

atentos son los más aprovechados, ni los más desatentos los que siempre reprueban. Está bien que se trate de cultivar el orden, el silencio y la disciplina dentro del salón de clase, pero eso resulta inútil cuando el *currículum* es obsoleto y, sobre todo, cuando no se toman en cuenta para nada los intereses y las capacidades propias de los alumnos en cuestión. Más aún, el interés o desinterés por la escuela no puede medirse con base en una escala de atención en clase, sino que trasciende los límites de una clase en particular, e incluso los de la escuela misma.

El capítulo IV del libro analiza el salón de clase desde el punto de vista de los maestros. Los temas que se discuten giran en torno a cuatro características de la interacción maestro-alumno: la proximidad e intimidad del maestro respecto a su grupo, la formalidad e informalidad con que el maestro conduce su trabajo diario con el grupo, la autonomía con que la administración le permite desarrollar sus actividades en el salón de clase, y la atención que presta a las características individuales de cada alumno.

Lo que más llama la atención del autor

Council on Higher Education in the American Republics, *Student Activism and Higher Education: An Interamerican Dialogue*, New York: Institute of International Education, 1970, 100 pp.

Esta publicación reúne todos los trabajos presentados al 6º simposio internacional del CHEAR (*Council on Higher Education in the American Republics*), llevado a cabo en Bogotá, Colombia, en 1969.

Aunque se explicita en el prólogo de la presentación que el objetivo del simposio no es llegar a establecer normas de acción sino enriquecer a los participantes con diversos puntos de vista, el lector pierde parte de la

después de revisar las encuestas que se realizaron entre varios grupos de maestros, en diversos sitios de EE. UU., es la *simplicidad conceptual* de las respuestas. Esta simplicidad manifiesta que la mayoría de los maestros, en contraposición a lo que esperarían los psicólogos y pedagogos, poseen: 1) un concepto muy simple de causalidad, 2) una visión más bien intuitiva del hecho educativo, 3) una posición tomada respecto a otras posibles alternativas en la práctica docente, 4) una pobreza conceptual para definir su trabajo en términos operacionales.

El autor de *Life in Classrooms* termina diciendo que, a pesar de los esfuerzos hechos por psicólogos, pedagogos, diseñadores de *currículum* y otros investigadores en educación, la vida de los salones de clase parece no haber cambiado mucho hasta ahora. Quizá el día en que investigadores y maestros empiecen a hablar el mismo lenguaje educativo, los beneficios de la investigación podrán alcanzar a nuestros sistemas escolares.

**José T. Guzmán**

Centro de Estudios Educativos

riqueza de la discusión, porque ésta, al parecer, no sigue un orden lógico, y porque no hay ningún intento de llegar a conclusiones, ni siquiera de sintetizar los puntos de vista expuestos. El formato mismo del libro no facilita su uso como obra de consulta, pues carece de índice detallado y de subtítulos.

El tema a tratar, el activismo estudiantil, es amplio y complejo; y tanto por la manera como están ordenadas las intervenciones, como por su contenido, parece no haber habido un intento de un estudio científico sobre el problema. Incluso parece ser que, a juzgar por la diversidad de los temas discutidos, no hubo una delimitación clara de los puntos que deberían ser tratados en

este simposio. Las intervenciones de cada participante se refieren a aspectos que carecen de conexiones evidentes y quedan sin asociarse a lo largo de la presentación. Por esta razón, la lectura de este libro no permite obtener una visión global del fenómeno estudiantil.

El simposio es el 6º de una serie, pero el lector no es informado ni de los temas discutidos ni de las conclusiones a las que se llegaron en las reuniones anteriores que pudieran haber influido en el tema de este 6º simposio.

Como participantes en esta reunión de Bogotá se encontraban representantes de varias naciones americanas: rectores de universidades, directores de departamentos educativos, consultores y asesores, presidentes de bancos internacionales, etc. Aunque no fue el propósito del CHEAR lograr la asistencia de un representante por cada nación americana, no se puede pensar que los participantes fueran del todo representativos de un agrupamiento interamericano: de los 34 asistentes, 14 fueron norteamericanos, 12 colombianos (posiblemente por haber sido Bogotá la sede del simposio), y 7 más de otros países americanos. De éstos, sólo algunos intervinieron en las discusiones. Cabe mencionar que entre los que no intervinieron se encontraba el único representante de México, el rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, donde poco antes del simposio hubo disturbios estudiantiles.

Con respecto al contenido mismo de las intervenciones y discusiones, lo primero que sorprende es la poca profundidad científica de los participantes en la discusión. Las ideas expuestas, útiles como fruto de una experiencia determinada en cada rama representada, en sólo un caso tienen fundamentación empírica. Aun ese caso, sin embargo, resulta ser demasiado particularizante, poco generalizable, ya que habla de las diferencias raciales en los scores de las pruebas de inteligencia.

Las ideas expuestas son una mezcla desarticulada de opiniones sobre los movimientos estudiantiles y sobre sus supuestas causas, características, elementos y factores intervinientes y soluciones a los mismos, con especial referencia a los Estados Unidos y América Latina. La discusión se vuelve en ocasiones bizantina y gira alrededor de las definiciones adecuadas de términos que no siempre llevan a una aclaración final. Dos o tres de los miembros del simposio no hicieron más que discutir la definición adecuada del término "co-gobierno", que supuestamente es frecuentemente confundido con "participación" o "representación".

Los casos tratados por los participantes son en su mayoría poco generalizables, y la discusión se concentra en detalles sobre las similitudes y diferencias entre diversos movimientos estudiantiles de diferentes países. De esta manera, se rodea el problema, y no se logra tocar sus puntos centrales más que superficialmente. Se menciona por ejemplo, el hecho de que la juventud es un grupo integrado, identificado y diferenciado de la sociedad en general, y que puede actuar como grupo de presión, o incluso como clase social. Pero no hay ningún intento de fundamentación teórica o empírica de este hecho. En todo el simposio no se cita a ningún autor —salvo a Aristóteles— que haya tocado el tema. No se logra distinguir entre la juventud estudiantil y la juventud en su sentido más amplio para hacer afirmaciones generales. No se toma en cuenta que una subcultura, o grupo autoidentificado, se forma a través de un sistema simbólico compartido de normas, valores, pautas de conducta y actitudes.

Sorprende también el hecho de que la investigación se menciona sólo de pasada y superficialmente como una de las funciones de la universidad. Además, se admite como una de las causas de los disturbios estudiantiles, sobre todo en los Estados Unidos, el hecho de que los maestros se dediquen más a sus labores de investigación que a la docencia. No se piensa en unir ambas funciones a través de seminarios de

investigación donde los alumnos participen en la creación de la ciencia y su papel no se reduzca a la mera asimilación de la misma y de la cultura. Se propone como una de las posibles causas del fenómeno de la violencia estudiantil la inadecuación de la universidad a la época actual y a las necesidades de la economía; pero la investigación nunca llega a mencionarse como posible solución racional a los problemas universitarios. Se llega a objetar la participación de los maestros en investigaciones particulares, diciendo que esto quita tiempo de su atención personal de asesoría a los alumnos. Se dice, al respecto: “de hecho, el profesor... ha abandonado su función primordial, que es la enseñanza” (p. 42). No se plantea la posibilidad de que la investigación conjunta maestro-alumnos es la que permite una verdadera relación académica entre ellos. No se ve la posibilidad de que la investigación sea el camino más viable para conocer y encontrar soluciones a los problemas sociales a causa de los cuales protestan los estudiantes.

A pesar de todo lo anterior, el libro en cuestión no deja de presentar aspectos interesantes e innovadores. Hay entre los participantes controversias fuertes en cuanto a la utilidad de los disturbios estudiantiles, del cambio y del conflicto. Mientras algunos llegan a proponer generalizaciones absurdas —como la afirmación de que muchos líderes estudiantiles son enfermos mentales—, otros piensan que el conflicto es lo único que pone en duda las estructuras fixistas y tradicionales y que lleva a la renovación.

Distinguen los participantes en el simposio entre causas del conflicto estudiantil internas y externas a la universidad. Dentro de las consideraciones en torno a las causas internas parece haber un intento serio de autocrítica del propio funcionamiento de la Universidad y de su falta de adaptación al mundo moderno: lo obsoleto de los conocimientos impartidos, la falta de comprensión del cambio social, la falta de interés por la constante renovación.

Como causas externas se mencionan muchas y de muy diversa índole; a ninguna de éstas se proponen soluciones, ya que involucran factores incontrolables a corto plazo por el sistema educativo, como son los medios de comunicación, el subdesarrollo económico, el sistema político, etcétera.

Otro punto interesante es el análisis de las diferencias entre los sistemas educativos americano y latinoamericano. Por ejemplo, el desarrollo del movimiento estudiantil en América Latina y en Estados Unidos desde su inicio; 1918 en el primer caso y 1964 en el segundo. Se buscan las causas de esta diferencia. Aunque no se encuentra explicación clara a este fenómeno, los participantes latinoamericanos se han planteado la necesidad de estudiar en conjunto con otros países sus causas, pues es evidente ahora que los disturbios estudiantiles no son un simple efecto del subdesarrollo. Se reconoce el problema estudiantil como un fenómeno mundial, pero se advierten claras diferencias regionales y nacionales. En primer lugar, se nota claramente esta diferencia en la actuación del profesorado. Mientras que en América Latina el profesor es el huésped de la universidad, ajeno a su mundo, en EE. UU. es el estudiante quien es el huésped y los maestros y directivos los anfitriones. En segundo lugar, se intuye en muchas de las intervenciones una diferencia en el grado de politización y de influencia externa —por ejemplo, de partidos políticos— sobre los estudiantes latinoamericanos por un lado y los norteamericanos por otro. La influencia externa se advierte ser mayor en aquellos que en éstos.

En general se está de acuerdo en que los estudiantes como categoría tienen un pensamiento abstracto, globalizante y un tanto simplista. Se repite varias veces que a pesar de luchar por la democracia, los estudiantes son los más reacios a aceptar métodos democráticos para llevar a cabo sus acciones. A menudo, se piensa, sus metas se contradicen y están mal definidas, ya que es difícil distinguir fines educativos de fines

políticos. Sin embargo, parece ser que esas generalizaciones sobre los estudiantes se hacen con referencia a los tiempos de crisis, sin tomar en cuenta la serie de factores que condujeron a los estudiantes a esa supuesta irracionalidad en su actuación.

Tal vez la misma naturaleza del simposio haya propiciado lo poco científico y lo simplista de las soluciones propuestas por los participantes.

Las soluciones son en ocasiones contradictorias y, aunque se reconoce la complejidad del fenómeno y la necesidad de estudiarlo a fondo, no se dejan de proponer medidas que se piensa aminorarán el problema. De esta manera, se señalan las siguientes soluciones concretas (en ningún orden de importancia):

- 1) El establecimiento de un co-gobierno que vaya unido a una verdadera responsabilidad. Sin embargo, este co-gobierno nunca debe llegar a ser paritario.
- 2) La programación de sistemas de comunicación efectiva a todos los niveles de la comunidad universitaria.
- 3) La implementación de métodos preventivos que funcionen en situaciones pacíficas y no de crisis.
- 4) Estudios por expertos en varias disciplinas de los problemas universitarios.
- 5) El autoanálisis continuo que conduzca a programas de modernización de las universidades.

- 6) La definición clara de la autoridad y del orden para que la expresión libre se dé dentro de los cauces establecidos.

El análisis de estas soluciones propuestas nos confirma un comentario anterior: el problema estudiantil se desmenuza, se aíslan los factores que intervienen en él o lo causan y las soluciones son parciales y contradictorias. No se logra una visión global del problema, pero se proponen soluciones a detalles que resultan absurdas al no ser integradas en un conjunto teórico explicativo que marque las líneas generales de acción, adaptables a las situaciones que de hecho se reconocen como diferentes.

Por último, y como conclusión, sólo cabe hacer notar que el simposio aportó algunas ideas innovadoras, que dio cierta luz sobre aspectos antes oscuros, y que permitió una comunicación entre dirigentes de universidades de los países americanos. Sin embargo, es una lástima que no se aprovechen estas ocasiones de reunión para presentar estudios serios que proporcionen bases firmes para la acción futura en el encauce o solución de los problemas tratados y de esta manera aporten conocimientos científicos al sector interesado.

**Sylvia Schmelkes**

Centro de Estudios Educativos