

Paternalismos Pedagógicos

Las políticas educativas
y los libros durante la Dictadura

Centro
HEAR
Carolina Kaufmann
Delfina Doval

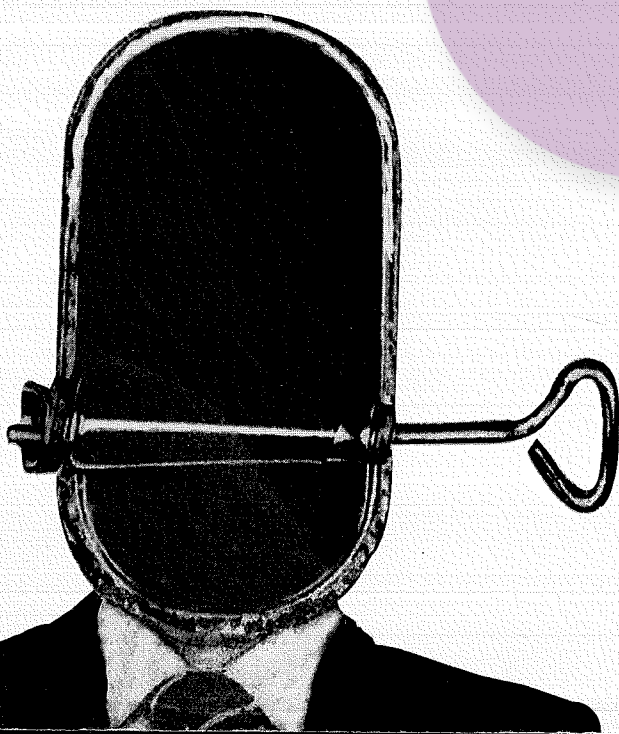


2da. edición
ampliada

*Carolina Kaufmann,
Doctora en Educación,
Universidad de Valladolid,
España. Profesora Titular
e Investigadora en las
Universidades Nacionales
de Entre Ríos y de
Rosario, Argentina.*

*Delfina Doval,
Mag. en Educación
Universidad Nacional de
Entre Ríos. Docente e
Investigadora en la
Universidad Nacional de
Entre Ríos y en la
Universidad Autónoma de
Entre Ríos, Argentina.*

**Laborde
Editor**



**TITULOS
PUBLICADOS**

**JORGE LUIS BORGES
y OSMAN LINS**
Poética de la Lectura.
Graciela Cariello

**INVESTIGAR EN
ANTROPOLOGIA SOCIAL**
**Los desafíos
de transmitir un oficio**
Elena Libia Achilli

**CRONICA DE UNA
EXPERIENCIA EN LA
ESCUELA MEDIA**
**Proyecto integral de
lectura y escritura.**
Norma B. Desinano
(Coordinadora)

EDUCACIÓN ENTORNADA
**Apertura de una práctica
de lo imposible**
Cecilia Bixio • Verónica Morelli
Enrique Barés • Pedro Ferretti
Pablo Zenón • Laura Manavella
Marina Fausti • Sandra Cejas
Diana Wolkowicz

**INVESTIGACION
Y FORMACION DOCENTE**
Elena Achilli

**EL MUNDO DE LOS
JÓVENES EN LA CIUDAD**
Silvana Sánchez
(Compiladora)

En general, los paternalismos pedagógicos operan aplicando una forma de autoridad y control frente a los peligros y desviaciones de una pedagogía, a la que deben “proteger”. Justificaciones de diferente signo, avalan el fondo común del discurso paternalista; apelando a distintos recursos y estrategias en su materialización.

En este texto, el hilo de Ariadna recorre los capítulos, identificando y develando –fuentes, libros de texto, estilos educativos, cuadros de personal docente–, permitiendo percibir el vasto dominio tutorial de una pedagogía “protectora”, que hunde sus raíces en un pasado autoritario y que percibe –en algunos escenarios– en la historia educacional argentina.

**Laborde
Editor**

Colección Universitas
Serie Debates

ISBN: 978-987-97019-2-5



9 789879 701928

Paternalismos Pedagógicos - Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. Carolina Kaufmann - Delfina Doval.
2a ed. - Rosario: Laborde Editor, 2007.
176 p.; 15 x 21 cm.

ISBN 987-97019-2-5

1. Pedagogía-Educación.

1° EDICIÓN: ABRIL 1999
© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

2° EDICIÓN: DICIEMBRE 2007
© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO
3 DE FEBRERO 1065
TEL/FAX: (0341) 449 8802
ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA
E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

TAPA Y ORIGINALES:
PATRICIA MÓNICA CONTINO

IMÁGEN DE TAPA:
"THOUGHTS ARE FREE" - KLAUS STAECK (ALEMANIA, 1980).

I.S.B.N. N°: 987-97019-2-5

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723
MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA
OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN
IMPRESO EN ARGENTINA



Paternalismos Pedagógicos

Las políticas educativas
y los libros durante la Dictadura

Carolina Kaufmann
Delfina Doval

Capítulo 4

Pragmatismo y Personalización

El Sistema de Instrucción Personalizada (S.I.P) en Latinoamérica

Carolina Kaufmann

Interrogantes iniciales

En este capítulo, profundizo en algunas de las dimensiones fundamentales de una forma de educación individualizada, que algunos autores han nominado como *educación personalizada* revistiendo características distintivas, en relación con los estilos de educación personalizada enroladas en la línea de García Hoz o de Pierre Faure.

Por otra parte, el Sistema de Instrucción Personalizada (S.I.P) se registra junto a otros enfoques educativos que utilizan distintos tipos de tecnología que se apartan de la forma tradicional¹ y que tienen su genealogía en la psicología pragmática, particularmente en las corrientes psicológicas constituidas como fundamento de la tecnología educativa (conductismo, neo-conductismo y cognoscitivismo);² a partir de los cuales se validarían modelos instruccionales. Presentaré las ideas centrales de esta tendencia pedagógica desde la óptica de sus principales referentes. Corren por nuestra cuenta las ideas secundarias, las valoraciones críticas y los replanteamientos del modelo pedagógico.

Me detendré en el sistema S.I.P, ya que el mismo ha sido aplicado en algunos ámbitos académicos latinoamericanos a partir de finales de los sesenta. Nuestros interrogantes son: ¿Qué notas distintivas caracterizan a este S.I.P con otras tendencias que impactaron en el campo pedagógico latinoamericano y específicamente argentino, durante la década del setenta? ¿Puede el SIP ser caracterizado como un estilo personalizado?

Breve recorrido del S.I.P

A comienzos de la década del sesenta, en Estados Unidos, se insinúan programas de instrucción programada, que toman como fundamentos

conceptualizaciones provenientes del campo de la psicología del aprendizaje. Un hito importante en la historia de estos programas, lo constituirá una ponencia presentada por Keller ante la *Asociación Americana de Psicología*, en 1963: "Un curso Personalizado en Psicología". En este trabajo se describirá el proceso de administración de un curso mediante un plan basado en los principios de un estilo instruccional personalizado. El Plan Keller concebido por los psicólogos Fred Keller y J.G. Sherman para un curso de psicología general en la Universidad Estatal de Arizona entre 1965-1967, estuvo preliminarmente dedicado a alumnos que iniciaban estudios superiores. A partir de entonces se difundirá por más de doscientos colegios estadounidenses y canadienses.³ En la actividad de difusión del S.I.P jugó un papel decisivo el prestigioso Instituto de Tecnología de Massachussets (M.I.T), quien propició un conjunto de seminarios y talleres a finales de los sesenta, impulsando definitivamente esta estrategia docente.

En "Goodbye Teacher" (Adiós Maestro/a), publicado en el N° 1 (primavera de 1968), páginas 79-89, de la revista "Applied Behavior Analysis", Keller hará una descripción del sistema "individualizado", "programado", "personalizado", "de ritmo personal", adoptado por el M.I.T para el primer año de física y que dará lugar a la aplicación del método en otras instituciones.

En un principio, esta modalidad personalizada se presentará en el contexto de las tendencias individualizantes en educación y ya en la década del 70 se perfilará como Sistema de Instrucción Personalizada (S.I.P), algunas veces caracterizado como *Modelo SIP*, *Sistema de Enseñanza Personalizada*, o simplemente *Enseñanza Personalizada*. Fundamentalmente desarrollado y aplicado en Estados Unidos de Norteamérica, será el Centro del Sistema de Instrucción Personalizada de la Universidad Georgetown en Washington y en la State University of Florida en Tallahassee, sus principales propulsores. El Centro de Georgetown se ocupó de coordinar las actividades de docentes formados en el sistema, con vinculaciones en otros países latinoamericanos. Proveía a los docentes de materiales complementarios de trabajo (fichas, guías, etc.) que se distribuían y vendían en el Centro. Además, a partir de 1974 este Centro comenzará a organizar un Congreso Nacional con carácter anual sobre *Instrucción Personalizada*.

Relacionado en sus comienzos a experiencias educativas de tipo profesionalizante (entrenamiento de personal para grandes empresas, elaboración de paquetes de aprendizaje para institutos de educación superior y profesional), es concebido como una estrategia instruccional o modalidad

pedagógica que prepararía a los estudiantes dentro de situaciones parecidas a las del trabajo real. Sus fundamentos, básicamente se sustentan en:

- considerarla una alternativa instruccional para alcanzar altos niveles de rendimiento en los estudiantes;⁴
- su intencionalidad radicaría en el aumento de la *eficacia* y efectividad de la enseñanza;
- se cimienta en el *fraccionamiento* de la instrucción en pasos muy pequeños, lo que permitiría un avance de acuerdo a pequeñas etapas;
- se apoya en la elaboración de "paquetes de enseñanza";
- se debería dar una participación intensiva de los docentes en todos los aspectos: información, orientación, conducción del proceso y evaluación;
- esta modalidad podía ser aplicada en todas las disciplinas curriculares sin distinciones: matemáticas, idiomas, física, psicología, etc.;
- en los cursos de instrucción personalizada juega un papel importante el uso de "preparadores" o "instructores": alumnos aventajados que ya hubieren cursado la materia o alumnos más adelantados del mismo curso.

Tampoco es nuestra intención ahondar en algunos parámetros comparativos entre los "preparadores", "monitores" o "instructores", impulsados por el S.I.P y por otros métodos instruccionales ni discutir algunos de los problemas y de las limitaciones del método.

Por otra parte, a través de la aplicación del S.I.P se pretendería facilitar los pasos de realimentación en los aprendizajes. Al viejo "modelo" de "atender a un gran número de alumnos con reducido personal docente", se le adiciona la necesidad de "mantener la atención en la forma más individualizada posible". A partir de esta concepción, se producen algunas variaciones en la forma de aplicación del S.I.P, variaciones del sistema primeramente propuesto por Keller, quien señala:

"El plan instruccional, en si mismo, se origina en una noche de finales de marzo de 1963, al calor de la chimenea de mi casa en Englewood, New Jersey. Como resultado de una larga sesión de "Tormenta de ideas" (brainstorming) en la que participaron cuatro psicólogos: Rodolfo Azzi y Carolina Martuscelli Bori de la Universidad de São Paulo, Brasil; J.G. Sherman quien al momento se encontraba con ellos en U.S.A como parte de un programa de asistencia educacional de la Fundación Fullbright Hayes; y yo mismo (Fred Keller) que todavía enseñaba en la Universidad de Columbia."⁵

El propio Keller lo explicita en sus trabajos: tanto el grupo precursor que trabajó en el S.I.P, como sus principales referentes, están adscriptos a la Escuela Psicológica conductista operante, cuyos elementos centrales giran alrededor de la tesis del reforzamiento de la conducta. Su máximo exponente sería B.F. Skinner; quien a partir de los tempranos años cincuenta (1954), presentará un trabajo sobre el campo conductista de la psicología. La estrategia instruccional kelleriana aceptará la postura de Skinner⁶ en cuanto a que, con el reforzamiento inmediato se potencia el proceso de la asimilación y además combinará el campo de la psicología educacional con una orientación psicológica fundamentalmente conductista: Bloom y Gagné servirán de fuente teórica insoslayable.

“El grupo originario de la idea S.I.P estaba especialmente influenciado por lo que habían escuchado y visto en los cursos de ciencia natural del Profesor Skinner en la Universidad de Harvard, y por el curso de Tecnología Conductual que el Profesor Charles Ferster enseñaba en el Instituto para la Investigación Conductual (I.B.R.) en Silver Spring, Maryland. Además estábamos convencidos de que los métodos de enseñanza tradicional estaban superados por las exigencias de la época.”⁷

Por otra parte, el campo de la tecnología educativa⁸ -que venía creciendo desde la década de los sesenta y durante la primera mitad de los setenta-, y que utilizará distintos medios de comunicación en la educación, sumado a la orientación psicológica conductista y a los elementos aportados por la instrucción programada y/o personalizada, terminarán de delinear los contornos del S.I.P.

Por último, el *modelo* queda estructurado de acuerdo a los siguientes descriptores:

- Dominio pleno de unidades: el curso personalizado se segmenta en unidades de aprendizaje ordenadas en secuencias de complejidad creciente. Los alumnos deben demostrar el dominio de los aprendizajes en cada unidad, antes de pasar a la siguiente.
- Cursos personalizados que permiten un ritmo de progreso individual de acuerdo a las posibilidades de cada individuo.
- Especificación de la *taxonomía de objetivos* de enseñanza de acuerdo a la programación adoptada.
- *Diagnóstico y pronóstico* del rendimiento de los alumnos.
- Los materiales autoeducativos utilizados oscilan entre guías de estudio,

materiales visuales (diapositivas, videos) brindados como “paquetes instruccionales”.

- Primacía de la comunicación escrita para evaluar los logros individuales.
- Utilización de las lecciones como estrategias docentes y desencadenantes de la motivación más que como información a brindar.
- Los docentes pueden cumplir funciones tutoriales, no siendo las mismas imprescindibles.
- Las respuestas a las evaluaciones son brindadas inmediatamente, con el propósito de lograr la inmediata realimentación o feedback⁹ a las pruebas escritas.
- Las actividades deben utilizarse como *refuerzos* de las destrezas y aptitudes básicas y los componentes generalizadores del curriculum. Serán los docentes quienes deberán contribuir a *reforzar* las conductas deseadas.
- El sistema se basa en la *respuesta* de los alumnos más que en la actuación de los docentes.
- Los “ayudantes de clase”, “tutores” se utilizan para hacer posibles las repeticiones de las pruebas, la calificación inmediata, la tutoría y para establecer un fuerte vínculo personal-social.

Algunas de las características que tipifican este modelo no son incompatibles con otros estilos pedagógicos introducidos también a finales de la década del sesenta; tal es el caso de los métodos de programación, enseñanza programada, sistema personalizado de autoinstrucción o instrucción programada,¹⁰ el método “Mathetics” utilizado sobre todo en el aprendizaje industrial y la microenseñanza, entre otros. Estos modelos pedagógicos se cimentan en concepciones pedagógicas economicistas, tecnocráticas y modernizantes valiéndose de categorías comunes tales como *eficiencia, racionalización, tecnificación*¹¹. La tecnología educativa les servirá de instrumento idóneo para viabilizar proyectos pedagógicos de corte “científico”.¹²

Otros sistemas que guardarían vinculaciones con el sistema Keller o S.I.P, son: el sistema Audiotutorial, implementado en la Purdue University; U.S.A; el sistema de la Maquarie University; North Ryde, Australia; el sistema Southin-Chambers, Mc. Gill y Sir George Williams Universities, utilizados en Canadá; el Sistema Guided Design, West Virginia, U.S.A; el sistema sueco para el estudio de la Electrónica Aplicada instituido en el Instituto Real de Tecnología, Suecia.

Destaco que si bien las mayores aplicaciones del S.I.P se concretaron en ámbitos universitarios, también se registraron experiencias de ese tipo en escuelas secundarias.

Journal of Personalized Instruction (Revista de Instrucción Personalizada): voz oficial del S.I.P

Si bien son múltiples los trabajos que se publican enrolados en la orientación de la instrucción personalizada,¹³ la bibliografía germinal y precursora en este sistema estaría liderada por la revista *Journal of Personalized Instruction*, divulgada por el *Center of Personalized Instruction* (Centro de Instrucción Personalizada). En las once revistas (ver Anexo, p.11) analizadas hemos encontrado un solo artículo vinculado con la instrucción personalizada en Latinoamérica y concretamente en el caso de Chile.¹⁴ En cuanto al Comité Editorial del *Journal*, sobre un total de cincuenta miembros, sólo dos pertenecen a universidades latinas: la de São Paulo y la del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Estas limitadas presencias latinoamericanas se verían reforzadas en la supremacía de trabajos producidos en el contexto anglosajón.

¿Cuáles son las temáticas que aparecen con más frecuencia en este *Journal*? Básicamente, el problema de la tecnología, el uso de microcomputadoras en la educación (la computadora como "herramienta"), los usos de los medios de información, la instrucción personalizada en los cursos universitarios, respuestas actitudinales utilizando el S.I.P, efectos logrados utilizando S.I.P, evaluación del S.I.P, entre otras. Todos los temas están fuertemente ligados con el terreno experimental.

La propagación del S.I.P en Norteamérica fue muy alta y el equipo editor del *Journal* se ocupó de registrarla y publicarla. En el año 1976, último año de recolección de la información se reportaron 1.200 experiencias tipo S.I.P en los Estados Unidos.¹⁵

Algunas aplicaciones del S.I.P en Latinoamérica

Ya a inicios de 1964, el grupo creador del S.I.P se dirige a Brasilia, donde implementa un Curso de Psicología a título experimental, sobre "Reforzamiento Conductual". Las Universidades de São Paulo y de Brasilia serían las pioneras en aplicar el sistema SIP bajo el impulso de la Profe-

sora Carolina Martuscelli Bori, de la Universidad de São Paulo. Si bien posteriormente se concretaron otros desarrollos vinculadas al S.I.P.¹⁶

Se ha documentado de manera fehaciente su utilización en países geográficamente cercanos a Estados Unidos: tal es el caso de México y de Venezuela. En México se registran aplicaciones en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y varios trabajos dan cuenta de la metodología aplicada en la educación superior.¹⁷ En 1973 se estudia en un curso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el efecto de las variaciones del método S.I.P. Resultante de este estudio, y de otras participaciones, en 1974 se efectuará una publicación conjunta de las Universidades Veracruzana; Universidad Autónoma de San Luis Potosí y de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Se publican las "Aportaciones al análisis de la conducta", *Memorias del Primer Congreso Mexicano*, editada por Trillas, la cual publicará múltiples libros enrolados en esta orientación. Un rol relevante en la difusión del modelo S.I.P, se registró a partir de la difusión de trabajos a través de la *Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta*, que publica en 1977: *Análisis de la conducta, investigaciones y aplicaciones*, Trillas, México.

En Venezuela, y a nivel universitario, se ensayaron experiencias vinculadas con la aplicación del Plan Keller en la Universidad Simón Bolívar-Sartanejas y en la Universidad Simón Bolívar-Litoral.¹⁸ Cabe destacar la formación de los docentes en esa línea de trabajo, formación que en muchos casos se había realizado en los Estados Unidos. También participaron en estas experiencias, los equipos del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A quienes brindaron su asesoría técnica.

En el caso chileno, desde 1973 se introducen experiencias de instrucción personalizada en el ámbito académico universitario, en la escuela de Ciencias de la Universidad de Chile¹⁹. En la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, el método será utilizado para la formación de los docentes. Se consignan experiencias de cursos utilizando el SIP en 1975 y en 1976 en la Escuela de Medicina, Departamento de Salud Pública de la Universidad Austral; en la Universidad Tecnológica Federico Santa María de Valparaíso para los programas de ingeniería y de computación. En el área de Pedagogía, se implementaron algunos cursos en departamentos de educación, tales como los desarrollados durante 1975 en la Universidad de Antofagasta Norte y en la Universidad de Valparaíso en 1976. El proceso y los resultados de estas experiencias,²⁰ pueden ser consultados en múl-

tiples trabajos. De acuerdo a Chadwick,²¹ por entonces especialista en Tecnología Educativa de la Organización de Estados Americanos (O.E.A) y miembro del Comité Editorial del *Journal of Personalized Instruction*, la metodología de la instrucción personalizada, en Chile, estaría relacionada con áreas y departamentos de tecnología educativa en el contexto de la enseñanza universitaria, y señala los aspectos conflictivos en su administración. Chadwick “se considera a sí mismo como ex-conductista- como cognoscitivista interesado en los eventos internos, pero con el deseo de usar todas las aportaciones rescatables del conductismo”.²²

A partir del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A, que comenzó en 1968, y que incluirá una serie de acciones tales como la publicación de artículos dedicados a temas de tecnología educativa (Revista de *Tecnología Educativa* de la O.E.A), se comienzan a difundir conceptos vinculados no sólo con el S.I.P, sino con variados métodos tecnológicos y a su vez con el “entrenamiento de literalmente miles de personas”²³ en las nuevas tecnologías educativas.

El Programa Colombia- PNUD-UNESCO, 1974 plantea el problema educativo del país como un problema de modernización, identificando en este Programa la tecnologización del sector educativo con el cambio cualitativo que necesitaría la educación colombiana y con la eficacia del sistema escolar en todos sus niveles.

Dejo una veta abierta para continuar investigando, que deliberadamente no se aborda en este trabajo: la introducción e implementación de estilos instruccionales individualizados en la historia de la educación argentina y en otros países conosureños. En el caso argentino, y a modo de ejemplo, mencionamos que durante la última dictadura militar el libro de KELLER, F, *Aprendizaje* (la 1ra. edición fue en 1965) publicado en Argentina por Paidós, figuró como bibliografía obligatoria en materias del ciclo de *Formación Docente*²⁴ común a todas las carreras que se dictaban en la entonces Facultad de Filosofía (hoy Humanidades y Artes) de la Universidad Nacional de Rosario. Se constata una utilización paralela de fuentes bibliográficas de estilos personalizados de corte pragmatistas y perennialistas.

En cuanto al por qué se escogió y consolidó el estilo personalizado en su vertiente perennialista en Argentina, sin profundizar en la vertiente personalizada pragmatista, se considera que el primero favorecía con mayor contundencia al proceso de remoralización y *reencauzamiento* por el

cual se debía normativizar a la sociedad argentina. Situación similar a la que se constató durante la dictadura uruguaya, donde el modelo garciahociano fue introducido y profundizado en el sistema educativo.²⁵

Reflexiones finales

Rescato el aporte de Sanz Adrados al sostener que el modelo pedagógico rotulado como “educación personalizada” cobija una amplia gama de interpretaciones pedagógicas: método Faure, sistema Somosaguas, hasta el S.I.P norteamericano. Agregando que: “Todos ellos tienen como denominador común el énfasis que hacen en el trabajo personal del alumno a partir de guías metodológicas, fichas directivas, interacción grupal a partir de puestas en común y/o reuniones de discusión”.²⁶

Consigno que las modalidades pedagógicas de instrucción personalizada, tanto pragmática como perennialista, mantienen algunas dimensiones de acercamiento que sintetizamos en estas notas conclusivas. Desde el interés centrado en el *trabajo de los alumnos*, pasando por el acento puesto en aspectos vinculados con la *mensurabilidad*: ya sea de logro de hábitos, conductas, de pautas de comportamiento, de aprendizajes y conductas cognoscitivas observables. En el caso de la educación personalizada garciahociana se enfatizan los productos o enseñanzas valorativas y morales. Ambos enfoques no se oponen, se complementan. Trabajan en registros paralelos los controles de hábitos, conductas y respuestas. El esquema “estímulo-respuesta” de la corriente psicológica conductista se constituye en el eje que estructura el S.I.P y en uno de los ejes que conforma el modelo pedagógico garciahociano. Estos modelos, aplicados en el contexto de las dictaduras militares latinoamericanas, responden a la necesidad de conservar y adaptarse a un modelo social particularmente conservador.

El aprender como sinónimo de *adquirir* una nueva conducta, *modificar* una antigua o *desechar* una errónea (Bloom et al., 1972) sería uno de sus puntales teóricos que avalan estos modelos personalizados. Asistidos por la aplicación de principios conductistas, a partir de la profundización en la definición de los objetivos de las asignaturas en términos de los cambios de conducta *observables* que se esperaba alcanzar. Luego se trataría de *reforzar* aquellas conductas, conocimientos o comportamientos previstos, y *extinguir* (mediante no-refuerzos) aquellas consideradas como indeseables. La tecnología conductista se vale de procesos conductistas de reforzamiento

o castigo que tienden a controlar intencionalmente el comportamiento. El *autocontrol* aparecerá como un poderoso reforzador de los aprendizajes, donde las situaciones de enseñanza-aprendizaje deberían tender hacia la *interiorización* de las conductas deseables.

Si bien en todas estas orientaciones no deja de ser una constante la consideración de los docentes como tecnólogos, una carga espiritual está presente con vigor en los enfoques personalizados de orientación religiosa, tales el de García Hoz y el de Faure. Estos enfoques no vacilan en destacar los caminos metodológicos para “mejorar” y “modernizar” la educación; caminos que también deberían contemplar la *formación de los docentes* convertida en “entrenamiento” en nuevas competencias.

Sanz Adrados destaca que “... -a pesar de ciertas declaraciones contrarias - es el profesor o alguna instancia de la autoridad “superior” quien sigue programando, observando y orientando el proceso pedagógico, quien motiva y controla el rendimiento del alumno, aunque de forma más sofisticada y encubierta, lo que hace que la estructura del poder que subyace en este modelo pedagógico no varíe sustancialmente (con el modelo tradicional)”²⁷

En ambas modalidades pedagógicas se apelaría a ciertos principios rectores: *singularidad, autonomía, apertura* (García Hoz); *individualización, creatividad, libertad, etc.*, referenciados en función de una caracterización de la sociedad concebida como un organismo autorregulable y adaptable mecánicamente, sin percibir -o pretender percibir-, la conflictividad de los procesos sociohistóricos.

La perspectiva personalizada, ya sea en su versión pragmática o perennialista se nutre de vertientes conceptuales que enfatizan los aspectos “pragmáticos y laicos”, desde la primera, y “no laicos” desde la segunda; subrayando ambas los ejes metodológicos y técnicos que posibilitarían el logro de objetivos conductuales e intentando regular la “normatividad” de la práctica docente, ayudada en los recursos materiales que brindaría la tecnología educativa.

En cuanto a la aplicación anglosajona de la enseñanza personalizada, profundiza la *dimensión pragmática del sistema “personalizado”*, utilizando diversos elementos de la psicología conductista, la teoría del refuerzo positivo como clave para incrementar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje se sitúan desde una práctica disociadora de la conducta en *procederes y productos* que no tienen en cuenta y/o ocultan los

aspectos sociales de la práctica pedagógica. De este modo, vigorizan una “ilusión de cientificismo objetivo” que no se condice con la realidad de un país socioeconómica y culturalmente heterogéneo.

El S.I.P. difiere de los enfoques personalizados (fundamentalmente garciahocianos), entre otros puntos, en tanto no se centra en el campo de los aprendizajes afectivos y valorativos por considerarlos subjetivos. Presume ser un sistema “libre de valores” y por tanto, ideológicamente neutral; pero, concibiendo al hombre como un individuo no problemático, sino preocupado por la adaptación al sistema, se está definiendo como una metodología particularmente conservadora. La “ceguera teleológica” que pone su énfasis en la modificación de métodos y técnicas, relegaría a un segundo plano a los fines y valoraciones, que prioriza la perspectiva personalizada garciahociana: aquellos objetivos “implícitos” de los que nos hemos ocupado previamente (1997).

El modelo S.I.P. basado en principios pragmáticos de “eficacia y eficiencia” coadyuvaría a brindar algunos de los soportes eficaces a la empresa educativa de una sociedad capitalista. Ello en cuanto garantiza que el insumo humano sea convertido en producto “útil” a la sociedad desde el punto de vista práctico y funcional. Por tanto, consideramos que subyace a estos enfoques una ideología eficientista. Esta tendencia, específicamente dirigida hacia un logro más efectivo de las metas y objetivos del sistema educacional, se centra en el rendimiento: un sistema educativo más eficaz y eficiente, es su imperativo y su aporte. “Aumentar la eficacia” y mostrar claramente la eficacia en términos de utilidad para los sistemas educativos, era una preocupación central de este estilo tecnológico, de ahí el valor superlativo puesto en los “medios tecnológicos” para lograr dichas metas. El enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia social y del reproductivismo social en planteos tecnicistas de la enseñanza-aprendizaje, cuenta con abundante bibliografía (Pérez Gómez, 1978; G. Sacristán, 1982; Stenhouse, 1976, Díaz Barriga, 1984) la que nos exime de profundizar la cuestión en este trabajo.

La impronta pragmatista del S.I.P. se concentraría fundamentalmente, en la percepción y enfoque de la educación como un proceso imparcial de capacitación, el que se lograría a través de las destrezas intelectuales utilizadas como instrumentos para la adaptación y preparación de situaciones futuras. El intento difusionista de los países “adelantados” y particularmente de Estados Unidos, ha sido señalado por Carnoy: “...EE.UU. utiliza

ahora la ayuda para la educación para difundir aquella educación que es complementaria del orden del imperio por medio de promover los conceptos norteamericanos de sociedad eficiente y democrática”.²⁸

En tenor similar, Puiggrós dirá: “El pragmatismo reaparece, otorgando a los procesos políticoeducativos un papel principal en la implantación de un modelo científico desde el cual se planifique y controle el desarrollo”.²⁹ Modelo pedagógico con una fuerte marca ideológica y estrechamente ligada al *difusionismo socioeconómico* que tiene, acordamos con Puiggrós, consecuencias fundamentales en el terreno pedagógico: el despliegue de las cualidades de la cultura capitalista desarrollada hacia el interior de las naciones atrasadas.

Si bien no ha sido un objetivo de este capítulo el registrar las formas empíricas en que estas experiencias se concretaron en Argentina, se está en condiciones de afirmar que se han detectado experiencias institucionales de aplicación del S.I.P. como estrategia metodológica en distintas universidades. También se ha localizado su introducción como material de estudio obligatorio en asignaturas del curriculum universitario durante la última dictadura militar.

NOTAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AAVV, *Nuevas tecnologías en la enseñanza de las ciencias*, Teide, UNESCO, París, 1975.
- 2 DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y curriculum*, Nuevomar, México, 3ra edición, 1985, p. 82.
- 3 POSTLETHAIT, S. N. y MERCER, F., “Sistemas integrados de medios multiformes en la educación científica”, en VARIOS, *Nueva tecnología en la enseñanza de la ciencia*, op. cit., p. 335
- 4 Entrevista al Dr. Ruskin, Director del Centro de Instrucción Personalizada de la Universidad de Georgetown y Editor de la Revista SIP, en “Una visita a instituciones educativas de USA” BRAVO J. L., *Lecturas de educación y currículo*, Biosfera, 2da. edición, Venezuela, 1991, p. 284.
- 5 KELLER, F. y SHERMAN, G.J., *The Keller Plan Handbook*, W.A. Benjamin, Inc. California, USA, 1974.
- 6 Sobre las bases psicológicas del modelo experimentalista skinneriano, así como también sobre los aspectos ideológicos del mismo, sugerimos ver PRIETO, J. L., *La utopía skinneriana*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1997.
- 7 Ibidem.
- 8 CHADWICK, C.B., *Tecnología educacional para el docente*, Paidós, Buenos Aires,

3ra. edición; ofrece algunas caracterizaciones sobre la tecnología educacional, tales como: “...tiene valor el criterio que considera la tecnología educacional como un punto de vista, una manera de enfocar la educación, una forma de aplicar métodos científicos y sistemáticos al desarrollo y mejoramiento de la educación”, p. 154. Luego dirá sobre la tecnología educacional que constituye: “El desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañadas de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar sistemas educacionales”, p. 172. para una versión crítica acerca de la tecnología educacional, puede verse SANZ ADRADOS, J.J., *Educación y liberación en América Latina*, Facultad de Filosofía, Universidad Santo Tomás de Aquino, Colombia, 3ra. edición, 1985.

- 9 GUGLIELMI, J., conceptualiza la realimentación o feedback como “Datos suministrados a un alumno que sigue un programa, en general la respuesta correcta, de manera que modifique instantáneamente su comportamiento. De este modo cometerá el mínimo de errores posibles, es decir, seguirá el camino más adecuado para recorrer un programa”, en *La enseñanza programada en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
- 10 En el artículo de PUENTE, H. A., “Instrucción programada básica”, publicado en la Revista *IIE* (Instituto de Investigaciones Educativas), N° 5, pp. 3-24, Buenos Aires, 1976; se sintetizan los conocimientos básicos, algunas características y metodologías de los programas, así como también las “ventajas y limitaciones” de este modelo. Se dice que: “El sistema personalizado de autoinstrucción o Instrucción Programada se basa en los conocimientos acerca de la psicología del aprendizaje de acuerdo con la teoría “estímulo-respuesta” desarrollada por B.F. Skinner...”, p. 9. Heberto Puente fue experto en química-física de la UNESCO en Chile (1962/63) y miembro fundador del *Grupo de Instrucción Programada* de la Universidad de Buenos Aires.
- 11 Sobre las pedagogías desarrollistas en el contexto latinoamericano, puede verse, NASSIF, R. et al., *El sistema educativo en América latina*, Kapelusz-UNESCO-CEPAL, PNUD, Buenos Aires, 1984.
- 12 Cfr., AAVV, *Nueva tecnología en la enseñanza de las ciencias*, Teide, UNESCO, París, 1975.
- 13 Cfr. SCHERMAN, G., *Personalized System of Instruction: 41 Germinal Papers*, W. A. Benjamin, California, USA, 1974; TOSTI, D., *A taxonomy for decision making in individualized instruction*, San Francisco, USA, Mimeo, 1979; TOSTI, D., *Instructional Systems Development*, San Rafael, California, USA, 1979, RUSKIN, R., “The personalized system of instruction: an education alternative”, *Higher Education Research*, Report N° 5, Washington, USA, 1974; RUSKIN, R., *An evaluative review of the personalized system of instruction*, Eastern Psychological Association, USA, 1976.
- 14 CHADWICK, C. B. y MAGENDZO, A., “Educational Technology in Latin America and Personalized Instruction in Chile: an overview”, in *Journal of Personalized Instruction*, Vol. 2, N° 3, Center for Personalized Instruction, USA, September 1977; pp. 181-186.
- 15 BRAVO, J. L., “Elementos para la comprensión del origen y desarrollo inicial del sistema de enseñanza-aprendizaje que se practica en la USB-Litoral”, en Revista *Perfiles*, Universidad Simón Bolívar, Venezuela, N°7/8, 1980, p. 63.
- 16 Ibidem., pp.283-284.
- 17 Cfr. ARDILA, R., *El análisis experimental del comportamiento: la contribución lati-*

- noamericana, Biblioteca Técnica de Psicología, Trillas, México, 1974.; BIBBE, M., *Teorías de aprendizaje para maestros*, Trillas, México, 1978; BIJOU, S-RAYEK, E., *Análisis conductual aplicado a la instrucción*, Trillas, México, 1978; KLAUSS, D. J., *Técnicas de individualización e innovación en la enseñanza*, Trillas, México, 1972; SCHOENBRUN, M-BERGER, R., *Enseñanza individualizada*, Editorial Diana, México, 1972; SPELLER, P., *Análisis de la conducta, trabajos de investigación en Latinoamérica*, Trillas, México, 1978.
- 18 BRAVO, J. L., "Elementos para la comprensión del origen y desarrollo inicial del sistema de enseñanza-aprendizaje que se practica en la USB-Litoral", en *Perfiles*, Universidad Simón Bolívar, N° 7 y 8, julio/Setiembre de 1980, Venezuela, pp.59-65.
- 19 MAGENDZO, A. y MORENO, D., "Sistema de enseñanza personalizada en la educación superior: investigación en torno a algunas variables que inciden en la opinión y rendimiento de los alumnos a un curso Keller", *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas 10*, Chile, 1975.
- 20 JARA, A. y SALAZAR, E., "Afirmación del método de enseñanza personalizada a un curso de física general", *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*, 10:87, Chile, 1975; MAGENDZO, A y MORENO, D., "Sistema de enseñanza personalizada: una experiencia en un curso de ámbito curricular". *Documento de Estudio 23*, Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación, Chile, 1975; CHAR, R., Una experiencia de enseñanza personalizada. *II Encuentro Nacional de Tecnología Educativa*, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Chile, 1976; MAGENDZO, A y ZUÑIGA, X., "Desertores de la enseñanza personalizada", *II Encuentro Nacional de Tecnología Educativa*, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Chile, 1976; MARÍN, F., La enseñanza personalizada aplicada a un curso de bioestadística, *II Encuentro Nacional de Tecnología Educativa*, Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Chile, 1976; SALAZAR, E. y MAGENZDO, A., Estudio comparativo de rendimiento y retención en dos cursos de física dictados según método Keller y clásico, *II Encuentro Nacional de Tecnología Educativa*, Consejo de rectores de las Universidades Chilenas, Chile, 1976 .
- 21 CHADWICK, C. B. y MAGENDZO, A., op. cit.
- 22 CHADWICK, C. B., *Tecnología educacional para el docente*, Paidós, Barcelona, 3ra edición, p. 159.
- 23 CHADWICK, C.B., *Tecnología Educativa para el docente*, Paidós, Barcelona, 3ra edición, p. 162. Del mismo autor, puede verse "¿Por qué las innovaciones educativas no hacen más democráticas las prácticas escolares?", Documento de trabajo que fue utilizado como bibliografía en el *Curso de Formación para Docentes Universitarios*, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, 24 de Junio al 8 de Julio de 1985.; trabajo en el que se efectúa una crítica al modelo tradicional de la educación y se citan los distintos programas individualizados que terminaron convirtiéndose en "enfoques sistemáticos" de bajo impacto. También hace hincapié en la importancia de un *modelo tecnológico (democrático)* o una *tecnología educativa radical*, basada en un enfoque de sistemas y provisto de objetivos democráticos.
- 24 Esta afirmación está avalada en la revisión completa de todos los programas (1976-1983) de Psicología Educativa. Tanto los textos de KELLER, así como también el de SKINNER, *Psicología de la educación*, UTEHA, México; SKINNER, *Ciencia y com-*

ducta humana (s/d); y otra bibliografía, vinculada a la instrucción programada, como: KAY, H. et al., *La técnica de la instrucción programada*, Paidós (s/f); GUGLIELMI, J., *La enseñanza programada en la escuela*, Paidós, 1972, ROSS, *Measurement in today's school*; y de GARCÍA HOZ, *Evaluación del trabajo escolar y promoción del alumno*, figuran como bibliografía obligatoria en distintas unidades del programa. Resulta altamente significativa la presencia de GARCÍA HOZ, V., con su perspectiva perennialista, complementándose con la configuración instruccional programada en casi todos los programas de las asignaturas de *Formación Docente*, incluyendo las materias de *Psicología Evolutiva*. En ellos se han individualizado los textos: *Educación personalizada*, Valladolid, España, 1967 y *El nacimiento de la intimidad*, Miñón, España, 1970. Excluimos los comentarios de los restantes programas donde aparecen los libros de García Hoz.

- 25 Remito al Capítulo 8 de este libro.
- 26 Cfr. SANZ ADRADOS, J. J., "Tendencias pedagógicas contemporáneas", en *Educación y liberación en América Latina*, Universidad Santo Tomás de Aquino, Colombia, 3ra edición, Colombia, 1985.
- 27 SANZ ADRADOS, p. 90.
- 28 CARNOY, M., *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1977, p. 293.
- 29 PUIGGRÓS, A., *Imperialismo y educación en América latina*, Nueva Imagen, México, 3ra edición, 1983, p. 122.

ANEXO

Título	Publicado	Volumen	Número	Fecha
Journal of Personalized Instruction	Center for Personalized Instruction	2	1	Marzo 1977
Idem.	Idem.	2	2	Junio 1977
Idem.	Idem.	2	3	Setiembre 1977
Idem.	Idem.	2	4	Diciembre 1977
Idem.	Idem.	3	1	Primavera 1978
Idem.	Idem.	3	2	Verano 1978
Idem.	Idem.	3	3	Otoño 1978
Idem.	Idem.	3	4	Invierno 1978
Idem.	Idem.	4	1	Primavera 1980
Idem.	Idem.	4	2	Verano 1980
Idem.	Idem.	4	3	Otoño 1980