

EN DEFENSA CRITICA DE
LA IDEOLOGIA, LA UTOPIA Y EL CONOCIMIENTO

*Jorge Capella Riera**

Como vengo haciendo en mis últimos trabajos, quiero iniciar este artículo cuestionando la advertencia de Betancur (1996) relativa a que podemos llegar al umbral del tercer milenio de tres maneras: caminando a ciegas; caminando llevados de la mano por otros que hagan de guías, o a rastras de un destino inexorable.

Insisto en que hay una cuarta vía que es la búsqueda de **pertinencia** a partir de la **reflexión** y la **voluntad de cambio** respecto de algunos paradigmas en vigencia, y plantearnos otros que nos sirvan de inspiración u orientación. En un momento en que se habla tanto de crisis de las ideologías (“vacancia ideológica universal”, “caída de barreras ideológicas”, “ideologías transitorias”, “sistemas ideológicos en decadencia”, etc.), en que se desprecian las perspectivas utópicas en aras del pragmatismo y se sobreestima el valor de la información, siento que se me impone la tarea de participar en el replanteamiento de la epistemología de la educación a fin de que supere la dependencia del nuevo positivismo o la identificación con lo puramente especulativo. Espero así ayudar a elaborar una forma renovada de pensar la educación, capaz de afrontar, con memoria

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

histórica, el sinnúmero de problemas que se le van planteando cuando estamos llegando al final del presente siglo.

En este sentido, requiero, como dice Skolinowski, de una lectura del talante racional que atraviese las cristalizaciones más potentes de nuestra cultura; que tenga en cuenta el giro antropológico en la vida y en la reflexión; y cuestione la supuesta desideologización de los tiempos modernos (Witto, 1990).

Para ello, he estructurado este ensayo de la siguiente manera: primero formulo una premisa a modo de hipótesis de trabajo, analizo luego cada una de las dicotomías que planteo en el estudio desde una perspectiva educativa y termino con un comentario a guisa de conclusión.

PLANTEAMIENTO INICIAL

Parto con Fullat (1979) de que el ser humano no se halla incrustado en su entorno, no le está sometido; discierne y construye su mundo, mundo mental y mundo material. Es así como engendra saberes, es decir maneras de conocer y de pensar. Conocer en cuanto forma valorativa que permite comunicarnos, por vía de conocimiento, con realidades exteriores a nuestras subjetivas ocurrencias; y pensar, por el contrario, como una modalidad de saber inmanente, encerrado dentro de la propia subjetividad.

A lo largo de la historia ha sido preocupación permanente conocer la naturaleza y procedencia de nuestros saberes y ello ha permitido revisar la misma concepción del trabajo epistemológico que, además de preocuparse por las exigencias propias de la teoría de la ciencia o de la filosofía de la ciencia, se ocupa ahora de la naturaleza y significado del conocimiento, y se ha ido proyectando a las categorías del saber específico de cada disciplina así como a los diversos modos de enunciación de ese saber, es decir, a la criteriología.

En este nuevo contexto, concuerdo con Guédez (1985), que es necesario avanzar en alternativas de análisis que permitan entrar en los significados sociales, históricos e ideológicos, pues en ellos residen las claves de comprensión global de los fenómenos sociales como la educación.

En este campo de los saberes no necesariamente científicos, producidos por la capacidad imaginativa de los hombres en sociedad, Fullat (1979) distingue las funciones afirmadora y negadora de lo que hay: o afirmarse en el presente socio-político-económico o negarlo para posibilitar el futuro. De ahí la diferencia entre ideología y utopía.

En suma, **ideología**, **utopía** y **conocimiento**, son tres términos que tienen peso propio e importante en la revisión de los paradigmas educativos actuales, términos que hoy se ven frecuentemente enfrentados a ciencia, tradicionalismo e información generándose estas tres dicotomías: **ideología/ciencia**, **utopía/tradicionalismo** y **conocimiento/información**.

Pues bien, la tarea de participar en el replanteamiento de la epistemología de la educación la concreto en un intento por resolver estas dicotomías en lo que se refiere al tratamiento de la educación.

1. IDEOLOGIA / CIENCIA

Ideología y ciencia son dos tipos de discurso que tienen que ver con la práctica social. La ciencia se ocupa del estudio de los fenómenos inherentes a esta práctica, mientras que la ideología es un producto de la reflexión cuyo papel puede consistir tanto en conservar, justificándola racionalmente, la situación social y política vigente, como en negarla y denunciarla.

1.1. CONCEPTOS

Veamos a continuación las diferencias y posible complemento entre ambos vocablos.

a. Ideología

Según García Carrasco (1985) el término ideología se suele utilizar en dos sentidos.

- En uno, que llama sustantivo, se la concibe como algo similar a “concepción del mundo”, es decir, un conjunto más o menos articulado de proposiciones referidas al mundo o a la realidad

en general (incluido el propio hombre). Notas básicas de las ideologías en este sentido son su carácter totalizador o práctico: totalizador porque comporta representaciones de toda la realidad o de aspectos muy generales de ésta (la realidad física, social, cultural, etc.); práctico porque incorpora juicios de valor y prescripciones normativas respecto a los fines de la acción humana.

- En el otro sentido, “ideología” se utiliza para indicar que determinadas representaciones del mundo o determinadas valoraciones están deformadas, son anticientíficas o responden más a intereses privados o de grupo que al ideal de la verdad, la objetividad y la imparcialidad de nuestro conocimiento y de nuestras valoraciones.

Para mi ambos sentidos se complementan. Siguiendo el pensamiento de Pablo VI (1971) en *Octogésima Adveniens* y la posición de Puebla (1979), entiendo la ideología como una concepción que ofrece una visión de los distintos aspectos de la vida, desde el ángulo de un grupo determinado de la sociedad y pone de manifiesto las aspiraciones de este grupo, llama a cierta solidaridad y combatividad y funda su legitimación en valores específicos.

Ahora bien, como señala Manzanera (1990), la ideología, en cuanto sistema conceptual explicativo de la realidad, debe ser valorada críticamente a través de su verificación en la historia como contribución a la auténtica liberación de la humanidad. Cuando se encierra en sí misma en un grupúsculo y se hace impermeable a todo cambio y a toda crítica, pierde su posible carácter liberador y se convierte en una ideología alienante. Sucede con frecuencia que ideologías, que en un momento histórico sirvieron para explicar y resolver situaciones concretas, son luego alienantes en cuanto se convirtieron en absolutas o instrumentales al servicio de intereses, contrarios al bien común.

b. Ciencia

En sentido amplio la ciencia es el conocimiento de las cosas por sus principios y causas, o un cuerpo de doctrina que constituye un ramo particular del saber humano.

En una aproximación eminentemente lógica se considera la ciencia como el conjunto de conocimientos que se refieren al mismo objeto y están entre sí en conexión de fundamentación. Es esencial a la ciencia la conexión sistemática. En dicha conexión de fundamentación lógica se reflejan las relaciones existentes en el objeto mismo, sus razones ontológicas o causas.

Para que haya ciencia no se exige la certeza de todas las proposiciones y fundamentaciones particulares de una disciplina, porque puede comprender también hipótesis y teorías que todavía no están definitivamente aseguradas.

A mi entender la ciencia es un modo de conocimiento, sistemáticamente organizado, que consiste en elaborar, mediante lenguajes rigurosos y apropiados, sistemas de enunciados verificados o verificables por la observación y el experimento.

1.2. IDEOLOGIA Y EDUCACION

Dos de las tareas de la educación más importantes, siempre complejas y a veces contradictorias, son su sustento científico y su propuesta de valores. Ambos, querrámoslo o no, están impregnados de contenido ideológico.

- Pereyra afirma que en el nivel epistemológico, ideología se refiere a representaciones, ideas o creencias no justificadas teóricamente, expresadas a través de enunciados no fundados en razones suficientes, sostenidas las primeras y formuladas las segundas por motivos extrateóricos, es decir, en virtud de intereses económicos, políticos, de clase, nacionales, raciales, etc. En otras palabras, cuando se trata de un concepto epistemológico, ideología permite pensar en un tipo de discurso del cual se puede demostrar su falsedad teórica, su falta de apoyo en una argumentación científicamente aceptable, sostenido tal discurso, sin embargo, por la función social que cumple. Caracterizar, desde una perspectiva epistemológica, a un discurso como ideológico no significa caracterizarlo simplemente como erróneo, sino indicar las causas sociales por las cuales la falsedad no se reconoce como tal. En este sentido, la ideología no es verdadera ni falsa ya que estos valores sólo pueden predicarse de enunciados, y el

concepto sociológico de ideología no refiere a enunciados, sino a los propósitos y aspiraciones de una clase o grupo social y a la relación de esos propósitos y aspiraciones con los conocimientos producidos por la ciencia.

La actitud metodológica correcta no sería la de procurar despojar a las teorías de toda contaminación ideológica (de supuestos globales y valoraciones), sino la de explicitar tales supuestos y someterlos a revisión crítica, junto con el resto de la teoría. En el caso concreto de las ciencias de la educación, lo peligroso no es la presencia de supuestos ideológicos, sino la inadvertencia de esa presencia, o el hecho de que tales supuestos sean mantenidos de forma dogmática y no sean expuestos a la revisión crítica.

– Creo que los valores y su expresión, cuando son objetivados, adquieren una dimensión más amplia que tiende a universalizarlos. Se constituyen en sistemas o jerarquías tendiendo a formar parte o a constituir por sí mismos una ideología.

Coincido así con Morilla (1979) en que las ideologías requieren, para su consistencia y fijación, estar expresadas a través de signos, pues, como se ha podido observar en lo hasta ahora expuesto, no hay ideologías sin signos, sin expresión psíquica. Los mismos signos son interpretados de diferentes maneras según las ideologías: cada signo se encuentra sometido a criterios de evaluación ideológica.

Desde esta perspectiva la expresión da a la experiencia forma, precisión, especificidad y posibilidad de permanencia para un grupo social. Un sistema de valores que no encontramos expresado en ningún signo es un ente de razón, una ficción concienical. Es una construcción abstracta y no encarnada por ningún grupo social. Los valores para ser creíbles necesitan estar expresados.

Los medios de expresión de un sistema de valores, de una ideología, pueden ser **escritos** (literatura referida a los grandes movimientos que han provocado cambios sustanciales en las estructuras sociales), **organizaciones sociales específicas** (democracia, dictadura,...), **manifestaciones artísticas** (como reveladoras de los valores de la sociedad), y **publicidad** (formas sintéticas y sugerentes vertidas en slogans y anagramas).

En este contexto axiológico, concuerdo con Miró Quesada (1985) en que la ideología incluye la teoría de la sociedad y de los principios morales que deben ser el fundamento de su organización. Es un tipo de pensamiento que se utiliza para justificar o fundamentar la acción política. Toda acción política tiene una meta o metas precisas. La ideología es lo que las justifica, lo que explica por qué se las ha escogido, por qué son superiores a las metas escogidas por otras posiciones o agrupaciones políticas. La ideología da razón de la acción política, permite comprender por qué debe ser de una manera y no de otra.

A veces los contenidos ideológicos son tan complicados, dice Miró Quesada, que se hace difícil captar con precisión cuál es la conexión entre el sistema filosófico utilizado, el tipo de sociedad ideal que se exige y las diversas transformaciones que deben hacerse para realizarla. Pero con la debida paciencia y la suficiente habilidad analítica, en toda ideología puede siempre encontrarse estos tres factores esenciales: una sociedad ideal, la exigencia de realizar esta sociedad, y las transformaciones que deben efectuarse para hacer posible su realización.

1.3. PELIGRO DE ELUDIR O RENUNCIAR A LA IDEOLOGIA

La zona, si existe, en donde la ideología cesa y comienza la ciencia ha sido el “enigma de la esfinge” de buena parte del pensamiento sociológico moderno, y el arma inexorable de sus enemigos.

Siendo la ciencia y la ideología básicamente estructuras simbólicas, es decir, obras críticas e imaginativas, puede confundírseles. Sin embargo parece más fácil alcanzar una formulación objetiva tanto de las marcadas diferencias existentes entre ellas, como de la naturaleza de sus interrelaciones.

La diferencia entre ciencia e ideología como sistemas culturales, ha de buscarse en los tipos de estrategia simbólica para abarcar las situaciones que respectivamente representan. La ciencia designa la estructura de las situaciones, de modo tal que la actitud contenida hacia ellas es una actitud de desinterés. Su estilo es constreñido, descarnado, resueltamente analítico. Busca llegar al más alto nivel de la claridad intelectual evitando los dispositivos semánticos que

formulan de la manera más efectiva el sentimiento moral. La ideología, en cambio, designa la estructura de las situaciones, de modo que la actitud hacia ellas es de total compromiso. Su estilo es ornado, vívido, deliberadamente sugestivo. Objetiva el sentimiento moral con el concurso de los mismos artificios que la ciencia elude, buscando la acción motivada. A ambas les concierne la definición de una situación problemática, y ambas son respuestas al sentimiento de una falta de información.

Como apunta Geertz (1973), allí donde la ciencia es la dimensión diagnóstica, crítica, de la cultura, la ideología es la dimensión justificatoria, apologética. Ella se refiere a esa parte de la cultura a la que le concierne, de modo activo, el establecimiento y defensa de pautas de creencia y valor. Así, pues, los patrones de creencia y valor podrían ser naturalmente tanto los de un grupo socialmente subordinado como los de uno socialmente dominante. La apología, por lo tanto, estará en pro del mantenimiento del *statu quo* o de la revolución.

Que haya en ambas una tendencia natural a enfrentarse, particularmente cuando se dirigen a la interpretación de la misma clase de situaciones, es algo que visto de este modo resulta claro; pero que el choque sea inevitable y que los hallazgos de la ciencia (social) necesariamente socaven la validez de las creencias y valores que la ideología ha elegido defender y propagar, son supuestos altamente dudosos. Una actitud a la vez crítica y apologética hacia una misma situación no constituye una contradicción en los términos (por frecuente que lo sea empíricamente), sino más bien el signo de un cierto nivel de sofisticación intelectual.

La cualidad de retórica social propia de la ideología no es prueba de que la visión de la realidad sociopsicológica sobre la cual se asienta sea falsa, ni de que extraiga su poder persuasivo de una discrepancia entre lo que se cree y lo que ahora o algún día llegará a establecerse como científicamente correcto.

Es evidente que la ideología puede en verdad perder contacto con la realidad en una especie de orgía de fantasía, e incluso que tiene una tendencia muy fuerte a seguir ese camino en situaciones donde la ciencia no la critica. Pero, en igual sentido, podemos pensar que por interesantes que sean las patologías para elucidar el fun-

cionamiento normal (empíricamente), son equívocas como prototipos de dicho funcionamiento.

Es lógico entonces concluir que si bien la ideología y la ciencia son empresas diferentes, no por eso dejan de estar emparentadas. Las ideologías hacen reclamaciones empíricas sobre la condición y dirección de la sociedad que la ciencia puede evaluar (y, cuando el conocimiento científico falta, entra a tallar el sentido común). La función social de la ciencia, vis-a-vis de las ideologías, es, ante todo, entenderlas, y en segundo término, criticarlas, forzarlas a avenirse (pero no someterse) a la realidad.

2. UTOPIA / TRADICIONALISMO

Delors (1996) titula la introducción al Informe de la UNESCO, que lleva su nombre, “La Educación o la Utopía Necesaria” y al plantear la urgencia de aprender a convivir, de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, (...) dice que algunos pensarán que se trata de una utopía, y añade que efectivamente es una utopía pero necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

Esta referencia me facilita el ingreso al apasionante y desafiante mundo de la utopía.

2.1. NOCIONES

Al introducirme en ese mundo voy a precisar qué entiendo por utopía y tradicionalismo para poder luego justificar porqué contra-pongo sus acepciones.

a. Utopía

Henriquez Ureña (1978) afirmaba que es el pueblo el que inventa la discusión, inventa la crítica, mira el pasado y crea la historia, mira el futuro y crea las utopías.

Y Mariátegui (1985) nos decía que la capacidad de comprender el pasado es solidaria de la capacidad de sentir el presente y de

inquietarse por el porvenir. El hombre moderno no es sólo el que más ha avanzado en la reconstrucción de lo que fue sino también el que más ha avanzado en la previsión de lo que será.

A lo largo de la historia la utopía ha significado una corrección o una integración ideal de una situación política, social o religiosa existente. Esta corrección puede permanecer, como ha ocurrido y ocurre a menudo, en el estado de simple aspiración o sueño genérico, disolviéndose en una especie de evasión de la realidad vivida. Pero puede también suceder que la utopía resulte una fuerza de transformación de la realidad en acto y adquiera bastante cuerpo y consistencia para transformarse en auténtica voluntad innovadora y encontrar los medios de la innovación.

A veces se la ha confundido con otras concepciones como entelequia, profetismo, providencialismo, milenarismo, etc.

En filosofía, los planteamientos utópicos constituyen toda una tradición de pensamiento en la que se intenta plasmar la imagen perfecta de una estructura. En la época contemporánea el utopismo ha dejado de ser idealidad para convertirse en verdaderamente plausible; no intenta expresar un “sería así”, sino la posibilidad real que se deriva del potencial cultural (científico, tecnológico, conciencia social, etc.) actualmente alcanzado.

Hoy en día, el vocablo utopía ha vuelto a rescatar este sentido para designar el proyecto histórico de una sociedad cualitativamente distinta y para expresar las aspiraciones al establecimiento de nuevas relaciones sociales entre los hombres.

b. Tradicionalismo

El tradicionalismo o conservadurismo es un sistema de creencias, una doctrina filosófica que está fundada en la tradición y que pone el origen de las ideas en la revelación y sucesivamente en la enseñanza.

- Hay tradicionalistas que disminuyen la parte de la razón en el conocimiento de la verdad, atribuyéndola a la revelación. Según ellos la razón individual es incapaz de alcanzar por sí misma

conocimiento alguno de la verdad. Para ello necesita de la revelación divina, que se le transmite por la tradición del género humano.

- Otros, no apelan a la autoridad divina, sino a la razón universal humana. Según Santeler (1958), el tradicionalismo se apoya en el falso supuesto de la imposibilidad de una metafísica desarrollada por la razón del hombre. Únicamente puede fundamentar su propia validez incurriendo en un círculo vicioso.

Pero el conservadurismo es también un sistema, una doctrina y un movimiento políticos orientados a la conservación de los intereses creados en virtud de las instituciones seculares y a mantener o restablecer las instituciones antiguas en el régimen de la nación y en la organización social.

2.2. UTOPIA Y EDUCACION

Coincido con Gutierrez (1973) en que la nota distintiva de la utopía radica en su calidad movilizadora de la historia; y con Zevallos (1961), quien afirma que las utopías surgen con renovada energía en momentos de transición y de crisis, como el que estamos viviendo, pues tienen como principal característica el ser un ideal dinámico capaz de movilizar las potencialidades más ricas de la existencia humana. Sin este elemento utópico el mundo del hombre no hubiera emergido de la barbarie y del instinto; pero la utopía señala además un término, una meta: el reino de Dios, la sociedad sin clases, el mundo justo, etc.

El hombre es un ser que por naturaleza está orientado utópicamente, que anticipa el futuro con una esperanza inextinguible y que cree en un mundo perfecto como meta de la historia. Este es, en efecto, un proceso inconcluso que puede terminar en la destrucción absoluta o en la perfección absoluta también, vale decir lo último, lo utópico, el sumo bien o simplemente la patria humana.

El ser humano, afirma Miró Quesada, (1985) vive utópicamente no sólo porque imagina mundos diferentes del que le ha tocado en suerte vivir sino porque el pensamiento, que es su instrumento fundamental para conocer la realidad y enfrentarse a ella, es en sí

mismo utópico. Es más, nos dice, no sólo persigue utopías sino que además tiene la capacidad relativa de realizarlas. Por más que haga, nunca podrá realizar algunas de sus utopías, mas a pesar de ello, es capaz de realizar muchas de ellas. La historia puede concebirse como una marcha sin término a través de la utopía que avanza hacia los misteriosos confines del futuro.

En el campo de las estrategias educativas el valor dinámico, creativo, de la utopía tiene una importancia realmente significativa si queremos que la educación sea eficaz, logre la transformación de la sociedad.

La perspectiva antropoplástica que alienta todo pensamiento educativo explica el componente utópico omnipresente en la literatura respectiva. El término intencionalidad, de uso tan frecuente, implica la presencia de una meta que en sus descripciones más generales constituye la completa descripción de un modo de ser y convivir, respecto al cual el acto educativo se entiende como la búsqueda de sus condiciones plausibles.

Pero son las condiciones reales de existencia y las convicciones actuales las que condicionan las distintas tipologías o formulaciones utópicas o el sentido de la orientación transformadora de una realidad hacia su cambio. De ahí que la utopía, en definitiva, concrete un conjunto de valores dominantes culturalmente y hasta posea su propio grupo cultural de referencia. Desde otra perspectiva, los libros utópicos aparecen en el anverso como finos análisis críticos de alto poder negador, agudos estudios sociológicos, o filosofías del convencimiento en las posibilidades humanas. En este sentido, los planteamientos educativos de todos los tiempos, además de pretender mantener la identidad cultural de los pueblos, han sido un auténtico desafío.

Por último, diré con Furter (1977) que la utopía tiene una función didáctica. La construcción de utopías es, antes que nada, una técnica intelectual, esto es, una manera de pensar imaginativamente modificaciones posibles de una sociedad de tal modo de abrir nuevas perspectivas.

En efecto, la utopía es el producto de una verdadera experiencia mental, gratuita, lúcida, indiferente a la realización, donde el hom-

bre juega con las propias facultades demostrando a sí mismo y a los otros sus inagotables posibilidades de creación. Tan es así que la falta de utopías en una sociedad puede ser interpretada como una falta de imaginación creadora, una aceptación general del *status quo*, lo que para los países como el nuestro, significaría una parálisis general.

2.3. PELIGRO DE LA AUSENCIA DE UTOPIAS

Frente a la utopía es necesario ser realista y equilibrado pues como nos advierte Pablo VI (1971) en su carta Octogésima Adveniens, la utopía entraña dos peligros y una gran posibilidad.

- El primer peligro es que se convierte con frecuencia en un cómodo pretexto para quien desea rehuir las tareas concretas, refugiándose en un mundo imaginario. Vivir en un futuro hipotético es una coartada fácil para deponer responsabilidades inmediatas.
- Y el segundo es que la utopía puede rozar lo patológico si prescinde completamente de la historia; entonces prescinde de lo metodológico, al intentar realizar la transformación, perdiéndose del todo en la fantasía o en el pensamiento del todo o nada.
- La gran posibilidad es que, como crítica de la sociedad establecida, provoca la imaginación prospectiva para percibir a la vez en el presente lo posiblemente ignorado que se encuentra inscrito en él, y para orientar hacia un futuro mejor; sostiene además la dinámica social por la confianza que da a las fuerzas inventivas del espíritu y del corazón humano; y finalmente, si se mantiene abierto a toda la realidad, puede también encontrar nuevamente el llamamiento cristiano.

Pablo VI añade, como epifonema, una advertencia sobre la acción trastornante que la Providencia ejerce en la historia, una grave admonición condenatoria del espíritu conservadorista e inmovilizante, contrario al dinamismo que Dios quiere e impone en la historia: "El espíritu del Señor, que anima al hombre renovado en Cristo, trastorna de continuo los horizontes donde con frecuencia la inteligencia humana desea descansar, movida por el afán de seguridad, y las

perspectivas últimas dentro de las cuales su dinamismo se encerraría de buena gana; una cierta energía invade totalmente al hombre, impulsándole a trascender todo sistema”.

3. CONOCIMIENTO / INFORMACION

Delors (1996), señala una serie de tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI, y que hay que afrontar para superarlas. Entre ellas está la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.

Este autor se plantea la utopía de una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.

3.1. *CONCEPTOS*

La solución de la dicotomía conocimiento/información me exige que establezca antes la diferencia entre ambos conceptos.

a. Conocimiento

Se suele entender por conocimiento al acto vital de conocer, a la aptitud del ser humano para **sentir** y **percibir** las impresiones exteriores. Sin embargo para Piaget (1976), **sensaciones** y **percepciones** se hallan en la base de los estadios elementales del conocimiento, pero no están solas. Los conocimientos provienen también de las acciones, de las cuales la percepción constituye la función señalizadora. Conocer es transformar y no sólo contemplar. Una percepción es algo más que una lectura de datos sensoriales; además implica una organización activa en la que la experiencia histórica de cada quien, sobre todo cuando éste es adulto, juega un papel considerablemente condicionante.

b. Información

A la información, en cambio, se la entiende como la acción y efecto de informar y como el contenido de los mensajes transmitidos por la informática.

La red mundial de información basada en computadoras, modem, multimedia interactiva y sus innumerables combinaciones, fibras ópticas y satélites, amplían esa transmisión puesto que permite una creciente capacidad de distribuir, acumular, procesar y transmitir cada vez más información.

3.2. CONOCIMIENTO Y EDUCACION

Mientras la sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla

Debemos tener en cuenta los aportes y advertencias de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo, que introducen elementos de debate y reflexión nuevos en el procesamiento de la información y en la generación y adquisición del conocimiento.

El movimiento constructivista o de la construcción de **conocimiento** (Piaget, Bruner, Ausubel, Coll, etc.) plantea que las estructuras y actitudes, desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que el sujeto tiene que tomar una opción personal. Existe, dice Ausubel (1983), un **proceso reflexivo**, ya que se trata de una incorporación consciente y responsable de nueva información.

La información, dice Coll (1990), debe ser susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Esta significatividad potencial depende de la significatividad lógica y de la manera cómo los contenidos sean presentados al sujeto de aprendizaje.

Las estructuras cognitivas son utilizadas por Ausubel (1978) (...) para designar el **conocimiento** de un tema determinado y su organización clara y estable, y está en conexión con el tipo de conocimiento, su amplitud y su grado de organización.

Hay aprendizaje significativo cuando la nueva **información** puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el sujeto

ya sabe. La eficacia del aprendizaje significativo está en función de su significatividad, no de las técnicas memorísticas (aprendizaje memorístico). Sin embargo, Ausubel no concibe estas dos clases de aprendizaje como contrapuestos radicalmente, todo o nada, sino que los presenta como un continuo.

Por lo tanto, **aprender para conocer** supone **aprender a aprender**, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

- *Atención*: el proceso de descubrimiento –en el que la atención es fundamental– requiere una permanencia y una profundización de la **información** captada y por ello se ve afectado por la vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio de canal de televisión o de programa.
- *Memoria*: el ejercicio de la memoria es un antídoto necesario contra la invasión de las **informaciones instantáneas** que difunden los medios de comunicación o las redes. Debemos cultivar con esmero esta facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo, cuidando de ser selectivos en la elección de los datos que hay que aprender de memoria.
- *Pensamiento*: el pensar debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto así como la combinación –tanto en la enseñanza como en la investigación– de los métodos deductivo e inductivo, a menudo presentados equivocadamente como opuestos, para asegurar la concatenación del **conocimiento**.

Por último es bueno tener presente que la codificación de la **información** tiene cuatro momentos:

- *Selección*: búsqueda de **información** relevante para la creación de esquemas o estructuras también relevantes.
- *Abstracción*: extracción de los elementos más significativos.
- *Interpretación*: comprensión de la **información** para hacer inferencias de acuerdo con la idea que tenga el sujeto.
- *Integración*: creación de un nuevo esquema o modificación de uno existente.

3.3. PELIGRO DE SOBREALORAR LA INFORMACION EN DESMEDRO DEL CONOCIMIENTO

Drücker (1994) prevé que la persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en una **sociedad del conocimiento** en la que la informática jugará un rol preponderante. Y añade que esta persona deberá tener además la aptitud necesaria para ser un ciudadano del mundo- por su visión sus horizontes y su información- pero también tendrá que ser capaz de nutrirse de sus raíces autóctonas, y a su vez de enriquecer y nutrir a su propia cultura local.

No debemos confundir sociedad del conocimiento con sociedad de la información. Esta es una sociedad de lo efímero y lo instantáneo. A la tiranía del "tiempo real" se opone el tiempo diferido, el tiempo de la maduración que es el de la cultura y de la apropiación de los conocimientos.

Como insiste Delors (1996), tenemos que hacer ver a los jóvenes que la **información** no es **conocimiento**, que, como acabamos de ver, éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad.

De acuerdo a lo expresado por Choksi (1996), en un futuro próximo, en tanto las computadoras y las comunicaciones se abaraten, los materiales educativos se hagan más accesibles y los mejores profesores puedan llegar a los alumnos de las partes más remotas y deprimidas de cualquier país, la tecnología se convertirá en un medio educativo fundamental. Según él actualmente en algunos medios Internet democratiza las oportunidades educativas y demuestra que la tecnología de la información crea más justicia e igualdad.

En efecto, en el mediano plazo las oportunidades parecen inacabables, pero los problemas no son, ciertamente, un problema de tecnología y precio. La cultura, el idioma y las tradiciones juegan un papel crucial en todo tipo de educación, y los educadores que utilizan instrumentos y tecnologías externos, deben rediseñarlos para que se adecúen a las condiciones locales.

En la actualidad la concepción global o **globalización** en sus diversas referencias específicas está en boga. Pero en lo que se

refiere al campo que estamos trabajando, lo único que hasta ahora se ha globalizado es la **información**. Sufrimos una invasión de imágenes con las que se nos bombardea hasta poder quedar saciados de **información**. Pero, ¿ocurre lo mismo con el **conocimiento**? Insisto, la verdad es que el **conocimiento** exige la reflexión que el tiempo de **información** no nos brinda necesariamente.

Estamos ante lo que algunos han llamado “sustitución del conocimiento por la avidez de novedades”. De esta suerte se nos está inculcando una cultura, una ciudadanía universal sin haber accedido a la ciudadanía nacional.

Y lo más grave es la incorporación inconsciente de ideas (información) que no nos permiten pensar las soluciones a nuestros problemas. Tal sucede, por ejemplo, con el cambio de paradigma tecnológico en el que más tienen **información** pero no saben procesarla.

Debemos recordar permanentemente que el lenguaje termina siendo una resultante cultural: uno decodifica en términos de valores. La determinación de la decodificación del mensaje es determinada culturalmente.

Y por último, no hay que olvidar que la observación e interpretación tienen una vida de simbiosis mutua y cualquier intento por separarla redundaría en la muerte de ambas.

COMENTARIO FINAL

Casassus (1997) precisa que la calidad constituye una revolución en el pensamiento educativo que implica repensar el proceso de aprendizaje.

Esta referencia a Casassus me permite retomar la idea de **replanteamiento de la epistemología de la educación**. Tenemos que ser lúcidos y realistas. No me cabe la menor duda de que nada da sentido tan genuino, tan diáfano, tan inequívoco de lo que es calidad en educación que su pertinencia, es decir la capacidad de satisfacer las demandas sociales.

En un mundo **globalizado** y **en competencia** debemos comprender que nuestra capacidad radica en los recursos naturales y sobre todo en nuestro **capital humano** con valores culturales tan ricos.

En tal sentido la educación debe motivar en el estudiante peruano el autoaprendizaje, promover la capacidad de investigación y resolución de problemas, o sea todo aquello que tiene que ver con el aprovechamiento del **conocimiento**; proyectarlo a lo que es la esencia de su **ideología** natural y de su **utopía**, vale decir, los valores de la **complementariedad, la solidaridad, el intercambio**; y convencerlo de que nuestra mayor riqueza está en rescatar la **ética** que tiene nuestro pueblo, como un valor competitivo.

Y en este cometido, como sabiamente nos recuerda Delors (1996), nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo entre el maestro y el alumno. Es el maestro quien ha de **transmitir** al alumno lo que la humanidad **ha aprendido** sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha **creado** e **inventado** de esencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D.P., J.D. NOVAK Y H. HANESIAN
1983 *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BETANCUR, B.
1994 *Mensaje a los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en la IV Cumbre Iberoamericana en Cartagena de Indias*.
- CASASSUS, J.
1997 *Acerca de la calidad en educación*. Conferencia en el Seminario Internacional: Modernización de la educación. Lima, 13-14 de febrero.
- COLL, C.
1990 *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- CHOKSI, A.M.
1996 *Transformaciones en el mundo y desafíos para el desarrollo del capital humano*. Conferencia que con el mismo nombre organizaron en 1996 Foro Educativo y el Banco Mundial. (Versión magnetofónica)
- DELORS, J.
1996 *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana-UNESCO.
- DRUCKER, P.F.
1994 *El Ascenso de la Sociedad del Conocimiento*. En *Facetas*. N° 104, 2/94.
- FULLAT, O.
1979 *Filosofías de la Educación*. CEAC. Barcelona.
- FURTER, P.
1977 *Le planificateur et l'éducation permanente*. UNESCO: 11PE.

- GARCIA CARRASCO, J.
1984 *Teoría de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- GEERTZ, C.
1973 *La Ideología como Sistema Cultural*. Nueva York.
- GUEDEZ, V.
1992 Pensamiento contemporáneo y formación para formadores del profesional de la educación. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional "Retos y exigencias del formador del profesional de la educación en América Latina". PUC. Agosto.
- GUTIERREZ, G.
1973 *"Teología de la Liberación. Perspectivas"*, Salamanca, Sí-gueme.
- MANZANERA, M.
1990 *Hacia una economía más humana*. En Intercambio 90. Anuario del Intercambio. Cultural Alemán Latinoamericano. Oberndorf.
- MARIATEGUI, C.
1972 *Peruanicemos al Perú*. Puno. Ediciones Populares.
- MIRO QUESADA, F.
1985 *Las utopías del mundo antiguo*, en Dominical de El Comercio. Lima 17 de noviembre.
- MORILLA, M.
1979 *Sistema de valores y su expresión síquica*. En: Educación y Valores. Madrid. Narcea.
- PABLO VI
1971 *Carta Encíclica Octogesima Adveniens*. Lima. Hijas de San Pablo.
- PIAGET, J.
1976 *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psiqué.

PUEBLA

1979 Documentos de la III Conferencia General de la Conferencia Episcopal Latinoamericana CELAM. Lima. Hijas de San Pablo.

SANTELER, J.

1958 *Tradicionalismo*. En: Diccionario de Filosofía de Walter Brugger. Barcelona. Herder.

WITTO, S.

1990 *Ética de la razón ecológica*. Hacia una nueva forma de la Esperanza en América Latina. En Intercambio 1989. Anuario del Intercambio Alemán Latinoamericano. Oberndorf.