

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número

5

Facultad de Educación

Diciembre de 2008



Título: Libroertad

Autor: Pedro Arbey Paz Rodríguez

Técnica: Óleo sobre lienzo



UNIVERSIDAD
DE
MANIZALES



FACULTAD DE EDUCACIÓN



Plumilla Educativa

ISSN 1657- 4672

Compromiso y liderazgo educativo

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrectora Académica

Ana Gloria Ríos Patiño

Vicerrector Administrativo

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Botero Muñoz

Decana Facultad de Educación

Norelly Soto Builes

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Comité científico - Scientific committee

Dr. César Valencia Solanilla

Director Maestría Literatura - Universidad Tecnológica de Pereira

Dra. Mónica Llaña Peña

Universidad de Chile

Dra. Norelly Soto Builes

Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Juan Manuel Silva Aguila

Universidad de Chile

Dra. Maria Isabel Corvalan Bustos

Universidad de Chile

Dr. Ernesto Quintar

Universidad de Buenos Aires

Dr. Enrique Quintero Valencia

Universidad de Manizales

Mgr. Germán Guarín Jurado

Universidad de Manizales

Mgr. Martha Janeth Garcia Cuartas

Universidad de Caldas, Colombia

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego G.

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Revista de publicación semestral

Distribución Nacional e Internacional.

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Educación

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

Tel. (57)-6-8841450 est. 251-289

educa@umanizales.edu.co

Precio Ejemplar

Colombia \$15.000

Suscripción dos números \$20.000.00

Extranjero: U\$ 10, incluir gastos de remisión.

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.



Sumario

	Página
Editorial.....	5
NORELLY SOTO BUILES Decana	
Presentación.....	7
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Ser docente universitario, una búsqueda de sentido	9
ANDRÉS M. RAMÍREZ T.	
Configuración y horizontes de la educación ambiental	16
ROBERT VILLAMIZAR SERRANO	
Expresión de la inteligencia lingüística en niños en edad preescolar	33
MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES	
Límites y horizontes de la educación	42
MANUEL SILVA ÁGUILA	
El plot de la literatura: hacia una educación que rescata al sujeto y su discurso	52
RIGOBERTO GIL MONTOYA	
Deseo y necesidad de mundo: límites y horizontes	64
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Educación y tecnología. Un reto hacia el desarrollo humano. La pregunta por la globalización.	72
NAPOLEÓN MURCIA PEÑA	
El tiempo y el espacio como recursos educativos.....	81
MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS	
Globalización y educación: un reto para la formación y el desarrollo de capital social.....	96
MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR	
La escuela en un mundo globalizado ¿crisis de sentido?	110
MÓNICA LLAÑA MENA	
La seguridad humana ante los desafíos del siglo XXI	121
ERNESTO A. QUINTAR	

Para una arqueología del pensamiento pedagógico en la América prehispánica: las culturas mesoamericanas	128
CÉSAR VALENCIA SOLANILLA	

Requisitos para publicar en la revista Plumilla de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales	143
---	-----



Editorial

El número 5 de la “Revista Plumilla Educativa” ha sido pensado como la posibilidad de que ésta emerja o exista de una manera diferente a como se ha venido haciendo; el lector o lectora que tiene en éste momento en sus manos esta revista, ha de saber, que con ella se inicia un nuevo ciclo que pretende a través de la cualificación de los procesos de imprenta, editoriales, investigativos y de continuidad, realizar los méritos suficientes para ingresar al sistema nacional de indexación de revistas científicas colombianas. Dicha iniciativa surge del interés de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales de cualificar todos sus procesos en la búsqueda de la acreditación de calidad.

La Facultad -escenario donde nace la revista- recogiendo la amplia trayectoria que tiene en la formación de formadores de más de 25 años ha renovado su misión y su visión de acuerdo a sus pretensiones actuales, procura entonces en sus aspiraciones misionales y apoyada en los principios de la solidaridad, la pluralidad, la equidad y la justicia social, formar licenciados, especialistas, magísteres y doctores en los diferentes campos y disciplinas de su competencia; comprometidos con una sólida solvencia humana, científica, investigativa y pedagógica; líderes de propuestas para el desarrollo educativo, comunitario y social que apunten a la sostenibilidad de manera significativa y a la transformación del contexto donde actúan. Pretende además al 2015 ser una comunidad académica reconocida nacional e internacionalmente por los aportes a la docencia, la investigación y la proyección social; evidenciados en la formación de profesionales de la educación, reflexivos, coherentes capaces de transformar el medio social y educativo que les competa.

En este número de la revista -y como ustedes podrán comprobar- participan investigadores y/o escritores nacionales e internacionales con los resultados de sus investigaciones o con sus reflexiones críticas sobre los procesos educacionales, contextuales o humanos; está organizado, además, en dos partes la primera la constituyen un importante número de investigaciones de la maestría en Educación: Docencia, de la Facultad; dichos estudios fueron realizados pensando el devenir educativo de la región y porque no del país; la segunda parte está conformada por reflexiones críticas que abordan al sujeto y sus mundos vitales, la educación y el lenguaje.

Finalmente, saludo muy cordialmente al nuevo director de la revista el Magíster Miguel Alberto González González, a partir de este número le entrego la responsabilidad de realizar el editorial, además la responsabilidad de hacer de ésta un escenario para el debate académico que contribuya al deleite intelectual y académico de los lectores.

NORELLY SOTO BUILES
DECANA



Presentación

Presentarse es una manifestación de algo, es hacer presencia ante alguien, más que norma de cortesía es un llevar de sí al otro, un decir aquí estoy, estos son mis rasgos, mis condiciones y mis anhelos, así ello no implique una aceptación tacita de quien tiene la generosidad de esperar ese presentarse.

Presentar este nuevo número de la revista Plumilla Educativa es un anunciarles unos nuevos rasgos, unas intenciones, hasta sospechosas, de permanecer en el tiempo para dar cuenta de las movilidades educativas, pero ante todo de las pretensiones humanas de tornar menos inhóspito el planeta. Se verificarán unos Horizontes Humanos que desde Colombia pueden irradiar en todas las direcciones, si es que aceptamos la premisa de que el molde de la letra siempre nos convocará mundos posibles.

Los seres humanos, proyectos que llegan a ser proyectiles, aprendimos a utilizar los signos pictográficos para plasmar nuestro el pasado, el presente y nuestros sueños; sucedido ello, la escritura se convirtió más que un deleite en una exigencia. La única forma de dar crédito a los acontecimientos se verifican en la memoria de la escritura.

La revista Plumilla Educativa quiere designar una responsabilidad escritural en los docentes, en aquellas personas que tienen la misión de conformar comunidades de pensamiento y más que ello comunidades de vida.

Ante la urgencia de leernos y leer a otros pensadores del concierto latinoamericano hemos convocado a unos respetables maestros de la Universidad de Chile para que publiquen sus propuestas ensayísticas, productos de investigaciones, unos esfuerzos intelectuales que darán cuenta de unas realidades educativas. De igual forma maestros nacionales aportan sus conocimientos e indagaciones en el desarrollo de este documento escritural.

En su recorrido encontrarán, en primera instancia, los resultados de investigaciones, y en un segundo momento se evidenciarán documentos escriturales que fijan una preocupación por abordar las realidades educativas que se suscitan en Colombia, tanto en sus exuberancias como en sus carencias.

Me queda invitarlos a enviar sus comentarios a los correos electrónicos de la Facultad y a participar con artículos que puedan darnos destellos, en épocas de caverna hasta donde las luces, antes símbolos de sabiduría, hoy sirven para enceguecer y ocultar.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Editor



Ser docente universitario, una búsqueda de sentido

RAMIREZ T. ANDRÉS M. ¹

Resumen

Este estudio está adscrito a la línea de investigación Alternativas Pedagógicas del grupo de investigación de Pedagogía de la Universidad de Manizales. El objetivo fue comprender los significados y sentidos del quehacer ser docente desde la perspectiva misma de los docentes. Para la realización de este estudio se utilizó la teoría fundamentada, metodología cualitativa la cual permitió construir conceptualmente la esencia de la experiencia docente. Los participantes fueron docentes de diferentes programas y universidades de la ciudad de Manizales. Se efectuaron dieciocho (18) entrevistas en profundidad y diez (10) aplicaciones de un instrumento de verificación, denominado -alegorías docentes-. El análisis se efectuó por medio del muestreo teórico técnica propia de la teoría fundamentada. La principal conclusión del estudio, es que en esencia ser docente universitario es una búsqueda sentido a la vida y a la existencia. Es un proyecto de vida orientado a la búsqueda y construcción de sentido como una experiencia de autoconstrucción, interacción y participación.

Palabras clave: Docencia Universitaria, Sentido, Búsqueda, Existencia, Autoconstrucción

Being university professor, a searching for the sense

Abstract

This study is assigned to the line of investigation "Pedagogical Alternatives" of the Pedagogy Investigation Group from Manizales University. The objective is to understand the meanings and directions of being an educational according to the professor's own perspective. The framework for the accomplishment of this study is the grounded theory, qualitative methodology that allowed constructing conceptually the essence of the educational experience. The participants were professors of different programs and universities from Manizales. 18 extended interviews were applied and it was carried out 10 -educational allegories- as an instrument of verification. The analysis was developed through theoretical sampling which is a technique in grounded theory. The main conclusion of this study is that being university professor is

¹ Tesis de grado, Maestría en Educación. Docencia, Facultad de Educación, Universidad de Manizales. Marzo de 2008. (Tesis dirigida por la doctora Ana Gloria Ríos y la docente Nelvia Victoria Lugo).

essentially a searching for the sense and meaning of life and existence. It is a project of life oriented to the searching and construction of sense and meaning as an experience of self-construction, interaction and participation.

Key words: University Teaching, Sense, Meaning, Searching, Existence, Self-construction.

Justificación

Según Amaya (1997) la universidad como institución e inteligencia social deposita sobre el docente el espíritu y la responsabilidad social y científica de la orientación y formación en ciencias. Ser docente universitario en nuestro contexto es social y educativamente una condición plurivalente y co-protagónica a nuestro desarrollo social y científico. Es fundamental la comprensión del quehacer ser docente y su identidad en contexto y los significados y sentidos que construyen.

Antecedentes

Los estudios e investigaciones realizados en Colombia en profesores y docencia universitaria, en su mayoría han pertenecido a más de veinte programas doctorales de maestría y de especialización enfocados en la docencia y la educación universitaria (Consejo nacional de acreditación, 2000). Con relación al presente estudio en Colombia se han realizado investigaciones con docentes en temáticas, planos y líneas de acción e investigación tales como: persona y condición humana del docente, ética y responsabilidad social de la docencia y la práctica docente universitaria, docencia universitaria y desarrollo humano, y el docente universitario como formador. Todas estas temáticas apuntando al propósito de indagar acerca de la identidad del profesor universitario.

Los trabajos realizados hasta ahora aun no son suficientes para establecer una línea de conocimiento base y de acción

en el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria y su profesionalización. En el campo de la comprensión de las condiciones sociales y humanas del docente frente a la multiplicidad de quehaceres institucionales, científicos, pedagógicos, evaluativos etc. existe una comprensión aun insuficiente a la luz de nuestro contexto, pues la comprensión de la identidad del docente colombiano y su concepción e incorporación conceptual a las políticas institucionales educativas de gestión y desarrollo humano no es un campo que se halla agotado científica y administrativamente. Por el contrario en nuestro contexto se evidencia flaqueza y carencia en la comprensión del fenómeno de la identidad y el ser del docente universitario. Los escasos estudios y la débil comprensión de la experiencia humana y social del docente en el contexto colombiano, constituyen aun una barrera institucional para nuestras universidades en cuanto a la generación de respuestas efectivas a las demandas sociales, culturales, pedagógicas, curriculares, científico-investigativas, políticas, e históricas de la realidad actual.

Problema de investigación

¿Qué es ser docente universitario?

Objetivo

Conocer y comprender los sentidos de ser docente universitario que están inmersos al interior de la universidad desde la perspectiva misma de los docentes.



Descripción teórica

El recorrido del desarrollo del concepto de docencia universitaria posee en esencia tres estados ideológicos y teóricos: Primero un estado de concepciones instruccionalista - reduccionistas en cuanto a la docencia como instrumento de enseñanza en torno a la relación de poder, algunos representantes fueron: Brandenburz, Batista, Mora, Peña, etc. en segunda instancia unas concepciones humanistas en representantes como Freire y Brunner; y en un tercer nivel aquellas concepciones científicas alrededor de la didáctica en el marco de la complejidad de las ciencias en teóricos como: Porlán, Flórez, Anaya, Pérez etc.

Prevalecen en la docencia universitaria dos fundamentos de perspectiva social y científica, estos son los objetos y los sujetos docentes. Los objetos de la docencia universitaria son por un lado concretos en cuanto al profesor en su conocimiento disciplinar y el conocimiento de la enseñanza del conocimiento disciplinar, y por otro lado también son objetos docentes aquellos derivados de la acción y el quehacer ser docente tales como: La ciencia, el conocimiento, la universidad, el currículo, el educando en su aprendizaje y formación disciplinar social, la evaluación, y el desempeño pedagógico. Para Anaya (1999) la docencia universitaria desde esta dimensión objetual es una disciplina científica cuyas consideraciones atienden al llamado epistemológico requerido.

Los alumnos y los profesores son los medios de expresión cultural y social de la educación superior (Escotect, M. 1993). Considerar lo humano en la docencia es reconocer una estructura cambiante de significados, saberes, experiencias, imaginarios etc. Pero fundamentalmente una estructura portadora de construcciones y sentidos vivenciales, sociales, culturales e institucionales que nutren y matizan la vida universitaria y la educación superior. Conferir a los sujetos docentes únicamente un análisis topológico respecto a quienes la

componen y su quehacer, es desconocer ampliamente la compleja relación y la estructura existente entre sujeto y objeto docente.

Ser docente es una estructura conformada por el ser, el sujeto docente y el sentido del ser docente en la acción del sujeto (praxis). Si la praxis del ser es darle significado y sentido a las acciones respecto de sus objetos y la realidad, entonces la praxis docente consiste en otorgar significado y sentido a las acciones docentes. Bauman (1999) considera que la praxis cultural consiste en convertir el caos en orden o en sustituir un orden por otro. El docente se forja en el sentido y la praxis que lo configura e integra hacia su propio orden personal y profesional.

Metodología

De acuerdo al contexto y fundamento del problema a la intención del estudio y con el fin de dar respuesta al objetivo planteado, se decidió aplicar una metodología cualitativa, la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Se efectuaron entrevistas individuales y en profundidad con y sin registro digital, múltiples notas de campo, la elaboración de diagramas hacia la estructuración conceptual propia de la teoría fundamentada y la aplicación de un instrumento cualitativo llamado -Alegorías docentes- el cual permitió acceder a información de comprobación de hallazgos.

Población y muestra

Bajo consentimiento informado participaron 18 docentes de diferentes universidades de la ciudad de Manizales, con experiencia entre 1 - 34 años. La investigación contó con tres recolecciones de información: Primero una codificación abierta, segundo una codificación axial y tercero una codificación selectiva. El procesamiento se efectuó por medio del muestreo teórico.

Hallazgos

La comprensión del ser docente posee un rasgo esencial y concluyente: De parte del docente es la búsqueda de un sentido particular y general a la existencia propia y ajena, a la vida y a las demás cosas. La búsqueda del sentido de la propia vida, de la vida y de un todo parcial es el sentido inmerso y oculto que mueve el quehacer ser de los docentes universitarios que alimentaron este estudio. La búsqueda de sentido es el elemento y el hallazgo central inmerso en la comprensión del ser docente universitario. Ser docente universitario es una búsqueda de sentido.

Frankl (1946) afirma que el sentido existencial del ser humano es la búsqueda de su sentido; así mismo la búsqueda del hombre del sentido de su vida constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos instintivos, por ello esta búsqueda es única y específica, puesto que es solo la persona misma quien ha de encontrarlo y desarrollarlo, a esto Frankl le llamó la voluntad de sentido. En el caso de los docentes universitarios esta voluntad de sentido, es decir el afán de encontrarle respuesta y explicación a sus existencias y a la vida misma, es mucho mas fuerte y evidente que en el ciudadano común, e incluso en la mayor parte de los casos de los docentes indagados esta búsqueda de sentido deja de ser sólo una fuerza primaria para convertirse en una búsqueda más estructurada, elaborada y hasta consciente, que permite al docente desarrollarse humana y profesionalmente.

*“La vida como docente universitario es una búsqueda incesante por buscar ese ser en conquistarse”*². La búsqueda de sentido es propia a la condición humana, esta búsqueda y la necesidad de cons-

truir sentido como ya se expuso aumenta considerablemente en el docente. Con relación a otros gremios y profesiones esta búsqueda es estructural, por consiguiente lo que sostiene y regula este fenómeno particular y peculiar al docente universitario y lo que los datos del estudio orientan de acuerdo al análisis y su proceso es: La responsabilidad social e institucional que poseen los docentes universitarios frente a la ciencia y su orientación.

De acuerdo a Lepp (1963) de tradición existencialista es vocación del ser humano experimentar el ardiente deseo de realizar la autenticidad de su existencia y por lo tanto seguir su destino como anticiparlo. En la mayoría de los casos los docentes universitarios se anticiparon, aceptaron y eligieron la docencia universitaria como un sendero de posibilidades hacia su autoconstrucción y consolidación personal y profesional en su disciplina. Para Lepp la existencia del ser humano es su propia realidad y su esencia, en este sentido los docentes universitarios hacen praxis de su propia existencia al hacer de la razón, la reflexión y el conocimiento un instrumento de navegación en su realidad y su existencia humana, docente y disciplinar.

Las categorías resultantes y sus respectivos conceptos alrededor del desarrollo hallazgo central:

- La docencia universitaria es vida, es praxis existencial:
 - La aventura de la esencia.
 - Preguntarse por la vida.
- Ser docente una experiencia trascendental:
 - Entre el placer y la realidad, hacia un orden interior.
 - Trascender como proceso de autoconstrucción, la transformación.
- Ser docente, Ser saber:
 - Saber la vida.
 - Conocimiento y saber como una acción.

² Fragmento de entrevista tomado de uno de los docentes participantes en el presente estudio.



- El pensamiento sublime que el docente busca construir.
- La externalización:
 - El lugar como sentido de la externalización.
 - El otro.
- El encuentro:
 - El uno al otro construyendo vida universitaria.
 - La interacción docente como significación y construcción de sentido.
- Docencia universitaria como participación y ciudadanía.
- La docencia universitaria una construcción de mundo.

Conclusiones

A continuación se expondrán nueve casuísticas en cumplimiento del problema abordado, las categorías y su hallazgo a manera de conclusiones:

- La búsqueda de sentido como labor es reconocida institucional, laboral y socialmente. El carácter universal de la universidad en la que se desenvuelve y se desempeña conduce al docente universitario a desarrollar y a afinar profesional y laboralmente sus preguntas, sus respuestas, sus ideas, lo que construye, reconstruye y deconstruye, las razones, los argumentos, las proposiciones, sus estrategias educativas y modelos de explicación de la realidad, sus imaginarios etc.
- La dual búsqueda de sentido del docente en cuanto a su vida y a la vida en general.
- Para el docente universitario su búsqueda y construcción de sentido es una praxis social a través del conocimiento que orienta en su enseñanza a otros.
- A persona su propia búsqueda de sentido en su labor y en su vida cotidiana, y es su cotidianidad docente un escenario universal de sentido, haciendo de la docencia universitaria una praxis existencial que conduce al docente hacia su autoconstrucción personal y profesional.
- La motivación laboral y personal del docente esta constituida en el hecho de descubrir en su labor una razón de ser a su existencia, a su vida y la vida en general. Desde este hecho el docente es un individuo en una continua búsqueda y desarrollo; así mismo en una praxis de orden existencial ya que hace consciente su ejercicio laboral a luz del sentido de su propia vida.
- La universidad como institución social debe considerar la docencia y el docente universitario como una estructura de desarrollo humano, social e institucional que está marcada y profundamente arraigada en la construcción de sentido. Lo que vemos en el estudio es que desde la perspectiva de los docentes el sentido es una búsqueda, por lo tanto la universidad debe orientar al docente desde su búsqueda hacia la construcción de sentido.
- La búsqueda de sentido como estructura del quehacer ser contribuye a ampliar la comprensión de la docencia universitaria y la dinámica psicosocial del sujeto docente en su dimensión personal, institucional y social, esto ofrece una perspectiva conceptual de la realidad docente que ayuda y enriquece precisamente la explicación de diversos rasgos y comportamientos del docente que contribuyen o no a la calidad educativa.
- El proyecto de vida del docente es una estructura portadora de construcciones y sentidos humanos, sociales, culturales e institucionales que nutren y matizan a la vez la docencia, la universidad y por consiguiente la educación (Murcia, 2006). El proyecto de vida del docente es entonces para la educación superior un punto coyuntural de partida en las prácticas pedagógicas y científicas de la educación superior.
- Se debe generar, administrar, organizar y desarrollar el talento y el conocimiento en la docencia universitaria. Este es-

tudio advierte no sólo la necesidad de comprender al sujeto docente como un ser en autoconstrucción permanente por medio de una búsqueda, también advierte que la resignificación de los proyectos educativos de educación superior deben estar contemplados en la dimensión del desarrollo de la gestión humana del talento y el conocimiento.

Recomendaciones

El hallazgo no sólo dilucidó la realidad docente como una experiencia de búsqueda, autoconstrucción y construcción de sentido; muchos aspectos referentes a la docencia universitaria como fenómeno institucional y educativo dejan posibilidades de análisis posteriores. En el terreno de la pedagogía el estudio indirectamente deja en discusión varias cosas: Primero si se observa claramente desde la experiencia docente lo pedagógico inconscientemente en la rutina docente se esfuma en el terreno de la ausencia e improvisación del sentido pedagógico del desempeño docente y estudiantil; segundo la pedagogía en el ámbito de la experiencia docente posee significados que delatan la incompreensión y desarticulación a ésta como disciplina que subyace y fundamenta a la docencia. A continuación cuatro realidades en común:

- El ser pedagógico ausente: la docencia debe tener una estructura pedagógica en el quehacer ser (Juliao, 2002), sin embargo el docente lo asume muy parcializadamente desde la mera interacción con el educando y se evidenció una pobre fundamentación pedagógica y didáctica en las actividades cotidianas de aula entorno a estrategias de enseñanza y el aprendizaje. Indudablemente la denuncia principal de este hecho es la escasa apropiación pedagógica del docente en su vida universitaria. El docente se ausenta como ser pe-

dagógico. Podría ser que la docencia universitaria aun se encuentra en el terreno casi exclusivo de lo disciplinar y las condiciones laborales.

- Improvisación pedagógica: es otro elemento atinente a la pedagogía que resalta en el estudio, se observa la escasez de control pedagógico en la labor y el quehacer ser docente. Los docentes deambulan pedagógicamente en el terreno de la improvisación y el estricto saber disciplinar.
- La no búsqueda de sentido pedagógico: Raramente se encontró docentes concibiendo su disciplina como objeto de estudio que posee pedagogías y didácticas propias a sus objetos de conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje; es decir, no hay sentido pedagógico desde sus prácticas disciplinares formativas. En este mismo sentido ser docente no es sinónimo de ser pedagogo. No hay una movilidad de sentido pedagógico en el docente.
- El desempeño como el quehacer ser pedagógico: Otra situación pedagógica relevante al análisis del estudio es la tendencia docente a minimizar y centralizar la educación y formación entorno al ámbito de la evaluación y el desempeño. La evaluación del desempeño docente y estudiantil se convierte en el centro pedagógico y laboral de las acciones universitarias docentes.

Estas cuatro situaciones contradicen gravemente los patrones idealmente propuestos legal, académica y educativamente al interior de las instituciones educativas. En los procesos de acreditación y certificación institucionales el discurso pedagógico es una fuerza institucional de desarrollo aparentemente presente. La pedagogía en tales esfuerzos institucionales por demostrar sus procesos de calidad está presente como parte y base del quehacer ser educativo del día a día, sin embargo como se observa en la realidad docente y en la cotidianidad no es tan claro que la pedagogía como



disciplina sea motor y estructura en la realidad universitaria. Las instituciones se encuentran en frente de un verdadero reto administrativo y humano y ante

nada en frente de un sofisma discursivo enmascarado alrededor del quehacer ser docente. El docente universitario no es un ser pedagógico.

Bibliografía

- Amaya G, O. (1997): La universidad: Futuro de la sociedad. Buenos Aires. Seminario Internacional: Filosofía de la educación.
- Anaya, G. (1999): Concepciones sobre docencia universitaria. Bucaramanga. Revista: Docencia universitaria. CEDEUIS
- Bauman, Z. (1999): La cultura como praxis. Madrid. Ed. Paidós Studio.
- Consejo nacional de acreditación. (2000): Comisión nacional de doctorados y maestrías. Bogotá.
- Deleuze, G. (1995): ¿Qué es filosofía? Barcelona. Ed. Barcelona.
- Escotect, M. (1993): Tendencias, misiones y políticas de la universidad. Mirando hacia el futuro. Paris. UNESCO.
- Flórez, R. (2002): Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Bogotá. ICFES.
- Frankl, V. (1946): El hombre en busca de sentido. Madrid. Ed. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967): The discovery of grounded theory. New York. Aldine.
- Juliao, C. (2002): La Praxeología: una teoría de la practica. Bogotá. CONCIENCIAS.
- Lepp, I. (1963): La existencia autentica. Buenos Aires. Ed. Carlos Lohle.
- Murcia, N. (2006): Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. Tesis doctoral. Manizales. Universidad de Manizales y CINDE.
- Porlán, R. (1998): Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. Madrid. Ed. Paidós.

Configuración y horizontes de la educación ambiental*

VILLAMIZAR SERRANO, ROBERT ¹

Resumen

La presente investigación da cuenta de la configuración y horizontes de la educación ambiental en colegios de la ciudad de Manizales, desde la visión que tienen académicos y funcionarios sobre lo que representa para el Sujeto la Educación Ambiental.

En el desarrollo de la investigación, se entiende por configuración la Disposición de las partes que componen la Educación Ambiental y le dan su peculiar forma y particularidades desde los Docentes de Colegios públicos y privados de Manizales. Como Horizontes se comprende el porvenir, el devenir, aquello que no conocemos, pero podemos advertir desde los discursos y desde los acontecimientos-acciones del mundo vital del docente sobre el devenir de la educación ambiental en los colegios de Manizales, en proyección o con posibilidades de futuros. El horizonte se desplaza con nosotros, es la posibilidad de soñar con llegar a él, sabiéndose que irá un tanto más adelante que nosotros. Adelantar procesos de historicidad, tantas posibilidades de pasado, diversos futuros posibles por construir. Es el no perder la esperanza. Y como mundo vital, se concibe el mundo de la vida, de la práctica que lo rodea, el mundo de la acción, la experiencia que se recuerda para ser contada, el dar cuenta de lo que ha pasado; en el pensamiento del filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955), “El yo y mis circunstancias”, mundo vital que se sustenta constantemente en la vida que ha surgido, es decir, como realidad dinámica, que siempre está en proceso de elaboración, es una incesante fuente de problemas y cuestiones relevantes y obliga siempre, a quien la vive, a “saber a qué atenerse”, a orientarse continuamente en sus decisiones. Pues bien, esta orientación exige una razón que acompañe a la vida y que encuentre en ella su fundamento. Es decir, una razón vital en un mundo vital.

Estas reflexiones son el acicate para continuar profundizando en lo que hoy denominamos por configuración y de lo que de ello se desprende en cuanto a la Educación Ambiental en Colegios de Manizales, puesto que en los jóvenes y su sistema formativo estaría la llave para encontrar alternativas a esta problemática que va tomando aires de pánico colectivo.

Palabras claves: Educación Ambiental, Ambiente, Desarrollo, Proyectos de Educación Ambiental.

* Tesis de la Maestría en Educación. Docencia. Facultad de Educación, Universidad de Manizales. Septiembre de 2008. (Tesis dirigida por el Dr. Miguel Alberto Gonzalez González).

¹ Docente de la Escuela de Carabineros Alejandro Gutiérrez, Manizales, Caldas, Colombia.



Configuración y horizontos de l' educación ambiental

Résumé

L'actuelle recherche rend compte de la configuration et des horizontos de l'éducation environnementale dans des collèges de la ville de Manizales, depuis la vision qu'ont des académiciens et des fonctionnaires sur ce qui représente pour le Sujet l'Éducation Environnementale.

Dans le développement de la recherche, on comprend par configuration la disposition des parties qui composent l'Éducation Environnementale et elles lui donnent leur manière particulière et particularités depuis les Enseignants de Collèges publics et privés de Manizales. Comme Horizontos on comprend le futur, l'avenir, ce que nous ne connaissons pas, mais pouvons signaler depuis les discours et depuis les actions du monde vital de l'enseignant sur l'avenir de l'éducation environnementale dans les collèges de Manizales, en projection ou avec des possibilités de futur. L'horizon se déplace avec nous, est la possibilité de rêver d'arriver à cela, en sachant qu'ira un peu plus en avant que nous. Avancer des processus de historicité, tant de possibilités de passé, divers futurs possibles pour construire. Ce n'est pas de perdre l'espoir. Et comme monde vital, on conçoit le monde de la vie, de la pratique qui l'entoure, le monde de l'action, l'expérience qui est rappelée pour être contée, rendre compte de ce qui s'est passé; dans la pensée du philosophe espagnol José Ortega et Gasset (1883-1955), "Moi et mes circonstances", monde vital qui est constamment soutenu dans la vie qui est apparue, c'est-à-dire, comme réalité dynamique, qui est toujours en processus d'élaboration, est une incessante source problèmes et questions significatives et elle oblige toujours, à celui qui la vit, "savoir à quoi se conformer", être continuellement orienté dans ses décisions. Parce que bien, cette orientation exige une raison qui accompagne la vie et qui trouve en elle son fondement. C'est-à-dire, une raison vitale dans un monde vital.

Ces réflexions sont le stimulant pour continuer à approfondir dans ce que nous appelons aujourd'hui par configuration et de cela est détaché quant à l'Éducation Environnementale dans des Collèges de Manizales, puisque dans les jeunes et son système formatif il est la clé pour trouver des alternatives à cette problématique qui prend des airs de panique collective.

Key words: Éducation Environnementale, Ambiante, Développement, Projets d'Éducation Environnementale.

La sociedad empezó a concientizarse de la problemática medioambiental gracias a las diversas acciones protagonizadas por organizaciones y el compromiso adquirido por colectivos científicos, políticos, económicos, sociales sensibilizados desde la Agenda 21. La elaboración del

programa de la Agenda 21, producto de la conferencia celebrada en Río de Janeiro en 1992, firmado por la mayoría de los Estados allí presentes, hace hincapié en las siguientes problemáticas: la expansión demográfica, la pérdida de la biodiversidad, el cambio climático, la desertificación,

y los tipos de contaminación (atmosférico, acústico, visual, de los suelos, del agua, la acumulación de residuos, las energías peligrosas).

La investigación da a conocer el cómo se encuentra la Educación Ambiental en los colegios de Manizales y cuáles son las posibilidades para cualificarla, los análisis realizados auguran horizontes para cualquier institución educativa que tenga plena conciencia de su responsabilidad ambiental que como se verá no puede ser retardada ni delegada.

Antecedentes

Revisadas algunas investigaciones a nivel mundial, nacional y local, se manifestaron dificultades en transición sobre la Educación Ambiental que sin lugar a dudas dan cuenta de una realidad que refleja un panorama poco alentador.

Los esfuerzos de las instituciones por atemperarse a los cambios sociales y económicos han provocado nuevas demandas y retos a los líderes frente a la conservación del Medio Ambiente, de ello no puede estar ausente la comunidad académica de los colegios, donde se forja el Talento Humano de la adolescencia, que en definitiva, continuaran con la responsabilidad de asegurar una existencia desde lo ambiental, más digna.

De las investigaciones consultadas, vale citar algunas que conformaron el espectro. Universidad de St. Thomas en Minnesota (Estados Unidos), titulada: **UNDERGRADUATES CONSTRUCTING A PASSION TO SAVE THE EARTH.** (Estudiantes que construyen una pasión por salvar la tierra), escrito e investigado por *Wojciechowski, Thomas Armin, University of St. Thomas (Minnesota)*, 2005. Relata que a la luz de los deterioros ambientales globales y el reconocimiento de una necesidad de líderes ambientales

eficaces, se adelantó el estudio de un grupo selecto de estudiantes comprometidos en acciones ambientales. La implementación de estudios ambientales en camino a enfrentar la pregunta más importante de los estudiantes: ¿Cómo vivir?

Comunidad de estudios ambientales (UCES) del centro de investigación social de la ciencia en la Universidad del Estado de Mississippi (Estados Unidos), titulada **ENVIRONMENTALISM IN THE MIDDLE EAST: ATTITUDES TOWARD PRESERVATION, CONSERVATION, AND GRASS ROOTS ECOSYSTEM MANAGEMENT IN BAHRAIN, JORDAN, AND SAUDI ARABIA.** (Medio ambiente en el Oriente Medio: Actitudes hacia la preservación, la conservación, y la gerencia del ecosistema en Bahrein, Jordania, y Arabia Saudita), escrito e investigado por *Alibeli, Madalla A., Ph.D., Mississippi State University*, 2004. Los resultados dieron cuenta de diferencias significativas en las actitudes hacia la conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta el país de los encuestados, el género, la clase social, los ingresos familiares y la educación de los padres y de la eficacia ambiental como factores explicativos de actitudes hacia el ambiente en el Medio Oriente.

En Johannesburgo, la Universidad de Sudáfrica, se produce un estudio titulado: **THE NATURE AND MEASUREMENT OF ENVIRONMENTAL LITERACY FOR SUSTAINABILITY** (La naturaleza y medidas de instrucción ambiental para la sostenibilidad), escrito e investigado por *Chacko, Charuvil Padeettathil, D. Ed., University of South Africa*, 2001. Esboza un cuestionamiento sobre la educación ambiental, incluidas las diversas definiciones, metas, objetivos y principios rectores para una efectiva educación ambiental.

En Canadá, la Universidad Simón Fraser, desarrolló una investigación titulada: **AN INVESTIGATION OF TEACHERS' MOTIVATIONS AND PERCEPTIONS**



IN ATTENDING A RESIDENTIAL ENVIRONMENTAL EDUCATION CENTRE

(Una investigación sobre las motivaciones de los profesores y las percepciones en atender y centrar la educación ambiental en casa, Fuera de las escuelas), escrito e investigado por Schartner, Diane Arline, M. A., **Simon Fraser University (Canada)**, 2000. Examina las condiciones que influyen las decisiones de los profesores para participar en un programa de educación ambiental.

En la Universidad de Toronto, se desarrolló una investigación denominada **EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA PROFESORES DE INSTITUCIONES CANADIENSES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**, escrito e investigado por Lin, Emily Shu-Ying, Ph. D., **University of Toronto (Canadá)**, 2000. Los docentes, como uno de los agentes dominantes del cambio, como parte importante para promover y mejorar la capacidad de los individuos de tratar el desarrollo y los problemas ambientales.

La Universidad de Tennessee, surge el siguiente estudio descriptivo: **THE STATUS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ELEMENTARY AND MIDDLE PUBLIC SCHOOLS OF EAST TENNESSEE: A TEACHER PERSPECTIVE** (El estado de la educación ambiental en escuelas públicas elementales y medias de Tennessee del este: En la perspectiva del profesor), escrito e investigado por Sall, Amadou Bocar Cire, Ph. D., **The University of Tennessee (Estados Unidos)**, 1999. Concluye, que los profesores generalmente no son forjados con el conocimiento y las habilidades necesarias para integrar con éxito la educación ambiental en sus planes de estudios.

Universidad de Bath (United Kingdom) en Inglaterra se encontró una investigación que al respecto fue titulada: **HOW DOES THE GEOGRAPHY TEACHER**

CONTRIBUTE TO PUPILS' ENVIRONMENTAL EDUCATION? (¿Cómo contribuye el profesor de geografía en la educación-formación ambiental de los estudiantes?), escrito e investigado por Reid, Alan Douglas, Ph.D., **University of Bath (Inglaterra)**, 1998. El foco de la investigación fue la de contribuir con la enseñanza de geografía a los estudiantes, y el estudio de la educación ambiental en aspectos locales.

Universidad Union Institute en el estado de Ohio, florece la siguiente propuesta: **TEACHING AS IF YOUR LIFE DEPENDS ON IT: ENVIRONMENTAL STUDIES AS A VEHICLE FOR SOCIETAL AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION** (Enseñando como si su vida dependiera de ello: Estudios ambientales como vehículo para la transformación social y educativa), escrito e investigado por Giuliano, Jackie Alan, Ph.D., **The Union Institute (Ohio – Estados Unidos)**, 1998. Este trabajo presenta un proceso para enseñar educación ambiental basada en el contacto y la participación activa con el mundo que lo rodea.

De la Universidad "Temple University", surge la propuesta: **CREATING EFFECTIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION** (Crear una efectiva educación ambiental), escrito e investigado por O'Connor, Teresa M., Ph.D., **Temple University (Pensilvania – Estados Unidos)**, 1997. Revela que dar a los estudiantes solamente "los hechos" frecuentemente los deja con un sentido de desesperanza sobre el futuro de la vida en este planeta. Los problemas del ambiente parecen a menudo grandes y complejos, y la sensación de los estudiantes es que allí no pueden hacer nada.

Desde la Universidad de Kingston en Canadá, investigación titulada: **THE EDGE OF CHAOS: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TRANSFORMATION** (Al borde del caos: transformación en educación ambiental), escrito e investigado por

Chapman, Christine Y., M.Ed., Queen's University at Kingston (Canadá), 2005. Encuentra que las tentativas fracasadas de preservar el medio ambiente en lugar de preservar los valores y las creencias que forman nuestro discurso ambiental no se articulan.

La Universidad de Sevilla en España aparece un análisis comparado: **LA EDUCACION AMBIENTAL EN LOS CURRÍCULA DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA DE FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA. UN ANALISIS COMPARADO**, escrito e investigado por Ibañez Macarena, Esteban, **Universidad de Sevilla**, 2000. Expone una serie de reflexiones sobre la Educación Ambiental en los países objeto de estudio, para centrarse en las tendencias más significativas que aúnan los criterios y líneas básicas que delimitan la situación de la Educación Ambiental en la actualidad.

En Bogotá **LA ESCUELA ECOLÓGICA, IMPERATIVO CULTURAL EN COLOMBIA** escrito e investigado por Celys Rincón, Luís Jesús; Loss Vaca, Germán y Torres Barón Edduard Humberto, **Área de Investigación Académica Escuela de Cadetes de Policía General Santander**, 2005. Propiciar la formación de escuelas ecológicas nacionales, orientados a la solución de problemas ambientales en forma interinstitucional, mediante convenios que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida y manejo sostenible de los recursos.

En el ámbito local, **AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES**, escrito e investigado por Patiño Agudelo, Orlando de Jesús, **Universidad de Manizales**, 2003, tesis en la maestría de Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. La investigación aborda la comprensión intersubjetiva que en materia de medio

ambiente y desarrollo sostenible concibe la Universidad de Manizales.

Las investigaciones reúnen elementos en común y coinciden que la Educación Ambiental del siglo XXI debe estudiarse en variados aspectos y repensarse para una sociedad que aún no existe, la sociedad por advenir en un no-ya-ahora.

Revisados los antecedentes no queda duda que la Educación Ambiental ha sido pensada y casi vigilada en muchos aspectos, pero aún quedan opciones de visualizarle de una manera más amplia y compleja.

Problema de investigación

¿Cuál es la configuración y horizontes de la Educación Ambiental desde el mundo vital de los docentes de colegios Públicos y Privados de Manizales?

Objetivos

General

Develar la configuración y los horizontes de la Educación Ambiental en colegios públicos y privados de Manizales, en la idea de reconocer las prácticas de formación ambiental.

Específicos

- ✓ Describir la configuración de la Educación Ambiental desde la perspectiva de los Docentes de Colegios públicos y privados de Manizales.
- ✓ Revelar elementos de orden conceptual, ocultos tras la praxis, que enriquecen o empobrecen la mirada a la Educación Ambiental.
- ✓ Identificar cual es el papel de la teoría ambiental en los procesos Educativos de los Colegios públicos y privados de Manizales.



Descripción teórica

La educación ambiental se comprende como una corriente de pensamiento y acción, que adquiere auge a partir de los años 70, cuando la destrucción del hábitat natural y la degradación de la calidad ambiental empiezan a ser considerados como problemas sociales. Se acepta comúnmente que el reconocimiento oficial de su existencia y de su importancia se produce en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972).

Aunque definir la educación ambiental es una tarea por la pedagogía, si es importante partir de la propuesta del Congreso de Moscú: "La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros". (Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente. Moscú, 1987)

La educación no puede ser desligada de su responsabilidad sobre el cuidado del entorno, sabido es que el aprendizaje es un proceso de construcción que tiene lugar en relación con el medio social y natural, se desarrolla en doble sentido, es decir, cada persona aprende y enseña, dura toda la vida y se ejercita en diferentes escenarios, como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad. Estas características apuntan un hecho relevante: el propio medio es educativo en sí mismo, lo cual subraya la necesidad de coherencia entre los mensajes educativos explícitos y los mensajes implícitos de la realidad.

Es relevante ver la educación ambiental como educación para la acción. Actúa ampliando nuestros conocimientos y

conciencia acerca de los impactos de la actividad humana sobre el medio, pero con el objetivo último de mejorar nuestras capacidades para contribuir a la solución de los problemas.

La educación ambiental ha sido definida también como la "respuesta educativa a la crisis ambiental". Es decir, la reacción, desde un determinado ámbito del pensamiento y el quehacer humano, a lo que socialmente se reconoce ya como una crisis de dimensiones globales.

De hecho, si en el pasado se tendía a hablar de "problemas ambientales", independientes entre sí y desconectados del resto de la realidad, actualmente, una aproximación honrada y realista de la situación debe empezar reconociendo la interdependencia entre factores muy diversos. Interdependencia entre diferentes aspectos de los conflictos (lo ambiental, lo económico, lo político, lo cultural, lo legal, lo ético); entre lo local y lo global; entre los países, las personas, las culturas; entre los posibles instrumentos y vías de solución, estos entre otros.

No hay duda de que el sistema de producción, uso y consumo de bienes y servicios, nacido con la Revolución Industrial y hoy dominante, contribuye con el deterioro de los espacios vitales del hombre. Es así como el Informe Brundtland y la Agenda 21 afirman que los conflictos ecológicos están provocados por los modelos de producción y consumo vigentes que, mediante la aplicación de potentes herramientas tecnológicas y culturales, someten a los sistemas que sustentan la vida en el planeta a graves presiones.

No nos encontramos, pues, ante un conjunto de numerosos problemas independientes sino ante un gran problema sistémico: la incompatibilidad entre el sistema económico actual y el equilibrio ecológico, se refuerza cuando cada productor y cada consumidor se convierten, al

seguir las pautas del modelo, en factores de degradación del planeta. Ese carácter sistémico tiene, además, otra vertiente: nuestras actuaciones, aun en el caso de que sean localizadas (en el espacio o en el tiempo), tienen repercusiones que desbordan el punto y el momento del impacto.

Al ir profundizando en el origen y en la magnitud de la crisis, se ha pasado de análisis estrechos y propuestas parciales, que abogaban por meras soluciones tecnológicas y por reformas puntuales, a poner en cuestión aspectos fundamentales del actual proyecto de sociedad. Los documentos internacionales de referencia transmiten una idea clara sobre la imposibilidad de continuar con nuestro modelo de relación sociedad-medio. Aun tratando de evitar el catastrofismo, es necesario tomar conciencia de la incapacidad que nuestras sociedades, en general, y los grupos que toman las decisiones, gestores y grandes poderes económicos, en particular, han demostrado desde el punto de vista del equilibrio ecológico y de la justicia social.

Entre los problemas ambientales globales podemos destacar los siguientes: el cambio climático; la destrucción de la capa de ozono; la escasez de agua y la degradación de su calidad; la pérdida de tierra cultivable y la desertización; la destrucción de los bosques y otros ecosistemas; la pérdida de diversidad biológica y de recursos genéticos; la lluvia ácida; la contaminación de los océanos; la acumulación de enormes cantidades de residuos, en especial los tóxicos y radiactivos; entre otros.

El panorama social no es menos dramático: una población que sigue creciendo, precisamente en las zonas más empobrecidas; un aumento de la polarización entre ricos y pobres, con países por debajo del umbral de la supervivencia; los múltiples conflictos bélicos; la expansión fortísima y caótica de las áreas urbanas, que según analistas ya acogen a más de la mitad de

los habitantes del mundo, con su cadena de consecuencias: progresivo deterioro del entorno urbano, nuevas patologías asociadas a los estilos de vida, esto por citar los más relevantes.

El esbozo de este panorama desafía la urgencia de emprender cambios en muchos frentes y de asumir responsabilidades por parte de todos los sectores sociales, desde lo individual hasta lo colectivo. La educación ambiental afronta el reto, no se trata de resolver problemas concretos, sino de incorporar a la ciudadanía en la construcción de un modelo de sociedad que se ocupe de su horizonte ambiental.

Se hace necesario tener presente la distinción entre desarrollo y crecimiento económico, para encontrar el camino hacia el desarrollo sostenible, como lo indica Robert Goodland "Una "buena" o aceptable solución para el desarrollo requiere que se satisfagan por lo menos tres suposiciones fundamentales. La primera es que tengamos un conocimiento más o menos bueno de las actividades humanas en el futuro. La segunda condición es que debe haber un destinatario para este conocimiento, y que lo use. La tercera condición es que a este cuerpo u otro organismo internacionalmente aceptado se le dé la autoridad y el poder para elegir el futuro sendero del desarrollo y ponerlo en vigor. Si estos simples hechos no son reconocidos, no hay nada más que decir acerca del asunto de la sostenibilidad, o de cualquier otra política de desarrollo". (Goodland Robert 1994, 89-90) Sobre la estrategia de intentar reducir la desigualdad económica expandiendo la escala de la actividad humana, las oportunidades para lograr un verdadero desarrollo sostenible son limitadas y van disminuyendo.

La pregunta por lo político estará en todos los campos de la Humanidad como bien lo comprendió Aristóteles al referirse al hombre como *zoon-politicon*, la política



no puede ausentarse del devenir ambiental "Para lograr el uso sostenible del medio ambiente, concluimos que como primera prioridad debería convenirse el diseño e implementación de políticas económicas que: a) acelerar el desarrollo de nuevas tecnologías, como la energía de flujo y el reciclaje; b) no permitir más crecimiento de la producción en los países ricos; c) estabilizar la población mundial tan pronto como sea posible; y d) mejorar la distribución internacional de ingresos". (Goodland Robert 1994, 105-106). Si se continua con los caminos de desarrollo que hasta ahora se prevalecen, atentamos contra nuestra propia supervivencia.

En cuanto a desarrollo sostenible, no son pocos los conceptos que se pueden abordar "El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. 1987". (Goodland Robert 1994, 107). Es decir, exige un compromiso y una responsabilidad que como ya se ha indicado son indelegables.

Se entiende que lo económico no puede continuar en sus propias rutas sin orientar su quehacer con responsabilidad ambiental "Los sistemas económicos dependen de sus sistemas ecológicos de soporte de vida y debemos darnos cuenta de esto e incorporarlo a nuestros pensamientos y acciones a un nivel básico, si vamos a mantener nuestro lugar en el mundo". (Goodland Robert 1994, 153). Se estimula una imbricación economía-medio ambiente en la idea de que la vida es superior a cualquier otro deseo o necesidad humana.

Pero no todo está perdido, en mucho hemos mejorado. Con anterioridad a la expedición de la Ley 99 de 1993, la gestión ambiental en Colombia padecía de una serie de problemas estructurales, y un marco legal que no correspondía a las realidades sociales y ambientales de Colombia, a

tal aspecto refiere Eduardo Uribe Botero: "Entre las más notables deficiencias de la gestión ambiental, vigentes antes de la expedición de la Ley 99 sobresalen:

- Gran dispersión en las responsabilidades de gestión ambiental entre varias entidades.
- Colisión y conflicto de competencias entre las diversas entidades del Estado responsables de la gestión ambiental.
- Conflictos de interés al interior de entidades que tenían a su cargo la doble función de promover el aprovechamiento de los recursos naturales, y administrar y controlar su uso.
- Limitada autonomía de las autoridades ambientales por estar adscritas a otras entidades del Estado encargadas de promover el desarrollo sectorial.
- Carencia de una entidad ambiental nacional con la autoridad para coordinar la gestión ambiental de las diversas entidades regionales y nacionales que tenían funciones ambientales.
- Carencia de una entidad ambiental nacional con la autoridad para coordinar la gestión ambiental de las diversas entidades regionales y nacionales que tenían funciones ambientales.
- Centralización excesiva en la definición de políticas, prioridades, estrategias y metas por parte de las autoridades ambientales del nivel nacional y regional.
- Carencia de canales adecuados de participación ciudadana para permitir a las comunidades dar a conocer sus expectativas en torno a la gestión ambiental del Estado.
- Carencia de canales que permitan a los alcaldes y gobernadores, influir en la definición de las políticas y los proyectos ambientales que se implementaban en sus respectivas jurisdicciones.
- Insuficiencia de recursos financieros.
- Carencia de mecanismos descentralizados y democráticos que permitiesen hacer una focalización adecuada de la inversión, logrando así maximizar sus beneficios ambientales y sociales.

- Inconvenientes niveles de politización en el manejo de las autoridades ambientales.
- Existencia de instrumentos legales de control ambiental basados principalmente en el uso de mecanismos policivos y coercitivos.
- Carencia de instrumentos e incentivos económicos capaces de orientar las actividades productivas por caminos ambientalmente sanos.
- Muy limitada presencia de las autoridades ambientales.
- Casi absoluta impunidad frente a los delitos ecológicos y violaciones de la legislación ambiental nacional. (Rodríguez Manuel 1996, 20-24)

¿Cuántas de estas aun persisten? La continuidad de los niveles de politización en las CARs, nombramiento de funcionarios sin tener la formación necesaria para asumir la responsabilidad que a cada cargo corresponde.

Sabido es que los conceptos varían en el flujo de la historia, como es el caso de “El concepto de *desarrollo sostenido* ha cambiado la filosofía de explotación destructiva de la sociedad a una que fomente la protección del ambiente y sus habitantes a largo plazo”. (Heinke Gary 1996, 9) Conceptos que buscan la conservación de la especie humana, por lo cual requiere ajustes de su conceptualización.

Acudiendo al origen etimológico “El término *ecología* proviene del griego *oikos*, que significa casa, combinado con *logos*, “el estudio de”. Así pues, literalmente *ecología* es el estudio de la casa (la Tierra)”. (Heinke Gary 1996, 9). No es suficiente con saber el significado de las palabras, hay que llevarlas a la práctica.

Dando una revisión a los orígenes del quebranto del entorno, Rodríguez, Uribe y Carrizosa (1996), **opinan que** “La dinámica de los procesos de deterioro ambiental frecuentemente está

asociado con situaciones de marginamiento social y de pobreza. Bajo estas condiciones se generan círculos viciosos donde la inequidad se vuelve causa y consecuencia del deterioro ambiental”. Es apenas lógico, que comunidades marginadas tengan que acudir su entorno inmediato, depredándolo para poder subsistir.

Tipo de investigación

***“La rigidez es buena en las piedras,
y, a veces, en los Seres Humanos”***

Robert Villamizar

Se enmarca dentro de la Investigación Cualitativa. Reconocer que el conocimiento de la realidad humana requiere de la búsqueda de sentidos, la comprensión del sentido desde los actores y en los escenarios en los cuales se produce, reproduce, se transforman los significados personales, sociales y culturales, invita a pensar mas desde una perspectiva inductiva, holística, interactiva, reflexiva, naturalista, humanista, características estas propias de la investigación cualitativa.

Llegar al objetivo central de la investigación cualitativa, como es la comprensión del comportamiento humano desde el sentir mismo de los actores y de lo que significa para ellos, y en lo que compete a la hermenéutica, enfoque a trabajarse durante esta investigación, como es el comprender, reconocer y develamiento del sentido que se gesta al interior de un fenómeno específico –Procesos de Educación Ambiental en los Colegios de Manizales–, hace inherente al proceso investigativo la asunción de un rol específico por parte del investigador, donde éste debe “tomar el rol del otro” (De La Cuesta, Carmen, 2003, p. 1), con el fin de capturar la configuración y horizontes desde los docentes para posteriormente ser interpretados y comprendidos.



Investigación hermenéutica

La investigación se ocupa de la descripción e interpretación, en tanto que se trata de realizar una construcción de sentido desde los relatos de docentes de colegios públicos y privados de Manizales, en torno a la configuración y horizontes de la Educación Ambiental, acorde a la hermenéutica.

Población y muestra

- Como Actores Sociales, Docentes de los Colegios:

Privados	Públicos
Colegio de Nuestra Señora del Rosario	Escuela Normal Superior de Manizales
	Colegio Oficial Mixto SAN PIO X
Colegio Nuevo Gimnasio	Colegio Rural "El Trébol"
Nota. Se entrevistó a un funcionario de la contraloría que tiene la misión de verificar el desarrollo de los PRAES dentro de las instituciones educativas públicas.	

Técnicas e instrumentos

- Como estrategias metodológicas se utilizaron las entrevistas en profundidad.
- Se realizó análisis hermenéutico a las reflexiones entregadas por los docentes.

Como se sabe el criterio investigativo es la hermenéutica, la cual se entiende como comprensión desde un interés histórico, interés artístico o estético y un interés especulativo en esa posibilidad de visionar o llamar el tiempo desde la interpretación que se le den a los hechos presentes, soportados en el pasado que los ha ido construyendo, exige saber bajo qué condiciones se produjo el código lingüístico desde donde se interpretan los hechos y ejerciendo la crítica sobre ellos.

Hallazgos

El mundo cruje y amenaza derrumbarse, ese mundo que para mayor ironía es el resultado de nuestro prometeico intento de dominación.

Ernesto Sábato

La configuración y horizontes de la Educación Ambiental tomarán como punto de partida las expectativas de varios docentes de la ciudad de Manizales dedicados a pensar y enseñar la Educación Ambiental todos y cada uno de los entrevistados dio cuenta de sus angustias, configuraciones y perspectivas humano-planetarias frente a una apariencia presencia apocalíptica del devenir humano en el cosmos.

Configuración y horizontes de la educación ambiental

"La garantía de la paz la hallamos en ese gran artista llamado naturaleza"

Immanuel Kant

La Educación Ambiental debe ser un proceso continuo y permanente, donde participen diferentes actores sociales, es una estrategia para solucionar los problemas ambientales de las comunidades, regiones o países por sus efectos de carácter multiplicador y debe fundamentarse en promover acciones efectivas de cultura ambiental, que fomenten la participación de la población y ayuden a evitar, disminuir o solucionar los problemas del entorno inmediato de las sociedades.

Para que los estudiantes participen en programas de Educación ambiental, es necesario que valoren los beneficios y servicios que proporciona el ambiente, es una estrategia para solucionar y mejorar las condiciones del ambiente, pues sus efectos y resultados pueden ser multiplicadores, siempre y cuando se tomen en

cuenta los elementos, factores y estrategias expresadas en este artículo.

Configuración

La Naturaleza que antes fue el “enemigo” al que había que dominar se transforma en “víctima” que hay que proteger, con el fin de protegernos a nosotros mismos. La configuración que a continuación se expone es un resemantizar las ideas expresadas por los entrevistados.

Lo por superar

- La educación ambiental, es distinta desde la pobreza o desde la opulencia.
- La verdadera educación ambiental transforma la persona incluyendo en el proceso de aprendizaje su realidad cotidiana y su propia experiencia.
- En la Educación ambiental se está informando, pero no se está formando a los estudiantes.
- En el nivel de la secundaria, los estudiantes poseen unos conocimientos teóricos y prácticos que no son suficientes para afrontar un buen manejo del entorno.
- El conocimiento de los problemas ambientales pueden ser difíciles de adquirir para un estudiante de primaria con un espíritu demasiado concreto, pero no para un estudiante de enseñanza secundaria si las facultades de abstracción se han desarrollado.
- La Educación ambiental no puede ser una enseñanza lineal, en la que cada noción es enseñada sucesivamente según un orden preestablecido, cuya lógica sólo es pertinente para el que sabe.
- El estudiante no puede hacer espontáneamente una síntesis de los conocimientos adquiridos.
- Si se continua con los caminos de desarrollo que hasta ahora se prevalecen, atentamos contra nuestra propia supervivencia, aun es tiempo de modificar esta situación.
- Es claro que para los entrevistados, se dan los primeros movimientos para concebir la Educación Ambiental como mejoramiento de la calidad de vida.
- En los últimos años, investigadores, docentes y profesionales, han venido preocupados por el tema de la Educación Ambiental, aportando elementos para la construcción del Proyecto Nacional de Educación Ambiental, pero ¿serán sólo modas? ¿Sólo impulsos?
- La normalización sobre educación en Colombia, reconoce, respalda, promueve y obliga la Educación Ambiental en todos los planteles educativos del país; de igual forma, establece la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional como condición indispensable para cualificar la educación, los procesos pedagógicos y mejorar las relaciones de los colegios con su entorno. Pero en la realidad, se encontró lo siguiente:
 - Falta capacitación en los Docentes, es insuficiente.
 - Ausencia de docentes con maestrías y doctorados.
 - Falta compromiso por parte de los Docentes
 - Faltan instituciones universitarias que oferten programas de Educación Ambiental, que realmente induzcan a la práctica.
 - Que las propuestas desde lo ambiental estén amarradas al PEI.
 - Los docentes no asumen con seriedad el proceso
 - Falta de compromiso por parte de las directivas para la Ejecución de los PRAE.
 - Los Proyectos de Ambientales Educativos están siendo liderados por personas que no tienen unos mínimos conocimientos, una mínima capacitación desde lo ambiental.
 - La mayoría de instituciones educativas rotan entre sus docentes anualmente la responsabilidad del PRAE, entonces no hay continuidad, por que cada docente tiene una visión distinta, si no hay continuidad difícilmente hay un



seguimiento y un control, por lo tanto no hay avance.

- Los PRAES se están diseñando con una visión cortoplasista, cada año un grupo de docentes esta estructurando un PRAE.
- Los estudiantes no comprenden los abordajes teóricos, ni tienen claras las implicaciones éticas de su proceso de aprendizaje, por lo tanto difícilmente llegan a la práctica.
- Ausencia de compromiso político para apoyar con medios logísticos los planes educativos.
- Insuficiencia de planes en la Administración Municipal y Departamental, que contenga componentes de Educación Ambiental.
- La responsabilidad de operacionalizar el PRAE se está dejando al profesor de Ciencias Naturales, o simplemente del profesor que no tenía una asignación académica completa y entonces le dan esta responsabilidad para que complete la intensidad horaria requerida.
- Plantear la política educativa, propuestas que estén amarradas al PEI, que las personas que hacemos parte de las instituciones educativas nos comprometamos, que no sea sólo responsabilidad del profesor de ciencias naturales o del profesor de ciencias sociales o simplemente del
- Los colegios no tienen granjas ni zonas donde se adelanten las prácticas ambientales.
- La insuficiencia en el manejo de los idiomas para poder abordar documentos sobre temáticas diferentes al Español.
- Los PRAES avanzan lentamente y no son de mucho interés para las Instituciones y sus actores, lo cual no es conveniente si se quiere intervenir y acelerar la gestación de una nueva cultura ambiental, entendiendo que son los niños, los jóvenes, los llamados, los más indicados, para impulsar, mostrar y posicionar, nuevos comportamientos y practicas con el ambiente.

Lo rescatable

- Voluntad de Docentes por enseñar la Educación Ambiental
- Disposición de algunas Directivas por abordar la problemática ambiental.
- El conocimiento que de las cumbres internacionales sobre medio ambiente tienen los entrevistados.
- La presencia reiterativa en medios de comunicación de informaciones relacionadas. Aparición en medios de comunicación temática sobre medio ambiente.
- Las diferentes campañas que se adelantan en los colegios sobre manejo de basuras
- La conciencia social que existe sobre el problema, aunque si se perciben ciertas deficiencias en la ejecución de las diferentes actividades.
- La incorporación de Pregrados Especializaciones y Maestrías que abordan las temáticas de la Educación Ambiental, lo cual indica que si existe algún interés por darle una mirada desde la teoría a la temática ambiental.
- La existencia de material bibliográfico sobre la tematica ambiental en las Universidades.
- El conocimiento de los PRAEs tienen los diferentes docentes que orientan estas temáticas.
- La existencia de organizaciones como CORPOCALDAS, el SENA, que de una u otra manera hacen presencia en las instituciones educativas.

Horizontes

Es preciso transformar las actitudes y comportamientos humanos, al mismo tiempo que se inculcan nuevos conocimientos, a diferencia de la Educación Formal.

- Transversalizar la educación ambiental, para el desarrollo de una conciencia ambiental.
- El estudio de la Ecología es indispensable para quien desee entender la

problemática ambiental y así trascender el discurso y las buenas intenciones.

- Fortalecer el cuerpo docente “educadores ambientales”.
- La Educación Ambiental debe afianzarse como un proceso de “concientización”, en el cual las personas no sean receptoras de un saber exógeno sino sujetos en aprendizaje que se despiertan a las realidades socioculturales, que dan forma a su vida y desarrollan habilidades para transformar las realidades que les conciernen.
- Ver la vida de la naturaleza como una *precondición* para la supervivencia humana y la integridad de la interconexión en la naturaleza como una *precondición* para la vida.
- Es preciso transformar las actitudes y comportamientos humanos, al mismo tiempo que se inculcan nuevos conocimientos.
- Concientización de que el medio ambiente debe ser conocido, preservado y mejorado, con el propósito de integrar el hombre en el medio ambiente.
- Fortalecer la formación del personal docente en estrategias de Educación Ambiental.
- Crear una ética ambiental sobre lo que se debe fortalecer y construir sin caer en dogmatismos ni maniqueísmos exagerados.
- Inducir al estudiante a que adopte actitudes por medio de experiencias y reflexiones personales evaluando sus propias deducciones, evitando la presentación de conclusiones “digeridas” de antemano.
- La dimensión ambiental se constituye en un componente básico a ser incluido como eje transversal que permee todas las perspectivas, todas las áreas del conocimiento y en general todas las actividades que deben hacer parte del currículo para la formación integral de la persona.
- El papel de la Educación en los Colegios, conciente de su responsabilidad, debe presentar alternativas de solución

para la formación de educandos conscientes de sus responsabilidades en el manejo adecuado del entorno.

- Mejorar la calidad de la Educación Ambiental, la cobertura, la equidad y la eficiencia de los Proyectos de Educación Ambiental.
- La relevancia que se le ha venido dando a la Educación Ambiental, refleja la necesidad de buscar caminos que hagan posible la inclusión de la dimensión ambiental en las acciones educativas, para que se contribuya no solo a la formación, sino que además genere conciencia entre las personas sobre la importancia de los recursos naturales y sobre la necesidad de pensar en la protección y manejo adecuado de éstos, como una condición indispensable para mejorar la calidad de vida.

Elementos ocultos tras la praxis

Hoy día, mucho de lo que se llama educación ambiental no tiene nada de educación ni de ambiental. Simplemente se le puede considerar propaganda verde, debido a la superficialización de los conceptos ambientales en muchos ámbitos educativos. Los colegios justifican los procesos de educación ambiental con la oferta de servicios como: “Minihuerto Ecológico”, “Clases de Reciclaje” y “Salas de Medio Ambiente”, todo ello inmerso en el PRAE. Pero al conocer estos espacios, el minihuerto es una materia con un tomate y una jaula con dos pájaros al lado, nadie niega lo emocionante y constructivo que puede ser ver crecer una planta de tomate; pero la educación ambiental va mucho más allá, requiere una metodología y especialmente un cúmulo de conocimiento ambiental básico, que requiere ser orientado por personas con formación en Educación Ambiental, y no como nos relata el profesor Gildardo Ríos “Que la Educación ambiental no sea sólo responsabilidad del



profesor de ciencias naturales o del profesor de ciencias sociales o simplemente del profesor que no tenía una asignación académica completa y entonces le dan esta responsabilidad para que complete sus 22 horas de trabajo. Debe de haber una responsabilidad muy grande por parte de directivos en la educación, estos procesos si deben de estar jalonados liderados, coordinados, por personas que tengan unos mínimos conocimientos, una mínima capacitación desde lo ambiental, porque nos estamos encontrando con personas que no tienen formación y les están dando la responsabilidad de liderar los PRAEs". Que la Educación Ambiental realmente se transversalice en el currículo, por que al considerársele como algo descolgado, automáticamente pasa a convertirse en una opción, que compite con otras áreas como la matemática, la lingüística o la teología, lo cual termina siendo contraproducente en la formación.

- El no cumplimiento de las políticas gubernamentales para manejo de los PRAES
- Falta de masa crítica para comprender, direccional o reconstruir lo que no es aplicable en las propuestas del PRAES.
- Ausencia de prognosis educativa en lo ambiental.
- Los educadores creen que la pasión, las emociones, los sentimientos y la creatividad forman parte del proceso de aprendizaje.
- Constatan igualmente que es ventajoso trabajar en grupos pequeños para favorecer la expresión de ideas y preocupaciones de los educandos.
- Las estrategias del teatro popular y de los talleres de poesía, de cuentos, de danza, de canto y de dibujo se han manifestado como más apropiada que la expresión escrita para favorecer la expresión de emociones. Dado que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje, una diversidad de estrategias de este tipo favorece la crea-

tividad, la imaginación, la expresión de emociones y la circulación de ideas.

- La Educación Ambiental tiene mucho de formación de la personalidad: Crear una actitud proclive al medio ambiente.
- El cómputo de horas semanales que se dedican a la Educación Ambiental es difícil de evaluar, debido a su carácter transversal y, en otros casos, a que los temas de Educación Ambiental están integrados en otras asignaturas.

Papel de la teoría ambiental en la educación

En un mundo donde se reconoce que la calidad de vida es el objetivo común de gobiernos y poblaciones, se reconoce que uno de los obstáculos más importantes para el mantenimiento o la mejora de la calidad de vida es el deterioro de los sistemas vitales, de los que depende la existencia de la especie humana en el planeta. En este contexto la teoría ambiental en la Educación Ambiental considera el ambiente como elemento principal, en el cual todos estamos inmersos. Analiza las fortalezas, potencialidades y debilidades ecosistemas que lo conforman, posibilitando estrategias de sostenibilidad y recuperación.

El recorrido histórico de la educación ambiental podría llevar como título "una teoría con buenas intenciones y malas estrategias". Pero también se puede llamar "un aprendizaje necesario para el ambicioso proyecto de cambiar la sociedad".

Hemos avanzado poco, si pensamos lo lejos que aún estamos de una sociedad en la que las personas participen activamente en la solución y prevención de los problemas. Sin embargo, el camino recorrido y la reflexión crítica son la mejor base para las construcciones futuras.

- La Teoría en la Educación Ambiental se caracteriza por una fuerte connotación

política de movilización y de desarrollo de un “poder hacer”. El énfasis está en el apoyo al desarrollo personal. El proceso de comprensión y de toma de decisiones es tan importante como el resultado porque a través de este proceso se desarrolla el poder-hacer.

- A diferencia de la Educación formal tradicional, en la Educación Ambiental se debe ofrecer un papel activo al estudiante, mediante la participación en las decisiones.
- La Educación Ambiental tiene una triple finalidad, Informar, formar y crear actitudes positivas hacia el medio ambiente.
- El principal papel de la teoría ambiental, es la de incitar a la acción, pues la teoría de la educación ambiental no puede quedarse en el conocimiento y la formación, hay que favorecer una actitud amigable del hombre hacia la naturaleza.
- Para que la Educación Ambiental supere los presupuestos teóricos del aula, la pedagogía ambiental debe integrar en el sistema educativo una perspectiva interdisciplinaria, fundamentando la selección de contenidos en los problemas

de la comunidad en que se desenvuelve el educando, con un método tendiente a la solución de problemas.

En la frontera de la educación ambiental

El reconocer las fronteras, permite a las diferentes especies saber hasta donde pueden llegar, en el caso de lo ambiental, la situación es un tanto más dramática, pues no hemos podido distinguir las fronteras de los horizontes, y esto que parece un enunciado de retórica tiene severas implicaciones como se encontró a lo largo de esta investigación.

La configuración y horizontes de la educación ambiental, pasaron por miradas teóricas y prácticas desde los actores encargados de llegar con el conocimiento a los estudiantes. Se encontraron fortalezas, y potencialidades que bien pueden llevar a la práctica cualquier Institución educativa, no solo del eje cafetero, sino de cualquier parte de Colombia, e incluso del mundo.



Revisión bibliográfica de otras investigaciones o antecedentes

- **UNDERGRADUATES CONSTRUCTING A PASSION TO SAVE THE EARTH.** (Estudiantes que construyen una pasión por salvar la tierra), escrito e investigado por Wojciechowski, Thomas Armin, **University of St. Thomas (Minnesota)**, 2005, 298 páginas; ISBN 9780496926435
- **ENVIRONMENTALISM IN THE MIDDLE EAST: ATTITUDES TOWARD PRESERVATION, CONSERVATION, AND GRASS ROOTS ECOSYSTEM MANAGEMENT IN BAHRAIN, JORDAN, AND SAUDI ARABIA.** (Medio ambiente en el Oriente Medio: Actitudes hacia la preservación, la conservación, y la gerencia del ecosistema en Bahrein, Jordania, y Arabia Saudita), escrito e investigado por Alibeli, Madalla A., Ph.D., **Mississippi State University**, 2004, 206 páginas; AAT 3133940
- **ALAB-BASED APPROACH TO TEACHING ENVIRONMENTAL SCIENCE** (Trabajo de laboratorio basado en la enseñanza del medio ambiente como Ciencia), escrito e investigado por Norris, Nicole H., Ph.D., **Michigan State University**, 2002, 119 páginas; AAT 1410711
- **THE NATURE AND MEASUREMENT OF ENVIRONMENTAL LITERACY FOR SUSTAINABILITY** (La naturaleza y medidas de instrucción ambiental para la sostenibilidad), escrito e investigado por Chacko, Charuvil Padeettathil, D. Ed., **University of South Africa**, 2001, 115 páginas; AAT 0803063.
- **AN INVESTIGATION OF TEACHERS' MOTIVATIONS AND PERCEPTIONS IN ATTENDING A RESIDENTIAL ENVIRONMENTAL EDUCATION CENTRE** (Una investigación sobre las motivaciones de los profesores y las percepciones en atender y centrar la educación ambiental en casa, Fuera de las escuelas), escrito e investigado por Schartner, Diane Arline, M. A., **Simon Fraser University (Canada)**, 2000, 82 páginas; AAT MQ51467.
- **EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA PROFESORES DE INSTITUCIONES CANADIENSES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**, escrito e investigado por Lin, Emily Shu-Ying, Ph. D., **University of Toronto (Canadá)**, 2000, 446 páginas; AAT NQ49856.
- **THE STATUS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ELEMENTARY AND MIDDLE PUBLIC SCHOOLS OF EAST TENNESSEE: A TEACHER PERSPECTIVE** (El estado de la educación ambiental en escuelas públicas elementales y medias de Tennessee del este: En la perspectiva del profesor), escrito e investigado por Sall, Amadou Bocar Cire, Ph. D., **The University of Tennessee** (Estados Unidos), 1999, 120 páginas; AAT 9962303.
- **HOW DOES THE GEOGRAPHY TEACHER CONTRIBUTE TO PUPILS' ENVIRONMENTAL EDUCATION? (¿Cómo contribuye el profesor de geografía en la educación-formación ambiental de los estudiantes?)**, escrito e investigado por Reid, Alan Douglas, Ph.D., **University of Bath** (Inglaterra), 1998, 488 páginas; AAT C802005.
- **TEACHING AS IF YOUR LIFE DEPENDS ON IT: ENVIRONMENTAL STUDIES AS A VEHICLE FOR SOCIETAL AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION** (Enseñando como si su vida dependiera de ello: Estudios ambientales como vehículo para la transformación social y educativa), escrito e investigado por Giuliano, Jackie Alan, Ph.D., **The Union Institute** (Ohio – Estados Unidos), 1998, 208 páginas; AAT 9834140
- **CREATING EFFECTIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION** (Crear una efectiva educación ambiental), escrito e investigado por O'Connor, Teresa M., Ph.D., **Temple University** (Pensilvania – Estados Unidos), 1997, 365 páginas; AAT 9724264.
- **THE EDGE OF CHAOS: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TRANSFORMATION** (Al borde del caos: transformación en educación ambiental), escrito e investigado por Chapman, Christine Y., M.Ed., **Queen's University at Kingston** (Canadá), 2005, 187 páginas; AAT MR01018.
- **LA EDUCACION AMBIENTAL EN LOS CURRÍCULA DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA DE FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA. UN ANALISIS**

COMPARADO, escrito e investigado por Ibañez Macarena, Esteban, Universidad de Sevilla, 2000.

- **LA ESCUELA ECOLÓGICA, IMPERATIVO CULTURAL EN COLOMBIA** escrito e investigado por Celys Rincón, Luís Jesús: Loss Vaca, Germán y Torres Barón Edduard Humberto, Área de Investigación Aca-

démica Escuela de cadetes de Policía General Santander, 2005, 170 páginas; AAT C538684.

- **AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES**, escrito e investigado por Patiño Agudelo, Orlando de Jesús, Universidad de Manizales, 2003, 98 páginas.

Bibliografía

Angel, Maya Augusto: (1990). Perspectivas Pedagógicas en la Educación Ambiental. Bogotá, Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes.

De La Cuesta, Carmen: (2003). Diseño Cualitativo. Notas Resumen de Clase. Módulo Investigación Cualitativa. Manizales.

Goodland, Robert: (1994). Desarrollo Económico Sostenible. Bogotá, Mundo Editores.

Heinke, Gary: (1996). Ingeniería Ambiental. México, Prentice Hall Segunda Edición.

Rodríguez B., Manuel; Uribe Botero, Eduardo; y Carrizosa Umaña, Julio: (1996). Instrumentos económicos para la gestión ambiental en Colombia. Bogotá, Prisma Asociados.

Torres, Carrasco Maritza: (1995). Lineamientos generales para una política nacional de Educación Ambiental. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Zemelman, Merino Hugo: (2002). Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento. Barcelona, Anthropos Editorial.



Expresión de la inteligencia lingüística en niños en edad preescolar*

GRISALES GRISALES, MARÍA CARMENZA¹

RESUMEN

Para investigar la expresión de la inteligencia lingüística en un grupo de 7 niños y 8 niñas de 4 a 5 años de edad que asistían a un jardín infantil en la ciudad de Manizales, se utilizaron tres actividades de la Batería Spectrum creada por Howard Gardner y sus colaboradores, quienes se han dedicado al estudio de las competencias intelectuales desde edades muy tempranas. La fundamentación teórica de éste tipo de evaluación la presenta Gardner en su libro *Estructuras de la mente* (1983). Al referirse a la idea de las inteligencias Múltiples, el autor sostiene que en la vida cotidiana, éstas operan en armonía, de manera que su autonomía puede ser invisible pero, a través de una exhaustiva observación, cada una emerge con suficiente claridad.

Ya en 1998, en su libro *Inteligencia Reformulada*, define dicha capacidad como un potencial biopsicológico que tiene el hombre para procesar ciertos tipos de información y para encontrar o resolver problemas y crear productos en un contexto cultural determinado.

Con base en éstos postulados, la presente investigación se llevó a cabo el trabajo de campo en ambientes y situaciones de la vida real de sujetos en edad preescolar como son: el salón de clases y las actividades lúdicas de contar una historia e informar sobre una película y vivencias personales del fin de semana.

El material utilizado como insumo para evaluar la expresión de la inteligencia lingüística, fueron los relatos elaborados por los sujetos, los cuales se grabaron y posteriormente se transcribieron y analizaron según una serie de categorías evaluativas del dominio del lenguaje que se resumen en: Naturaleza de la estructura narrativa, Uso del diálogo, Uso de indicadores temporales, Participación en la actividad y Nivel de apoyo, Expansión de los acontecimientos principales y Sentido de la estructura y del tema.

Aplicando metodología de tipo descriptivo con elementos cuantitativos y cualitativos se describieron las destrezas que se asocian a la expresión de la Inteligencia Lingüística según Gardner, en cada uno de los 15 sujetos, para obtener información sobre cómo se manifiesta este tipo de inteligencia en cada uno de ellos.

Fue así como se encontró que a nivel individual: el 13 % de los sujetos demostró *dominio* en casi todas las categorías evaluativas, por lo tanto se podrían considerar *candidatos a tener* Inteligencia Lingüística. El 33% mostró *inclinaciones* lingüísticas, debido a que alcanzó puntuaciones altas sólo en algunas categorías; finalmente, el 54 % puede considerarse po-

* Tesis de la Maestría en Educación. Docencia, Facultad de Educación, Universidad de Manizales. Agosto de 2008. (Tesis dirigida por la Dra María Teresa López Hernández).

1 María Carmenza Grisales Grisales, docente de la facultad de Educación de la Universidad de Manizales.

seedor de habilidades para otro tipo de inteligencia porque fueron pocas las categorías lingüísticas destacadas.

A nivel grupal se evidenciaron mejores habilidades en las categorías: Sentido de la estructura y del tema, Participación en la actividad, Naturaleza de la estructura y Coherencia temática. Menores habilidades en las categorías: Expresividad, Uso del diálogo, Uso de indicadores temporales y Expansión de los acontecimientos.

En cuanto a las actividades empleadas para la evaluación, los relatos con mejores puntuaciones, se obtuvieron en el Tablero de historias, en segundo lugar Noticias de fin de semana y en último lugar Informes de cine.

Palabras claves: Inteligencia, Inteligencia lingüística, Habilidades, Dominio, Competencia, Evaluación, Categorías lingüísticas, Discurso, Relato, Narración, Sintaxis.

Expression of the linguistic intelligence of children in pre-school age

Abstract

To research on the expression of the linguistic intelligence of a group of seven (7) boys and eight (8) girls aged 4 to 5 years old attending pre-school in Manizales, three activities of the battery Spectrum created by Howard Gardner et al. were used. The theoretical foundations of this kind of evaluation are presented by Gardner in his book *Estructuras de la Mente* (1983). Referring to the idea of multiple intelligences Gardner states that in everyday life they operate in harmony, so that their autonomy can be invisible, but through an exhaustive observation, each one emerges sufficiently clearly.

In his book *Inteligencia Reformulada* he defines this capacity as a bio-psychological potential of the human being to process certain kinds of information and to find or solve problems and create products in a determined cultural context.

Based on these statements, the present research carried out its work with pre-school age subjects on environments and real life situations such as the classroom and enjoyable activities like narrating a story or a movie and personal experiences during the week-end.

The input material used to evaluate the expression of the linguistic intelligence was the set of narrations done by the subjects. The narrations were recorded and then typed and analyzed according to a series of categories of evaluation of the command of language. Categories like Nature of the narrative structure, Use of dialog, Use of temporary indicators, Participation in the activity and support level, Expansion of the main facts and Sense of structure and topic.

The skills associated to the expression of linguistic intelligence according to Gardner were described by the application of a descriptive methodology with quantitative and qualitative elements on the subject in order to get information about how this kind of intelligence is expressed in each one.



Some results are: 13% of the subjects showed command of nearly all the evaluated categories. Consequently, these subjects could be considered to have linguistic intelligence. 33% showed linguistic inclinations since they got high score only in some categories. Finally, 54% could be considered to have the abilities for another kind of intelligence, because their high score categories were few.

As a group, the subjects showed better abilities on the categories Sense of structure and topic, Participation in the activity, Nature of the narrative structure and Thematic coherence; less abilities on the categories: Expression, Use of dialog, Use of temporary indicators and Expansion of the facts.

The ranking of the activities in the evaluation was as follows: first, Story Board; second, Week-end news; third, Movie reports.

Key words: Intelligence, linguistic intelligence, abilities, command, competence, evaluation, linguistic categories, Speech, narration, syntax.

Justificación

Investigar la expresión de la inteligencia lingüística en niños y niñas de 4 a 5 años de edad, a través de los relatos orales que elaboran durante la realización de actividades lúdicas, en un ambiente familiar como el aula de clase, es importante porque proporciona a los docentes de pre-escolar, información sobre las habilidades lingüísticas que poseen sus estudiantes.

Estos resultados presentados en forma descriptiva, les permiten a su vez, incluir en el currículo actividades que las estimulen para que logren desarrollarlas en forma óptima y se conviertan en un medio que potencie el aprendizaje de otros dominios del conocimiento humano.

Antecedentes

La mayoría de los estudios sobre la evaluación de la inteligencia de niños y niñas en edad preescolar y escolar sustentados en la teoría de las Inteligencias Múltiples, se encuentran en España.

(Ferrándiz, 2002) realizó una investigación sobre "Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples".

Los resultados mostraron que el análisis factorial realizado, reproduce la estructura multifactorial de las inteligencias propuesta por Gardner, se constató la bondad del modelo como procedimiento complementario a la evaluación psicométrica y las débiles correlaciones entre las escalas de evaluación de Gardner y el cociente intelectual.

(Prieto y otros 2002), realizaron en España, la investigación "Perfiles de los alumnos con talentos específicos". Los instrumentos empleados fueron la batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E3), Actividades de evaluación de las IM, Protocolos de observación de los estilos de trabajo, Inventarios del profesor para cada una de las inteligencias, Inventarios de los alumnos: auto-percepción de la competencia cognitiva.

Fue posible diseñar un perfil para cada niño, en el que se destacaran los puntos fuertes y débiles respecto a cada inteligencia.

El mismo grupo investigador realizó en el año 2003, el estudio: "Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales".

Los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad de las escalas de habilidades del modelo de las Inteligencias Múltiples permitieron concluir que éstas, están dotadas de una gran consistencia interna, a excepción de las que determinan la inteligencia social. Así mismo, los resultados confirmaron la existencia de siete constructos independientes que se corresponden de manera casi perfecta con las ocho inteligencias establecidas por Gardner.

Otra investigación fue la de (Ballester, 2003), quien realizó el estudio “Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples”.

Esta autora confirmó que las puntuaciones procedentes de las pruebas de evaluación de las inteligencias múltiples, permitan diseñar un perfil para cada alumno, definiendo puntos fuertes y débiles respecto a cada inteligencia.

Puso de manifiesto que, contrariamente a lo esperado, las niñas obtuvieron puntuaciones superiores a las de los niños en las inteligencias musical, corporal y viso-espacial.

Respecto a la identificación de alumnos con características excepcionales, los resultados indicaron que el protocolo de evaluación se aproxima a la valoración de diversas tipologías en las que se encuadra una alta habilidad.

Otro equipo de investigación liderado también por Prieto, realizó en el año 2005, el estudio “Inteligencias Múltiples y Niños Excepcionales”. La investigación se realizó con estudiantes de 5 hasta 8 años. Se utilizó el protocolo propuesto por Castell, (1998) denominado “El Torrance test de Pensamiento Creativo”. Este modelo pretendió además, identificar a los estudiantes talentosos según la siguiente tipología:

- a) Talentos simples o específicos, aquellos con puntajes altos en una sola variable.
- b) Talentos múltiples, quienes obtuvieron puntajes altos en dos o más variables.
- c) Talentos complejos, sujetos con puntuaciones amplias en casi todas las variables.

Problema de investigación

¿Cómo expresan inteligencia lingüística niños y niñas de 4 a 5 años de edad que asisten a jardín infantil?

Objetivos

Objetivo general

Describir la forma como expresan inteligencia lingüística niños y niñas de 4 a 5 años de edad.

Objetivos específicos

- Evaluar la expresión de la inteligencia lingüística de 8 niños y 7 niñas en edad preescolar a partir de la Batería Spectrum.
- Analizar la expresión de la inteligencia lingüística de cada uno de los sujetos y del grupo investigado.

Descripción teórica

Las discusiones epistemológicas actuales han llevado a cambiar la idea de inteligencia como función única, general, global y cuantificable para concebirla como un potencial biopsicológico del ser humano que le permite dentro de una cultura, resolver problemas o crear productos, tal como lo afirma Gardner.

Este autor fundamenta su teoría en una visión global del desarrollo humano al abarcar el ámbito total de la cognición



sin pretender clasificar personas en categorías estereotipadas. Es así como propone los siguientes tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, inter-intrapersonal y naturalista.

En particular describe la inteligencia lingüística como “la sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. Dicha inteligencia hace referencia a la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. Gardner no niega la considerable importancia del dominio de la tétrada lingüística: fonología, sintaxis, semántica y pragmática al considerar este dominio.

Las personas que la han desarrollado presentan competencia sobresaliente para escuchar, hablar, leer y escribir. Los estados finales se encuentran en los poetas, escritores, novelistas ensayistas, oradores, historiadores así como también en periodistas, publicistas y docentes.

Respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas Gardner apoya su teoría en estudios realizados por Chomsky quien afirma que el niño nace con un conocimiento innato de las reglas y formas del lenguaje, con escaso apoyo proveniente de factores ambientales; los dominios semántico y pragmático están atados en menor grado a un “órgano del lenguaje. Gardner refiriéndose al mismo aspecto afirma que “la sintaxis y la fonología, están cerca de la médula de la inteligencia lingüística, en tanto que la semántica y la pragmática incluyen entradas de otras inteligencias.

Por su parte Vigotsky considera que entre los 4 y 5 años de edad, el lenguaje asume un rol dominante en el funcionamiento cognitivo y que la palabra es la

forma más simple de relación entre el pensamiento y el lenguaje.

A esta edad, el niño ya ha corregido los pequeños desaciertos sintácticos y habla con notable fluidez en formas que se parecen mucho a la sintaxis del adulto. Es así como puede tener sorprendentes usos del habla al narrar historias cortas sobre sus propias vivencias y las de los personajes que se ha inventado, alterar su registro vocal dependiendo de lo que esté hablando con adultos, con otros niños, o con niños más pequeños que él mismo, incluso puede involucrarse en charlas metalingüísticas.

Metodología

El estudio es de carácter descriptivo con elementos cuantitativos y cualitativos. La técnica empleada fue la Observación; de tipo participativa.

El instrumento utilizado fue la “Batería de evaluación infantil Spectrum” que contempla siete dominios del saber: Movimiento, Desempeño Social, Artes visuales, Matemáticas, Ciencias naturales y lenguaje. De esta batería se tomaron las 3 actividades referidas a la expresión o dominio lingüístico: Tablero de historias, Informe de cine y noticias de fin de semana.

Para analizar la expresión lingüística de los sujetos evaluados, se llevó a cabo el siguiente procedimiento: los relatos expresados oralmente por cada uno de los sujetos se grabaron en una cinta magnetofónica y luego se transcribieron. Con base en los protocolos diseñados por Gardner, se puntuaron teniendo en cuenta las categorías definidas para el análisis de las actividades. Finalmente se hizo un análisis individual y grupal de la expresión de la inteligencia lingüística de los sujetos evaluados, en cada una de las categorías.

Población y muestra

La población estuvo constituida por 8 niños y 7 niñas de 4 a 5 años de edad, que asistían a un jardín infantil de estrato socioeconómico medio alto. La muestra para este caso fue intencional dado que la institución se ajustaba a las condiciones que se requerían para cumplir el objetivo.

Hallazgos

- En relación con el *análisis individual* se encontró que: el 13.3% de la población obtuvo puntajes totales altos, es decir, demostró poseer habilidades en casi todas las destrezas lingüísticas consideradas por Gardner como “*predictoras*” de expresión de inteligencia lingüística. Cuando se trata de niños entre 4 y 5 años, Gardner lo considera como un dominio y no como un tipo particular de inteligencia, teniendo en cuenta que en estas edades los niños se encuentra aún en proceso de desarrollo.
- A la luz del estudio realizado por María Dolores Prieto y su grupo de investigación en el año 2005, con 294 estudiantes de 5 a 8 años de edad, titulado: “Inteligencias múltiples y niños excepcionales”, esta población se podría considerar con “*habilidades complejas*” en cuanto a la competencia lingüística o en otras palabras, “*candidatos*” a tenerla, porque obtuvieron altas puntuaciones en la mayoría de las categorías y en las tres actividades.
- El 33.3% consiguió puntajes intermedios; al equiparlos con la citada investigación, podría decirse que poseen “*habilidades múltiples*” porque obtuvieron puntajes altos en un número más o menos significativo de categorías; la Teoría de las Inteligencias Múltiples, sugiere que tienen “*inclinaciones*” lingüísticas.
- El resto de la población, 54% aproximadamente, alcanzó puntajes bajos,

resultado que comparado con la citada investigación de Prieto, corresponde a “*habilidades simples y específicas*”, porque se hallaron puntajes altos en muy pocas destrezas. A pesar de poseer habilidades lingüísticas, éstas no se podrían tomar en términos de “*predictivas*” de inteligencia lingüística, pero si se presume que pueden poseer habilidades para otro tipo de inteligencia.

- Otro dato arrojado por el estudio fue el no encontrar una diferencia significativa entre niños y niñas de 4 a 5 años, en cuanto a la sintaxis del discurso al narrar una historia o informar sobre hechos o sucesos.
- Realizado el *análisis grupal* en cuanto al uso que los sujetos hicieron de las destrezas lingüísticas, en los tres relatos, se evidenció que:
- Las utilizadas con *mejor habilidad*, sólo aparecen en una actividad, y son: *Sentido de la estructura y del tema* y *Participación en la actividad*, en los Informes de cine, en el 53.3% de los evaluados. *Naturaleza de la estructura*, en el Tablero de Historias, en el 46.7% de la población; finalmente *Coherencia temática*, en los relatos de las Noticias de fin de semana en el 33.3% de la población evaluada.
- Es importante anotar que las categorías antes mencionadas, más que otras de las sugeridas por Gardner, permiten darle forma de relato al discurso, y corresponden al tipo de expresión oral de los niños y las niñas de 4 a 5 años, que ya han superado el estilo simplemente descriptivo-enumerativo de los primeros años.
- Las utilizadas con *menor habilidad* fueron, en las tres actividades: *Nivel y complejidad del vocabulario y nivel de detalle*, aproximadamente en el 49% de la población. *Estructura de la frase*, en más o menos el 47%.
- En una sola actividad: *Expresividad, Uso del diálogo y Uso de Indicadores temporales*, (Tablero de Historias), en el

60% de los sujetos. *Expansión de los acontecimientos y relación entre éstos*, (Noticias de fin de semana), 53.3% de la población. *Uso de la voz narrativa*, (Tablero de Historias), en el 46.7%. *Exactitud del contenido*, (Informe de cine), en el 33.3%.

- Los datos anteriores muestran como las destrezas antes mencionadas, no se encontraron en la mayoría de los relatos de los niños y las niñas evaluados, pero es importante aclarar que sí son las que más enriquecen un discurso y denotan habilidades lingüísticas especiales, porque permiten una mejor comprensión del mensaje y del componente afectivo que se transmite, dan cuenta de una ubicación temporo-espacial de los hechos y las situaciones narradas y de la relación entre éstos.

Discusión y conclusiones

Howard Gardner en sus investigaciones sobre la Inteligencia Lingüística, apoyó sus planteamientos sobre el desarrollo lingüístico, en las teorías de Noam Chomsky, particularmente en relación con la existencia de procesos mentales en la aplicación de reglas gramaticales y en el funcionamiento casi automático de dichas reglas, gracias a lo cual el niño dispone de lenguaje.

Para Gardner, las habilidades lingüísticas se manifiestan bajo diversos aspectos del lenguaje: retórico, nemotécnico, de explicación y de reflexión sobre sí mismo; esto se evidencia en personas que tienen sensibilidad para ordenar las palabras en una oración; para los sonidos, ritmos e inflexiones del habla y para el uso de las diferentes funciones del lenguaje; otros aspectos de éste como los dominios semántico y pragmático aparecen ligados a mecanismos de procesamiento de información más generales.

- Con base en estos resultados los relatos con puntuaciones más altas en las diversas categorías y en cada una de las tres actividades se encontraron en el Tablero de Historias, en seis (6) sujetos, equivalentes al 40% del grupo, en el Informe de cine cuatro en (4) sujetos, el 27 %; y en Noticias de fin de semana en cinco (5), el 33%.
- Estos resultados muestran como la elaboración de historias con base en la manipulación de juguetes reales, fue la actividad en la cual los niños y las niñas mostraron mayor interés y facilidad para expresarse oralmente, comportamiento muy característico de esta etapa del desarrollo del lenguaje cuando el niño interactúa con los objetos que llaman su atención, a los cuales les otorga un significado y una función, que expresa con palabras. Bruner al respecto, argumenta que a través del juego el niño puede aprender a usar el lenguaje, y es la cotidianidad el escenario propio para aprenderlo, afirmaciones que coinciden con las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo la evaluación, en esta investigación.
- Por otra parte las categorías mejor utilizadas fueron Sentido de la estructura y del tema en el 53% de la población, en el informe de cine; Naturaleza de la estructura narrativa y Coherencia temática en el 47%, en el Tablero de historias; Coherencia Narrativa en el 33% en Noticias de fin de semana.
- Lo anterior confirma postulados de autores como Vigotsky y Bruner, quienes refieren que los niños de 4 a 5 años de edad (en la cual se encuentran los 15 sujetos: 8 niños y 7 niñas tomados para la investigación), logran el dominio del habla, que llega a ser coherente. En esta edad, además, los niños utilizan inflexiones y combinan el léxico de acuerdo a las reglas pertinentes en una secuencia gramaticalmente correcta, mediante la cual un hablante logra transmitir las ideas, caso que se dio en las narraciones construidas por

los sujetos. También se constató en el grupo tomado para la muestra, cómo la competencia gramatical no se demuestra solamente a través de las reglas de generación de oraciones, sino que existen reglas que rigen la construcción de los vocablos individuales.

- Los resultados anteriormente expuestos demuestran que diversos individuos, resuelven problemas, en este caso, narrar una historia o informar sobre ciertos acontecimientos, de manera diferente, dependiendo de factores culturales, de sus habilidades, su historia evolutiva, sus aptitudes y su potencial biopsicológico que va íntimamente ligado a factores genéticos, experienciales y motivacionales. Todo lo anterior explica porque los relatos conservaron un carácter singular, particular, a pesar de girar en torno a un mismo tema y haberse aplicado en igualdad de condiciones ambientales y didácticas.
- Por otro lado se constató cómo la capacidad de usar símbolos, en este caso de carácter lingüístico, es indicador de conducta inteligente en relación con el dominio del lenguaje. Por ello se puede considerar que la totalidad de sujetos expresaron de algún modo inteligencia lingüística en diversos grados.

Recomendaciones

- Es conveniente tomar con prudencia la teoría del innatismo así como también afirmar que en la adquisición del lenguaje, especialmente después de los 3 años, todos los niños hacen gala de una extraordinaria facultad de creatividad verbal, tanto en el nivel de vocabulario como en el de las estructuras morfo-gramaticales. En este sentido es mejor hablar de un verdadero proceso de autoconstrucción del saber verbal, que muy bien podría explicarse desde la presencia de una aptitud innata ligada a la estimulación proveniente del medio,

tal como lo afirma Chomsky al decir que el niño construye a partir de un conjunto finito de reglas y unidades gramaticales, la sintaxis que le permitirá progresivamente producir y comprender una infinidad de frases de su lenguaje.

- Es algo prematuro afirmar si niños y niñas de 4 a 5 años, expresan o no inteligencia lingüística porque en esta etapa del desarrollo del lenguaje, aunque se han adquirido los fundamentos básicos en cuanto a las habilidades lingüísticas y las destrezas conversacionales, es a través de las experiencias personales, familiares y escolares, como se van perfeccionando, a lo largo del ciclo vital hasta llegar a consolidarse en los estados finales del adulto, cuando cumple el rol de “Autor” como narrador de historias, poeta y orador.
- Los resultados globales de esta investigación deben considerarse como un punto de partida importante porque proporcionan información sobre habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales básicas que se deben tener en cuenta al evaluar la inteligencia lingüística. Aspectos como: habilidad para escuchar, callar, mantener la palabra, cederla, conseguir una nueva formulación de un mensaje, respetar el turno y convencer entre otras, no son contemplados. Al parecer Gardner en su propuesta de evaluación con la Bateria Spectrum, consideró sólo aspectos fundamentales del discurso convencido de que se deben trazar ciertos límites a la investigación porque esto permite aclarar las ideas, analizar y revisar datos; establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo.
- Otro interrogante que surge del estudio hace referencia a la forma como Gardner sugiere evaluar la inteligencia lingüística a través de una serie de categorías, porque los parámetros que propone para dicho análisis, no contemplan con rigurosidad todos los componentes: funcionales o sintácticos formales o gramaticales, léxicos

o semánticos, por cuanto se dejan de lado algunos y otros no se profundizan, particularmente aquellos que hacen referencia al contenido.

- Finalmente, se puede considerar que las actividades propuestas en la Batería Spectrum para evaluar la inteligencia lingüística, aunque se centran en el discurso donde se mira el empleo de algunas herramientas lingüísticas, particularmente en relación a la forma como el niño se expresa (fonología y sintaxis), no se profundizan en el contenido (semántica) ni en el uso del lenguaje (pragmática) elementos que tienen gran importancia en los procesos cognitivos y hacen parte de la tétrada sobre la cual se apoya la competencia lingüística.
- Es por ello que se sugiere realizar otros estudios sobre la evaluación de la inteligencia lingüística de niños y

niñas en edad preescolar, tomando las tres actividades de la Batería Spectrum diseñada por Gardner y Colaboradores complementadas por otras pruebas que incluyan habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales que Gardner no tuvo en cuenta, con el fin de poder hacer un análisis más riguroso de los relatos, particularmente en lo que al contenido del discurso se refiere.

- La experiencia obtenida en el desarrollo de este estudio, mostró la necesidad de incluir en el equipo de investigación, a expertos en las competencias a evaluar para garantizar la confiabilidad de los resultados porque estos tienen en dominio de todos y cada uno de los aspectos que se deben analizar para determinar si un sujeto posee en grado óptimo las habilidades y destrezas propias de un determinado tipo de inteligencia.

Bibliografía

BALLESTER, P. (2003) (Artículo). Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples. Universidad de Murcia.

FERRANDIZ, C (2002) (Artículo). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples. Universidad de Murcia.

GARDNER, H (1999) *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.

_____. Estructuras de la Mente. (1987). *La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.

PRIETO, M. FERRANDIZ, C (2001). *Inteligencias Múltiples y Currículo Escolar*. Editorial ALJIBE.

_____. Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales, (2003) . (Artículo)

_____. (Artículo). Inteligencias Múltiples y niños excepcionales, (2005). [www.leeds.ac.uk/ documentes](http://www.leeds.ac.uk/documentes).

Límites y horizontes de la educación

MANUEL SILVA ÁGUILA¹

Resumen

El presente trabajo explora la naturaleza de la educación y su relación con los múltiples y heterogéneos entornos que le constriñen, posibilitando o inhibiendo los fines buscados. Ello implica una mirada a la persona como un ser en desarrollo, a las culturas como redes de significados, a las formas de difusión de sus innovaciones, a los modelos de concreción de sus intenciones. Al mismo tiempo se esboza la especial complejidad que adquieren la educación y la escolaridad en el contexto de un mundo globalizado e interdependiente.

Palabras clave: Educación, paisaje, sociedad, límite, ecología humana, horizontes humanos.

Limits and horizons of the education

Abstract

The present work explores the nature of the education and its relation with the manifolds and heterogeneous surroundings that restrict, making possible or inhibiting the looked for aims. It implies a glance to the person like a developing being, to the cultures like meaning networks, to the forms of diffusion of its innovations, to the models of concretion of its intentions. At the same time the special complexity is outlined that acquires the education and the schooling in the context of a globalised and interdependent world.

Key words: Education, landscape, society, limit, human ecology, human horizons.

¹ Académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, Santiago de Chile. msilvaag@uchile.cl



Introducción

Pensar la educación supone una reflexión sobre su naturaleza y alcances. Jaeger (1995) plantea que “todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cuál la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (p. 3). Más adelante señala que “el hombre solo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón...el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación” (p. 3). Una consecuencia de este planteamiento es que por su naturaleza la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.

La educación así concebida se sitúa e interactúa por tanto al interior de la sociedad y la cultura, en un momento histórico y espacio geográfico determinado. El conjunto de valores y principios considerados básicos de preservar son canalizados a través de la escolaridad, forma política de la educación. Los contenidos simbólicos que constituyen la experiencia escolar y forman las miradas sobre el mundo, son de responsabilidad del curriculum.

El curriculum se puede concebir como un instrumento político, cultural y ético cuya intencionalidad es influir sobre las personas, en el proceso de transmisión cultural intencionada al interior de la escolaridad. Tal entidad, en su diseño,

conlleva una selección y organización de cultura compleja que incluye criterios ideológicos, lingüísticos, históricos, políticos, económicos, étnicos. La selección implica inclusión y exclusión de campos del saber, habilidades y valores.

La decisión de influir debe primero insertarse en el quehacer cotidiano de la institución escolar, y por tanto debe entrar en diálogo con la organización escolar que desarrolla el rol de comunicador de las prescripciones, asumiendo su papel en el proceso de transmisión cultural intencionada.

En esta perspectiva es necesario considerar la naturaleza de la cultura que tamiza tales intenciones, en orden a comprender las mediaciones que las prescripciones curriculares encuentran en el camino hacia su concreción.

Esta cultura es el espacio al interior del cuál se inserta de manera gradual un sujeto en desarrollo. Conocer y apreciar los contextos que imprimen marcos de referencia al sujeto es esencial para comprender el rol de la educación en los individuos.

La ecología del desarrollo humano

El estudioso U. Bronfenbrenner (1994) plantea la existencia de un conjunto de sistemas concéntricos que rodean al individuo en desarrollo, saber: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. A ellos se les han agregado otros dos que complementan su planteamiento: el ontosistema y el cronosistema.

El **ontosistema** considera las variables propias del individuo: historias de vida, características de personalidad, capital cultural, estilos cognitivos, sistemas de valores y creencias.

Un **microsistema** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Es imposible de **comprender** la conducta sólo a partir de las propiedades objetivas del ambiente, sin hacer referencia al **significado** que tiene para las personas que están en el entorno.

Un **mesosistema** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).

Un **exosistema** se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Es el estado y su aparato regulador y coaccionador.

Un **macrosistema** se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

El **cronosistema** define el contexto histórico, político, económico, cultural, científico, tecnológico, en la coyuntura actual.

El rol de la cultura en la escolaridad

Las prescripciones curriculares se vinculan y dialogan dinámicamente con las

culturas presentes en los centros educativos. Estos las dotan de sus sentidos particulares que no siempre son concordantes con las intenciones originales. Se produce por tanto un proceso de decodificación tamizado por las experiencias que los sujetos de la institución escolar han construido en la cotidianeidad del trabajo.

Para los efectos del presente trabajo, distinguiremos cuatro tipos de cultura que intervienen copulativamente en tales decisiones:

- a. Cultura Normativa (Cultura prescrita)
- b. Cultura Organizativa
- c. Cultura Profesional
- d. Cultura Juvenil

1) Cultura prescrita

Las prescripciones curriculares intentan orientar la dirección de la escolaridad. Ello supone, para la comunidad educativa, la adquisición y asimilación de códigos reguladores de naturaleza profesional que fundan los criterios sobre los que se toman las decisiones curriculares en torno a las fases preinteractivas e interactivas (Jackson) de la enseñanza. Estas decisiones son de carácter macro y por su naturaleza constriñen tanto el fondo como la forma de traducción de las intenciones educativas expresadas en los planes y programas de estudio.

El desafío de la gestión curricular en este plano es coordinar la acción profesional y administrar el sentido y los fines que enmarcan la escolaridad.

2) Cultura organizativa

La cultura prescrita no se instala fácilmente en la cultura de la institución escolar. No hay un traspaso mecánico de los códigos de significado que provienen desde el centro de la toma de decisiones,



es decir, desde quienes administran el poder. Eso ocurre en los organismos biológicos en donde la osmosis forma parte de los ciclos vitales de los organismos. No existe la osmosis cultural aunque quienes toman decisiones curriculares la busquen, a veces de manera inconciente, o a veces por desconocimiento de la realidad sociocultural que envuelve y cruza los procesos de transmisión cultural intencionados.

El encuentro entre la cultura prescrita –que se expresa en nuevas normas y regulaciones- y la cultura organizativa de los centros se traduce en un proceso de comunicación que tiene un continuum que va desde el intento de imposición sutil hasta el diálogo entre ambas culturas. La cultura organizativa en todo caso tiene historicidad y por tanto posee una raigambre que alimenta y orienta al conjunto de los miembros de la organización, dotando de sentido sus decisiones y acciones.

Esta *cultura organizativa* se define como un “sistema estructurado de percepciones, significados, y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, y guía la conducta individual en el trabajo” (Boor y Dawson, 1994: 276).

Esta cultura organizativa posee estabilidad, previsibilidad y conformidad, y es por tanto, por naturaleza conservadora (Bolívar, 1999). Por esta razón Escudero (1999) sostiene que esta cultura “actúa como filtro para interpretar y desarrollar propuestas de acción en la organización” (p.328).

3) Cultura profesional

Al interior de la organización escolar, y como eje de su acción se encuentra la tarea profesional del educador. Hargreaves (1996) define la profesionalidad docente

como un conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años.

Por tanto los modos o maneras de ejercer el rol son producto de dos vertientes:

- a) La formación profesional, históricamente situada, y
- b) El aprendizaje cotidiano al interior de la organización escolar.

En este sentido, los procesos de gestión del cambio curricular pueden insertarse en ambos contextos.

Como plantea Escudero (1999: 336) “La socialización en la cultura profesional constituye, habitualmente, la puerta de entrada en la organización”. Es decir, el contacto cotidiano con la trama de significados presentes en el engranaje institucional lo habilitan en una inserción significativa en el espacio escolar.

En un análisis pormenorizado de la cultura profesional Pérez Gómez (1998) plantea que el aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse “una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar” (p. 166). Ello genera una disposición natural al aislamiento en el plano de la concreción de las intenciones educativas. Esta disposición, según el mismo autor “tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente, como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e innovación” (p. 167).

4) Cultura juvenil

Está conformada por los alumnos/as, y contiene sus gustos, intereses, formas de

vestir, habilidades. En muchos casos, sus expectativas y pautas de comportamiento no están en sintonía con los marcos de la enseñanza formal.

Estas cuatro culturas se conjugan en los procesos escolares y tamizan los procesos de innovación curricular. La no consideración de tales entornos limitan sustantivamente los alcances y finalidades buscados por el sistema en su conjunto.

Modelos de difusión

Snyder, Bolin y Zumwalt (1996) plantean la existencia de tres formas de comunicar las regulaciones curriculares una vez diseñadas y legisladas:

- a) Adopción fiel
- b) Adaptación mutua
- c) Reconstrucción (práctica emergente)

La *adopción fiel* dice relación con una concepción del desarrollo curricular de carácter lineal, mecánica, ahistórica. Se trata de concretar en el aula lo que fue elaborado y prescrito en un ámbito distinto al de la práctica docente. Su supone un camino expedito y fluido para las nuevas ideas al interior de la escolaridad. Las ideas iniciales son reproducibles y replicables independientemente de los ámbitos culturales, sociales, étnicos, geográficos en los que se instalan.

El rol del profesor se desconecta de su profesionalidad y aparece como un técnico que pone en movimiento prescripciones curriculares válidas para cualquier entorno. No obstante tales prescripciones poseen ideas acerca de los alumnos, los contenidos, los fines del sistema, *que no necesariamente son asimiladas en su complejidad y significatividad por los profesores.*

Este es un desafío de difusión curricular

La *adaptación mutua* se concibe como un proceso de mutuo ajuste entre las prescripciones originales y las formas que estas adquieren en su aplicación práctica. Se produce un diálogo entre las nuevas ideas y la cultura que tamiza la organización. Los profesores y alumnos activan procesos dinámicos de interpretación de las innovaciones propuestas a nivel de macrosistema. En este sentido, se promueven adecuaciones curriculares de carácter constructivista puesto que las ideas renovadoras entran en diálogo y tensión con aquellas que sostienen las prácticas actuales, y que se han instalado en la cotidianeidad profesional del ejercicio docente. Estas prácticas están sostenidas por ideas y teorías orientadoras de la acción pedagógica, las que se han sedimentado con el curso del tiempo. *Reconocer el arraigo de estos marcos de referencia y su papel en la cultura organizacional y profesional es la clave para lograr insertar nuevas ideas al interior de la escolaridad.*

La *reconstrucción o práctica emergente* sitúa como actores centrales a los docentes instalados al interior del centro escolar. Estos, vinculados a prácticas pedagógicas cotidianas, son capaces de romper las barreras de la fragmentación y crean *vínculos profesionales*, reconociéndose en sus posibilidades y limitaciones. Se abre aquí en toda su potencialidad la denominada **fuentes pedagógica**, que recoge, sistematiza y provee de esquemas de referencia y actuación a todos quienes participan de la comunidad educativa.

La base epistemológica de esta propuesta conjuga los saberes que se desprenden de las disciplinas de estudio por una parte, y el conocimiento adquirido en la práctica cotidiana sobre el enseñar y el ayudar a aprender de manera significativa.



Todo ello aglutinado y transformado por el profesor.

El sustrato orientador de qué y cómo enseñar define copulativamente los ámbitos de las significatividades lógicas (estructura substantiva o conceptual de la disciplina al decir de Schwab) y psicológicas (formas de entendimiento que permiten la decodificación comprensiva de conceptos, habilidades y valores).

La difusión y sus tensiones

Al interior de las instituciones educativas existe una dinámica de fuerzas, propias de las interacciones entre personas y grupos humanos. Este ámbito sociocultural es el escenario de roces, presiones, equilibrios precarios, movimientos, sedimentaciones, que le confieren, en su entramado dinámico, la textura de su cotidianeidad.

En este espacio se encuentran, al decir de Lewin (1951) dos tipos de fuerzas, en función del cambio:

- a) impulsoras
- b) contenedoras

Las fuerzas **impulsoras**, proclives al cambio, se nutren de la:

- i) *Intervención gubernamental*, a través de las macropolíticas definidas desde el Estado y que se pretende sean asumidas por los miembros de las instituciones educativas.
- ii) Los *valores de la sociedad*, que presionan a las organizaciones responsables de la transmisión cultural;
- iii) Los cambios tecnológicos, que promueven nuevas formas de trabajo y de vinculación con los saberes y las habilidades,
- iv) La explosión del conocimiento, que les hace precarios y de corta duración, lo que demanda una mayor adquisición y asimilación de competencias o capa-

cidades para relacionar y dar nuevas formas a los conocimientos e informaciones disponibles,

- v) Los procesos administrativos, que intervienen orientando las finalidades.

Las fuerzas contenedoras encuentran sus fuentes en:

- i) El miedo a lo desconocido, que se refleja en una resistencia al cambio no siempre conciente,
- ii) Las amenazas al poder constituido, que genera una contrareacción inmovilizadora,
- iii) Los saberes y destrezas obsoletas, que con sus rutinas detienen el movimiento de las nuevas ideas,
- iv) Los valores tradicionales, que hechos costumbre, en el quehacer profesional impiden el paso de nuevos principios sustentadores de prácticas
- v) Los recursos limitados, que inhiben la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Estas fuerzas nos señalan nítidamente la estrecha relación que existe entre **cambio curricular y cambio organizacional**. Sin una adecuada comprensión de la estructura de estos complejos procesos, el mejoramiento propuesto de la escolaridad se anula y no impacta ni en las disposiciones, ni en las prácticas de los docentes en servicio, y por tanto no anidan en la organización.

Modelos de concreción curricular

Los procesos de *selección y organización* de conocimientos y capacidades cognitivas que definen y enmarcan el currículum (Lundgren, 1992), deben formalizar una estructura que medie y haga funcional el logro de las intenciones educativas.

En el planeamiento curricular se pueden distinguir dos modelos de organiza-

ción de la enseñanza y el aprendizaje (Silva, 2001):

- I) Modelo de Producto
- II) Modelo de Procesos

I) Modelo de producto

Las características más relevantes de este modelo son:

- i. **Curriculum cerrado***, en el sentido de un marco que cierra alternativas emergentes durante el proceso de enseñanza. Una vez definidos los objetivos, las acciones de enseñanza y aprendizaje se constriñen a su logro.
- ii. **Teoría conductista del aprendizaje***, con énfasis en el control del entorno de aprendizaje.
- iii. **Producción convergente*** (Guilford, 1967), lo que significa que frente a preguntas sobre la estructura conceptual de la disciplina del saber, hay solo una respuesta correcta.
- iv. **Aprendizaje individual***, donde se privilegia el esfuerzo y la adquisición personal de los conjuntos de saberes y capacidades presentes en el curriculum. El esfuerzo docente se concentra en reforzar tal cualidad.
- v. **El algoritmo de aprendizaje***, que implica una secuencia lógica de pasos y fases que conducen, a través de sucesivos aprendizajes, al dominio progresivo de capacidades y conocimientos.
- vi. **El enmarcamiento fuerte*** (Bernstein, 1985) que moldea el carácter de la interacción educativa. El control de la comunicación del curriculum se centra en el docente, que administra el conocimiento legitimado.

II) Modelo de procesos

Las características más relevantes de este modelo son:

- i. **Curriculum abierto***, en donde las salidas no siempre son precedibles de antemano. Se definen logros esperados pero la potencialidad de nuevos aprendizajes y la ampliación de horizontes de interés son amplias y flexibles.
- ii. **Teoría cognitiva del aprendizaje***, que centra su atención en aquellos procesos internos que anteceden las conductas observables, y que habilitan en el control de los fenómenos de selección, organización, clasificación, evaluación y transferencia de informaciones y conocimientos.
- iii. **Producción divergente*** (Guilford, 1967), que plantea que frente a una pregunta hay múltiples respuestas y salidas posibles, todas legítimas. Implica ir más allá de la información dada.
- iv. **Heurística***, esta cualidad esta en la base de la creatividad y la imaginación. Previo a su activación están conocimientos y experiencias previas. También le acompañan procesos intuitivos.
- v. **Grupal***, en esta perspectiva se pone el acento en el *aprendizaje social*, por medio de la apertura de espacios a la **zona de desarrollo próximo** (Vigotsky, 1979). El aprendizaje se concibe como un producto de interacciones sociales intencionadas entre pares, mediante el trabajo grupal (Coll, 1984) o entre educadores y alumnos mediante una exposición más abierta de los docentes a la construcción del aprendizaje escolar.
- vi. **Enmarcamiento débil*** (Bernstein, 1985), en donde el control de la comunicación por parte del docente se debilita en función de la búsqueda de fuentes de información en múltiples ámbitos, que exceden los textos de apoyo a los contenidos del programa.



Culturas y modelos de concreción

La red de significados que enmarca la vida cotidiana de la organización escolar tiene polos que promueven o inhiben los procesos de cambio. Uno de ellos, esencial, está conformado por los profesores. La *cultura profesional* de los docentes ha sido un tema de preocupación de quienes estudian y promueven cambios al interior del sistema escolar. Pérez Gómez (1998) habla de “cultura docente”. En uno de sus planteamientos centrales este educador expresa que el aislamiento docente inhibe las propuestas de mejora. Esta condición promueve básicamente la fragmentación de las tareas educativas, lo que impide una vinculación y un compromiso con un proyecto educativo común. Cada docente asume su rol a partir de sus conocimientos, experiencias, rutinas. De esta manera moldea su impronta y caracteriza su intervención. Dentro de su aula define cómo tratará las unidades programáticas, con qué extensión, con qué profundidad, qué omitirá, qué incluirá, qué alcances y opiniones comunicará, qué y cómo evaluará.

En este sentido, Pérez Gómez plantea que “la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la colaboración” (p. 167). Como es de suponer, estas intenciones entran en colisión con la *cultura organizacional* del centro educativo, y sobre todo con la denominada “cultura docente”. No obstante, mirado en positivo, la cultura escolar puede cambiar su rol de contención si se avanza en la comprensión de las denominadas **organizaciones que aprenden** (Bolívar, 2000). Estas constituyen potencialidades susceptibles de ser activadas y desarrolladas. Se parte de la base de reconocer que todos quienes

participan al interior de la organización viven dos procesos simultáneos: aprenden y enseñan. Aprenden del cúmulo de conocimientos, informaciones, pautas de actuación, expectativas, percepciones, rumores, descalificaciones,

pelambres, saberes comunitarios tácitos que se adquieren imperceptiblemente. Estas organizaciones enseñan saberes, habilidades, valores, formas de actuar y de sobrevivir, formas novedosas de transmitir sistemas de conocimientos, maneras de hacer accesibles complejas maneras de describir y explicar los fenómenos de la vida física, natural, social, cultural, económica, política.

Los sentimientos que anidan en los profesionales al interior de la organización escolar consolidan una fuerza de contención, que se expresa en la mantención de las rutinas, de las formas probadas de *hacer clases*, de formas validadas de *lograr que los niños aprendan*, de maneras sedimentadas de evaluar y de constatar logros y retrocesos o fracasos. Estas formas se sostienen en el tiempo y constituyen el núcleo de la denominada por Escudero (1999) Cultura organizacional.

Como Escudero plantea: “En los centros escolares, en cada uno de ellos, existe un *contenido organizativo* que no tiene un carácter formal ni objetivo, ni fácil de captar; un contenido generalmente implícito, y aún inconsciente, que se ha ido generando en la organización a partir de las experiencias compartidas, de las percepciones e interpretaciones subjetivas de la organización y de lo que ocurre en ella, de los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas. Este componente organizativo está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas, a interacciones sociales y profesionales en el Centro, y de alguna manera *condensa el mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización como tal*” (1999: 326).

Por tanto, la concurrencia de ambas culturas, con sus singulares modos de relación y pautas orientadoras, **constriñen** la viabilidad de la prescripción curricular y las intenciones que las inspiran y movilizan.

La escolaridad en el nuevo contexto histórico

El curriculum de la escuela es eficaz en la enseñanza de la lectoescritura, pero no lo es tanto en la alfabetización de la sociedad de la información, del lenguaje audiovisual e informático. Los alumnos saben más que los profesores, han *aprendido en la red*.

Es necesario reconocer la existencia de nuevas redes online de escolarización. (Iván Illich, en su libro *Una sociedad sin escuelas*, las anticipó hace 30 años).

El desarrollo de la informática hace disfuncionales los procesos repetitivos en el trabajo y potencia lo creativo e imaginativo. Las habilidades necesarias para la época actual son: comunicación, lingüísticas, creatividad, resolución de problemas, familiarización en nuevas tecnologías. Entran en tensión dos modelos de diseño curricular: de producto y de procesos (Silva, M.; 2001).

El de **producto** pone énfasis en lo convergente, lineal, algorítmico. Su teoría de aprendizaje es el conductismo. El control de la enseñanza se hace por medio de un enmarcamiento fuerte (Bernstein, 1984). El de **proceso** pone énfasis en lo divergente, creativo, heurístico. Su teoría del aprendizaje es el cognitvismo. El control de la enseñanza se realiza por medio del enmarcamiento débil. En el período histórico actual, con la expansión cuantitativa y cualitativa de la información y el conocimiento, se requieren personas capaces de recogerlas de múltiples fuentes, pero no para acumularlas, sino para

establecer distinciones, evaluarlas y otorgarles nuevos alcances y dimensiones, estableciendo nuevas y más poderosas conexiones.

En esta perspectiva, Eisner sostenía que las formas de representación que usamos para comunicar lo que pensamos y sentimos influyen en los procesos de pensamiento y en sus productos. El pensamiento griego, con su lógica construyó el pensamiento sobre lo lectoescrito, allí aprisionó el conocimiento por medio del discurso como única forma de traducir y comunicar el pensamiento. Ello da origen al papel central del texto y lo textual en la escolaridad.

No obstante, en el momento actual emergen, desde la sociedad de la información, otros canales de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Pérez Tornero plantea: "los textos tradicionales eran secuenciales y lineales, postulaban una dirección y un recorrido de lectura. Marcaban además una dinámica temporal y espacial específica y establecían una distancia determinada entre receptor y emisor. Los hipermedia son como el reverso de la moneda. No permiten un recorrido, sino muchos. Su estructura difícilmente reconoce un solo sentido que permita establecer un principio y un fin; más bien es laberíntica y probabilística. Además están conectados a redes de tal extensión y capacidad que construyen un tiempo global que parece simultáneo y real y que, de hecho, está anulando los tiempos con los que la humanidad ha forjado su historia hasta el momento. El contacto entre emisor y receptor, que, aunque distanciado, permitía el texto, queda ahora a expensas de una interactividad poliédrica que se establece no sólo en el eje de la enunciación, sino en relación con el mensaje y con su entorno intertextual. Finalmente, no hay predominio de lo escrito sino convergencia de muchos lenguajes y signos, hibridación y mixtura. Texto e hipermedia son, pues, dos estadios de una evolución.



Marcan dos soportes privilegiados de fases culturales diversas y señalan dos tipos de competencias diferentes. Una que podemos llamar textual, la otra que deberíamos denominar hipermedia.

La nueva competencia hipermedia sería, por tanto, la combinación de una capacidad sobre múltiples lenguajes que convergen y, además, la destreza para

gobernarse en una situación de comunicación que construyen las nuevas redes telemáticas multimedia” (pp. 80-81). Esta constatación interpela a la educación y al Curriculum y a la gestión del mismo, generando nuevas tareas que deben ser asumidas y abordadas para posibilitar un diálogo fluido entre la escolaridad y la sociedad de la información que la tensiona.

El plot de la literatura: hacia una educación que rescata al sujeto y su discurso

RIGOBERTO GIL MONTOYA¹

Resumen

En el presente artículo se quiere reflexionar sobre los hechos del Discurso como parte de una instancia del Poder establecido, en tanto que su significación estaría mediada por lo ideológico y político.

En virtud de lo anterior, se entiende que todo acto de escritura se halla en los terrenos de la mediación y lo factible. Así, se comprende que el Texto es artificio y construcción, al tiempo que cobra sentido en los terrenos de lo que Barthes denomina la *solidaridad histórica*, en la que la Tradición y el Canon se resuelven problemáticos.

Se requiere, en términos de una relación pedagógica, de un lector que asuma la responsabilidad del Texto como si se tratara de desvelar un enigma o un secreto. Para este caso, se insiste en la necesidad de leer bajo sospecha y en un sentido metafórico, bajo un estado paranoico que permita leer el mundo, su memoria, sus intertextos, como resistencia y complot, esto es, como recreación y pulsión estética, creadora.

Palabras clave: Discurso, solidaridad histórica, tradición, canon, texto, escritura, complot, intertextualidad, ideología, poder.

The plot of Literature: towards an education that rescues to the subject and its speech

Abstract

In the present article it is wanted to reflect on the facts of the Speech like part of an instance of the established Power, whereas its meaning would be in favor half-full of ideological and the political thing.

By virtue of the previous thing, it is understood that all act of writing is in lands of the mediation and the feasible thing. Thus, it is understood that the Text is artifice and construction, while acquires sense in lands than Barthes it denominates historical solidarity, in which the Tradition and role are solved problematic.

It is required, in terms of a pedagogical relation, of a reader who assumes the responsibility of the Text as if he was to keep awake an enigma or a secret. For this case, it is insisted on the necessity to read under suspicion and on a metaphorical sense, under a paranoiac state that allows to read the world, its memory, its intertexts, like resistance and plot, that is to say, recreation and aesthetic, creative pulse.

¹ Doctor en literatura en la universidad autónoma de México, Profesor de literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Escritor e investigador.



Key words: Speech, historical solidarity, tradition, canon, text, writing, plot, intertextuality, ideology, power.

Se parte de una premisa que ilumina mi oficio como docente, narrador e investigador: la escritura es un territorio del deseo y la confrontación, un mundo posible y acaso la actitud de la que nace una apuesta por la trascendencia —en términos de Steiner apoyado en Sartre²— en lo que implica dejarse ir en el discurso, en la suma de una expresión, por entero política, que hace visible nuestro adentro. Un territorio cuyos límites se determinan en la memoria de los otros, con la que insisto en dialogar para ampliar o resolver mis dudas y con la que hago viable los desplazamientos por mi propio terreno, movedizo e inseguro, desde luego. Ese territorio no me pertenece, como tampoco me pertenece la lengua que heredo con sus atavismos y sus exclusiones, a propósito de un lenguaje que sintetiza el devenir histórico, a propósito de una palabra ideologizada, ajena a toda inocencia y en la que cada generación aporta su grado de culpa, esto es, su propia verdad, como lo abrevia el narrador de *El don de la palabra*, la novela del mexicano Arturo Azuela:

Y la misma pregunta se le venía encima, la esencial y definitiva: <<Sí, doctor, ¡quiero saber si recuperará la palabra...!>>, y la palabra lo significaba todo: el poder del entendimiento, la lucidez en las expresiones, la comunicación directa, real, sin trabas, la más humana, la que viene desde el fondo de los tiempos...

(Azuela, Arturo. *El don de la palabra*. Barcelona: Plaza y Janés, 1984, p. 238)

Sostengo que la escritura, en tanto dominio, superficie, no es de mi propie-

dad, aunque recorra y abone sus predios, aunque me pare en su centro o en sus márgenes para afirmar un estar en el mundo y persiga el tono de una voz que revele mi sino, mi individualidad, no obstante ella ligada a un colectivo, en aquello que el poeta John Donne hizo metáfora al expresar: “la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca preguntes por quién doblan las campanas, doblan por ti”. ¿A quién le pertenece entonces ese terreno de la mediación y de lo factible? Diría que a una tradición, a una memoria compartida, a un gran Texto —la cultura, al decir de Eco— que se nutre de múltiples escrituras y en el que apenas si conseguimos garabatear ciertos interrogantes para aventurar unas respuestas parciales que adicionen algo a la complejidad del mundo.

Dice Roland Barthes que entre la lengua y el estilo sucede una “realidad formal”, la escritura.³ La lengua como un “corpus de prescripciones y hábitos” y el estilo como la expresión de un carácter, vivo en el uso deliberado de las palabras y sobre la base de una tradición de la que alimenta sus obsesiones. Lo formal parte de unos preceptos, se apoya en lo normativo y conviene en privilegiar un cierto orden. De aquí surge la escritura como una “moral de la forma”, bajo el peso contundente de dos instancias que, en sí mismas, revelan la ambigüedad de un mundo hecho de deseos y confrontaciones: la Historia y la Tradición. Ahora bien, si la escritura es territorio del ansia, de la voluntad y al mismo tiempo ámbito de oposición y sospecha y

2 Sartre, Jean Paul. *Situations. ¿Qué es la literatura?*. Buenos Aires: Losada, 1968.

3 Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura seguido de Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI Editores, 1999.

ella se debe y cobra sentido en las dinámicas de la Historia y en los rumbos que toda Tradición supone, resulta imperativo sopesar el rol que el escritor, el intelectual como docente y el investigador como pensador asumen o imponen en los terrenos de la escritura, para preguntarnos acaso qué hay detrás del texto, qué moral lo contiene, desde qué prurito ético el autor, en tanto autoridad, conviene en elevar su voz. De modo que nuestra actitud inicial de suspicacia y recelo frente al texto tendría que ser una conducta recurrente, un estar alerta a los rumores internos de lo dicho en aquello no dicho o en lo que Hemingway convino en ilustrar bajo la forma del *iceberg*, lo cual le serviría años más tarde al argentino Ricardo Piglia para defender su lúcida tesis sobre el cuento, al sostener que el texto de ficción narra siempre dos historias: la que el lector le impone a sus ojos en la superficie de la hoja y la que está por fuera del texto, que sería la más importante: “lo más importante nunca se cuenta –enfatisa Piglia– La historia secreta se construye con lo no dicho, con el sobreentendido y la alusión”.⁴ Bastaría pensar en los sobreentendidos y alusiones que subyacen a textos como “El informe sobre ciegos” de Sábato, *El corazón de las tinieblas* de Conrad, “Un día de estos” y “Noticia de un secuestro” de García Márquez o *Pantaleón y las visitadoras* de Vargas Llosa.

Estamos parados sobre el terreno de la ficción y aquí se nos advierte de la segura existencia de una historia secreta en todo relato. Pero a ese terreno de ficción me permitiré anexarle otros linderos, otros textos, los de sociología, los de comunicación, los de historia de las ideas y mentalidades, los de teoría crítica, los de filosofía, en fin. Me atrevo a pensar que todo texto, indistintamente de su origen y de la disciplina que lo enmarca, vela un

enigma, esconde un dato, elude una explicación o diluye una prolepsis, y acaso por este sentido, los libros contienen eso que Genette nombra de manera tan apropiada *Umbrales*: dedicatorias, epígrafes, epílogos, notas al pie, prefacios, intertextos. Las tesis sobre violencia de Benjamin se comprenden mejor cuando lo sabemos perteneciente a una diáspora, cuando nos enteramos de su vida como perseguido y excluido y quizá por ello encuentra en los poemas de Baudelaire la imagen del marginal, el sentimiento de quien vaga en soledad, sin ninguna certidumbre, salvo en la evocación que lo regresa de repente a sus días de infancia, a los lugares de su casa:

Cual un amante, por la noche, mi mano penetraba por la rendija apenas abierta de la despensa. Una vez se había orientado, palpaba el azúcar o las almendras, pasas o confituras. Y como el amante abraza a la amada antes de besarla, el sentido del tacto se daba cita con esas cosas, antes de que la boca probara su dulzor.⁵

Un sino trágico de rechazo y extrañeza obligó a Benjamin tal vez a pasar la mayor parte de su vida en los salones de las bibliotecas, como refugios seguros, como ámbitos de solidaridad y entrega, desde esa dimensión que el profesor Kien, el inolvidable personaje de *Auto de fe*, pagó con su vida. De este libro es una afirmación que habría encantando a Benjamin, por lo solidaria, por lo íntima y porque es expresada por otro miembro de la diáspora, Canetti: “La mejor definición de patria es una biblioteca”.⁶

La historia secreta, el dato escondido, lo no dicho o lo que está por fuera del texto pertenecen sin duda al aparato ideológico desde donde el autor subraya una autori-

4 Piglia, Ricardo. “Tesis sobre el cuento”, en *Formas breves*. Barcelona: Anagrama, 2000, p.108.

5 Benjamin, Walter. *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires: Alfaguara, 1990, p.42.

6 Canetti, Elías. *Auto de fe*. Bogotá: Círculo de Lectores, 1982, p.54.

dad y presume unas verdades, a lo mejor porque en su diálogo intelectual con los otros y desde otros saberes, su verdad se teje a varias voces, es coral. Por eso miro con desconfianza y me niego a compartir las tesis que sobre el posmodernismo sostiene Jameson en *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*.⁷ Prevalece en su mirada la idea de que el mundo empieza y termina en Norteamérica y que lo que allí sucede, en términos de una cultura de lo público y de unas dinámicas del consumo y de unas formas de ver la realidad de lo massmediado, sirven de modelo para anunciar la existencia de una época posmoderna para el mundo entero, dejando de lado, porque ni siquiera la nombra, esa complejidad híbrida, inestable y amorfa que es América Latina. Pero esa exclusión en el teórico norteamericano me parece deliberada, quizá porque debió pensar que es ocioso referirse a las colonias o que es lugar común someter en ellas hábitos, formas de consumo, fórmulas para homogeneizar miradas.

Por esta vía de la desconfianza y de la historia secreta, posturas racionales con que el novelista interviene el mundo para construir la historia de ficción —piénsese en *Santa Evita* y *Plata quemada*—, se comprendería mejor, por ejemplo, la noción de canon y el propósito de ampliar o reducir el catálogo del mismo. Pienso en el canon de Harold Bloom y en su defensa por inventariar a partir de la gran obra de Shakespeare, en virtud de lo que esta obra contiene en términos de “extrañeza”, cuya fuerza e influjo determinaría, para éste, el decurso de la Literatura en Occidente.⁸ El canon excluye, enumera, jerarquiza, determina un valor, dado por la subjetividad

del crítico como evaluador de la obra de arte, con su carácter intemporal, es decir, de clásico. Como escritores, docentes o como investigadores y críticos podemos estimar la pertinencia de lo canónico, no sin antes advertir, para una sana comprensión de lo tácito, lo que subyace en la mirada evaluadora, qué moral lo define, qué prurito ético lo condiciona y desde qué lugar se hace autoridad, si desde el centro o desde las márgenes, donde quizá el canon se desvirtúa o exige otro tipo de representación y una recepción más plural, mediante la cual se recoja lo periférico y local, se dialogue de otro modo.

Sin que lo sepamos y sin que sea muy claro a qué intereses respondemos en los horizontes de interpretación y síntesis, lo cierto es que el canon subraya lo establecido, ese orden que se quiere y que tranquiliza conciencias. Por eso comparto las ideas de Ricardo Piglia cuando al discutir una noción de canon para la literatura de su país, un canon definido en gran parte por lo que él denomina el “estilo medio de la hipercorrección”, pone en el centro, esto es, en lo canónico, las figuras de Macedonio Fernández —escritura delirante por excelencia— y la de Roberto Arlt —escritura subversiva, delincuencial, peligrosa— para ampliar y debatir una noción de literatura en términos de lo que incomoda o subvierte: “Toda verdadera tradición —confiere Piglia— es clandestina y se construye retrospectivamente y tiene la forma de un complot”.⁹

¿Es el escritor sólo un mediador entre unas aspiraciones individuales, lo intangible, y un combate de ideas, lo dialógico, entre los miembros de eso que suele llamarse, de manera imprecisa, comunidad hermenéutica? ¿Se presta el escritor a imponer o apoyar un orden para solaz del *establishment* que busca fortalecerse en una suma de discursos de la que se

7 Jameson, Fredric. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós, 1991.

8 Bloom, Harold. *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama, 1995.

9 Piglia, Ricardo. *Formas breves*. Barcelona: Anagrama, 2000, p.80.

apropia y a través de la cual rige, adiestra, desecha y expulsa, deseoso como está de manipular miradas y de controlar debates, muchos de los cuales se presentan bajo la forma de teorías o postulados, cuya esencia, muchas veces, se resume en clisés o aforismos publicitarios en las campañas políticas? En tal sentido, ¿es el escritor cándido cuando elude el control estatal hecho de discursos programáticos o cuando decide hablar desde el centro por unas conveniencias de orden político y social? Si como expresa Barthes el lenguaje jamás es inocente, en virtud de que las palabras contienen una “memoria segunda” que de manera extraña permanece en las nuevas significaciones, se comprende que el escritor, el historiador, el docente o el investigador tampoco lo son; por boca suya las palabras traen a la superficie la memoria segunda, cobran sentido en el contexto y desde allí connotan, crean otra realidad, la del texto, ese segundo grado a que se refiere Genette cuando habla de la Literatura en términos de realidad otra¹⁰, cuyo soporte le es dado por las reglas internas que supone la construcción de mundo, es decir, el destino de los personajes, los juegos temporales, las estructuras y la moral que abriga el cuerpo de los seres de papel.

Quisiera aclarar mis intuiciones y aventurar una síntesis parcial de esta manera: puesto que ni el lenguaje ni la escritura son inocentes se comprende que el *autor* como *autoridad* del texto no lo es ni podría pretenderlo y menos dentro de un espacio de simulación e intercambio —el aula de clase lo es, los escenarios públicos y los ámbitos universitarios lo son— en el que su voz podría tornarse promiscua si su intención es la desestabilizar o seráfica si su propósito es el de mostrar el camino, dirigir la luz a los incautos, es decir, a los que de manera misteriosa enmarcan sus destinos con decálogos e instrucciones.

En tanto ser social y responsable de ejercer una ciudadanía, implicado a la vez en los asuntos cotidianos de un presente, el autor hablará siempre desde un lugar y desde unas prescripciones que suponen la toma de partido frente a la realidad que desea intervenir en términos discursivos. Y la realidad, como lo sentencia el narrador-investigador en *Santa Evita*, la novela de Tomás Eloy Martínez “no es una línea recta sino un sistema de bifurcaciones. El mundo es un tejido de ignorancias.”¹¹

Todo discurso, por lo tanto, se sostiene en un aparato ideológico, de tal modo que aquello que se conviene en llamar debate, discusión, no sería más que la pugna de intereses, el encuentro de presunciones ideologizadas, la toma de partido de una realidad que cobra su representación en el cuerpo del discurso. Esto lo ilustra muy bien la Sociocrítica cuando busca revelar las huellas, la verdad política y la memoria del inconsciente del artista en su obra, a través de la pesquisa de unos materiales que ordenan el contexto en que la obra opera un sentido. Esto lo supo Bajtin, cuando demostró que la obra de arte lo es frente a la realidad que la produce y la vincula a unas significaciones profundas con la cultura. Lo hizo realidad Carlo Ginzburg, cuando al leer las confesiones, los expedientes de Domenico Scandella frente al tribunal de la Inquisición —acusado por la institución de hereje—, descubre de pronto que en los fragmentos, en el discurso de archivo, los nodos de un pensamiento de lo popular brillan en la trama de lo público y que es posible leer para entender mejor los mecanismos coercitivos impuestos por la Iglesia durante el medioevo, eso sí, si quien lee se pretende ajeno a una *concepción aristocrática de la cultura*, dice.¹²

10 Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

11 Martínez, Tomás Eloy. *Santa Evita*. Bogotá: Planeta, Biblioteca del Sur, 1995, p.177.

12 Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores, Atajos 12, 1996.



Se acepta, con George Steiner, que toda gramática impone un orden, una jerarquización que cada individuo interioriza a edad muy temprana y en la que se moldea una tabla de valores y unos presupuestos que nutren un cuerpo político, cuyos bordes se ofrecen entre los hilos de la imaginación y el compromiso:

Las fibras del discurso occidental –subraya Steiner– impusieron, estabilizaron y desarrollaron las relaciones de poder propias del orden social occidental. Las diferenciaciones de género, los cortes temporales, las reglas que rigen la formación de prefijos y sufijos, las sinapsis y la anatomía de una gramática son las figuras ostensibles y al propio tiempo profundamente internalizadas del comercio entre los sexos, entre amo y subordinado, entre historia oficial y sueño utópico en la correspondiente comunidad lingüística.¹³

Si por lo menos como lector, docente e investigador defiende la conducta de sospecha y malicia frente al Texto, si llego a él dispuesto a desvelar lo no dicho y a indagar en los bordes del discurso para ampliar mis horizontes de lectura, ya de por sí condicionados a mis prejuicios y valores, podré asumir el discurso en su doble juego de representación y mirada, en cuya forma subyace lo que le es inherente: su ambigüedad, su carácter inestable, su pertenencia al universo semántico. De otro modo, ¿cómo asimilar la expresión escatológica con que el coronel decide abreviar setenta y cinco años de una existencia monótona y hasta ridícula? ¿Cómo preguntar por el significado de esa expresión recurrente en los días de Bartleby, cuando ha decidido responderle al mundo con una llana afirmación, “Preferiría no hacerlo”? ¿Es posible darle cuerpo a Maqroll el Gaviero por fuera del universo ya anunciado en la obra de

Joseph Conrad a finales del XIX? ¿Desde qué horizonte me conviene actualizar esa esclarecedora y terrible revelación de Bertolt Brecht cuando se pregunta “¿Qué es robar un banco comparado con fundarlo”? ¿Debo tomar acaso la declaración de un presidente colombiano como una fina ironía o una muestra de cinismo, cuando al ser interrogado por el paradero de los presos políticos negó de manera rotunda que existieran y cerró su intervención arguyendo que “aquí el único preso político soy yo”? Las palabras, lo enseñan los semiólogos y lingüistas, siempre quieren decir otra cosa y por eso su sentido está en otra parte, en los contextos, en una realidad que cada ser nombra a su manera, en ese espacio quizá donde la pesadilla se hace cuerpo en la vigilia.

Por esta vía, se entiende que cada Estado, cada escenario del poder político sojuzga un discurso, apropia unas expresiones, unas formas adverbiales que promueven la desmesura o la relativizan y condicionan los límites de los mundos mágicos, real-maravillosos. Y me atrevo a pensar que las corrientes de pensamiento, las teorías, los imperativos de los discursos académicos difícilmente escapan al influjo de un orden político que hace memoria al apoderarse y al permitir la circulación de ciertos discursos, ya tamizados y balanceados en los centros de poder supraestatales, a propósito de las implicaciones del orden global. Por eso no me parece tan inofensivo ni obvio lo que esconden y promueven los discursos corporativos, las reingenierías, los multiniveles o ese mundo del lugar común que es la autoayuda y la autosuperación y menos ahora que los profesionales de la política cada vez confunden, por estrategia de mercado, sus plataformas de partido con los dogmas y preceptos de las iglesias alternativas, en un intento por dejar de lado principios científicos, leyes de la razón y por hacer de la “pseudociencia”, como lo anota Carl Sagan, una suerte de dispositivo que se acepta sin reservas:

13 Steiner, George. *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa, 1992, p. 147.

Podría afirmarse que se abraza la pseudociencia en la misma proporción que se comprende mal la ciencia real[...]. Las religiones suelen ser los viveros de protección estatal de la pseudociencia, aunque no hay razón para que tengan que representar este papel. En cierto modo es un dispositivo procedente de tiempos ya pasados. En algunos países casi todo el mundo cree en la astrología y la adivinación, incluyendo los líderes gubernamentales. Pero eso no se les ha inculcado sólo a través de la religión; deriva de la cultura que los rodea, en la que todo el mundo se siente cómodo en estas prácticas y se encuentran testimonios que lo afirman en todas partes.¹⁴

Cada Estado, en tanto representación de un orden social y político en la esfera de lo público, se solaza en alambicar la realidad a través de adjetivos y formas adverbiales y así establece unas estructuras de representación que los legitima. Pero el Estado cobra cuerpo en el tejido social a través de sus aparatos ideológicos, y aquí es donde la escuela, la universidad, el escenario de lo institucional o bien acoge estas realidades interpuestas por la gramática del poder y las replica, o bien asume posturas críticas, constructivas y genera, asimismo, pensamiento, nuevos horizontes, otras formas de asumir las realidades no excluyentes, ajenas, en lo posible, a las hegemonías y totalitarismos, donde el discurso y el Texto suelen jugar un papel de primer orden. Quiero detenerme en estos aspectos por vía de un concepto argumentado por Barthes: la *solidaridad histórica*.

Entre la lengua y el estilo subyace la escritura como una "realidad formal". La idea es de Barthes. Si la escritura consigue convertirse en una realidad otra o en una especie de objeto que representa una

realidad real, se comprende que el hecho de la literatura e incluso del discurso de la Historia conviene en crear su propio espacio, en hacerse visible a través de un mundo de representaciones significativas, en una *modelización secundaria*, al decir de Lotman, esto es, un ámbito en el que los signos persiguen una forma y anticipan un sentido, con base en ciertos juegos del lenguaje y en unos artificios propuestos por el artista o el historiador, a propósito del llamado "artefacto literario" del que hablara el historiador Hayden White, tras una premisa que defiende:

Correctamente entendidas las historias nunca deben ser leídas como signos no ambiguos de los acontecimientos de los que dan cuenta, sino más bien como estructuras simbólicas, metáforas extendidas, que «asemejan» los acontecimientos relatados en ellas con alguna forma con la que ya nos hemos familiarizado en nuestra cultura literaria.¹⁵

Siendo como es la escritura una realidad formal y por tanto, artificio, recreación, poética, ella no escapa sin embargo a la otra realidad de la que brotan los signos y a la que se vuelve para advertir o sopesar la validez de un universo condicionado a las inquietudes estéticas y formales de sus creadores.

Si la lengua y el estilo son *fuerzas ciegas*, es decir, objetos que se transforman y se hallan en permanente crisis, como la historia misma, campea entre ellos el ejercicio de la escritura con una función que le es inherente quizá de manera incontenible: la *solidaridad histórica*.¹⁶ Quiero entender la aseveración de Barthes en este sentido: todo acto de escritura consciente se liga a una tradición; de ella forma parte y de ella se alimenta. Toda subversión o ampliación

14 Sagan, Carl. *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Santafé de Bogotá: Planeta, 1997. p. 32.

15 White, Hayden. *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2003, p. 125.

16 Barthes, Roland. Op.cit.



a esa memoria dispersa, compartida a la vez en la memoria de los creadores y estetas deja huellas, convida saberes, matiza experiencias, es decir, discute de manera permanente con la tradición —gran espectro de la cultura— como una suma de voces y de estilos, un cúmulo de contradicciones y visiones superpuestas, en la que es factible ponderar el grado de compromiso del escritor con la sociedad de la que surge y a la cual buscaría entender a través de un ejercicio que se hace grito y mirada en la palabra que lo contiene, en el estilo que le concede su lugar y en la voz que lo obliga a buscar una forma.

Cuando Barthes subraya la existencia de una Historia de la Escritura, quiere insistir con ello en la efectividad de una tradición, en lo que ella comporta de necesaria para la cimentación de un imaginario cultural, anudado a los procesos históricos y sociales, nunca de espaldas a esas realidades que los hombres se empeñan en transformar. Difícil dejarla de lado o aspirar a eliminar su huella por vía de la excesiva experimentación o por el deseo voluntario de anular aquello que se quiere pasado y añejo, en virtud de los cambios en las fuerzas siempre inestables del estilo y el lenguaje. La tradición enriquece la herencia cultural, permite procesos y búsquedas que se enlazan, indefectiblemente, a las realidades históricas, a las pugnas políticas y sociales. Pues el lenguaje interviene el espíritu de la época cuando consigue nombrar, representar, trastocar la apariencia de lo concreto, ofrecer, asimismo, una imagen que puede comprenderse parte de una trama subjetiva, ligada a procesos formales y estéticos, a búsquedas individuales arriesgadas.

Puesto que ningún uso poético y discursivo que se hace del lenguaje resulta 'inocente', se entiende con el semiólogo francés que *las palabras tienen una memoria segunda que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas*. Esa otra memoria viste sin duda

el cuerpo de la tradición ofreciéndole una existencia implícita, un lugar que resulta problemático cuando el escritor busca, desde un saber y una circunstancia personal, hacerse un lugar en el mundo de lo que se hace distinto a través del hecho estético, o de lo misterioso, como lo advertiera Borges, al pensar en los efectos inestimables de la creación verbal.

La tradición conviene en permanecer, se hace materia pública a través de las instituciones, que es la forma efectiva en que el Estado se legitima, porque ella permite dar solidez a los cambios, facilitar los procesos históricos, estéticos, nutrir una memoria que sin duda se comparte a través de las épocas, advertir en los signos hasta dónde es posible hacerlos 'hablar' para que representen lo que le es dado al escritor e intelectual percibir en el intrincado mundo de las relaciones sociales y humanas, en aras de una libertad que pareciera debatirse entre dos órdenes: el compromiso y los principios éticos.

Si la *solidaridad histórica* recuerda el vínculo inevitable a una tradición mucho más compleja que la simple suma de unos estilos y la confrontación con los textos que permanecen en el tiempo —en ella susurra la historia, luchan los sistemas de ideas y conceptos, se fortalece el vasto pensamiento humano—, también es cierto que la solidaridad precisa la forma de una acción: recordar la existencia de un pasado que ahora se anuda a lo presente, hacer con y desde el lenguaje una representación de lo preexistente. Un pasado como huella e imagen, figuración inicial de un propósito que toca el territorio de las búsquedas individuales. Un pasado en el que la palabra ya alimenta una memoria, ya condesciende a una voluntad política.

Las exploraciones formales, con todo y el riesgo que supone para el escritor, el historiador o el docente investigador empeñarse en el asunto, podrían soslayar la atención de algunas preguntas:

¿Quién habla cuando yo hablo? ¿Qué palabras me pertenecen y cuántas otras le pertenecen a otros que me han antecedido? ¿Es mi lenguaje memoria, huella de un devenir? Así, en no pocos casos el escritor anuncia sus filiaciones literarias o filosóficas, cuando no es que el crítico literario las descubre, ampliando las tramas de la recepción. Kundera quisiera ser leído desde la arquitectura ideada por Kafka. En Estocolmo, García Márquez se dice discípulo de Faulkner y no es difícil corroborar de inmediato la relación entre Yoknapatawpha y Macondo. Rulfo dice haber encontrado la atmósfera de Comala en la lectura de autores europeos de nombres poco familiares en el ámbito latinoamericano. Vargas Llosa respira en la obsesión cotidiana de Flaubert por buscar la palabra precisa. En fin, Piglia busca su lugar en la tradición literaria argentina reescribiendo a Arlt, volviendo a él para rescatar algunas de sus obsesiones temáticas, para dar su propio testimonio de una literatura que trasluce las fuertes contradicciones sociales y políticas de su país. En este sentido, la tradición persiste, hace eco de unas preocupaciones y amplía su imagen en el espacio dinámico de la cultura.

¿Pero cómo suele hacer presencia esta dinámica solidaria en las líneas de la cultura, esto es, un Texto mayor, abierto y múltiple –Eco–, en cuyos contenidos pervive lo inestable, lo duradero y lo imbricado? Pienso que su forma acabada estriba en el juego de la intertextualidad, tan inherente al Texto en tanto reciprocidad, tejido, interconexión y enlace, como la necesidad de todo autor por hacerse a un estilo. Genette define la intertextualidad como la co-presencia de dos o más textos, puesto que este objeto elaborado siempre evocará a otro, de manera tácita o expresa, ligando toda escritura al *palimpsesto*,¹⁷ a las huellas y a la memoria

que subyace en cada acto creador a través de las palabras en las que reside una “memoria segunda”, unos ecos que siempre avivarán un pasado: trazos y gestos de otras representaciones, más sus implicancias en un panorama que se prolonga justamente en la necesidad de seguir anunciando, a través de todo acto creador, una visión de mundo que acaso persiga un prurito ético, el de la búsqueda de la *verdad*.

Así, la **solidaridad histórica** puede entenderse como el gesto que abona el escritor con el legado que ha fortalecido su propia estética. Un gesto cuya intromisión en el campo minado de lo público, podría leerse, además, en su connotación política y en la carga filosófica e ideológica que sus enunciados generan, como parte de ese entramado de “producción y reproducción de las ideologías estéticas”, donde es posible asignar a la literatura, como lo comprende Françoise Perus, ese carácter de inestabilidad propio de los ámbitos que se alimentan de las contradicciones sociales e históricas en las que lo “literario”, evidencia las distintas formas de la conciencia social.¹⁸

Al referirse a la naturaleza de la escritura Barthes llama la atención sobre el carácter ambiguo de la escritura en sí, pues si bien ella se afirma en los dispositivos del lenguaje y en la libertad de sus creadores, hay una “circunstancia extraña” que quizá resulta inasible y que escapa a todo control. De ahí que lo escrito se anude a la realidad, signifique, subvierta, valore, coaccione o intimide. De ahí que el producto de ese ejercicio escritural se

ilustrativo el trabajo de José Enrique Martínez Fernández: *La intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*. Madrid: Cátedra. Crítica y Estudios Literarios, 2001.

17 Genette, Gérard. Op. cit. En cuanto a los diversas clases de procedimientos intertextuales, identificables en la obra literaria, resulta bastante

18 Perus, Françoise. *El realismo social en perspectiva*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995. pp. 33-41-42.

torne expresión política y ni si quiera le pertenezca a su creador, cuando éste se vincula de manera inmediata al plexo de la cultura. Tal vez por ello, también, como sostiene Barthes, *el poder o la sombra del poder siempre acaba por instituir una escritura axiológica*, una manera de ordenar y evitar el caos, la dispersión de lo múltiple. En este sentido, quiero entender la acción del escritor como una forma de operar en los bordes de su propia libertad, como una forma de resistir con su experiencia a los controles de una estructura social y política que induce su propia axiología.

Cuando Vargas Llosa precisa que a través de la novela, “testimonio del estado de la cultura”, el escritor recupera o exorciza “una zona determinada de la realidad”,¹⁹ indica con ello acaso la actitud de un creador que responde con la escritura a los avatares de un poder externo, jerárquico, ansioso por ejercer control en todas las zonas de la realidad. Un control que empieza, de hecho, en el afincamiento de una memoria desde arriba, que quiere para sí el orden de una tradición, mediante la cual sería posible preservar una armonía deseada, un estado de intereses. Puesto que toda escritura se resuelve política y ella se vincula a la experiencia del creador, no toda escritura será consecuente con la norma y la imposición. De ahí que la tradición se ensanche, convoque nuevas voces, recupere otras y se fortalezca en los diálogos que el escritor instaura con el legado escritural que lo contiene y anima.

Es aquí donde la *solidaridad histórica*, los vasos comunicantes entre una y otra experiencia estética, anuncian las constataciones, justo cuando lo que está en juego es la representación y recreación de

realidades conflictivas y cambiantes, frente a un Estado, mejor, frente a una realidad institucional que, aduce Piglia, también crea sus ficciones, se sostiene en “fuerzas ficticias”, en discursos sobreactuados, en palabras que ocultan situaciones, en finos mecanismos a través de los cuales se desaparece pruebas y se imponen otras, pues la paranoia desvela su primer rostro en las esferas, nada esotéricas, del poder político que lo sostiene.

Ahora bien, las formas del lenguaje en los estados de excepción suelen ser tan disímiles como sus variaciones semánticas. Cuando el periodista polaco Ryszard Kapuscinski se detiene a considerar la represión y el oprobio a que fuera sometido el pueblo iraní durante la larga y ominosa dictadura del sha Reza Pahlevi, conviene en leer las sujeciones, el sometimiento de un discurso a la fuerza de la tiranía. Las gentes no podían pronunciar en las calles o en los paraderos de buses palabras como *peso*, *agobio*, *oscuridad*, *debilitarse*, *sordo*, *cadena*, *mordaza*, *porra*, *asustarse*, *mentira*, *locura*, *abismo*, porque de súbito estas palabras eran consideradas por la Savak, como afrentas y ataques al sistema. Las palabras —concluye el escritor polaco— “eran un campo semántico minado que bastaba pisar para saltar por los aires”²⁰. Pronunciar una de estas palabras era un afrenta contra el régimen y debía pagar por eso. De moda que son las palabras, la posibilidad de nombrar con ellas el mundo, las que se ponen en situación: “Es imprescindible la palabra catalizadora —precisa Kapuscinski—, el pensamiento esclarecedor. Por eso los tiranos, más que al petardo o al puñal, temen a aquello que escapa a su control: las palabras”.²¹

Por esta vía y de cara a la construcción de realidades a través del Discurso, definiendo la sospecha como una conducta

19 Vargas Llosa, Mario. *La novela. José María Arguedas. La novela y el problema de la expresión literaria en el Perú* (2 conferencias). Buenos Aires: América Nueva, 1974.

20 Kapuscinski, Ryszard. *El sha o la desmesura del poder*. Barcelona: Anagrama, 1987, pp. 62-63.

21 *Ibid.*, p. 135.

habitual que me permitirá hacer de la lectura una exploración o inmersión que bien podría conducirme por los terrenos de la pesquisa y la conjetura, en aras de un deseo personal de descifrar el enigma, de esclarecer los hechos, como si detrás del texto pudiera saltar la liebre o descubrir los rasgos de una presencia deseada, acaso porque, como lo barruntara Borges en *El Zahir*, detrás de la moneda está Dios.

El lenguaje, como sostiene Barthes, es un *topos guerrero*. Ahora bien, de la actitud de sospecha a la realidad de que habite en mí un paranoico, no hay diferencia y no quiero además acentuarla. Esta segunda instancia, la del paranoico, deseo defenderla en función de una labor, sea intelectual o artística, de comprender el mundo desde el lenguaje que lo nombra y desde una vastedad en la que me siento cómodo, la literatura, no sólo por el sentido de libertad que ella prodiga, sino también porque los personajes suelen sentenciar verdades y ordenar un poco mis conductas en lo cotidiano: “¡También los paranoicos tienen enemigos!”, expresa una voz en un relato de Piglia.²²

El paranoico es un ser inestable, dubitativo, paródico. Espía al mundo porque se sabe observado. Da un paso adelante y pone en duda uno hacia atrás porque no comprende del todo el carácter lineal de la historia, porque entiende que toda

historia dispensa una claridad según el paño ideológico con que se limpien los quevedos: imagen con la que me recuerdo que todo discurso es barroco, tiende a la desmesura, es de carácter esquivo. Si bien entiende la realidad como un tejido de ignorancias, el enajenado abriga la conjetura de que a ese tejido se superpone uno mayor, un tramado de olvidos, elusiones y ocultamientos. Puesto que se sabe perseguido, el paranoico se cree depositario de una verdad y por eso huye, se pierde al doblar la esquina y mira para atrás, pues teme ser alcanzado por el enemigo y una vez sujeto por el cuello su verdad pase a manos de otro. La realidad para el lector paranoico tiene la forma del complot y es aquí donde sus dudas, sus interrogaciones, sus notas al pie, sus subrayados, su pregunta por las fuentes, atina en convertirse en *Plot*, léase trama, traza, argumento. Encontré en inglés unas nociones que me dejan tranquilo: *plot*, plan secreto, ardid o proyecto para realizar usualmente. Propósito perjudicial, malvado, nocivo. Plan secreto o conspiración. Y aquí estaríamos ya en los escenarios del *Complot*.

Considero que lo conspiratorio, el complot, podría ser un forma de nombrar lo que leemos en términos de Tradición y Canon, ese vasto universo alimentado por la alusión, la negación, el olvido, la violencia, el juego de ideas y una memoria que hace nexos y vínculos, en eso que suele denominarse intertexto y cuyos hilos nos hacen tejido de unas improntas que no podemos evadir si no las reconocemos.

22 Piglia, Ricardo. *Cuentos con dos rostros*. México: Centro de Difusión Cultural Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, p. 9.



Bibliografía

- Azuela, Arturo. *El don de la palabra*. Barcelona: Plaza y Janés, 1984.
- Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura seguido de Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI Editores, 1999.
- Benjamin, Walter. *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires: Alfaguara, 1990.
- Bloom, Harold. *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Canetti, Elías. *Auto de fe*. Bogotá: Círculo de Lectores, 1982.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores, Atajos 12, 1996.
- Jameson, Fredric. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Kapuscinski, Ryszard. *El sha o la desmesura del poder*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- Martínez, Tomás Eloy. *Santa Evita*. Bogotá: Planeta, Biblioteca del Sur, 1995.
- Martínez Fernández, José Enrique. *La intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*. Madrid: Cátedra. Crítica y Estudios Literarios, 2001.
- Perus, Françoise. *El realismo social en perspectiva*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Piglia, Ricardo. *Cuentos con dos rostros*. México: Centro de Difusión Cultural Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- Piglia, Ricardo. *Formas breves*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Sagan, Carl. *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Santafé de Bogotá: Planeta, 1997.
- Sartre, Jean Paul. *Situations. ¿Qué es la literatura?*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- Steiner, George. *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- Vargas Llosa, Mario. *La novela. José María Arguedas. La novela y el problema de la expresión literaria en el Perú (2 conferencias)*. Buenos Aires: América Nueva, 1974.
- White, Hayden. *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

Deseo y necesidad de mundo: límites y horizontes

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ¹

Resumen

El deseo y la necesidad de mundo pueden indicar límites y horizontes del sujeto. La verdad y sus validez universal y el deseo que rompe los límites nos pone en suspenso, tiene algo de universalidad mientras que la necesidad pregunta por lo que no se posee y se mueve en los límites.

Se anuncia a Job en la intersección deseo, necesidad y paciencia, comprendiendo que esta triada se equilibra en los grandes hombres. Como puerta o salida a los límites se esbozan elementos lingüísticos que den cuenta de varios horizontes sin llegar a la ingenuidad de no ver las fronteras.

El cuerpo es deseo, apetencia, pero también abulia y abandono, sólo un sujeto que logra leer los límites perfila sus horizontes que no sobrepasan los intereses individuales en deterioro de los colectivos. El mundo está abierto, el cosmos se brinda, es el hombre que rompiendo los límites se atreve a encontrar horizontes.

La puerta como metáfora a la curiosidad nos entrega un mundo por explorar, una aventura por venir que horadan aquellos muros que parecen negarle una oportunidad al sujeto.

Palabras clave: Deseo, necesidad, ciencia, límite, horizonte, sujeto, paciencia.

Desire and necessity of world: limits and horizons

Abstract

The world desire and necessity can show limits and horizons of the subject. The truth and its universal validity, the desire that breaks the limits put us in apprehension, desire has something of universality whereas the necessity asks reason why it is not controlled and it moves in the limits.

Job is announces in the intersection desire, necessity and patience, understanding that this balances in the great men. As door of exit to the limits, it is given outlines linguistic elements that provide several horizons without arriving at the cleverness from not seeing the borders.

Te body is desire, hunger, but also loss of energy and abandonment, only a subject that manages to read the limits can see his horizons that do not exceed the individual interests in weakening of the groups. The world is

¹ Docente Escuela Carabineros Alejandro Gutiérrez, integrante equipo de investigación Maestría Universidad de Manizales, Magister en Educación, Estudios predoctorales en Conocimiento y Cultura Latinoamericana. Manizales-Colombia. miguelalbertogonzalezg@yahoo.com - miguelg@umanizales.edu.co



open, the cosmos offers, is the man who breaking the limits dares to find horizons.

The door as metaphor to the curiosity gives us world for discover an adventure to come that drill those walls that appear to deny a chance to the subject.

Key words: Desire, necessity, science, limit, horizon, subject, patience.

Crítica y libertad

La libertad no tiene más límite que el saber.

Estanislao Zuleta

Es claro que no logramos concebir lo absoluto de ninguna expresión, tanto así que a la libertad le fijamos límites y al saber se le establecen requisitos, es probable que el saber limita con aquello que no es saber y en su exceso de horizonte puede tornarse en un agujero negro, frente a ese riesgo demandamos o sino inventamos las fronteras para estar un tanto más cómodos. La crítica puede asistir al sujeto en el apremio de debilitar los muros y de desplazar los límites.

Ahora, quien tiene el gusto por lo absoluto renuncia a la felicidad. Ciertamente es que a la felicidad se renuncia de múltiples formas, por no conocerla, por no buscarla, por abandonarla, por depositarla en el pasado o instalarla en el futuro, esto por no decir que aún no sabemos qué es felicidad ni cómo se llega a esa etapa.

Deseo y necesidad son dos estados de ánimo que acompañan al hombre, pero cuya relación se construye de los modos más curiosos que no siempre acuden a la lógica, el anhelo de felicidad sucumbe en las garras de la codicia, cuando no, en las redes de la impericia. La libertad del hombre emerge en aparente contrariedad, puesto que el sujeto está sujetado a su entorno, a su condición, a sus carencias, por no decir a sus insuficiencias. La escuela

de Frankfurt hincó sus esfuerzos en la emancipación humana, en la búsqueda de la libertad como una constante exigencia al hombre para reconocer las cadenas y las falacias de la modernidad con sus promesas. En el libro *Modernidad líquida* (Bauman, 2000, 31) avanza al respecto "El principal objetivo de la Teoría Crítica era defender la autonomía humana, la libertad de dirección y autoafirmación y el derecho a ser y a seguir siendo diferente". Bien es cierto que como respuesta encontramos que el poder político lucha por homogenizar, por unificar, por imponer unos estilos, mientras los poderes económicos, los que vienen designando el rumbo de la sociedad, hacen todo lo posible por restringir la libertad humana, por se hicieron al derecho de diseñarle a la sociedad el devenir, en su universalidad deciden los productos a ofertar e incluso el tipo de enseñanza que se debe impartir al niño, marcando así el futuro mediano e inmediato de la humanidad. Para quienes ostentan el dinero y el poder político, la crítica no se reconoce, se relega o desdeña, aprendieron a presentar falsos informes con estadísticas manipuladas, maquillan aquellos aspectos que representen riesgos a sus propios intereses, mientras el sujeto perdido en la información y la propaganda no logra distinguir las cadenas, y al no identificarlas difícilmente sentirá la necesidad de emanciparse, de rebelarse contra aquellas formas grotescas que le plantan desde el afuera.

La libertad se conquista desde la precariedad, se conserva frente a los riesgos y se amplía cuando hay grandeza de

humanidad. Esto que se dice con cierta facilidad no tiene fórmulas, siempre existirán circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que no dejan signar una ruta en particular, sólo un sujeto con necesidad de mundo lo entrega todo por conquistar la libertad día a día y la reconquista cuando se pierde del horizonte.

Deseo de verdad y validez universal: límites y horizontes

El deseo de una ciencia como conocimiento de validez universal es tan cuestionable como sus verdades, puesto que la universalidad de un saber viene dado por circunstancias de tiempo, espacio, energía y materia, que no puede burlar las implicaciones históricas, éticas, jurídicas, estéticas, religiosas, políticas y económicas del momento. Es si honesto especificar que al entender la verdad como la adecuación entre el entendimiento y la realidad, se da un paso significativo para no pretender universalizarla.

El riesgo emerge en muchos sentidos, pero se agudiza desde un pensar a ultranza o sectorial, en el primer caso agudiza una pretensión de complejidad, mientras en el segundo se resigna a un sólo camino, "En el trasfondo de la catástrofe, entonces, están un pensamiento mutilado, reduccionista, y una inteligencia ciega; el pensamiento mutilado, reduccionista, excluye la contradicción, es mecanicista y determinista, unicausal, no es racional, sino racionalizador. La inteligencia ciega excluye la multidimensionalidad" (Guarín 2004, 95). Un abstraerse de lo dicho es un caer en los bajos mundos de la imaginación, ello se materializa cuando algunos monstruos han subido al poder, a partir de ahí la catástrofe va adquiriendo forma, las normas son suplantadas, el lenguaje se empobrece, el populismo emerge como salvación, los restantes recortan, reducen su pensar, el horizonte se niega para la mayoría y se constituye para unos cuantos.

La dialéctica de lo universal es incompleta, pues pretende darle autoridad a la verdad como conocimiento universalmente válido como deseo y necesidad de mundo es tan frágil al modo de otras tantas pretensiones humanas que han querido ubicar un mundo mejor con la idea ingenua de que el ser humano se comportará según lo previsto y que nada fallará en ese proceso de ejecución.

Hablar de algo universal es pretender darle crédito a la verdad y como sabemos, en la posmodernidad, todos los criterios de verdad, los dogmas, las concepciones económicas, los postulados políticos y el sueño de progreso que nos traería consigo la felicidad entraron en crisis, mostrando con ello que aquellos ideales de un mejor devenir colapsaron, murieron desde su misma construcción lingüística. Ello ratifica el supuesto, antiguo por demás, de que la verdad sobreviva en el tiempo perdió cualquier rigor, entonces la ciencia, si es que tenía alguna pretensión de universalidad, fracasó en su intento, su verdad no superó los propios límites de su edificación, ni siquiera, su opuesto, la mentira logró universalidad en su posibilidad de aplicación.

Los científicos serios saben que construyen conocimiento por un tiempo y espacio cuyo ámbito está siempre en moviéndose, ya en ciencia nadie habla de un saber para todo el mundo, los límites se reconocen, se piensa en un saber que se ajusta a unas circunstancias que ante cualquier variación, pierde su importancia o incluso su posibilidad de aplicabilidad, exigiendo una auto-revisión permanente para no perder el horizonte, "Así, el conocimiento científico es reflexivo: requiere volver sobre sí mismo para reconocer y justificar su certeza", (Llano 1983, 52). Si ello tal conocimiento no se regresa en sí, no tendrá ninguna opción de ser científico, su idea de universalidad no podrá ni ser pensado, pues no se reconocieron los límites y horizontes, ni mucho menos la

necesidad de mundo, que se condensa en una preocupación por la humanidad.

La física y la matemática, denominadas ciencias exactas, han venido reconfigurándose en sus dinámicas internas, pues la cuántica y otras teorías han establecido que no todos sus presupuestos se cumplen, la física cuántica ha revolucionado y sigue revolucionando cualquier concepto sobre los cuerpos y las leyes que los rigen en sus movimientos, es como si las disciplinas reclamasen al mundo sus necesidades.

El horizonte de las teorías como hijas de la ciencia y la técnica como producto de la ciencia continúan en constantes vaivenes. En ciertas situaciones una teoría antigua no tiene validez, pero en otras es totalmente aplicable. Los productos tecnológicos no siempre tienen la misma suerte, ni la misma aplicabilidad, algunas comunidades los aceptan y comprenden, mientras en otras el rechazo es absoluto o es inviable en su ejecución. Igual suerte corren las teorías sobre seguridad, las investigaciones científicas sobre la salud y otras tantas formas de conocimiento que sólo sirven en un momento y lugar específico, su mundo de acción llega a lo justo, al límite.

Deseo

El deseo es una propensión humana de burlar el presente para precipitarse en la esperanza ¿Cuáles serán los límites de la esperanza?, en lo psicológico no existen, se puedan dar estados de ánimo de desesperanza, pero en algún momento reconocen el devenir, mientras en la práctica los límites se hacen notorios. El esperar corresponde a una categoría de tiempo que reclama paciencia.

El deseo y la necesidad de un futuro mejor nunca estuvieron tan mal referenciados como en el siglo que nos precedió, en

pleno siglo XXI los deseos se confunden con las necesidades se alargan, deseamos de todo así no lo necesitemos o ni tengamos claro su valor de uso, a su turno los límites continúan en su lugar.

El esfuerzo pasa por arriar las ideas repetidas, las cargas semánticas del discurso no pueden reducirse a experiencias metafísicas. Se llegan a confundir los deseos de un gobierno mejor, de una educación más libertaria, de una sociedad menos controlada con la verdadera necesidad de que ello suceda. Buscar respuestas que no dejen dormir las preguntas más que deseo es una necesidad.

Necesidad

Ningún hombre es superior a su conversación, denuncia un verso, y parece que tiene mucho de validez. El heroísmo humano por ir más lejos con las palabras que con los hechos nos ha puesto en seria desventaja con el vivir y comprender el presente. Quizás, por ello, nos inventamos el futuro, para tratar de cumplir, de materializar la impotencia del sujeto frente a su tiempo presente, aunque el tiempo vital del hombre es el futuro.



Título. La mosca

*Autor: Jesús H. Libreros Morales
Técnica. Óleo sobre lienzo*

¿Qué nos pasa con nuestros deseos de justicia frente a la necesidad de volverla realidad?, una respuesta puede estar en la educación, puesto que todo enseñante debe donar un genuino sentido de realidad, buscando que el conocimiento no sea depósito sino río y, en tal sentido, se requiere la configuración de un sistema educativo flexible y adaptable a las condiciones culturales, en procura de evitar la copia de modelos aplicables a otros escenarios sociales, formatos que son elaborados por cofradías extranjeras. Otra aproximación para resolver el interrogante recae en la política, puesto que las exigencias éticas le piden ponerse a la altura de los tiempos, a no ceder su responsabilidad por espejarse en situaciones menores o que en nada apunta a resolver las injusticias sociales que son tan comunes en los países tercermundistas.

Es evidente cuando indica (Zemelman1998, 38) “Asumir la necesidad es un acto de conocimiento y de voluntad relativo a lo que significa saber y querer estar en el momento presente abierto a sus demandas”. Se comprende la necesidad como un acto de conciencia para llegar a lo deseado, cuando se despierta del letargo se palpan las necesidades que van desde el orden social hasta el interés individual.

Job: deseo, necesidad y paciencia

Si alguien comprendió los límites y horizontes del deseo, la necesidad de mundo y la desaparición de sus conquistas fue el bíblico Job, quien mostró la verdadera madurez de un hombre, el convencimiento por encima de todo capricho por nefasto o favorable que esta fuera. A esto nos indica (Calle 2008, 221) “Job, quien habla y puede hablar por cualquiera, por todo hombre que sufre y asume con paciencia y con sabiduría su tragedia, su desgarramiento interior”. Esa paciencia es la que aún no

distanciamos del deseo y de la necesidad. De Prometeo a Pandora, de Job al Odiseo, de Descartes al Quijote, de Derrida a Ciorán, de Gandhi a Hitler, en todos ellos existe un paso, un salto de enormes consideraciones. Job lleno de tranquilidad frente a la adversidad a cambio el Odiseo desesperado y negándose a cumplir los designios de los dioses, Descartes dudó de todo para llegar a la certeza, mientras el Quijote con sus certezas ponía a dudar a todos. Gandhi con su paciencia y bondad humana se alejaba de Hitler quien pretendió imponer una forma de pensar, de actuar y, ante todo, de instaurar una raza superior.

De Job aún debemos seguir aprendiendo, aquel hombre que cierto día dios puso como objeto de sus apuestas, lo entregó al demonio para fortificarse, lo trató no como sujeto sino como prenda y ni aún así el inefable Job se dejó vencer, su grandeza consistió en mostrarle a su hacedor que sus convicciones eran superiores, estaban a prueba de todo, allí el deseo y la necesidad se conjuntaron para forzar los límites y avanzar al horizonte. Más adelante en el texto *Palabras de pan duro* de Andrés Calle desencadena las perspectivas del hombre al referir que quien tome la ruta de Job podrá asomarse a la periferia, a la diferencia, a la sed y al deseo, al desprendimiento, a la soledad, a las contrariedades y al sacrificio, de manera diáfana, coherente y sin perder la paz.

La tarea que nos sugiere es de apertura, de abrirse a lo desconocido, el comprenderse sin compañía, pero sin perder del horizonte al congénere, es una exigencia de quien decide, pese a los vientos de guerra, jugársela por la paz, entregarse sin andar culpando ni juzgando a los demás, que de por sí es un acto de altísima humanidad, hay que ostentar grandeza de humanidad para no ceder a la tentación de acusar a la sociedad o al mundo de las paradojas de estar vivos.



Límites y horizontes

El orden de enunciar sugiere una actitud sicológica, entender el límite en primera instancia para abrirse a los horizontes más que deseo es una necesidad. Cuando se logran reconocer los límites, los muros, los obstáculos, todos diferentes, pero con finalidades similares de obstruir la mirada e impedir el paso del cuerpo, es posible emprender acciones para debilitarlos.

El destino, el *factum* de Job, su futuro escrito en el pasado, designado por quien tiene el poder, planta la paradoja de las religiones que enfrenta a los hombres, de una parte a soportar una ruta descrita, señalada, y de la otra para liberarse de aquello que no le agrada. Job acepta ese destino con una gallardía a prueba de tentaciones, con la ambición de ser vencido. Ahí se opone al destino, mostrando que la rebeldía no implica ser predador o violento. Es probable, no lo dice el escritor, que Job supiese su destino, sin embargo lo afrontó con una madurez de superhombre: nos dijo a los humanos aquí estoy, estos son mis límites, pero también desde ellos se constituyen horizontes.

Las fronteras hay que reescribirlas para desalojar la falsedad, es probable que se establecieran con justificadas razones, motivaciones en un principio económicas de poder que luego se perpetuaron en la confusión entre fines y medios. En la postmodernidad los mismos intereses económicos hablan de abrirse al horizonte, es como si la visión del comercio fuese superior a los sueños del sujeto, los horizontes no son los destinos, las escrituras que del afuera nos hacen, son los venidos del ser que potenciado opta por buscarlos, deconstruirlos, reescribirlos y reinventarlos.

¿Quién se abre el horizonte? aquel que sabe de sus límites, quien se ve como página por copiarse y no en libro redactado, para desde el vacío plantar

la semilla del fruto por venir. Aprender a confrontar lo establecido, el orden es un arte, ya que la sociedad adora el orden, de lo cual nos advierte (Bauman 2000, 61) "El orden significa monotonía, regularidad, repetición y predicibilidad". Desde luego que la modernidad no se comprende sin el orden, cuyos horizontes y límites han sido impuestos, estandarizados, mantenidos más que renovados, sabemos que el orden ve en el caos un enemigo más que una oportunidad, ese es su límite, su horizontes es instaurar un orden superior un megaorden o supraorden.

La caída de la modernidad se materializa en las dos grandes guerras mundiales del siglo XX, pero se inicia en la revolución francesa, cuando a nombre de la libertad, la igualdad y la fraternidad la razón se endiosó para cobrar con muertes el posicionamiento del imperio de la razón. Modernos es entonces el que predice y le apuesta al control, incluso una felicidad racionalizada, maquina y especializada. Aunque cargamos con el cadáver de una modernidad que se sobrepuso en cinco siglos, lo estremecedor es que aún no sabemos qué hacer con el cadáver.

Ícaro, buscando la libertad, cae por no distinguir los límites al creer con ceguera en el horizonte, sus alas ceden al exceso, el cuerpo pagó con la muerte su osadía. Entonces, las caídas se registran por no leer el presente con celeridad, por la poca pre-visión de distinguir los deterioros de aquellos elementos que soportan una estructura física o teórica.

La puerta

Establecidos los límites o las cercas, nos quedan las ventanas y las porterías como posibilidad de asomarse al horizonte, la caverna platónica estima una salida a la luz, un abrir la puerta, lo que sucede es que, a veces, ni sabemos donde quedan las puertas, pues el límite y la morada

con sus muros nos libra de los peligros externos. Para ello requerimos:

- La ciencia como conocimiento universalmente válido es un deseo humano que cada vez tiene menos adeptos y la realidad nos esclarece que cualquier teoría que hable de universalidad no es más que un acto de fe y la fe, por más que se discuta, no se comprende con la razón, puesto que ambas tienen sus propias lógicas para construir y ver el mundo que no logran articularse.
- La ciencia requiere explorar el deseo y la necesidad, identificarlas en sus límites y horizontes.
- La necesidad nos indica que la investigación es el paso obligatorio de la ciencia, que precisa el seguimiento de unos métodos o formas para llegar a certezas, que tampoco son universales, pues los recorridos incompletos pueden dispersar el horizonte.
- El deseo no puede desprenderse de la realidad, ya que hacer ciencia es vivir en la duda, andar en búsquedas sabiéndose que tras de toda verdad existen otras tantas y que, las no verdades, no necesariamente son mentiras.
- Para que un conocimiento llegue a ser válido o al menos honesto: es indispensable incluir al sujeto, no asentir que el ser humano se pierda de vista.
- Ver en Job el hombre que no somos, pero que podremos incorporar. Incorporar es de afuera hacia adentro, es aceptar la llegada de la externalidad, incluso de aquello que nos pone en dificultades, que nos desagrada.
- De lo complejo a lo perplejo no hay muchos pasos, de lo simple a lo insubstancial tampoco es mucha la diferencia, pero lo complejo es la opción de ver lo simple para reunirlo en unos corpus mayores. El límite y el horizonte tiene complejidad que no puede dejarse llevar hasta la perplejidad.
- Sabido es que no existe silencio que no haga ruido, si ya conocemos la externalidad de las cosas, sus fronteras

y perspectivas, preguntemos ¿cuál es la intimidad del ruido y cuál la del silencio? Esto para encontrar sinfonías que nos acompañen a viajar hasta los horizontes.

- No hay un único horizonte como tampoco un límite en solitario, aparecen los de índole físico y psicológico, real e imaginario, distinguirlos es un paso para abordarlos.
- Nos falta bastante para llegar a la certeza y ni se diga de lo que representaría la posibilidad de un conocimiento universal del cual seguimos en deuda, puesto que los deseos superaron la realidad.
- No preexiste un destino pactado, sellado, escribirlo es una necesidad, una urgencia que el hombre no puede aplazar.
- Es preciso reconocer los límites y horizontes de la verdad, puesto que nos abre la puerta a lo desconocido, nos cambia el camino y no basta con un puente.
- El pensamiento recortado, controlado, especializado y depurado es importante para las lógicas burocráticas, para apostarle a las máquinas, pero no es suficiente para identificar el caos y desbordar el orden.
- Es improrrogable comprender que los límites del sujeto son los horizontes de quienes detentan y abusan del poder.
- En el orden convergen los proyectos del poder, en él reside la idea de imponer, por ello diverge de los sueños humanos.
- Reconocer que los horizontes del sujeto le plantan límites a la dictadura de la hegemonía.
- Las caídas, como último ciclo de un proceso, son siempre un requerimiento por la renovación.

Uno de los textos más apasionantes de la Biblia es el Génesis, y en dicho documento el desorden es la regla y el orden la anormalidad, la paradoja es evidente, nos acomodamos a las normas por necesidad social y adoramos el desorden



por instinto individual ¿Cuál es el término de articulación entre orden y desorden?, bien podría ser un sujeto con necesidad de deseo, superando límites y diseñando horizontes

Lo dado nos agrede como a priori, el deseo y la necesidad de mundo pasan a

otra dimensión cuando el sujeto comprende que no es suficiente con lo entregado y que superar los límites precisa de puertas que nos enseñen los horizontes.

“La certeza es el estado de la mente que se adhiere firmemente y sin ningún temor a la verdad”. Llano

Bibliografía

Altarejos, Francisco (1991): CIENCIA. En: FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN, Madrid, Dykinson

Bauman, Zygmunt: (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo cultura económica,

Calle Noreña. Andrés (2008): Palabras de pan duro. Manizales, Hoyos editores.

Guarín Jurado, Germán. (2004): Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Manizales, Universidad de Manizales.

LLano (1983): Gnoseología. Pamplona, España. Eunsa.

Zemelman, Hugo. (2002): Necesidad de conciencia. México, Editorial Antropos.

Lyotard, Jean-Francois. (1998): Charlas sobre el tiempo. Buenos Aires, Manantial, SRL.

Educación y tecnología. Un reto hacia el desarrollo humano. La pregunta por la globalización

DR. NAPOLEÓN MURCIA PEÑA¹

Resumen

Partimos de considerar que la globalización es un movimiento histórico - social que va ligado a la movilidad de todos los ambientes y escenarios de la vida del ser humano.

Por eso, la globalización no es una opción, es por el contrario una realidad que se ha venido construyendo desde los comienzos mismos de la historia civilizatoria y que está relacionada con la necesidad humana de la socialización, con la necesidad de descubrir, crear y comunicar.

Palabras clave: Sociedad, globalización, educación, tecnología, cambio, desarrollo.

Education and technology A challenge towards the human development. The question by the globalización.

Abstract

We start off to consider that the globalization is an historical movement - social that goes bound to the mobility of all the atmospheres and scenes of the life of the human being.

For that reason, the globalization is not an option, is on the contrary a reality that has come constructing from the same beginnings of history civilization and that is related to the human necessity of the socialization, with the necessity to discover, to create and to communicate.

Key words: Society, globalization, education, technology, change, development.

¹ Decano Facultad de Educación, Universidad de Caldas. Dr. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.



La historia está plagada de ejemplos donde se buscaron expandir fronteras territoriales que por muchos medios fueron diseminando los conocimientos y que sirvieron como base para construir otros en latitudes diversas, que es el fundamento real de la globalización.

Por ejemplo, los inventos de la antigua india, como el papel, la imprenta, la pólvora la suspensión de puentes con cadenas de acero, la brújula magnética, la rueda y el molino, fueron conocidos en el mundo occidental gracias al movimiento de globalización que se ha dado en todos los tiempos de la historia, de igual forma, las matemáticas Árabes fueron reconociéndose en los países del oriente.

En esta consideración están de acuerdo autores, como Zygmunt Bauman (1999) y Amartya Sen (2003), entre otros.

Es de considerar, sin embargo que en la actualidad, este movimiento ocurre con gran fuerza, a tal punto que, quien no se deje pernear por esta se condena a la marginalidad no sólo cultural sino, social, política, económica y científico – tecnológica, que implicaría una gran brecha histórica. En el movimiento de globalización, como dice Bauman (p.11) "(...) los efectos de la nueva condición son desiguales, algunos nos volvemos globales, otros quedan detenidos en la localidad, pero ser local en un mundo globalizado es señal de penuria y degradación."

En realidad, la globalización no trae dentro de sí problemas, pues como movimiento histórico social es instituida por el ser humano quien le da la forma y la orienta hacia los senderos que él mismo considera. Los problemas, justamente se originan en el sentido que los detentores del poder económico y político, le están dando al reto de la globalización, pues se aprovechan de las nuevas formas temporales y espaciales creadas por los mass-media, para hacer de esta una forma

mas de desplazamiento, manipulación y exclusión.

Esta problemática, es planteada por Amartya Sen, desde la inequidad a partir de las múltiples desigualdades, disparidades en el bienestar, las asimetrías y desequilibrios de poder y oportunidades sociales y económicas que puede generar la globalización, por Bauman desde la construcción de nuevas formas de exclusión, por Sitglitz (2001), a partir de la manipulación e inequidad de la información y Feixa(2000), desde las diferentes formas de exclusión de la generación A, la generación de las redes.

No basta entender que los pobres en todo el mundo requieren de la globalización tanto como los ricos, dice Sen; también es preciso asegurar que obtengan de ella lo que necesitan, por tanto, para abogar por la globalización se requieren reformas institucionales masivas.

Bauman considera que la globalización ha generado nuevas formas en todos los escenarios de la vida del ser humano; nuevos centros de producción de significados y valores, los cuales son extraterritoriales, pues están emancipados de las restricciones locales.

Esto ha traído nuevas distinciones entre ricos y pobres, nomadismo y sedentarismo, normal y anormal, legal a ilegal, exclusión e inclusión y poder.

Al cambiar las formas de relación temporales y espaciales los cuerpos tienen otro significado, no son indispensables, por lo menos en presencia física real, en las comunicaciones ni transacciones, pues la presencia física ya no se requiere mas que como imagen.

Este nuevo concepto de libertad de movimiento virtual ha cambiado las relaciones no sólo comerciales sino del cuerpo Inter e intra subjetivo. Pues al cambiar

las relaciones cara a cara el contacto se remueve a otras esferas mas virtuales, no directas, "Se impuso un espacio cibernético al mundo humano".(caso de los combates)

La comunicación se expresa en una nueva incorporeidad donde como dice Bauman(p.26) "los cuerpos no tienen influencia, pero el ciberespacio si la tiene sobre los cuerpos".

En la globalización las condiciones para la motricidad entonces, no son del todo claras, pues el concepto hegemónico de cuerpo físico ha cambiado y ese cambio es un proceso histórico que ha venido menguando la "actividad motriz" de forma aceleradamente progresiva.

Los imaginarios de un cuerpo instrumentalizado

Las formas de subsistencia del hombre primitivo estaban fundamentadas en la motricidad; la presencia física era la base de la organización social y satisfacción de las necesidades de todo tipo, pero con la invención de los elementos de prolongación del brazo, como la lanza y la flecha, la utilización del cuerpo motricio fue cambiando hacia la atención de acciones manuales antes que motricias globales, devino luego el sedentarismo que implicó nuevos cambios en las funciones corporales y la territorialización del cuerpo. Se construyó un imaginario de cuerpo fijado a la tierra, de cuerpo limitado, de un cuerpo aún activo y presente pero ubicado en un territorio, en un espacio específico; a tal punto que el cuerpo errante era considerado como castigo.

Con la construcción de ese imaginario de cuerpo sedentario, se prepara el feudalismo, en el cual el concepto de cuerpo - motricidad tiene un cambio radical. El cuerpo motricidad, el cuerpo andanza, trabajo, labor, es entonces re-

servado para los esclavos y el no trabajo, la no actividad motriz es asumida como privilegio para los detentores del poder.

La corporeidad va perdiendo vitalidad en los nuevos imaginarios y el trabajo corporal como expresión de sentido y subsistencia que antes era la base de la vida, se convierte en un problema de segregación, exclusión e ignorancia. Las religiones que ubican los dioses incorpóreos son muestra de ese cambio, a tal punto que el cuerpo es asumido como la desgracia del espíritu para lograr trascender hacia el don de la sacralidad. Existe sin embargo una gran paradoja en este imaginario religioso, pues pese a que lo corporal es obstáculo y pecado, lo motricio es expresión de gratitud, sentimiento y alegría, lo cual es expresado en fiestas y rituales religiosos.

Con el imperio de la razón, el imaginario sobre la trascendencia no cambia mucho, pues tan sólo es otro el sentido de lo trascendental, ya lo espiritual no sería la síntesis sino la razón, Reinaldo Suárez(1991) analiza esta influencia desde el idealismo, considerando que existían discriminaciones entre los artesanos y los eruditos de la época.

Posteriormente sería la sociedad industrial la que vuelve a revitalizar el imaginario motricio dándole un sentido de producción y consumo. Sin embargo es de considerar que ese imaginario "revitalizado" no compartía los mismos criterios de generalidad, vida y subsistencia, del imaginario motricio primitivo, pues en los nuevos imaginarios contruidos se sigue manteniendo el privilegio del no movimiento, de una especie de "**lúdica del expectante**" en la cual los obreros son considerados como fábricas, como mano de obra, y los gustos del no trabajo físico y la asistencia a eventos que impliquen pasividad y quietud son asumidos como el ideal de descanso. Las nuevas generaciones buscan no ser obreros, como



sus padres, y ocupar puestos que no los instrumentalicen del todo.

Justamente, el concepto de cuerpo instrumental, de cuerpo función surge con gran fuerza en esta sociedad; la motricidad considerada como expresión de vida es cambiada por el rendimiento motriz al ser asociado con la máquina. "Homo faber", diría Suárez, en el cual el imaginario se vuelca hacia el rendimiento, la productividad y la eficiencia. Aparecen los conceptos de eficiencia y eficacia asociados desde la producción a todas las actividades humanas, dentro de ellas a la motricidad y la corporalidad.

En la era industrial el concepto de corporeidad es relegado a lo especulativo, a lo banal, a lo no positivo, a lo no productivo. El imaginario de cuerpo se reduce a lo corporal y la motricidad humana se reduce a lo motriz. En este marco aparece la educación física, la cual es absorbida por el imaginario hegemónico y reducida al rendimiento y productividad.

Sin embargo la territorialidad seguía siendo la base de las acciones e interacciones sociales, políticas, culturales, científicas, religiosas, éticas, estéticas, expresivas y económicas, incluso en la era industrial; donde a decir de Bauman (p.16), la base del capital estaba en el territorio, estaba ligada al espacio, pues las empresas deberían estar ubicadas en lugares específicos donde acudían los trabajadores.

Pero la sociedad industrial traía dentro de sí el consumo, su hijo mutante que necesariamente debería desarrollarse una vez madura la producción. El consumo entonces genera un nuevo imaginario de instrumentalización corporal, en el cual el cuerpo estaría dotado de capacidades estéticas capaces de provocar y consumir. Capacidades que no son mas que eso, capacidades: para generar modelos y provocar consumos, y no cualidades, no

posibilidades de expresión de sentido, no opciones de expresión de corporeidad. Las acciones e interacciones corporales se van reduciendo aún mas, dados las grandes avances en la industria y la comunicación.

En esta nueva sociedad, los conceptos toman nuevas direcciones, los deseos, las necesidades, las posibilidades y los mundos simbólicos se tornan diferentes; los imaginarios se formulan en procura de complacer necesidades creadas por los massmedia y la industria cultural, la cual se preocupa por estar creando día a día nuevas necesidades, en lo que radica su éxito y expansión.

Comienza a surgir una nueva sociedad, la sociedad de la información, de la comunicación, la sociedad de los medios masivos y con ella, la necesidad de maximizar la globalización. En esta sociedad las sensibilidades cambian hacia formas digitales y se deja de lado la relación directa con experiencia fenomenológica de lo físico, los tiempos y espacios, se vuelven simultáneos y reducidos y los lenguajes se orientan hacia síntesis fraccionadas con gran fundamento en las imágenes discontinuas.(Barbero,2003, Lyotard 1998).

Las tecnologías de la información

En este escenario de la globalidad, las tecnologías de la información aparecen con gran potencia para viabilizar los procesos comunicativos en ambientes de incorporeidad e interterritorialidad, lo cual facilita la expansión de la globalidad.

En realidad las tecnologías de la información y las comunicaciones son el gramado que han acogido las sociedades para globalizar su cultura y que utilizan con gran propiedad las nuevas expresiones del capitalismo para imposter sus propósitos. Esto, dado que las tecnologías, son

el conjunto de mecanismos que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TIC incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual.

El profesor Julio Cabero (1996), citado Valcázar, ha sintetizado las características distintivas de las nuevas tecnologías en los siguientes **rasgos**: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

Inmaterialidad. Las redes informáticas eliminan la necesidad, que durante muchos años se tenía, de coincidir en el espacio y tiempo para la participación en actividades.

Las TIC, en concreto la posibilidad de digitalización, convierten a la información, tradicionalmente sujeta a un medio físico, esto es a todas las condiciones que el medio imponía, en inmaterial. Mediante la digitalización es posible almacenar grandes cantidades de información, en dispositivos físicos de pequeño tamaño (discos, CD, etc.). A su vez los usuarios pueden acceder a información ubicada en dispositivos electrónicos lejanos, que se transmite utilizando las redes de comunicación, de una forma transparente e inmaterial.

Esta característica, ha venido a definir lo que se ha denominado como “realidad virtual”.

Podemos transmitir la información **instantáneamente** a lugares muy alejados físicamente, mediante las denominadas.

Se han acuñado términos como **ciberespacio**, para definir el espacio virtual, no real, en el que se sitúa la información, al no asumir las características físicas del objeto utilizado para su almacenamiento, adquiriendo ese grado de inmediatez e inmaterialidad.

- Las aplicaciones o programas multimedia han sido desarrollados como un interface amigable y sencillo de comunicación, para facilitar el acceso a las TIC de todos los usuarios. Las características más importantes de estos entornos son:
- **Interactividad:** Es posiblemente la característica más significativa. Mientras que las tecnologías más clásicas (TV, radio) permiten una interacción unidireccional, del medio al usuario, esto es de un emisor a una masa de espectadores pasivos, el uso del ordenador interconectado mediante las redes digitales de comunicación, proporciona una comunicación bidireccional (sincrónica y asincrónica), persona a persona y persona a grupo.
- **Información multimedia.** diferentes medios (texto, imagen, sonido, animaciones, etc

Esto es lo que algunos plantean como la Sociedad del Conocimiento y del Aprendizaje, por cuanto hay un afán desmesurado por la proliferación de herramientas para generar, almacenar, transmitir y acceder a la información y la constatación de que la “materia prima” más preciada en este momento es la propia información, la generación de conocimiento y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, han llevado a conceptos como Sociedad del Conocimiento.

La **flexibilidad** parece resumir la nueva forma de entender la formación. Flexibilidad de tiempos, de espacios, de conocimientos, de tareas, de relaciones, de trabajo, etc. Flexibilidad entendida como un



valor que el trabajador debe poseer para poder seguir aprendiendo. Flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones y contextos laborales, para desplazarse sólo o con su familia a otro país o continente; flexibilidad para aprender nuevas habilidades en el lugar donde se encuentre, en el trabajo, en casa o en un hotel; flexibilidad para coordinarse con trabajadores de otras partes del mundo que participan en el proceso de producción dentro de su propia empresa (Marcelo, 2001). Citado por Valcázar (2008).

Lógicamente estas determinantes de la nueva sociedad trae consigo muchas limitaciones, entre las cuales se podrían enumerar:

Limitaciones

- proliferación de grandes medios de la información
- Afectación de las relaciones humanas
- Concentración de la información en grandes agencias. Se calcula que alrededor del 90% de las noticias extranjeras que aparecen en los medios de comunicación proceden de las cuatro grandes agencias occidentales, con lo que el punto de vista y la selección de las noticias, en consecuencia, es occidental
- La mundialización de estilos y culturas. Para algunos la pérdida de identidad.
- La libertad heterolibertad...libertad aparente.
- Manipulación de la información. UNESCO titulado *Un solo mundo, voces múltiples*, denuncia el control ejercido por las transnacionales sobre los medios de comunicación y propone sustituir la comunicación en sentido único por un intercambio de mensajes en todas direcciones y completar la comunicación vertical con la horizontal
- La existencia de **desigualdades ante las nuevas tecnologías** ha sido denunciada desde distintos ámbitos. 47%

de los hogares de americanos blancos tienen ordenador en casa, y el 26,7% tiene acceso a Internet. En Europa 30.8%, tienen ordenador y conectados a Internet es de 8.3%.

La educación ante el desarrollo de las TIC

Así como existen problemas y peligros en la educación para la utilización de las TIC, existen también posibilidades, las cuales han sido ya previstas por autores como McClaren en los análisis de los peligros y potencialidades de los mas-media y las tics.

Valcázar por ejemplo propone el **software educativo como posibilidad**.

El uso del ordenador desde un punto de vista didáctico pasa por el uso del denominado software educativo, estos materiales que suponen utilizar el ordenador con una finalidad didáctica. La funcionalidad del software educativo vendrá determinada por las características y el uso que se haga del mismo, de su adecuación al contexto y la organización de las actividades de enseñanza. Sin embargo, se pueden señalar algunas funciones que serían propias de este medio (Marqués, 1996) citado por Valcázar.

- Función informativa: se presenta una información estructurada de la realidad.
- Función instructiva: orientan el aprendizaje de los estudiantes, facilitando el logro de determinados objetivos educativos.
- Función motivadora: los estudiantes se sienten atraídos por este tipo de material, ya que los programas suelen incluir elementos para captar la atención de los alumnos y mantener su interés (actividad, refuerzos, presentación atractiva...)
- Función evaluadora: la mayoría de los programas ofrece constante feedback

sobre las actuaciones de los alumnos, corrigiendo de forma inmediata los posibles errores de aprendizaje, presentando ayudas adicionales cuando se necesitan, etc. Se puede decir que ofrecen una evaluación continua y en algunos casos también una evaluación final o explícita, cuando el programa presenta informes sobre la actuación del alumno (número de errores cometidos, tiempo invertido en el aprendizaje, etc.).

- Función investigadora: muchos programas ofrecen interesantes entornos donde investigar: buscar informaciones, relacionar conocimientos, obtener conclusiones, compartir y difundir la información, etc.
- Función expresiva: los estudiantes se pueden expresar y comunicar a través del ordenador, generando materiales con determinadas herramientas, utilizando lenguajes de programación, etc.
- Función metalingüística: los estudiantes pueden aprender los lenguajes propios de la informática.
- Función lúdica: el trabajo con ordenadores tiene para los alumnos en muchos casos connotaciones lúdicas pero además los programas suelen incluir determinados elementos lúdicos.
- Función innovadora: supone utilizar una tecnología recientemente incorporada a los centros educativos que permite hacer actividades muy diversas a la vez que genera diferentes roles tanto en los profesores como en los alumnos e introduce nuevos elementos organizativos en la clase.
- Función creativa: la creatividad se relaciona con el desarrollo de los sentidos (capacidades de observación, percepción y sensibilidad), con el fomento de la iniciativa personal (espontaneidad, autonomía, curiosidad) y el despliegue de la imaginación (desarrollando la fantasía, la intuición, la asociación). Los programas informáticos pueden incidir, pues, en el desarrollo de la creatividad,

ya que permiten desarrollar las capacidades indicadas

Los proyectos telemáticos son otra posibilidad de las tics en la educación

Si a las posibilidades de los materiales didácticos digitales, añadimos la posibilidad de conectar entre sí un determinado material con otros textos o documentos ubicados en distintos ordenadores mediante una red telemática entonces la potencialidad educativa del material se incrementa de forma notoria.

Entendemos la telemática como la comunicación entre ordenadores a distancia, por tanto, la posibilidad de que personas situadas en diferentes contextos sociales puedan intercambiar información. Las comunicaciones a través de las autopistas de la información, básicamente Internet, adquieren una nueva dimensión al suprimir las distancias físicas. Las herramientas como el correo electrónico, las teleconferencias, la transferencia de ficheros, las páginas web, los foros de debate, etc. ofrecen tal cantidad de información y posibilidades de interactividad que el gran problema actual radica en saber localizar y seleccionar la información realmente significativa.

De forma esquemática, podemos decir que la telemática aporta a la educación algunas posibilidades como:

- Eliminar las barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante.
- Favorecer tanto el aprendizaje colaborativo como el autoaprendizaje.
- Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Interactividad entre los participantes en la educación (profesores, padres, alumnos).
- Ayudar de forma especializada a los



sujetos con necesidades educativas especiales.

- Favorecer una aproximación de la escuela a la sociedad (conocer el mundo real).
- Combatir el aislamiento de muchas escuelas.
- Facilitar la formación del profesorado.
- Desarrollar tareas de comunicación permitiendo el intercambio de información (escribir para un público real).
- Posibilitar el trabajo sobre temas sociales, permitiendo la aproximación a muy distintas realidades.
- Favorecer la interdisciplinariedad y la globalización.
- Facilitar el acceso a información (bases de datos, foros temáticos, páginas web...).
- Favorecer un acercamiento a la información desde una perspectiva constructivista: los proyectos telemáticos se configuran como pequeñas investigaciones, se basan en la actividad de los estudiantes, fomenta un aprendizaje cooperativo, ...

Definir nuevos roles para profesores y alumnos, de modo que los alumnos asuman una mayor actividad e implicación en el aprendizaje y el educador asuma el papel de ayudar en el proceso de transformar las informaciones en conocimiento, actuando como animador, coordinador y motivador del aprendizaje.

De todas formas, frente a la sociedad de la información y el flujo de capitales de todo tipo, se presentan opciones de gran trascendencia como las definidas por Sen en el marco de unas nuevas perspectivas de desarrollo hacia la expansión de las libertades humanas. La tarea de la educación estaría justamente en buscar mecanismos que permitan dirigir la utilización de las TICS hacia este tipo de perspectivas.

Bibliografía

- Bauman, Z. (1999). Sección de obras de sociología. Fondo de cultura económica. Brasil: Primera edición en inglés 1998. Primera edición en español 1999.
- Barbero, J. M. 2003. Modernidad posmodernidad y modernidades. Discurso sobre la crisis y la diferencia. www.javeriana.edu.co/pensar/dissens16.html.
- Durand, G. (1968). La imaginación simbólica. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Feixa, C. (2000). Generación a- la juventud en la era digital. En: revista nómadas No. 13. (pp. 76-91). Bogotá: Universidad central. DIUC, octubre de 2000
- Husserl, E. (1997). Filosofía Contemporánea. Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica. Libro segundo. Investigaciones Fenomenológicas sobre Institución. México, D.C.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lyotard J. F. 1998). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Traducción de Mariano Antolín Rato. Sexta edición. Madrid: Catedra. Teorema.
- Mclaren M. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós
- Pintos, J. M. 2003. La nueva plausibilidad: La observación de segundo orden en Niklas Luhmann. Santiago de Compostela; Marzo 1994. <http://www.imaginaire.com/>
- Ponty, M. M. (2000). Fenomenología de la percepción. Quinta ed. Barcelona: ediciones península. Trad. Jem Cabarnes.
- Sen, A. (2003). Globalización. Consecuencias Humanas. Juicios sobre Globalización.
- Sergio, M. (1999) Um Corte Epistemológico. Da Educao Física a Motricidade Humana. Epistemología y Sociedad. Instituto Piaget. Lisboa.
- Silva, A. (2000). Imaginarios Urbanos. 4ª edición, Bogotá, Colombia: Tercer mundo Editores.
- Sitglitz, E. J. (2001). Developmen thinking at the millennium. Annual work Bank conference on development. Economics 2000. Edited by Boris Pleskovic and Nicholas Stern. The Work bank Washington D.C. First Printing July 2001, pp.13-38.
- Suárez, R. 1991. La educación. México: trillas 1991.
- Valcázar, M. Ana G. (2008). Educación y tecnología. Universidad de Salamanca. www.educacionytecnologias



El tiempo y el espacio como recursos educativos

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS¹

Resumen

Mejorar la calidad de la educación en Chile es una exigencia permanente que la sociedad demanda al sistema educacional. El mejoramiento de las prácticas educativas está relacionado con una serie de situaciones cuya suma constituye una dificultad al momento de introducir cambios en la sala de clases.

En este trabajo se identifican algunas de estas situaciones que están relacionadas con la utilización del tiempo y el espacio como recursos en una propuesta curricular.

Conocer elementos de la realidad escolar y considerar la experiencia acumulada de los profesores son elementos a considerar cuando se piensa en introducir innovaciones en el aula y la escuela.

Palabras clave: Calidad, educación, sociedad, realidad escolar, experiencia acumulada.

The time and the space like educative resources

Abstract

To improve the quality of the education in Chile is a permanent exigency that the society demands to the educational system. The improvement of the educative practices is related to a series of situations whose sum constitutes a difficulty at the time of introducing changes in the classroom.

In this work some of these situations are identified that are related to the use of the time and the space like resources in a curricular proposal.

To know elements the scholastic reality and to consider the experience accumulated of the professors are elements to consider when it thinks about introducing innovations in the classroom and the school.

Key words: Quality, education, society, scholastic reality, accumulated experience.

¹ Académica. Departamento Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. E-mail: macorval@uchile.cl

Introducción

Si se preguntara a las profesoras y profesores, en distintos periodos, sobre los puntos más problemáticos, de su quehacer en la escuela, estos serían, sin duda, el tiempo y el espacio.

Los profesores que desempeñan su labor en la sala de clases siempre están señalando la falta de tiempo, la escasez de espacios y la carencia de equipamiento adecuado para realizar de forma óptima su trabajo pedagógico. En mi opinión, esta situación es efectiva dada la naturaleza de esta actividad. Actualmente, se requiere de más tiempo no para hacer clases sino para el desarrollo profesional y, a si mismo, se requieren nuevos espacios, distintos a la sala de clases, mejor implementados, para desarrollar propuestas curriculares que den respuesta a los intereses del alumnado.

Una de las características de la modernidad es el dinamismo que surge de la *separación del tiempo y del espacio* (Giddens 1993) y de una recombinación tal que permita: una regionalización de la vida social, es decir, el desanclaje de los sistemas sociales que se caracteriza por ser un fenómeno que pone en contacto directamente con los factores involucrados en la separación del tiempo y del espacio y el reflexivo *ordenamiento y reordenamiento* de las relaciones sociales a partir de la incorporación del conocimiento generado en la interacción grupal.

La reforma educacional implementada en Chile en el año 1996 se puede analizar, de acuerdo con Giddens (1993) como un proceso de desanclaje, entendido como un *despegar* de las relaciones establecidas en el contexto educacional y reestructurarlas en otros intervalos de tiempo y espacio. Significó, en el ámbito del tiempo, un aumento de la jornada horaria. Así, las horas de clases semanales aumentaron de 30 a 38 horas para la Educación Básica

(3° a 8° años), con horas pedagógicas de 45 minutos. La Educación Media aumentó a 42 horas en educación media científico – humanista y técnico - profesional (1° a 4° año medio). Este aumento de la jornada se denominó Jornada Escolar Completa (JEC).

El impacto esperado de la extensión de la jornada en el profesorado era que *“esta medida mejorara sustancialmente sus condiciones de trabajo, ofreciéndoles – junto con otras en curso – la oportunidad de realizar un trabajo netamente profesional, a la altura de la dignidad de su misión y de los desafíos actuales que plantea la transformación en educación”* (Arancibia, S., pág. 84).

Sin embargo, esta reforma se implementó con una resistencia muy fuerte por parte de los profesores que vieron, por un lado, afectados sus ingresos y, por otro, fueron considerados como técnicos en la implementación del proceso. Así mismo, la reforma hizo necesario un aumento de las salas de clases, ya que, hasta esa fecha, la mayoría de los establecimientos funcionaba con doble jornada, esto llevó a que un número importante de profesores que trabajaban en dos escuelas haciendo doble jornada, se vieran obligados a reducir su carga horaria porque el nuevo escenario no les permitía continuar trabajando en ambos establecimientos.

En mi opinión, la implementación de esta reforma se hizo a través del mecanismo de desanclaje que Giddens (1993) denomina *sistemas expertos* el que consideró experiencia profesional distinta a la de los profesores y en donde no se consideró el espacio como un recurso pedagógico. En los hechos sólo implicó construcción y ampliación de edificios. El concepto central era mantener al alumnado matriculado con una jornada de ocho horas diarias en clases. Se construyeron comedores para profesores y alumnos,



más salas de clases para cuarenta y cinco niños y niñas, ampliación y/o construcción de bibliotecas y laboratorios de computación, que partieron con doce unidades y que se han ido ampliando a través de diferentes proyectos ministeriales. Las escuelas básicas municipales, por lo general, no cuentan con laboratorios para la experimentación de las ciencias naturales, espacios equipados para el desarrollo de las artes, las expresiones musicales y físicas.

No se consultó a los profesores, en la fase de diseño, sobre cuál sería su proyecto educativo para la Jornada Escolar Completa, qué espacios eran necesarios para las actuales actividades curriculares, o los futuros planteamientos de orden pedagógico. Se debe agregar que las compras respectivas se hicieron (y se hacen) en forma centralizada. Por lo tanto, en la mayoría de los casos entre proyecto educativo, edificio y usuarios no hay ninguna relación.

En este caso y siguiendo la teoría del desanclaje los profesores deben dar fe en la *autenticidad del conocimiento experto* que se ha aplicado. La confianza, dice Luhmann en Giddens (1993), puede ser frustrada o disminuida. Lo normal es la confianza, en este caso, en que los expertos construirán edificios escolares funcionales a las exigencias que demanda la diversidad en las propuestas curriculares.

El objetivo de mejorar la calidad de la educación aún está pendiente, los resultados así lo demuestran, múltiples razones se dan para explicar esta situación, pero, en mi opinión, una de las principales es la estratificación del sistema escolar dado por el rol subsidiario que cumple el estado que deja en manos de sostenedores particulares y corporaciones sin fines de lucro, la administración y mantención de los establecimientos educacionales.

Ente otros elementos a considerar en relación a la situación en que hoy día se encuentra la educación chilena, es necesario mencionar el acuerdo político logrado entre las distintas fuerzas del quehacer nacional tendiente a mejorar la calidad de la educación con fecha 13 de noviembre de 2007, que establece un nuevo marco regulatorio, que reemplazará la actual Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), ésta no modifica el rol del estado, pero se crean nuevos organismos como una superintendencia de educación y una agencia para mejorar su calidad, una nueva estructura de los ciclos escolares en Educación Básica y Media y una institucionalización de una reforma basada en estándares de calidad.

Sin embargo, lo anterior no garantiza un mejoramiento en la práctica porque, necesariamente, se requiere de los docentes y sus capacidades para innovar en la escuela, situación que no se ha considerado en las políticas públicas, debido a un proceso de invisibilización y anulación de la tarea profesional docente (nuevamente la idea de confianza a la que se hace referencia anteriormente pero ahora en los político).

Una pregunta que deberían hacerse los profesores es si la actual estructuración de los establecimientos responde a la necesidad de atender a la diversidad como uno de los elementos centrales de los nuevos planteamientos pedagógicos, donde se hace necesaria una multiplicidad y una pluralidad de funciones lo que implica una gran flexibilidad del espacio escolar. A modo de ejemplo, nuevas áreas y/o temas de desarrollo curricular, nuevas tecnologías, salas audiovisuales, son espacios que no fueron considerados en la re-construcción de la mayoría de los antiguos centros educativos, en los que sólo se realizaron ampliaciones o readaptaciones de los espacios físicos.

1. - El tiempo y el espacio en la reflexión sobre y en la práctica

Haciendo una revisión bibliográfica sobre el tema, se puede establecer que estos dos aspectos: tiempo y espacio no han sido considerados en la organización de la institución escolar, porque de cierta manera la escuela ha funcionado en un modelo de trabajo donde unos piensan y otros realizan lo que aquellos han pensado. En un paradigma donde subyace el conductismo centrado en lo medible, observable y cuantificable. Eran variables independientes determinadas por el sistema educativo, a las cuales el profesor debía adaptarse para desarrollar su trabajo. El tiempo era una continuidad de diversas tareas medianamente organizadas. El espacio estaba formado por el profesor, sus alumnos y la sala de clases, como Giddens (1993) dice, a través de la coordinación del tiempo se establece control del espacio. Este modelo ha estado presente en la escuela a lo largo de todo el siglo pasado, pero no da respuestas adecuadas para la escuela que funciona en la actual sociedad de conocimiento.

Actualmente, la mirada es otra, se considera al tiempo y al espacio como recursos, es decir, elementos en una organización que funciona como sistema.

De acuerdo con Ibar (1987), un centro educativo funciona como sistema cuando su organización tiene las siguientes características:

- Se basa en el principio de la creación interna.
- Se autorregula a través de las relaciones que establece.
- Se desarrolla con unas finalidades específicas.
- Se basa en el principio de equifinalidad por el cual se puede llegar a idénticos resultados por caminos distintos.

Es un sistema abierto con innovaciones y cambios.

Si crece se diversifica a través de subsistemas².

Los aportes realizados por autores relacionados con el ámbito de la organización tanto empresarial como escolar, coinciden en que los elementos principales en la organización de un establecimiento educacional son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno. En este esquema tiempo y espacio constituyen recursos, son elementos que usa el establecimiento para el logro de sus objetivos.

Es importante reflexionar sobre esta visión en la escuela, ello implica un cambio conceptual respecto de la rigidez que predomina en el sistema:

“Considerar el tiempo y el espacio como recursos nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo con esquemas desfasados e intentar dar respuesta a las complejas necesidades del sistema educativo actual” (Doménech J y Viñas J., Pág. 11).

Nuestro sistema educativo es considerado, por el profesorado, como administrativamente burocrático por la rigidez con que se realiza la función docente. Este es un tema que debería discutirse, López (1994), sugiere una revisión del marco laboral para ver si éste permite el tratamiento del tiempo con la flexibilidad que se necesita en los establecimientos educacionales.

¿Por qué considerar el espacio y el tiempo como recursos, además de los recursos en general, como elementos para el logro de los objetivos educativos?

La complejidad del currículum: Implementar un currículum integrado requiere

2 Citado de Bertalanffy, en Doménech, J; Viñas, S., J (1997), “La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo”



que las escuelas y los profesores diseñen marcos más amplios y diversos que uno *aula – clase* y horarios distribuidos por horas.

Atención a la diversidad: Un sistema inclusivo que de respuesta a la heterogeneidad requiere de una concepción distinta a la tradicional del tiempo y el espacio.

La racionalidad didáctica: Los niños y niñas tienen mecanismos y ritmos de aprendizaje diferentes que la organización del tiempo en los tradicionales horarios y, generalmente, en el mismo espacio. *La sala de clases* obliga a los estudiantes a un esfuerzo continuo de adaptación que dificulta el aprendizaje significativo.

Otros recursos didácticos: La incorporación de recursos, especialmente informáticos, obliga a los profesores a considerar otros espacios y a invertir más tiempo en el manejo eficiente de estos recursos en el proceso de aprendizaje – enseñanza.

La utilización del entorno: Utilizar el entorno es una práctica que se ha incorporado en el quehacer docente, dada la importancia en la formación de los y las estudiantes. Es un proceso que se irá intensificando a raíz de la importancia que ha adquirido la educación en los valores medio ambientales.

La organización de las personas en el establecimiento: Debe incorporarse a la cotidianeidad de los establecimientos educacionales el concepto de *gestionar la distribución de tareas*, proceso que se dificulta por la rigidez de los espacios y tiempos de los equipos directivos. En esta idea, cobran mucha importancia los consejos de profesores, para unificar criterios pedagógicos y otros como por ejemplo, los horarios laborales, rutinas derivadas de la cultura escolar que dificultan el rendimiento académico.

El tiempo es un enemigo de la libertad plantea Hargreaves (1999) o por lo menos así pareciera que lo entienden los profesores. Se sienten presionados a tal punto que éste les impide cumplir con sus deseos y la realización en el campo profesional. El tiempo, por un lado, es un elemento que entorpece un proceso de innovación y complica la implementación del cambio y, por otro, es fundamental para la configuración del trabajo de los profesores. Es a partir del tiempo que los maestros construyen la naturaleza de su trabajo *“el tiempo estructura el trabajo docente y es a su vez estructurado por él”* (Hargreaves p. 121)

Las comunidades educativas deben hacer un alto para realizar esta actividad se requiere tiempo como una variable objetiva y condiciones de organización y espacio, que cuando es asumida por toda la institución puede constituirse en el inicio de la implementación de un cambio educativo. Cuando no se reflexiona sobre lo realizado, queda de lado una de las dimensiones que Zabalza (2007) establece como una distinción previa respecto del concepto de “currículo”, me refiero al análisis de lo que se hace y de lo realizado. Este autor basándose en el modelo de *Investigación* de Stenhouse (1977) plantea una doble acepción del término:

- Por un lado, esquema o proyecto de enseñanza, lo que se puede o se pretende hacer
- Por otro, esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

El uso mas frecuente es el relacionado con el primer punto, es decir como plan de estudio y su derivación en un plan de trabajo, de ahí la idea de proyecto curricular. Estos planteamientos (proyecto curricular y el de investigación) no son excluyentes, aunque sí suponen una forma diferente de trabajo.

El de planificación: se basa en la reflexión sobre los pasos a seguir la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como conjunto integrado.

El de investigación: Se centra en el análisis *a posteriori* de los resultados reales del proceso educativo. (Con la posibilidad de que sean diferentes a los resultados previstos) ¿Por qué no son excluyentes?

Porque el modelo de planificación no puede desarrollarse de forma de forma aceptable sin investigación, sin tener en cuenta los resultados alcanzados. Por otra parte el modelo de investigación no puede dejar de hacer previsiones y configurar una visión del conjunto del proceso a desarrollar. Una de las funciones de la administración de los establecimientos escolares es identificar y establecer distribuciones y usos del tiempo de los educadores que les permitan realizar sus actividades pedagógicas. Esta visión del tiempo es el *tiempo objetivo* o *tiempo fijo* el que constituye la base real de la planificación Para Walter Warner en Hargreaves (1999) “*es especialmente el punto de vista de quienes elaboran el currículo (posibles responsables de iniciar el cambio) y de los administradores, que conciben la implementación según líneas de desarrollo temporal o piensan en fases o niveles sucesivos de utilización del programa*” (Hargreaves p. 121) Para realizar este proceso que Stenhouse (1977) denomina de investigación se requiere de un profesional reflexivo, que practique una enseñanza reflexiva. Estos conceptos se han transformado en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo (Kenneth M. Zeichner 1993). Por lo tanto, frente a un problema que impida la instancia para realizar este proceso de reflexión sobre y en la práctica, la administración debe ajustar el *tiempo objetivo* y redistribuirlo acorde a las necesidades curriculares.

Los conceptos reflexión sobre la acción, y en la acción se basan en un conocimiento de la teoría y la práctica que establece una separación entre ellas. Por un lado, las teorías sólo existen en las universidades y, por otro, la práctica se desarrolla en la escuela. La primera no reconoce el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales. En la segunda, el rol del maestro es aplicar la teoría de la universidad en su ejercicio profesional, en este contexto no se reconoce el saber de los docentes y la experiencia acumulada. Es importante señalar que muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y del perfeccionamiento pasan por alto el conocimiento y la experiencia acumulada de los maestros requisitos que, en mi opinión, son fundamentales a la hora de pensar en cambios educativos a lo que se debe agregar la dimensión objetiva del tiempo. C. Marcelo G, (2007), en su obra expresa que este conocimiento tiene características que para el ejercicio profesional son muy importantes, a saber, es específico del contexto, oral, tácito y eminentemente práctico. Está orientado a soluciones y es de propiedad del docente, además, es adquirido en forma individual lo que nos lleva a estar de acuerdo con autores como BIRD y LITTLE quienes sostienen que el tiempo es un factor fundamental a la hora de romper el aislamiento del profesor. Uno de los recursos más importantes en el perfeccionamiento es el tiempo otorgado para la interacción entre pares sobre el estudio, análisis y exposición de sus prácticas.

El conocimiento pedagógico, generado en la dinámica de la reflexión, sobre la práctica implica necesariamente la investigación de las problemáticas que surgen en el aula y en la comunidad educativa con el fin de elaborar acciones de mejora. Por lo tanto, plantear el conocimiento pedagógico como sustento válido para decisiones educativas, requiere de docentes capaces de dominar la metodología de la investigación-acción. De acuerdo al



pensamiento de J. Elliott (1997), la investigación-acción se inserta en los marcos de una tarea profesional participativa y, por consiguiente, en un esquema laboral democrático. De allí la insistencia en la necesidad de sensibilizar al respecto para alcanzar niveles de autonomía, que posibiliten el paso del docente de técnico a profesional. (D.Schön, 1983) En esta idea de un profesor reflexivo de su práctica pedagógica, es necesario, poner a disposición de los profesores mayor cantidad de tiempo, distinto del destinado a las horas de clases y en el contexto del *horario oficial*, esto constituye un requisito de gran importancia para el trabajo colegiado de los profesores y el desarrollo curricular. Hargreaves (1999).

Sólo así es posible que los docentes asuman el rol de promover en las escuelas innovaciones educativas. Para McKernan J. (1999) se deben lograr cambios educativos que valgan la pena y se entiende como modificaciones “educativas”, desde esta perspectiva, aquéllas que apuntan al desarrollo y logro de la calidad de las experiencias curriculares y –como corolario- de la calidad de los aspectos pedagógicos, expresados en las condiciones que se aprecian en la relación enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, L. Stenhouse (1977) tiene la certeza de que son los profesores quienes, finalmente, cambiarán el mundo de la escuela desde su comprensión.

La comprensión de las realidades educativas y la reflexión sobre las posibles innovaciones tiene que tener presente el pensamiento de J. Gimeno Sacristán (2005) cuando asegura que “*Con la educación se ejerce –o al menos así se cree- influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad, lo cual no pasa inadvertido a quienes están interesados en producir, reproducir o cambiar un*

cierto orden político, económico, cultural, religioso.” (p.109).

Hasta aquí hemos revisado una dimensión del tiempo *técnico - racional*. También están presentes en la actividad cotidiana diferentes dimensiones que son interesantes y que se deben considerar cuando se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas, mencionaré, entre otras, a la que Hargreaves (1999) llama significaciones *micro políticas* que emergen de la distribución del tiempo y las configuraciones de poder al interior de las comunidades educativas. Por ejemplo: en Chile a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas se les otorga mayor categoría con respecto al número de horas y ubicación en el horario de clases e inciden directamente en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (SINCE, PISA). La administración directiva está alejada del trabajo en aula porque parece que otorga jerarquía y poder apartarse del rol esencial que significa ser profesor.

2. - El tiempo y la actividad cotidiana en la escuela

La sociedad ha dejado de su lado su responsabilidad en el procesos educativo, asigna la misión de enfrentar los problemas sociales de la educación a la escuela y sus profesores y no se considera en esta exigencia que sus horarios son siempre rígidos y exclusivos. A continuación presento las conclusiones de un trabajo de investigación realizado con profesores de escuelas municipales de una comuna del Área Metropolitana de Santiago (Corvalán M.I., en Revista: Enfoques Educativos, Volumen 7, N° 1, 2005, p. 69). Este trabajo tiene como referentes teóricos estudios que abordan la problemática de la dinámica del cambio social y cómo ésta afecta a las instituciones escolares, transformando de una manera determinante el sistema educativo y, por lo tanto, repercutiendo de igual modo en el trabajo de los profe-

sores, originando **estrés** y licencias por este diagnóstico.

Resulta difícil describir las diversas reacciones del profesorado ante el cambio social al que se ve enfrentando, tanto en el aspecto personal como en el ejercicio de la profesión. Algunos autores utilizan la palabra **malestar** como término inclusivo que reuniría los sentimientos de los profesores ante una serie de situaciones imprevistas en el desarrollo de su trabajo. Estos profesionales se enfrentan, en la actualidad, a numerosas y variables circunstancias que no les permiten realizar bien su trabajo afrontando, además, una crítica generalizada en una sociedad que, al no analizar dichas circunstancias, atribuye a los profesores la responsabilidad de las fallas del sistema de enseñanza. La expresión **malestar docente** resume al conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social.

Existe una serie de indicadores que reflejan un descenso en la calidad de la enseñanza.

El avance de la ciencia y la tecnología exigen una constante renovación que implica un cambio profundo en la concepción y el desarrollo de la profesión, se debe evitar el desconcierto que se origina ante los cambios acelerados de tal manera que la enseñanza pueda responder a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

En este contexto, la expresión **malestar docente** se convierte en un nuevo enfoque de estudio a partir de la década de los ochenta, y su interés ha aumentado en los últimos años, originando numerosas referencias en las principales bases de datos sobre educación.

El malestar docente es sinónimo de *malaise enseignant* y de *teacher burnout*. Malestar docente se emplea para “descri-

bir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado” (Esteve et al., 1995, p. 23).

El acelerado cambio del contexto social influye constantemente en el papel que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores aún no saben cómo adaptarse a estos cambios, ni las escuelas han diseñado estrategias adecuadas de adaptación y de formación de los profesores para responder a las exigencias de dichos cambios.

Es una investigación realizada en un colectivo de profesores que han tenido licencias por diagnóstico psiquiátrico, se estableció que en el sistema educativo de nuestro país, existen **factores de la realidad escolar cotidiana** que determinan estrés en los profesores. Estos factores se relacionan con aquellos que los profesores señalan como generadores de licencias por diagnóstico psiquiátrico al interior de la escuela.

Presentaré a continuación cómo, en mi opinión, estos factores interactúan entre sí. Esteve, Franco y Vera sostienen que, el malestar docente se genera en la dificultad de los profesores para enfrentar la **presión en el ejercicio de la profesión**, producto de los grandes cambios sociales ocurridos en las últimas décadas.

1. Las relaciones interpersonales al interior de la escuela (F1) se refieren a la percepción de la interacción profesor – alumno, entre profesores, y profesor – apoderado. Estas relaciones establecen modelos predeterminados de la relación escuela – comunidad (F8), lo que afecta la disposición frente al cambio de los profesores.

2. Las situaciones tensionantes al interior de la escuela (F2) se relacionan

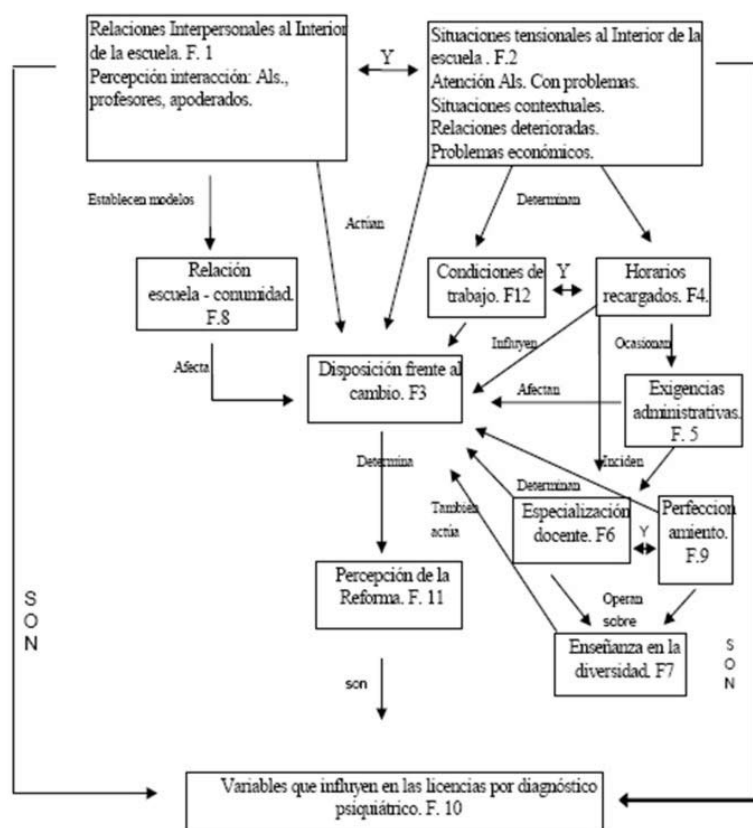
con la atención de alumnos con problemas, situaciones contextuales, relaciones deterioradas y problemas económicos. Estas situaciones determinan las (malas) condiciones de trabajo (F11) y los horarios recargados (F4), ocasionando exigencias administrativas (F5). Los factores 4 y 5 inciden en la especialización docente (F6) y en la visión que tienen los profesores del perfeccionamiento (F9), los que operan sobre la enseñanza en la diversidad (F7). Todos estos factores influyen, afectan y determinan la disposición que tiene el profesor frente al cambio (F3).

La disposición que tiene el profesor para enfrentar el cambio va a determinar

la percepción que tiene sobre la Reforma Educacional (F10).

Es importante señalar que se debe poner atención sobre los factores que estos autores denominan factores contextuales porque son los que generan desconcierto e impotencia, dado que, precisamente, son aquellos que el profesor no puede controlar por no tener posibilidad de intervenir en forma aislada sobre ellos. Estos factores por sí solos no tienen mayor significancia pero, en conjunto constituyen una enorme presión que actúa sobre la imagen del profesor y su trabajo profesional. La teoría también señala que la acción de este grupo de factores es indirecta: y afecta la eficacia docente al generar una disminución de la motivación, del compromiso y del esfuerzo del profesor en su trabajo. Por lo tanto, las instituciones administrativas y educativas deben poner el acento en mejorar estas situaciones que generan tensión al interior de la escuela, de tal manera de ir modificando las variables que influyen en las licencias por diagnóstico psiquiátrico (ver Fig. 1).

Fig. 1. FACTORES ASOCIADOS A LA GENERACIÓN DE ESTRÉS EN LA ACTIVIDAD COTIDIANA DEL PROFESOR



Es importante profundizar también en el significado que los profesores otorgan a su situación como actores sociales. En este contexto se entrecruza lo personal y lo profesional. Las investigaciones publicadas mencionan que el trabajo cotidiano en la sala de clases requiere de una gran dosis de equilibrio, por lo tanto, si a los problemas profesionales se agregan los personales, los que en muchos casos son agobiantes, resulta muy difícil mantener un equilibrio psicológico y el nivel de entrega que requieren los alumnos.

Respecto del sentido que se le atribuye a la profesión, existe incertidumbre sobre lo que se espera de los profesores dada la evolución del contexto social. En este marco y de acuerdo con la teoría, es importante situarse en el proceso de cambio del sistema educativo en los últimos años. En la sociedad actual se debe aceptar la diversidad, el pluralismo y la existencia de grupos sociales que cuentan con medios de comunicación eficaces que les permiten defender modelos contrapuestos de educación, en los que se da una gran importancia a valores diferentes y contradictorios con los sustentados en el sistema educativo formal.

3. - El espacio como factor de calidad

En la escuela las estrategias para generar ambientes de aprendizaje adecuados para los niños y niñas, generalmente, están asociadas a innovaciones pedagógicas. Los espacios para el aprendizaje no son un descubrimiento, son una necesidad, se utilizan como recurso, especialmente en la educación infantil. La pregunta es ¿por qué no se les otorga la misma importancia en todos los niveles de la educación?

En el contexto de esta idea quisiera presentar algunas significaciones que los profesores construyen respecto de los

espacios y ambientes de aprendizaje, tomadas de “*Significados otorgados por los profesores a un proceso de innovación pedagógica*” estudio de caso realizado en una escuela rural de la Región Metropolitana. Investigación realizada en el Departamento de Educación de la Universidad de Chile. Corvalán M., Quiroz V., Lecaros A. (2008)

Respecto a la innovación de estrategias en el trabajo escolar como un proceso de cambio los profesores articulan el sentido que emerge en determinadas situaciones que se dan al interior de la escuela, en la interacción habitual entre los niños y niñas como parte del proceso de implementación de estrategias de aprendizajes diferentes.

Las estrategias utilizadas en el proyecto de innovación permitieron, en primer lugar, realizar un trabajo más personalizado al focalizar los esfuerzos pedagógicos, práctica que no es frecuente en la escuela.

Aquí me referiré sólo a las significaciones emergidas de la utilización de los espacios en la experiencia. Las estrategias implementadas generaron ambientes de aprendizajes adecuados para los niños y niñas que estaban experimentando esta innovación pedagógica. Se abrieron las aulas a una nueva dinámica.

En una aproximación al concepto de espacio E., Battini (1982) en *Calidad de la Educación Infantil* de Zabalza M., (2001), sostiene que se acostumbra a considerar los espacios como un volumen, una caja que se podría llenar, pero señala que “*es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo*” (p. 236) Iglesias, L. en la misma obra (Op. Cit. Sufra) señala que esta concepción como *caja* es una abstracción de los adultos. Para los niños, especialmente los pequeños, el espacio es aquello que nosotros llamamos espacio equipado, es decir, con



DISCURSO:	
- <i>“Fue muy positivo trabajar con alumnos por nivel”.</i> - <i>“El hecho de estar con niveles uno conoce más a los alumnos y conoce más sus habilidades porque es un trabajo más personalizado”.</i> - <i>“Quedan dudas, más allá de ir a la discriminación de la experiencia de cada niño, creo que todavía tenemos que seguir, al menos para este tipo de grupos, ir trabajando mucho con ellos, [pero] hay aprehensiones”</i> - <i>“Yo entiendo que uno eso no lo hace (trabajar por niveles de rendimiento), hemos ido avanzando en muchos aspectos en educación, y también hemos dejado muchas de las cosas antiguas, las hemos dejado guardadas y cada vez tenemos más y nuevas estrategias, metodologías, ideas antiguas que uno no se olvida y que pueden rescatarse”.</i> - “Sin embargo en este proyecto vemos alumnos fuera de las salas”. - “Se hace como una especie de desorden, eso más que nada tiene que ver con el trabajo que uno realiza, no tiene que ver con [no] hacerlo bien. - <i>“Desde el inicio, el año pasado, era un trabajo en común”.</i> - <i>“Nosotros partimos diciendo que en el nivel (profesional) nuestro, todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea”.</i> - <i>“Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho en la escuela. Lo que pasa es que nosotros no nos habíamos dado cuenta”.</i>	
LO EXPLÍCITO (favorable)	LO IMPLÍCITO (desfavorable)
* Trabajo con alumnos por nivel. * Distintos lugares para el trabajo pedagógico. * Trabajo colaborativo	* Trabajo homogéneo en el curso. * Obligación de trabajar con todo el curso en las mismas actividades para no establecer diferencias. * Rigidez y permanencia en la sala de clases. * Trabajo individual.

todo lo que lo compone: mobiliario, objetos, olores, colores, cosas duras y blandas, cosas largas y cortas, cosas frías o calientes,

etc. El espacio es ante todo luz: la luz que nos permite verlo, conocerlo y, por lo tanto, comprenderlo, recordarlo.

Este concepto es el que se debe aplicar cuando hablamos de ambiente escolar. Cuando se entra a un jardín infantil, a una escuela o a una sala de clases, el color de las paredes, la distribución del mobiliario, los espacios muertos, las personas, la decoración y todos los detalles que en ella se encuentran dicen el tipo de actividades que allí se realizan, la clase de comunicación que existe entre los alumnos, las relaciones que se establecen con el exterior y los intereses que guían tanto a los alumnos como a los profesores.

Espacio y ambiente se usan de modo equivalente cuando nos referimos al espacio de la clase. Existe diferencia entre ellos, pero están relacionados. El espacio se relaciona con espacio físico, son los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración.

El ambiente es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él, los afectos, las relaciones interpersonales entre niños y adultos, entre los miembros de la comunidad. Visto así el ambiente es un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. Por eso se dice que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca.

Se podría decir que en la escuela los profesores no han incorporado (internamente) ese ambiente del cual se habla y que se vive en la escuela a nivel de espacio solamente. Cabe preguntarse, cuál será el ambiente que los profesores tienen incorporado internamente. Qué les hace considerar a la Escuela igual rigidez, frialdad individualismo, grupo de desconocidos (es lo que aparece implícito en el discurso), en circunstancias que el ambiente es también el profesor. Cómo lo

va creando, cómo lo va sosteniendo en su hacer docente. Porque una sala podría ser el patio o un bosque, un museo (espacio) en ese sentido es o sería el profesor quien construye el ambiente escolar o de aprendizaje en una co-construcción intersubjetiva por ejemplo, en la interacción profesor alumno, lo que supone un encuentro de sujeto a sujeto en la experiencia.

Se puede interpretar que la consideración de sujeto de la experiencia es lo que hace sentido a los profesores del estudio en esta nueva mirada del proceso educativo. Sujetos activos, reflexivos, autoreflexivos, vale decir, es la vivencia de la experiencia a nivel subjetivo la que remueve niveles profundos en el aspecto tanto cognitivo como emocional.

Una de las dimensiones de la globalización de acuerdo con M. Román, es una escuela refundada, esto significa que la escuela debe pensarse en un nuevo marco cultural, lo define como el paradigma socio-cognitivo de corte humanista, en este contexto en la escuela deben realizarse transformaciones profundas *“la escuela debe ser entendida como una organización que aprende y por ello transformadora”*, deja de ser transmisora del conocimiento. Así todos aprendemos, niños y niñas, jóvenes, adultos y también las instituciones, quienes no aprenden envejecen y mueren por inadaptación en tiempos de cambios profundos. La escuela con seguridad no va a morir, pero, creo que envejece y queda descontextualizada.

A modo de conclusiones

La concepción del tiempo y del espacio tiende a diferir en varios aspectos, según se trate, de profesores, expertos o administradores. En el caso de las decisiones macro-políticas en educación, los profesores no son consultados y *los expertos* no tienen un conocimiento profundo de la



realidad escolar cotidiana. Por lo tanto, se produce una discrepancia entre los proyectos educativos y quienes forman parte de las comunidades educativas. Esta situación atenta en alguna medida contra la calidad de la educación ya que los espacios escolares no son funcionales a las exigencias que demanda la diversidad en las propuestas curriculares.

Respecto de los administradores tienen mayor poder para que sus perspectivas prevalezcan con respecto al tiempo en relación a los profesores de aula. Ellos establecen sus procedimientos en el contexto en las rutinas actuales, de tal manera que, el tiempo administrativo adquiere mayor relevancia que pareciera es la única forma de organizar las actividades en la escuela.

Con la idea de obtener resultados y ser productivos se ha ido generando en la escuela la tendencia administrativa de ejercer control sobre el trabajo regulando el tiempo de los profesores. Esta es una visión orientada al aumento de la productividad, en oposición a la que predomina entre la mayoría de los profesores, la que está centrada en las relaciones personales por sobre las cosas. Se hace necesaria una gestión flexible para dar respuestas al conjunto de demandas, siempre simultáneas, en la realidad de la sala de clases, donde el cumplimiento de los objetivos no es lineal. Se generan problemas cuando se trata de dar respuesta a la parte administrativa. Esta visión del tiempo genera una actitud negativa al cambio e impide la generación de innovación en la sala de clases.

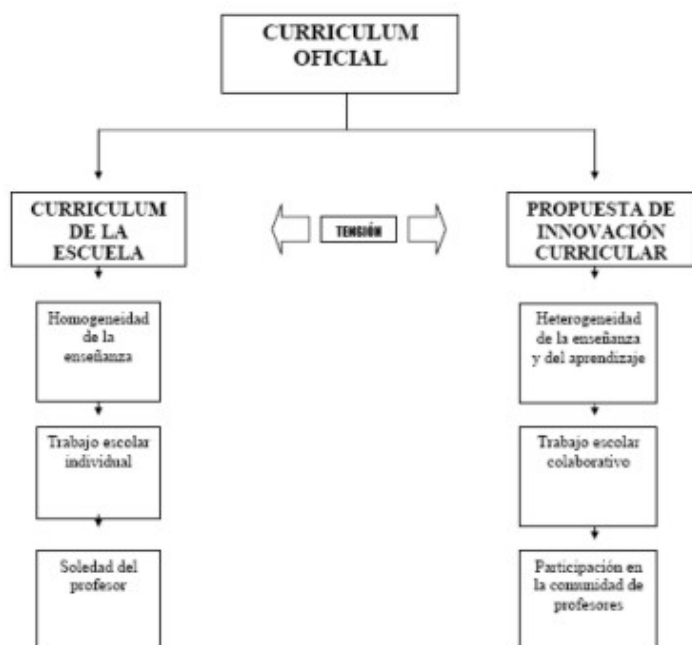
Los profesores necesitan el tiempo como un medio o recurso técnico para poner en práctica los objetivos educativos, aunque no garantiza por sí sólo un cambio, es necesario ponerlo a disposición del profesor con generosidad. Se deben considerar otros aspectos del tiempo del profesor en relación a su distribución,

planificación y programación en el ámbito técnico pero, considerando también las otras dimensiones que permitan configurar de mejor manera el trabajo profesional docente.

En este contexto el tiempo pasa a ser, además, una variable de discriminación en el sistema educativo chileno. Las diferencias de tiempos lectivos entre los alumnos de escuelas privadas y escuelas municipales es un fenómeno que debería preocuparnos a los profesores, dado que es un generador de desigualdad social. El solo hecho de permanecer más tiempo en la escuela no garantiza una mejor educación pero, sin duda, que una adecuada organización, con los objetivos claros y los medios y recursos para alcanzarlos, entre ellos tiempo y espacio, redundará en un cambio conceptual con respecto a la rigidez que predomina en el sistema escolar.

Cuando el profesor incorpora en su labor prácticas metodológicas basadas en el trabajo colaborativo, genera un ambiente en que todos comprenden y viven un comportamiento de colaboración que se expresará en los aprendizajes, gestos y en el trabajo de sus alumnos y alumnas. Esta idea, también debe estar presente, en la interrelación laboral que se genera con los pares, que no es competitiva, si no que aporta en la obtención de los logros propuestos para los alumnos y alumnas y motiva a la formulación de nuevos desafíos.

Se puede establecer que existen en la escuela dos maneras de proceder: una más participativa, reflexiva e innovadora que se realiza en las instancias del proyecto presentado y que requiere *tiempo y espacio* versus otra forma de proceder, que se realiza en las clases de la rutina diaria escolar, más solitaria y tradicional con menor interacción entre los docentes y entre los alumnos y alumnas. Tal tensión se puede graficar en el siguiente cuadro de síntesis:



Se hace necesario al momento de referirse al tiempo en el trabajo profesional docente tener en cuenta algunas situaciones que son causa del malestar docente. Destacándose las siguientes:

- Los profesores consideran sus **horarios de trabajo muy recargados** con demasiadas horas de trabajo en el aula.
- Deben asumir una **diversidad de funciones**. En este aspecto, se refleja claramente la fragmentación del trabajo del profesor. Este es un tema central en la generación del malestar docente, y uno de los elementos centrales o significativos con respecto a los problemas de la calidad de la enseñanza.
- La capacitación es uno de los ejes importantes en el ejercicio de la Profesión Docente, sin embargo, a raíz de la diversidad de temas que debe enfrentar el profesor como consecuencia de la fragmentación de su trabajo, existe **un número importante de temas en los que el profesor requiere preparación para enfrentarlos**.

Una dimensión subjetiva de la enseñanza es la significación que los profesores le atribuyen a su propia actividad. El rol del maestro se desdibuja a raíz de la forma en que se piensa la educación actualmente, cuando los otros agentes socializadores se inhiben, cuando se transforman en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes.

La sociedad deja de lado su responsabilidad en el proceso educativo, asigna la misión de enfrentar los problemas sociales a la educación, a la escuela y a los profesores. "El problema no está en la dedicación de los profesores. La cuestión es asumir los problemas de la educación con responsabilidad colectiva. La sociedad no puede esperar que la educación de solución a esta problemática social pendiente, dejando a los profesores solos con la tarea, en tanto que el resto de la sociedad se inhibe de su responsabilidad educativa". (Corvalán., M.I, en Revista Enfoques Educativos, volumen 7, N° 1, 2005, p. 78)



Bibliografía

- Corvalán Ml., Quiroz V., Lecaros A. 2008 “Significados otorgados por los profesores a un proceso de innovación pedagógica”, estudio de caso realizado en una escuela rural de la Región Metropolitana., Departamento de Educación, Universidad de Chile, 2008
- Doménech. J, Viñas. S, *La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo*, Barcelona, 1997
- Elliott, J., *La investigación-acción en educación*. Editorial Madrid, 1997a
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Editorial Morata, Madrid, 1997b.
- Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J., *Los Profesores frente al cambio*, Antrophos, Barcelona. 1995.
- Fullan , M., *La fuerza del cambio*, Editorial Akal, Madrid, 2004
- Giddens. A., *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, 1993, Madrid.
- Gimeno, J., *La educación aún es posible*, Editorial Morata. Madrid, 2005
- Gimeno, J., *Educación y convivir en la cultura global*, Editorial Morata, Madrid, 2001
- Hargreaves, A., *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Octaedro, Barcelona, 2004
- Hargreaves. A, *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, Morata, 1999, Madrid.
- Marcelo García C. et. Al. *La Naturaleza de los Procesos de Cambio, Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Ariel, Barcelona, 2006.
- Marcelo García C., *El cambio educativo como objeto de estudio: El uso de conocimiento para la mejora de la escuela*, en A. Estebaranz (ed). *Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*, Secretariado de Publicaciones, Sevilla, 2006.
- Revista Enfoques Educativos, Volumen 7, N° 1, 2005, Santiago.
- Zabalza Miguel A., *Calidad en la Educación Infantil*, Naecea, Madrid, 2001
- Zeichner Kenneth M., *El maestro como profesional reflexivo*, Cuaderno de Pedagogía, N° 220, Madrid, 1993.

Globalización y educación: un reto para la formación y el desarrollo de capital social

MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR¹

Resumen

El Presente documento pretende sustentar que las paradojas éticas de América Latina, acentuadas por la globalización demandan a las instituciones educativas ejercer su responsabilidad social.

Se sustenta esta posición con base en los fenómenos sociales negativos que se han acelerado con la globalización como la exclusión social y para la cual la formación y el desarrollo de capital social parece ser una alternativa, no ajena al riesgo de constituirse en sólo discurso y en la que se requiere la formulación de políticas, planes y programas que contribuyan a su desarrollo.

En el desarrollo de la temática se tendrán en cuenta: 1. las características de la globalización y su influencia en el desarrollo socioeconómico, político y en el bienestar de la sociedad. 2. La globalización en Colombia y su influencia en la exclusión social y 3. La consideración del capital social como posibilidad para superar las inequidades que han venido tomando mayor fuerza a propósito de la globalización y la tarea que debe enfrentar la Educación.

Palabras claves: Globalización, educación, capital social, desarrollo humano.

Globalization and education: a challenge for the formation and development of society capital

Abstract

The Present document tries to keep up that the ethical paradoxes of Latin America, accentuated by the globalization require to the educative institutions to apply its social responsibility.

This position it is based in the negative social phenomenon that have been accelerated with the globalization as the social exclusion and for which the formation and the development of share capital it seems to be an alternative, no far from the threat constituting in only words and which requires the formulation of policies, plans and programs that contribute to their development.

¹ Psicóloga. Magíster en Educación Psicopedagogía. Ponencia presentada para obtener la Candidatura al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Línea Alternativa de Políticas Públicas que coordina el Dr. Alejandro Acosta.



In the improvement of the thematic will consider the followings: 1. the characteristics of the globalization and their influence in the socioeconomic, political development and in the well-being of the society. 2. The globalization in Colombia and its influence in social exclusion and 3. The consideration of the share capital as possibility to surpass the inequities that have come taking greater force with regard to the globalization and the task that must face the Education.

Key words: Globalization, education, share capital, human development.

1. La globalización y el contexto latinoamericano

La globalización según la perspectiva que se asuma, se caracteriza por una aceleración de los fenómenos económicos, una revolución tecnológica que mundializa los mercados financieros frente a los mercados de bienes y servicios; una conmoción que incide en todas las dimensiones de la sociedad. Para Giraldo (2002), se trata del dominio de la economía y su fundamentalismo el mercado, nacido del neoliberalismo, el cual se ha convertido en un boom para menos del 20% de la población mundial y un desastre para el resto, ya que engloba las relaciones políticas, económico-sociales y culturales, sin que ninguna de ellas escape a su influencia.

Políticas económicas con pretensión de universalidad emergieron como la lucha contra la inflación, la disminución del déficit presupuestario, equilibrios macroeconómicos y niveles impositivos acordes con el crecimiento económico, privatizaciones de los servicios públicos y de la seguridad social, lucha contra el Estado de Bienestar, apertura total de los mercados con libre circulación de capitales, bienes y servicios, suprimiendo los monopolios públicos y con escasa intervención en los privados, etc.

Para Castells (2002) la globalización es un proceso objetivo cuya expresión más determinante es la interdependencia global de los mercados financieros permitida por las nuevas tecnologías de la informa-

ción y la comunicación y, favorecida por la desregulación y liberalización de dichos mercados.

También está globalizada la producción de bienes y servicios en torno a redes productivas multinacionales que emplean aproximadamente al 6% de la población mundial que trabaja para vivir, generando el 30% del producto bruto global y 2/3 del comercio mundial. Por ello, el comercio internacional es el sector del que depende la creación de riqueza en todas las economías, pero ese comercio expresa la internacionalización del sistema productivo. La ciencia y la tecnología también están globalizadas en redes de comunicación y cooperación estructuradas en torno a los principales centros de investigación universitarios y empresariales (Castells, 2002).

Sin embargo, la palabra globalización no se usa sólo referida a la globalización económica o financiera, sino que abarca otros aspectos. Se trata de un proceso que integra las actividades económicas, sociales, culturales, laborales o ambientales. La globalización supone también la desaparición de las fronteras geográficas, materiales y espaciales. Las redes de comunicación, desde Internet a los teléfonos móviles, ponen en relación e interdependencia a todos los países y a todas las economías del mundo, haciendo realidad la llamada aldea global.

Stiglitz (2002) ha señalado que la globalización ha traído “enormes beneficios a unos cuantos y unos cuantos beneficios a casi todos”, la globalización tiene significa-

dos distintos en diferentes lugares. Las naciones que han manejado la globalización por sí mismas (este de Asia) han logrado obtener grandes beneficios y distribuirlos con equidad; las naciones en las que la globalización ha sido manejada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y otras instituciones económicas internacionales no han obtenido tan buenos resultados.

Los países del este asiático aprovecharon la globalización del conocimiento para reducir las desigualdades. En este sentido, determinaron un ritmo mas propio de crecimiento, aseguraron una mejor distribución de los beneficios y rechazaron las pretensiones sobre una intervención mínima del gobierno y una rápida privatización y liberalización.

En el este de Asia, el gobierno asumió un papel activo en el manejo de la economía y durante los decenios 1960, 1970 y 1980, las economías esteasiáticas crecieron con rapidez y lograron una estabilidad notable. Sin embargo, cuando accedieron a las presiones para una rápida liberalización de los mercados financieros y capitales se encontraron en dificultades para manejarlas adecuadamente.

En parte, el problema obedece a que las políticas de globalización no han adoptado una visión más amplia de la sociedad ni de la función de la economía en la sociedad, imponiendo formas de manejo de la globalización desventajosas para las naciones en vías de desarrollo, especialmente las pobres. En palabras de Stiglitz, los efectos más negativos han surgido de la liberalización de los mercados y de capital, lo cual ha planteado a los países en desarrollo riesgos sin beneficios compensatorios (Stiglitz, 2002: 63).

La globalización ha contribuido a aumentar la exclusión social, marginando a grupos sociales completos de toda participación real, con el incremento del desempleo y de la pobreza. La crisis de

1999, afectó a numerosos países latinoamericanos en un contexto de aumento de las desigualdades sociales, a escala internacional y en cada país.

Existe cierto consenso en que si bien todos los problemas no se pueden atribuir a la globalización, ésta, ha contribuido a la degradación ambiental, a acentuar la pobreza, la exclusión social y las desigualdades sociales dentro de cada país y entre países industrializados y en desarrollo, pero es un fenómeno irreversible, al que es difícil combatir, y más bien se debería tratar de regular, para impedir las peores consecuencias, para la sociedad y el medio ambiente (Santamarta, 2002).

Para Cortina (2002) los problemas que ahora se proclaman no son nuevos. A propósito de ellos, señala: "con tantos siglos que llevamos a las espaldas ya va siendo hora de que queden desautorizados los carroñeros, pero no sólo ellos, sino también los otros, los que se empeñan en defender la corrupción, el compadreo en el mundo empresarial, la complicidad con el poder político en la manipulación de la cosa pública resultan indispensables para su funcionamiento..." la corrupción tiene un alto coste económico, político y social. Sobre todo la pérdida de capital social "tan difícil de acumular, tan fácil de dilapidar, tan costoso de reponer" (Cortina, 2002: 122,123).

De acuerdo con la autora, la pérdida de capital económico y social ha llevado a diferentes organizaciones internacionales a señalar la necesidad de erradicar la corrupción política económica y avanzar hacia el logro de la transparencia y la integridad, con el propósito de que la democracia funcione con cierta honestidad, que la economía cubra los mínimos de decencia y justicia.

Hay actualmente un consenso mundial que la globalización de los fenómenos económicos, políticos y sociales requiere



ser encauzada y humanizada, con el fin de establecer equilibrios y balances entre el crecimiento económico, el desarrollo socio-político, la democracia y el bienestar de la sociedad. Y es aquí en donde la capacidad de los individuos para asociarse o trabajar juntos, en grupos u organizaciones, para alcanzar objetivos comunes, depende de los valores y normas que comparten, tales como el respeto mutuo, la confianza, la reciprocidad, la cooperación asociada con las organizaciones o redes sociales.

2. Colombia y la globalización

Para Colombia los beneficios de la globalización están muy lejos. La crisis internacional de 1998-1999, el tráfico de drogas y de armas ha afectado notablemente al país y a su economía. Internamente la recesión vivida en el segundo lustro de los 90 y principios del 2000, se vio agudizada por el alto endeudamiento público muy acelerado desde 1995, además, de la reducida capacidad exportadora y la inestabilidad monetaria. La política de expansión fiscal (8 años) significó una pérdida importante del producto interno bruto (PIB) y el flujo de capital que logró llegar fue afectado negativamente por la expansión al debe del gasto público (Kalmnovitz, 2006).

De acuerdo con el autor, el ajuste del sector privado que desencadenó la crisis se llevó a cabo controlando la inflación, lo que propició una importante devaluación del peso, favoreciendo de nuevo un incremento en las exportaciones; sin embargo, esto sucede tardíamente. Por otra parte, la situación de orden público hace difícil atraer nuevos capitales extranjeros y nacionales. Además el desajuste fiscal, aunque en vía de superarse, requerirá de un mantenimiento de la austeridad para lograr participar en las corrientes internacionales de capital.

Para Ossa y Garay (2002), independiente de la globalización y acentuada por ella, el fenómeno que caracteriza hoy la vida colombiana es la exclusión social. Esta se relaciona con la incapacidad de amplios grupos de la población de potenciar sus habilidades necesarias para acceder a una forma de vida en la que puedan evitar los flagelos intrínsecamente ligados a la pobreza. La exclusión social es generada por la acumulación de desventajas que llevan a la privación de diferentes aspectos de la vida en sociedad y que se configuran intergeneracionalmente.

Para estos autores, algunos rasgos de la exclusión social en Colombia, son:

- La concentración del ingreso manteniéndose invariable durante aproximadamente dos décadas.
- El nivel de pobreza de la población.
- La indigencia que ha alcanzado niveles superiores al 18%.
- La desigualdad creciente sumada a la caída del ingreso per cápita (de 2145 a 1798 dólares entre 1995 y 2000).
- La informalidad como sistema de trabajo predominante
- La restricción en el acceso a activos.
- La falta de cobertura del sistema de seguridad social.
- Las diferencias en el acceso a servicios públicos en el área rural y urbana con notorio decremento en la primera.
- La exclusión de la niñez.

De lo anterior, se desprende que la exclusión social es un fenómeno multidimensional que expresa las características de una sociedad que niega los derechos sociales, económicos y culturales de un conjunto de la población. Según Arjan de Hann (citada por Ossa y Garay, 2002) la zona de exclusión incluye diferentes dimensiones como la económica, política, física, el capital humano, social y los derechos civiles.

La dimensión económica hace relación a la incapacidad de un grupo de la población de generar ingresos suficientes para acceder a un conjunto de bienes y servicios considerado como mínimo en la sociedad. Son indicadores de la dimensión económica, la carencia, insuficiencia o irregularidad de los ingresos; el nivel y calidad de los mismos; la facilidad de acceso a activos productivos; los índices de concentración de la riqueza, de pobreza, de desempleo, de subempleo, de informalidad, de temporalidad; precariedad del empleo y carencia de experiencia laboral.

Durante la década de los noventa el país sufrió una disminución del 2% del ingreso per cápita en cuatro años, produciéndose un empobrecimiento de la sociedad y un aumento de la exclusión por ingresos entre su población. El alto grado de desigualdad de los ingresos se puede observar según el índice de Gini en la concentración del ingreso: el 20% de los hogares más ricos concentran el 52% de los ingresos, mientras que el 59,8% de la población se encuentra bajo la línea de pobreza y el 23,4% por debajo de la línea de indigencia. Cerca del 46% de la población está excluida de un acceso efectivo a activos reales y a otras formas de riqueza de la sociedad (Ossa y Garay, 2002: 11).

La concentración del ingreso no sólo acentúa la reproducción de condiciones favorables a la pobreza, sino que reduce la posibilidad de participación de los ciudadanos en los procesos democráticos. Se precisa de la democracia social y económica para que las poblaciones puedan ser protagonistas de transformaciones sociales con contenido democrático.

Otro indicador de exclusión económica es el acceso al mercado de trabajo. La tasa de desempleo viene en aumento en el país desde la segunda mitad de la década del noventa, pasó de un 10,6% en 1991 al 20,5% en el 2000. El subempleo alcanzó el 28,6% en el mismo año (DANE, citado

por Ossa y Garay 2002). Es de anotar, que la informalidad se constituyó en un rasgo estructural de la economía colombiana, ya que desde inicios de los ochenta más de la mitad del empleo se genera en los sectores informales. A lo anterior, se suma que el 37,5% de las personas que tienen trabajo obtienen ingresos mensuales inferiores a un salario mínimo.

En cuanto al acceso a activos, la tenencia de la tierra es un factor de exclusión. El 1,08 % de los propietarios poseen el 53% de la tierra; en el mercado de capitales, las 10 empresas más grandes absorben el 75% del mercado y el índice de concentración de la propiedad en acciones. Respecto al acceso al crédito, los 1500 mayores deudores absorben el 75% de la cartera comercial del sistema financiero y, en términos de la propiedad de vivienda, sólo el 55,7% de la población en Colombia es propietaria.

La dimensión de capital humano vista desde la exclusión, se relaciona con la incapacidad para acceder a la salud y a la educación, aspectos que determinan la capacidad para generar ingresos y riqueza. Los indicadores a través de los cuales se evalúa son: analfabetismo, deserción escolar, escolaridad por edades, tasas de cobertura, acceso a instituciones de educación y sistemas de protección en salud, indicadores de morbilidad, vacunación, presencia de enfermedades entre grupos de la sociedad, afiliación a sistemas de protección para la vejez.

Existen varios ejemplos de la exclusión de capital humano como la baja cobertura en vacunación de la niñez (52%); la cobertura del sistema de seguridad social cubre el 51,4% de la población en salud (Minsalud, 2000) y el 29% en pensiones (Superbancaria y DANE, 2000). En educación la tasa de analfabetismo es del 8% en la población mayor de 15 años; la deserción escolar es del 17.8% en el grado primero, 6.3% en el grado quinto;

la cobertura en educación secundaria es del 82.5% y en educación superior es del 22.5% (Ossa y Garay, 2002).

La exclusión también se refiere al capital social como elemento constitutivo del patrimonio colectivo. Se refiere a la acumulación de vínculos asociativos que se han construido entre los miembros de una sociedad, dentro de lo que permiten sus marcos organizacionales e institucionales. Su valoración en el país, con base en los estudios realizados por Sudarsky (2001), da lugar a pensar que es preciso la formulación de políticas y estrategias para potenciar formas de capital social que tengan efectos que controlen y eliminen los factores que mantienen la exclusión.

3. Capital social y desarrollo

Desde mediados de los años ochenta, se ha popularizado la referencia al concepto de capital social, por su utilización tanto en los análisis elaborados en distintos campos y disciplinas de la investigación social, como en la reflexión de diversos organismos internacionales y de entidades especializadas en el diseño de políticas.

El concepto de capital social fue planteado por Pierre Bourdieu (1985) quien lo define como el conjunto de recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones mas o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o en otros términos, a la pertenencia a un grupo como conjunto de agentes que no solamente están dotados de propiedades comunes, sino también están unidos por relaciones permanentes y útiles (Bourdieu, citado por Sánchez 2004: 27).

Para otro de sus precursores, James Coleman (1990) el capital social se presenta tanto en el plano individual como en el colectivo. Alude a la capacidad de las

personas de trabajar en grupo. El autor considera preferible definir el concepto en sentido amplio y emplearlo en todas las situaciones en que la gente coopera para lograr determinados objetivos comunes, sobre la base de un conjunto de normas y valores informales compartidos (Fukuyama, 2003: 33).

Desde la perspectiva económica, Robert Putnam (1993) entre otros autores, ha contribuido a afinar el concepto y a establecer sus relaciones con el crecimiento económico. Afirma, que el capital social se refiere a las características de la organización social en términos de redes, normas y confianza, entre otras, que facilitan la cooperación y la coordinación de la acción para el beneficio mutuo. El capital social parece ser una condición para el desarrollo económico y para un buen gobierno efectivo (Sánchez, 2004: 31).

En una sociedad en donde prevalecen los valores del capital, según Putnam (citado por Moreno, 2003), se estimula la confiabilidad en las relaciones sociales y se agilizan los flujos de información internos y externos, favoreciendo el desarrollo y el funcionamiento de normas y sanciones consensuales y resaltando el interés público colectivo por encima del individualismo que se estimula en la formación del capital humano; estos valores repercuten favorablemente en la cohesión de la familia, la comunidad y la sociedad.

Además de los autores citados, es importante hacer referencia a los aportes realizados por Organizaciones como el Banco Mundial en el contexto global y los trabajos desarrollados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el contexto Latinoamericano. El Banco Mundial inicia a partir de 1996 bajo la iniciativa en capital social, una serie de investigaciones con el propósito de evaluar el impacto del capital social en la efectividad de los proyectos de desarrollo; demostrar que la asistencia

externa puede ayudar en el proceso de formación de capital social; y contribuir al desarrollo de indicadores y metodologías para monitorear el capital social y medir su impacto en el desarrollo.

Para el Banco Mundial (citado por Sunkel, 2003), el capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales. Estas relaciones permiten a los actores movilizar recursos y lograr metas comunes, que pueden beneficiar a la sociedad en su conjunto o a un determinado grupo. Esta perspectiva, distingue el capital natural, conformado por la dotación de recursos naturales con que cuenta un país; el capital construido, generado por el ser humano e incluye infraestructura, bienes de capital, capital financiero, comercial y otros; el capital humano, determinado por los grados de nutrición, salud y educación de su población; y el capital social, que se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman las interacciones sociales.

En la aproximación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el capital social es entendido como el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad. Se trata, de un recurso de las personas, los grupos y las colectividades en sus relaciones sociales, con énfasis, a diferencia de otras acepciones del término, en las redes de asociatividad de las personas y los grupos. Este recurso, al igual que la riqueza y el ingreso, está desigualmente distribuido en la sociedad (Ocampo, 2003: 26).

Para la CEPAL, adquiere especial importancia la diferenciación entre el capital social individual y el capital social comunitario (el capital social que posee un individuo y el capital social que es propiedad de un conjunto). El primero se define

como la confianza y la reciprocidad que se extienden a través de redes egocentradas. Este tipo de capital consta del crédito que ha acumulado la persona en la forma de reciprocidad difusa que puede reclamar en momentos de necesidad, a otras personas a las cuales les ha ofrecido servicios o favores en el pasado. El segundo se define como aquel que se expresa en instituciones complejas, con contenido y gestión. En esta acepción, el capital social reside, no en las relaciones interpersonales sino en sus estructuras normativas, gestonarias y sancionarias. En ambos casos, sin embargo, la noción de red (como sustrato de la asociatividad) juega un rol significativo (Durstun, 2000).

La mayoría de autores están de acuerdo en afirmar que no existe consenso sobre la definición del concepto de capital social, en especial porque los estudios sobre el tema provienen de diferentes disciplinas. Según Atria (2002), existen dos dimensiones desde las cuales se puede abordar el concepto. La primera lo entiende como una capacidad específica de movilizar recursos por parte de un grupo, y la segunda se remite a la disponibilidad de redes de relaciones sociales.

La capacidad de movilización implica dos nociones especialmente importantes: el liderazgo y su contrapartida, el empoderamiento. La capacidad de movilizar recursos comprende la noción de asociatividad y el carácter de horizontalidad o verticalidad de las redes sociales. Para lo cual es importante diferenciar entre las redes de relaciones al interior de un grupo o comunidad (*bonding*), las redes de relaciones entre grupos o comunidades similares (*bridging*) y las redes de relaciones externas (*linking*). Las primeras contribuyen al bienestar de sus miembros, las segundas brindan oportunidades económicas a grupos más pobres y excluidos y las últimas, vinculan el capital social a dimensiones más amplias de la política social y económica.

El capital social de un grupo podría entenderse como la capacidad efectiva de movilizar productivamente, y en beneficio del conjunto, los recursos asociativos presentes en las distintas redes sociales a las que tienen acceso sus miembros. Los recursos asociativos para dimensionar el capital social con que cuenta un grupo o comunidad son las relaciones de confianza, reciprocidad y cooperación. La confianza es consecuencia de la repetición de interacciones con otras personas que de acuerdo a la experiencia responderán con un acto de generosidad, fortaleciendo así un vínculo que combina la aceptación del riesgo con un sentimiento de afecto o identidad ampliada. La reciprocidad ha sido concebida como el principio rector de una lógica de interacción ajena a la lógica del mercado, que supone intercambios basados en obsequios. La cooperación es la acción complementaria orientada al logro de objetivos compartidos de una actividad en común (Durston, 2003).

Se han identificado dos estrategias para desarrollar el capital social de un grupo. La primera responde a una estrategia de asociatividad, es decir, de acciones orientadas a expandir o fortalecer la trama o alcance de las redes en que participan los miembros del grupo, lo que potencia la cooperación con otros grupos mediante nuevos enlaces de sus redes, como se planteó anteriormente. La segunda corresponde a la estrategia de empoderamiento, que consiste en acciones tendientes a aumentar la capacidad de movilización del grupo mediante la transformación del liderazgo existente en el grupo en liderazgo para el grupo (CEPAL, 2002).

En esencia, el empoderamiento se refiere a cambios autodeterminados. Implica la demanda y satisfacción del desarrollo que conlleva cambios que les permitan a las personas construir condiciones para el mejoramiento de la calidad de vida y capitalizar con base en sus atributos. El término empoderamiento alude literalmente a

hacer surgir poder en un grupo. El poder en este caso se refiere a la capacidad de tener un mayor control de las decisiones que afectan la vida de la comunidad o del propio grupo y cuyo presupuesto básico es que economía y política no son diferentes, sino partes del mismo fenómeno. Por ello, Friedmann (citado por Pineda, 1999) afirma que no existe un desarrollo económico de la sociedad ajeno a las condiciones políticas.

Iris Young (citada por Alonso, 2004) sostiene que el empoderamiento además, de ser un concepto heurístico es a la vez un proyecto de reconocimiento de las voces y las perspectivas de los grupos sociales oprimidos, consistente en construir mecanismos y reivindicar recursos públicos en tres líneas de actuación: a) la autoorganización de sus miembros para ganar sentido de su poder colectivo y su entendimiento reflexivo, b) la participación de los grupos para evaluar la forma en que propuestas sociales les afectan y puedan generar propuestas por sí mismos, c) y la negación de políticas que hayan sido tomadas sobre el grupo sin ser consultadas entre sus componentes reales. El empoderamiento se lograría cuando todos tengan el derecho a tener derecho, cuando los hombres desarrollan y expresan sus capacidades para transformar la realidad tangible

Estas estrategias del capital social son algunos de los elementos cuyo desarrollo requiere la sociedad para superar la exclusión social. La presión social para el mejoramiento de la calidad de vida, los cambios demográficos, la diversidad de culturas y las nuevas realidades sociales y económicas demandan de la sociedad civil, la construcción de alternativas que permitan el acceso al capital social, es decir a la inclusión.

De las concepciones planteadas sobre la importancia el capital social y sus valores constitutivos, es posible sintetizar

las siguientes consideraciones. Según, Moreno (2006):

1. El concepto de capital social ha resurgido como respuesta a los fracasos de las ideas economicistas del desarrollo, resaltando la necesidad de considerar valores como la confianza interpersonal, la asociatividad, la conciencia cívica, la ética y los valores predominantes en la cultura de una sociedad, con el fin de formular políticas públicas, cuyo propósito central se oriente hacia una estrategia de desarrollo auto sostenido, participativo y equitativo.

Se ha producido un profundo replanteamiento del problema del desarrollo, que incluye una mayor toma de conciencia de la importancia de los factores culturales que inciden en el crecimiento económico y su incorporación a los modelos de desarrollo, presente tanto en posiciones tan divergentes como el neoliberalismo que argumenta que el capital social no es otra cosa que el medio para reconceptualizar el papel que desempeñan los valores y las normas en la vida económica (Fukuyama, 2003), como en sus críticos.

2. El capital social contribuye a fortalecer los actores y redes de la sociedad civil, facilitando un sistema transparente y eficiente en la gestión pública, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, al considerar los pobres no como un problema (desde una posición sustentada por una visión caritativa y asistencialista de los sectores pobres como carenciados), sino como actores protagónicos en la búsqueda de un mejor destino.

3. El capital social puede considerarse un factor clave para el fortalecimiento de la democracia, por su contribución con el crecimiento personal e institucional y la promoción del desarrollo con equidad e inclusión social, lo cual a su vez, puede facilitar la integración de los países en desarrollo al mundo globalizado.

4. En oposición al modelo clásico que sugiere que las personas se especializan y desarrollan sus actividades económicas basadas o motivadas por oportunidades para obtener beneficios físicos y financieros; se plantea que los términos y niveles de intercambio no sólo dependen del deseo por bienes y servicios físicos y por activos productivos; sino también por la búsqueda de bienes socio-emocionales que siempre estarán presentes en todas las relaciones de intercambio.

De acuerdo con Durston (2003), lo que está emergiendo en el debate sobre capital social es un paradigma, no sólo limitado al capital social sino un paradigma del sistema complejo de la sociedad humana, que puede expresarse a cualquier nivel territorial: la comunidad local, el barrio, la región o (lo que es un poco más difícil de analizar) una nación, un país, una sociedad

El capital social, es crucial para el éxito de cualquier organización, puesto que provee las oportunidades para la participación y da la voz a quienes pueden ser excluidos de participar en eventos más formales para proponer cambios. El capital social es una aporte integral de la sociedad civil a los niveles macro y micro, están evolucionando continuamente y sus roles varían en diferentes contextos y en diferentes niveles de desarrollo económico.

4. Capital social y educación

Para Fukuyama (2003), en América Latina la reserva de capital social es de las más bajas del mundo, prevalece una cultura del subdesarrollo y del realismo mágico que actúa como pesado lastre para la superación de la región frente al reto de la revolución tecnológica y la globalización. Este autor, describe el déficit de capital social en América Latina, en términos de la desconfianza, especialmente



en Colombia como resultado del conflicto y del quiebre social.

Otros factores asociados, son la pobreza de valores, la corrupción, la poca solidaridad y la inmoral distribución de la riqueza. Para los otros autores citados, el capital social involucra la necesidad de incluir y revalorizar en el proceso de desarrollo, valores como la confianza interpersonal, la asociatividad, la conciencia cívica, la ética y los valores autóctonos predominantes en una sociedad.

La promoción del capital social y la propuesta de un modelo de economía social de mercado, con la incorporación del componente ético y ambiental, dentro de la nueva visión del desarrollo para América Latina, implica profundos cambios estructurales, en los que la educación en general y la universidad, en particular, están llamadas a ocupar un lugar protagónico. La promoción del capital social y de los valores éticos, exige condiciones adecuadas de gobernabilidad y transparencia para la formulación de políticas económicas confiables y eficientes que permitan desarrollar un marco regulatorio e institucional que responda a las demandas de la nueva economía.

En la perspectiva de promoción de una estrategia de desarrollo sostenible, participativo y equitativo, en un entorno de gobernabilidad democrática, Moreno (2003) propone: asumir la modernización educativa como programa prioritario y objetivo básico de concertación entre el Estado y la sociedad. El estado debe garantizar que el sistema educativo opere objetivamente, es decir que no se preste a manipulaciones políticas o ideológicas, y la sociedad civil involucrada en el proceso, debe contribuir a fomentar en cada país, de manera participativa, la cultura de la evaluación y la cultura de la calidad y de la excelencia educativa, en un entorno de autonomía institucional y responsabilidad social.

El esfuerzo conjunto del Estado y la sociedad implica la promoción de una sociedad educadora, en donde las familias, la sociedad como un todo y el Estado Docente o Educador, coordinen esfuerzos para lograr los profundos cambios que requieren los sistemas educativos de América Latina, en todos los niveles, respetando el ámbito de acción de cada uno. Es decir, el Estado definiendo, en forma democrática y consensual, las políticas y vigilando por el cumplimiento de las mismas, a nivel nacional; y la sociedad civil actuando en el ámbito local, y comunitario, dentro del marco de esas políticas y en apoyo al objetivo común de lograr una mejor educación (Moreno, 2003: 10,11).

Las políticas educativas que asuman una mirada más comprensiva de la calidad incorporando las dimensiones de equidad, eficiencia, relevancia y pertinencia, pueden contribuir a responder a los desafíos que enfrenta la educación en los países de la región.

Incluso, desde estudios sobre los modelos de capital humano se demuestra la forma en que la educación posibilita que todo el proceso de producción se beneficie con las externalidades que una sociedad genera con mayor nivel de educación. La mano de obra más capacitada utiliza el capital de manera más eficiente, con lo cual pasa a ser más productiva. Es también más probable que se introduzcan innovaciones y se creen nuevas y mejores formas de producción. De esta manera, la difusión de los beneficios de la mano de obra capacitada aumenta la eficiencia global del trabajo y, en este sentido, la elevación del nivel de educación provoca un aumento de la eficiencia de todos los factores de producción (Elías y Fernández, 2002).

De lo expuesto, se puede concluir que es con mas y mejor educación que las personas pueden ampliar el ejercicio de su libertad y los países su productividad para

combatir las desigualdades y avanzar en la consolidación de sociedades más cohesionadas, transparentes y democráticas, como lo ha demostrado el premio Nóbel Amartya Sen en su obra.

En coherencia con los planteamientos anteriores, y dentro de una visión integral de los cambios requeridos para impulsar mediante la educación, el acervo de capital social de los países de América Latina, es necesario emprender acciones en las cuales las universidades deben desempeñar un papel estratégico.

En el propósito que nos convoca, Segre (2006) propone algunas prioridades para la acción, relacionados con el impacto de la globalización en las universidades, y la relación entre acceso a la educación superior y equidad social:

1. Resignificar su papel en la construcción y desarrollo de capital social y humano, para lo cual el Estado debe establecer políticas ad hoc, promover, regular y financiar la educación superior, partiendo del principio de la inclusión.
2. Es imprescindible lograr ciertos niveles de equidad social para universalizar el acceso a la universidad contribuyendo de esta manera con una educación permanente para todos y para toda la vida.
3. Debe imperar la dimensión ética. Esto implica no supeditar los valores de la cultura de paz, democracia, desarrollo sostenible, equidad, solidaridad, y justicia, a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana.
4. La universidad ha de aplicar capacidad prospectiva y anticipatoria que le permita al iluminar posibles alternativas y escenarios, construir la mejor opción posible de futuro.
5. Fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización. La misión cultural de la enseñanza superior es ayudar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, promover y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo cultural y de diversidad cultural.
6. Cumplir la función social que espera de ella la sociedad, no sólo en cuanto equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones.
7. Garantizar una adecuada relación con el mundo del trabajo, lo cual implica adaptar sus planes y programas de estudios a los requerimientos. La formación permanente a lo largo de toda la vida, implica una formación universitaria que no se ajuste a las necesidades inmediatas de las empresas, del mundo del trabajo. Se trata, por el contrario, de dar una formación amplia, que combine la especialización con una sólida formación general, que permita a los graduados universitarios ser más útiles a la sociedad y continuarse desarrollando de forma integral a lo largo de toda la vida.
8. La universidad ha de asumir el reto de contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. La educación superior debe formar a los estudiantes para que participen activamente en la sociedad, para que defiendan los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales.
9. Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior, como estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior. Para lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional.
10. Mejorar los compromisos con los niveles educativos precedentes, la educación primaria y secundaria, aplicando distintas formas de cooperación como la investigación educativa para



mejorar los procedimientos de articulación entre la educación superior y los niveles precedentes; la formación continua de docentes y directivos del sistema educativo básico y medio; la alfabetización y formación continua de adultos de cualquier nivel educativo; y la formación de personal integrado al sistema económico en diferentes niveles y áreas

11. Los Sistemas de Educación Superior deben articular fórmulas eficaces y que asignen la igualdad de oportunidades para todos los universitarios, independientemente de si acuden a instituciones públicas o privadas, y que permitan un retorno de la inversión educativa realizada con recursos públicos, de tal manera que el estudiante devolviese a la sociedad y a su país, en su totalidad o en parte, los recursos invertidos en su educación una vez concluida su formación.

Finalmente, una educación superior proactiva y dinámica, que demanda para su éxito una política de estado, una estrategia consensuada de largo plazo, que trascienda el ámbito temporal de los gobiernos, un nuevo pacto social, donde cada sector interesado comprometa recursos y esfuerzos para hacer realidad las transformaciones.

Conclusiones

La globalización de los fenómenos políticos, económicos y sociales, requiere orientarse en la perspectiva de la humanización, con el fin de establecer equilibrios y balances entre el crecimiento económico, el desarrollo sociopolítico, la democracia y el bienestar de la sociedad. La emergencia de una nueva gobernabilidad en lo político, equidad en lo social y competitividad en lo económico constituyen metas globales en la agenda educativa de los países de la región y de los organismos internacionales.

La persistencia de la pobreza, que tiende a ser endémica en la región, es un enorme obstáculo para alcanzar la equidad, imperativo ético y estratégico del desarrollo. En esa perspectiva, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003, 2005), ha insistido en que la política social debe tener la capacidad de influir en los determinantes estructurales a través de los cuales se reproducen la pobreza y la desigualdad de generación en generación: la mala distribución de las oportunidades educativas y ocupacionales, la pronunciada desigualdad en la distribución de la riqueza, la elevada dependencia demográfica, y las dimensiones étnicas y de género que las acompañan.

Las sociedades latinoamericanas necesitan mejores condiciones para el desarrollo humano y la gobernabilidad democrática. El desafío consiste en buscar medios que signifiquen mayor inversión en la sociedad civil y en capital social, para avanzar paralelamente en la democratización de la sociedad y el Estado.

La lucha contra la pobreza y la exclusión debe asumirse como un imperativo político y como un mandato ético, en el que todos debemos comprometernos. El capital social y la ética son herramientas valiosas para emprender, con éxito, ese esfuerzo impostergable. Las experiencias en programas de superación de la pobreza adelantadas por organismos internacionales en la región, permiten sustentar el juicio de que no es posible crear y fortalecer capital social, ni nutrir relaciones sinérgicas entre el agente público y las comunidades pobres, sin actuar en el entorno local y regional en que están inmersas.

Los estudios adelantados en capital social, tanto a nivel de Colombia, como en la región, plantean una visión del desarrollo como proceso integral, con dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, que se traduce en una sinergia entre

capital social, desarrollo socio-económico y democracia. A mayor grado de confianza, cohesión, integración y participación social, mayor será el capital social de una sociedad.

Se espera que tanto la comprensión como la operatividad del capital social puedan mejorar, en la medida que las políticas públicas y la investigación científica, en conjunto, arrojen mayores resultados.

La educación es una vía obligada para el crecimiento equitativo, el desarrollo democrático, la consolidación de la ciudadanía y el desarrollo personal. Un objetivo central de los gobiernos de los países en desarrollo es elevar el nivel de educación y capacitación de la población, ya que los niveles educativos marcan una brecha no sólo en lo que respecta al acceso al mercado de trabajo, sino en lo que hace a los retornos laborales.

Las comunidades con altos niveles de capital social tienden a tener mejores lo-

gos educativos, gobiernos más eficientes, instituciones más responsables, incluso mayor nivel de desarrollo socioeconómico. El capital social puede considerarse un factor clave para el fortalecimiento de la democracia, por su contribución con el crecimiento personal e institucional y la promoción del desarrollo con equidad e inclusión social. Puede facilitar la integración de los países en desarrollo al mundo globalizado.

La pregunta es cómo lograr que la Educación, a nivel local, regional y nacional se comprometa con la tarea de construir capital social? Es la propuesta que estamos llamados a elaborar colectivamente, ya que la construcción de capital social pasa necesariamente por la construcción de capital humano, para lo cual la reducción de la pobreza, la promoción del ejercicio ciudadano, la equidad, el bienestar y la movilidad social son propósitos que parecen estar desde siempre en el horizonte de una mejor sociedad.

Bibliografía

- ALONSO, L.E. (2004). ¿Redistribución o Reconocimiento?: un debate sociológicamente no siempre bien planteado. <http://www.uv.es/~viherma/documents/Alonso5.pdf>.
- ATRIA, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., Whiteford, S. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CASTELLS, M. (2002). Globalización y anti-globalización. En: Stiglitz, J.E., Morin, E., Castells, M., Bauman, Z., Ramoneda, J., Estefanía, J., Cortina, A., Held, D., Beck, U., Havel, V., Castoriadis, C., Giraldo I.F. Pánico en la globalización. Bogotá: colección pez en la red.
- CEPAL (2002). Agenda Social. Capital Social: Sus potencialidades y limitaciones para la puesta en marcha de políticas y programas sociales. En: Panorama Social de América Latina 2001-2002. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CORTINA, A. (2002). Enron: Un caso de libro. En: Stiglitz, J.E., Morin, E., Castells, M., Bauman, Z., Ramoneda, J., Estefanía, J., Cortina, A., Held, D., Beck, U., Havel, V., Castoriadis, C., Giraldo I.F. Pánico en la globalización. Bogotá: colección pez en la red.
- DURSTON, J. (2000). ¿Qué es capital social comunitario?. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Serie Políticas Sociales, N° 38.



- _____ (2003). Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. En: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., Whiteford, S. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- ELÍAS, S y FERNÁNDEZ, M. (2002). Capital humano y Educación: ¿La calidad importa? Bahía Blanca: Universidad del Sur.
- FUKUYAMA, F. (2003). Capital social y desarrollo: la agenda venidera. En: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., Whiteford, S. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- GIRALDO, F. (2002). La globalización: integración psíquica al mercado. En: Stiglitz, J.E., Morin, E., Castells, M., Bauman, Z., Ramoneda, J., Estefanía, J., Cortina, A., Held, D., Beck, U., Havel, V., Castoriadis, C. Pánico en la globalización. Bogotá: colección pez en la red.
- KALMANOVITZ, S. (2006). Oportunidades y riesgos de la globalización para Colombia. www.banrep.gov.co/junta/publicaciones/salomon/theglobe.pdf.
- MORENO, J. (2006). Capital social: Qué es y para que sirve. www.Unimet.edu.ve/capital-social/capital-social.html.
- (2003). Capital Social, gobernabilidad democrática y desarrollo. Los retos de la educación. Seminario Internacional: capital social, ética y desarrollo. Caracas. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo - www.iadb.org/etica.
- OCAMPO, J. (2003). Capital social y agenda del desarrollo. En: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., Whiteford, S. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- OSSA, C. y GARAY, J. (2002). Colombia entre la exclusión social y el desarrollo. Propuestas para la transición al estado Social de Derecho. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A.
- PINEDA, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. Este país 34.
- SANCHEZ, K. (2004). Construcción de capital social. La experiencia de la Fundación Carvajal. Cali: Universidad del Valle.
- SANTAMARTA, J. (2002). ¿Qué es la globalización? Foro Social Mundial II. Porto Alegre.
- SEGRERA, F. (2006). Posibles prioridades para la acción. "América latina y el Caribe: Globalización y Educación Superior". francisco.lopezsegrera@upc.edu
- SUDARSKY, J. (2001) El capital social de Colombia. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- SUNKEL, G. (2003). La pobreza en la ciudad: capital social y políticas públicas. En: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., Whiteford, S. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

La escuela en un mundo globalizado ¿crisis de sentido?

MÓNICA LLAÑA MENA¹

Resumen

La concepción de escuela democrática, legitimada en muchos de los discursos oficiales, se afirma con la intención de superar las desigualdades sociales pero negando las complejidades del mundo social y cultural. En otras palabras, opera a través de la reducción de la realidad en la cual se sustentan los sistemas educativos, de manera simplista y unidimensional. Al sostenerse básicamente en la ideología del sentido común, dichas complejidades se sustentan en el ámbito de lo invisible.

Palabras claves: Escuela democrática, mundo cultural, complejidad, calidad, sentido, crisis.

The school in a globalised world. ¿Sense crisis?

Abstract

The conception of democratic school, legitimized in many of the official speeches, affirms the intention to surpass the social inequalities but denying the complexities of the social and cultural world. In other words, it operates through the reduction of the reality in which the educative systems are sustained, of simplistic and one-dimensional way. When maintaining itself basically in the ideology of the common sense, these complexities are sustained in the scope of the unseen air

Key words: Democratic school, cultural world, complexity, quality, sense, crisis.

¹ Docente Universidad de Chile, Ponente en eventos internacionales
mllana@uchile.cl

Introducción

Es difícil superar las desigualdades si se niega el contexto histórico, el complejo de relaciones que se entremezclan en determinados espacios sociales y simbólicos y en los cuales los sujetos se insertan ya adscritos a diferentes capitales culturales.

Indicadores como tasas de deserción, analfabetismo, resultados de pruebas estandarizadas y otras, utilizadas recurrentemente para evaluar la eficiencia del sistema escolar, ocultan no solo la complejidad de las prácticas escolares, sino que la complejidad de las relaciones que se establecen en el espacio educativo y sociocultural.

Desde esta perspectiva, se alude más bien a la productividad del sistema escolar

reduciendo los fines de la educación a “la medida tecnocrática del rendimiento escolar”. (Bourdieu P., Passeron J.C., *La Reproducción*, 1998). Desde esta lógica, el sistema educativo, debería responder de manera funcional a las demandas del mercado laboral. Por lo tanto, el sistema más eficiente sería aquel que formará al menor costo y con un alto nivel de eficacia a las personas que la sociedad del conocimiento requiere. Sin embargo, no puede la educación al servicio de la cultura, de la formación del individuo, ser sometida exclusivamente a las demandas del mercado. En la coyuntura histórica que vivimos, las instituciones educativas deberían ser ubicadas en el centro mismo de la vida social. Este es el gran desafío para los profesionales de la educación.

Para ello debería contar con personal especializado en el manejo de estrategias pedagógicas adecuadas sin requerir de una mayor competencia profesional en áreas disciplinarias consideradas débiles, es decir las ciencias “blandas”. Y son

precisamente las ciencias de la educación cuyo desarrollo disciplinario reviste el carácter de urgente, las que deberían apoyar a los educadores, para poder develar, comprender, y desarrollar su acción pedagógica ante situaciones como diferencias étnicas, de clase, de género, especialmente relevantes en una sociedad como la nuestra que ha experimentado un significativo proceso de masificación de la enseñanza. Y que pasa a enfrentar desafíos más complejos que requieren de perspectivas comprensivas, multidisciplinarias para actuar, como señala Giddens, en esos verdaderos contenedores de poder que son las escuelas.

Tensiones e incertidumbres: impacto en la educación para la democracia

La sociedad contemporánea observa un debilitamiento de las instituciones tradicionales, escuela, iglesia, familia, y es esta última, enraizado eje institucional básico de la sociedad humana, la que marca para las nuevas generaciones, las señales de las incertidumbres. Ya que la incorporación masiva de la mujer al campo laboral, está impactando de manera estructural las tradicionales asignaciones de roles según género. Su ubicación exclusiva en los espacios interiores, el mundo doméstico, el hogar, ha dado lugar a su irrupción en los espacios exteriores, el mundo, generando conflictos y tensiones inevitables que trastornan el espacio familiar. Se presenta por otra parte una gran heterogeneidad en la estructura básica encargada de la socialización de las nuevas generaciones puesto que se ha incrementado el porcentaje de mujeres, jefas de hogar, de familias uniparentales, de convivencia sucesiva de precaria estabilidad, de separaciones de hecho y otras formas emergentes de estructuras y dinámicas familiares. De manera que el mundo que los otros significativos- padres

y madres fundamentalmente- filtran a sus hijos, proceso complejo de fuertes aristas afectivas, los lleva casi inexorablemente a asumir una cosmovisión definida, no solo por la posición social de la familia de adscripción, sino que también por su dinámica interactiva, por su estructura, por la distribución del poder en su interior, por sus valores, normas y en última instancia por su visión de mundo. La pregunta entonces surge inevitable ¿en qué espacio social y simbólico se están socializando las nuevas generaciones?

En esa perspectiva, el rol socializador de una familia sometida a cambios estructurales, se diluye y la persona vive experiencias que no se coordinan entre sí, ni se unifican en un principio integrador. La escuela, los pares, los medios de comunicación masivos y la propia familia, transmiten normas y valores muchas veces en oposición. De manera que la constitución de “la personalidad en una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo, no tiene principio de integración” (Touraine A, 2001).

La socialización en contextos históricos previos, permitía la constitución de identidades primarias, en tiempos y espacios definidos, reconociendo y valorando los significados de las memorias históricas, familiares y sociales; en su lugar, la televisión y la comunicación vía internet unen tiempo y espacio y difuminan las tradiciones, las normas y los valores culturalmente compartidos por generaciones. En otras palabras, tradicionalmente existía una simetría entre las normas, los valores externos al individuo y su apropiación subjetiva e individual. Esa simetría hoy se ha roto.

De alguna manera, un riesgo y amenaza para la conformación de identidades en las nuevas generaciones, residiría en que en esta sociedad de masas, el individuo se convierte en un ser de deseo, en una reiterada búsqueda de placer y

satisfacciones personales. Se enfrenta a la tentadora posibilidad, presente en los espacios simbólicos, de adherir a valores que legitiman la consecución del placer y a la adaptación de las instituciones a las aspiraciones individuales. (Lipovetsky G, 2001)

Los jóvenes se socializan, en estos nuevos escenarios, enfrentando las incertidumbres, deambulando entre subculturas, centrados en el presente, adoptando conductas transgresoras, conformistas o de marginación según sus experiencias y su entorno vital y social. Movidos por lógicas heterogéneas, competir para ganar solo yo y no el otro, ser alguien en la sociedad, disfrutar al máximo de la vida, marginándose sin formular un proyecto de vida, acumulando energías para proyectos futuros, entre otras posibles lógicas que enmarañan las redes de los complejos capitales simbólicos disponibles en un mundo globalizado.

En ese plano cobra especial relevancia la necesidad de generar acciones educativas que desarrollen climas socioafectivos que apoyen un desarrollo cognitivo y afectivo a nivel profundo. El entorno educativo, debería favorecer en los estudiantes, la toma de conciencia de sí mismo, de los otros, del entorno próximo y de todos espacios de la sociedad red. La educación como sistema, debería asumir que nos encontramos frente a procesos de socialización insertos en sociedades más flexibles, centradas en la información, sociedades del conocimiento y del consumo que generan, en procesos interactivos y atractivos, permanentes nuevas necesidades a satisfacer, ojalá sin demora, y en ese plano los jóvenes son especialmente vulnerables.

En síntesis los viejos centros de socialización, se han desplazado hacia otros espacios a través de los cuales han canalizado e internalizado estructuras de necesidades diferentes a las compartidas



por las generaciones anteriores: centros de diversión, grupos de onda, musicales y otros que han contribuido a la generación de nuevas formas de expresividad y sensibilidad en los grupos de jóvenes. Las difusiones enormes y penetrantes de productos y tecnologías de la comunicación de imágenes atractivas, como otras modalidades de producción cultural propias de una cultura de masas han contribuido a la gestación de nuevas formas de valoración estéticas y también éticas. Los medios de comunicación, en especial la televisión, han permitido la extensión de estas nuevas pautas culturales originando, dada la segmentación de los mensajes, nuevas pautas verdaderos circuitos culturales alternos. La música es, a manera de ejemplo, una instancia a través de la cual se socializan conductas colectivas, estilos de participación, lenguaje, pautas de relaciones sociales, gustos que diferencian a jóvenes de adultos y los acercan a los pares.

Investigaciones realizadas, (Escudero, Llaña, 2001, 2003, 2005) muestran que los principales elementos que caracterizan a los estudiantes contemporáneos y que es preciso considerar para generar una educación democrática, está en la comprensión de estas nuevas pautas culturales que se proyectan a las problemáticas del sistema escolar, como representaciones conflictivas y autoritarias de dicha realidad, ya que constituyen obstáculos significativos para una educación para la democracia.

Los estudiantes de estas nuevas generaciones visualizan la escuela como un espacio de poder, de directivos y profesores, y desde su propia mirada, como una institución definitivamente poco democrática. Normas que afectan más bien a modas que los unen como grupos étareo , prohibidas en el espacio escolar, y sancionadas rigurosamente, son rechazadas y resistidas con una variabilidad de estrategias que tensionan todo tipo de

convivencia y que muestran cuán lejos estamos de alcanzar una educación en y para la democracia. En estos nuevos, inéditos y emergentes contextos, es fácil inferir que tanto la familia como la escuela, han ido perdiendo su peso como agencias tradicionales de socialización, viéndose sobrepasadas por otras subculturas que como universos simbólicos, están generando verdaderas mutaciones culturales, colocando en oposición al mundo juvenil con el mundo adulto y en el sistema escolar, a profesores con alumnos. Tal vez una dimensión relevante a destacar por sus proyecciones educativas, estaría en una mayor liberización de las relaciones humanas en diferentes planos, afectivos, eróticos, comunicacionales, más directas y abiertas que antaño, más permisivas en especial al interior del grupo familiar.

En otras palabras estaríamos ante la presencia de habitus construidos en nuevas realidades, que explicarían no solo las maneras de percibir el entorno, sino que gustos y formas de interactuar en los espacios sociales. Estos habitus, estructurados como principios generadores de prácticas distintas y distintivas (Bourdieu, 2000) configuran visiones de mundo, universos de significado que se integran en una totalidad simbólica que se experimenta en la vida cotidiana, en la familia, en el grupo de pares, en la escuela, en los espacios de diversión y otros, y que inciden en los comportamientos y actitudes. Son marcos de referencia general en el cual se inserta la experiencia acumulada, las prácticas recurrentes, opiniones sobre la sociedad, la familia, la educación, la amistad, expectativas presentes y futuras que otorgan un sentido a su existencia como seres humanos. Las formas de expresar esas opiniones difieren de las estructuras estructuradas del mundo adulto, a pesar de las diferencias según capital económico y social inscritas en el espacio social. Es importante reconocer que dichas diferencias condicionan la adquisición de diferentes capitales culturales, que obvia-

mente impactan la calidad y la equidad de la educación.

El imaginario social que subyace a este ethos cultural inédito, que como hemos ya señalado, se manifiesta en lo simbólico a través de heterogéneas prácticas sociales y que en el ámbito educacional más profundamente, distancia a las generaciones, adulta-profesores versus jóvenes-estudiantes, y se instala en las instituciones para influir en todas las instancias. En ese marco y sus impredecibles impactos, se inscriben los postulados de una educación orientada hacia la democracia. Las consecuencias de estas múltiples transformaciones y que inevitablemente significan un desafío para la educación en sociedades que buscan fortalecer y perfeccionar formas democráticas de convivencia, se expresan de variadas formas, desde repliegues hacia el yo, y aislamiento o marginación, hasta formas de resistencia, entre las cuales se puede destacar la emergencia de movimientos estudiantiles con una visión crítica y propuestas de alto poder de reflexión en demanda de una educación para la participación real, equidad y calidad.

Surge en muchos estudiantes como grupo, la urgencia de coherencia entre una identidad sentida y la asignada socialmente, y desde sus expectativas como sujetos, la presión de una realidad exigente en vertiginosa transformación. Por lo tanto la educación debería apoyar el desarrollo de la capacidad de unificar expectativas muchas veces contradictorias y entregarles competencias para que adquieran herramientas cognitivas y afectivas que les ayuden a mantener su estabilidad y desarrollar proyectos de vida.

Esta es parte de la complejidad de los retos que enfrentan los sistemas educativos en la sociedad contemporánea, conformada en la dinámica de procesos complejos marcados por los cambios y su constante aceleración. No es posible

ignorar que la identidad construida como ha sido reiteradamente señalado, conforma una identidad que opone generaciones étnicas que conviven en el mismo espacio y tiempo, pero cuyo proceso de socialización y mundo sociocultural internalizado fue muy diferente. A partir de lo expuesto, se puede señalar que el ethos de la postmodernidad, se caracteriza por el peso creciente que han adquirido el individualismo, el narcisismo, el hedonismo, como valores predominantes de las identidades construidas e internalizadas, en el marco de las contradicciones que generan esferas sociales como la tecnológica-económica y su racionalidad basada en la eficacia, la productividad, tensionadas por exigencias sociales de mayor igualdad y participación.

Como síntesis es posible afirmar que el ethos cultural imprime un sello inédito a la sociedad contemporánea en varias dimensiones, entre ellas:

- La pérdida de preocupación por las tradiciones. Acumuladas históricamente
- Crisis de confianza hacia los líderes políticos (apatía, especialmente en las nuevas generaciones)
- Pesimismo ante un futuro percibido como amenazador e inquieto.
- Énfasis en la realización personal y entusiasmo por el conocimiento, en especial el tecnológico.
- Narcisismo traducido como una verdadera mutación antropológica, un nuevo estadio del individualismo, "perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, emancipado de cualquier marco trascendental" (Gilles Lipovetsky, 2000).
- Abandono de los grandes sistemas de sentido y fuerte acento en el yo.

En otras palabras el ethos de la sociedad postmoderna muestra una valoración exagerada del sujeto, en medio de un materialismo exacerbado en sociedades



tecnológicas. En términos globales, se observa una dicotomía entre una economía globalizada y las culturas internalizadas y compartidas por las personas, situación que tendría insospechadas repercusiones en la conformación de la personalidad y en la construcción de las identidades.

Desde la proyección que estos cambios tendrían en los procesos educativos, convendría destacar por su impacto en la formación de las nuevas generaciones, la desvalorización de la disciplina y su reemplazo por el deseo y su inmediata realización, el esfuerzo pierde importancia, se estimula la dispersión. Situación que explicaría entre otros fenómenos, la falta de interés, de atención, de estudiantes sobresaturados de informaciones, telespectadores del mundo, que se les presenta multifacético y contradictorio.

Las múltiples y disímiles experiencias a que se ven sometidas las nuevas generaciones, entran la unidad de la personalidad, problema a asumir por la educación si opta por la convivencia democrática, en especial y reafirmando lo ya expuesto, la emergencia de otra agencia de socialización muy potente, los medios de comunicación en un mundo en red, que ofrecen diversos discursos valóricos y formas de vida heterogéneas que otorgan importancia y validez a otras dimensiones de la realidad, de manera masiva y penetrante. Situación que requiere del desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico para mantener una inestable unidad en ese ámbito. En ese marco es posible inferir que las instituciones educativas se ha quedado sin soporte, sin base. Los jóvenes no tienen a los adultos como referentes, y todo es relativo, depende de las circunstancias y de la utilidad. La búsqueda del placer y la satisfacción inmediata se reflejan en el "carrete", "pasarle bien" estar "en onda con su grupo". Se valora y se juzga desde criterios, personales, convirtiéndose el yo en el elemento central y de esa forma construyen su identidad individual.

Ante la complejidad de esas transformaciones la educación debería comprometerse de acuerdo a los nuevos procesos de personalización que enfrentan los aprendices de esta era, inmersos en escenarios como los enunciados, a favorecer la gestación de proyectos de vida que los conviertan en actores, en ciudadanos capaces de influir, participar y ejercer su ciudadanía como sujetos significativos.

La educación y democracia

La complejidad de los contextos sucesivamente presentados, nos conduce a plantear dimensiones fundamentales a defender por una educación que contribuya a la permanente reconfiguración de la democracia, esto es la defensa de la pluralidad y tolerancia frente a una forma unívoca y totalitaria de pensar y ser. El ser humano es un ser inacabado en constante interacción con el mundo que a su vez es producto de su actividad. Los sistemas educativos tienen la responsabilidad histórica de apoyar la formación de personas en pleno desarrollo, ayudarlos a sustentar sus proyectos de vida, a que sean apoyados socialmente y que potencien, formas de convivencia, que signifiquen el respeto al otro, a las inevitables diferencias entre los seres humanos, apoyando en la formación, valores de solidaridad, participación, en el diálogo constructivo, todo ello desde la más temprana inserción en el sistema escolar.

Por ello se hace imprescindible penetrar en la cultura de los profesores, agentes significativos del proceso educativo. Comprendida como fenómeno complejo constituye un ámbito de significatividades, un espacio simbólico en que interactúan con su propio capital cultural, en un espacio que los tensiona al llevarlos en su acción, a la encrucijada de tener que enfrentar las exigencias de un medio social, incierto y cambiante, marcado por una creciente complejidad tecnológica y por una plura-

lidad cultural, expresión recurrente de un mundo globalizado. La paradoja de esta situación la constituye la aún monolítica estructura de la institución educativa, esencialmente burocrática, jerárquica y por lo mismo conservadora y reacia a los cambios. Los profesores en ese escenario, aplican estrategias metodológicas que e insertan inevitablemente en interacciones en aula que nunca son homogéneas, por el contrario si aceptamos las transformaciones socioculturales de un mundo globalizado, podremos comprender que son heterogéneas y de altos niveles de tensión. Deben además compartir estilos de gestión y responsabilidades administrativas, establecer relaciones con pares, directivos y familia de los estudiantes, lo que configura un conjunto de situaciones que deben interpretar, evaluar, y además, decidir profesionalmente cursos de acción, pero que a partir de lo expuesto y de la experiencia acumulada en investigaciones en esta área, les tornan inseguros y muchas veces amenazados.

La cultura docente entonces enmarcada en una totalidad de acciones, representaciones de la realidad escolar, en estrategias pedagógicas específicas, expectativas, rutinas, relaciones interpersonales con una pluralidad de actores, entraña juegos de poder, grupos formales e informales, pero que es fundamental conocer en profundidad para generar proyectos innovadores que conduzcan a una educación democrática. Es necesario combatir desde esta comprensión, la inercia,

la apatía y la peligrosa desvalorización del rol profesional. La carencia de una comprensión profunda de las paradojas que conforman la cultura docente y escolar en general, inhibe todo proceso renovador y democratizador. No basta con poseer diagnósticos profundos de la acción de los sujetos que participan en la institución, sino que es fundamental analizar la estructura organizacional, los

estilos de gestión y el clima global presente en ella como una construcción humana permanente.

Otro aspecto importante de abordar para el análisis de las reales posibilidades de construir una educación democrática, reside en la defensa de la autonomía profesional y la profesionalización real y efectiva del rol. Es inquietante la contradicción entre la importancia otorgada a la educación por la sociedad global y la desvalorización que la misma sociedad asigna al rol docente. Nudo tensional complejo que debería abordarse a nuestro juicio con una formación de primer nivel que capacite en una conexión siempre actualizada entre la teoría y la práctica, entre la acción y la teoría. Gran desafío, pero imprescindible paso para negar al técnico y reconocer integralmente al profesional. Un profesional autónomo será capaz de formar seres autónomos, porque posee confianza en sus competencias y capacidades, seguridad en su forma de abordar su acción profesional y porque la estructura organizacional y los estilos de gestión lo reconocen y confían en su desempeño. Para ello la gestión debe ser efectivamente una comunidad de aprendizaje, de reflexión sistemática de la práctica y de la acción en general, pero siempre orientada por la cultura institucional y las subculturas específicas desde una perspectiva sistémica.

Los tiempos aconsejan un análisis profundo de las acciones a emprender para encarar los desafíos, entre ellos y de mayor relevancia, para el ejercicio del rol docente, instalar en el comportamiento cotidiano, para develar en la reflexión colectiva actitudes de respeto al otro, a sus opiniones, aceptar la divergencia, evitar las tipificaciones negativas o discriminatorias. Evaluar comportamientos y actitudes sin velos ni prejuicios, obliga a una visión profesional y multidisciplinaria que conduzca a una educación democrática para la democracia.



Proponemos a manera de sugerencias capacidades y valores orientados a un comportamiento democrático que podrían ser incorporados al currículo. (Romeo-Llaña, 2003).

- Develar profundamente la visión del otro a objeto de clarificar las demandas presentadas
- Discutir las razones que provocan los comportamientos colectivos explícitos y ocultos.
- Reconocer las motivaciones que inspiran las acciones comunitarias democráticas y no democráticas.
- Traducir con fidelidad el sentido que involucran los distintos mensajes que respaldan las acciones democráticas a emprender.

Entre las sugerencias propuestas, importa enfatizar la importancia del uso del conocimiento disponible al servicio de una democracia sustentable, por consiguiente, se propone:

- Manejar información sustancial para argumentar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se observan en los contextos a cambiar o por mantener.
- Dialogar con múltiples exponentes de distintas tendencias a objeto de compartir criterios disonantes y consonantes con la propia posición.
- Ofrecer a la comunidad educativa, opciones de mejoramiento de los procesos en que se está comprometido por el bien común.
- Plantear y replantear proposiciones de acuerdo a los contextos desde donde se sitúa.

Complementariamente, se propone el análisis de los ejes que intervienen en un desarrollo democrático, para ello se recomienda:

- Demostrar autonomía en consonancia con la etapa evolutiva del educando, ofreciendo una participación comprometida en acciones comunes.
- Mantener una postura crítica frente a ideas y comportamientos de acuerdo al sentido profundo de los proyectos educativos.

Básicamente a partir de lo sugerido importa identificar los principios sustentadores de la democracia, difundir su valor en el marco de la comunidad de pertenencia, a través de ejercicios para la práctica de ella.

Respecto a valores, ejes para una propuesta a este nivel, se sugiere:

- Hacer conciencia de la situación de desventaja de distintas comunidades y personas demostrando proactividad hacia la superación de debilidades y amenazas reconocidas como tales.
- Manifestar actitudes cooperativas frente a la satisfacción de necesidades de los otros desarrollando empatía activa y el hábito de hacer el bien.
- Expresar consistencia entre pensamiento, palabra y conducta, mantener la reflexión y la prudencia ante cualquier situación que signifique tomar una decisión.
- Tener conciencia de las propias y ajenas limitaciones con propósito de superación o manejo adecuado de ellas.
- Asumirse como responsable de su propio aprendizaje, ser honesto y consistente con lo que se sostiene, sin lesionar a otro gratuitamente.

Si consideráramos las proposiciones sugeridas, y las vinculáramos con la situación actual, no podríamos dejar de manifestar nuestra preocupación. Cabe la pregunta ¿Qué ocurre con una educación democrática para las democracias precarias y en construcción permanente?,

¿. Si de hecho se mantienen las rigurosas planificaciones de la actividad curricular, las puestas en marcha y la evaluación sin consideración ni menos comprensión de las subculturas de pertenencia y hasta de la opinión de los propios miembros de la comunidad educativa?.

Aún, en la mayoría de las escuelas, no se comparten decisiones ni criterios a adoptar o principios subyacentes, los estilos de gestión continúan en la mayoría de las instituciones educativas siendo autoritarios y no hay claridad ni transparencia en las decisiones. En consecuencia, emergen múltiples urgencias para construir espacios democráticos que favorezcan una educación en consonancia. En primer lugar no olvidar que la cultura de cada comunidad educativa tiene su dinámica propia, lo que implica cambios, tensiones, resistencias y significados, que como construcciones simbólicas muchas veces disímiles, cruzan el espacio escolar, escenario que por lo tanto todas las decisiones curriculares deben cautelar, para instalarse en ese espacio poseedor de una realidad concreta.

En esa lógica, también se debe involucrar a los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de aprender a ser consecuentes con las elecciones sugeridas por ellos, pero dando cuenta de las fortalezas y debilidades inevitables, en el marco de una formación democrática. La escuela es una agencia pluricultural que debe apoyar el perfeccionamiento permanente de cada miembro de la comunidad, de quienes en el ejercicio de una participación democrática, deberán poner al servicio de la unidad educativa sus fortalezas, expresadas en acciones concretas en programas de desarrollo comunitario.

El pensamiento de Jaume Sarramona explicita muy claramente los desafíos que la urgencia de los tiempos demanda a la educación para la democracia: "Educar en y para la democracia no se resuelve por

el simple hecho de vivir en una estructura política democrática, por el simple hecho de estar en ella. Significa ser agente activo de su realización, implicarse personalmente en ella como marco idóneo para luego conseguir logros personales y de grupo. Educar en y para la democracias significa, por tanto crear en los medios y centros educativos las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de los valores que caracterizan a la democracia" (citado en "Chile País Solidario" Romeo L., 2005).

A manera de síntesis: ¿qué hacer?

Podemos inferir de acuerdo a las tensiones que enfrenta la sociedad contemporánea, que progreso económico y material no significa necesariamente desarrollo, y que la vida plena e integral pierde espacios en el mundo moderno.

Entre los posibles ejes que alimentan el desencanto, está la relativización de la verdad y la esquizofrenia entre discurso y acción que nutren la desconfianza y porque no decirlo, la apatía de las generaciones más jóvenes.

Ha sido reiteradamente señalado que los jóvenes deben encontrar sentido a su experiencia como actores sociales, cuando el mundo vive en medio de una coyuntura histórica en que las agencias tradicionales han debilitado su rol socializador, y la escuela ha dejado de constituir el lugar único y legitimado del conocimiento.

Las inacabadas y profundas transformaciones experimentadas por la sociedad actual, han atravesado la sociedad de nuevas experiencias, ante las cuales los sujetos, especialmente los jóvenes, deben encontrar sentido. Los cambios culturales han generado una mayor libertad individual, la esfera privada se ha desinstitu-



cionalizado, ya que de forma progresiva las instituciones modernas se han ido apoderando de las otrora áreas tradicionales de la vida social. Vivimos una coyuntura histórica en que ni la familia constituye el eje socializador ni la escuela es el único lugar legitimado del conocimiento.

Hemos insistido en que los jóvenes como grupo de edad, necesitan definir sus proyectos de vida, que deben ser apoyados por marcos de condiciones sociales colectivas y favorables, sin embargo para muchos de los estudiantes que hoy integran nuestras aulas, esos marcos sociales son excluyentes.

Su subjetividad, es decir el ámbito donde se conforman sus percepciones, motivaciones, representaciones, valores, se torna difícil de aprehender comprensivamente al interior de la complejidad del mundo moderno, considerando, además su inserción en una organización burocrática que aún mantiene rasgos tradicionales, como es la escuela.

De acuerdo a la información obtenida de variadas investigaciones, (Romeo, Llaña, Escudero, 2001, 2003, 2005) los jóvenes que manifiestan una fuerte necesidad básica de encontrarse con personas en las cuales fiarse, pero carecen de las redes indispensables, en una sociedad, en la cual el tejido y la forma de la vida cotidiana se reconfiguran recurrentemente, en respuesta a los cambios sociales y culturales de un mundo globalizado.

Nos encontramos por consiguiente con otro tipo de identidades, más precarias y flexibles que funden elementos de mundos culturales cambiantes y disímiles. La existencia de grupos de onda o de estilo por ejemplo, es ilustrativa de los cambios por los que atraviesa la identidad de los jóvenes. Tanto punks como raperos, thrashers y otros, delimitan un territorio, muestran una propuesta estética. Ante las imágenes asimiladas de la sociedad con-

temporánea con sus estridencias, ruidos, expresiones de violencia, su desarraigo, exteriorizan otros gustos, estilos, lenguaje, actitudes generalmente desafiantes ante el mundo adulto.

Es así como ante nuestro desconcierto, vemos profundizarse el abismo entre generaciones y entre culturas juveniles y escolares. Los jóvenes de nuestra época, insertos en otros espacios comunicacionales, en el torbellino de la comunicación e información instantáneas, logran una extraordinaria facilidad para manejarse en la complejidad de las redes informáticas e insertarse en las heterogéneas comunidades virtuales.

Entonces y en medio de tantas, múltiples y complejas interrogantes, la gran pregunta que agobia a muchos educadores es **¿a dónde va la educación?**

Como una forma de aproximarnos a ese laberíntico mundo, creemos fundamental hurgar en sus profundidades, tratando de conocer por qué resisten a ella sus actores principales y develar el significado que le otorgan, sus proyectos, sus utopías.

Pensamos que estamos ante el riesgo de presenciar la incubación, en escuelas y liceos, de formas arcaicas de rebelión, peligrosas pues al parecer se rebelan contra el sistema sin discursos, sin organización ni liderazgo, pero erosionándolo lentamente.

En ese contexto percibimos que la vieja escuela no es el único lugar de legitimación del saber, ya que múltiples saberes provenientes de los más recónditos espacios del mundo social cultural impactan a los estudiantes. La escuela contemporánea enfrenta inéditos desafíos, debe asumir tensiones inesperadas e intentar resolver conflictos que perturban un siempre precario equilibrio. El reto mayor quizás sea la confrontación entre un viejo profesor competente y un alumno asertivamente

empapado de saberes fragmentados y lenguaje críptico.

De allí la importancia estratégica de una escuela capaz de formar en la solidaridad, el respeto al otro, que constituya una agencia de un desarrollo humano pleno e integral.

Es decir, una escuela que potencie el desarrollo humano. Para ello sostenemos que el currículo debe concebirse como facilitador de ese desarrollo, lo que implica que intencional y sistemáticamente contribuya a desarrollar valores democráticos y en perfeccionamiento permanente. Siempre en un clima humanizado, generando ambientes de aprendizaje que potencien la sensibilización en el respeto, en la participación, en la apertura efectiva y coherente a nuevas realidades y desafíos.(Romeo, J.2001).

Sin embargo, no puede de ninguna forma, desvincularse el currículo de la gestión y ambos de la evaluación partici-

pativa, ni tampoco obviarse la constante consideración de los contextos tanto a nivel macro como comunitarios o propios de la institución educativa misma.

Para el logro de cambios efectivos, es fundamental además que la unidad educativa asuma otras formas de gestión, revirtiendo estructuras burocráticas que entraban las innovaciones, adscritas a una lógica instrumental, pero definitivamente fuera de las demandas de los nuevos contextos históricos.

Estos planteamientos entrañan dificultades, riesgos y conflictos, pero constituyen un gran y urgente desafío para posicionar los cambios profundos que requiere una educación democrática para la democracia.

Sostenemos que toda acción en estos marcos nos permitirá acercarnos a la tan anhelada utopía: la equidad, condición ineludible para la regeneración de espacios auténticamente democráticos.

Bibliografía

- Bourdieu, P "La Reproducción". Laia. Barcelona.1997.
- Lipovetsky, G. "La era del vacío". Editorial Anagrama. Madrid. 2000.
- Giddens, A. "La Constitución de la Sociedad". Amorrortu. Buenos Aires. 2003.
- Gimeno Sacristán, J. "La Educación que aún es posible". Ediciones Morata. Madrid.2005.
- Llaña, M. y Escudero E. "Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro".
- Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.2003.
- Pérez Gómez, "A La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal". Ediciones Morata. Madrid. 1998.
- Romeo, J., " La transversalidad en búsqueda de un currículo holístico". Estudios Pedagógicos Nº 27.Universidad Austral de Chile.2001.
- Romeo, J. y Llaña, M., "Chile ¿País Solidario?". Depto de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.2005.
- Sarramona, J., "Como entender y aplicar la democracia en la escuela", CEAC. Barcelona.1993.
- Savater, F. "Todo pensamiento es un alejamiento de la realidad". Docencia Nº5 Santiago.2002.
- Touraine, A. "¿Podremos vivir juntos?". Fondo de Cultura Económica. México.2001.



La seguridad humana ante los desafíos del siglo XXI

ERNESTO A. QUINTAR¹

Cuando intercambiamos opiniones con los organizadores de éste importante evento sobre educación denominado "Horizontes humanos", pensé que era una excelente oportunidad para dialogar con ustedes sobre el tema de la *seguridad*.

Con gran amplitud de criterio los organizadores del Simposio, han acompañado ésta idea y han juzgado interesante el planteo de la seguridad humana en los umbrales del S XXI, con los retos y desafíos que ello implica en el desarrollo humano de nuestros pueblos. Serán en todo caso ustedes quienes validaran o no éstas consideraciones producto de la reflexión y el análisis pero también de la experiencia de haber dedicado gran parte de mi vida a temas vinculados a la seguridad humana.

Muchas de las ideas que aquí les transmitiré son producto de un análisis reflexivo y una ardua práctica con colegas con colegas vinculados a la *Universitat de Barcelona* y de la *Universidad Autónoma de Barcelona*, con quienes formamos desde ya hace unos años un equipo interdisciplinario de estudio, análisis y abordaje de la seguridad integral y la Gestión Integral de los Riesgos.

La ponencia de hoy versará sobre la "seguridad humana", por ende seguridad humana y seguridad integral estarán identificadas en el desarrollo de la exposición. Toda vez (independientemente de la ideología y de las convicciones filosóficas de cada uno de nosotros),

que el concepto de hombre es amplio y universal y expresa una gran cantidad e aspectos, los cuales se identifican en esa unidad sustancial que consideramos a la persona humana. En nuestro caso particularmente desde la perspectiva de sujeto social fundamentalmente desde las visiones epistémica y antropológica, en estricto plano situacional.

Históricamente se ha percibido a la seguridad como un elemento externo, ligado a los órganos de control formal de la sociedad. Quien garantizaba la seguridad era el Estado, que tiene el monopolio legítimo de la fuerza para actuar en la represión de delitos y acciones que atentan contra la seguridad de las personas. Ésta concepción era extendida también a todo el sistema de seguridad pública, como previsión social, salud, educación, etc. De alguna manera la sociedad "delegaba" tácitamente en el Estado, ésta función. La seguridad era básicamente seguridad física, en consonancia con las amenazas percibidas.

Ulrich Beck denominó "primera modernidad", a ésta etapa de la historia reciente en la que el concepto de sociedad se definía esencialmente en términos estatales.²

La irrupción del proceso globalizador ya conocido, produjo una gran crisis que termino abruptamente con esa primera etapa planteada en términos sociológicos por Beck.

A partir de allí también lo que el mismo autor llama una segunda modernidad

1 Escuela de Carabineros Alejandro Gutiérrez. Manizales, Colombia, octubre de 2008

2 Beck Ulrich, "La sociedad del riesgo global", Ed. S. XXI, Edic. 2006, Madrid, pág. 75

genera transformaciones profundas en el seno de las sociedades producidas básicamente por el desarrollo informático que trae consigo el fin del pleno empleo, debido la merma del trabajo asalariado bajo las condiciones que surgen de la globalización y las nuevas tecnologías de la información. Ésta “segunda modernidad” es una matriz de exclusión y pobreza, al menos tal como ha sido aplicada.

Estamos a partir de un rápido análisis de la historia reciente, diagnosticando una de las principales causas, que como veremos más adelante son generadoras de inseguridad humana.

El desplazamiento sistemático de los trabajadores suplantados masivamente por máquinas algo similar a lo ocurrido en la “revolución industrial, pero si lo analizamos bien, cuantitativa y cualitativamente distinto. En la revolución industrial (fordismo) la máquina reemplazaba físicamente los trabajadores con manos y brazos generando rapidez en la producción. Pero en los procesos actuales las nuevas tecnologías basadas en la informática tienden a suplantar al hombre pensante por software lógico cada vez más complejos.

Jeremy Rifkin en su conocido libro “El fin del trabajo”, expresa a partir de un cruel y duro análisis absolutamente fundado en estadísticas de los últimos años que: *“Nos vemos abocados a una potente revolución generada por las nuevas tecnologías que ofrece la promesa de una profunda transformación social sin igual en la historia. Esta revolución podría significar un menor número de horas de trabajo y mayores beneficios para millones de personas. Por primera vez en la historia moderna muchos seres humanos podrían quedar liberados de un gran número de horas de trabajo, y así adquirir una mayor libertad para llevar a cabo más actividades de tiempo libre. Las mismas fuerzas tecnológicas podrían, sin embargo, llevarnos a mayores niveles de desempleo y a una*

*depresión de ámbito global. El hecho de que nos espere un futuro de utopías o de realidades depende, en gran medida, de cómo queden distribuidas las ganancias en la productividad durante la era de la información. Una distribución justa y equitativa de las mejoras en la productividad requeriría una reducción a nivel mundial en las horas de trabajo semanales y un esfuerzo conjunto entre todos los gobiernos centrales para generar empleos alternativos en el tercer sector –en la economía social- para aquellos cuyo trabajo ya no es útil en el mercado. Si, a pesar de todo no se reparten las enormes ganancias de productividad, resultado de la revolución propiciada por la alta tecnología, sino que se emplean fundamentalmente para aumentar los beneficios de las empresas para otorgar mayores dividendos a los accionistas, para retribuir mejor a los altos ejecutivos de las multinacionales, así como a la emergente elite de trabajadores implicados en los nuevos conocimientos de alta tecnología, las probabilidades de que las crecientes diferencias de los que tienen todo y los que no tienen nada conducirían, sin duda, a disturbios sociales y políticos a escala global”.*³

Los procesos de globalización deterioran asimismo el reconocimiento social de los aparatos estatales y de las instancias tradicionales de representación política. Como muy bien acotan en su trabajo, Valcarce, Guevara, Ramos Mejía y Khalil: *“De la mano de la actividad de las empresas transnacionales y el capitalismo financiero, los estados nacionales pierden capacidad de control de los fenómenos económicos y sociales que se suceden en el interior de sus fronteras. Éste precisamente ha sido uno de los elementos que ha influido en el surgimiento de una industria de la seguridad. Las teorías del junior partner, desarrolladas inicialmente para legitimar*

3 Rifkin, Jeremy, “El fin del trabajo”, Edit. Paidós, Bs. As. Edic. 2002, pág. 3.



un sector en plena ebullición en los Estados Unidos, fueron luego convertidas en punto de partida para la explicación de la seguridad privada en los trabajos más estrictamente académicos. Según ésta visión, “la policía privada” surge debido a las fallas del servicio policial público, y viene a llenar la brecha entre una demanda social creciente y una oferta estatal insuficiente. El fenómeno sería entonces un síntoma del debilitamiento del estado y su tendencia a reducirse en tamaño y funciones, limitándose a un papel regulador y promotor. Bajo estos supuestos, y teniendo en cuenta las dimensiones adquiridas por la “privatización” de las funciones policiales, cabría plantear la emergencia de la seguridad privada no sólo como un elemento constitutivo de la crisis estatal, sino también como una amenaza al monopolio de la violencia física legítima asociada a la definición weberiana del estado”.⁴

A partir del análisis histórico político que servirá de explicación a la matriz de inseguridad a partir de la producción de nuevos riesgos, generados por el propio hombre, y que indefectiblemente tenemos que tener en cuenta a la hora de pensar las soluciones y alternativas al tema que nos ocupa de la Seguridad Humana. Tomaremos como punto de partida (lo cual en sentido estricto no lo es), el concepto de seguridad de las Naciones Unidas al respecto: “La seguridad no puede ser definida sólo como la ausencia de conflicto armado, sea dentro de un estado o entre estados; los abusos de de derechos humanos, los desplazamientos de la población civil, el terrorismo internacional, de la pandemia del SIDA, el tráfico de armas, de drogas y personas, los desastres ambientales, presentan una amenaza directa a la se-

guridad humana, forzándonos a adoptar una estrategia coordinada”.⁵

En esa misma línea la UNESCO establece entre sus objetivos: “Mejorar la seguridad humana mediante una mejor gestión del entorno y el cambio social”.⁶

El concepto de seguridad desde el punto de vista filosófico podemos afirmar que no se trata de un concepto unívoco, por el contrario, es análogo. Ello implica que puede adquirir distintas significaciones sin perder su especificidad.

De hecho abordaremos aquí distintas interpretaciones en relación a diferentes contextos históricos y sociopolíticos, que desde una perspectiva situacional enriquecerán el concepto de seguridad desde una concepción estrictamente antropocéntrica. Y cuando hablo del antropocentrismo de la seguridad me refiero a la centralidad del hombre, en todas sus dimensiones. Se trata del hombre cotidiano, del ciudadano común que se encuentra asediado por gran cantidad de amenazas que no siempre son las explosiones ni los atentados ni los atracos ni las catástrofes naturales. Hay una gran cantidad de riesgos muchos de los cuales revisten la categoría de antrópicos, es decir que son generados por el propio hombre.

Hoy hablar de seguridad es hablar de contaminación ambiental, de movilidad sustentable, de accesibilidad, de espacios públicos y entornos urbanos amigables, de eventos generadores de masiva concurrencia, de higiene urbana, de enfermedades infectocontagiosas, de adolescencia y nocturnidad de alcohol, de drogas y adicciones en general, de violencia de género, familiar, escolar, de

4 Valcarce L, Guevara T., Ramos Mejía, M., Khalil E., 2006, “La gestión privada de la seguridad en la sociedad del riesgo”, Ed. S XXI, pág. 114, Bs. As.

5 ANNAN, K.A. (2000) Millenium Report of the secretary-General of the UN “We the Peoples-The role of the United Nations in the 21 Century”, United Nations Departament of Public Information, New York.

6 UNESCO; <http://www.unesco.org/securi>

acoso, de embarazos precoces, de falsificación documental, de discriminación, de salud pública, de alimentación, de riesgos informáticos y tecnológicos, etc.

Esta simple descripción enumerativa, nos da una idea de que la seguridad en sentido amplio, la seguridad integral centrada en el hombre, ya no tiene que ver tanto con la existencia de un supuesto enemigo sino más bien con los problemas de la cotidianidad ciudadana.

A finales del s. XX comenzó a tomar consistencia una demanda ciudadana creciente vinculada a los derechos humanos fundamentales y a la calidad de vida.

Pero, la seguridad tal como lo plantea la ONU no es competencia exclusiva del Estado (la policía), sino de una gran cantidad de agentes sociales que intervienen en ella. Los acontecimientos y el devenir histórico nos van demostrando que cada vez más la seguridad y la gestión de los riesgos, van dejando de ser una materia reservada a los aparatos de control social formal, para pasar a constituirse en el eje vertebrador de un trabajo interdisciplinario abierto a multitud de campos del conocimiento y a diferentes agentes sociales.

Como bien lo explicitara Manuel Martín Fernández en su conferencia sobre los desafíos de la seguridad en la modernidad, ésta nueva forma de concebir la seguridad obliga a que la sociedad se reacomode y genere las herramientas necesarias para el abordaje interdisciplinario promoviendo la sistematización del conocimiento a partir de nuevas profesiones y especializaciones que viabilicen un nuevo modelo de seguridad: *“Paulatinamente estos temas se van convirtiendo asimismo en un referente ocupacional para un conjunto de nuevas profesiones y de nuevas especializaciones que se van configurando en torno de la seguridad y la gestión de los riesgos. Los criterios generales y los requisitos específicos con los que se van estructurando*

*esas nuevas profesiones dependen del entorno y la sociedad en la que aparecen, pero en todos los casos subyace en ellos una concepción diferente de la tradicionalmente imperante en la manera de abordar y gestionar la seguridad”.*⁷

Esta evolución de la sociedad en general y la mayor demanda de calidad de vida por parte de los ciudadanos, junto al resto de factores expresados, está comportando, durante los últimos años, que las administraciones públicas deban adaptarse a una nueva realidad a fin de poder dar respuesta a la creciente exigencia de seguridad en su sentido más amplio y no relacionado exclusivamente con la persecución de delincuentes.

Estamos en condiciones de afirmar entonces que la seguridad no es un resultado, sino más bien un proceso, del cual participamos todos. La seguridad se construye con la participación de todos. Los ciudadanos y los vecinos han entendido que no solo se demanda y se controla, sino que se aporta y se lidera los cambios buscando las soluciones más apropiadas para cada comunidad.

La efectiva participación comunitaria, entonces, torna la seguridad en una actividad proactiva, orientada a la mejora de la calidad de vida. Ésta proactividad hace que las organizaciones se involucren en la generación de valores que conduzcan a la convivencia social responsable y respetuosa, como base de una cultura que no se moviliza por el miedo sino por la defensa constante de la humanización de las relaciones cívicas.

En éste esquema el Estado, lejos de ver peligrar sus competencias, debe con-

7 **Fernández, Manuel Martín**, Director del Master de Seguridad y Gestión Integral del Riesgo de la Universidad de Barcelona; Conferencia dictada en la Universidad de San Andrés, Argentina, 2003. -<http://www.edumep.net>



vertirse en un dinamizador de la participación ciudadana, haciéndose eco de las demandas, ampliando sus intervenciones fundamentalmente en los gobiernos locales, generando proximidad, aportando los medios y haciendo efectivas las inquietudes propuestas.

La única garantía que tendremos los ciudadanos de lograr que la seguridad sea sustentable en el tiempo, es la instalación definitiva de una auténtica y genuina *cultura de la prevención*. De esto se trata básicamente la proactividad de la que hablamos. Actuar antes, para que los eventos adversos no sucedan. En seguridad lo que verdaderamente aporta la diferencia es la prevención. Y cuando hablamos de prevención nos referimos a la prevención como visión prospectiva y cómo práctica cotidiana. La cultura de la prevención es el objetivo primario de la seguridad humana.

En éste sentido algunos sociólogos que han promovido a partir de los últimos años del s XX la Gestión Integral del Riesgo, han acuñado y hecho propia la palabra precaución. Entendiendo por ella, la actividad enfocada precisamente a lo que no ha sucedido pero que puede suceder. Dicho filosóficamente, la Gestión Integral del Riesgo a partir de la Precaución, estudia el “no ser”, o sea que se estudia las posibles actualizaciones (en el sentido aristotélico) de las amenazas previsibles. Si bien el principio de precaución establecido nace fundamentalmente como herramienta para el tratamiento del desarrollo tecnológico y científico, su aplicación como veremos mas adelante cuando explicitemos la Gestión Integral del Riesgo no solo se reduce a éste ámbito.

Es relativamente sencillo visualizar el nuevo modelo de seguridad integral si lo contrastamos con el todavía vigente modelo de la especialización reactiva. Solo basta revisar la literatura extensa por cierto en materia de gestión de riesgos

que está a nuestro alcance, para darnos cuenta que básicamente se ocupa de la actuación durante y después de los incidentes y siniestros. Lo cual claro que no está mal, por cierto que la planificación y la previsión para actuar ante las tragedias y los desastres ya desencadenados es vital. Pero lo verdaderamente importante no es actuar durante sino antes para evitar que fenómeno adverso se produzca. Dicho de otro modo: EL MEJOR ACCIDENTE ES EL QUE NO OCURRE Y EL MEJOR INCIDENTE EL QUE NO SUCEDE.

Se trata en todo caso de generar las condiciones necesarias para que los eventos adversos no ocurran. La prevención ha dejado de ser una de las etapas a tener en cuenta en el análisis y el abordaje de las emergencias para pasar a ser el común denominador de todas. Se hace prevención antes, durante y después.

No se trata ya de reaccionar adecuadamente a los problemas de inseguridad ya producidos, sino a evitar su ocurrencia. El sistema penal pasa a ser un elemento mas, pero no ya el único, y en muchos casos ni siquiera el más importante. La prevención implica otro tipo de actuaciones, básicamente interdisciplinarias habida cuenta que el origen de la mayoría de los problemas de seguridad es multicausal y de naturaleza compleja.

No ir más detrás de los problemas, más bien anticiparnos a ellos. Por ejemplo hay una batería de medidas que pueden aplicarse en cada caso, a partir de la detección temprana de las amenazas adoptando las medidas para neutralizar las mismas. En definitiva lo que se propone es la implementación de un sistema de alerta temprana, que dispare las alarmas y permita actuar de manera sincronizada y rápida para los eventos no deseados no se produzcan.

Esto que parece tan simple no lo es. Requiere un cambio de mentalidad, un

profundo y sostenible trabajo de concientización orientado a los valores y a la urgente modificación de pautas y hábitos culturales. La sociedad en su conjunto en el marco de la seguridad humana debe trabajar en ello.

Vamos a aplicar esto en un ejemplo lamentablemente, un denominador común para todos nosotros. Me refiero a los riesgos del tránsito. Los accidentes de tráfico son en la mayoría de nuestros países una de las principales causas de muerte y precisamente no por falta de educación vial (que también incide por supuesto), sino por falencias en el comportamiento urbano. Es precisamente allí donde hay que empezar a actuar. Las soluciones no son exógenas. El problema no se soluciona poniendo más policías, aumentando la cantidad de comparendos ni mejorando los procedimientos sancionatorios. Por supuesto que sancionar es prevenir, es la otra cara de la prevención, pero si nos quedamos en ello no solucionamos el problema. Se debe lograr que las normas se internalicen y se asuman no para evitar el castigo, sino por convencimiento. Y éste es un trabajo a largo plazo que debemos darnos, es en definitiva el advenimiento de la cultura de la prevención en todos los ámbitos de la vida humana el único reaseguro.

Justamente por ello cuando hablamos de "Horizontes humanos", no podemos dejar de pensar en un verdadero paradigma de la seguridad a partir de las administraciones y gobiernos locales, que provoque naturalmente la modernización de las estructuras, la orientación de los servicios hacia la resolución de los problemas, la máxima proximidad a los ciudadanos, la búsqueda continua de la calidad en las prestaciones, y la urgente acción para la incorporación de la gran cantidad de personas excluidas y expulsadas del sistema. Todo esto son requisitos indispensables para cualquier administración Pública Moderna.

El esfuerzo en éste sentido debe ser sistémico. Generando políticas de inclusión promovidas por los respectivos gobiernos nacionales, provinciales y locales, como una condición indispensable para generar las condiciones básicas de desarrollo y promoción humana que permitan la implicación de los ciudadanos en la construcción de la seguridad en la cotidianidad.

Los eventuales conflictos deben encontrar solución en las políticas de prevención e inclusión social, así como en la concepción y organización del espacio público. La mejora en la calidad de los espacios físicos ayuda sin duda a garantizar la seguridad. Los espacios públicos deben volver a ser espacios de encuentro en ciudades hospitalarias y habitables.

Se trata de rechazar estrategias extremistas (muchas veces importadas de países centrales) para erradicar conflictos. Por el contrario, ha de potenciarse que que desde la legalidad y la solidaridad se transforme la violencia y el miedo en motivo de desarrollo social, en tolerancia y respeto. Todo esto implica una nueva manera de acercarnos al tema de la seguridad humana, atendiendo a sus causas más que a sus efectos. Analizando la situación en que se produce y trabajando interdisciplinariamente en la búsqueda de alternativas.

La inseguridad urbana no es simplemente el temor al robo o a la agresión. Es provocada por un sinnúmero de amenazas como el tráfico, los entornos degradados, la ausencia discriminada de servicios públicos, etc.

En la agenda local, debe instalarse la participación ciudadana con rango institucional para la discusión, el debate y la búsqueda de alternativas que permitan lograr los estándares de calidad que la comunidad acepta. El riesgo cero no existe, aunque veremos más adelante que es



una excelente hipótesis de trabajo para el abordaje del mismo. Por ello cada comunidad organizada debe elegir y decidir sobre los umbrales de riesgo aceptable, y trabajar consecuentemente para su control y regulación en conjunto con los gobiernos locales.

Dada la complejidad de los riesgos, y la permanente generación de riesgos nuevos, el abordaje de la seguridad humana necesariamente debe ser integral, interdisciplinario y dinámico. Los mapas de seguridad humana debieran estar instalados en cada municipio y sujetos a revisión permanente. Siendo a partir de la prevención activa, herramientas eficaces en manos de todos los ciudadanos para generar como dijimos al comienzo una cultura de la prevención como única y verdadera garantía para que la sustentabilidad de la seguridad humana sea un elemento real en la vida de las personas.

Podremos bajar los niveles de vulnerabilidad en la medida que detectemos tempranamente las amenazas reales que impliquen riesgos posibles. Ésta actitud proactiva nos permitirá ganarle a los eventos adversos, evitando la clásica actitud reactiva que todos conocemos, de actuar cuando los mismos ya sucedieron.

Construir seguridad humana es acostumbrarse a la incertidumbre para materializar certezas que mejoren nuestra calidad de vida.

Sólo podrá reforzarse el sentimiento de seguridad si abordamos, con todos los ciudadanos, la gestión colectiva de las inseguridades de las inquietudes y de los problemas sociales. Parte de la respuesta se encuentra en la participación de todos.

Para una arqueología del pensamiento pedagógico en la América prehispánica: las culturas mesoamericanas

CÉSAR VALENCIA SOLANILLA¹

Resumen

En las culturas prehispánicas el mito se funde la realidad, el tiempo con el espacio, pues todo lo existente se hallaba integrado esencialmente en un universo sagrado. Las instituciones educativas, sociales y políticas, las concepciones del hombre y del mundo, derivaban de unas complejas cosmovisiones que se expresaban en códices o libros sagrados –la mayoría destruidos por los españoles- y en las creaciones verbales que pudieron guardarse por el ejercicio memorístico y la escritura fonética, aprendida en el siglo XVI. Este ensayo es una aproximación sobre la función de la literatura –la poesía, la narrativa, el teatro- en la conservación del legado de los antepasados respecto del pensar pedagógico, que es en esencia la del pensar filosófico que desarrollaron los pueblos mesoamericanos de alta cultura.

Palabras claves: Cultura, arqueología, pedagogía, poesía, mesoamericanos, narrativa

Pour une archeologie des idées pédagogiques dans l'Amérique préhispanique: les cultures mésoaméricaines

Resumé

Dans les cultures préhispaniques, le mythe se confond avec la réalité et le temps avec l'espace car tout ce qui existe est intégré dans un univers sacré. Les institutions éducatives, sociales et politiques ainsi que les représentations de l'homme et du monde, découlaient de cosmogonies complexes représentées dans des *códices* ou livres sacrés dont la plupart ont été détruits par les espagnols. Elles se sont traduites également dans des créations verbales préservées par l'exercice de la mémoire et par l'écriture phonétique apprise au cours du XVI^e siècle. La réflexion que je propose est une approche à la fonction de la littérature -poésie, narration, théâtre- dans la préservation de l'héritage des idées pédagogiques de nos ancêtres qui est, en essence, la préservation de la pensée philosophique développée par les peuples mésoaméricains de haute culture.

Mots clef: Culture, archéologie, pédagogie, poésie, mésoaméricains, narration.

¹ Doctor en literatura de la Universidad Sorbona de París. Director de la Maestría en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Escritor e investigador.



Introducción

Las formas más antiguas de pensamiento entre los pueblos mesoamericanos pueden examinarse en las herméticas formas de sus esculturas en piedra, en los bajos relieves de sus pirámides y palacios, en las monumentales estelas, en sus complejos calendarios, como también en los textos míticos que componen ese maravilloso acervo cultural denominado literatura precolombina. Los códices o libros pintados con su bella y enigmática escritura pictográfica o jeroglífica, pero sobre todos los manuscritos en lenguas aborígenes elaborados por los primeros amanuenses que aprendieron la escritura fonética prestada del español y gracias a la labor de unos pocos misioneros en el siglo XVI, constituyen las fuentes principales confiables para el conocimiento de ese complejo conjunto de creencias y tradiciones de los pueblos mayas y aztecas que poblaron Mesoamérica. Algo similar puede decirse de los incas, aunque en este pueblo la ausencia de una escritura fonética es mucho más radical, a pesar del misterio que siguen manteniendo para la investigación especializada los *quipus*, de los que parece inferirse un sistema no sólo de llevar cuentas sino de escritura signica bastante compleja.

Pero el pasado ha podido reconstruirse gracias a la oralidad, porque todos estos pueblos desarrollaron una conciencia clara sobre la necesidad de preservar sus creencias y tradiciones mediante el ejercicio memorístico. Y fue esa memoria colectiva la que muchos clérigos de siglo XVI se encargaron de recopilar y guardar en manuscritos que representan hoy las fuentes primarias para el estudio de sus instituciones.

Poemas sacros, épicos, líricos, dramáticos, formas avanzadas de teatro, contienen relatos míticos sobre los orígenes cosmogónicos de lo existente, sus héroes culturales, sus formas de pensar

y entender el mundo, sus valores éticos y morales, todos ellos de una enorme riqueza expresiva, en los que podemos rastrear unos evidentes substratos pedagógicos que servían para conferir coherencia a su cultura.

Así mismo, existen un número importante de fuentes secundarias en donde se dio noticia de primera o segunda mano acerca de aquél mundo recién descubierto, principalmente en lo que conocemos como Crónicas de Indias, y una cantidad apreciable de estudios especializados contemporáneos que sirven para complementar ese acervo informativo tan sugestivo mediante el cual podemos aproximarnos a lo que fue el mundo precolombino.

Aunque estas reflexiones hacen parte de una investigación mucho más amplia sobre las culturas prehispánicas, es importante anotar que de la confrontación de las fuentes escritas traducidas al español tanto primarias como secundarias puede inferirse una aproximación acerca de lo que podemos llamar una *Arqueología del pensar pedagógico en la América prehispánica*, que en esencia es la del pensar filosófico que desarrollaron estos pueblos de alta cultura. De modo que hablar de un «pensar pedagógico» es lo mismo que un «pensar filosófico», ya que los saberes no estaban aún compartimentados como en el mundo moderno, sino hacían parte de un todo cuya fuente era la religión.

Para los pueblos de alta cultura en la América prehispánica -aztecas, mayas, incas- todo cuanto existía se hallaba integrado esencialmente en un universo sagrado. La religión no era una institución separada del mundo de la cotidianidad, de lo social, de lo político, ni un refugio para espíritus iniciados, sino representaba el sustrato último, la fuerza genésica fundamental que confería sentido a todo lo existente, pues mediante ella podía hacerse comprensible y cotidiano el universo de lo tangible y de

lo intangible para el hombre. Conocer el mundo sagrado de los aztecas, mayas e incas, y de casi todos los pueblos precolombinos que desarrollaron avanzadas formas culturales, significa apropiarse de los fundamentos mismos de tales culturas, porque todo giraba en torno a ese núcleo esencial que era la religión. Tiempo y espacio, mito y realidad, dioses y hombres, el mundo de lo visible y lo invisible, todo aquello que tenía relación con el hombre y con el mundo, constituían manifestaciones de las realidades divinas, convocaban su misterio, evocaban su presencia.

Alfonso Caso, refiriéndose a los aztecas como el «pueblo del Sol», expresa una idea de la religión que puede extrapolarse a los pueblos de alta cultura en la América prehispánica: la religión, *era la suprema razón de las acciones individuales y la razón de Estado fundamental*².

La vida cotidiana de los seres, sus instituciones sociales, sus ritos y creencias, estaban marcados por una profunda religiosidad, de tal manera que desde la infancia y de múltiples modos, el hombre indígena participaba del simbolismo de lo sagrado, lo hacía suyo y mediante él participaba del destino de la colectividad. La educación en el hogar y en la escuela, el trabajo, el juego, la guerra, el acontecer entero, desde el nacimiento a la muerte, encontraban en lo religioso un sentido unitario, de tal modo que la sensación de totalidad y vacío no eran un simple símbolo de la ausencia, sino una manifestación diaria del existir.

Padres y abuelos, maestros y sacerdotes desempeñaban la tarea fundamental de mantener en equilibrio el universo de lo social y de lo mítico, pues les correspondía aprender meticulosamente el pasado para transmitirlo a sus hijos y alumnos.

La palabra sagrada de los sacerdotes o la profana de los adultos repetía la tradición de manera incansable, confiriendo sentido a cada acción de los seres, dotando de trascendencia el acontecer.

En lo que respecta a la educación, puede afirmarse que prácticamente todos los actos de la vida cotidiana tenían una orientación religiosa, ya que la perfección suprema del hombre consistía en su realización espiritual, y todo el proceso de enseñanza de la normatividad social que recibía desde niño conducía a mantener el orden que había sido creado por los dioses y desarrollado por sus gobernantes y sacerdotes. Llegar a ser adulto era la forma en que se aseguraba la pervivencia del grupo social, pero la madurez no estaba asociada simplemente al paso de los años, sino a la realización efectiva de los niveles de asimilación de la normatividad. Para ello, existía una primera etapa de desarrollo ligada al núcleo familiar, en donde se recibían las reglas esenciales de convivencia, pero muy pronto el niño era transferido a ciertas instituciones que se encargaban de moldear su ser individual desde la perspectiva de lo colectivo, como las «casas de jóvenes» entre los mayas, los *telpochcalli*, los *calmécac* y los *cuicacalli* entre los aztecas, pues uno de los objetivos finales de estas sociedades era desarrollar en los niños y jóvenes un intenso sentimiento de solidaridad social, además de las habilidades y saberes que en cada una de estas instituciones se enseñaban. Se creía que cada individuo debía considerar su conducta como parte de la obra común de mantener un sentido armónico de convivencia en la sociedad.

La idea central era la de mantener en orden lo existente y por lo tanto preservar el legado máspreciado de los dioses: la sabiduría de los códigos, la ciencia de los calendarios, la historia en la memoria de la piedra, el conocimiento de los hombres y del universo que guardaban los padres, los abuelos, los maestros y los sacerdotes.

2 CASO, Alfonso **El pueblo del Sol**. México: Fondo de Cultura Económica, México, 1970. México:



*... los individuos debían llevar una vida que estuviese de acuerdo con los patrones preestablecidos, y entregarse a la tradición. Esto se debía a que los cambios en el orden existente podían romper la armonía social necesaria para la subsistencia de los dioses y por tanto de todo el universo, lo que produciría el caos.*³

La educación para los mayas y aztecas se entendía dentro de estos cánones ineluctables que propendían por el conocimiento de la herencia del pasado para ponerla en práctica en el mundo de la cotidianidad, dotando así el presente de un sentido de estabilidad para el futuro. La educación, en este sentido, constituía un largo proceso de conformación del ser humano para la sociedad con todo la herencia cultural de sus antepasados, pues no se formaban seres para el cambio sino para mantener la estabilidad social, política y religiosa.

El carácter vertical de sus instituciones, el monopolio sacerdotal de la sabiduría, la poderosa idea de que la posesión del conocimiento tan sólo llegaba en la madurez final del hombre, es decir, que estaba reservado a los viejos y los ancianos -que eran considerados como los que verdaderamente lograban la plenitud material y espiritual- son muestras claras de esta concepción del hombre y del mundo.

Los niños y los jóvenes debían tutelar-se, es decir, formarse para el aprendizaje del conjunto de principios religiosos, éticos y morales, y por lo tanto sus opiniones no eran tenidas ningún valor moral, pues carecían de experiencia, formación y educación. De esta forma, las instituciones educativas estaban encargadas no sólo de formar a los jóvenes en los saberes prácticos o los conocimientos intelectuales

y científicos específicos, sino eran tenidas como los instrumentos más eficaces para reproducir los legados culturales provenientes de sus concepciones cosmogónicas descritas en sus libros sagrados.

Para los mayas, las ideas éticas centrales de la educación eran las de la solidaridad comunitaria, la obediencia y la temperancia⁴. De esta forma, puede entenderse el nivel superior al que debía acceder en la vejez y la razón por la cual los padres y abuelos eran considerados los seres que lograron la máxima de realización en lo individual y social. La educación en la familia extendida -integrada por el jefe de familia, sus hijos solteros, los casados y la esposas e hijos de éstos- preparaba a los niños y jóvenes para la vida, al igual que las «casas de jóvenes»; los niveles que debía cumplir para llegar a la vejez, esto es, primero contraer matrimonio (aproximadamente a la edad de veinte años), luego tener una familia numerosa, asimilar integralmente la herencia de los antepasados y convertirse en un hombre adulto que posteriormente será un padre y abuelo sabio, son expresiones culturales muy claras de la fuerza de estas concepciones éticas y de la funcionalidad que representaban para la cohesión social.

En la figura del sacerdote, *tlamatini*, «el que sabe algo», conocedor de los libros pintados o códices, especie de maestro supremo, se refleja ese nivel superior al que conducía la sabiduría y el contacto con los dioses. En el **Códice matritense de la Real Academia**, así lo ilustran estos bellos versos, en los que el sacerdote es,

El sabio: una luz, una tea, un gruesa tea que no ahuma.

Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.

3 IZQUIERDO Y DE LA CUEVA, Ana Luisa. **La educación maya en los tiempos prehispánicos**. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, Cuaderno 16, 1998, p. 17.

4 IZQUIERDO Y DE LA CUEVA, Ana Luisa. *Ibid.*, p. 27.

Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices.

El mismo es escritura y sabiduría.

...

Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos;

*hace que en ellos aparezca una cara*⁵

Las instituciones educativas

Las instituciones educativas impartían enseñanza a través de la memorización de los preceptos morales y éticos, que los maestros transmitían oralmente y los alumnos aprendían mediante la repetición, ante la ausencia de una escritura fonética propiamente dicha. Los códices o libros pintados, que conservaban diferentes clases de saberes, tan sólo podían ser escritos e interpretados por una minoría sacerdotal, debido a su carácter hermético. Al ser destruidos por la implacable labor depredadora de los españoles -en particular por los misioneros que siempre vieron en estos libros manifestaciones de idolatría y superstición- el acervo del saber no se perdió totalmente, y por el contrario pudo mantenerse gracias a la tradición oral, aunque es inestimable todo el conocimiento que se esfumó en las piras inquisitoriales de los católicos de entonces ⁶.

La enseñanza oral mediante la memorización del conocimiento era una manera complementaria de acceder a la enseñanza empírica, es decir, la enseñanza para vida, que se impartía en los núcleos de la familia extendida. Tanto hombres como mujeres de los diferentes estratos sociales, recibían en el núcleo familiar una sólida formación ética y moral que tendía a la perfección espiritual, al mismo tiempo que se les enseñaba las labores cotidianas propias de su sexo y condición social: a los jóvenes de los estratos inferiores, lo concerniente al trabajo de la tierra y la producción material; a las mujeres, las labores de la casa y en algunos casos también conocimientos de agricultura. A los niños y niñas de las clases altas, se les preparaba para acceder al conocimiento superior de la ciencia y la escritura en instituciones igualmente especializadas.

En las «casas de jóvenes» de los mayas, los niños ingresaban a la temprana edad de tres años, cuando eran separados del núcleo familiar, y a partir de allí se iniciaba el aprendizaje de los rituales religiosos de la comunidad, como el ofrecimiento de incienso, las oraciones, las purificaciones y los «sacrificios» o costumbre sagrada de sangrarse, como lo cuenta fray Bartolomé de Las Casas ⁷, para lo cual los jóvenes debían guardar la compostura y vencer el miedo. Así mismo, las «casas de jóvenes» cumplían la tarea de reafirmar el poder mediador de los sacerdotes con las divinidades, de ejercitar desde la adolescencia a los hombres en el juego de la pelota⁸, de hacer vida comunitaria

5 **Códice matritense de la Real Academia**, vol. VIII, fol. 118 r. y v. (Citado por Miguel Angel Portilla, p. 499)

6 En la **Relación de las cosas de Yucatán**, el evangelizador y obispo fray Diego de Landa se refería así a los códices y a su propia labor inquisitorial: "Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñar. Hallámosles gran número

de libros de éstas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese superstición y falsedades del demonio, se los quemamos todos, lo cual sintieron a maravilla y les dio mucha pena.

7 **LAS CASAS**, Bartolomé de. **Apologética historia sumaria**, edición preparada por Edmundo O'Gorman, 2 vol., México: Instituto de Investigaciones Históricas, 1967.

8 El juego de la pelota es ante todo un ritual en que se ponían en movimiento poderosas fuerzas cosmogónicas, con la idea central de mantener

compartiendo el trabajo y el aprendizaje hasta la edad de los veinte años, cuando se consideraba que ya estaban listos para el matrimonio; pero así mismo, y a pesar de la rigidez de las normas, en estas «casas de jóvenes» o «casas de mancebos» como las llamaban los maya-quiché, se les facilitaba a los jóvenes la relación sexual con mujeres que los visitaban, pues los mayas tenían normas permisivas que no incluían la abstinencia sexual para los hombres y por el contrario pueden considerarse como instituciones formadoras de los jóvenes en sus hábitos y libertades sexuales. Así lo cuenta fray Diego de Landa un tanto perplejo:

... a esos lugares llevaban a las malas mujeres públicas y ellos usaban de ellas, y las pobres que entre esta gente acertaba a tener este oficio, no obstante que recibían de ello galardón eran tantos mozos que acudían que las traían acosadas y muertas.⁹

Con relación a las mujeres, la sociedad maya sí mantenía estrictas normas respecto de la sexualidad. De acuerdo a sus rígidas leyes sociales, a las jóvenes se les mantenía en las casas de sus padres desempeñando las tareas propias de su sexo esto es, hilar el algodón, preparar el maíz, molerlo, elaborar tortillas, cuidar los animales domésticos, hacer cerámica, comerciar y en muchos casos participar en los trabajos agrícolas al lado de los hombres, dependiendo de su condición social. Como existía una separación bien radical respecto de los roles que desempeñaban hombres y mujeres, ni siquiera se les permitían a las muchachas asistir a las ceremonias de los sacrificios ni sangrarse, ya que este era un atributo exclusiva-

mente masculino entre los mayas. Ahora bien, la falta de puritanismo respecto de las mujeres que visitaban las «casas de jóvenes» no significa que se les permitiera las relaciones sexuales antes del matrimonio a muchachos y muchachas, pues al contrario había una estricta interdicción al respecto; puede interpretarse, al contrario, como un favoritismo masculino a manera de entrenamiento para el matrimonio y prevención de la homosexualidad, que era duramente castigada.

Para las clases altas, además de estas «casas de jóvenes» existían en los templos lugares especiales en que ciertos jóvenes escogidos eran preparados para el sacerdocio, el aprendizaje de las ciencias y la escritura, en las que debían guardarse unas rígidas normas de conducta, y muy similares a los *calmécac* entre los aztecas.

En cuanto hace a los aztecas, existe una mayor diversidad de instituciones estatales, verdaderas escuelas para los jóvenes, situadas al lado de los templos y de los palacios, que propendían por su educación, con funciones formativas bien delimitadas y con un marcado contenido clasista.

En los *telpochcalli*, o escuelas del común para los mexica, se les enseñaba desde pequeños los principios básicos del culto y de los ritos, pero principalmente estaban dedicadas a la formación de los guerreros. Constituían escuelas para la guerra, en las que se afirmaba la autoridad y legitimidad de los gobernantes, se les formaba en religión y moral, aunque en ellas se les permitían ciertas libertades similares a las «casas de jóvenes» de los mayas, tales como los bailes, los amancebamientos, ya que se trataba de preparar guerreros. Su composición era variada, pero a ella acudían principalmente los *macehuales*, es decir, los hombres del pueblo.

la pelota en el aire, representando el movimiento del sol, de la luna y de los astros.

9 LANDA, Diego de. **Relación de las cosas de Yucatán**, 9a. edición, introducción de Angel María Garibay. vol. I. México: Porrúa, 1966, p. 83.

En los *calmécac*, escuelas de educación superior, se transmitían conocimientos más elevados, como las ciencias, la historia, la interpretación de los códices y de los calendarios, el aprendizaje de los cantos e himnos rituales, y estaban reservadas para los hijos de los nobles y los sacerdotes. Su dios tutelar era Quetzalcóatl, la divinidad del autosacrificio y la penitencia, dios de las artes, del saber y del espíritu, por lo que los jóvenes debían mantener allí estrictas normas de austeridad, ayuno, obediencia, ascetismo y autodomínio, pues se trataba de formar sacerdotes, sabios y gobernantes.

En los *cuicacalli*, que eran escuelas en donde se cultivaban las bellas artes, el canto y la música, e institución muy importante para comprender el gran avance que la poesía tuvo en el pueblo azteca, «se enseñaban los cantos profanos: *hazañas de héroes, elogios de príncipes, lamentaciones por la brevedad de la vida y de la gloria, exaltaciones guerreras, juegos y pantomimas, elogios y variaciones sobre la poesía y 'cosas de amores'*». ¹⁰. Como las otras, su proximidad a los templos reflejaba en hondo sentido religioso que para el pueblo mexica tenían todas las expresiones artísticas, en la medida en que a través de ella se guardaba viva la memoria colectiva.

El pensamiento pedagógico en los textos literarios mayas y aztecas

Gracias a la habilidad memorística que desarrollaron las culturas precolombinas en estas instituciones educativas, se pudo preservar por cientos de años un conjunto notable de creaciones artísticas que serían vertidas en los manuscritos mayas y aztecas en sus idiomas originales, cuando

se accedió a la escritura fonética, es decir, a partir del siglo XVI.

Juan de Tovar, testigo excepcional del siglo XVI, presenta su testimonio de la habilidad memorística de los aztecas, en su correspondencia con el padre Acosta:

«Para tener memoria entera de las palabras y traza de los parlamentos que hacían los oradores... había cada día ejercicio de ello en los colegios de los mozos principales, que habían de ser sucesores a éstos, y con la continua repetición se les quedaba en la memoria, sin discrepar palabra» ¹¹

Pero no se trataba de unas técnicas memorísticas cualquiera. Cuando se analizan las procedimientos estilísticos de la literatura precolombina, tales como el paralelismo, el difrasismo, el estribillo, las palabras broches, se puede explicar cómo en la estructura misma de la creación poética se incorporaban elementos facilitadores de la memorización a través de la repetición y de la reiteración. Angel María Garibay¹², el gran estudioso de la literatura náhuatl, define de manera muy clara esto procedimientos, que son los mismos para la literatura maya y la literatura inca:

El paralelismo, consiste en armonizar la expresión de un mismo pensamiento en dos frases que, o repiten con diversas palabras la misma idea (sinonímico), o contraponen dos pensamientos (antitético), o completan el pensamiento, agregando una expresión variante, que es pura repetición (sintético). El difrasismo, consiste en aparear dos metáforas, que juntas dan el simbólico medio de expresar un solo pensamiento, o sea la expresión de un concepto mediante dos términos más o menos sinónimos. El estribillo, mediante el cual

10 MARTINEZ, José Luis. **Nezahualcōyotl: vida y obra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 95.

11 GARIBAY, Angel María. **Historia de la literatura náhuatl**. Prólogo de Miguel León Portilla. México: Editorial Porrúa, S.A., 1992, p.

12 GARIBAY, Angel María. **Ibid.**, p. 65-73.



cada etapa del pensamiento poemático se cierra con la repetición de un mismo complejo de imágenes. Y la palabras broche, similar al paralelismo y al estribillo, que es la insistencia de un mismo concepto, y en muchos casos de una misma palabra, para inculcar en el oyente la repetición alternante y viva, es decir, para generar emoción estética al variar la expresión, sin alejarse del concepto.

Estos procedimientos estilísticos son propios no sólo del lenguaje elaborado de la poesía náhuatl, sino en muchos casos del habla popular, pues se hace con base en imágenes acumulativas y construcción de metáforas sugestivas, conforme lo señala también Garibay.

Es evidente entonces que la estructura misma de estas lenguas era propicia para el aprendizaje del legado cultural de los antepasados, de tal forma que el ejercicio memorístico tenía un expreso sentido pedagógico, pues el aprendiz asumía la grave responsabilidad de conocer el pasado para repetirlo y contribuir así al equilibrio por la reproducción del saber y el ejercicio de la norma.

Los mayas

Las fuentes escritas principales de los mayas prehispánicos o que al menos refieren la naturaleza de sus instituciones sociales y religiosas, como el **Popol Vuh**, el **Rabinal Achí**, **Los anales de los cakchiqueles**, **El Memorial de Sololá**, **El libro de los libros del Chilam Balam**, los **Cantares de Dzitbalché**, dan cuenta de una concepción bastante rígida respecto de la educación, por cuanto ésta derivaba de los preceptos religiosos contenidos en sus libros y relatos sagrados, en los que hombres y dioses se relacionan para mantener el equilibrio y la armonía del universo. Así mismo, en las obras de los cronistas de Indias y misioneros del siglo XVI, que pudieron observar directamente este

mundo desconcertante y ya relativamente decadente, como fray Bartolomé de Las Casas¹³, Antonio de Herrera y Tordesillas¹⁴ y fray Diego de Landa¹⁵.

Para efectos de estas reflexiones, se tomarán como base los dos textos mayores de la literatura maya: el **Popol Vuh** y el **Rabinal Achí**, destacando que el pensamiento pedagógico puede rastrear-se profusamente en los demás textos mayas que hemos citado.

Popol Vuh

En el **Popol Vuh**, llamado con razón **La Biblia** americana, se establecen diferentes formas de expresión de lo que pudiéramos llamar un pensamiento pedagógico maya-quiché, es decir, de enseñanzas que servían para preservar la memoria colectiva y proporcionar un elevado sentido de coherencia social y política: relatos de índole cosmogónica, descripción de la organización política, la estructura social y la conformación de las familias nucleares, con un substrato ético y moral fundamental que organizaba el mundo de la cotidianidad y preservaba las instituciones básicas de la sociedad. Como libro sagrado y eje esencial de su cosmovisión, el **Popol Vuh** no sólo tenía la función práctica de explicar el origen de todas las cosas desde la perspectiva de lo mítico, sino de impartir enseñanzas morales permanentes para preservar el pasado,

13 LAS CASAS, Bartolomé de. **Apologética historia sumaria**, edición preparada por Edmundo O'Gorman, 2 vol. México: Instituto de Investigaciones Históricas, 1967.

14 HERRERA Y TORDESILLAS, Antonio de. **Historia general de los hechos de los castellanos en las islas de tierra firme del mar océano**, notas de Miguel Gómez de Campillo. Madrid: Real Academia de la Historia.

15 LANDA, Diego de. **Relación de las cosas de Yucatán**, 9a. edición, introducción de Ángel María Garibay. México: Porrúa, 1966

es decir, para que el conjunto de instituciones que los hombres tuvieron como patrimonio de sus dioses, le confirieran sentido y estabilidad a la organización social, al mundo de la historia. Estos preceptos castigaban la perversidad, la soberbia, la desobediencia y exaltaban la virtud, la sabiduría, la astucia y el valor, y pueden ser considerados núcleos fundamentales en la estructuración del pensamiento pedagógico de la cultura maya. Representan el origen del modelo de educación que serviría como base para esta vital idea de mantener el orden cósmico en la medida en que se mantuviera la cohesión de los grupos sociales. Las reglas de conducta en el **Popol Vuh** no se eran el resultado de «la historia» sino que estaban entroncadas con sus concepciones cosmogónicas más antiguas, pues derivaban directamente de los dioses: la idea de los padres y abuelos como depositarios del saber mayor y de la plenitud vital por la posesión del legado cultural expresan la permanente actualización de la primigenia pareja de dioses sabios y pensadores: Tepeu y Gucumatz, quienes a través de la palabra, crearon todo lo existente:

Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabra y su pensamiento. (p. 5)

De modo que el respeto por los padres y abuelos deriva directamente de los dioses primigenios y el saber se estructura por la unión de la palabra y el pensamiento, herencia suprema de las deidades para conferir sentido a la creación del hombre.

Siendo el libro de la sabiduría, es llamado también el **Libro del común**, la compilación máxima de todo lo que los dioses dispusieron para que el universo girara incesante y la vida en la tierra se mantuviera

como un amanecer luminoso. La creación del hombre, fin último de la creación, es tal vez la metáfora mayor de la búsqueda de la perfección, por cuanto los dioses debían asegurar su inmortalidad en la memoria de los hombres. Por eso el hombre es creado luego de varios intentos y consultas entre los dioses: primero se crea a los animales, se les pide que hablen y al no conseguir que lo hicieran como los hombres, se les deja su lenguaje de cacareos, chillidos y graznidos, y como castigo el que sus carnes fueran devoradas y sirvieran para el alimento; luego se intenta con el lodo, pero tampoco se logra crear al hombre, porque su carne se deshacía, estaba blando, no se movía, se le nublaba la vista, y aunque al comienzo hablaba, no tenía entendimiento, se humedeció dentro del agua y no se pudo sostener; de modo que deben acudir al consejo de los sabios abuelos Ixpiyacoc e Ixmucamé, quienes luego de echar la suerte en los granos de maíz y de tzité deciden crear al hombre de madera, que pobló la tierra, se multiplicó, pero sólo tuvo hijos e hijas a muñecos de madera que no tenían alma ni entendimiento ni se acordaron de sus dioses, por lo que fueron destruidos y una gran lluvia de resina vino del cielo, les fueron arrancados los ojos, cortadas sus cabezas, devoradas sus carnes, magullados y molidos sus huesos, y hasta los animales pequeños, los comales, los platos, las ollas, las piedras de molar, les golpearon sus caras y de ellos se vengaron, convirtiéndose finalmente en los monos que habitan en los bosques; por último, Tepeu y Gucumatz, cuando faltaba poco para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran, decidieron crear al hombre de maíz, ya que el maíz blanco y el amarillo penetró en la carne de los hombres, le dio vida y fortaleza, descubriendo entonces una tierra llena de deleites y abundantes alimentos. Este es el origen de los primeros hombres, Balam Quitzé, Balam-Acab, Mahucutah e Iqui-Balam, que ocurre cuando el sol aparece, cuando la luz plena de la vida inunda la tierra y el universo.

Hay en estos pasajes del **Popol Vuh** espléndidas imágenes del existir, del carácter inacabado de la creación, de la falencia de los dioses, de la búsqueda de la perfección en la creación de los hombres, del castigo que tuvieron los que no alcanzaron el entendimiento, del trabajo conjunto de las deidades para realizar mejor su obra, y desde luego de la explicación del origen de las cosas a través de la palabra poética: los animales son los hombres primigenios que no pudieron hablar, los monos los hombres de palo que fueron castigados por su ineficiencia, el hombre de ahora el hijo del maíz, fuente de toda alimentación y de alegría en el mundo. El sentido pedagógico no puede ser más claro, como tampoco la fusión indisoluble entre el mito y el pensamiento, entre la filosofía y la pedagogía.

Reflexiones similares pueden hacerse respecto de otros importantes principios éticos y morales que abundan en el libro y que le sirvieron al pueblo maya-quiché para conferirle sentido a su universo mítico del cual derivan sus nociones para la explicación y comprensión de la realidad histórica, de sus instituciones y formas de pensamiento. Podemos enunciar algunos de estos principios:

- La noción de la solidaridad social, del trabajo en equipo y de la defensa de lo colectivo, que constituye no un principio puramente pragmático en el mundo de la historia, sino proveniente de los mismos dioses, como se ha visto en el proceso formador de los hombres; o como es evidente en el inframundo, en el poderoso reino de los señores de Xibalbá, que se asocian para engañar y vencer a los primeros dioses en el juego de la pelota pero sucumben ante la astucia y la imaginación y el trabajo en equipo de los héroes civilizadores, los gemelos Hunahpú e Ixbalanqué.
- La idea del castigo a la soberbia y a la vanidad, pues representan ofensas a los dioses y peligro para el equilibrio

del universo -que es la idea central de su pensamiento filosófico y pedagógico- en los pasajes en que tanto el padre Vucub-Caquix como sus hijos Cabracán y Zipacná son derrotados por Hunahpú e Ixbalanqué utilizando el sentido común, la sagacidad y la imaginación para inducirlos al error.

- El triunfo del bien sobre el mal, mediante el cual los dioses cumplen con la tarea de organizarlo todo, tanto del mundo visible como del invisible, para que el hombre viva feliz sobre la tierra, que es la saga mítica de los héroes civilizadores.
- El respeto a los padres unido a la humildad y la cordura, como aspectos claves para el ser individual, que deben contribuir con su acción y su actitud para la marcha armónica de la sociedad y la preservación de las instituciones, como sucede Ixquic y sus hijos Hunahpú e Ixbalanqué, ignorados radicalmente por su abuela a pesar de su condición de dioses y rechazados por sus medios hermanos por celos, pero que saben guardar la paciencia hasta ser reconocidos, ofreciendo así un vehemente ejemplo de admiración y veneración con los mayores.

Todo estos principios tienen una inspiración claramente pedagógica y transcendental para la vida el individuo, pues provienen del mito:

Los hermanos Hunahpú e Ixbalanqué, aunque eran verdaderos dioses y tenían grandes poderes sobrenaturales, guardaban siempre la humildad y el respeto por sus padres y abuelos, ya que mediante su ejemplo debían demostrar que tanto hombres como dioses no deben ser vanidosos ni soberbios. Ellos eran los encargados de combatir las fuerzas negativas y las malas acciones para preservar a la comunidad y mantener el equilibrio.

El carácter hondamente humanizado de estos héroes civilizadores los presentaba

como muy próximos a su pueblo, de tal forma que las enseñanzas morales y éticas fueran inherentes al individuo mismo, sin que por estos los dioses perdieran su gloria y divinidad. Puede afirmarse que todas las acciones que emprenden para castigar la vanidad y la soberbia, desde la perspectiva de acciones humanas simples que priorizan la imaginación, la habilidad y la astucia, son formas eficaces vencer el mal, la violencia y la fuerza bruta y mantener el equilibrio cósmico, al mismo tiempo que enseñanzas eficaces en las que el pueblo aprendía los patrones de conducta que debían asumir a lo largo de su vida.

Rabinal Achí

En el **Rabinal Achí**, que es la pieza literaria extensa más auténtica del mundo precolombino, así mismo, es notable el sentido pedagógico que la inspira, pues sirvió para mantener en la memoria colectiva el profundo sentido religioso que para los mayas representaban los sacrificios humanos, como también la exaltación del honor, la lealtad y el valor de los guerreros.

Esta pieza teatral fue recuperada gracias a la labor del abate Brasseur de Bourbourg en 1856 en el pueblo guatemalteco de San Juan de Rabinal y a la colaboración de un indígena letrado, Bartolo Ziz, que era el director de una compañía que representaba anualmente la obra desde tiempos muy antiguos. Brasseur de Bourbourg no sólo logró presenciar la representación completa del **Rabinal Achí** conforme la versión ampliada de Bartolo Ziz, sino copiarla y escuchar su música, también transcrita por el maestro de la capilla y el joven indio sirviente Cólash López, que la anotaron durante la representación. Con todos estos elementos como fuentes primarias de una fidelidad absoluta a la versión original (Bartolo Ziz contaba que por cerca de trescientos años

ésta obra fue representada ininterrumpidamente y guardado con mucho celo por su pueblo), el misionero francés escribió la primera versión en lengua maya-quiché del drama-ballet, utilizando la fonética del español, generando así uno de los hechos claves de la historia literaria en hispanoamérica.

Este es uno de los mejores ejemplos en nuestro continente de cómo la literatura no sólo confiere sentido al mundo sino preserva la memoria sagrada de los rituales y los hace invisibles en tiempos de dominación, ya que si bien los sacrificios humanos fueron proscritos rápidamente por los conquistadores y misioneros españoles, las representaciones teatrales como ésta mantuvieron viva la sacralidad y el carácter trascendente de las ceremonias sacrificiales. De igual manera, este interesante y hermético drama-ballet, que en esencia debería denominarse **Rabinal Vinak** por la importancia protagónica del Varón de los Queché, exalta el valor guerrero del perdedor por su dignidad y entereza, convirtiendo la derrota en triunfo y reclamando los honores del sacrificio pues considera que debe perdurar en la memoria de su pueblo.

Su estructura interna obedece a una complicada relación del tiempo y los números inherente a las concepciones cosmogónicas de los mayas, sobre todo en lo que respecta a los bailes de los caballeros águilas y jaguares y a la lucha entre el dios solar -el varón de Rabinal- y la estrella matutina -el varón de los Queché- que ejemplifican un rito de hondo simbolismo con relación a la regeneración de la vida.¹⁶

En esta pieza teatral, que enfrenta al lector con la aparente dificultad de los procedimientos estilísticos propios de las

16 MERINO LANZILOTTI, Ignacio Cristóbal. *La representación de los mitos*, en **El público**, No. 88, enero-febrero, 1992.



composiciones literarias precolombinas, como el paralelismo, el difrasismo y la palabras broche que ya se han señalado, se aprecia la voluntad del pueblo maya para facilitar su memorización. En los largos parlamentos mediante los cuales se enfrentan verbalmente el varón de Rabinal y el varón de los Queché en la primera parte, y luego de éste con el Jefe Cinco Lluvia en el resto de la obra, es notoria la técnica de la repetición y el contrapunto que dan la sensación de no hacer avanzar la obra, en la medida en cada personaje repite prácticamente el parlamento de su oponente. En virtud de ello fue posible preservarla por cientos de años desde el punto de vista de la palabra poética que se enuncia, y hacer perdurar a través de sus bailes y ceremonias rituales el carácter sagrado tanto de los sacrificios humanos como de la búsqueda del equilibrio cósmico, aspectos estos en los que es evidente la expresión de una intención pedagógica explícita.

De igual manera, ofrece matices singulares que podrían estar en contradicción con lo analizado respecto del Popol Vuh, si se observa cómo en el libro sagrado del pueblo maya-quiché se castiga la vanidad y la soberbia, se premia la humildad y la obediencia. Sin embargo, se trata de una contradicción aparente, ya que a su vez se está enaltecendo el valor de los guerreros, la lealtad a los principios éticos y morales de su pueblo, el amor a su tierra y la dignidad del vencido que quiere ser sacrificado para honrar a los dioses y convertir su derrota en triunfo, como ocurre respecto del varón de los Queché. Esto significa, desde la perspectiva de lo simbólico, que para los mayas el poder político y militar podría ser controvertido, siempre y cuando se opusieran valores éticos y morales superiores que desplazaran los existentes, pues de otra manera no podría entenderse la acción heroica de ir al sacrificio del guerrero Queché. Un pensamiento pedagógico implícito en esta obra es el carácter trascendente de la vida

humana digna y valiente que a pesar de su acción transgresora permite salvaguardar el honor y servir como ejemplo para el sacrificio como ceremonia que conduce a la inmortalidad y sirve de alimento a los dioses para la estabilidad de las fuerzas cosmogónicas.

Los aztecas

Como los mayas, los aztecas desarrollaron refinadas formas de pensar e interpretar el mundo, que se ven expresadas en numerosos poemas de corte filosófico, algunos de ellos muy herméticos, como también en los *huehuetlatolli* o «pláticas de ancianos», donde se reflejan de manera muy concreta el conjunto de normas éticas y morales que los padres transmitían a sus hijos.

La fugacidad de la existencia, el misterio de la muerte, la inanidad de la vida, el amor a la naturaleza y a los amigos, la ausencia, la celebración de la guerra, la imprecación a los dioses, los relatos heroicos de sus hazañas, constituyen, entre otros, los temas preferidos de la poesía náhuatl. Mediante poemas líricos, épicos, dramáticos, pletóricos de belleza y significado, los antiguos mexicanos elaboraron todo un sistema filosófico fundamentado en los mitos de sus antepasados para dotar de sentido a lo existente.

Si bien no tuvieron un libro fuente como los maya-quiché, sí dejaron una importante producción literaria en donde se articula una visión del mundo de profunda raigambre religiosa. De inspiración esencialmente colectiva, la poesía náhuatl es una poesía que tiene un gran sentido de elevación a la deidad, expresa el alma colectiva mediante los sentimientos, las ideas y las emociones del pueblo, tiende a la brevedad en la expresión, utiliza recursos estilísticos limitados, en especial los relacionados con la comparación de la belleza, que casi siempre se expresa

comparándola con las flores, las plumas, las piedras preciosas; y busca la trascendencia, con un verdadero sentido de universalidad. No sólo en sus ceremonias de culto sino en cada momento de la existencia, su reconocimiento y su actitud ante un universo esencialmente sagrado se volvían siempre presentes.

De modo que los valores éticos y morales que a través de la poesía se transmitían corresponden igualmente al ideal de la perfección, del sacrificio, el respeto por los abuelos y los dioses, el ascetismo, la obediencia, la solidaridad, como se ha analizado respecto de los mayas. Una comunidad de instituciones y principios cosmogónicos relacionaban estrechamente estas dos culturas y es probada la influencia que ejercieron unas sobre otras. Baste mencionar algunas de ellas: la deidad principal de los aztecas, el dios Quetzalcóatl es el mismo dios Kukulcán de los mayas yucatecos de Chichen Itzá o Gucumatz de los mayas quiché; la pareja de dioses Creadores y Progenitores del **Popol Vuh** es similar al supremo dios dual de los toltecas, Ometéotl, que es también Tloque Nahuaque o Moyocoyani, el Dueño del cerca y el junto, que es Noche y Viento, el que se inventa a sí mismo.

El pensamiento de los sabios y los sacerdotes los llevó a la formulación de cuestiones trascendentales como la del sentido y propósito de la existencia en la tierra y la del destino humanos más allá de la muerte, la indagación sobre el equilibrio del universo, la interpretación de los signos cósmicos, aspectos todos que integran un auténtico pensamiento filosófico. Estas trascendentales ideas fueron expresadas en las creaciones poéticas, que como se ha señalado tenían un fundamento religioso, y como tal revelaban un universo sagrado al que los hombres acudían cotidianamente para explicarse el por qué del mundo en todas sus manifestaciones.

El deber moral del aprendizaje de todo este universo mítico proporcionaba a los seres la posibilidad de conferir sentido a su vida y corroborar el prurito ético del equilibrio, de modo tal que fueron explícitos los fundamentos pedagógicos que animaban la adquisición de los conocimientos más altos y de la normatividad social. La poesía fue uno de los instrumentos más eficaces para acceder al saber filosófico y esotérico, como lo prueba la gran estima que para el pueblo tenían los *cuicapicque*, o «componedores de cantos» y el hecho que algunos de los más importantes poetas hayan sido gobernantes¹⁷, como en el caso del rey Nezahualcóyotl, cuya poesía revela preocupaciones de índole filosófica en torno al destino del hombre y de la muerte, conforme lo ha estudiado profusamente José Luis Martínez¹⁸.

Pero en donde es más explícita la intención pedagógica de los textos náhuatl es en los huehuetlatolli, las «pláticas de los ancianos», testimonios de la «antigua palabra», que son un conjunto de exhortaciones de los padres a sus hijos para transmitir una serie de principios éticos y morales tales como la obediencia, la castidad, la justicia, el respeto de los mayores, la lealtad, la honestidad, la humildad y otras tantas virtudes, así como ciertos ritos y modales, mediante los cuales se preparaba a los niños y jóvenes de ambos sexos para vivir en sociedad. Se encuentran en el libro VI de Sahagún, que es llamado por él mismo como el libro «*De la Retórica y Filosofía moral y Teología de la gente mexicana, donde hay cosas muy curiosas, tocantes a los primores de su lengua, y cosas muy delicadas tocante a las virtudes morales*». Representa, al decir de Garibay, «una de las fuentes genuinas para el conocimiento del alma indígena. Y como texto literario, propia y estricta-

17 LEON-PORTILLA, Miguel. **Quince poetas del mundo náhuatl**. México: Editorial Diana, 1994.

18 MARTINEZ, José Luis. **Op. cit.**



mente literario, no hay nada comparable, sino, acaso, el contenido del Ms. de los Cantares Mexicanos de la Biblioteca Nacional»¹⁹.

Estas «Pláticas de los ancianos», de una belleza incomparable en lo literario, son un compendio valioso del pensamiento pedagógico y filosófico de los antiguos mexicanos y fuente muy rica para la investigación sobre la el sentido integral que para ellos constituyó el ser y el mundo.

A manera de conclusión

A manera de conclusión, podemos afirmar que los ideales de la búsqueda de la perfección espiritual, el mantenimiento del

equilibrio cósmico, el respeto a la tradición y a los mayores, el carácter trascendental de la vida humana, la solidaridad social, el triunfo del bien sobre el mal, la lealtad, el valor, la humanidad y la cordura, representaban, entre otros, los principios fundamentales que sirvieron de base para la construcción del pensamiento pedagógico de las culturas mesoamericanas. Al participar del simbolismo de lo sagrado, las ideas filosóficas se confunden con las pedagógicas, y la belleza grandiosa de sus creaciones poéticas condensan una visión del mundo profundamente religiosa, que dinamiza la vida y el universo. La palabra poética es la palabra sagrada que sirve para consagrar los principios éticos y morales con los cuales se hace trascender el mundo de la cotidianidad, ya que el hombre y la sociedad deben mantener la armonía.

¹⁹ En el prólogo al Libro VI de Sahagún, **Op. cit.**, p. 288.

Bibliografía

CASO, Alfonso. **El pueblo del Sol**. México: Fondo de Cultura Económica, México, 1970. México:

Códice matritense de la Real Academia, vol. VIII, fol. 118 r. y v. (Citado por Miguel Angel Portilla, p. 499)

En la **Relación de las cosas de Yucatán**, el evangelizador y obispo fray Diego de Landa se refería así a los códices y a su propia labor inquisitorial: "Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñar. Hallámosles gran número de libros de éstas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese superstición y falsedades del demonio, se los quemamos todos, lo cual sintieron a maravilla y les dio mucha pena.

El juego de la pelota es ante todo un ritual en que se ponían en movimiento poderosas fuerzas cosmogónicas, con la idea central de mantener la pelota en el aire, representando el movimiento del sol, de la luna y de los astros.

GARIBAY, Angel María. **Historia de la literatura náhuatl**. Prólogo de Miguel León Portilla. México: Editorial Porrúa, S.A., 1992, p.

HERRERA Y TORDESILLAS, Antonio de. **Historia general de los hechos de los castellanos en las islas de tierra firme del mar océano**, notas de Miguel Gómez de Campillo. Madrid: Real Academia de la Historia.

IZQUIERDO Y DE LA CUEVA, Ana Luisa. **La educación maya en los tiempos prehispánicos**. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, Cuaderno 16, 1998, p. 17.

LANDA, Diego de. **Relación de las cosas de Yucatán**, 9a. edición, introducción de Angel María Garibay. vol. I. México: Porrúa, 1966, p. 83.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Apologética historia sumaria**, edición preparada por Edmundo O'Gorman, 2 vol., México: Instituto de Investigaciones Históricas, 1967.

LEON-PORTILLA, Miguel. **Quince poetas del mundo náhuatl**. México: Editorial Diana, 1994.

MARTINEZ, José Luis. **Nezahualcóyotl: vida y obra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 95.

MERINO LANZILOTTI, Ignacio Cristóbal. *La representación de los mitos*, en **El público**, No. 88, enero-febrero, 1992.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales

Los siguientes son los textos escritos que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla.

- ENSAYOS O PONENCIAS
- ARTÍCULOS PROVENIENTES DE INVESTIGACIONES

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación. Educación-Tecnología, Didáctica, Educación-Sujeto, Educación-Ética, Educación-Estética, Educación-medio-ambiente, Pedagogía, Curriculum, u otros de interés para la educación, para lo cual se debe respetar las siguientes condiciones:

• ENSAYOS O PONENCIAS

1. El trabajo deberá ser original e inédito. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - a. Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - b. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 500 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

- c. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título del ensayo en español	Título del ensayo en inglés o francés
Resumen 500 palabras	Abstract
Palabras claves	Key words

- d. Texto del artículo, con una extensión máxima de 20 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - e. Los distintos epígrafes del artículo irán numerados y en negrita, utilizando la cursiva para los subepígrafes.
 - f. Al interior del texto no se utilizarán negritas, ni subrayados.
 - g. La bibliografía que se cita debe verse integrada en el texto y figurará al final del trabajo por orden alfabético bajo el epígrafe de Bibliografía o Referencias, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la forma siguiente:
 - i. Libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del libro en cursiva. Ciudad, editorial.
1. MORIN, E. (1995): Introducción al pensamiento complejo (2ª edición). Barcelona, Editorial Gedisa.
 2. GIL, M y GARCIA, S. (2001): *La urbanidad de las especies*. Pereira, Colombia, Papiro.
 3. Revistas: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del artículo, seguido del nombre de la revista en cursiva, número o volumen y número, páginas del artículo. Valencia, S. (2003): Papel de la mujer

en la tejedora de Coronas, Revista literaria, 21 (3), 111-122.

4. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. El año va entre paréntesis seguido de dos puntos, título del artículo o capítulo, en Apellidos del editor o coordinador de la enciclopedia o libro seguido del título de la obra en cursiva. Ciudad, editorial, páginas que comprende el trabajo.
5. OCHOA, J. y OCHOA, P. (1999): *Del papel a la tiza*, en HARTNETT, A. y NAISH, M. (eds.) Futuro de la educación. Bogotá, Premier Press, 161-172.
- h. En el texto del artículo las referencias a otros trabajos se harán indicando el apellido del autor y año de publicación, separados por una coma, entre paréntesis (Henao Ramírez, 2002). Si en una misma referencia se deben incluir varios autores, se citarán uno a continuación del otro separados por un punto y coma (Urán Soto, 2001; Torres Soto, 2002). Si se incluyen varios trabajos del mismo autor, publicados en el mismo año, bastará distinguirlos con letras (Urán Soto, 2002a, 2002b).
- i. Las citas textuales irán entrecomilladas, señalando a continuación entre paréntesis el apellido del autor y la página correspondiente (Urán Soto, 2002, 23). Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.
- j. Las notas y llamadas de texto se numerarán de forma sucesiva y se llevarán al final del trabajo, después de la Bibliografía, bajo el epígrafe de Notas (no se hace a pie de página), con letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- k. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título, leyenda y numerados correlativamente.
- l. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no la publicación.

Tipos de ensayo

- Ensayo literario: El término ensayo aplicado a un género que fue escogido por el escritor francés Miguel de Montaigne (1533-1592) para denominar sus libros: **Essais**. Algunas de las condiciones que debe satisfacer el ensayo literario es la variedad y libertad temática.
- Ensayo científico: Una de las fronteras entre ciencia y poesía está en el ensayo. Se le ha llamado género "literario-científico" porque parte del razonamiento científico y de la imaginación artística. La creación científica arraiga, como la poética, en la capacidad imaginativa, ésta no se puede ignorar totalmente; sin embargo no se aparta de la naturaleza o de la lógica. El ensayo comparte con la ciencia uno de sus propósitos esenciales: explorar más a fondo la realidad, aproximarse a la "verdad" de las cosas. Comparte con el arte la originalidad, la intensidad y la belleza expresiva. Según la intención comunicativa del autor, los ensayos se pueden clasificar en expositivos, argumentativos, críticos y poéticos.
- El ensayo expositivo, como su nombre lo indica, expone ideas sobre un tema, presentando información alrededor del mismo y matizando esta información con la interpretación del autor y opiniones personales interesantes alrededor del tema en cuestión.
- El ensayo argumentativo tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, u otras, fundamentos epistemológicos.
- El ensayo crítico describe o analiza un hecho, fenómeno, obra o situación, emitiendo un juicio ponderado.
- El ensayo poético expresa la sensibilidad de su autor, utilizando lenguaje literario.

Tesis doctorales o de maestría

1. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las quince (15) páginas, en tamaño, tipo de letra e interlineado semejante a los utilizados para el cuerpo de un artículo, y se encabezarán por Apellidos del autor, nombre completo.
- a. Título de la tesis en cursiva.
- b. Nombre del Departamento, Programa, Facultad donde se ha presentado la tesis.
- c. Nombre de la Universidad. Mes y año de presentación.
- d. Entre paréntesis aparecerá en minúsculas el nombre y apellidos del director de la tesis. González G, Miguel. Visión de Filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad. Maestría Educación-docencia, Facultad de Educación. Universidad de Manizales. Noviembre de 2006. (Tesis dirigida por los Drs. Ana gloria Ríos y Germán Guarín).
- e. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:
 - i. Título de la investigación en Español
 - ii. Título de la investigación en inglés, francés o portugués
 - iii. Resumen en Español (500 palabras), Abstrac en inglés o francés
 - iv. Palabras claves, Key Words
- v. Justificación (100 palabras)
- vi. Antecedentes (otras investigaciones) (500 palabras)
- vii. Problema de investigación (Pregunta de investigación)
- viii. Objetivos
- ix. Descripción teórica (400 palabras)
- x. Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo) (150 palabras)

Título investigación en español	Título investigación en inglés o francés
Resumen 500 palabras	Abstract
Palabras claves	Key words

- xi. Población y muestra (50 palabras)
 - xii. Hallazgos (600 palabras)
 - xiii. Conclusiones (600 palabras)
 - xiv. Recomendaciones (600 palabras)
 - xv. Bibliografía básica
- f. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.
 - g. Responsabilidades éticas-jurídicas
 - i. La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
 - ii. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
 - iii. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
 - iv. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
 - v. Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
 2. La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa
Universidad de Manizales
miguelg@umanizales.edu.co

En esta edición

Ser docente universitario, una búsqueda de sentido

Configuración y horizontes de la educación ambiental

Expresión de la inteligencia lingüística en niños en edad preescolar

Límites y horizontes de la educación

El plot de la literatura:
hacia una educación que rescata al sujeto y su discurso

Deseo y necesidad de mundo: límites y horizontes

Educación y tecnología.
Un reto hacia el desarrollo humano,
La pregunta por la globalización

El tiempo y el espacio como recursos educativos

Globalización y educación:
un reto para la formación y el desarrollo de capital social

La escuela en un mundo globalizado ¿crisis de sentido?

La seguridad humana ante los desafíos del siglo XXI

Para una arqueología del pensamiento
pedagógico en la América prehispánica:
las culturas mesoamericanas