

Formación social y técnico-científica

¿Opciones irreconciliables?

Gerardo Pérez Viramontes

*Jorge Narro Monroy**

La formación social universitaria

La formación social del estudiante universitario representa, por lo general, un problema para quienes trabajamos en este nivel educativo. ¿Cómo colaborar en la formación de la conciencia y el compromiso social de los estudiantes, si lo que se debe enseñar, según establecen los planes de estudios, es investigación de mercados, estadística descriptiva o comunicación personal?

La pregunta clave se presenta en los siguientes términos: ¿es posible integrar disciplinas de índole tan diferente como las técnico-científicas y las sociales?

Wolfgang Edelstein, a propósito de lo anterior y en una caracterización de tipos institucionales de intervención pedagógico-moral, señala, como una respuesta posible, la "discusión ocasional de dilemas socio-morales de acuerdo con los hechos y las circunstancias dadas en clase, en la escuela o fuera de ella"¹.

Se trata, a nuestro juicio, de la común y vagamente llamada "cátedra inspirada": la docencia que, a cargo de "carismáticos" maestros, logra, a propósito de cuestiones que pertenecen al ámbito de la capacitación específicamente profesional, generar reflexiones propiamente éticas.

Esta pedagogía, que se antoja como la más adecuada para la formación social, sea por razón de su sencillez -más aparente que real-, sea por su capacidad "inspiradora", sea por su flexibilidad y adaptabilidad a diversos temas y situaciones, sea porque puede escapar a la rutinización de la enseñanza organizada regularmente, presenta, sin embargo, algunas limitaciones muy severas:

- La discusión, dado que se realiza en torno a una situación, "puede correr el riesgo de desarrollarse en forma moralizadora, es decir, resolviendo problemas actuales (e inmediatos), y no, propiamente, estimulando procesos cognitivos morales"².
- La discusión determinada por las situaciones depende, precisamente, de la aparición de éstas, lo que le da un "carácter aleatorio y, por consiguiente, difícil de calcular y de planear en el proceso de la formación escolar"³.

- La discusión centrada en el maestro "carece de la condición dada en el discurso igualitario y estructuralmente libre de dominio entre personas de la misma edad"⁴. El riesgo del indoctrinamiento, del influjo no discernido proveniente del maestro "inspirador" y "carismático", es claro.

Quizá sea por estas razones -de manera evidente la segunda- y por la escasez -quién sabe si, desde esta perspectiva, afortunada- de maestros "inspiradores", quizá sea por otras, el hecho es que en el ITESO -sin que se renuncie, nos parece, a la aspiración por la "cátedra inspirada"- se ha optado por una formación social materializada en asignaturas curriculares, que sin embargo, adolece de graves deficiencias.

La formación social en el ITESO

Con el objeto de construir un panorama lo más preciso posible respecto a la situación de la formación social en los actuales planes de estudios del ITESO, el equipo de la Dirección General de Integración Comunitaria (DGIC) realizó, entre agosto de 1989 y marzo de 1990, una investigación en todas las divisiones de la universidad⁵.

Después de entrevistar a los coordinadores de las áreas sociales, de integración, o humanísticas (dependiendo de la organización interna que existe en cada una de las divisiones académicas del ITESO), se encontró que, desde el punto de vista cuantitativo, el porcentaje total de horas dedicadas a la formación social, respecto del total de horas establecidas en los planes de estudios es el siguiente:

- en la División de Ingeniería 2%,
- en la División de Ciencias Económico-Administrativas 17%,

* Investigadores de la Dirección General de Integración Comunitaria.

caciones de esto y las preguntas que plantea, y sugerir, a partir de lo anterior, un procedimiento para la reestructuración de los actuales planes de estudios del ITESO.

Fundamentos teóricos

El punto de vista filosófico

Mientras en el pasado las diversas gnoseologías -y su sustento antropológico- concebían al conocimiento como un proceso que arrancaba en la sensibilidad y conducía a la inteligencia (dos "facultades" humanas distintas y separadas), hoy, en gran medida gracias a los trabajos del filósofo español Xavier Zubiri⁷, se habla del hombre en términos de "animal de realidades" o "inteligencia sensitiva", y del conocimiento como un proceso "intelectivo-sensitivo" o "sensitivo-inteligente". No hay, pues, una "facultad sensible", o afecciones a-inteligentes, y una "facultad inteligente", o conocimientos asensitivos. Afección (registro sensible del objeto con una básica orientación positiva o negativa hacia él) y conocimiento (captación del objeto como real en sí) no son separables, constituyen un solo acto. Esto es, mientras que los animales registran sensorialmente un objeto únicamente en cuanto estímulo (no en sí mismo), el hombre lo percibe (sensorialmente) como autosubsistente, como existente en sí, como realidad. Por ello, no sólo es afectado por el objeto (lo siente), sino que, simultáneamente, lo conoce (eso sí, apenas en un primer nivel de conocimiento). El hombre es, repetimos, "sensibilidad inteligente" y no, como los animales, "sensibilidad estimulante". Las afecciones, pues, la percepción y la orientación humana de y hacia la realidad, son conocimiento, son intelección.

Para el caso que nos ocupa, diríamos: la dimensión moral, -en cuanto tal, no una determinada- del hombre, está inseparablemente unida a la dimensión cognoscitiva -en un primer nivel, repetimos.

La sociología de las profesiones

La universidad, como institución social, sólo tiene razón de ser en la medida en que proporciona a la sociedad recursos humanos capacitados para el ejercicio profesional. Sin embargo, en el campo de trabajo, tan importantes o más que los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias, son otros factores de socialización como el estatus, el apellido, el prestigio familiar, la buena presentación, el sexo, etc. Toda una dinámica social determina lo que el egresado realmente es capaz de realizar con sus conocimientos. Una auténtica formación profesional será, por consiguiente, aquella que tome en cuenta esta dinámica socio-profesional que existe fuera de la universidad, y no la que se encierre en la transmisión sistemática del avance científico de la disciplina en cuestión. Más aún, la transformación social que desde el ITESO quiere impulsarse pretende ser de índole profesional, en este completo sentido al que nos referimos.



Si la razón última del quehacer universitario es el ejercicio profesional, cabe preguntarnos, entre otras cosas, por el funcionamiento social de las profesiones para las cuales estamos formando a los estudiantes y por el significado social de la presencia o ausencia de ciertas carreras y prácticas profesionales.

Villaseñor afirma que la profesión sólo puede entenderse como algo estructuralmente dado y que actúa en forma estructural⁸. Desde este punto de vista, cada elemento de la estructura únicamente puede entenderse por el conjunto de relaciones que establece con los demás. Por tanto, entender la estructura profesional para la que estamos formando al estudiantado es entender el cúmulo de relaciones que se establecen, por ejemplo, entre las carreras universitarias, los estudiantes y egresados, los proyectos socioeducativos de las instituciones de enseñanza superior, la filosofía e historia de las diversas profesiones, las organizaciones gremiales y el mercado de trabajo profesional.

En consecuencia, la formación técnico-científica no puede sacarse del contexto de la estructura de relaciones sociales en que se va a ejercer. De ahí que la formación social consista, entre otras cosas, en hacer que el alumno comprenda los diferentes elementos que constituyen su campo de trabajo profesional.

La psicología genética

Para responder a la cuestión central de este apartado (la integración entre formación social y formación técnico-científica), creemos importante formular una pregunta propia del ámbito de la psicología social: ¿cómo y en qué medida la moral llega a constituirse como dimensión de la personalidad?

Martín-Baró sostiene que la socialización moral puede conceptuarse desde tres perspectivas teóricas diferentes: las teorías del aprendizaje, que entienden la moral como conducta; las teorías psicodinámicas, que centran su atención en el sentimiento moral, y las teorías del desarrollo

cognoscitivo, para las cuales el conocimiento moral es lo más relevante. Cada uno de estos enfoques enfatiza alguna parte de lo que constituye el acto moral humano: la conducta, el sentimiento o el conocimiento. Sin embargo, son las teorías del desarrollo cognoscitivo las que en la actualidad gozan de mayor credibilidad.

Piaget, uno de los principales exponentes de esta última corriente, señala que el desarrollo moral sigue un proceso paralelo al desarrollo intelectual⁹. Las personas asumen los principios morales y los utilizan de acuerdo a su desarrollo y capacidad intelectual. La forma de razonar moral -dice- sigue los lineamientos de la forma de razonar intelectual, y al igual que el desarrollo intelectual, el desarrollo moral va pasando secuencialmente por diferentes estadios. A cada uno de los periodos de desarrollo intelectual corresponderán formas distintas de moralidad. Así, por ejemplo, al "periodo preoperacional", en donde el sujeto absolutiza su perspectiva y es incapaz de discernir el punto de vista de los demás, corresponde una "moral heterónoma" basada en la ley externa cuyo sentimiento moral fundamental es el deber. En cambio, en el "periodo operacional", cuando el sujeto puede descentrar su captación del objeto -o sea, relativiza su perspectiva- y puede desarrollar esquemas intelectuales superiores, funciona la "moral autónoma o moral de cooperación", donde el sentimiento moral fundamental es el respeto entre iguales y la cooperación, y en donde "bueno" es aquello que favorece al grupo y está determinado por común acuerdo.

Kohlberg, por su parte, aborda la socialización moral al analizar los juicios que respaldan la moralidad de los actos¹⁰. Como conclusión de sus estudios, menciona que la moralidad se desarrolla en la interacción del individuo con su medio ambiente físico y social, y que los factores que influyen en el proceso de desarrollo moral son: la oportunidad que tiene la persona de asumir diferentes roles sociales; la estructura de justicia (deberes y derechos) en la que vive, y los conflictos cognoscitivo-morales que enfrenta.

En la medida en que la persona enfrenta situaciones de conflicto cognoscitivo-moral -dice la perspectiva del desarrollo cognoscitivo-, en ese grado se producirá su progreso moral.

Una pedagogía para la educación valoral

Oser señala cuatro tipos de escenarios escolares en donde es posible aplicar la intervención pedagógico-moral¹¹:

- En la discusión ocasional de dilemas socio-morales de acuerdo a los hechos y las circunstancias de la clase, la escuela o el contexto.
- Al integrar la intervención pedagógico-moral en las asignaturas escolares.
- Al establecer cursos especiales donde se estimule el juicio socio-moral.
- En la institucionalización de escuelas ejemplares moral-pedagógicas.

Edelstein, después de argumentar las limitaciones de cada modalidad, toma partido por el segundo tipo de escenario: integrar la formación pedagógico-moral en la enseñanza de asignaturas normales. Sus fundamentos son los siguientes:

- La educación moral, como él la entiende, está anclada en la teoría del desarrollo y no en la pedagogía del esclarecimiento de valores. Por lo tanto, la formación pedagógico-moral integrada a la formación técnica tiene como finalidad el desarrollo socio-cognoscitivo del estudiante.
- Esta formación pedagógico-moral se logra al incluir en los estímulos de aprendizaje y en las exigencias normales de rendimiento escolar, el aprendizaje estructural que propicia el desarrollo y la transformación de la persona.
- Las asignaturas tienen como finalidad ser un entorno para hallazgos y revelaciones. Deben entenderse como contexto de descubrimientos.
- La educación moral, entendida desde esta perspectiva, es incitada por procesos de desequilibrio-equilibrio, los cuales van constituyendo un aprendizaje estructural, producto de los métodos activadores que se apliquen.
- Es necesaria la introducción de conflictos socio-cognitivos para que se dé la discrepancia de valores, para que se generen los procesos de desequilibrio-equilibrio.
- El método de enseñanza, (enfatar procesos, promover la actividad del alumno, generar conflictos socio-cognitivos, etc.) y la preparación y el compromiso de los educadores son piezas clave para lograr el desarrollo socio-cognoscitivo del estudiante.
- La integración de la formación moral y la formación técnica tiene mayor racionalidad didáctica, porque influye tanto en el plano cognitivo como en el desarrollo de actitudes éticas relevantes.
- El método activador debe estar presente en el plan de estudios, no sólo en el transcurso de una hora-clase. El currículo debe tener una estructura que tome en cuenta las condiciones del aprendizaje transformador tanto en el nivel micro (hora de clase, nivel de los temas de enseñanza, secuencia de temas, contenidos, etc.) como a nivel macro (secuencia de cursos, dinámica que abarque varios años, repetición de conceptos, temas, elementos estructurales y unidades de aprendizaje).
- En ese énfasis que se hace en el descubrimiento, los objetos que hay que descubrir juegan un papel primordial; de ahí que los contenidos del plan de estudios sean también pilares importantes para lograr el desarrollo. Un currículo debe reconstruir "la estructura misma de la disciplina científica", pero con una función didáctica.
- Estructura, procesos y contenidos son los tres niveles relevantes del currículo diseñado desde esta perspectiva.

El significado de la propuesta

Integrar la formación técnico-científica y la formación social es, a la luz de lo dicho anteriormente, una condición indispensable, tanto si queremos una formación técnico-científica excelente y educacionalmente completa, como si buscamos una formación social eficaz. ¿Qué significa esta integración?

- Significa integrar lo cualitativo (socio-moral) a lo cuantitativo (conocimiento y manejo del objeto propio de la carrera). Significa que la formación social califique (ubique en un contexto, cuestione, oriente) a la formación técnico-científica, para, de esta manera, conformar ambas una estructura, un proceso único de enseñanza-aprendizaje; un proceso que, para ser educativo, debe ser recorrido y apropiado así -rehaciéndolo al recorrerlo- por el alumno.
- Significa que la formación social no se limite a la emisión de juicios sobre el objeto de la formación científico-tecnológica y su manejo, sino que favorezca el desarrollo de la estructura del juicio moral; que muestre y ofrezca al alumno la racionalidad de este juicio para que el alumno, al recorrerla, la rehaga y se la apropie.
- Significa que la formación social no sólo produzca "contenidos cognitivos objetivables de carácter social", sino que favorezca la transformación del sujeto. Se trata de que el proceso del alumno no se reduzca a la adquisición de información, al aprendizaje y al logro de contenidos, de suerte que la materia se convierta en una asignatura más, al lado de las otras. El objetivo de la formación social debe ser el "fomento del desarrollo moral", la transformación del sujeto mismo, pero, ciertamente, sin descuidar el requisito de informar debidamente.
- Significa, en resumen, que la formación social desarrolle actitudes éticas relevantes en el alumno, a partir y para la formación técnico-científica, pero sin quedarse, obviamente, en ella.

Implicaciones de la propuesta

1. Ante todo, es indispensable una "ruptura epistemológica" respecto de la educación. Esta no consiste en la transmisión de conocimientos -ni siquiera de teorías sociales o juicios éticos sobre la sociedad o la profesión-, sino en la creación y aportación de condiciones que favorezcan el desarrollo socio-cognoscitivo del estudiante.
2. Al asumir la formación moral como fomento del desarrollo ético en el contexto de una asignatura, la tarea de ese fomento ha sido descargada básicamente en la metodología de enseñanza-aprendizaje. "El aporte de los contenidos y de la estructura total del currículo ha

jugado [...] un papel secundario"¹². Los contenidos han sido, más bien, pretextos de la formación, y la estructura, un asunto ignorado.

"El currículo debe tener una estructura que observe las condiciones del aprendizaje transformativo en las unidades relevantes de su arquitectura: en el micronivel de la hora de clase, los temas de enseñanza, la secuencia de temas, la unidad del contenido... y en la macroestructura de la arquitectura global."¹³

La pregunta es, entonces, ¿cómo integrar estructura curricular total, metodología y contenidos?

3. ¿Cómo, mediante cuál metodología podemos articular, en un solo proceso educativo, formación técnico-científica y formación social? La integración de ambas implica promover la actividad de los alumnos, generar conflictos cognitivos, organizar la enseñanza como "entorno para el descubrimiento", utilizar una didáctica centrada en los estudiantes... Y exige métodos de discusión, modelos discursivos, procedimientos de cooperación, aprendizaje investigativo [...].¹⁴
4. ¿Cuáles actitudes éticas relevantes debemos fomentar? No podemos olvidar el respeto a la libertad del alumno; pero tampoco sobra recordar la difícil compatibilidad entre la imposición, mayor o menor pero característica inevitable de la institución escolar, y la libertad fundamental de y en la formación moral.

Sin tener respuesta cabal a estas preguntas, pero persuadidos de que las dificultades no niegan la validez, desde diversas perspectivas, de la propuesta que sostenemos, pasamos ahora a sugerir un procedimiento para aplicarla.

Procedimiento para aplicar la propuesta

Conscientes del trabajo que implicaría llevar a la práctica esta propuesta de reestructuración curricular total, sugerimos comenzar por las materias sociales, haciendo que configuren un verdadero proceso educativo, pero en la conciencia de que la formación social no tiene razón de ser en sí misma, sino sólo integrada plenamente a la formación técnico-científica.

Esta reestructuración, todavía parcial y, por ello, incompleta, exigiría:

1. La definición y adopción explícitas de un marco conceptual que sustente la formación social que cada escuela desea lograr con sus alumnos. No significa esto empantanarse en la discusión de las diferentes perspectivas teóricas al respecto, sino, más bien, poner sobre la mesa nuestra propia manera de entender, en tanto agentes educativos del ITESO, la relación profesión-realidad nacional o regional: condicionamientos sociales de la carrera; mercado real de trabajo; prácticas profesionales tradicionales y prácticas profesionales alternativas; función socialmente asignada a la profe-

