquellos que propiciaron la educación principalmente cognoscitiva. Alvin Toffler ha escrito: “El intento de evitar viejas ortodoxias ha conducido al mito de una educación libre de valores y hoy encontramos millones de jóvenes que se mueven a través de los engranajes del sistema educativo que jamás han tenido el coraje de cuestionar sus propios valores personales o de hacerlos explícitos... Este desechar la cuestión de los valores ha resultado destructiva de la juventud” (*Learning for Tomorrow*, p. 18).

Como dicen las autoras del libro que vamos a comentar: “Es notorio el papel que puede desempeñar el sistema educativo dada su responsabilidad en la formación cultural, cívica y socio-moral de los escolares. La escuela asume el compromiso inexcusable respecto a los valores universales, pero, además debe trabajar pedagógicamente con aquellos valores socialmente reconocidos, de manera que ponga a los alumnos en disposición de poder optar autónomamente por ellos mismos” (pp. 7-8). También anotan: “Los sistemas educativos de América Latina, y en general del mundo, tienen como reto la orientación de las nuevas generaciones hacia la construcción de un modelo en defensa de

la autoctonía de las culturas, en contraposición con las políticas dirigidas a borrar la memoria histórica de las naciones, sus tradiciones y culturas” (p. 7). El epítome es transparente: Es imprescindible “la búsqueda de los más genuinos valores humanos, [pues] constituye una alternativa educacional para este continente ante los embates de un proyecto de globalización neoliberal” (p. 7).

La fundamentación filosófica

El problema de los valores es filosófico, de raigambre y de naturaleza. No es posible comenzar a hablar de los valores absteniéndonos siquiera de una mínima reflexión filosófica, porque los valores no los vemos, no podemos palparlos, no se perciben por el oído, carecen de color, tamaño, forma; no tienen peso registrable en una balanza, parecen invisibles a pesar de su constante acompañar la vida de los seres humanos.

El hecho de que los valores sean no perceptibles por los sentidos ha propiciado que algunos autores como Skinner, en un libro escalofriante titulado *Más allá de la libertad y de la dignidad*, haya sostenido que ningún valor existe, que los hombres actúan compulsivamente por condicionamiento de diversos ambientes que los guían por ciertos caminos por los que transitan ciegamente y que, por tanto, ni libertad ni dignidad son vocablos que signifiquen algo.

Las autoras del libro que presentamos realizan un escarceo acerca de este grave asunto. ¿Son los valores una fantasía? ¿Son una realidad? Y nos dicen que hay posiciones subjetivistas, que sostienen que el hombre *atribuye* valor a las cosas o a los actos, pero que las cosas y los actos no poseen ningún valor: “reducen el valor a la valoración al considerarlo única y exclusivamente como una proyección de los actos de valoración del sujeto humano” (p. 19); y hay posiciones objetivistas para las cuales los valores son independientes de los seres humanos, existen por sí y se actualizan en las cosas y en los actos: “Según ellos, el valor objetivo se reconoce, no se crea, se capta por vías distintas de la razón” (p. 12). Arias Guevara y Domínguez Herrera explican que “uno de los aportes de la fenomenología fue reconocer la objetividad de los valores, se plantea que éstos adquieren cierta solidez... mediante el sentimiento puro, espiritual” (p. 13). Sin embargo, declaran que este planteamiento fenomenológico muestra ciertas limitaciones; así, concluyen en que no es posible confundir los valores con la valoración y que hay que reconocer “el carácter predominantemente subjetivo de la valoración y la naturaleza esencialmente objetiva del valor” (p. 23).

Las páginas dedicadas a este arduo problema no son ciertamente un tratado de Axiología y quedan muchas cuestiones teóricas sin analizarse, entre

ellas: ¿Qué quiere decir “objetivo”? ¿Por qué afirmamos que los valores son objetivos? Guardando las distancias, estas son preguntas parecidas a las que Kant formuló en otro terreno muy diferente: ¿Por qué la causalidad es objetiva y necesaria, en tanto que una sucesión la calificamos de objetiva, pero aleatoria? Pero lo expuesto en el libro de las maestras cubanas es suficiente para que los lectores sopesen la profundidad del tema axiológico y para que, los que deseen, vayan más lejos y se dediquen a investigarlo. Lo que queda en claro es que la cuestión de los valores ha devenido en nuestros días en un asunto crucial de la educación y del trabajo en las escuelas.

¿Cómo captamos los valores?

He aquí otra difícil interrogante. Las profesoras Arias Guevara y Domínguez Rodríguez constatan tersamente que “el niño no nace con los valores [los cuales] se forman a lo largo de un proceso de interacción social” (p. 26). En este proceso, ¿cómo los niños se dan cuenta paulatinamente de los valores? ¿Cómo los captan? Palmariamente no es por lecciones eruditas que los padres de familia o los maestros den a los niños. Hay que recordar en este punto lo que ya Platón apuntó en uno de sus Diálogos: ¿Por qué el honesto y virtuoso Pericles y los maestros que contrató no pudieron enseñar a sus hijos a ser virtuosos como Pericles? La mera exposición de teorías y de conceptos ante los educandos resulta ser penosamente insuficiente. Las autoras señalan por eso: “La preocupación por la formación de valores se concreta en la construcción de un currículo que no se limite a contenidos conceptuales, sino que se incluya otros aspectos como las habilidades, actitudes y valores” (p. 8).

Todo parece indicar, por consiguiente, que hay que ir más allá de los conocimientos, de lo puramente cognoscitivo. Los valores no se pueden enseñar como la Matemática, la Física o la Geografía. Las autoras se pronuncian por la tesis de que la formación en valores exige “una unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual” (p. 25 y ss.). Ellas exponen en su apoyo las opiniones de diversos educadores, quienes, no obstante, no siempre son enteramente coincidentes, pues hay algunos que, si bien se suscriben a esa triple unidad de lo afectivo, cognitivo y conductual, de hecho dan preeminencia a lo cognitivo, lo cual puede estimarse como un rezago de la tendencia de siglos a subrayar la enseñanza conceptual en las escuelas.

Por ejemplo, la psicóloga Elvira Repetto, de nacionalidad española, citada por las autoras tratadas, escribe: “El valorar requiere el conocimiento, no puede la sensibilidad captar el valor sin ayuda del entendimiento” (p. 29), lo cual es

muy discutible, porque hay personas sencillas, con escasos conocimientos, y, sin embargo, con vigorosas concepciones valorativas. Pese a su acotada aseveración, la misma psicóloga admite lo no cognoscitivo y añade a renglón seguido: “Pero, aunque el valor sea captado por el entendimiento, no se identifica con la verdad. Le añade algo a la verdad”; sin embargo, agrega, acentuando otra vez lo cognoscitivo: “Le añade algo a la verdad, si bien el conocimiento de algo ha de darse previa o simultáneamente con la estimación del valor” (p. 29).

Este pequeño ejemplo muestra la ambivalencia y la duda que ciertos educadores mantienen respecto a la manera de cómo los valores son captados, no pudiendo desprenderse de la posición conceptualista y pensando, después de todo, que el punto de partida para captar los valores es una descripción o noción intelectual de los mismos.

La misma unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual se difumina un tanto si se considera que en ciertos valores no siempre lo conductual luce necesario. Por ejemplo, es deseable que todas las personas capten la belleza que una novela, un poema, una danza o una obra musical poseen, pero no es forzoso que todos deban escribir un poema o componer una coreografía. En cambio, el artista, que ha captado la belleza, es a la par quien la plasma en una obra concreta (novela, poema, pieza teatral, etcétera). Lo que sucede es que hay que distinguir entre captación del valor (actitud axiológica, meramente contemplativa) y plasmación del mismo (actitud demiúrgica, creativa). En cambio, en otros valores, como lo ético y lo justo, la actitud axiológica no basta, sino que es ineludible ir a la acción. Nadie es moral ni justo porque se da cuenta del bien y de la justicia, pero no los realiza y se abstiene de las conductas pertinentes. En este contexto, ellas son absolutamente necesarias.

Todo lo dicho muestra que este terreno de la captación de los valores es vidrioso y hartamente complejo y que los maestros deben seguir dándole vueltas y reflexionando hasta encontrar algunas luces que los guíen en su labor educativa.

Algunos procedimientos en las escuelas

Las maestras Arias Guevara y Domínguez Rodríguez ofrecen algunos procedimientos para generar en los niños de las escuelas primarias la formación en valores, que esencialmente son tres: (i) los juegos; (ii) las acciones de participación; y (iii) la atmósfera de la escuela, de los padres y de la comunidad.

Los juegos resultan para los niños una forma de vida. Por ellos se ejercitan en una serie de acciones que los preparan para la realidad cotidiana próxima o

lejana. En ellos, la seca realidad se mezcla con la gracia y la espontaneidad de sus decisiones. Y, mediante ellos, los pequeños se van amoldando a las convenciones y a las normas que todos los juegos ostentan, pues nunca los juegos son caóticos, aunque lo parezcan. “En estas edades –escriben las autoras– los escolares están psicológicamente preparados para comprender claramente las normas de conducta y cumplirlas, pero depende en gran medida del sistema de métodos y recursos para su cumplimiento” (p. 53); y prosiguen: “El desarrollo moral se va a caracterizar por la aparición gradual de un conjunto de puntos de vista y opiniones propias sobre lo moral” (p. 54). En semejante planteamiento coinciden las docentes cubanas con la maestra peruana Reyna Luisa Cruz Shuan, ganadora del primer premio de la Derrama Magisterial, en el área de Educación, con su obra *Educación y Valores*, la cual, análogamente, aboga por los juegos como una vía principal para la formación de valores en los niños.

La participación de los educandos es esencial en las partes del currículo destinadas a impartir conocimientos, pero –si cabe decirlo– es más premiosa y determinante en la formación de los valores. Las autoras subrayan cuán importantes son “las técnicas participativas que lleven al descubrimiento, mediante las conversaciones individuales y lectivas, el debate general, donde tengan que fundamentar y defender sus puntos de vista y decisiones, la realización de tareas que respondan a un objetivo común, trazar metas alcanzables, valorar y analizar en el momento oportuno el por qué y para qué se efectúan las diferentes actividades, qué obtuvo éxito y qué no, y ser capaces de tomar a tiempo las medidas oportunas, lo cual es básico para fortalecer la formación de valores” (pp. 60-61). Esta técnica participativa es fundamental en el comentario y análisis de obras literarias que, con frecuencia, contienen visiones axiológicas que impactan hondamente en los educandos.

El entorno de los padres, la comunidad, la escuela y los maestros son también decisivos. En todos los actores mencionados, los niños encuentran, con razón o sin razón, modelos que para ellos son paradigmáticos, que exteriorizan cualidades atrayentes que los educandos se proponen alcanzar. Por eso los padres, la escuela y los maestros tienen que ser cuidadosos y proceder en estrecho enlace con el propósito de que lleguen a los niños mensajes y modelos positivos. Las autoras dicen: “Los modelos axiológicos que se ofrecen al escolar deben propiciar una incipiente formación de valores desde las primeras edades. Cada modelo axiológico debe tener como fundamento la elaboración de ideas vivas acerca de los hechos, procesos y fenómenos sociales de la realidad” (p. 56). No basta, por lo tanto, ser un docente que da explicaciones conceptuales

de Biología, Historia y otras disciplinas con claridad si, por otro lado, se muestra poco accesible, despectivo, descuidado, arbitrario, injusto u ostentador de costumbres reprobables. Las ciencias pueden coexistir con semejantes malos comportamientos. Pero ellos son incompatibles con la tarea formadora del magisterio y, en particular, con la formación en valores de los educandos.

En resumen, descubrimos fases ineludibles en la formación de valores:

- *Las vivencias de los educandos* (p. 35). “Sus experiencias como ser humano, como ser moral tanto en sus relaciones con los otros y con la naturaleza, como por el tipo de acciones que realiza a través de su actividad”.
- *La interiorización del contenido axiológico* (p. 65). “Pero este proceso [...] no es abstracto, sino en correspondencia directa con lo que vive a diario: solo así tendrá significación, valor para sí y podrá luego socializar al resto del grupo”.
- *El compromiso íntimo del educando* (p. 70). “Si el escolar no está implicado en algún grado en el contenido axiológico, en el proceso pedagógico, que éste tenga algún sentido para él, sería muy limitado el fortalecimiento de sus valores”.
- *Sus acciones valorativas* (p.62). “Hay que estimular un comportamiento activo y transformador de la realidad, estimular de una manera especial la corrección y la transformación de la conducta”. Y más adelante (p. 68) se insiste: “Una tarea impostergable del docente de la escuela primaria es convertir al escolar en un participante activo y protagonista de cada acción y no en un receptor pasivo”.

¿Que todo esto es muy complicado, difícil, fatigoso? Cierto, pero es ineluctable. Si no lo hacemos, no somos maestros, por más que sepamos mucha matemática o mucha biología o mucha historia.

Recomendaciones para el currículo

Las autoras manifiestan: “Se ha criticado al currículo escolar centrado en el conocimiento de las asignaturas y con poca atención a los problemas formativos del educando [...] Cuando se lee un programa de la Educación Primaria o de cualquier enseñanza encontramos en sus objetivos generales a cumplir en la disciplina o asignatura [...] un conjunto de objetivos dirigidos a la formación de sentimientos, actitudes y valores. Sin embargo, éstos, al concretarse en los objetivos específicos de las unidades, desaparecen” (p. 47). Y, añadiríamos no-

sotros, aun si en el planeamiento de las unidades se conservaran tales objetivos valorativos la verdad es que en los hechos los maestros, en inmensa mayoría, se contraen a desarrollar la parte conceptual o cognoscitiva y se olvidan de los propósitos axiológicos.

Es necesario, en consecuencia, que, en el currículo, aparte de los contenidos cognoscitivos, se destine un espacio para la labor formativa en valores y que en la práctica escolar de los docentes se dedique realmente un tiempo específico a incentivar lo axiológico, independientemente de que en el ámbito entero de todas las horas los maestros actúen paradigmáticamente de modo positivo. “La escuela –remarcan las profesoras Arias Guevara y Domínguez Rodríguez– debe preocuparse por formar ciudadanos críticos, con todas las competencias actitudinales, normativas y valorativas [...] La formación en valores es aquella que promueve el desarrollo de la capacidad individual de formular juicios morales y de actuar consecuentemente con ellos” (p. 47).

Palabras finales

Concluyo reiterando lo que declaré al principio, respecto a que esta obra de las maestras Arias Guevara y Domínguez Rodríguez es una invitación a los docentes de todos los niveles, no únicamente a los primarios, a pensar en los valores. Y es, asimismo, un reto que nos coloca en la alternativa de ser o no ser realmente maestros. Es una obra que no hay que leerla como si contuviera recetas o prescripciones, porque no pretende tal cosa. Es más bien el tábano que, decía Sócrates, no nos deja tranquilos y que, tal vez, nos lleve a refundar nuestra misión como maestros.

UNA RESPUESTA TARDÍA A DAVID SOBREVILLA*

El presente texto constituye una crítica al censor David Sobrevilla, la cual se formula con considerable retraso, habida cuenta de que he vivido 18 años fuera del Perú e ignoraba que había escrito una obra en cuyo Volumen II ha dedicado unas páginas a mis libros filosóficos.

Según sus comentarios, nada hay de bueno, nada digno de mencionarse en lo escrito por mí. En mis trabajos falta base filológica, se mal interpretan las palabras griegas, se fijan pautas profundamente cuestionables (p. 291). Los criterios de razonabilidad, coherencia e impleción intuitiva, aunque pueden ser válidos, no bastan (p. 292). La investigación sobre Parménides es sorprendentemente anticuada (p. 292). Hay deficiencias bibliográficas (pp. 292 y 333). No se indican variantes y conjeturas alternativas (p. 293). Hay una visión evolucionista del desarrollo de la filosofía griega según el mejor estilo del siglo XIX, y no considero el “ideal vital” de Dilthey (p. 295). La interpretación de Parménides es incoherente (p. 298). Es incorrecto que se atribuyan a Parménides dificultades que en él no existen (p. 299). Se exponen presunciones sin fundamento (p. 300). Se formulan aseveraciones inaceptables (p. 301). Se traiciona la concepción original y la exposición está plagada de incongruencias (p. 332). Se comete muchos deslices en la interpretación (p. 334). Revelan ser no un “creador de tierra”, sino un mero “inquilino” (p. 335). No se respeta la distinción elemental que debiera guiar toda interpretación (p. 335). No se mantiene unívoco de un libro a otro (p. 339). Las interpretaciones son erróneas o, por lo menos, discutibles (p. 355). No trata de cuestiones conexas o de entorno y esto limita enormemente el o los trabajos (p. 363). Hay manifiesta incoherencia (p. 367). Y aun otras lindezas por el estilo.

Es imposible clarificar y explicar la multitud de observaciones negativas, directas o sesgadas, que Sobrevilla se ha esmerado en acumular sobre mis

* *Revista de Epistemología*, Año I, N° 1, julio de 1997.

trabajos. Pero puede señalarse que cabe agrupárselas bajo tres rubros: 1º) La incompreensión casi absoluta que muestra frente a lo esencial de cada una de mis obras: su cortedad de análisis no le permite captar lo principal de ellas; 2º) Las torcidas interpretaciones que hace de algunos de mis asertos o de los que él me atribuye; 3º) La delectación con que se solaza en puntos secundarios o triviales.

En lo que sigue, me permito examinar las aseveraciones de Sobrevilla, tomando uno a uno los libros míos a que el inefable crítico se refiere.

I. EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO HELÉNICO

1. Lo esencial

Esta obra tiene un subtítulo: Hilozismo-Eleatismo. No es, por tanto, un tratado sobre la filosofía griega, ni siquiera sobre el periodo que va desde Tales a Parménides. Su propósito es más modesto, no obstante la importancia que, a mi criterio, poseía y posee. Quise esclarecer cuál era el dominio de objetos respecto de los cuales los principales presocráticos hasta Parménides juzgaban que podía hacerse ciencia, o sea, cuál era el modo o tipo de conocimiento que resultaba válido para ellos. No que asumiera yo que los filósofos de este periodo habían formulado una explícita teoría del conocimiento, sino que el contenido de sus asertos traslucía su actitud frente a las realidades que resultaban, según ellos, cognoscibles o no.

Mas, al parecer, nada de esto le interesa a Sobrevilla.

2. Críticas desmañadas

i) “Arjé –objeta Sobrevilla–, en el inicio, significa primer principio, origen, elemento, causa, soberanía, imperio, todo lo cual no puede tomarse en sentido material. Sin embargo, para Peñaloza la arjé se caracteriza por ser de una materialidad absoluta” (p. 291), y trae a Aristóteles (*Metafísica*, 1013-a, 17) como testigo. Pero Aristóteles, en 1012-b y 1013-a, no dice que arjé es todas esas cosas a la vez. Comienza Aristóteles por señalar hasta siete significados posibles de arjé, y luego dice: “Es una propiedad común a todos los arjai, el ser la primera cosa por la cual otra es, o llega a ser, conocida; algunos son inherentes a las cosas y otros no”.

Palmariamente, resulta absurdo que, sobre esta base, Sobrevilla pretenda que el *arjé*, no cualquiera, sino específicamente el *arjé* de la naturaleza, no sea material. Con el mismo criterio, podría decir que el arjé de la naturaleza es un monarca (*basileus*) o un tirano (*tyrannis*) de ella (significado seis de Aristóteles).

ii) Sobrevilla manifiesta que Heidegger ha sostenido que la palabra *physis* es el nombre original de lo que, ulteriormente, se llamó ser. Puede ser. Pero *physis* y *physikon* son términos que ostensiblemente designaron la naturaleza, el mundo físico, esto es, aquella realidad témporo-espacial que Tales, Anaximandro, Anaxímenes y otros pre-socráticos consideraron cognoscible. No en vano Aristóteles, hablando de ello, afirma que tomaron agua, aire, fuego, “entre todos los elementos **corpóreos**, como primer principio” (*Metafísica*, 984 a, 5-7). Mas he aquí que Sobrevilla objeta: “Peñaloza encuentra una evolución del materialismo de los hilozoístas al idealismo de Platón y Aristóteles, pero ello se debe a que interpreta los conceptos hilozoístas de *physis* y *arjé* materialistamente” (p. 291). Me es difícil representar semejante interpretación no materialista de la *physis* y el *arjé*, tal como fueron tratados por los primeros filósofos griegos. Pero eso no le preocupa al crítico Sobrevilla. Él y su visión no materialista del *arjé* se erigen en irrefutable paradigma de comparación y sobre semejante fundamento se pronuncia negativamente acerca de mi posición, que es la de muchísimos otros (A propósito, jamás he dicho que Aristóteles sea idealista).

iii) Sobrevilla trae a colación, no se sabe por cuál razón, que hay una concepción que consideraba a los *kyroi* arcaicos, como un escalón primitivo de la posterior perfección de la estatuaria griega y que, parejamente, mira a la helenística final como ostentando poco o ningún valor. Nada de esto atañe a mi libro. Y, por el contrario, del análisis que hago del eleatismo resalta que la posición de Parménides (solo puede *haber aletheia* frente al ser) marcó toda la gran filosofía griega posterior. Ello significa que los presocráticos y, en particular, Parménides, no son vistos como algo primitivo, sino con un paso avanzado y considerable en la historia de la filosofía helénica. Sobrevilla escribe: “Es conocida la revalorización de los presocráticos realizada por Nietzsche y el aprecio que sentía por ellos M. Heidegger” (p. 294). Debería, entonces, Sobrevilla poder percibir que este libro mío justamente subraya la importancia de Jenófanes y Parménides para el pensamiento filosófico ulterior, en cuanto ponen su sello sobre todo él. Muy diferente óptica –como escribe Guthrie–, fue, por ejemplo, la de Aristóteles, “cuya actitud general hacia Parménides es una de condescendencia: Parménides está ciertamente equivocado, y su equivocación nace de haberse embarcado en un argumento abstracto antes de que los principios de la lógica hayan sido suficientemente bien desarrollados” (*A History of Greek Philosophy*, Vol. II, p. 55).

iv) El crítico Sobrevilla expresa despectivamente que mi análisis de los hilozoístas a Parménides y, después, de Sócrates hacia Platón y Aristóteles es

“en suma, una visión evolucionista del desarrollo de la filosofía griega según el mejor estilo del siglo XIX” (p. 293). Creo, en primer término, que nada hay de reprochable en trazar un proceso evolutivo cuando se detecta que ese proceso existe. En segundo lugar, el mismo Sobrevilla incurre en apelación a ese evolucionismo del siglo XIX, cuando adhiere a la posición de Schelling, quien sostenía que “todo progreso no procede, como se cree, de lo pequeño a lo grandioso, sino... a la inversa” (p. 294).

II. ESTUDIO ACERCA DEL CONOCIMIENTO

1. Lo esencial

Tal como se expresa en la nota introductoria del libro (que es un texto para universitarios), se intenta mediante él que los alumnos capten lo que es el conocimiento. Para ello se ha retomado el planteamiento de Platón en el diálogo “Teetetes”, cuando se pregunta si el conocimiento (que es una experiencia humana) equivale a la percepción, en cuanto acto sensorial. Pero luego se va más allá del “Teetetes” y procede a examinar, en una línea semejante, si el conocimiento es el recuerdo, la imaginación, el pensamiento y la intuición; para concluir en que es un *acto sui generis*, aunque ligado estructuralmente a la intuición de objetos.

Un capítulo final dilucida los términos “razón”, “racionalidad” y “racionalismo”, tan profusamente usados y tan pobremente precisos en la lengua corriente.

Pero todo esto, que es lo esencial y que puede ostentar un toque de originalidad, no llama la atención del crítico Sobrevilla. Procede como un entomologista a clavar la obra en la casilla de la fenomenología del conocimiento y, después de amontonar una serie de insuficiencias (p. 356), agrega (p. 363) que mi libro no afronta otras cuestiones gnoseológicas importantes sino de manera lateral, lo cual –según é-- limita enormemente el “estudio”. Dice que el libro tampoco considera el lugar sistemático e histórico que ocupa la Teoría del Conocimiento dentro de la filosofía y que no ofrece una exposición de diversas teorías, para que el alumno pueda ejercer su actividad crítica. Reafirma (p. 354) que no se mencionan las teorías del conocimiento desarrolladas al interior de las ciencias particulares. Añade (p. 366) que no se dice que el conocimiento reduce la relación originaria del hombre con el mundo, ni se desentraña el papel que juega el lenguaje materno en el conocimiento, ni se refiere al condicionamiento ideológico que afecta al conocimiento.

En otras palabras, Sobrevilla desea que mi libro sea un mamotreto de mil páginas, muy alejado de lo que el libro quiere ser: una introducción clara, mas de creciente profundidad, para que el lector comprenda qué es el conocimiento y vislumbre algunos de sus problemas más serios.

Sobrevilla, olímpicamente, se desentiende de lo que la nota Introdutoria expone: “Se elude –dice dicha nota– el tratar el problema del conocimiento a través de las diversas doctrinas y teorías. Semejante tratamiento fácilmente crea hastío, desorientación e infiltra insidiosamente una semilla de escepticismo en la conciencia de los jóvenes. Por otro lado, ese tratamiento es verbalista: en vez de enfrentar a los alumnos con los hechos, los enfrenta con las teorías acerca de los hechos. En lugar de adiestrarlos en el análisis de los fenómenos, tiende a perderlos en una maraña de palabras relativas a los fenómenos. Pienso que siempre es más útil para los alumnos aprender a manejarse frente a la realidad, que ser simples coleccionistas de expresiones que hacen mención de la realidad. Considérese, finalmente, que el juicio recto acerca de una teoría no lo puede dar otra teoría, sino que son los hechos, en definitiva, los patrones últimos contra los que deben enfrentarse todas las teorías”.

¿Será conveniente –pienso– que, a lo mejor, para un libro futuro, deba consultar al crítico Sobrevilla sobre los temas que él determinaría que fueran tratados, prescindiendo, en consecuencia, de mis propias intenciones?

2. Algunos juicios infundados

i) Sobrevilla se extraña de que yo mantenga que existen dos posiciones fundamentales en torno al conocimiento: a) el evidentismo y b) el inferencialismo. Él agrega que esta dicotomía no permite incluir los procedimientos semióticos o axiomáticos. Y, de otro lado, que estos resultados no permiten comprender el conocimiento científico contemporáneo (p. 364), esto último lo asevera sin aportar prueba ninguna.

Tal opinión negativa se halla por entero fuera de sitio. En primer lugar, el *Estudio acerca del Conocimiento* establece una disyuntiva más originaria que aquella arriba señalada. En efecto, se trata de: a) los conocimientos de jure; y b) los conocimientos de facto. Los primeros son conocimientos “que tienen título, justificación [...] son conocimientos de pleno derecho”. Su universalidad y su necesidad se hallan plenamente fundamentados y son inmovibles. Los segundos no poseen universalidad ni necesidad evidentes ni fundamentadas; pero los asumimos como si las poseyeran, y así ingresan en las distintas cien-

cias fácticas. Y, por supuesto, son cambiables cada vez que aparezcan hechos nuevos. La fórmula emblemática de los conocimientos de facto la dio Newton: “Puesto que las cualidades de los cuerpos solo nos son conocidas por experiencias, debemos mantener como universales todas aquellas cualidades que universalmente se conforman con las experiencias” (Comentario a la propia Regla II para el Razonamiento Científico).

Las ciencias que utilizan los procedimientos axiomáticos, a los cuales se refiere Sobrevilla, quedan incluidas en los conocimientos *de jure*, como claramente se expone en el *Estudio*. En cambio, todas las ciencias de hechos quedan dentro de los conocimientos de facto. Y es en relación con estos donde surgen el evidetismo y el inferencialismo: 1º el evidetismo, que propone retener las puras *daciones* (sensoriales, o bien las sensoriales, pero además, y ante todo, las eidéticas) porque eso es lo “racional”; y 2º el inferencialismo, que, por el contrario, únicamente halla “racionalidad” en el mundo fáctico, si las *daciones* sensoriales están ligadas por enlaces metasensibles (como causa, sustancia, regularidad, existencia o realidad, etcétera). ¿En qué medida esto no permite comprender a las ciencias fácticas contemporáneas?

ii) “Peñaloza –dice el crítico Sobrevilla– establece dos condiciones para que un objeto sea término intencional del conocimiento: su realidad y su permanencia. No parece que a la luz del principio de indeterminación [de Heisenberg] pudiera mantenerse la segunda condición” (p. 365).

Hay aquí varios errores de nuestro crítico. Primeramente, se requiere que el objeto fáctico sea real, permanente, sustancial, uniforme en su multiplicidad, etcétera (las asunciones propias del conocimiento inferencial). No son, pues, solo dos condiciones. En segundo lugar, el que el principio de indeterminación vede la captación simultánea de la posición y de la velocidad de cualquier partícula elemental en nada afecta las asumidas inferencias acerca de dicho fenómeno. El físico acepta que la imposibilidad de captar a la vez la posición y la velocidad de toda partícula, y ello: a) es real (así lo admite); b) es permanente, pues siempre ocurre y ocurrirá así (tal su asunción); c) es uniforme en los casos observados, y también –así lo asume– en todos los casos no observados que ocurren en el universo; d) ese comportamiento es algo propio de toda partícula, en cuanto resulta observada. Por lo tanto, estos hechos y suposiciones posibilitan un conocimiento universal y necesario –tal su convicción– de la realidad física. Aquí opera, como se entiende fácilmente, la Regla III de Newton.

Enfatizamos, en tercer lugar, que todo lo que acaba de decirse acontece

dentro de la esfera del conocimiento de lo fáctico, el cual, repetimos, es inferencial; y lo es porque habiéndose observado tal imposibilidad (nos referimos a la indeterminación), en todos los hechos al alcance de los científicos (que es diferente a haberse observado en todos los casos pasados, presentes y futuros en el universo), los hombres de ciencia –como lo afirmaba Newton– dan por sentado que se trata de un fenómeno real, permanente, uniforme, etcétera, lo cual no es evidente, ni nos consta, ni lo podemos probar. Pero la ciencia fáctica actúa así y asume, por consiguiente, que hay necesidad y universalidad en sus aseveraciones y, por supuesto, en esta que afirma tal indeterminación. Por algo es un principio acogido por la ciencia (La palabra “inferencial”, dentro de la frase “conocimiento inferencial”, no denota un proceso discursivo ni un razonamiento a través de una serie de pasos lógicos. Lo que expresa es el asumir de golpe, pero sobre la base de los hechos observados, determinadas cualidades y enlaces metasensibles, esto es, no observables sensorialmente, pero que están admitidos en o bajo lo sensorial, como su fuste).

En conclusión, la dificultad que Sobrevilla cree que existe en el principio de indeterminación es solo producto de no haber entendido lo que es el conocimiento inferencial.

iii) El crítico Sobrevilla cita esta aseveración mía del *Estudio*: “Conocer parece ser, pues, una experiencia que consiste en aprehender la manera de ser de un objeto, esto es, aprehender ciertas propiedades que lo definen y lo tipifican”. Y sentencia: “El problema de esta última determinación es que Peñaloza no ofrece ninguna indicación ulterior sobre cuándo puede decirse que una determinada aprehensión de propiedades define o tipifica a un objeto”. Acontece aquí que la cortedad de la capacidad analítica de Sobrevilla no le permite ver lo que en el libro está abundantemente explicado y ejemplificado (pp. 48-59, 157-167) y aun diagramado (p. 198).

En resumen, en determinados casos –los que Sobrevilla denomina axiomáticos– nos enfrentamos a objetos que resultan definidos de una vez para siempre. Por ejemplo, un objeto matemático, como un triángulo, es, y no puede dejar de ser, una figura delimitada por tres líneas rectas en el espacio euclidiano. Nunca podrá ocurrir que se descubra en el futuro que el triángulo tenía una cuarta línea recta, pequeñísima, microscópica, oculta en alguna parte de sí mismo. La intelección del triángulo lo capta para todos los casos y para todos los tiempos. Quedan aprehendidas, pues, ciertas propiedades que lo definen y lo tipifican. He aquí, por tanto, un *conocimiento de jure*.

En los otros casos, los fácticos, nos enfrentamos a objetos que se encuentran limitados a los espacios y tiempos en que nos encontramos. Esto no excluye que ellos hayan existido y existan en otros tiempos y espacios, más allá de nuestros alcances. Las propiedades que pueden definir y tipificar a tales objetos son solo las que se muestran a nosotros y pudieran ser tales que no los definan ni tipifiquen realmente en el conjunto del universo. Mas si verificamos que semejantes propiedades se hallan **universalmente** en todas **nuestras** experiencias, nos convenceremos (inferencialmente) de que son propiedades **universales** en la realidad física misma, aunque ello ocurra fuera de nuestro alcance, o sea, en la miríada de los casos no observados (Regla III de Newton). Tales son los conocimientos de facto. Ante ello cabe adoptar la posición evidentista o bien la posición inferencialista. Esta última es la que acabamos de exponer; o la evidentista, que es la que deja de lado todas las suposiciones y se restringe únicamente a lo dado sensorialmente, a la limitada percepción de ciertos hechos particulares efectuada por un individuo.

III. EL CONOCIMIENTO INFERENCIAL Y LA DEDUCCIÓN TRASCENDENTAL

1. Lo esencial

El título del libro es transparente respecto a lo que se quiere tratar en él. No se va a abordar la filosofía toda de Kant, ni siquiera se pretende analizar una obra de Kant, la *Crítica de la Razón Pura*. El propósito es limitadísimo. Lo que se desea es examinar la Deducción Trascendental de los Conceptos Puros del Entendimiento, o sea, unas pocas páginas de aquella monumental obra kantiana, páginas que van desde *Des Leitfadens der Entdeckung aller reinen Vertandesbegriffe* hasta el comienzo de *Der transcendentalen Analytic*. Es cierto que otras partes de la *Crítica de la Razón Pura* (y aún de otras obras de Kant) son útiles para comprender la deducción y que, al revés, lo que se descubra en la deducción habrá de influir en la comprensión de la crítica y aun del resto de la filosofía de Kant.

Pero el hecho es que mi trabajo se circunscribe a la Deducción Trascendental y no per se, sino para relacionarla con el “conocimiento inferencial”, analizado en mi anterior libro. El crítico Sobrevilla ha tenido a bien ocuparse primero de *El Conocimiento Inferencial y la Deducción Trascendental* y después de mi *Estudio acerca del Conocimiento*, alterando su secuencia lógica y cronológica y tomando así, en ininteligible, mucho de lo que se dice en *El Conocimiento Inferencial y la Deducción Trascendental*. (Aunque, si Sobrevilla

hubiera respetado el orden debido, dudo que hubiera sido más claro, dadas sus manifiestas incomprensiones respecto al *Estudio acerca del Conocimiento*).

Podría ahora preguntarse: ¿Y por qué quise relacionar la Deducción Trascendental de los Conceptos Puros con el conocimiento inferencial? Es obvio que Kant estudia el conocimiento en su *Deducción Trascendental*. Es más, estudia el conocimiento relativo al mundo físico, Más todavía: examina morosamente el conocimiento de la naturaleza, después de haber sido despertado por Hume de su sueño dogmático y, en contra de la línea de Hume, porque quiere salvar a la ciencia fáctica que el filósofo inglés ha socavado radicalmente. Kant siente que el hábito, esgrimido por Hume como fuente de la ciencia fáctica, no resuelve la debacle creada, en cuanto no da cuenta de la dignidad de la ciencia y de sus pretensiones de universalidad y necesidad. Pero ocurre que el escudriñamiento de la ciencia fáctica, que efectúa Kant, no es otra cosa, al parecer, que el análisis de lo que hemos llamado conocimiento inferencial: el conocimiento de la naturaleza. Ergo, urgía ver en qué medida el conocimiento inferencial se aproximaba o no a la Deducción Trascendental de los Conceptos Puros. En principio, lucía imposible que, respecto del mundo natural, hubiera dos tipos de conocimiento radicalmente distintos.

Como de costumbre, Sobrevilla no ha visto el sentido ni la razonabilidad de este planteamiento. Y se lanza a la diatriba. “¿Por qué –dice– Peñaloza habla de ‘conocimiento inferencial’ en lugar de emplear la expresión kantiana ‘categorías’?, ¿es lícita la sustitución?, ¿acaso no se pueden expresar los conceptos de un pensador a través del vocabulario de otro? (sic)” (p. 332). (Esta última pregunta se encuentra mal redactada, pues lo que Sobrevilla quiere expresar es justamente lo opuesto: ¿acaso se pueden expresar los conceptos de un pensador a través del vocabulario de otro?). Según Sobrevilla, con la expresión “conocimiento inferencial” he oscurecido lo que Kant entiende por categorías” (p. 332).

Todo ello resulta, digo yo, de lo que Sobrevilla lee y no capta lo que lee. En mi libro no hay tal sustitución. Lo que el trabajo se propone es establecer la relación entre el “conocimiento inferencial”, de un lado, y la Deducción Trascendental, por otro. Y lo que encuentra es que hay coincidencia casi plena entre ambos. De allí que pueda sostenerse que la Deducción Trascendental de los Conceptos Puros es una descripción del conocimiento inferencial, i.e., del conocimiento del mundo físico.

2. Críticas que no dan en el blanco

i) Sobrevilla pontifica: “Inferencia” significa en filosofía la operación por

la cual una proposición deriva de otra y se ampara para sostenerlo en el *Vocabulario* de Lalande. Con tal pedestre concepción del conocimiento inferencial, concluye Sobrevilla que para Kant las categorías son otra cosa: son los conceptos fundamentales del entendimiento puro. Con lo cual el sempiterno crítico cree haber manifestado algo profundo, pero no ha enunciado sino vocablos.

Sobrevilla se queda en la cáscara de las palabras, sin ir más adentro. Ha perdido por completo, o no ha leído, o ha leído sin entender, las páginas de *El Conocimiento Inferencial* (pp. 31-36), dedicadas a mostrar que dicho conocimiento no es algo discursivo, que no trata de proposiciones, asertivas ni hipotéticas, sino que constituye una **experiencia** en que los *múltiples sensibles* resultan estructurados dentro de relaciones metasensibles. Por supuesto que las categorías kantianas son las nociones del entendimiento puro, pero ello quiere decir que las categorías son *a priori*, esto es, que no derivan de la sensorialidad, pero que sobreponen a ella una síntesis para estructurarla y conocerla. Y sucede, por otro lado, que los enlaces metasensibles del conocimiento inferencial *Vocabulario* de Lalande –expuestos en mi libro precedente–, por metasensibles, no proceden ni están en lo sensorial, pero lo organizan y, en dicha medida, permiten decir que el mundo físico es conocido. Por lo tanto, las categorías “no son otra cosa” diferente, como mayestáticamente dice –sin decir nada– Sobrevilla, sino que, patentemente, las categorías y los enlaces metasensibles se parecen.

Kant expone diversos ejemplos en que esto se comprueba nítidamente. Uno, muy claro, lo hallamos en B162-B163: “Cuando yo –explica– (para poner otro ejemplo) percibo el congelamiento del agua, **aprehendo** dos estados (el líquido y el sólido) como tales, que se hallan u no con respecto a otro en una relación del tiempo. Pero en el tiempo, que yo pongo como fundamento a la dación (*Erscheinung*) en tanto **intuición** interna, **me represento** necesariamente una **unidad** sintética de lo múltiple, sin la cual tal relación no puede darse determinadamente en ninguna intuición (respecto a la secuencia temporal)” (El énfasis en “me represento” ha sido colocado por mí).

ii) Sobrevilla extrema su bien afilado escalpelo (que, sin embargo, corta inútilmente en el vacío) afirmando que “según expone repetidamente Peñaloza en *El Conocimiento Inferencial* Kant es un idealista, mientras que él mismo se califica de inferencialista. En cambio, en el *Estudio* designa a Kant como inferencialista” (p. 332). Y creyendo haber encontrado una contradicción radical, Sobrevilla avanza de esta guisa hasta desembocar, en la p. 335, en frases ofensivas.

La verdad es que tal contradicción resulta solo un laberinto en el que el crítico mismo se ha cogido, y que demuestra, una vez más, su falta de acuidad intelectual. Veámoslo.

Hemos sostenido que los conocimientos del mundo físico son inferenciales porque los enlaces y relaciones metasensibles que ellos implican no se muestran en la realidad sensorial (aun si se hallaran realmente en el mundo físico). Pero hay más. Los conocimientos concretos del mundo físico y sus supuestos generales pretenden que los enlaces metasensibles existen realmente en la naturaleza. Y, por último, los hombres aceptamos semejante pretensión y, de modo singular, lo hacen los hombres de ciencia. Por eso son conocimientos inferenciales y, por eso mismo, son conocimientos *de facto* y no *de jure*: sus implícitos enlaces metasensibles son meramente asumidos. Así ocurre con todas las leyes de la física y con sus supuestos más generales.

Por eso los evidentialistas, que se atienen solo a lo dado, se muestran escépticos frente a semejantes enlaces metasensibles de las proposiciones fácticas. Ayer, por ejemplo, mantiene: “Esto quiere decir que ninguna proposición general relativa a hechos jamás podrá mostrarse como necesaria y universalmente verdadera. En el mejor de los casos, es solo una hipótesis probable... Y esto... se aplica no solo a las proposiciones generales sino a todas las que posean contenido factual” (*Lenguaje, Truth and Logic*, p. 72). Los evidentialistas eliminan, por consiguiente, los enlaces metasensibles, pues no se dan sensorialmente, y se quedan solo con los múltiples sensibles evidentes, puesto que se dan a los sentidos, pero son –como es obvio– únicamente particulares. Para ellos esto es lo racional y, en cambio, consideran irracional la intromisión de las relaciones metasensibles, precisamente por ser metasensibles, es decir, por no darse en la sensorialidad.

Ahora bien, Kant es inferencialista, pues acepta que es posible el conocimiento de lo que la experiencia presenta sensorialmente; mas únicamente en la medida en que la diversidad sensible es sintetizada dentro de los enlaces que son metasensibles (pues no están “en” los múltiples sensibles ni proceden de ellos), vale decir, que dichos *múltiples sensibles* son sintetizados dentro de enlaces que son *a priori*. Como inferencialista que es, Kant mira la sensorialidad entera como irracional, ininteligible. Para él solo es racional, cognoscible, cuando queda sintetizada con los enlaces metasensibles, los cuales –según su tesis– proceden de nuestro entendimiento. Y, por esto último, es idealista. No existe, en consecuencia, oposición ninguna entre ser inferencialista y ser idealista. Aquí surge un problema: “Uno se pregunta –anota Kant–, puesto

que las leyes a priori no son derivadas de la naturaleza, y no se rigen por ella como su modelo (pues de otro modo serían meramente empíricas), cómo ha de entenderse que la naturaleza deba regirse por ellas, esto es, cómo pueden ellas determinar el enlace de la multiplicidad de la naturaleza, sin haber derivado de ésta” B 163, *in fine*).

A esto Kant lo llama un “enigma”, y la solución para él es que esos enlaces *a priori* no tienen nada que ver con la posible realidad –la X trascendente que está más allá de la sensorialidad–, y son puestos por el yo trascendental solo para hacer cognoscible tal sensorialidad. Por eso Kant es, reiteramos, inferencialista e idealista, lo que parece asombrar al crítico Sobrevilla.

Kant, por ser inferencialista, está admitiendo en el mundo de la sensorialidad presente a nuestros sentidos unos enlaces que lo ordenan y lo vuelven cognoscible, pero que no se dan en dicha sensorialidad. Y, por ser idealista, plantea que dichos enlaces metasensibles sean puestos por las categorías de nuestro entendimiento. Esto fluye nítidamente de B4-B5: “Quiere uno un tal ejemplo [similar a las matemáticas] tener del más común uso del entendimiento, puede tomarse la proposición de que todo cambio debe tener una causa; pues en esta proposición se contiene el concepto de causa que es manifiestamente el concepto de la necesidad del enlace con un efecto y la estricta universalidad de tal regla, que se perdería enteramente, si se aceptara derivarla, como lo hizo Hume, de una repetida asociación de aquello que sucede con aquello que precede, y por lo tanto del hábito, que de allí resulta, de unir las representaciones (por consiguiente, con una necesidad simplemente subjetiva)”.

Se verifica aquí, con transparencia, que Kant se apoya en la necesidad y la universalidad que intrínsecamente el concepto de causa pretende poseer y que excede ostensiblemente de la mera sucesión de los fenómenos, por repetida que aquella sucesión sea. Hume declara que lo único accesible sensorialmente al ser humano es la sucesión de los fenómenos, la cual *per se* resulta aleatoria: en consecuencia, proscribiera el concepto de causa como no válido, por ser metasensible y contener una necesidad y universalidad abstractas, no accesibles **por principio** a los sentidos; vale decir, que es un concepto *a priori* y, por ello mismo, eliminable. Hume es, por eso, evidentista. Kant, por el contrario, admite el concepto de causa, reafirma con Hume que tal concepto no deriva de la sensorialidad –es metasensible, i.e., *a priori*– pero lo considera válido y se aboca a investigar cómo es posible que aquello *a priori* se aplique, no obstante, a la sensorialidad. Aun más: que sea indispensable aplicarlo y mantenerlo en plena vigencia dentro de ella. Y por eso es inferencialista, por acoger algo me-

tasensible. Y es idealista Kant por la posición que adopta al exponer la solución de este problema.

De esa manera, se puede ser inferencialista e idealista. También se puede ser, simplemente, inferencialista, sin suponer que los enlaces sean ponencias que nuestro ser coloca sobre la sensorialidad. Tal es la posición de los hombres de ciencia, que quieren ser rigurosos (a su entender) en el uso del lenguaje (la Regla III de Newton, tantas veces citada). Esto es lo que hemos llamado constatacionismo inferencial. Se puede ser inferencialista y realista si se admite deliberadamente –pese a que no se puede demostrar– que los enlaces metasensibles son propios del mundo físico mismo. Se puede ser inferencialista fenomenológico si, sencillamente, se toma nota de que hay enlaces metasensibles en el conocimiento de la naturaleza, pero se suspende todo juicio acerca de la realidad o la subjetividad de semejantes enlaces.

iii) El crítico Sobrevilla manifiesta que “es sorprendente la incompreensión que a veces revela Peñaloza de la concepción trascendental kantiana” (p. 347). Y cita páginas en las que **no** hablo de Kant ni de su concepción (pp. 49, 55 de mi libro); y otras (pp. 61- 64 también de mi libro) que sí corresponden al análisis de la *Deduccción Trascendental de los Conceptos Puros*, pero que aluden (mis páginas) precisamente a lo que **no** es kantiano; finalmente cita una tercera (p. 96) que nada tiene que ver con lo que se me atribuye. A continuación, hace una disquisición sobre la “cosa en sí”, que en nada atañe a mi posición, pero que el crítico de marras, a toda costa, quiere echarme encima. Dice Sobrevilla: “La cosa en sí es, en verdad, una X de la que nada sabemos (A251). Sin embargo, la opinión de Peñaloza es otra: que ‘la existencia de los fenómenos de la intuición es independiente de las formas del conocimiento’”, cosa esta última que ciertamente sostengo, pero que significa algo muy distinto, sin relación alguna con la cosa en sí, como se verá en lo que sigue.

Sobrevilla insiste: “Para probarlo –prosigue– él [Peñaloza] trae a colación la siguiente cita del § 13 de la *Deduccción Trascendental*: ‘La intuición no necesita de ningún modo de las funciones del pensamiento; las daciones ofrecerían, sin él, de todos modos, objetos a nuestra intuición’. La cita –termina Sobrevilla– es incorrecta porque altera el texto de la Crítica, y porque traduce defectuosamente” (p. 338).

En primer lugar, jamás he hecho una referencia a la cosa en sí, ni tenía por qué hacerlo en el pasaje mencionado porque allí estoy hablando de la tarea y finalidad de la *Deduccción Trascendental*. La cita que hago del § 13, y que So-

brevilla transcribe, es adecuada al punto examinado por cuanto Kant nos dice que la intuición no necesita de las funciones del pensamiento, ya que, aun no habiendo pensamiento, las daciones serían de todos modos objetos de nuestra intuición. En otros términos, las sensaciones, para sernos presentadas, requieren de las formas del espacio y del tiempo: si estas faltaran, no habría sensaciones. Pero habría sensaciones de todas maneras, aunque no hubieran, por ejemplo, las categorías de causa y de sustancia. Como puede apreciarse, esto lo glosó y lo cito, y no implica nada en relación al noúmeno.

Pero hay más. El persistente crítico dice que la cita que hago del § 13 es una traducción defectuosa y que altera el texto de la Crítica. Veámoslo: Kant ha escrito: *Erscheinungen würden nichtsdestoweniger unserer Anschauung Gegenstände darbieten, denn die Anschauung bedarf der Funktionen des Denkens auf keine Weise* (A91-B123). ¿Es defectuosa la traducción? ¿He alterado el texto de la Crítica? Es transparente que no. Contrastémosla con una versión francesa: *Le phénomènes n'offrirent pas moins, dans ces cas, des objets à notre intuition, car l'intuition n'a besoin en aucune manière des fonctions de la pensée* (por A. Tremesaygues y B. Pacaud, p. 122). ¿Se han equivocado también estos traductores? La verdad es que el único radical e irremediablemente trastocado es Sobrevilla.

Sobrevilla indica que he invertido la construcción de la oración, que esta es hipotáctica y yo la he hecho paratáctica. Pero no capta que es paratáctica en la forma. Su sentido profundo no ha cambiado. La oración kantiana tiene sentido causativo y su inversión (que efectué) tiene sentido consecucional. Ambos sentidos coinciden en el mismo significado. Decir: “La intuición no necesita de ningún modo de las funciones del pensamiento (**por lo tanto**), sin él, las daciones ofrecerían de todos modos objetos a nuestra intuición”, es lo mismo que decir: “Las daciones ofrecerían de todos modos objetos a nuestra intuición, **pues** la intuición no necesita, de ningún modo, de las funciones del pensamiento”, que es lo que textualmente escribió Kant. Toda oración causal puede convertirse en consecucional y viceversa. Y preferí la construcción consecucional porque, de otro modo, habría que haber citado largas frases previas.

Por lo demás, a renglón seguido, transcribí otro texto del mismo § 13, el cual muestra nítidamente el significado anterior, que es lo que yo deseaba relieves: “Que los objetos de la intuición sensorial deban ser conformes a las condiciones formales de la sensibilidad que yacen en nuestro espíritu, resulta claro por esto: porque, de otro modo, no serían objetos para nosotros; pero que, por otra parte, dichos objetos deban conformarse a las condiciones que necesita

el entendimiento para la unidad sintética del pensamiento, no es conclusión fácil de obtener” (A90-B122-123).

Resulta indubitable, por consiguiente, que no hice ninguna traducción defectuosa del texto kantiano ni alteré el significado del mismo.

iv) El crítico Sobrevilla vuelve a la carga sobre el mismo tópico que acabamos de tocar y quiere remachar su punto de vista. Ha aseverado, como vimos, que traduje mal y alteré el sentido de lo que Kant dijo. Ahora va más lejos, y sostiene que lo que Kant dijo en el § 13 no corresponde al pensamiento final del gran filósofo (por ende –dicho sea entre paréntesis–, semejante aseveración de Sobrevilla implica que no alteré el § 13). Con absoluta sangre fría estima, sin aportar ninguna prueba y solo sobre la base de quienes tal cosa creen, que hay una contradicción entre el § 13 y el § 14 de la *Deducción Transcendental*. Dice que una posible explicación es que el § 13 procede de una redacción antigua (aunque –nos preguntamos–, ¿cómo puede procederse a explicar el origen de una contradicción si, previamente, tal contradicción no se ha probado que existe?). Y luego me recrimina por apoyarme en tal vieja redacción y no “en la opinión única y última de Kant” (p. 339) que es, en realidad, la opinión de Sobrevilla. Con ello quedaría desvirtuado –según Sobrevilla– el que las sensaciones, las cuales deben someterse al espacio y al tiempo, no necesiten –como se indicó arriba– de las funciones del pensamiento (lo cual es el sentido del 13 de la *Crítica*). Y Sobrevilla repite, muy orondo, que en el § 14 Kant sostiene **lo contrario**: “que los objetos de experiencia requieren para constituirse de las formas puras del entendimiento” (p. 339).

Obsérvese aquí que, en mi visión de lo que Kant sostiene, yo subrayo el que los **objetos (daciones) de la intuición sensorial** no necesitan para existir de las funciones del entendimiento (A90- B122). Esta proposición la retuerce Sobrevilla cuando escribe, como acabamos de ver, que “los objetos de experiencia requieren para constituirse de las formas puras del entendimiento”, con lo cual, patentemente, el no tan agudo crítico resulta identificando “los objetos de la intuición sensorial” con “los objetos de la experiencia”, es decir, aquellos objetos que para constituirse como tales sí requieren de las formas puras del entendimiento.

Examinemos esta posición de Sobrevilla. Una vez más, llevado de los simples vocablos y de las opiniones de otros, postula una contradicción entre el § 13 y el § 14 que, bien examinados dichos párrafos, no existe. Las ideas de Kant siguen una línea coherente. En el § 13 nos dice algo contundente, que

queremos aquí repetir una vez más: “que los objetos de la intuición sensible deban ser conformes a las condiciones formales de la sensibilidad que residen en nuestro espíritu, es por esto claro, porque de otro modo no serían objetos para nosotros; pero que además ellos deban conformarse a las condiciones, de las cuales necesita el entendimiento para la unidad sintética del pensamiento, no es conclusión fácil de ver” (A90-B122-123).

Y tenemos las razones de ello claramente presentadas por Kant: Los objetos de la intuición sensible son las daciones (*Erscheinungen*) (A89-B122), no las cosas en sí (supuesto origen de las daciones). Y estas daciones (*Erscheinungen*), para presentarse o para existir, requieren del tiempo y del espacio (*Raum und Zeit nur Formen der sinnlichen Anschauung, also nur Bedingungen der Existence der Dinge als Erscheinungen sind*) (BXXV): sin tales formas de la sensibilidad, los objetos de la intuición sensible, i.e., las daciones (*Erscheinungen*) no serían tales objetos (daciones) para nosotros. Pero es evidente que tales daciones se nos presentarían siempre en la intuición sensible, aunque faltaran las funciones del pensamiento. ¿Cómo es entonces que los conceptos puros del entendimiento tengan que intervenir en esas daciones y que ellas deban someterse a dichos conceptos? Esto es lo que Kant repetidas veces denomina enigma (*Rätsel*), dificultad (*Schwierigkeit*), no claridad (*Nicht Klarheit*).

En el § 14, Kant no contradice tal tesis, sino la reafirma. En efecto, escribe: “Con las condiciones formales de la sensibilidad concuerdan necesariamente las daciones, porque solo mediante dichas condiciones es que ellas aparecen, esto es, pueden ser intuitas y ser dadas empíricamente [nótese que plantea lo mismo que en el § 13]. Ahora bien, uno se pregunta si también los conceptos a priori no se suponen como condiciones, bajo las cuales solamente, algo, si bien no intuitado, puede ser, sin embargo, pensado como objeto en general, pues entonces todo conocimiento empírico de objetos resulta conforme a tales conceptos, porque sin su suposición nada es posible como **objeto de experiencia**” (A93-B125) (Este énfasis es de Kant; los corchetes son nuestros). Se constata en este pasaje, de modo contundente, que Kant no identifica (como lo hace Sobrevilla) a las daciones de la intuición sensorial con los objetos de la experiencia, sino que los contrapone.

En el § 14, Kant no se reduce a relieves, como en el § 13, la dificultad de la relación de los conceptos puros con las daciones, sino que muestra **la salida** de este problema. No en vano el § 14 se titula “**Paso** a la Deducción Trascendental de las Categorías”. Sí, es cierto que las daciones no requieren de las formas del entendimiento para existir (como daciones); pero sí requieren de ellas **para**

ser conocidas o pensadas. La formulación kantiana resulta transparente: “La representación es determinante a priori con relación al objeto, si mediante ella solamente es posible **conocer algo como objeto** (énfasis de Kant). Hay dos condiciones –continúa– bajo las cuales solamente el **conocimiento de un objeto** es posible: primera, **la intuición**, mediante la cual el objeto es dado, pero solo en cuanto dación (*Erscheinung*); segunda, **el concepto**, mediante el cual el objeto, que corresponde a esa intuición, es **pensado**” (A92-93-B125) (énfasis de Kant en “intuición” y “concepto”; los dos restantes, nuestros).

Lo anterior quiere decir que los conceptos puros del entendimiento no son condiciones para que aparezcan objetos (daciones) en nuestra sensibilidad, pero sí para **conocer o pensar** los objetos correspondientes. Por eso, Kant concluye que “la Deducción Trascendental de todos los conceptos a priori tiene un principio, por el cual debe guiarse la investigación, y es éste: que ellos deben ser reconocidos como condiciones *a priori* de la posibilidad de la experiencia” (A94-B126). La experiencia de que aquí habla Kant no es la experiencia empírica, sensorial, sino la experiencia racional (en la terminología kantiana), en la cual se configura el **conocimiento** de los objetos presentados a nuestra sensorialidad. Sobrevilla y aquéllos a quienes él sigue creen descubrir una contradicción entre los § 13 y § 14, porque no han escudriñado en las palabras que Kant emplea. En el § 13 la palabra *Erfahrung* aparece 17 veces, 16 de ellas en el sentido de *Sinnliche Erfahrung*, como se desprende del contexto: a) hay multitud de conceptos empíricos para los cuales la justificación reside en la “experiencia” (sensible), la cual tenemos siempre a la mano (A84-B116); b) existen conceptos como “destino”, “suerte”, que no derivan de la “experiencia” (sensible) ni de la razón (A84-85-B117); c) existen finalmente los conceptos destinados a un uso *a priori*, **enteramente independiente de toda experiencia** (obviamente esta experiencia es, de nuevo, la sensible) (A85-B117) (A86-B118) (A86-B119) (A88-B120) (A89-B121) (A90-B122). En el § 13, el vocablo *Erfahrung* aparece solamente una vez con un sentido distinto, a saber, como aquello que “contiene dos elementos muy diferentes, a saber, una materia para el conocimiento, materia procedente de los sentidos, y una cierta forma, para ordenar dicha materia, procedente de las fuentes interiores de la intuición y del pensamiento puros” (A86-B118). Podemos, pues, reafirmarnos en que dentro del § 13 hay una *Erfahrung* 1, la experiencia sensible, empírica, y una *Erfahrung* 2, que es un complejo sensible-metasensible.

La *Erfahrung* 2 surge como de paso, mientras que la *Erfahrung* 1 es fundamentalmente la tratada en el § 13. Con dicha experiencia sensible se vinculan

los otros términos principales de este párrafo y del § 14: el objeto (*Gegenstand*) y el darse (*Gegeben werden*). En efecto, ¿cuál puede ser el objeto que se da en la experiencia sensible? Cae de suyo que el objeto tiene que ser lo que aparece en dicha experiencia. Y Kant lo dice explícitamente: “Tiempo y espacio son intuiciones puras, que contienen a priori la condición de la posibilidad de los **objetos en cuanto daciones** (*Erscheinungen*)” (A89-B121-122) (énfasis nuestro). Más adelante, apunta que en muchas instancias los objetos hacen posible sus representaciones y que, por tanto, la relación entre ellos resulta empírica: “éste es el caso de las daciones (*Erscheinungen*), considerando aquello que en ellas pertenece a la sensación” (A92-B125). E insiste: En la situación opuesta, en que las representaciones hacen posible su objeto, es evidente que la representación no produce al objeto **en cuanto** a su **existencia** (*Dasein*) (énfasis de Kant) (A92-B125), porque se –entiende– eso acontece en la experiencia sensible donde aparecen las daciones. En otro lugar subraya lo mismo: “Que el tiempo y el espacio son formas de la intuición sensible y, por tanto, condiciones de la existencia (*Existenz*) de las cosas en cuanto daciones (*Erscheinungen*)... se probará en la parte analítica de la Crítica” (BXXV). Por lo tanto, hay un concepto *Gegenstand* 1 = daciones de la sensibilidad (*Erscheinungen*), o impresiones de los sentidos (*Eindrücke der Sinne*) (A86-B118). A objetos como esos se refiere predominantemente Kant diciendo que “se dan” (A90-B122) (A92-B125) (A93-B125) (A93-B126); y usa también los verbos *vorzeigen*” (A88-B120), *darbieten* (A91-B123) y *vorkommen* (A94-B127).

Mas hay también el vocablo *Gegenstand* 2 (objeto), que ya no se refiere a las daciones de la sensibilidad, sino a los objetos a los que se dirige el entendimiento, en el acto de conocerlos. Así, Kant nos dice: “Los conceptos puros del entendimiento... hablan de los objetos [*Gegenstände* 2], no mediante predicados de la intuición y la sensibilidad [ello sucede con los *Gegenstände* 1], sino del pensamiento puro *a priori*. Ellos se refieren, en general, a objetos sin ninguna condición de la sensibilidad, y son conceptos que no están fundados en la experiencia [*Erfahrung* 1]. Asimismo, no pueden mostrar a priori ningún objeto [*Gegenstand* 1] en la intuición” (A88-B120) (Corchetes nuestros). Por eso, precisamente, son conceptos puros.

En el § 14, expresa Kant que las representaciones a priori determinan sus objetos (*Gegenstand* 2), pero ciertamente “no producen el objeto en cuanto a su existencia [*dem Dasein nach* = ‘*Gegenstand*’ 1], no obstante lo cual la representación es determinante a priori del objeto, cuando solamente mediante ella es posible descubrir algo **como un objeto**” (A92-B125) (*Gegenstand* 2) (énfasis

de Kant, corchetes nuestros). Y apuntala sus tesis enseguida manifestándonos: “Hay dos condiciones bajo las cuales solamente es posible el conocimiento de un objeto [*Gegenstand* 2]: primero, la intuición, mediante la cual el mismo es dado, pero solo como dación [*Erscheinung* = ‘*Gegenstand*’ 1]; segundo, el **concepto**, mediante el cual el objeto [*Gegenstand* 2], que corresponde a la intuición, es **pensado**” (A92-93-B125) (este último énfasis y los corchetes son nuestros, los demás énfasis, de Kant).

Este objeto (*Gegenstand* 2) se halla ligado a la experiencia (racional) (*Erfahrung* 2) y, dicho objeto, según manifiesta siempre Kant, es “conocido” o “pensado” (no “dado”). Así se resuelve el enigma, la dificultad que había antes mencionado. ¿Cómo pueden los objetos de la sensibilidad someterse a las condiciones de los conceptos del entendimiento? Es patente, por lo pronto, que se encuentran sometidos a las formas puras de la sensibilidad. Pero no es claro que deban someterse, además, a las formas del entendimiento, porque sin estas formas, siempre habría daciones en la experiencia sensible. Esto queda indestructible. Pero acontece algo nuevo. Esas daciones dan pie para el ejercicio de nuestro entendimiento; pero no ya para existir, sino para ser **conocidas**, pues quedan sujetas a las relaciones y enlaces que los conceptos puros contienen. Sin estos conceptos, naufragaríamos en un caótico y cambiante mundo sensorial. Con los conceptos puros del entendimiento forjamos un mundo ordenado, claro, racional. Los múltiples de la sensibilidad quedan enlazados por las formas del entendimiento, con lo cual se logra el conocimiento de los objetos correspondientes. Y como reitera Kant: “Solamente el enlace (*conjunctio*) de una multiplicidad, en general, jamás puede llegar a nosotros a través de los sentidos” (B129). Con lo que Kant subraya i) que el enlace es puro, o sea, *a priori*; ii) que el enlace no da existencia a los múltiples sensibles y iii) que el enlace, con relación a los múltiples sensibles, hace posible pensar o conocer los objetos correspondientes.

De este modo Kant superó el espinoso dilema que planteara a su amigo Marcus Herz en una carta en 1772. “¿Sobre qué principio –escribía– descansa la relación existente entre aquello en nosotros que se llama ‘representación’ y el objeto? Si la representación no contiene sino la manera en que el sujeto es afectado por el objeto, entonces es fácil ver cómo es que se puede corresponder a un objeto, como su efecto, y referirse a un objeto... Similarmente, si aquello en nosotros que llamarnos representación fuera activo en relación al objeto, i.e., si el objeto solo por la representación comenzara a existir, tal como se considera que los pensamientos de Dios son los modelos originales de las cosas,

entonces también la conformidad de las representaciones con los objetos sería entendible... Ahora bien (los conocimientos a priori), no son ellos la causa de los objetos... ni son causados tampoco por los objetos”. Los conceptos a priori no pertenecen a un *intellectus ektypus* ni a un *intellectus arquetypus*. No derivan de los objetos ni generan a los objetos. Pero ocurre que sí hacen posible el conocimiento de los objetos.

En conclusión, no existe la contradicción que Sobrevilla plantea entre el § 13 y el § 14 de Kant, sino hay perfecta continuidad y coherencia.

v) Sobrevilla se pierde en lucha con los términos “necesidad” y “universalidad” y halla contradicciones e incoherencias donde no las hay. Asevera que no posee sentido sostener que el conocimiento por categorías es el conocimiento inferencial (seguramente no ha entendido la extensa Introducción del libro) y que “la situación no mejora si buscamos lo que Peñaloza entiende por conocimiento inferencial en su propio texto: él nos dice que se trata del conocimiento de facto mencionado en su *Estudio acerca del Conocimiento*. Ahora bien, en el Estudio Peñaloza nos dice que conocimientos de facto son aquellos a ‘los que consideramos conocimientos sin que haya título o justificación con plenitud. Y no lo hay porque no están dotados evidentemente de necesidad y universalidad’. Pero si esto es así, los conocimientos de facto de que habla Peñaloza no pueden ser las categorías kantianas, pues éstas son formas a priori que poseen una necesidad y universalidad plenas” (p. 332). Y concluye con una grandilocuente proposición: “Es obvio que estas incongruencias no ayudan precisamente a la comprensión del pensamiento de Peñaloza”.

Vamos a ayudar a la capacidad comprensiva de tan sentencioso crítico y a mostrar que las incoherencias existen más bien en su mente. Reiteramos que el conocimiento de que trata la *Crítica de la Razón Pura* y, concretamente la *Deducción Trascendental de los Conceptos Puros*, es el conocimiento inferencial, esto es, aquel que consiste en enlazar múltiples sensibles mediante una *conjunctio* que no es sensible.

Estos enlaces y conceptos metasensibles, o *a priori* (como, por ejemplo, la existencia del mundo exterior, la causa, la sustancia, la uniformidad de la naturaleza), pretenden ser universales y necesarios. Estos constituyen conocimientos *de facto*, porque –como señalé en el Estudio– son conocimientos, o los consideramos conocimientos, sin que ostenten título o justificación a plenitud. Y no hay tal porque no están dotados **ostensiblemente** de necesidad y universalidad. ¿Qué quiere decir esto? Que dichos enlaces o conceptos nos

los representamos como universales y necesarios, pero que tales, necesidad y universalidad, no son evidentes ni se soportan en nada. Ya la crítica de los empiristas, y particularmente las de Berkeley y Hume y de los neopositivistas de este siglo, son demolidoras a este respecto. Como dijo Wittgenstein, nada inobservado puede inferirse válidamente de lo observado.

Contra esta negación epistemológica de dichos conceptos y contra su génesis, que Hume atribuyó a los hábitos de los hombres, luchó denodadamente Kant. Él no concebía que la razón humana fuera simple fantasía y que toda la ciencia de la naturaleza se derrumbara. Aceptaba la necesidad y la universalidad de esos conceptos puros y, en consecuencia, no podía admitir que se originaran en la experiencia sensible ni en los hábitos humanos, pues entonces no serían *a priori*, sino empíricos, y resultaría entonces patente que carecerían de necesidad y de universalidad.

Kant partía de la premisa de que esos conceptos son necesarios y universales, tal como ellos pretenden serlo. Palmariamente, resultaban –dentro de nuestra posición– conocimientos *de facto* porque su necesidad y universalidad no eran ni son evidentes. Sobrevilla dice que las “categorías son formas *a priori* que poseen una necesidad y universalidad plenas”. De un solo plumazo hace tabla rasa de cuantos argumentos han expuesto el empirismo y el neopositivismo, y ve necesidad y universalidad donde otros no las ven. ¿Cómo Sobrevilla podría mostrarnos de modo fehaciente que la uniformidad de la naturaleza o la relación causal son necesarias y universales?

En realidad, no podrá hacerlo. Lo que acontece es que Sobrevilla confunde la pretensión de universalidad y necesidad que los conceptos *a priori* tienen con la realidad de esas universalidad y necesidad. Pero una cosa es admitir como auténtica la simple pretensión de necesidad y universalidad que los conceptos *a priori* contienen, y otra muy distinta es admitir tales necesidad y universalidad porque son evidentes.

En el fondo, habría que añadir que aquella aceptación de la necesidad y la universalidad de los conceptos *a priori* estaba ya predeterminando en la posición de Kant (para quien es un axioma partir de la sensorialidad) de que dichos conceptos tendrían su origen en nuestro entendimiento. El camino parece irresistible: Tales y tales conceptos son universales y necesarios; ergo: por principio no pueden mostrarse en la sensorialidad, porque esta es aleatoria y cambiante y, en efecto, no se muestran allí. Mas si no están en la sensorialidad, esos conceptos *a priori* deben ser “un acto de la espontaneidad de nuestra

capacidad de representación, a la cual es necesario denominar entendimiento para distinguirla de la sensibilidad” (B-129, §15).

Ya es digno de observarse que la universalidad y la necesidad fueron para los griegos señales inequívocas de que las cosas que las exhibían eran rigurosamente objetivas, o sea, estaban fuera de la subjetividad y de la cambiabilidad de las conciencias y también fuera de lo que a ellas se presenta en constante devenir. En cambio, la universalidad y la necesidad de los enlaces metasensibles (la causa y la sustancia, por ejemplo), una vez aceptadas, resultan para Kant señales inequívocas de su subjetividad (trascendental), esto es, de su carácter de ponencias de nuestro espíritu, pues no se descubren y es imposible descubrirlas en la sensorialidad. Asimismo, comprobamos que para los griegos, como para Hume y Kant, el mundo sensorial, empírico, es el reino de la mutabilidad, y que nada universal y necesario se puede hallar en él. Mas, a diferencia de los griegos, los modernos detectan o creen detectar en la realidad sensorial estructuras o enlaces **metasensibles**, aquellos que Kant concluye en que son puestas por el espíritu humano.

vi) El zahorí crítico de Sobrevilla se precipita, en otra de sus objeciones, contra la caracterización que hago de los métodos para descubrir o probar que los conceptos puros del entendimiento o categorías posibilitan la experiencia sensible-metasensible. He manifestado en *El Conocimiento Inferencial* que si el paso se realiza de las categorías a la experiencia, el método es descendente; y que si se hace, por el contrario, de la experiencia hacia las categorías, el método es ascendente. Al primero lo llamo **descendente** porque va de lo que posibilita la experiencia (los conceptos puros) a la experiencia (racional, dentro de la terminología kantiana, o sensible-metasensible) (lo posibilitado); al segundo lo denomino **ascendente** porque va de la experiencia (sensible-metasensible o racional) (lo posibilitado) a aquello que lo posibilita (los conceptos puros).

El crítico Sobrevilla se escandaliza porque no he usado los nombres que se han convertido en tradicionales, pues no distingo –dice él– entre Deducción Objetiva y Deducción Subjetiva, ni entre método regresivo o analítico y método progresivo o sintético.

La primera dicotomía no la acepto en modo alguno, porque sencillamente me parece no expone con claridad la forma de demostración que Kant emplea. Por ejemplo, el mismo Sobrevilla explica: “En el caso de la Deducción Objetiva, Kant establece que en una experiencia encontramos intuiciones y además el concepto de objeto en general. Este es necesario para la experiencia

y se diferencia *a priori* en categorías. Estas poseen una validez objetiva, porque únicamente a través de ellas es posible el concepto de objeto” (p. 346). Un análisis como este, que parte de la experiencia (racional) para hallar las intuiciones que la conforman, así como también el concepto de un objeto (pues sin ese concepto no habría objeto ante nosotros), no queda denominado con claridad por la expresión “Deducción Objetiva” (AXVI, AXVII). ¿Es acaso ‘objetiva’ porque la experiencia (racional) contiene el concepto de un objeto? ¿Entonces será ‘subjetiva’ la que carezca de ese concepto, i.e., una experiencia (sensible) que contenga solo intuiciones? Esto resulta discutible. Por otra parte, llamar ‘objetiva’ a una serie de síntesis que se denominan “de la aprehensión en la intuición”, “de la reproducción de la imaginación” y de la “recognición en el concepto” es bastante extraño, porque en todas ellas se encuentra presente un acto de la subjetividad. Por último, una y otra vez, Kant señala que las formas puras de la intuición y del pensamiento residen en la espontaneidad de nuestro ser. Tal vez esas fueron algunas de las razones que movieron al propio Kant a prescindir de esta Introducción en la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*, desechando en consecuencia las expresiones de “Deducción Objetiva” y “Deducción Subjetiva”.

En cuanto a la segunda dicotomía –método analítico versus método sintético–, esta se encuentra mejor fundada y su comparación con lo que acontece en la matemática inclina el ánimo a su favor. Pero surgen muy acentuadas dudas. En la matemática se puede ir sintéticamente de los principios y axiomas a los teoremas y, analíticamente, de los teoremas a los principios y axiomas. Pero ocurre que los principios y axiomas constituyen un conjunto de proposiciones **diferente** de los teoremas, de modo que el conjunto de estos y el conjunto de los principios y axiomas están claramente separados. No ocurre así en el caso de la experiencia (racional), la cual, como Kant mismo señala, “contiene dos muy disímiles elementos, a saber, una materia para el conocimiento [que procede] de los sentidos y una cierta forma, para ordenarla, [que viene] de la fuente interna de la intuición y el pensamiento puros, que solo con ocasión de la primera se pone en acción y produce conceptos” (A86B 118). En semejante experiencia (racional o, mejor, sensiblemetasensible), forma y materia se encuentran estrechamente enlazadas y componen una unidad no separable.

Podemos equiparar esta experiencia (racional) con un pensamiento cualquiera, por ejemplo, “Sócrates es hombre” que posee una materia y también una forma (S es P). En tal juicio, la materia y la forma constituyen una unidad, y solo por abstracción podemos intelegir la forma S es P. Del juicio concreto

puedo pasar a la forma; de la forma puedo pasar a ese juicio concreto. Pero esos pasos no pueden, con propiedad, denominarse ‘analítico’ ni ‘sintético’, como sucede en la matemática, porque la forma y la materia no son entes distintos, sino se hallan indisolublemente juntos en el juicio “Sócrates es hombre”. Eso mismo sucede en la experiencia (racional), donde se dan una materia y una forma, la materia que proviene de los sentidos, y la forma -metasensible- que proviene, según Kant, de la fuente interna de nuestro ser (no empírico, sino trascendental, ciertamente).

Por eso hemos preferido los vocablos: “ascendente”, para designar el paso de la experiencia (racional) a su forma (la que posibilita la experiencia), y “descendente”, para indicar el paso de la forma (la categoría) a una experiencia (racional) concreta cualquiera (posibilitada por la forma). Creemos que estas denominaciones son más exactas y congruentes con la realidad que las de “sintético” y “analítico”, que en puridad son metafóricas. La extrañeza del crítico Sobrevilla, en consecuencia, está completamente fuera de lugar.

Es más, Sobrevilla parece no haber entendido la distinción que hago entre el método ascendente puro y el método ascendente impuro. Para clarificar este punto de la manera más simple, digamos que el método ascendente es puro cuando se razona del siguiente modo:

- esta experiencia (racional) contiene una forma que es metasensible, porque no se da en los sentidos.
- por tanto, dicha forma nace de la fuente interna de nuestra espontaneidad.

En otras palabras, el análisis de la experiencia (racional) permite arribar a la categoría (el enlace metasensible) que yace –según Kant– en nuestro entendimiento. Ahora bien, el método ascendente es impuro cuando se razona así:

- la forma de esta experiencia (racional) yace en la fuente interna de nuestra espontaneidad.
- dicha forma es metasensible, ya que no se da en los sentidos.

En apariencia, estoy partiendo de la categoría para llegar a lo que ocurre en la experiencia; pero en el fondo es siempre la apelación a esta experiencia lo que hace posible llegar a la categoría. Ergo: el procedimiento es de todos modos ascendente (pero impuro). Es siempre la experiencia (racional) la *ratio conoscendi* de la categoría.

Y he afirmado que la marcha ascendente ocurre siempre en todos los puntos cruciales de la Deducción kantiana y que propiamente la marcha descendente es imposible.

A la luz de lo anterior, la conclusión de Sobrevilla se torna absurda: “Tampoco resulta correcto decir que el procedimiento analítico o ascendente, como lo denomina Peñaloza, sea ilegítimo, porque presuntamente haga centro en las categorías, como si su existencia fuera un hecho conocido, ya que la aplicación del procedimiento analítico supone en efecto que de alguna manera ya se conoce la estructura de la experiencia” (p. 350). Aparentemente Sobrevilla no ha captado lo crucial de la argumentación: a) Para comenzar, el método ascendente no se puede confundir ni mezclar con el método analítico, conforme arriba hemos explicado. b) El camino ascendente ‘no supone que de alguna manera ya se conoce la estructura de la experiencia’. Ocurre más que eso. El camino ascendente exige, apodícticamente, que se conozca la estructura de la experiencia porque ella sola da pie para arribar a las categorías. Y esto es lo que acontece en la *Deducción de los Conceptos Puros*. c) Tal marcha ascendente se torna impura en la medida en que se presenta como si se estuviera partiendo de las categorías, cuando en realidad se está partiendo de la experiencia.

Y esto es lo fundamental: siempre hay que partir de la experiencia (racional o inferencial), siempre hay que realizar un análisis de la experiencia (racional o inferencial). Por eso mismo, el método legítimo es el que hemos llamado ascendente puro.

vii) Podemos efectuar un avance adicional y visualizaremos que el análisis de la experiencia (racional), en la cual descubrimos que hay una materia o múltiple sensible y una forma metasensible que le proporciona unidad, resulta un análisis que en puridad de verdad no es un tránsito de la experiencia (sensible-metasensible) a la forma del entendimiento, sino una descripción de lo que se halla en dicha experiencia en cuanto sensible-metasensible: una diversidad sensible y una forma no sensible que la estructura unitariamente; por consiguiente, en mi opinión, una descripción fenomenológica. Pero parece que esto excede de los alcances del crítico Sobrevilla.

viii) Los rigurosos análisis, que en los capítulos I y II de *El Conocimiento Inferencial*, y en los que, paso a paso, se examinan las aserciones de Kant, no merecen –por supuesto– ninguna atención de Sobrevilla. Habría sido valioso que señalara y demostrara en ellos alguna falla en su encadenamiento, porque eso me habría permitido modificar o rectificar el curso de mi interpretación.

Pero ello, que es lo importante, naturalmente no le ha preocupado al sapiente crítico, desvelado solo en acopiar dictérios.

ix) Hay multitud de interpretaciones erradas en los comentarios de Sobrevilla a esta obra sobre *El Conocimiento Inferencial y la Deducción Trascendental*. Voy a mostrar solamente una más para cerrar esta parte del presente artículo. Sobrevilla dice, atribuyéndome la idea: “Valor objetivo es para Kant según Peñalosa en un primer sentido la ‘referencia a objetos’, esto es, la mención por el concepto a objetos realmente existentes” (p. 342). Lo que yo he dicho en mi libro, después de detenido escrutinio, es diametralmente opuesto: “Como la frase ‘valor objetivo’ está usada en la *Crítica* unívocamente y, en consecuencia, no es posible que tenga el primer sentido ya explicado, pues es patente que el problema que de él se deriva (en conformidad de las nociones puras con los objetos diseñados por ellas) no se plantea en ningún momento respecto de las nociones puras... llegamos a la conclusión de que el segundo sentido debe ser también el que valga para los conceptos empíricos. De este modo, dentro de la *Crítica*, la expresión ‘valor objetivo’ no tiene la acepción estricta de ‘referencia a conexión con objetos’, la acepción de ‘plenitud objetiva’, ‘aprisionamiento efectivo de un objeto real’, ‘alcance cognoscitivo’, sino la acepción más amplia de ‘una intuición sensible relacionada con el concepto’”(p. 64 de mi libro).

Con un análisis basado en tan enormes distorsiones, ¿cómo puede reconocerse seriedad a lo que es, a todas luces, una crítica chapucera?

IV. EL DISCURSO DE PARMÉNIDES

1. Lo esencial

Este trabajo mío reitera el planteamiento fundamental que acerca de Parménides había formulado en *La Evolución del Conocimiento Helénico*, a saber que, en las dos partes de su famoso *Poema*, Parménides no está refiriéndose a un único y gran objeto que es el mundo físico, sino a dos realidades diferentes: i) el ser y ii) el mundo físico.

La primera interpretación era la corriente en el tiempo en que *La Evolución del Conocimiento Helénico* se escribió. Como resultado, si el único tema de Parménides era el mundo físico, la primera parte del *Discurso*, que trata de la verdad, viene a sostener que dicho mundo es inmóvil y eterno y, por tanto, que el movimiento y el cambio que percibimos en él son pura ilusión; y la segunda parte del *Discurso*, que trata de la opinión de los mortales, describe ese mundo ilusorio donde hay cambios y movimientos.

Mi interpretación, formulada en *La Evolución del Conocimiento Helénico*, iba radicalmente contra la interpretación corriente, y sostenía que la primera parte del Discurso se ocupa de la verdad, refiriéndose al ser inmóvil y eterno, donde no existen cambios ni movimientos; en tanto que la segunda parte, que se ocupa de la opinión, describe el mundo físico con su multiplicidad de movimientos y perennes cambios.

El mundo del ser es el mundo de la verdad, porque las proposiciones relativas al ser son universales y necesarias. A diferencia de ello, el mundo físico es el mundo de la opinión, porque las proposiciones referentes a lo físico carecen de necesidad y universalidad y son aleatorias. Por lo tanto, el *Discurso* de Parménides no es obra ontológica (el mundo físico existe inmóvil y esa es la verdad; en tanto que el devenir del mundo físico es opinión, es ilusión), si no posee carácter epistemológico (frente al ser se puede arribar a la verdad; frente al mundo físico solo se llega a la opinión).

Cuando redacté *El Discurso de Parménides*, quería verificar qué había sucedido con esta segunda interpretación en los años transcurridos y en la bibliografía nueva aparecida. Y fue grato comprobar que con Reinhardt y Riezler la explicación se había inclinado hacia la interpretación que separaba al ser del mundo físico (dos objetos y no uno solo), y se había ido consolidando luego con otros investigadores como Schwalb, Woodbury y Mourelatos.

Naturalmente, aporté nuevos argumentos en favor de mi tesis principal e hice análisis más minuciosos de diversas partes del Discurso.

2. Las críticas de Sobrevilla

Natural es que Sobrevilla –como con respecto a todo lo que he escrito– encuentre este libro malo y deslavazado; según él, le falta mayor base filológica, cometo el error de aplicar conceptos muy posteriores al pensamiento griego, no sitúo en su contexto los textos que se examinan, la traducción del griego es pasible de reparos (p. 291), y al lado de estas objeciones metódicas están las más gruesas referentes al contenido: el carácter de la obra es sorprendentemente anticuado (p. 292), la interpretación es tosca e insostenible (p. 293), es incoherente (p. 298), muestra incongruencias (p. 299), contiene afirmaciones inaceptables (p. 301).

i) El señor Sobrevilla, que me enrostra aplicar conceptos muy posteriores al pensamiento griego sin mostrar para ello ningún caso concreto en mi libro, se duele, sin embargo, de que no aplique el concepto de *physis* que Heidegger ha

planteado y que lo lleva a sostener que “es el nombre original griego de lo que posteriormente se llamará ser” (p. 291). Ciertamente, no voy a asumir semejante tesis heideggeriana que llevaría a borrar la diferencia entre el ser y el mundo físico, lo cual las proposiciones griegas no avalan; pero, sobre todo, porque es aplicar la interpretación de un filósofo del siglo XX al pensamiento griego.

ii) El infatigable crítico Sobrevilla señala deficiencias bibliográficas en el trabajo sobre Parménides, de 1973. Falta –dice– “toda mención a la notable historia de la filosofía griega de W.K. Guthrie, a los trabajos filosóficos de Heidegger, Brocker, J. Beaufret y Gadamer sobre los presocráticos, y a los trabajos filológicos sobre Parménides de Frankel, Hahn, Owen, Verdenius –entre otros–, además de que el autor desconoce la versión mayor del estudio de Hölscher sobre Parménides” (pp. 292-293). Creo que Sobrevilla se quedó corto, pues podría haber enumerado 90 o 100 obras más que se han escrito sobre Parménides y que yo no he tocado. Ese gusto voraz por citar y/o glosar muchísimos textos (cuanto mayor número, mejor) no lo comparto.

Mas lo verdaderamente importante es que Sobrevilla no ha entendido por qué en mi libro he examinado las obras de Aristóteles, Rey, Reinhardt, Mansfeld, Taran, Riezler, Schwalb y Untersteiner. No me he ocupado de ellos por mostrar erudición ni hacer gala de referencias bibliográficas, sino por la sencilla razón de que las interpretaciones de esos autores representan estadios muy precisos en la visión general de Parménides, la cual se ha movido desde una óptica que toma las dos partes de su *Discurso* como referidas al mismo objeto: la naturaleza, hacia otra óptica que toma ambas partes como referidas a dos objetos diferentes: el ser y la naturaleza.

Tales autores fueron seleccionados porque representan con notable claridad posiciones diversas en esa progresión que va de un extremo a otro. De manera que los mencionados autores no fueron escogidos por sí mismos, sino en virtud de las posiciones que expresan y porque las expresan con bastante precisión. Y sobre esto no podía engañarse Sobrevilla, porque ello está dicho explícitamente en *El Discurso de Parménides* (pp. 172-174) y porque en las páginas que siguen no se habla de esos autores por el simple prurito de ocuparse de ellos, sino como representantes de lo que allí se denominan “Posibilidad 3”, “Posibilidad 4”, etc.

Es indudable que en cada una de las posibilidades señaladas hay, fuera del autor seleccionado, muchos otros autores que poseen la misma interpretación de Parménides. A nuestros ojos carecía de sentido citarlos y comentarlos

a todos o a los más, porque lo que interesaba era mostrar que la posibilidad existía y que por lo menos había un autor que la ejemplificaba suficientemente.

Aparentemente esto ha estado por entero más allá de la comprensión de Sobrevilla.

iii) El crítico Sobrevilla sostiene que *El Discurso de Parménides* “se presenta como una edición del *Poema* (p. 1), pero en realidad solo contiene su texto, sin ninguna indicación de las variantes y las conjeturas alternativas” (p. 293).

Sobre las variantes, excepto unas pocas que figuran en mi libro, no me consideré ni me considero obligado a realizar un análisis filológico del *Poema* de Parménides, primero porque eso exigiría poseer copias de los manuscritos de Simplicio, en los que esencialmente se han conservado los fragmentos de Parménides; y segundo, porque he seguido la versión griega que del *Discurso* parmediniano presentan Diels y Kranz en *Die Fragmente der Vorsokratiker*, versión que es estimada como exhaustiva y bien fundamentada.

En cuanto a lo segundo –las conjeturas alternativas–, el señor Sobrevilla debe ser ciego, porque en mi libro se presentan, en los momentos oportunos, para la más completa intelección de la interpretación en curso, no menos de ochenta interpretaciones diferentes de los autores estudiados, así como de otros autores simplemente citados, relativas a palabras, versos y fragmentos del poema. En dos casos se han analizado todas las posibles variaciones gramaticales e interpretativas de pasajes que son cruciales.

iv) El inefable crítico expresa que la interpretación esencial que hago, a saber, de la primera parte del *Discurso* se refiere al ser, y la segunda parte a lo físico, es decir, a dos realidades diferentes “es incoherente... porque no se comprende cómo concuerdan ambas realidades” (p. 298). Entendámonos. La interpretación no es incoherente, porque surge de una serie de razonamientos rigurosos, apoyados en los fragmentos parmenídeos, razonamientos que el crítico Sobrevilla pone enteramente de lado, sin intentar siquiera examinarlos. El que resulten dos realidades –ser y naturaleza– y que no se vea cómo se corresponden, es cosa distinta y más bien ulterior.

Así ocurrió, por ejemplo, con la teoría de las ideas de Platón frente a la realidad de las cosas corpóreas. Otros estudiosos buscarán el enlace entre ideas y realidad física, con o sin éxito. En el caso de Parménides, para indicar un ejemplo atinente a él, Schwalb intentó buscar una conexión, reflexionando que, en la dualidad de la doxa, la luz “es” y también la oscuridad “es”, siendo, por

tanto, el ser lo que da unidad a las dos formas de la sensorialidad. Y Schwalb sostuvo que semejante conexión la planteó el mismo Parménides en su *Poema*.

Se aprecia, por ende, cuánta finura le falta a los análisis de Sobrevilla y cómo se precipita a formular aseveraciones dogmáticas... y equivocadas.

v) El mordaz crítico Sobrevilla continúa: “Esta incongruencia resalta mucho más por la pretensión que eleva Peñaloza de haber mostrado desde 1946 la relación entre las dos partes del *Poema* y porque sin embargo escribe que ‘Parménides no investigó la conexión que se da entre el on y lo physikon, ni mucho menos vio que el ser físico es una particularización del Ser”, y concluye sarcásticamente: “A este respecto no nos parece correcto que Peñaloza atribuya a Parménides las dificultades que su interpretación suscita” (p. 299).

En primer término, no es pretensión la que he elevado de haber expuesto la relación entre las partes del *Poema* de Parménides. Es un hecho que mi interpretación establece una relación sólida y lógica entre aquellas dos partes. Puede aceptarse o rechazarse. Pero si no se acepta hay que mostrar que mis argumentos son inconsistentes (lo que Sobrevilla elude hacer: se contenta con afirmar que tal interpretación es incoherente). En segundo lugar, la fecha no es 1946, sino 1942, año en que se escribió el texto de la *La Evolución del Conocimiento Helénico*.

En tercer término, y mucho más importante, la interpretación hecha de Parménides en *El Discurso* evita la profunda contradicción de juzgar que su primera parte declara ser todo permanencia e inmovilidad, y, por tanto, pura ilusión la realidad empírica del mundo; y sostener luego que su segunda parte se dedica a describir esa ilusión. Es del todo inadmisibles que al más riguroso lógico de la antigüedad se lo conciba incurriendo en tan flagrante contradicción.

La interpretación de *La Evolución* y de *El Discurso* considera que las dos partes se refieren cada una a determinada realidad diferente, mostrando que la captación del ser conduce a la verdad, en tanto que la captación de la naturaleza solo conduce a la opinión. La relación entre las dos partes del *Poema* se muestra, así, impecable, situándose toda ella en un plano noseológico. Que a continuación se plantee el problema ontológico de la conexión entre ser y naturaleza es, como hemos dicho, algo distinto y ulterior. Pero en ello no existe ni incongruencia ni contradictoriedad ninguna, solo una interrogante que abre campo a posteriores investigaciones. ¿O se prefiere retener a Parménides como un ejemplo supremo de contradicción?

Sobrevilla mezcla los planos epistemológico y ontológico, decreta (sin probarlo) que hay incoherencia en el primero y sin más la traslada a lo ontológico. ¿Quién, por consiguiente, incurre en incongruencias, es más, en falacias?

vi) Sin análisis alguno, Sobrevilla desecha el examen riguroso que hago de los caminos que aparecen en *El Discurso* de Parménides, y que estimo son tres en el mundo del ser y dos en el mundo de la naturaleza. Sin proporcionar ningún argumento en contra, cuestiona que haya puesto yo en relación al Fr. 1, 31-32 con el Fr. 8, 60-61. Sobrevilla pasa por alto:

- a) Que en el Fr. 1,28-32 Parménides contrapone el “corazón imperturbable de la verdad” con “las opiniones humanas, en las cuales no se halla la fe de la verdad” y que la diosa ordena a Parménides enterarse de ambas “pues es necesario que todo conozcas”; y
- b) Que en el Fr. 8, 61-62 habla asimismo la diosa y le dice a Parménides: “A tí el ordenamiento en todo adecuado a estas cosas te declaro, de manera que jamás concepción alguna de los hombres te sobrepasará”. Aun al menos avisado le salta a los ojos que alguna relación debe haber entre los dos pasajes y es punto que debe ser investigado, como en efecto lo ha sido en *El Discurso*.

Pero el presuntuoso crítico rechaza esto y escribe: “Claro está: ésta es una referencia ‘clara y explícita’ si previamente aceptamos que I, 30-31 está en conexión con VIII, 60-61, pero esto último es una suposición sin fundamento alguno” (p. 300). Por nuestro lado decimos: Claro está, así, con aseveraciones dogmáticas, sin aportar razón ninguna, es muy fácil escribir “críticas”.

vii) Dice Sobrevilla: “No se puede colocar el camino del no ser (la *physis*) y el de los mortales al mismo nivel, como lo hace Peñaloza (*Discurso*, p. 229)” (p. 301). Invito a examinar la p. 229 de mi libro para comprobar la absoluta falsedad de lo argüido por el crítico Sobrevilla. Por el contrario, en dicha página el camino del no ser está ubicado –como ruta engañosa– en la esfera de la *aletheia*, y, en cambio, el camino de los mortales (la *doxa*) constituye una esfera distinta. No están, por consiguiente, al mismo nivel, sino en niveles muy diferentes. Es más, explícitamente digo: “ésta última (la *doxa*) no tiene por qué mezclarse con los caminos del no ser y del ser y no ser” (p. 229 del “*Discurso*”).

Todo esto, aparte de que en ningún momento he sostenido que el camino del no ser sea igual a la *physis*, idea peculiar de Sobrevilla, que la ha tomado según afirma de Verdenius, y que para mí y otros comentaristas

es insostenible. Mantengo nuevamente: así resulta muy hacedero redactar críticas pomposas.

viii) El señor Sobrevilla expresa: “Los comentarios [de Peñaloza en *El Discurso*] omiten confesadamente varios fragmentos (Nota de la página 164), lo que en un libro de esta extensión no es excusable” (p. 293). Con esto, Sobrevilla da a entender que en el libro mío falta el análisis de ciertos fragmentos, lo cual –según él– yo declaro confesadamente, y es, como resulta obvio, inexcusable.

El sabihondo crítico falta descaradamente a la verdad, porque:

- a) La Nota de la p. 164 cierra el Capítulo I (que contiene los comentarios del *Poema*), y allí lo que manifiesto es lo siguiente: “Querernos dejar señalado que de todo el discurso de Parménides hemos dejado sin comentar las ls. 28-32 del Fr. 1; las ls. 60-61 del Fr. 8; la última parte de la l. 54 del Fr. 8; y el Fr. 16, pues en nuestra opinión su contenido no resulta claro dentro del contexto del comentario a que el Capítulo I ha sido consagrado. Las implicancias de tales textos van mucho más allá que el simple comentario y **solo pueden ser debidamente tratadas en el Capítulo II**”. Pues bien, en esta Nota no puede leerse (porque semejante lectura es imposible) que existe una omisión confesada de dichos fragmentos. En ella lo que se hace es anunciar (para todos, excepto por lo visto para Sobrevilla) que el examen de los mismos queda **remitido** al siguiente Capítulo de la obra; y
- b) En efecto, en el Capítulo II tales fragmentos son analizados morosa y exhaustivamente y contrastados con las interpretaciones de otros autores hasta dilucidar, en nuestra opinión, su más correcto significado.

¿Es así como el señor Sobrevilla emite “juicios críticos” sobre una obra, distorsionando burdamente sus aseveraciones?

En su Opinión Global sobre mis trabajos, sostiene el crítico Sobrevilla que entre una y otra obra de las mías no hay coherencia y que en lo hecho por mí “no encontramos en rigor ningún proyecto filosófico, porque no ha procurado constituir una filosofía, sino solo realizar investigaciones sobre el conocimiento” (p. 858).

Una ojeada superficial a mis trabajos muestra la continuidad de cierta línea sustantiva: Encontré que el conocimiento de los milesios, orientado a la

naturaleza, fue desplazado por Jenófanes y Parménides, quienes declararon no llegar jamás a la verdad y constituir solo opinión. Anoté que el conocimiento moderno retomó la dirección hacia la naturaleza, mas no por capricho, sino porque en ella los seres humanos fueron capaces de descubrir estructuras permanentes, las únicas que fundamentan todo conocimiento. Señalé, sin embargo, que tales estructuras son metasensibles y que, por ende, conformaron una especie noseológica particular, el conocimiento inferencial, el cual fue inaugurado por Galileo y Newton, y que escudriñan Descartes, los empiristas ingleses, y Kant, hasta llegar al positivismo lógico. Unos dieron a estas estructuras metasensibles por reales; otros las desdeñaron por no evidentes; Kant les dio por fuente la espontaneidad trascendental.

Si el señor Sobrevilla quiere encontrar en mis trabajos un sistema filosófico, no lo hallará. Nunca pretendí crearlo. Pero que diga que “son investigaciones sobre el conocimiento” a secas, escatimándoles carácter filosófico, es realmente demasiado.

En general, la constante desvalorización de cuanto he escrito es el rasgo dominante de su “crítica”. No reconoce ningún aporte, por humilde que fuera, que haya podido yo efectuar. Ni la interpretación de Parménides, que es, aunque no se quiera, una interpretación distinta de las otras; ni las rigurosas argumentaciones de *El Discurso*, a las que Sobrevilla no dedica una sola línea; ni la fijación de los conocimientos *de jure* y *de facto*, ni, en estos, la distinción entre la posición evidentista y la posición inferencial (Sobrevilla sentencia desmerecedoramente: “esta antítesis no la ha ganado tanto de su propia investigación, como de trabajos ajenos” (p. 374), y yo pregunto: ¿cuáles, señor Sobrevilla?), ni la ubicación de la *Deducción Trascendental* dentro del conocimiento inferencial, formulado porque en ella hay un conocimiento del conocimiento de la naturaleza. El juicio negativo de Sobrevilla es veloz: “Empero, esta observación ya había sido hecha antes por Emil Lask”, cosa que yo mismo, el primero, señalé. Mas calla el que Lask propuso una solución que conduce a un regreso infinito, mientras que mi propuesta es enteramente distinta.

Debo decir que de una crítica seria y de un crítico inteligente se aprende siempre mucho: observaciones agudas que abren caminos no entrevistados, señalamientos de aserciones que merecen corregirse, impulso para avanzar sobre lo que se ha venido haciendo. De la crítica de Sobrevilla –y he aquí su abismal y pantanosa vaciedad– no he aprendido nada, solo la captación una y otra vez, y de nuevo repetida, de su negación total descalificadora.

La presente respuesta tardía al señor Sobrevilla ha resultado más larga de lo que había pensado, por lo que le pongo punto final –no examinando muchos otros puntos de su “crítica”– con estas palabras de Ronald Nava, columnista venezolano, aparecidas en la revista *Bohemia*: “Y no nos digan que todos tenemos derecho a hablar mal de quien nos provoque, con lo cual estamos de acuerdo... Pero no todo está en la bolsería del contenido de la crítica, sino en la machacona insistencia que es absolutamente peor e insoportable. Y es aquí donde está la carga pavosa, porque soportar diariamente a una gente que carga encima una nubecita negra que no lo desampara es terriblemente pavoso”.

LA CANTUTA: DOCENCIA, POLÍTICA Y FORMACIÓN HUMANA

Gustavo Espinoza Montesinos

El origen etimológico de la palabra “Política” nos remonta hasta la cultura griega. La “Politeia” era el arte propio de los ciudadanos, un arte social, directamente vinculado a la administración de la ciudad, y ligado a la “Paideia”, la educación, del mismo origen.

Eran tiempos en los que las artes, la filosofía y el buen gobierno se daban la mano en busca de una sociedad feliz, la política buscaba resaltar las virtudes ciudadanas y generar lazos de comprensión y solidaridad entre las personas. No obstante, el mundo griego consideraba personas solamente a quienes integraban las clases dotadas de alcurnia o de fortuna. Los demás eran simples ciudadanos sometidos a las reglas impuestas por los poderosos o esclavos que carecían de los más elementales derechos. Eran, como se les llamó ya en ese entonces, el *intrumentum vocale*, la herramienta con voz.

Aún se recuerda que Tucídides, uno de los más célebres historiadores de la época, consideraba que la Atenas de Pericles era la escuela de Grecia. En aquellos años la educación ateniense –la más calificada de su tiempo– se afirmaba en el poder de la familia y la influencia del Gimnasio, donde los jóvenes, a partir de los 18 años, recibían una educación elemental que convertía al adolescente en hombre.

¿Cuáles eran las bases centrales de esa distinguida formación humana? A través de la técnica del razonamiento, lo formaban en el arte de la retórica, la oratoria y la filosofía; lo preparaban para el buen gobierno y adiestraban su alma en el dominio de la música, el canto y la poesía. En otras palabras, buscaban desarrollar el espíritu humano de tal manera que las cualidades y

las características del ser –sus rasgos esenciales– afloraran en beneficio del colectivo social.

Gracias a esa disposición, la más importante de las ciudades griegas de esa época, Atenas, se proyecta aún en nuestro tiempo como una luz de pensamiento y cultura; y que proyecta como un objetivo para muchas generaciones. Su modelo educativo inspira, incluso ahora, los esfuerzos académicos en los más variados escenarios.

Las universidades de hoy toman siempre la educación ateniense como un referente de primera importancia y lo perfilan como un objetivo a alcanzar más allá de la distancia y del tiempo.

Pues bien, *mutatis mutandi*, la experiencia educativa de La Cantuta, bajo la dirección de Walter Peñaloza Ramella, entre 1953 y 1960, forjó un ideal de Maestro tomando como base el núcleo fundamental de su mensaje, recreándolo y procurando adaptarlo a la realidad nacional. Quizá por eso su lema cardinal fue una enseñanza griega: *Hominem Uti Hominem Educare Oportet* (Educar al hombre en todo lo que tiene de hombre), que fue considerado un símbolo de su mensaje y un cierto imperativo académico que se buscó honrar con singular empeño.

Un punto en la historia

Curiosamente, fue una dictadura militar, la del general Manuel Odría, la que puso particular esfuerzo en la tarea de cimentar la base de la educación en el Perú.

De un modo ciertamente tardío, como lo recuerda José Carlos Mariátegui, el periodo de reorganización económica del país sobre ciertas bases civilistas, inaugurado en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo otro, de revisión del régimen y métodos de enseñanza, pero se vio interrumpido por aciagos procesos de violencia y terror que la clase dominante impuso en el país para doblegar y someter a las grandes mayorías nacionales.

Aunque el régimen de Leguía es formalmente considerado “modernizador” y “renovador”, en realidad hizo poco en el tema de la instrucción pública. Pese a su eslogan de “la Patria Nueva”, apenas si buscó sustraer del escenario académico la influencia española y francesa heredadas de la colonia, para situarla bajo la opaca luz de la norteamericana. Ella se afirmó plenamente hasta perdurar en nuestros días, sin conceder beneficios ni espacio a la posibilidad del surgimiento de un proceso educativo nacional.

Fue quizá un hecho eventual e insólito –la presencia de un militar distinto, el general Juan Mendoza Rodríguez– lo que permitió al país abrir la puerta a una nueva etapa de la historia.

En 1951, Walter Peñaloza, en ese entonces joven docente universitario radicado en San Juan de Puerto Rico, fue convocado por el gobierno para asumir la dirección de un Instituto Pedagógico que se había resuelto reabrir luego de sucesivas clausuras. Walter aceptó la propuesta y asumió la responsabilidad. A partir de entonces, el tema de la formación docente adquirió una connotación distinta. Pero ese fue un proceso gradual.

El hombre y su tiempo

De Walter Peñaloza se conocía poco en aquellos años. Durante la primavera democrática de 1945, dirigida por José Luis Bustamante y Rivero, había asomado cautamente al escenario nacional apoyando la modernización del país en procura de un régimen de mayor justicia y equidad. Esa voluntad lo llevó a enfrentar primero a camarillas partidistas empeñadas en lucrar a expensas del poder y marchar fuera del país, luego –en busca de nuevos derroteros–, cuando naufragó esa experiencia.

Su retorno, entonces, a inicio de los años cincuenta, marcó un hito. No fue solo el reencuentro del joven docente con la realidad nacional, sino también el comienzo de una experiencia educativa, quizá la más trascendente del siglo pasado.

Entre 1951 y comienzos de 1953 se empeñó en dos objetivos esenciales para la meta que tenía en mira: organizar administrativa y pedagógicamente la institución recién creada, y abrir perspectiva para su futuro inmediato buscando un ambiente adecuado para el funcionamiento de la misma. Fue así que logró que le fuera habilitado el terreno de La Cantuta, donde, en colaboración con el SECPANE (Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación), pudo dar impulso a su proyecto, dando nacimiento a una pequeña, pero acogedora, Ciudad Universitaria. Allí abrió sus puertas en 1953.

Las bases académicas del proyecto fueron construidas entre ese año y 1955, pero requerían de un nuevo marco institucional. Para forjarlo, el Instituto Pedagógico Nacional se convirtió en la Escuela Normal Central de Varones, base de lo que sería la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle a partir de la Ley 12502.

Fue esta disposición la que rigió el destino profesional entre ese año y 1960, cuando el segundo gobierno de Manuel Prado –“La Convivencia”– se empeñó en retrotraer la historia disponiendo que la ENS (Escuela Normal Superior) desapareciera y fuera convertida en una mera dependencia administrativa del Ministerio de Educación. Y es que el proyecto Peñaloza, ya en marcha, había logrado independizar el proceso de formación de maestros, sustrayéndolo al burocrático manejo del poder oficial.

La enseñanza en la cima de su realización

Bien puede considerarse a la Escuela Normal Superior en la cima de su realización al periodo comprendido entre 1956 y 1960. Fueron esos los años más ricos y sugerentes de su historia, y los que le valieron para ser tenida como la expresión más calificada de la formación docente en los marcos del siglo XX.

Organismos especializados del Perú y del exterior, destacadas personalidades de la cultura y de la educación, funcionarios de alto nivel de distintos países e instituciones del más diverso signo, coincidieron en afirmar que fueron esenciales los aportes de la ENS en los más diversos planos, pero sobre todo en el área de la formación docente.

Como se dijo en distintas ocasiones, el objetivo del proyecto en marcha era crear un docente con nuevo espíritu. Partía de una realidad lacerante: el maestro de escuela carecía de preparación adecuada, no respondía a los requerimientos de la sociedad, ni estaba en condiciones de afrontar los retos que el país planteaba. En suma, era un simple activista de la educación que no tenía siquiera el privilegio de recibir una formación universitaria.

Las facultades de Educación de las universidades nacionales formaban profesores de educación secundaria en la condición de profesionales liberales, y lo hacían a partir de una práctica poco creadora. Obedecían a una suerte de ritual académico que no alimentaba su espíritu y, a lo más, preparaba al docente para ejercer su actividad en el aula en los términos de una educación adocenada y formal. Del mismo modo como “fabricaban” abogados, así fabricaban docentes de educación intermedia sin asegurarles calidad ni motivación.

El maestro primario no tenía acceso a la formación universitaria y tampoco el técnico. Si el primero estaba destinado apenas a una Escuela Normal dependiente del Ministerio de Educación, el segundo debía conformarse solo con un Instituto Tecnológico que lo capacitara para el desempeño de un oficio, pero no lo consideraba un profesional.

Adicionalmente, las Escuelas Normales se dividían por sexo. Una era la Escuela Normal de Varones y otra, la de mujeres. La co-educación estaba desterrada y no formaba parte de los planes oficiales, que tampoco tenían empeño en impulsarla. Por eso las dos primeras líneas de la ENS, a partir de 1956, consistieron en admitir mujeres entre sus alumnos y recibir estudiantes que quisieran ser profesores de educación primaria y educación técnica, respectivamente.

Surgió, de ese modo, la Carrera Docente. El Magisterio pasó, de ser tenido como un oficio, a ser considerado como una profesión. Como corolario de esa realidad, se hizo imperiosa la lucha por la dignificación magisterial, es decir, por el respeto a la carrera docente.

Una doctrina al servicio de la educación

Los principios básicos de la institución forjada a la luz de la Ley 12502 fueron trazados de manera sistemática y constante por Walter Peñaloza y sus colaboradores más inmediatos. Se sustentaban en una sola idea: forjar en el joven estudiante una verdadera conciencia nacional. Ella era la base misma de una doctrina verdaderamente patriótica, sustentada en el conocimiento de la realidad peruana y en el dominio de los más elementales deberes ciudadanos.

Para garantizarla, se requería de una formación profesional adecuada y eficiente. Esta solo era posible si se contaba con formadores idóneos, es decir, profesores que inculcaran a los nuevos maestros un mensaje distinto al tradicional vigente y seriamente comprometido con el destino del país.

La calidad de los docentes que formaron el plantel de profesores de La Cantuta en todo este periodo de su historia marca uno de los rasgos fundamentales de ese proceso. Eran profesores a tiempo completo, que enseñaban a alumnos dedicados también a tiempo completo. Todos actuaban sin discriminación y sin prejuicios ni temores. Para el efecto se escogió a un núcleo académicamente muy solvente que se dio a la tarea de formar a las nuevas generaciones de Maestros.

Un Currículum flexible, un sistema de Créditos, la práctica docente continua, un régimen de internado y el accionar democrático de una educación inclusiva, hizo el resto. Los alumnos tenían la posibilidad de seguir cursos generales y de especialización, de hacer actividades extracurriculares, de gozar de un sistema muy amplio de participación en la vida institucional, de organizarse para estudiar mejor y para elevar su espíritu cívico.

También respiraban un clima muy amplio de cultura, de información y de captación de valores que les permitirían dominar el escenario en el que desenvolvían sus actividades. El deporte, en todas sus modalidades, fue un complemento perfecto en el proceso de formación de los educandos.

Bien podríamos decir, quienes estudiamos aquellos años en La Cantuta, que vivimos un tiempo ideal; que desarrollamos nuestra actividad estudiantil, abstraídos de la cotidianeidad; y más bien imbuidos por un compromiso vital que germinaba al calor de una experiencia que calaría muy profundamente en nuestro recuerdo.

Era parte de la Doctrina Peñaloza el respeto escrupuloso a cada estudiante, a sus ideas y propuestas, a su manera de concebir los problemas y abordarlos. También a su modo de entender la naturaleza de los retos que se planteaban ante la sociedad peruana. Nadie pretendió dictarnos fórmulas ni conducirnos por una ruta no deseada. Cada uno supo escoger su propio derrotero porque tuvo a mano los elementos de juicio indispensables para hacerlo.

¿Insertó ideas políticas esa práctica docente? Si se entiende por esa formulación un amplio mensaje de conciencia y de dominio de la realidad, podríamos decir que sí. Creó una nítida vivencia que se alojó en el sentimiento y el compromiso de cada quien, pero no generó ninguna voluntad de adhesión partidista.

En otras palabras, Peñaloza fue un Maestro que puso su energía vital al servicio del país contribuyendo con una concepción educativa de corte progresista y democrático. No buscó adhesiones partidistas, porque no las tuvo, o no las ejerció. Y supo defender el sentido de su obra en todos los terrenos, incluyendo la lucha directa contra quienes buscaron enlodar su aporte o perturbarlo.

Una batalla inconclusa

Como se recuerda, la experiencia de La Cantuta fue básicamente derrotada. La clase dominante, sus dirigentes y representantes, sus instituciones formales y sus partidos políticos, no entendieron, o no quisieron entender, la enorme trascendencia de su mensaje; y optaron por golpearla, hasta terminar con ella. Los esfuerzos posteriores por reanimarla fueron vanos. Nunca fue posible recuperar un hálito de su existencia.

Hubo intentos, sin duda, pero todos fracasaron. Bien podría decirse que los tiempos habían cambiado, aunque algunos de los hombres que intentaron repetir la historia eran básicamente los mismos.

La etapa más dura de la vida institucional se vivió entre julio de 1960 y marzo de 1963, cuando los sectores más conservadores de la sociedad, enquistados en el Ministerio de Educación, buscaron demoler la experiencia de La Cantuta y contaron para ello con la complicidad de autoridades serviles que se pusieron a su servicio. Hubo, no obstante, una vigorosa resistencia desde la fila de los estudiantes, pero ella no fue suficiente.

Luego de prescindir de Peñaloza y el equipo más calificado de docentes que lo acompañaba, procuraron envilecer la vida institucional con profesores llenos de diplomas y títulos, pero sin capacidad pedagógica y sin espíritu alguno. Desataron, en paralelo, una ofensiva contra los estudiantes. Para intimidarlos, recurrieron a la ocupación policial de la institución, al establecimiento de un régimen “sin garantías” para impedir el derecho de reunión de los estudiantes y hasta la expulsión de alumnos mediante resolución ministerial del portafolio de Educación.

Luego se produjo un leve periodo de recuperación, bajo el influjo del Decreto Supremo 256 arrancado con la huelga universitaria de 1960. Esta etapa perduró hasta la conversión de La Cantuta en Universidad Nacional de Educación, decidida por el Congreso de la República mediante una ley promulgada durante el gobierno de Fernando Belaúnde Terry.

La conversión de la Escuela en Universidad pudo haber sido el punto de recuperación institucional. Pero este se frustró por la comisión de dos errores cardinales: la renuncia a la “doctrina” Peñaloza por considerarla un episodio del pasado; y la ampliación desorbitada de la institución que, “para ser grande”, creció hasta albergar a más de diez mil alumnos.

En términos ideológicos, las autoridades de entonces consideraron que la experiencia de La Cantuta había arrojado “profesores rebeldes”, “radicales”, de alguna manera, incompatibles con el tipo de sociedad que aún se mantiene. En ese marco, ser egresado de La Cantuta era para algunas élites del poder, conservadores y aún reaccionarias, sinónimo de “subversivo” o “terrorista”. Ese “mensaje”, entonces, debía ser desechado.

Por lo demás, el ascenso del pensamiento conservador ha privilegiado la educación privada, en detrimento de la pública, y ha descalificado nuevamente la carrera docente. Actualmente, hay quienes consideran que, para enseñar, no se necesita ser docente, sino basta “saber” y “trasmitir conocimientos”. Y que no cabe entonces una entidad universitaria para que forme profesores primarios,

secundarios y técnicos; y que, en definitiva, La Cantuta debiera dejar de ser una institución pedagógica para asumir una función “multiservicios”. Y graduar así a profesionales de distintos rubros.

En cuanto a lo segundo, la situación lució más gráfica. La Cantuta, un espacio geográfico limitado, tenía una capacidad de albergue de un máximo de 500 alumnos. Sus dos pabellones de dormitorios no podrían recibir más internos; sus aulas no podían cobijar más alumnos; sus servicios –talleres, comedor, lavandería y otros– no podían extenderse de manera infinita.

Si se consideraba –como era verdad– que La Cantuta era una institución excepcional, cabía entonces la posibilidad de abrir otras iguales en distintas ciudades del país para reproducir en ellas esa experiencia signada en una Doctrina Pedagógica irrenunciable. No se optó por ese derrotero. Se decidió, de manera errónea, “hacer crecer” a La Cantuta para recibir a miles de estudiantes, lo que resultaba materialmente imposible.

Ni los pabellones de dormitorios, ni el comedor, ni las aulas, ni los talleres, estaban en condiciones de afrontar ese desorbitado “crecimiento”. Hubo que demoler edificios y construir nuevos ambientes; cambiar los regímenes de estudio, renunciar a contar con estudiantes “a tiempo completo” y alternar presencia de educandos en tiempos, lugares y horarios distintos; y elevar el número de docentes de 80 a más de 800, para lo que se “contrató” a lo que había en el mercado.

En esas condiciones surgió la UNE y en ellas se ha mantenido a través del tiempo. Aunque ha disminuido el número de sus alumnos –hoy suman alrededor de siete mil–, igual excede por completo, esta cantidad, la capacidad operativa de una institución como fuera la ENS en sus mejores tiempos.

Un reto de futuro

Una política educativa seria y responsable podría generar, más adelante, un nuevo escenario. Sería indispensable, para ese efecto, retornar a los planteamientos cardinales de la ENS y a su metodología de trabajo. Pero esto requeriría una firme voluntad de lucha y una tenaz y obsesiva vocación docente.

Ya no está Walter Peñaloza entre nosotros y tampoco quedan –sino muy pocos– aquellos protagonistas de esas experiencias o actores de las mismas, pero esto es secundario. Los hombres pueden cambiar y no ser los mismos; pero el “sumun” pedagógico que fuera creado a inicio de la segunda parte del

siglo XX no solo perdura, sino que, además, se torna indispensable en la lucha por un país mejor.

Si es posible soñar con un Perú Nuevo, ajeno a la miseria y al atraso, a la pobreza y a la explotación humana, es posible también concebir la esperanza de una educación mejor que responda más nítidamente a los requerimientos de nuestro país. Para este efecto, hay que recoger el legado de grandes maestros como Gamaniel Churata, José Antonio Encinas y Walter Peñaloza, y forjar con ellos una nueva concepción educativa: esa que nos permita afirmar que, en el Perú, la Política –la verdadera política– es realmente Pedagogía (Lima, noviembre de 2019).

7 DE DICIEMBRE DE 2020

CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE WALTER PEÑALOZA RAMELLA

Juan Chong Sánchez

Estudié en la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, actual Universidad Nacional de Educación, entre 1957 y 1960. Me gradué como profesor de Educación Técnica, Cum Laude. Mis primeras experiencias educativas se desarrollaron en provincias del Perú profundo, en donde enseñé y puse en práctica el carácter holístico que nos planteaba el currículo integral promovido por el doctor Walter Peñaloza Ramella.

El doctor Peñaloza era una autoridad responsable y con un excelente carisma para dirigir la institución, tenía mucha personalidad profesional y académica. Mantenía contacto permanente con sus colegas docentes, con quienes compartían saberes y delineaba estrategias; al iniciar las labores los días lunes, se reunía con todo el estudiantado, dando sentido a la participación de la comunidad de la Escuela Normal Superior.

Por esas cosas que tiene el destino, fui a trabajar al Ministerio de Educación y al Instituto Nacional de Planificación, en donde pude aplicar el enfoque educativo y los valores humanistas aprendidos en La Cantuta. Tuve la oportunidad, en 1967, de participar en el Curso de Planificación Educativa del Instituto Latinoamericano de Planificación Socio-Económica en Santiago, Chile. Posteriormente, en 1972 ingresé a la Universidad de Pittsburg, Estados Unidos, donde confronté otra realidad educativa que me hizo obtener, sobre las bases firmes de mi formación anterior, una maestría en Relaciones Públicas e Internacionales.

A mi regreso al Perú, ingresé, otra vez, al Ministerio de Educación y compartí nuevas experiencias profesionales con el doctor Walter Peñaloza en

el Consejo Superior de Educación. Cabe mencionar que su liderazgo, firmeza y claridad profesional se dejaron sentir entre todos los que conformábamos ese Consejo. Eran los años de la Reforma Educativa Peruana y muchos “chaimantas” ocupábamos diversos cargos en el Ministerio, es allí donde pudimos poner en marcha los saberes adquiridos en nuestra Alma Máter y que nos inspiró el doctor Peñaloza. De esta manera, pudimos orientar los destinos educativos del país por rutas en las que se incentivó la autoestima, el trabajo en grupos, la facultad para tomar decisiones, la habilidad para analizar y razonar, el desarrollo del sentido de liderazgo y otras capacidades y actitudes, que fueron los emblemas de nuestra propia formación como maestros.

Desde noviembre de 1977 hasta noviembre de 2001, desarrollé funciones en la Unesco, que me llevaron a contribuir con la planificación educativa de varios países de Latinoamérica, concretamente en mi labor como director y representante de la Unesco para Centroamérica y Panamá, con sede en Costa Rica. Es en este país en donde me volví a encontrar con el maestro Peñaloza, oportunidad que nos permitió recordar y reafirmar nuestro compromiso con la educación peruana y continental.

Tiempo después, con la experiencia acumulada desde mis años de estudios y las diversas funciones educativas en los ámbitos nacional e internacional, fui invitado por los ministros de Educación doctor Gerardo Ayzanoa y doctor Carlos Malpica, durante parte de sus respectivos períodos, para servir al Perú como viceministro de Educación (julio 2002 - febrero 2004).

Tomé conocimiento de la muerte del Amauta Peñaloza, que aconteció el 31 de octubre de 2005, situación que me conmovió profundamente, pero su ejemplo y sus enseñanzas me acompañarán por el resto de mi vida. Siempre lo recordaré, por lo que compartí como su discípulo, como su colega y por la admiración que guardo a toda su obra educativa en el país y en el exterior.

AMAUTA WALTER PEÑALOZA RAMELLA: 2020 PRIMER CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

Tito Hernández Alcántara

Walter Jesús Peñaloza Ramella, fundador de la Escuela Normal de La Cantuta y mentor de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, es una de las personalidades más brillantes de la intelectualidad peruana. Como educador condujo en La Cantuta, desde 1953, una de las experiencias pedagógicas más importantes en la historia de la educación de América Latina.

Las universidades del país y varias de América han reconocido su notable contribución a la cultura. Desarrolló proficua labor como filósofo, maestro universitario, periodista, diplomático y consultor pedagógico. Hoy, quince años después de su partida el 30 de octubre del 2005, su pensamiento continúa guiando la formulación de notables innovaciones pedagógicas en el Perú y otros países.

Nacido en Lima el 7 de diciembre de 1920, el próximo 7 de diciembre del 2020 se cumplirá el primer centenario de su natalicio. Debido a las severas condiciones restrictivas impuestas por el gobierno del Perú y los gobiernos de todos los países del mundo desde marzo del presente año para contrarrestar la propagación de la enfermedad originada por una nueva versión de coronavirus y que ha causado cientos de miles de pérdidas de vida, institucionalmente ha resultado inviable la ejecución de un programa de actividades presenciales en el presente año tanto en la sede central de La Cantuta como en la sede de la Escuela de Postgrado Walter Peñaloza Ramella de La Molina.

Por tal razón, interpretando el sentir unánime de la comunidad universitaria de la UNE, el Rector ha nombrado la Comisión del Primer Centenario del Natalicio de Walter Peñaloza Ramella (1920-2020), que tendrá el encargo especial de programar las actividades celebratorias que se llevarán a cabo de diciembre del 2020 a julio del 2021.

Cantuteño sanmarquino

Walter Peñaloza Ramella realizó estudios de Filosofía en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de Derecho en la misma universidad y en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtuvo el título de Licenciado en Filosofía en la UNMSM, en 1943, y el grado académico de Doctor en Filosofía en esa misma, en 1946, a los 26 años.

En San Marcos fue profesor de Griego en 1944 y posteriormente de Estética y de Lógica. De 1946 a 1973 la UNMSM lo tuvo también como profesor principal del Seminario de Teoría del Conocimiento.

Nombrado profesor visitante de la Universidad de Puerto Rico, donde fundó la cátedra de Teoría del Conocimiento, que dirigió de 1948 a 1951.

En La Cantuta de los años 50

Fue llamado por el ministro de Educación del Perú para hacerse cargo del proyecto de la Escuela Normal Central, y con tal propósito en 1951 fue nombrado primero director del Instituto Pedagógico Nacional de Varones, con el fin de preparar la conversión de éste en dicha Escuela. De 1951 a 1952 introdujo en esa institución cambios novedosos en la formación de maestros y en el trabajo universitario en general, cambios realizados por primera vez en el Perú y en América Latina: igualdad en la formación de todos los profesores de las distintas ramas (hoy se les denomina Niveles), igualdad de títulos, el currículum integral, la flexibilidad del currículum, la intensificación de las prácticas profesionales, el sistema de créditos, la semestralidad de los cursos, la evaluación cualitativa y acumulativa de los estudiantes, los estudios de postgrado, entre otros. Algunas de estas innovaciones fueron introducidas en la Ley Universitaria de 1960.

Nombrado director de la Escuela Normal Central, en la sede de La Cantuta, desde el 6 de julio de 1953, realizó otros cambios: el establecimiento del tiempo completo para todo el profesorado, el profesorado único para los estudios superiores y los colegios de aplicación, el trabajo para los alumnos que lo requiriesen, la diversificación de las prácticas profesionales, la profesionalización de los maestros sin título, la Federación de Estudiantes y su participación en el gobierno institucional. Al reconocerse por Ley 12502 del 31/12/1955 la categoría universitaria de la institución con el nombre de Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, Peñaloza fue elegido director por la Junta de Profesores, y en ese cargo permaneció hasta 1960.

6 de julio, Día del Maestro

Walter Peñaloza es el autor de la propuesta, acogida por el presidente Manuel Odría, para que desde 1953 se celebre en el Perú el Día del Maestro en homenaje a los educadores que integraron la primera plana docente de la Escuela Normal del Perú, creada por Decreto de Gobierno N° 277 por orden del libertador José de San Martín.

Consultor, periodista y diplomático

Desempeñó también fructífera actividad en otros campos. Por ejemplo, fue miembro del Departamento de Estudios Económicos del Banco de Crédito, de 1960 a 1963. Igualmente miembro del cuerpo editorial del diario Expreso, bajo la dirección de José Encinas del Pando, de 1960 a 1963. Y embajador del Perú en Alemania, de 1963 a 1969.

Su vasta experiencia en la gestión institucional universitaria la puso al servicio de la educación también como director de Evaluación de Universidades, en el Consejo Nacional de la Universidad Peruana, cargo que desempeñó desde 1969 hasta 1975.

Su aporte a la reforma educativa

La historia de la educación nacional registra asimismo su condición de miembro de la Comisión para la Reforma de la Educación Peruana, de 1969 a 1972. Fue encargado de preparar la Plataforma para las Discusiones de la Reforma. Sus aportes para el proyecto fueron: la creación de la Educación Inicial (notable propuesta que compartió con Carlos Castillo Ríos); la fusión de la Secundaria Común y la Secundaria Técnica, con un área de Educación para el Trabajo para la totalidad de los alumnos; el currículum integral, en todos los niveles del sistema educativo; la creación de las ESEP; y la intensificación de OBE.

Entre los numerosos cargos que desempeñó se cuentan también los siguientes: miembro de la Comisión para la Reforma de la Salud (1973 a 1975); director del diario La Prensa (1974 a 1975); miembro del Consejo Superior de Educación (1973 a 1976) y asesor del Ministro de Educación para supervisar la aplicación de la Reforma (1977 a 1978).

Asesor

Asesoró en currículum integral a autoridades de diversas universidades latinoamericanas: Universidad del Zulia (Venezuela) (1978-1985). Fue además

miembro de la Comisión Nacional de Currículum y del Consejo Nacional de Universidades de ese país (1987 a 1995). En nuestro país, ha sido jefe del Gabinete de Asesores del Ministro de Educación del Perú (2002-2003).

Reconocimiento a su labor

Su destacadísima labor al servicio de la educación nacional le ha sido reconocida en diversos foros y con varias distinciones honoríficas, entre otras, las Palmas Magisteriales en el Grado de Amauta, que le confirió el Gobierno del Perú en el 2001. La Derrama Magisterial lo distinguió en el 2003 con la Medalla José Antonio Encinas. Y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Alma Máter del Magisterio Nacional, por mandato de su Asamblea Universitaria, le otorgó en 1991 la máxima distinción honorífica: el título de Rector Vitalicio de la UNE.

Libros publicados

Entre los más importantes figuran: *La evolución del conocimiento helénico* (1944); *Estudio acerca del conocimiento* (1955); *El conocimiento inferencial y la educación trascendental* (1962); *El discurso de Parménides* (1973); *Tecnología Educativa* (1978); *El algoritmo de la ejecución del currículum* (1986, reeditado en el 2005); *La Cantuta: una experiencia en educación* (1986); *El currículum integral* (1995); *Un juicio acerca del Bachillerato* (2000); *La enseñanza del lenguaje* (2001); *Los propósitos de la educación* (2003). Y como coautor: *La masificación estudiantil* (1984); *La formación de profesionales eficientes* (1986).

Walter Peñaloza Ramella. Vigencia de su enfoque educativo
se terminó de imprimir en diciembre del 2020 en la Editorial Universitaria de
la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
siendo su director el P.C. Víctor Raúl Durand Giuracahua.

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta, Chosica
Lima - Perú



ENFOQUE

HACIA UNA CONCEPCIÓN COHERENTE
DEL CURRÍCULUM

EL PROFESOR Y EL CURRÍCULUM

ESCORZO METODOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA

RETO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AL INICIO
DEL NUEVO MILENIO

DIÁLOGO Y DEBATE

PRESENTACIÓN DEL LIBRO ¿CÓMO FAVORECER LA
FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ESCOLARES?

UNA RESPUESTA TARDÍA A DAVID SOBREVILLA

RECUERDOS Y REFLEXIONES

LA CANTUTA:

DOCENCIA, POLÍTICA Y FORMACIÓN HUMANA

GUSTAVO ESPINOZA MONTESINOS

7 DE DICIEMBRE DE 2020.

CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE

WALTER PEÑALOZA RAMELLA

JUAN CHONG SÁNCHEZ

AMAUTA WALTER PEÑALOZA RAMELLA:

2020 PRIMER CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

TITO HERNÁNDEZ ALCÁNTARA

ISBN: 978-612-4148-14-9

