

REAPRENDER LA NOCIÓN DE APRENDER (Para otra estructuración de la práctica escolar)

ROBERTO A. FOLLARI*

¡No, no me resignaré! Avanzar siempre
como un prisionero,
a pequeños pasos medidos por anticipado
¡No, nunca me resignaré!

F. HÖLDERLIN.

La sociedad industrial hace de la producción y productividad (y por ello a su vez del consumismo) no sólo su motor, sino a la vez su ideología intrínseca, que parece justificar ese desarrollo tecnológico por sí mismo. En el interior de estas necesidades productivas surgen las del control de los sujetos, para que se ciñan dócilmente a las disciplinas y automatismos que el mundo tecnologizado exige.

Ese control se ejerce a través de una serie de aparatos de ordenamiento de las prácticas de los sujetos sociales a las necesidades de la producción, desde la fábrica como centro, al hospital, la cárcel y la escuela. Allí se “sujeta” a los individuos para la producción, y a la vez se discrimina a quienes no entran en sus ritmos y necesidades, ubicándolos como “desviados” y lanzándolos hacia fuera de los mecanismos sancionados como legítimos.

La ciencia cumple un rol central¹ dentro de estos mecanismos, en la medida en que exigen la aplicación de tecnologías específicas por una parte, y por otra se ven legitimados por el prestigio asignado a la ciencia como oculta metafísica (“dadora general de sentido”)² de nuestra época.

Este status de la ciencia tiene que ver con condiciones socio-históricas determinadas. Su prestigio no es más que la conciencia positiva (acrítica), la ideologización inmanente a un proceso real: ella es el corazón del aparato de dominación del capitalismo contemporáneo, la razón productiva misma, la garantía del avance de las fuerzas productivas, y por ello de la acumulación privatista y de la ideología del “desarrollo”.

La ciencia no es un valor per se, sino en función de las prácticas sociales que la fundan. T. Adorno critica a Husserl por la proposición de una lógica trascendental: afirma que es en la historia misma donde surgen los parámetros, necesariamente históricos y provisionales, de verdad. La verdad es entonces “una relación de fuerzas”³; la aceptación de la ciencia como criterio de verdad no es otra cosa que relaciones sociales cristalizadas. Aunque nosotros matizaríamos la idea de inmanencia absoluta de Adorno,⁴ básicamente suscribimos esta posición, ya presente desde Lukács.

Si el acento va de los efectos a las causas (de la ciencia a las condiciones sociales que la establecen), podremos encontrar razones en la escuela para pensar menos en la ciencia (como contenido de aprendizaje y como

*CADA, UAM Azcapotzalco

¹Desde perspectivas sumamente diferentes y con frecuencia antagónicas (ej., la noción de “razón”, la de “totalidad”, la evaluación de Hegel), tanto la obra de M. Foucault por una parte como la de los autores de la Escuela de Frankfurt por otra (Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas, incluso Fromm) han trabajado extensamente el problema.

²La ciencia como metafísica de nuestra época que pretende “dar sentido desde fuera” a la ausencia radical de la experiencia humana, reducir ilusoriamente el inacabamiento en un Logos, es expuesta en la obra de J. Derrida.

³T. ADORNO, referencia de G. Rusconi, Teoría crítica de la sociedad, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1969, p. 218.

⁴La historicidad central en la experiencia social y personal no se da, según entendemos, sobre una “tabula rasa”, sino en relación a ciertas estructuras constitutivas de lo humano. Existen estructuras universales de la mente, como en modo distinto han expuesto Chomsky y Levi-Strauss; pero esto no autoriza a pensar el sentido como mero “epifenómeno” de tales estructuras formales previas. La lógica asumida en cada momento como válida depende, decisivamente, de la historia; en su interior se decide la emergencia del mito, de la religión o de la ciencia.

método de su enseñanza), y más en las relaciones sociales que se establecen, hasta hoy “ordenadas” por la lógica científica como lógica del mantenimiento de la dominación. Retomaremos esto al final del trabajo.

La ciencia asume y reafirma relaciones humanas ordenándolas según las necesidades de la racionalidad productiva, desde los medios a los fines, y por tanto en su interior se establece el necesario ordenamiento de las prácticas, la eliminación de sus posibilidades de disrupción o irregularidad respecto a ese orden.

Desde este espacio general, puede entenderse la función escolar como función de disciplina y poder. La noción de “aprendizaje” está ligada a ella constitutivamente: a la escuela se va a aprender, aprender justamente los comportamientos necesarios para la reproducción del aparato de acumulación.

Por ello, la noción de “aprendizaje” es inmanente a las necesidades del gran capital, y así no resulta gratuito que surja en el interior de una teoría que es forma “conciencial” de la sociedad tecnocrática: la teoría de la modificación de la conducta norteamericana, cuyo paradigma es sin duda la obra de Skinner.⁵

Las teorías del aprendizaje surgen a fines del siglo XIX, como necesidad de aplicación de formas más racionalizadas al campo educacional y militar. No tienen en su génesis una intención cognoscitiva, sino inmediatamente pragmática: su objetivo es “predecir y controlar”.⁶

Marcuse ha señalado cómo las necesidades tecnocráticas han reducido prácticamente la diferencia entre ciencia y tecnología.⁷ Lo que hace Skinner es vendernos descaradamente tecnología presentándola bajo los lauros de la ciencia (sus referencias a la ciencia para basar sus asertos, son constantes), refrendando la afirmación marcusiana. Y aunque haya quienes identifiquen en la categoría de pensamiento tecnocrático a tecnócratas y científicos teóricos aludiendo a la común base social que los fundamenta a ambos,⁸ entendemos que la equiparación es equívoca. La tecnocracia “tiende a reducir el campo del pensamiento: en este sentido, la teoría sigue siendo una cierta forma de negación”.

Si aceptamos lo anterior, se comprenderá que nos sean útiles criterios teóricos para juzgar la inconsistencia epistemológica de Skinner. Algunos críticos⁹ señalan que su modelo es “el de la física y la biología”, y que el autor norteamericano equipara ciencias naturales y sociales. Diríamos que esto último es cierto, pero que a su vez, no es el modelo de la física o biología lo que sirve a Skinner, sino lo que él imagina que estas ciencias son.

“Jamás abordé el problema a través de la elaboración de una hipótesis. . . Que yo sepa, no tuve un modelo preconcebido de conducta, evidentemente ni fisiológico ni, creo yo, tampoco conceptual.”¹⁰

Toda la teoría epistemológica moderna tiende a refutar lo que Nietzsche llamara “mito de la inmaculada percepción”. Los hechos no hablan, se los interroga. Se llega a ellos con presupuestos, la diferencia está entre quienes los teorizan y organizan y quienes no lo hacen.¹¹ La física no es en absoluto “ciencia de lo observable”. Skinner es víctima de sus presupuestos acerca de lo que es la ciencia, el hombre, la cultura. Estos presupuestos son la base de su sistema tautológico,¹² sistema que los reencuentra en las conclusiones: si la ciencia sólo se ocupa de lo observable, “concluiremos” que los datos observables del ambiente son los que determinan al hombre.

A menudo se dice que esta conducta (la social) es distinta de la individual y que existen situaciones sociales y fuerzas sociales que no pueden ser descritas en el lenguaje de una ciencia natural. Debido a este corte aparente

⁵La relación fundante entre capitalismo monopolista y psicología norteamericana es desarrollada por D. Deleuze, *La psicología, mito científico*, Ed. Anagrama.

⁶Cf. ALEJANDRO MORENO, “Skinner, una psicología para la dependencia”, en *Cuadernos de Educación*, Caracas, 1978, p. 68.

⁷En *Política y cultura*, Ed. Ariel.

⁸Ver esta “refundición” en T. Vasconi, *El pensamiento tecnocrático*, mimeo.

⁹A. MORENO, op. cit., p. 78.

¹⁰B. SKINNER, citado por A. Moreno, *ibid.*, p. 42.

¹¹Estos principios están explicitados sobre la base de la historia de las ciencias, tanto “físico-naturales” como sociales, en P. Bordieu, et al., *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, y en G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, de la misma editorial.

¹²Esto ha sido destacado con claridad en las críticas a Skinner; ver A. Moreno, op. cit., p. 83 y ss.; N. Chomsky, en *Por razones de Estado*, Ed. Ariel, Barcelona, 1975, p. 465, en el artículo “Psicología e ideología.”

en la continuidad de la naturaleza, se cree necesario la existencia de una ciencia sui generis llamada ciencia social. “Una ley social debe ser generada por la conducta de los individuos. Siempre es un individuo quien actúa y lo hace con el mismo cuerpo y siguiendo los mismos procesos que en una situación no social. . . La conducta individual explica el fenómenos del grupo.”¹³

Contra toda idea de estructura y contradiciendo sus propias premisas (si al hombre lo forma “el ambiente”; ¿qué otro ambiente que no sea el socialmente condicionado?), Skinner reproduce el sentido común, es decir, la ideología dominante en EE.UU.: la sociedad no es una totalidad multideterminada, sino una “suma de individuos”.

Tales ingenuidades (¿ingenuidades?) del autor son achacadas, por algunos, a “una filosofía positivista-pragmatista” de la ciencia.¹⁴ En sentido estricto, el positivismo actual está muy lejos de estas posiciones; el método hipotético-deductivo es fundamental a sus premisas, y la lógica de los enunciados no pretende ser lógica de los datos mismos. Debemos reconocer que Skinner ni siquiera es positivista, está muy lejos del rigor metodológico que esta línea exige (línea de la que no aceptamos en absoluto sus postulados gnoseológicos ni su función social).

Por esto la crítica de Chomsky es sumamente expresiva. Este gran luchador contra las guerras imperialistas lanzadas desde su propio país, tiene una conocida posición y trayectoria ideológica. Pero su concepción sobre la constitución de lo científico, si bien pone el acento en el uso social de los conocimientos, está en el nivel gnoseológico, no demasiado distante del positivismo.¹⁵ Por ello, su crítica no es epistemológica, sino sustantiva, conceptual, siguiendo los razonamientos de Skinner y mostrando, con fuerza e ironía, sus insoslayables contradicciones.

Chomsky es particularmente incisivo en dos aspectos: el aprendizaje de los idiomas y el valor de la persuasión. En cuanto a lo primero, señala cómo es posible que un niño, con base en el conocimiento empírico de un idioma, puede deducir con cierta probabilidad un fonema que desconoce de esa lengua, cosa que es totalmente improbable con referencia a un idioma desconocido. “Los skinnerianos, al llegar a este punto de la discusión, apelan a la ‘semejanza’ o a la ‘generalización’, sin caracterizar nunca las vías por las que una nueva expresión es ‘semejante’ a los ejemplos familiares o viene ‘generalizada’ a partir de ellos (. . .); las propiedades significativas sólo pueden ser expresadas mediante conceptos de teorías abstractas que pueden tomarse como descripciones de estados internos postulados del organismo, y tales teorías están excluidas, a priori, de la ‘ciencia’ de Skinner.”¹⁶

En cuanto a la persuasión, los argumentos de Chomsky son decisivos: “si la persuasión consistiera sólo en llamar la atención sobre estímulos reforzantes y cosas por el estilo, cualquier argumento persuasorio conservaría toda su vigencia si sus sucesivos pasos (lógicos) fueran intercambiados unos con otros al azar (. . .) Naturalmente esto es un sin sentido. Para que sea convincente, por lo menos para una persona racional, debe ser coherente; sus conclusiones deben seguirse de sus premisas.”¹⁷

Es conveniente leer este trabajo de Chomsky,¹⁸ porque es enorme su riqueza en cuanto crítica de la falta de lógica en Skinner, a lo que se suma una aguda visión polémica. Chomsky finalmente adhiere a la idea de Koestler en cuanto a que el conductismo es una “monumental banalidad” y una completa “quiebra intelectual”,¹⁹ una serie de trivialidades disfrazadas con rótulo y verborrea científicas, que cumplen una función política que él denuncia inequívocamente.

¹³B. SKINNER, citado por A. MORENO, op. cit., p. 47.

¹⁴A. MORENO, *ibid.*, p. 89.

¹⁵Ver la profunda y documentada crítica a la lingüística chomskyana realizada por Raymundo Mier en el “Coloquio internacional sobre el lenguaje y el inconsciente freudiano”, El Colegio de México, México, D. F., octubre, 1981.

¹⁶N. CHOMSKY, op. cit., pp. 475-6.

¹⁷*Ibid.*, p. 484.

¹⁸Esta es la versión aparentemente “final”, entre otras, que Chomsky ha dado en su aguda crítica de las posiciones de Skinner. Se trata de un mismo artículo varias veces revisado y aumentado; una versión menos elaborada en el aspecto de la crítica a “lo científico” y más centrada en el aspecto político, pero evidentemente originada en el mismo texto inicial, es la aparecida en el No. 25 de la Revista Ciencia y Desarrollo, 1979.

¹⁹N. CHOMSKY, Por razones de Estado, op. cit., p. 478.

¿Por qué tanta insistencia en Skinner? Quizá pocos educadores lo conozcan. Sin embargo, su influencia es decisiva, a través de la “exportación” que de sus aplicaciones hacen las diferentes organizaciones privadas y gubernamentales de EE.UU. hacia América Latina. Una denuncia precisa al respecto se puede ver en “Skinner: una psicología para la dependencia”,²⁰ donde se reseñan aspectos del “Seminario Nacional de Transferencia de Tecnología en Educación. Universidad Simón Bolívar (Venezuela) OEA.” En este seminario se intercambiaron aspectos de cómo ha avanzado el SIP (Sistema de Instrucción Personalizada) en América Latina; se planteó un convenio del Ministerio de Educación venezolano con la Corporación privada norteamericana llamada Control-Data, dedicada a computación, que influirá, de cumplirse sus postulados, en aspectos decisivos (agrícola-industrial-salud-administración pública) de ese país; y, en fin, se habló de las enormes donaciones de libros sobre Instrucción Programada, Tecnología Educativa, Conductismo, Televisión Educativa, etc., a nuestros países.

¿Qué es lo que, entre nosotros, manejamos y tiene origen skinneriano? Tomaremos tres ejemplos difundidos y de peso considerable: 1) La programación por objetivos; 2) Las máquinas para la enseñanza, derivadas hacia el SIP o Plan Keller; 3) Las evaluaciones de respuesta múltiple.

Tomémoslos sumariamente uno por uno. En cuanto a la programación por objetivos, los define en términos conductuales, es decir, exteriores, controlables institucionalmente. El universo simbólico subjetivo es despreciado mientras no se objective. A su vez, los objetivos disocian la conducta en multitud de aspectos parciales, mínimos; la noción tolmaniana de “conducta molar” no es aceptable para este punto de vista.²¹ La conciencia que opera conceptualmente, y que ordena un conjunto de actos sucesivos en orden a un fin que los trasciende y les da sentido, se pierde en una serie infinita de mínimos detalles y movimientos, cada uno ligado a un reforzamiento propio. Esto es lo que motiva a Skinner a desdeñar al maestro y preferir la máquina; un maestro no puede reforzar “cada conducta” de los alumnos con la frecuencia requerida, dado que una conducta no es una secuencia significativa sino simplemente un acto. “Es cosa clarísima que, como mero mecanismo de reforzamiento, el maestro se ha quedado anticuado.”²² Tal y como se esperaba han surgido repetidas críticas a la “objetivitis” en los planes de estudio,²³ que por una parte pretende reducir todo efecto de aprendizaje con un plan totalmente establecido, y por otra, acumula un número tal de objetivos que resultan realmente inmanejables, y puramente imaginarios.

Nos llevó Skinner al segundo problema, el del reemplazo del maestro por la máquina. Nuestro autor se entusiasma: “¿Contamos con los recursos que necesitamos para mecanizar nuestras escuelas? La respuesta es un rotundo: ¡sí!”²⁴ El fin es la mecanización; júzguese su valor intrínseco. Un pensador denso como Adorno, no sin amable ironía, ha planteado la desconfianza actual en torno a la figura del maestro;²⁵ en el mundo tecnocrático, aparece inevitablemente anacrónico, sospechoso de desconocer la profesión, de ser un “hablador”, de dejarse llevar por los afectos, etc. Nada de esto deja de aludir a problemas serios, reales: si el maestro mantiene su actual rol, como depositario de supuesto saber y centro del sentido, difícilmente su actuación tendrá otro valor que el de mediador de la autoridad y la disciplina.²⁶ Sin embargo, su redefinición es un problema de relaciones sociales y no solamente técnico. En este último y limitado sentido lo juzga Skinner, quien supone eliminar el autoritarismo al reemplazar maestro por máquina, a la vez que ésta refuerza constantemente y permite a cada alumno seguir su ritmo.

Cada alumno frente a su pantalla; toda interacción comunicativa queda clausurada: es el individualismo absoluto. Las posibilidades críticas frente al texto programado son nulas; no se trata de producir réplicas conceptuales, sino simplemente de apretar el botón o tecla acertada: el pensamiento lógico se desarrolla no en

²⁰Cuadernos de Educación”, previo al texto de A. Moreno, op. cit., pp., 8 a 16.

²¹Esta referencia de nuestra parte no significa que compartamos teóricamente la noción de Tolman; todas las diferentes expresiones sobre “conducta” con sus infinitos matices (desde Watson a Bleger) están inficionadas de empirismo explícito o vergonzante. Se trata de un constructo para ser utilizado (el de “conducta molar”) con fines estrictamente operativos.

²²B. SKINNER, Tecnología de la enseñanza, Ed. Labor, Barcelona, 1979, p. 36.

²³Ver R. GLAZMAN y M. FIGUEROA, “Panorámica de la investigación en desarrollo curricular”, en “Documentos Base” para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D. F., Vol. I, octubre, 1981, pp. 389-390.

²⁴B. SKINNER, Tecnología de la enseñanza, op. cit., p. 41.

²⁵T. ADORNO, Consignas, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

²⁶Este punto lo he tratado en otro trabajo, “El rol del maestro y la microfísica del poder”, mimeo., objeto de una conferencia en la ENEP-Acatlán, 1980.

el sentido de producir respuestas, sino de buscar entre las que se nos presentan. “Es peligroso -dice Skinner- sugerir al estudiante que no va con su dignidad el aprender lo que otros ya saben, o que hay algo innoble (o incluso “destructor de los poderes de la razón”) en memorizar datos, códigos, fórmulas o pasajes de obras literarias y que para que se le admire tiene que pensar con originalidad.”²⁷ No pensar, se nos sugiere, sino memorizar. Sabemos que sin memoria todo trabajo intelectual es impensable, pero sin duda ella es soporte del pensamiento, y en modo alguno, su función fundamental.²⁸

Así se entiende qué quiere decir Skinner con mecanizar; no sólo los métodos, sino también (con ellos) el pensamiento. Finalmente, en cuanto a que cada uno sigue su propio ritmo, esto es deseable, pero puede lograrse también trabajando en grupos, en la clase, diferenciados según niveles. Sólo que con una opción técnica e ideológicamente superadora: los que más saben pueden colaborar en el aprendizaje de los restantes, noción impensable dentro del individualismo del esquema de Skinner.

Las pruebas de respuesta múltiple van en la misma dirección: aniquilación del concepto, imposibilidad del estudiante para expresarse discursivamente, maquinización de las respuestas. A su vez, no son desdeñables las críticas que pueden hacerse desde el punto de vista de una teoría de la evaluación, desde su absoluta carencia de la pretendida “objetividad”, hasta la formalización matematizante que “deposita” en un criterio estadístico la función social de discriminación hacia los desaprobados.

Propondremos dos o tres aspectos más de la concepción de Skinner acerca de la escuela. Uno particularmente interesante, es el relativo al reforzamiento como “consecuencia” de la conducta, y por tanto, en una relación de exterioridad radical con ella. Skinner entiende que la recompensa de una actividad siempre le viene a ésta de fuera: “Colores vivos, cambios súbitos, tipos de letra de gran tamaño, secuencias animadas (...), todos estos elementos producen, por lo menos, el efecto de inducir al estudiante a prestar atención. Pero no le enseñan a fijarse ni a escuchar, porque actúan a destiempo. Y lo mismo se diga de los factores que hacen agradable el ámbito escolar...”²⁹ “En una buena instrucción, las cosas interesantes deben ocurrir después de que el estudiante ha leído una página, o escuchado con atención lo que se le dice, o mirado con detenimiento lo que se le muestra.”³⁰ Skinner entiende como un error el hecho de que existan cualidades intrínsecas interesantes en la tarea: lo importante es el refuerzo. Soportaremos las cuestiones más soporíferas si por ellas se nos recompensa. Skinner cree que el hombre, como las palomas, asociará además por vía del refuerzo según el tiempo que transcurra entre el acto reforzado y el reforzamiento, que debe ser inmediato. “En casi todos los ejercicios escolares típicos suelen transcurrir, entre la respuesta y el reforzamiento, largos periodos de tiempo.”³¹ La tarea no importa en sí, sino el refuerzo y su inmediatez.

Es muy interesante la exploración de A. Sohn Rethel, en la cual examina la relación existente en el capitalismo entre abstracción de las relaciones sociales reales y abstracción científica.³² La ciencia es realidad social cristalizada.

El caso de Skinner es aquí paradigmático: presenta en estado puro los aspectos de la teoría marxista de la alienación.³³ La noción de Skinner es la alienación objetiva hecha conciencia: el trabajo no vale por su sentido propio, sino por algo externo a él (el dinero), la “recompensa” expresa la privación en la tarea de todo agrado por sí misma, y la velocidad en la entrega de la recompensa permite que ese vacío se haga menos notorio, por su menor longitud temporal. La elección de Skinner del dinero como un “reforzar generalizado”³⁴ es traducción inconsciente perfecta de la noción crítica marxista de que en el capitalismo el dinero opera como intercambiante universal, ajeno al valor de las cosas intercambiadas.

²⁷B. SKINNER, op. cit., p. 121.

²⁸Imposible sería el pensamiento si la memorización fuese plena, como demuestra magistralmente la ficción de Borges en su relato “Funes, el memorioso.” La memoria es sólo “una grieta en la oscuridad del olvido” (cf. J. L. BORGES, El oro de los tigres).

²⁹B. SKINNER, op. cit., p. 116.

³⁰Ibid., p. 117.

³¹Ibid., p. 31.

³²A. SOHN RETHEL, Trabajo manual y trabajo intelectual, Ed. del Viejo Topo, Bogotá, 1980.

³³Ver C. MARX, Manuscritos económico-filosóficos, Ed. Grijalbo, México. Una exposición clara y detallada en E. FROMM, Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, Fondo de Cultura Económica, México.

³⁴A. MORENO, op. cit., p. 31.

Terminamos la referencia de Skinner a la escuela con una cita suya: “Estos nuevos métodos de configurar la conducta y de mantener la intensidad suponen un gran avance en comparación con lo que eran las prácticas tradicionales de la profesión de domar y amaestrar animales, y no es sorprendente que los resultados de los estudios de laboratorio se estén ya aplicando al adiestramiento de animales con fines comerciales.”³⁵ Saque cada uno sus conclusiones en relación al aprendizaje humano.

Falta una breve referencia a las nociones sobre la sociedad de Skinner, y es la de saber qué mundo nos ofrece. “Una vez que hemos hecho que se siga el tipo especial de consecuencia llamada refuerzo, nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo.”³⁶ Esto es lo que se desea: controlar a voluntad. No se pretende que la “ciencia” skinneriana pueda conseguirlo, dadas sus fallas antes dichas y también el abismo que separa sus conclusiones tecnológicas de sus especulaciones sociales. Pero ésta es su tendencia y la ideología que acompaña su discurso. Resulta curioso que si, como acertadamente señala Chomsky, “las tendencias que conducen a la sumisión a un orden autoritario pueden preparar individuos para una doctrina que pueda interpretarse como su justificación”,³⁷ Skinner se presente como un defensor de la democracia y señale cosas como: “Bien está que se aspire a elevar el nivel, pero sólo para una determinada filosofía de la educación será éste un criterio en virtud del cual quepa admitir alguna forma de represión o castigo.”³⁸ En todo un capítulo,³⁹ Skinner se nos hace simpático al fustigar duramente a quienes no comprenden que los muchachos huyen de la escuela porque les es desagradable. Hay que eliminar, nos dice, los castigos y los estímulos aversivos en general. ¿Para qué? ¿Eliminar el control? No, porque éste es inevitable, según él, en situaciones humanas.⁴⁰ Se tratará de otro control más sutil: el de la máquina. Y por vía de reforzadores positivos, dejando de lado el castigo.

Skinner aboga por el control mecánico, dejándolo en manos “de especialistas”,⁴¹ impersonal y por ello menos identificable. Es exactamente lo que denunciaba Huxley en *Un mundo feliz*: nos quieren planificar incluso en cuanto a nuestra probabilidad de sufrimiento. Mundo autoritario y controlado, en manos de ingenieros conductuales que determinan lo que creen bueno para nosotros; la ciencia hecha ciencia ficción. Pero no surge esto de la nada: es la traspolación del mundo tecnocrático americano y su ideología a una concepción supuestamente científica. Skinner no trabaja para la tecnocracia; él es forma y expresión de esa tecnocracia “realmente existente”.

Quienes creen encontrar respuestas a las aporías de la educación actual en meros problemas de “aprendizaje” no alcanzan la dimensión profunda del problema. “Los actos de vandalismo son otra forma de contra-ataque, cuya gravedad está aumentando rapidísimamente (...), frecuentemente el anti-intelectualismo es una protesta general contra todo lo que representa la educación.”⁴² Es Skinner quien habla. Los estudiantes protestan contra el sentido de disciplina de la “escuela” del que hablábamos al principio;⁴³ entendemos que no se trata de cambiar un control por otro. Nuestro autor se asusta: “No basta con abandonar sin más las prácticas aversivas; un Summerhill es terapéutico, no educativo.”⁴⁴ Frente a la protesta radical contra la relación-social- escuela, él opone cambios metodológicos; contra la revuelta frente al sentido del aprendizaje en el conjunto de la existencia social y cotidiana, se nos propone otros modos de aprendizaje.

No está en cambios metodológicos la salida; tampoco en mejores “teorías del aprendizaje” que la de Skinner. Expusimos la suya por ser la más directamente ligada al modelo social productivista. Pero no se trata de repensar el cómo aprender. Hasta ahora los grupos operativos⁴⁵ han dado interesantes referencias sobre la liquidación del rol omnipotente del maestro y el cambio de las relaciones en el aula, pero bastante poco en

³⁵B. SKINNER, *Tecnología de la enseñanza*, op. cit., p. 27.

³⁶Ibid., p. 26.

³⁷N. CHOMSKY, “Crítica al conductismo de Skinner”, en *Ciencia y desarrollo*, No. 25, Conacyt, México, D. F., marzo-abril de 1979, p. 112.

³⁸B. SKINNER, *Tecnología...*, op. cit., p. 112.

³⁹B. SKINNER, *ibid.*, el capítulo “Por qué fallan los maestros”, p. 105 y ss.

⁴⁰A. MORENO, op. cit., p. 48; N. CHOMSKY, *Por razones de Estado*, op. cit., p. 488.

⁴¹N. CHOMSKY, “Crítica al conductismo de Skinner”, op. cit., p. 110.

⁴²B. SKINNER, *Tecnología...*, op. cit., p. 110.

⁴³En todo el presente artículo utilizamos la palabra “escuela” en sentido amplio, como sinónimo de institución educativa en general.

⁴⁴B. SKINNER, op. cit., p. 114.

cuanto a aprendizaje mismo, lo cual es síntoma de que el psicoanálisis es una teoría que pone en cuestión la escolaridad desde el deseo, y no una teoría de la funcionalidad sistémica. Hay otros intentos; algunos⁴⁶ poseen sugerencias ricas, sobre el valor del principio del placer y de los procesos primarios en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, sus aportaciones centrales se ubican en cuanto se estructura la institución con relación a las jerarquías, al poder, a la participación e incluso al juego y el placer. “Las bases de la utopía realista de una revolución pedagógica, de la cual la institución escolar sería el lugar de aprendizaje”⁴⁷ para “Adonde estaba el superyó poner el yo”, se nos dice, y yo diría, quizá también el ello.

No se trata de dejar de lado el aprendizaje sino de ubicarlo en nuevo sitio, que no sea el único y central; las nuevas relaciones sociales e institucionales irán demarcando su lugar. Relaciones que no sólo dependen de la escuela misma, sino de un entorno que es el “suelo” desde el que todo cambio se hace pensable y realizable. Allí también la conciencia hallará su lugar dentro de la transformación de las prácticas; esa conciencia que el mundo tecnocrático-skinneriano niega como supuesto mentalismo, como pretendida metafísica; conciencia que hace estallar la imaginada continuidad animal/hombre: “Todos los deseos del animal son en última instancia una función del deseo que tiene de conservar su vida. El deseo humano debe superar ese deseo de conservación (...), el hombre no se considera humano si no arriesga su vida en función de su deseo humano.”⁴⁸

⁴⁵Ver E. PICHON RIVIERE, *Del psicoanálisis a la psicología social*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 3 tomos; son conocidos los desarrollos posteriores, sobre todo aplicados a educación, de J. Bleger, A. Bauleo, etc.

⁴⁶J. L. de FRANCE DE TERSSANT, “Psicoanálisis y teorías del aprendizaje”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 5, Xalapa, México.

⁴⁷J. L. 45 FRANCE DE TERSSANT, *ibid.*, p. 55.

⁴⁸A. KOJEVE, *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*, Ed. La Pleyade, Buenos Aires.