

HORIZONTES EDUCACIONALES

UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPTO. CS. DE LA EDUCACIÓN  
CHILLAN—CHILE

# HORIZONTES EDUCACIONALES

Nº5,2000  
VIII Región, Chillan Chile



**Representante Legal**

Hilario Hernández Gurruchaga  
(Rector)

**Director**

Claudio Parra Álvarez

**Sub Director**

David Rivera Parra

**Consejo Editorial**

María Elena Correa Zamora  
Andrea Minte Münzenmayer  
Claudio Parra Álvarez  
Mario Castillo Peñailillo

**Colaboración especial de:**

Rita Marina Álvarez de Zayas  
Doctora en Ciencias Pedagógicas  
Instituto Pedagógico Latinoamericano  
y Caribeño La Habana - Cuba

Dr. Abelardo Castro H.  
U. de Concepción

Dr. Alejandro Villalobos Clavería  
U. de Concepción

**Dirección Postal**

Casilla 447  
Universidad del Bío-Bío

**Publicación Anual**

Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717 — 2141

Se solicita canje

---

"HORIZONTES EDUCACIONALES" es una publicación anual editada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío, Campus Chillan, ubicada en Avenida La Castilla s/n

Registro de Propiedad Intelectual N° 112555

Inscripción ISSN 0717-2141

Imprenta: "La Discusión" de Chillan

Portada: El Pensador de Rodín

## ÍNDICE

### EDITORIAL

1. TRANSFORMAR MENTALIDADES EN CENTROS FORMADORES DE DOCENTES: VÍA PARA EMPRENDER LAS REFORMAS EDUCATIVAS. EXPERIENCIA EN PAÍSES DE LATINOMERICA. Rita Marina Álvarez de Zayas
2. MÉTODOS CUALITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CONSEJERÍA EDUCACIONAL Y VOCACIONAL. Abelardo Castro Hidalgo
3. LA FILOSOFÍA Y EL SABIO ESTOICO: EXAMEN DE LA VIRTUD  
Claudio Parra Álvarez
4. PARAQUE FILOSOFAR. UN ESQUEMA REFLEXIVO DENTRO DE UN AMBIENTE CIBERNÉTICO Y POST MODERNO.  
Alejandro Villalobos Clavería
5. GABRIELA MISTRAL Y EL RECADO.  
Juan Gabriel Araya Grandón
6. PEDAGOGÍA DE PROYECTO: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA A NIVEL DE AULA Cristian Leal Pino
7. ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA MEDIEVAL Luis Rojas Donat
8. EL SISTEMA DE FORMACIÓN DUAL EN LOS LICEOS TÉCNICO PROFESIONAL Y EL MUNDO DE LA EMPRESA. Fancy Castro Rubilar
9. APRENDIZAJES PREVIOS. ¿CUAN IMPORTANTES SON LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES PSICOMOTRICES EN EL SUBSECTOR DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA? David Rivera Parra

U. delBío-Bío  
Campus Educación



0" 100001"1S998S

## Editorial

*La heterogeneidad de las materias caracteriza a la publicación quinta de la Revista "Horizontes Educativos" del Departamento de Ciencias de la Educación de esta Casa de Estudios Superiores.*

*Se vierten y espuman ideas de variada índole, proporcionándole a la novísima edición una luz y una coloración, un sentido fibroso y querulante, pleno de estremecimientos e intelectuales resonancias.*

*¿ Qué nuevas perspectivas se debe exigir a un haz de creación luminosa como éstas? Contenidos variados, disciplina y rigor, meticulosidad y reflexión intelectual, confianza razonable en el poder de la palabra para otear, merodear e impregnarse de querulancias en los límites del saber; en otras palabras, seducirá través del artículo o del ensayo, con la templanza del estilo y el fulgor de su contenido, potencias, reverberantes, luminosas, trascendentales del hombre.*

*Anhelamos visualizar el mundo con la historia, la pedagogía y la filosofía, este mundo tan complejo y problemático que nos impide contemplarnos integralmente a nosotros mismos.*

**CLAUDIO PARRA ALVAREZ**  
*Director*

## TRANSFORMAR MENTALIDADES EN CENTROS FORMADORES DE DOCENTES: VÍA PARA EMPRENDER LAS REFORMAS EDUCATIVAS. EXPERIENCIA EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA

Prof. Rita Marina Alvarez de Zayas  
Doctora en Ciencias Pedagógicas  
La Habana—Cuba

### RESUMEN

La experiencia que he obtenido a través de asesorías y consultoras en países latinoamericanos, y que son la fuente de praxis de este trabajo, me ha permitido arribar a la tesis de que el fracaso o el éxito de las reformas educativas descansa en los centros formadores de docentes.

De hecho, lo más difícil de la reforma educativa es querer y generar una actitud de cambio. De la capacidad que tengan estas instituciones para cambiar su mentalidad, dependen las transformaciones que se deben operar en la formación de maestros y profesores y las proyecciones de éstas en la educación.

La intervención que he realizado en centros formadores de docentes, dirigida a la capacitación de los profesores universitarios, me ha permitido arribar a conclusiones que expongo en el trabajo, entre las cuales se destacan las siguientes: 1) para cambiar es necesario sentir la necesidad de cambio 2) hay que incidir en un cambio global de la mentalidad, integrada multidimensionalmente 3) cambiar la mentalidad docente supone adquirir o desarrollar habilidades que capaciten para nuevos y más eficientes desempeños profesionales.

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años he realizado asesorías y consultorías en diferentes centros de formación de docentes en países de América Latina: Venezuela, México, Bolivia, Costa Rica y Honduras. Esta experiencia me ha colocado en un lugar privilegiado para el conocimiento de este importante campo de la actividad educativa, proporcionándome oportunidades para aportar algunos granos de arena en la solución de problemas, todo lo cual me deja en deuda permanente con aquéllos que me proporcionan esta colaboración.

Los encuentros profesionales sostenidos han implicado el estudio de los contextos en los que se lleva a cabo esta labor, para lo cual se han realizado análisis de documentos normativos, históricos y curriculares, tales como planes de estudios y programas; efectuando

entrevistas a profesores y estudiantes y realizado encuentros con funcionarios de organismos gubernamentales y autoridades de los centros pedagógicos.

Los diagnósticos muestran las características académicas, sociales, culturales, históricas y profesionales de esas realidades y se revelan los problemas existentes; pero, en mi criterio, el que más fuertemente está golpeando en estos momentos y requiere de pronta atención es el relacionado con la formación de docentes. Las preguntas claves han sido las siguientes:

¿Contribuye la formación de docentes al desarrollo de la educación? ¿Cómo se expresan las divergencias entre el desarrollo educativo y la formación de docentes? ¿Cuáles son los factores en la formación de docentes que, más que ayudar

al desarrollo de la educación, actúan como freno? ¿Qué y cómo hacer para que las instituciones formadoras de docentes contribuyan al desarrollo de las reformas educativas en Latinoamérica?

En esta ponencia fundamento la emergencia de cambiar la mentalidad de las instituciones formadoras de docentes, conceptualización que es producto de estudios y experiencias llevados a cabo durante tres décadas en centros pedagógicos cubanos, ampliados con los resultados de la intervención en las realidades de instituciones pedagógicas latinoamericanas.

### **TENDENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL**

El nuevo escenario que se va configurando, a partir de la llamada "modernización" de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales que se están dando en países latinoamericanos, está en función de la hegemonía del modelo neoliberal que busca ajustar el funcionamiento de la sociedad a partir de las leyes del mercado, restándole al Estado el protagonismo que tuvo en las últimas décadas.

En la percepción de organismos internacionales y de muchas personalidades del momento actual, la educación ofrece la oportunidad para rectificar la situación de marginalidad y pobreza que predomina, y puede respaldar el desarrollo humano.

Aunque está claro que los organismos internacionales no han de resolver las diferencias sociales y económicas de los países latinoamericanos, existe una cierta conciencia social entre los actores sociales y políticos y organizaciones internacionales que marcan la necesidad de implementar cambios educativos que remonten el estadio de postración de los sistemas educativos y de las condiciones de la calidad de vida.

Eso sí, para llevar a cabo los procesos de elaboración de las reformas educativas nacionales es preciso articular consensos in-

ternos que hagan viable el cambio. Los organismos estatales de la educación, las instituciones no gubernamentales, los centros formadores de maestros, los docentes en ejercicio, los medios masivos de comunicación, todos, son parte responsable y decisiva en este proceso.

La competitividad que genera esta filosofía de neoliberalismo y el papel de la educación en el desarrollo humano pudiera procurar un énfasis en la eficiencia, aligerar la administración, estimular la creatividad, impulsar la cultura de la evaluación y la autoevaluación, que favorezca la elevación de la calidad, y la apertura de espacios de autonomía en cada centro educativo susceptible al desarrollo de sus propios proyectos innovadores.

Las aristas positivas que pudiera tener el paradigma neoliberal se minimizan frente a los efectos negativos que ya se observan. Es visible que la globalización del comercio está produciendo una visión mercantilista de la vida que afecta la forma en que la sociedad valora a las personas, a sus habilidades, el trabajo, el tiempo, la recreación; cambian los significados, el estilo de vida personal, la organización de la vida familiar, las relaciones humanas, las formas de esparcimiento, etc.

Se acentúa el pragmatismo, el balance entre el costo y el beneficio; las decisiones se vuelven procesos automáticos, en las que no hay espacio para las consideraciones a las personas y sus sentimientos; el trabajo humano no es sino una variable de la productividad; las normas de comportamiento provienen de los estándares de la experiencia internacional; la cultura de la empresa persuade al gobierno y a la sociedad; se altera la valoración de los recursos naturales y del trabajo; desaparecen los ideales de justicia, solidaridad, superación y se resquebraja la moral.

### **MODELOS EDUCATIVOS IMPERANTES EN LATINOAMÉRICA**

Para reorientar el sentido humano de la educación el curriculum escolar viene avanzan-

do hacia reformas que tratan de atajar estos antivalores, en una formación integral del ser humano y que, en términos generales apuntan hacia:

Es importante que destaquemos que las soluciones curriculares que hoy día se observan en la reformas educativas poseen las características siguientes:

#### HORIZONTES EDUCACIONALES

Una educación relacionada con las energías culturales propias de los pueblos, que identifique las raíces culturales y profundice en la filosofía de la educación en cada sociedad.

La reflexión crítica sobre paradigmas alternativos que faciliten el desarrollo de la inteligencia, las competencias y los sentimientos de los seres humanos. El dominio de los esenciales básicos de las ciencias, junto a las tecnologías para que el individuo pueda actuar con autonomía y utilidad en la vida moderna. La utilización de medios y técnicas de la información y la eomunicación rescatándolos de la dinámica del mercado y de sus efectos culturales y educativos devastadores para que pasen a ser vías trascendentales de las relaciones humanas positivas.

Las tendencias educativas del desarrollo humano han coincidido, y no por casualidad, con el avance de corrientes humanistas, socioculturales, crítica, constructivistas, hermenéutica, que hoy día impregnan el pensamiento y la praxis social y pedagógica. Bajo los efectos de estas corrientes los modelos educativos que se han impuesto se basan en:

El desarrollo de un pensamiento flexible, reflexivo, crítico, decisorio, problematizador. La estimulación de relaciones humanas colaborativas, solidarias, tolerantes. El desarrollo de competencias manuales, intelectuales, profesionales El despliegue de afectos y sentimientos genuinos.

El rescate de los valores de identidad personal, grupal, local y nacional. La armonía entre la diversidad y lo común, entre la pluralidad y lo particular de los seres humanos, de lo universal y lo local de los pueblos que integran el mundo en que vivimos.

La determinación de perfiles del egresado de cada nivel escolar. La selección de contenidos no sólo de la ciencia, sino del contexto social en que se inserta el alumno, y de su experiencia personal. La formación en valores. La interdisciplinariedad. La secuenciación modular de los contenidos.

El uso de métodos y técnicas participativas y comunicativas. La motivación intrínseca. La variedad de recursos y medios para el aprendizaje, incluidos la informática y los de la comunicación. La evaluación de procesos. El papel de guía, orientador, investigador, planificador y evaluador del maestro. El rol activo, consciente y participativo del alumno.

La intervención de otros sujetos en el proceso educativo: padres, comunidad.

La escuela autónoma y responsable. El curriculum abierto y flexible.

Las metas que se ha planteado la educación en la última década son verdaderos retos que exigen transformaciones sustanciales. Se cuenta con documentos curriculares de un nuevo estilo, discursos académicos que contemplan un lenguaje más humanizado, constructivista y socializado de la educación, y esfuerzos aislados por implantar estos modelos curriculares.

En estas condiciones se impone una nueva concepción del maestro, que reoriente su compromiso más hacia sus alumnos, como seres humanos perfectibles, que hacia los contenidos de la enseñanza o la burocracia de la educación; un maestro que reciba más estimulación y apoyo hacia su superación; que perciba la evaluación de su desempeño como ayuda para cumplir sus funciones, que

adquiera compromisos con el progreso de su sociedad.

No obstante, las intenciones reformistas tropiezan frente al paredón que supone el factor profesor y, sobre todo, el académico de las instituciones formadoras de maestros y profesores que con su mentalidad, preparación y actitud, en no pocas ocasiones, lejos de contribuir al desarrollo de la educación, se convierte en freno del progreso.

### **EL PAPEL DEL DOCENTE FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA**

La reforma educacional implica una labor compleja y especializada que comprende aspectos tales como:

Un estudio teórico de corrientes y tendencias socio pedagógicas. Un análisis de las condiciones y características del contexto en que se ubica la reforma.

Una reconceptualización del modelo educativo.

Una reestructuración curricular. Una planificación y preparación de recursos didácticos, financieros y humanos necesarios para implementar la reforma.

El trabajo de conceptualización y diseño curricular de las reformas educativas está demandando un personal altamente preparado, y no es de extrañar que se vuelva la mirada hacia los centros formadores de docentes, como un lugar idóneo para resolver este tipo de problema. Llama la atención que no siempre la solución a esta demanda puede satisfacerla las instituciones pedagógicas, y en su defecto se recurre a un personal capacitado en las ciencias, pero no el orden pedagógico, con lo cual se genera otro problema derivado del desconocimiento del objeto de reforma.

Otro conflicto que se está produciendo en la implementación de las reformas educativas es lo relacionado con el docente en ejercicio. El concepto de curriculum abierto que impe-

ra en las reformas educativas, está inspirado en el criterio de flexibilizar la educación en correspondencia con el contexto concreto en que se desarrolla. Esta labor de adecuación, de completamiento, o simplemente de diseño, le corresponde al docente, conocedor de las necesidades e intereses de sus alumnos y de su localidad.

Es obvio que esta concepción exige un docente de nuevo tipo, un diseñador de curriculum y un investigador; una persona sensible al cambio, creadora, capaz de tomar decisiones, de planificar el proceso que dirige, responsable frente a las exigencias de su época y de su medio, y poseedor de un espíritu humanista que le proporcione disfrute al innovar, feliz al procurar progreso.

El docente de aula de la realidad latinoamericana, en general, no está preparado para desempeñar estas funciones. Más bien sigue siendo el maestro que reproduce conocimientos, que traslada información; tal vez se queja de que no le han dejado hacer, con autonomía, pero ahora que se le encarga creación e innovación, no tiene capacidades para dar respuesta favorable.

Mucho hay que hacer con esa masa de maestros y profesores que cubren la docencia en las aulas. Las nuevas tendencias de educar individualmente, respetando inclinaciones, experiencias personales, conocimientos previos de los alumnos, nada tienen que ver con el trabajo duro y esforzado del maestro multigrado de las escuelas rurales.

El curriculum por área de conocimientos, que integra en temas los contenidos de varias ciencias afines, muy poco se relaciona con la experiencia de millares de docentes que han enseñado durante años y décadas asignaturas atomizadas sin puntos de vinculación. Estos maestros no saben de interdisciplinariedad, de ejes temáticos, de organización por áreas o módulos y en su labor cotidiana no hay espacio para esta reconsideración profesional.



### **SITUACIÓN ACTUAL DE LA EXPERIENCIA CUBANA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

Con el interés premeditado de resolver los problemas de la educación en Cuba, durante las décadas revolucionarias se ha atendido sistemáticamente la formación de docentes como vía que interviene directamente en ello.

Enfrentarse a las diversas situaciones que impone el hecho de incorporar a toda la población a la educación, ha determinado la necesidad de una mentalidad que está permanentemente en el estudio de los problemas y en la búsqueda de nuevas soluciones. Tal vez esta realidad ha influido en la construcción de un pensamiento cambiante, dinámico y reformador.

Así, en la formación de docentes se han diseñado planes de estudios de tres, cuatro y cinco años; cursos emergentes de cuatro años que se complementaban con dos de nivel superior; licenciatura de cinco años; cursos para maestros en funciones con una extensión de seis años; y otras variantes curriculares.

La necesidad de cubrir la docencia de gran cantidad de aulas sin maestros, determinó que los estudiantes de los institutos pedagógicos comenzaran a realizar sus prácticas haciendo docencia, en algunos casos desde el primer año de la carrera. Esta experiencia fue decisiva para el surgimiento de una concepción curricular en la que la práctica profesional es elemento de primer orden.

La realidad cambiante de esta sociedad ha determinado la búsqueda incansable de vías pedagógicas que se enmarquen en un paradigma de justicia, equidad y desarrollo social.

Junto a la solución práctica de los problemas socio educativos se ha ido desarrollando el pensamiento pedagógico cubano. La formación de docentes comprende una visión con tendencia holística de la formación académi-

ca, práctico-profesional e investigativa; y un modelo curricular que parte de las necesidades de contexto, aplica teorías pedagógicas, pone el centro de interés en el estudiante-futuro profesor, y prepara para enfrentar los problemas profesionales y de la vida social.

Sin embargo, en la actualidad la formación de docentes en Cuba, como toda la educación, tiene delante una nueva situación que se revela al resolverse la demanda de la educación masiva. En su lugar salta a la vista la necesidad de convertir cantidad en calidad y con ello ha surgido un nuevo problema práctico y teórico: ¿Cómo formar con superior calidad a decenas de miles de docentes que garanticen una educación, también de mayor calidad, a millones de ciudadanos? A todo esto se agrega que nos estamos desenvolviendo en un mar de nuevas contradicciones que tienen su reflejo en el campo de la educación y de la cultura de nuestro pueblo.

Esta es la razón por la cual, si bien en Cuba se han alcanzado logros significativos en la formación de docentes, estamos separados en este momento frente a la necesidad de nuevos cambios. Debemos pensar, y algunos grupos de maestros especialistas estamos pensando en nuevos currículos, estamos realizando estudios importantes de la realidad en que se ubica la educación cubana, de las corrientes epistemológicas de la educación, de las tendencias del desarrollo económico y cultural de nuestro país y de nuestra región americana, lo que contribuirá a darle continuidad, a nivel superior, al importante proceso de formación de docentes.

### **LAS TESIS**

Nuestra posición está lejana de la idea que el maestro no pueda emprender este reto que imponen las reformas educativas, o que no se puede innovar en educación. Estoy convencida de la necesidad imperiosa de capacitar a los docentes con sistematicidad cumpliendo el principio, que también forma parte de las concepciones actuales, de la formación permanente del profesional.

La capacitación permanente del personal de la docencia en ejercicio ha de recaer en las instituciones pedagógicas. Ellas, como centros de educación superior, son las llamadas a ofertar la capacitación renovadora en aquellos temas de demanda. Ya sea titulando a aquellos maestros que aún no tienen su categoría idónea para fungir como docentes, o elevando su nivel al postgraduado, los centros formadores de maestros son los máximos responsables para preparar permanentemente a los docentes, de acuerdo con los tiempos.

Dada esas razones, la tesis principal que sostengo en este trabajo consiste en la consideración de que EN LOS CENTROS FORMADORES DE DOCENTES RADICA LA POSIBILIDAD DE ÉXITO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

Si hubo en otros tiempos algunas comisiones o grupos de especialistas que elaboraban planes de estudios, o hacían investigaciones por encargo de ministerios, universidades u otros centros educacionales, ya esta medida no es solución en las condiciones actuales. Hoy día un plan de estudio, un programa, no es sinónimo de garantía. Tenemos bien claro que a lo que se aspira no es a tener un diseño más o menos bueno y actualizado; las expectativas están puestas en la elevación de la calidad de la educación, en la solución de los problemas personales y sociales de nuestros pueblos.

Son demasiadas las experiencias de documentos curriculares innovadores que se avienen a concepciones muy en boga, y que no trascienden a la práctica docente, que permanece inalterable.

No obstante, hay algo previo a la capacitación y que es la voluntad de cambio. El inicio del camino de la capacitación de los docentes para enfrentar las reformas educativas está en adoptar una mentalidad de renovación, en poseer la convicción de que con el pensamiento acomodado, repetitivo y convencional de siempre no se puede abordar nada nuevo.

De acuerdo con esto sostengo en este trabajo otra tesis que encierra la idea de que EL ÉXITO EN LA IMPLEMENTACION DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS SOCIEDADES LATINOAMERICANAS SOLO SE ALCANZA SI LOS CENTROS PEDAGÓGICOS SE HACEN DE UNA NUEVA MENTALIDAD: LA MENTALIDAD DE CAMBIO. LO MÁS DIFÍCIL DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS ES QUE ELLAS DEMANDAN LA GENERACIÓN DE UNA ACTITUD DE CAMBIO.

Sólo con una universidad de pensamiento flexible y cambiante, se podrá abordar una formación de docentes de nuevo tipo. Y sólo los docentes egresados con una mentalidad abierta serán capaces de aplicar innovaciones educativas, renovarlas y enriquecerlas permanentemente.

#### **LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CARA A LOS CAMBIOS EDUCATIVOS**

Mucho más difícil que corregir defectos o superar insuficiencias del docente en ejercicio resulta la formación inicial de los maestros y profesores. Las propias reformas educativas contemplan, o deben contemplar en su proceso una nueva formación del personal docente.

El maestro que conduzca la reforma tiene que dominar su contenido y su espíritu. Es más, yo diría, que tiene que haberse operado en él la transformación que se espera él sea capaz de producir en sus alumnos.

Estas razones son más que convincentes para poder aseverar que en este momento todas las instituciones formadoras de docentes debían estar enfrascadas en reformas curriculares que garanticen la eficiencia del desarrollo educativo de los países latinoamericanos. Desgraciadamente esto es lo que hemos observado. He podido constatar algunos intentos, pero que no satisfacen los requerimientos de una tarea de envergadura, lo que trae aparejado errores, disgustos, desconfianza en la innovación y pérdida de tiempo.

Hablo de verdaderas reformas en la formación de maestros, currículo que esté no sólo en correspondencia con la reforma escolar que se está produciendo, sino que satisfaga las necesidades sociales, que logre cambiar las mentalidades reaccionarias, que garantice la proyección hacia el futuro.

Una nueva concepción del docente habrá que dirigirla hacia:

- Una formación integral que incluya no sólo una actualizada información, sino el desarrollo de capacidades intelectuales que garanticen el desarrollo del pensamiento; el dominio de la ciencia que enseña, las vías para saber comunicar esos conocimientos y las metodologías para desencadenar un aprendizaje activo, participativo, flexible y feliz; el saber mantenerse actualizado, adoptar una actitud y métodos de investigación frente a la labor profesional, junto con actitudes que reflejen la apropiación de valores personales y sociales.

La formación de docentes sigue siendo en una buena medida, de acuerdo a mi experiencia, tradicional y bancaria; el plan de estudios está ordenado por disciplinas autónomas, cuyos contenidos responden más a autores de libros que a una concepción curricular. La preparación de los docentes se entiende aún en el plano estrictamente académico, verbalista, en el que predomina la memorización y el examen de reproducción de conocimientos.

No es raro encontrar aún instituciones formadoras de maestros en que el concepto de práctica docente está contrasignado a un ejercicio final, de escasas horas o semanas, desvinculado de la formación teórica del estudiante, y donde la institución universitaria pierde el control y la gestión formadora sobre el practicante. He observado formación teórica, o sería mejor decir informativa, y formación práctica desvinculada de la teoría; muy poco, sin embargo de la educación teórico-práctica, en la que la interrelación dialéctica

entre ambas forma integral y profesionalmente.

Uno de los aspectos que presenta más dificultades para penetrar en la práctica de la formación del docente es lo relacionado con la investigación. En muchas instituciones pedagógicas, así como en otras universidades latinoamericanas, la investigación se mantiene como anatema. En algunas, existe una dependencia de investigaciones, salteados profesores se interesan para estudiar asuntos de la ciencia de la que son especialistas, pero está casi vacío el campo de las investigaciones pedagógicas; sin contar con que en casi ningún caso los estudiantes investigan y, menos aún, en el área pedagógica a pesar de ser el objeto de su profesión.

Es raro encontrar el trabajo investigativo como requisito de graduación del docente, y hay casos en que haber borrado esa tarea de los requisitos de egreso se considera un triunfo estudiantil frente a la institución.

Después de analizar documentos curriculares, entrevistar profesores y estudiantes, intercambiar opiniones con directivos de las instituciones formadoras de docentes, con funcionarios de la administración educacional de varios países latinoamericanos y con colegas en los cursos que desarrollo, he llegado a considerar que las razones fundamentales por las que se cuenta con aquellos problemas en la formación de docentes están en que:

No se tiene una idea clara y precisa del perfil del egresado. En ocasiones se limita a los aspectos informacionales o técnicos.

Hay ausencia de claridad conceptual, no se expresan los fundamentos epistemológicos, se carece de base humanista, para entender el mundo, adoptar una posición coherente frente a la formación del docente y vislumbrar el verdadero rol del maestro. No se enfrenta la situación concreta del contexto social, los factores de crisis

## HORIZONTES EDUCACIONALES

socio axiológicos, económicos, de derechos humanos, políticos, etc., como problemas a tener en cuenta en la concepción y el diseño curricular de la formación del docente. Se desconoce al alumno, su preparación real al ingreso en la institución, y la articulación de los objetivos con sus potencialidades.

Sobreviven técnicas convencionales de enseñanza-aprendizaje. Se mantienen medidas obsoletas de la organización curricular: política de ingreso, prioridad de locales para la administración y no para la docencia, horarios que favorecen al docente y no al estudiante, criterios anticientíficos y antipedagógicos para decidir los salarios de los profesores, realizar las actividades prácticas de los estudiantes, y otras.

Falta liderazgo académico, en lugar de político.

La subvaloración de la práctica docente, la falta de recursos para la docencia, y tantas otras realidades conspiran contra las posibilidades de introducir reformas y fortalecen los criterios de desprofesionalización de los docentes universitarios.

### LA PROPUESTA: CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMBIO DE MENTALIDAD DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Si la reforma educativa ha de penetrar en las instituciones formadoras de docentes ha de hacerse de mano de los profesores universitarios. De hecho, la capacidad transformadora de la educación descansa en estos profesionales. Encararemos la realidad del papel trascendental que debe jugar cada profesor en estas instituciones, y contribuyamos a desarrollar conciencia en la comprensión del daño que se hace cuando, por ignorarlo, se frena el progreso.

Hay razones para pensar que un cambio de actitud no es fácil, si nos detenemos a con-

siderar que se trata de hacer transformaciones del pensamiento. Los profesionales que han de desencadenar toda la reforma educativa en los estudiantes, futuros docentes y en la educación básica de cada país, tienen que poseer una mentalidad fresca, abierta al cambio y una actitud de innovación.

Sin embargo, el hecho de que estas instituciones no tengan un papel de vanguardia en las reformas educativas pone en evidencia la existencia de mentalidades arcaicas, de lo cual muchas veces no se tiene conciencia, o no se posee la disposición de transformarla.

Derivado del trabajo colectivo que hemos realizado con grupos de profesionales de estas instituciones, han emanado criterios sobre las dimensiones en que hay que incidir y los contenidos a incluir para transformar las mentalidades que encabezan las labores de transformación educativas:

#### 'Mentalidad epistemológica

Para poder hoy día abordar la formación profesional del docente hay que hacerlo desde el pensamiento científico. No basta con tener información de áreas del conocimiento en el marco de una concepción positivista del mundo. Hoy día hay que pensar desde la multidimensionalidad objetiva y subjetiva, desde lo general y lo particular; hay que hacerlo desde la epistemología de la ciencia, desde el dominio del método científico y, en particular, del método de la ciencia que se enseña.

Hay que poseer un pensamiento lógico, una mentalidad dialéctica que permita sistematizar conocimientos, establecer relaciones interdisciplinarias, generalizar conocimientos, criticarlos, reconstruirlos.

Mientras más información nos llega, o por falta de información, como sucede en algunas localidades de América Latina, hay que disponer de criterios más precisos para seleccionar conocimientos, autores, obras, que

garanticen el mantenimiento del grupo científico en la mente del estudiantado y en la propia del profesor.

No basta hoy con la erudición, con abrumar al estudiante con letanías de datos, acontecimientos y explicaciones; se ha hecho mucho más importante ofrecer un aparato lógico, epistemológico de la ciencia en cuestión, una metodología que dé dominio de la comprensión e interpretación de conocimientos, que facilite la búsqueda y procesamiento de la información, y que garantice la superación permanente del profesional.

Se requiere una claridad conceptual explícita en los formadores de formadores y en las autoridades docentes, porque esto les permite conocer los supuestos epistemológicos y pedagógicos con que se desarrolla el currículum, el trabajo del aula y demás actividades de la preparación pedagógica.

Se hace necesario autogenerar un proceso de reflexión permanente. En no pocas ocasiones se trata de enfrentar conflictos entre paradigmas y, cuando menos, analizar, valorar y reconsiderar su propio quehacer. Sólo así se puede propiciar los cambios de actitud de los formadores de formadores.

La lógica que propongo es la siguiente: poseer la formación teórica, epistemológica, metodológica, como vía para adoptar una postura de reflexión crítica, sensata, científica; y esta permitirá una actitud y una capacidad de cambio.

Los eslabones de cambio serían entonces los siguientes:

Modificar el pensamiento de la universidad, mediante el pensamiento modificado de sus docentes. Para modificar la formación de maestros y profesores. Para que un día ellos intervengan en las modificaciones educacionales del país.

### **\*Mentalidad Sociológica**

La formación de docentes hoy día supone tener un dominio de la realidad nacional y local, conocer las situaciones y problemas económicos, políticos, culturales, sociales que afectan a la profesión, actuando sobre la vida cotidiana de los sujetos del proceso educativo: alumnos, padres, miembros de la comunidad, sin excluir el conocimiento de la vida profesional, colegas, gremios, así como las características del estudiante que ingresa.

Un mal bastante generalizado es la desconexión que se presenta entre la disciplina académica y la realidad social. Una manera de seguir tratando la formación del docente desde una concepción positivista es manteniéndola aislada de la realidad, o sea, entre los muros universitarios.

El paquete académico que ofrece el modelo conductista de educación, listo para insertarlo en cualquier parte, a cualquier alumno, ha dejado este esquema frío de docencia tecnológica, que no se vale de los referentes psicológicos, ni sociológicos que intervienen decisivamente en la educación. Estamos convencidos de que hay que superar esta situación, y le toca a la institución pedagógica dejar que la comunidad entre al centro docente, y que éste salga a la comunidad.

### **\*Mentalidad Psicológica**

Los conocimientos avanzados que oferta actualmente la psicología constituyen parte de una preparación integral, necesaria a los profesores universitarios. Se redobla la importancia del dominio de esta área del saber en docentes que tienen la responsabilidad social y moral de transferir estos conocimientos a la formación de nuevos docentes.

Valerse de la experiencia que traen los estudiantes al ingreso, de conocer sus motivaciones e intereses, del nivel y características de movilización de los procesos de aprendizaje, son entre otros, aportes que ofrecen las disciplinas psicológicas.

Uno de los principales retos que confronta la formación de docentes en la actualidad consiste en el desarrollo del pensamiento. Si nos remontamos a modelos tradicionales de educación recordaremos que aquellos se satisfacían con que el alumno reprodujera conocimientos, recordara la información y su pensamiento quedaba en un nivel descriptivo, analítico, en todo caso.

Se espera mucho más hoy, con los modelos educativos inspirados en la heurística, la construcción o reconstrucción, la crítica, la interpretación, la reflexión. Se aspira a que el docente se haga de un pensamiento descriptivo sí, pero también reflexivo, crítico, problematizador, decisorio, lógico.

\*Cuando hablamos de la necesidad de cambios que habrán de operarse en la institución formadora de maestros para facilitar la reforma educativa, se pueden inscribir en primer lugar las transformaciones en el pensamiento de los sujetos que intervienen en este largo y complicado proceso. Piénsese tan solo en la larga cadena que supone que para poder movilizar el pensamiento de los escolares se necesita una masa de docentes de mentes transformadas, gestión que habrá de deberse a la labor sostenida y delicada de los profesores universitarios durante varias décadas.

### **'Mentalidad Pedagógica**

Este factor pudiera parecer obvio. Es decir, cómo recomendar que profesores formadores de profesores tengan que pedagogizar su pensamiento y su accionar. Sin embargo, he palpado que en una buena medida, en las instituciones formadoras de maestros no se respira un ambiente pedagógico. Disponerse a este cambio es más que todo una ruptura con una mentalidad que puede estar muy arraigada.

•:>

£•

No es el caso de las antiguas Escuelas Normales, en las que el personal se ha considerado tradicionalmente maestro; pero sí en las facultades de educación y en las nuevas licenciaturas en educación, que han asumido

el espíritu universitario como algo desvinculado del magisterio.

La pedagogización de la carrera formadora de docentes implica:

- Hacer descansar toda la gestión de formación del profesorado en una base pedagógica.
- Que todos los docentes estudien pedagogía, conozcan las corrientes pedagógicas universales y latinoamericanas en el análisis crítico de los fundamentos filosóficos en que descansan, que dominen las teorías didácticas y la metodología de la disciplina que enseñan.
- Que dominen las teorías curriculares y las metodologías del diseño y la evaluación curricular, para que garanticen la adecuada determinación del perfil profesional, los desempeños profesionales, las habilidades y otros elementos constitutivos de la carrera.

La acción pedagógica de los profesionales que forman docentes se concreta en primer lugar en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un pedagogo, y en este tipo de centro todos los docentes tienen que ser pedagogos, es aquel que puede comunicar lo esencial de la disciplina que enseña, con el propósito de motivar a sus alumnos para que, utilizando esa información y otras fuentes variadas, emprenda un proceso de aprendizaje, reconstructivo, reflexivo, dinámico, personal y colectivo.

Un buen maestro del nivel universitario, y con más sentido en una institución pedagógica, es aquél que no sólo domina la disciplina que enseña, o que quiere "pasarle" a sus estudiantes todo lo que él sabe, sino aquél que enseña cómo se aprende, o en este caso, que enseña cómo se aprende a enseñar.

Formar pedagógicamente a un docente es enseñarlo a enseñar, y esto no es responsabilidad exclusiva de los profesores de didáctica, como entienden no pocos profesores de las instituciones pedagógicas. ENSEÑAR A

ENSEÑAR ES RESPONSABILIDAD DE TODOS LOS DOCENTES DEL CENTRO PEDAGÓGICO. Esta es la misión esencial de la institución.

La formación de docentes es una de las tareas sociales más bellas, pero más complejas que existe. Por eso, todos los factores que intervienen en este proceso, todos, tienen su parte de responsabilidad en ello. La labor pedagógica para hacer concreto este criterio radica en "descubrir" para cada disciplina del curriculum su función en la formación del docente; el esfuerzo de cada profesor radica en revelar la relación entre la ciencia que enseña y el perfil profesional. Para decirlo en otros términos: un profesor formador de docentes no es un científico puro, no es un matemático o un historiador, sino es un profesor de matemáticas o de historia.

Aunque cada profesor posea un estilo propio de enseñanza, sus acciones fundamentales estarán dirigidas a que sus estudiantes conformen una concepción científica de la disciplina que aprenden, es decir, que se hagan de un pensamiento matemático, o histórico, para seguir con el ejemplo. La metodología de la enseñanza procurará que el alumno sea un agente activo del proceso de aprendizaje; que los procedimientos sean variados; que el estudiante utilice diferentes fuentes para su información; que trabaje individual y colectivamente; que las actividades se desarrollen en un clima ameno; que el alumno sienta que tiene que hacer un esfuerzo para aprender y, al mismo tiempo, tener confianza en el éxito que podrá alcanzar.

La clase tradicional en la que el profesor lee, dicta, repite y el estudiante copia y llena papeles, la clase que se dedica a que el estudiante aprenda operaciones previstas ya desde los objetivos, la clase que no penetra en el método de la ciencia, no deja huellas en el alumno y, sin embargo, todo esto se ve aún más de lo que quisiéramos en las aulas de las instituciones formadoras de docentes.

Un fantasma que ronda la docencia en las instituciones pedagógicas es el autoritarismo.

Esta forma de enseñanza tradicional se apodera de las aulas cuando lo que reina no es la discusión, del debate, la reflexión, el trabajo en común, sino cuando impera la palabra del profesor y el temor a desaprobación la asignatura.

Hay tanto hábito de estatismo en el pensamiento del alumnado, tanta inercia en su manera de aprender que, muchas veces, y somos testigo de ello, cuando el profesor pretende cambiar su metodología y hacer pensar a los estudiantes, estos abandonan su aula y se cambian de profesor. Es más cómodo seguir sin pensar...seguir vegetando... pero ¡Cuidado! ¿qué sería de nuestros países con una población que no sabe pensar, que no quiere pensar?

Tal vez uno de los aspectos que más refleja la falta de visión pedagógica de los centros formadores de docentes es la desvinculación con el objeto de la profesión: la escuela, la educación. El conocimiento de la escuela, de su concepción curricular, de los contenidos de los programas, de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, de las características del alumnado y otros factores, son elementos que deben presidir el trabajo cotidiano de la formación del docente.

En su defecto, se observa de forma muy generalizada el profesor de la institución que no tiene vínculos con la escuela, el programa de disciplina que no ha considerado la relación que tienen esos contenidos con los homólogos del programa escolar, las investigaciones que no se dirigen a los problemas educativos.

Una carrera formadora de docentes tiene que organizar su vida académica alrededor de la escuela, sus profesores tienen que alimentarse del nivel para el cual se graduarán sus estudiantes y el diseño del programa de su disciplina tiene que relacionarse con el homólogo de la escuela.

La institución pedagógica tiene que dar respuesta a la concepción curricular de la enseñanza básica, los profesores universitarios

tienen que investigar para dar solución a los problemas de la enseñanza y capacitar a sus alumnos para que también lo puedan hacer con autonomía. . •"

El factor clave en todo esto es la formación profesional del docente. Se trata de formar no un académico, no un recitador de contenidos, sino un profesional de la educación, un maestro que sepa enseñar, educar. En ello, la práctica juega un papel principal. Está faltando un estudio serio y exhaustivo de los desempeños profesionales del docente, de las habilidades que requiere desarrollar, y un programa de práctica docente que, consecuentemente con esto, establezca las coordinaciones entre los contenidos multidisciplinarios y las acciones a ejercitar.

La labor a realizar con los estudiantes en el quehacer profesional es una tarea tan compleja y delicada que se requiere la implicación de toda la institución pedagógica en ello, en vínculo con los centros de práctica de la enseñanza básica. El esfuerzo fundamental de la institución, incluida por supuesto, la administración, debe dedicarse a esta meta.

Poseer una mentalidad pedagógica supone la actitud y la capacidad de enfrentar el curriculum. Los cambios que se operan, o deben operarse, en la educación tienen que pasar por un rediseño del curriculum, desde su concepción hasta su aplicación y evaluación. Muy poco, o nada, se ha preparado al docente en este sentido, hasta el presente. Sin embargo, hoy día deviene capacidad obligada del maestro. Cómo disponerse a cambiar, cómo modificar una clase, una disciplina, un módulo, un plan de estudios, un programa, si no se dispone de las teorías y técnicas del diseño y la evaluación curricular. Ni estas acciones pueden seguir en manos de comisiones curriculares ajenas a la docencia directa, ni el maestro puede seguir dándole la espalda a esta función intrínseca a la labor del docente.

### **'Mentalidad Investigativa**

Asumir la condición de investigador, es un

requisito imprescindible que caracteriza al docente universitario. Hoy día no se concibe una universidad sin investigación; esta es la vía principal para generar conocimiento científico.

En ocasiones he observado en los centros pedagógicos, a docentes que investigan en la ciencia de la que son especialistas: matemáticas, geografía, sociología y, ni la institución, ni ellos mismos se percatan de que estos esfuerzos no desarrollan especialmente la institución, ni la docencia. Un profesor de un centro pedagógico tiene la misión de investigar en el campo pedagógico y de aportar con sus resultados a la docencia. El profesor investigador eleva su enseñanza y da ejemplo a sus estudiantes de la mentalidad científica que debe acompañarlos.

Las investigaciones que realice el docente universitario deben formar parte de toda una política investigativa de la institución, y la selección de líneas y temas de investigación es responsabilidad, en primer lugar, de sus directivos. Todo docente universitario debe tener la condición de investigador. La mentalidad de un docente y de una institución cambia cuando la investigación se halla entre sus tareas de prioridad. No puede esperarse que los estudiantes asimilen el espíritu científico y de investigación, si no reciben esa influencia de su profesorado.

La formación investigativa del profesorado universitario supone el dominio de las teorías y metodologías de la investigación educativa, que contribuyan a generar conocimientos científicos pedagógicos, especialmente vinculados con la disciplina que enseñan, a elevar la calidad de su docencia y a promover en sus estudiantes el pensamiento, la técnica y la actitud científico-investigativa.

### **'Mentalidad de Superación Permanente**

La preparación pedagógica del profesor de la institución formadora de docentes, puede requerir la ruptura de criterios y hábitos intelectuales que se han hecho tradiciones y como



tales difíciles de desarraigar. Algunos de ellos son los siguientes:

- Aferrarse a modelos educativos importados, sin el necesario estudio crítico y la modificación o adaptación conveniente a la realidad concreta.
- Asumir "snobismos" pedagógicos, es decir, comenzar a utilizar vocablos, términos, ideas, puntos de vistas de última moda, sin dominar las teorías correspondientes, o someterlas a crítica, o adaptarlas al sistema vigente o integrarla a la concepción imperante. Así han entrado en moda: "mediación pedagógica", "problematización", "visión-misión", por sólo mencionar algunas, con la triste experiencia de que no dejan huella, si no es aquella de conformar una mentalidad que sólo está esperando a que llegue la próxima moda para abandonar la anterior.
- Seguir utilizando durante largos períodos corrientes o teorías que fueron progresistas en su época, pero que están superadas, demostrando desactualización.
- ^ Una nueva mentalidad de la institución formadora de docentes exige tres factores esenciales para alcanzar un nivel verdaderamente universitario, a saber:

El estudio individual de los docentes, la superación permanente; la humildad científica, es decir, el reconocimiento de que los conocimientos no son eternos, que caducan y hay que renovarlos. La construcción del conocimiento científico en pedagogía requiere esencialmente del trabajo en grupo y la sistematización de la labor colaborativa en la cual se genera el comentario, la discusión, el debate, el intercambio. Es raro encontrar este tipo de trabajo en las instituciones formadoras de docentes, perjudicando su ausencia a la labor investigativa tanto como a la metodología ligada a la docencia.

Si no hay reflexión colectiva, si no hay

intercambio de experiencia, no hay ciencia pedagógica. Una institución en la que no se abren espacios en los horarios para jornadas colectivas de profesores, o no hay locales para trabajo concienzudo entre colegas está de espaldas al desarrollo. Si hay que mostrar a los estudiantes cómo se hace trabajo científico, metodológico y colectivo, los docentes universitarios tienen que dar el ejemplo en la institución formadora.

Otro factor esencial de la superación de la institución pedagógica es la educación postgraduada. Este elemento no es privativo del docente universitario, pero le es totalmente idóneo. El docente universitario debe encauzar su superación permanentemente en aras de elevar el nivel de su formación. Los diplomados, las maestrías, las especializaciones, los entrenamientos y doctorados, son vías naturales de la vida universitaria y los primeros que deben incorporarse a ellos son los docentes de la institución pedagógica.

La institución pedagógica es, de alguna manera, responsable de la calidad de la educación postgraduada que toman sus docentes, así como de las direcciones en que ellos se superan. Es de suponer que se oriente a los docentes a superarse en aquellos temas en que puedan aportar más, socialmente, porque están vinculados con su docencia y con las investigaciones que realizan.

En centros formadores de docentes he podido percatarme de que no pocos profesores que han pasado maestrías se sienten desalentados porque esos estudios no han servido para modificar su actuación profesional. Se puede mejorar esa situación, con un poco de dedicación institucional, procurando escoger estudios que permitan una formación sistematizadora, sólida y útil.

Dos elementos son previsibles en el campo de análisis de la superación postgraduada: orientar direcciones de superación de los docentes, con utilidad personal e institucional; y prever líneas de la educación postgraduada de la institución, en correspondencia con las

necesidades de desarrollo de ésta y de la profesión.

En este sentido no es válido seleccionar al antojo cursos, maestrías, etc.; hay un componente ético en todo esto: la superación personal de los miembros de la institución y de colegas que vienen de otros centros, debe contribuir al desarrollo de la educación, que precisamente está en fase de transformación.

#### 'Mentalidad Administrativa

La institución tiene el papel fundamental en la formación de docentes. Ella determina la política; si es una genuina política educativa, profesional, obtiene el éxito; si es una política puramente burocrática, administrativa, fracasa. El espíritu de la institución también debe ser pedagógico, es decir, contribuir a que se determine con precisión cuál es su misión, la visión que tiene de la profesión y del perfil de los profesionales que forma, y a poner todos sus recursos, humanos y materiales a disposición de ello. Los esfuerzos personales o de grupos aislados pueden perderse cuando ellos no están insertados en el cuerpo de ideas y acciones de la institución.

La institución no puede concentrarse sólo en evaluar, o sólo en controlar; la institución tiene que diseñar, planificar, velar porque se cumpla lo previsto. Su campo de acción es la academia, en primer lugar: velar por las metodologías que se utiliza en las actividades formativas, por el cumplimiento del perfil profesional tanto en la docencia, como en la investigación y la práctica profesional.

Son campos complementarios y absolutamente necesarios de la institución pedagógica los de diseño y evaluación curricular, el postgrado, la investigación, y la extensión, los que también tienen que responder a una política, una coordinación y un control.

EXPERIENCIAS EN LA CAPACITACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES. CONCEPTOS DERIVADOS.

La primera lección, derivada del propósito de capacitar a los formadores de docentes, es que sólo cambia quien se propone cambiar. Lo más difícil de lograr en una reforma educativa es querer y generar una actitud de cambio. Nuestro empeño ha estado dirigido a generar una actitud de cambio, que propicie una producción educativa genuina de cada institución.

Las ideas que expongo a continuación han devenido principios de la conceptualización y metodología de las acciones de capacitación vivenciadas en nuestra experiencia:

Hacer sentir la necesidad de cambio, provocar análisis y reflexiones que revelen problemas, deficiencias, e insuficiencias en las mentalidades y en la práctica de la formación de docentes. Estimular el acceso a fuentes de conocimientos teóricos e información novedosa que contribuya a abrir el pensamiento y generar ideas, innovaciones: cambio, en una palabra.

Facilitar la transformación del pensamiento parcelado, disciplinario, autoritario, verbalista, positivista, individualista, academicista, hacia una mentalidad global, sistemática y dialéctica integrada por conceptos y experiencias vinculados con el quehacer profesional en sus interdimensionalidades: epistemológica, científica, sociológica, psicológica, pedagógica, curricular, investigativa, administrativa. Formar o desarrollar habilidades que contribuyan a capacitar para una actuación profesional más efectiva, actualizada y reconfortante, respondiendo a una reconsideración del perfil profesional del educador.

Intervenir individual y colectivamente en la solución de problemas de la institución como objeto de la capacitación.

Como resultado de mi experiencia se puede decir que, efectivamente, los profesores de centros formadores de docentes cambian la mentalidad, actitud y capacidad con una superación bien definida y orientada. Estos re-

sultados reflejan a veces cambios aislados y otras veces cambios colectivos en dependencia del grado de interés que ponga la dirección de la institución en esta tarea.

El verdadero éxito de una capacitación para el cambio de una institución pedagógica está en las manos de todos: docentes, administradores, directivos y estudiantes. Si no es una gestión mancomunada se hace verdaderamente difícil lograr las expectativas planteadas, por lo que es evidente la necesidad de sustituir el liderazgo político, en ocasiones demasiado arraigado y sobrevalorado, por el liderazgo académico, comúnmente depreciado.

### **A MODO DE CONCLUSIONES**

Un cambio educativo en la sociedad latinoamericana, implica una transformación esencial en los centros formadores de profesores y maestros. El desencadenamiento de estos cambios está en las manos de la institución pedagógica y, especialmente, de sus profesores a quienes les toca generar ideas, aplicarlas y evaluarlas.

Esta magna tarea requiere que el personal técnico, los profesores de los centros

formadores de maestros, se conviertan en la vanguardia de la pedagogía y la educación. Se impone un cambio de mentalidad que, si bien supone la remodelación del pensamiento científico, investigativo, epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico, curricular, de superación, y de administración, articule estas dimensiones en un solo pensamiento, en una sola mentalidad del profesor.

Los grandes cambios que la sociedad espera de la formación de docentes, se circunscriben a una mentalidad abierta, flexible, democrática, científica, profesional e investigativa. Se trata de personas que se dediquen a educar, que disfruten con su labor y que se sientan modelo de valores para otras generaciones.

Le toca a las instituciones pedagógicas sistematizar la capacitación de sus propios docentes, como paso previo para emprender la superación de los maestros y profesores de la escuela y la formación inicial de docentes. La labor es ardua, pero el hecho de que ya algunos centros lo hayan concebido y empiecen a alcanzar los primeros logros es alentador y ejemplarizante.

---

### **BIBLIOGRAFÍA**

- GARCÍA FALLAS, JACKELINE: "Implicaciones de los Paradigmas en las Conceptualizaciones Pedagógicas". En: Epistemología y Educación, Primer Congreso Internacional. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica, 1996.
- GÓMEZ BUENDIA, HERNANDO: "Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano": Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Colombia, 1998.
- MARTÍNEZ R, JUAN LUIS: "Reformas Educativas Comparadas". Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, 1995.
- RAMÍREZ AGOSTA, PEDRO: "Educación Humanística y Base Epistemológica para una Formación Integral". En: Epistemología y Educación. Primer Congreso Internacional. Editorial Universidad Estatal A Distancia, San José, Costa Rica, 1996.

## MÉTODOS CUALITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CONSEJERÍA EDUCACIONAL Y VOCACIONAL

Prof. Dr. Abelardo Castro H.  
Doctoren Educación  
Universidad de Concepción

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, la inversión en educación comenzó a crecer sustantivamente. Los años anteriores habían mostrado la importancia del conocimiento científico para determinar acontecimientos de gran trascendencia. Se iniciaba, además, proceso de recuperación económico-social de grandes envergaduras. En ese marco histórico, se volcó el interés en lo que podría aportar la educación. En el transcurso de los años cincuenta, esa visión "intuitiva" acerca de la educación comenzó a tener un respaldo en la Teoría del Capital Humano.

Esta teoría afirmaba, con mucha fuerza, que los recursos destinados a la educación, no debían ser considerados como gastos, sino como inversión. A continuación plantea que la adquisición de conocimientos y habilidades logrados por la persona constituyen una forma de capital que le permite aumentar su productividad y, visto a nivel general, en un país, ese capital humano contribuye al desarrollo económico (Shultz, 1961). Apoyaba esa teoría el hecho de que los países de mayor desarrollo también eran los que poseían mayor nivel educacional (Blaug, 1976,1980). Por lo tanto, se asumía que para poder salir del sub-desarrollo, los países en vías de desarrollo debían invertir en educación. A pesar de las dificultades que países en vías de desarrollo han tenido para aplicar esta teoría, se puede afirmar que la teoría del Capital Humano ha sido una de las teorías con mayor injerencia en las políticas educacionales, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo (Karabel y Halsey, 1977).

La teoría del Capital Humano también tuvo detractores, los cuales la criticaron duramente.

Fundamentalmente, estimaban que el rendimiento estudiantil dependía más del carácter de la familia que de otros factores y, por tanto, la carrera educacional no contribuía a redistribuir los ingresos de la población (estudios realizados en los Estados Unidos y en Suecia). Por otro lado, basados en la "Teoría de la Dependencia", afirmaban que el traslado de conocimiento y modelos educacionales desde países desarrollados a países en vías de desarrollo no generaba precisamente desarrollo, sino "dependencia cultural" (Frank, 1972)

Sin embargo, la teoría del capital humano y, con apoyo directo de la "Nueva" Teoría del Crecimiento que surge en los años ochenta, siguió teniendo fuerza en áreas como la elaboración de políticas de planificación e investigación educacional.

En el intento de saber cuánto contribuía la educación al incremento del ingreso de las personas se realizaron numerosos estudios en donde el análisis estadístico era uno de los pilares básicos para estudiar esta relación.

Paralelamente a los estudios "Macros" basados en la Teoría del Capital Humano, se desarrollaban estudios en el área de la cognición para "medir" habilidades intelectuales de los alumnos. Se elaboraron un sinnúmero de instrumentos "psicométricos" para diagnosticar el estado de desarrollo intelectual, o como ustedes ya conocen, determinar las aptitudes y/o vocación del estudiante. Otra tendencia es probar el cómo distintos métodos de enseñanza influyen sobre el aprendizaje del alumno. Nuevamente aquí, la idea es medir, establecer una diferencia entre input y output. A raíz de los estudios de la Comisión Coleman

en EE.UU. (1963), surgió la interrogante de por qué, a pesar de la inversión en educación, los grupos sociales más favorecidos incrementaban su capital inicial y los pobres no lograban avances significativos. Un primer intento de explicación lo entrega el sociolingüista Bernstein, quien sustenta que el fenómeno señalado ocurre, en tanto el sistema educacional usa los mismos códigos que las capas medias de la sociedad y que, por lo mismo, los estudiantes de escasos recursos tienen desventajas claras, no tienen el capital cultural "correcto".

Por otra parte, en la década de 1970, se produce un giro copernicano en la investigación relacionada con los métodos de enseñanza. Marton y colaboradores dejan de lado la pregunta clásica de cómo enseñar. Al revés, se preguntan cómo aprenden los alumnos, cuáles son sus estrategias al momento de enfrentarse a los contenidos de estudios.

Tanto en el caso de Bernstein como en el Marton, los elementos de recopilación de información y procesamiento de datos en forma tradicional no eran apropiados para resolver los problemas planteados. Para Bernstein, su estudio implica ir a la escuela para entrevistar a los niños con la finalidad de hacer una comparación de las características de sus discursos. Y en el caso de Marton, entrevista a los estudiantes en relación a sus estrategias de estudios antes de un certamen. La idea central de ambos teóricos es establecer a partir del material recopilado, determinadas cualidades para describir lo más correctamente posible los discursos y así establecer categorías de comparación y análisis. El conocimiento, en ambos casos, se construye a partir de lo que los sujetos de investigación tienen que decir. Las teorías son sólo un punto de partir o guía en la búsqueda de respuestas.

Otro fenómeno interesante en educación es el hecho de que el modelo input-output comenzó a ser reemplazado por otro que ponía el acento en el proceso educativo (Danllhof 1992). Al igual que en los casos anteriores, la dinámica del proceso a estudiar exigía salir

de la encuesta y otros instrumentos estandarizados. En la búsqueda de nuevos "instrumentos" y formas de análisis se buscó en los años setenta un sustento en la etnografía, ciencia que se preocupa de la descripción de culturas, usando la observación participante como medio de recopilación de información.

Se denomina estudio cualitativo al conjunto de métodos que contribuyen el saber a partir de actores y sujetos de investigación. En tanto, buscan establecer las cualidades esenciales de un fenómeno. Entre los métodos Cualitativos encontramos hoy; los etnográficos (basados en observaciones en lugares naturales de los fenómenos), fenomenológicos (que a partir de entrevistas buscan describir lo esencial de una vivencia o proceso), fenomenográficos (que ponen el acento en las distintas formas de percibir la realidad, independientemente de cómo ésta sea en su esencia) y hermenéuticos (que intenta, a partir de vestigios de documentos, reconstruir hechos o interpretar intenciones de actores de un proceso social determinado).

Así como la teoría del capital humano y la psicometría acentuó el uso de métodos cuantitativos de análisis, la Nueva Sociología de la Educación, la Teoría del Aprendizaje Significativo y el Constructivismo han potenciado el uso de métodos cualitativos en educación, sin que por este hecho de descarte el uso de métodos cuantitativos.

Permítanme decir brevemente algunas palabras acerca del constructivismo, antes de exponer el cómo los métodos cualitativos han estado siendo utilizados en la investigación de la Consejería Educacional y Vocacional.

El constructivismo se enmarca dentro de una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa, las que surgen a partir de la importancia que adquiere la postura de que la educación es una práctica social, es decir, cumple una función socializadora. Este planteamiento educativo, reconoce sus

raíces en las investigaciones de Vygotsky, el que concibe al sujeto como un ser eminentemente social, y el conocimiento como un producto social. Es decir, todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Por consiguiente, el comportamiento cognitivo de un individuo dependerá del uso de intermediarios externos o instrumentos psicológicos (objetos que permiten ordenar y organizar externamente la información, por ejemplo, los signos, el lenguaje; pero, también las estrategias de aprendizaje). •-

El conocimiento es, entonces, una construcción que realiza el ser humano, mediatizado por el entorno social y los procesos cognitivos internos. Así, el proceso de construcción del conocimiento se va a asentar sobre dos fundamentos: a) La construcción del conocimiento tiene como soporte los conocimientos previos del alumno, es decir, el saber se construye a través de una interacción dialéctica entre los conocimientos previos y la nueva información b) Organizar y estructurar las relaciones entre los nuevos significados y los ya poseídos en una estructura cognoscitiva propia, que le da significado al nuevo conocimiento (Barrón Ruíz, 1991).

Por su carácter social, integrador y autónomo (interno), se considera al constructivismo una herramienta muy eficaz para la reflexión y análisis de situaciones de orden práctico, como las que enfrenta el individuo en distintos contextos educacionales.

El constructivismo es, por lo mismo, de sumo interés para comprender fenómenos como el proceso de elección vocacional y profesional, cómo se construye la dinámica de aproximación de alumno al Consejero Educacional, cómo se forman valores cívicos en el Consejo de Curso, etc. En la búsqueda de respuesta a estas interrogantes encontramos la utilidad de los métodos cualitativos.

En nuestra Facultad se realizan actualmente cinco tesis de Magíster en Consejería Educacional y Vocacional que usan la Metodolo-

gía Cualitativa para encontrar respuesta a sus interrogantes, y que se presentan a continuación.

La primera tesis titulada "El éxito escolar de los estudiantes pobres" trata de conocer los factores que hacen posible que alumnos de sectores sociales desmejorados logren éxito escolar. En el estudio, realizado por la candidata Marcela Núñez, se analizó en profundidad documentos relacionados con entrevistas a jóvenes de primer año medio de un establecimiento técnico profesional. Posteriormente, se realizó un estudio de las calificaciones de éstos, para dar paso a una entrevista en profundidad a un grupo de alumnos que tenían alto rendimiento (sobre 5,5) y bajo rendimiento (bajo 4,5). Del análisis de las entrevistas se concluye, por ejemplo, que los estudiantes exitosos tienen muy buena relación con su madre, pero esta relación no se refiere al modelo estereotipo de madre equilibrada, cariñosa y protectora, sino a un tipo de relación afectiva en que no hay conflictos fuertes ni dolorosos. En un "estar" cuando el hijo la necesita, apoyándolo, de vez en cuando, con un gesto o una acción concreta más que con palabras. La madre muestra que cree en el hijo. Lo interesante de este estudio es que sus resultados son coincidentes con estudios internacionales de Resiliencia, concepto utilizado para esta línea de investigación.

El segundo estudio cualitativo corresponde a la candidata a Magíster, Soledad Vega, y dice relación con la "Elección de continuación de estudios en alumnos de extrema pobreza". El tema central es conocer cómo se desarrolla el proceso de elección de carrera educacional entre estudiantes pobres. A la autora le llama la atención el gran número de alumnos que después de octavo año básico escogen establecimientos técnico profesionales como alternativa de continuación de estudios. Entre las conclusiones obtenidas, después de analizar entrevistas en profundidad, está lo siguiente. El horizonte de estudios universitarios no está presente en estos alumnos, salvo algunas excepciones. Los padres no son modelo de elección profesio-

nal, en el sentido clásico, que haya que imitar o superar, al contrario, son una imagen que no hay que imitar, por ello deben seguir estudiando para no tener la situación de sus progenitores que consideran muy sacrificada. Entonces, la actividad laboral del padre constituye un incentivo para cambiar actividad laboral. El modelo a seguir está, en la mayoría de los casos, en parientes cercanos con mejor posición socio-económica.

El tercer estudio de la candidata Angélica Corrales, aborda el tema de la "Percepción de los Alumnos respecto a la Consejería". Después de realizar una serie de entrevistas a los alumnos de Enseñanza Media, concluye que esta actividad es muy apreciada por los alumnos, porque sienten que se les trata con calidez, sin embargo, vivencian una contradicción. Por una parte se les estimula a que busque consejo y asesoría; pero, por otra parte, perciben que el orientador no tiene tiempo para atenderlos como debiera ser.

Los estudiantes pobres y su *carrera* educacional están representados en dos estudios ya citados. La candidata Gianina Aste se preocupó de los alumnos de estratos sociales altos con buen rendimiento. En el centro de su interés están las dificultades y vacilaciones ante la elección de carrera en la Educación Superior. Después de analizar los expedientes de los estudiantes y realizar entrevistas en profundidad, Gianina Aste, concluye que el tema de la elección vocacional de estos estudiantes se resuelve de manera positiva mientras más avanzada se encuentre el concepto que tienen de sí mismo.

Distinto al estudio anterior es realizado por Juana Cisterna, quien realizó su tesis de Magíster en Educación, centrando su interés en el Consejo de Curso. El material base fue recolectado mediante observaciones en la sala de clases. Destaca que no hay claridad respecto al ser del Consejo de Curso, comparándolo con la actividad que el Ministerio de Educación persigue con ellos, entre otros, acceder a las necesidades propias de los alumnos y el desarrollo de valores democrá-

ticos. En la mayoría de los casos es el profesor jefe el que decide cuando comienza la actividad, llama adelante al presidente de curso y supervisa que todo se resuelva ordenadamente, también actúa como árbitro en las discusiones. A partir de sus resultados, la tesista plantea la necesidad de realizar cursos de liderazgo para los presidentes de curso de tal manera que sean los estudiantes quienes sean los protagonistas de sus propios problemas y soluciones.

Los cinco estudios expuestos, se han hecho desde una perspectiva distinta a como se había investigado en Consejería. En la base de cada uno de ellos estuvo el querer escuchar a los alumnos, analizar sus expedientes y tratar de descubrir patrones de conductas de interés, el verlos en acción y sacar conclusiones lógicas de lo que estaba ocurriendo en un proceso dado. Las teorías estuvieron siempre como punto de referencia, una más de tantas otras en la reflexión acerca de lo que se había escuchado u observado. Los supuestos de trabajo se iban probando y descartando hasta encontrar aquel que tenía mayor cercanía y coherencia con el material recopilado. Así se fueron decantando las conclusiones.

A pesar que en los casos señalados no estuvieron presente las mediciones con instrumentos cuantitativos, esto no quiere decir que la tradición cualitativa rechace este enfoque, al contrario, el método cuantitativo es muy necesario para determinar la estabilidad de determinados estudios cualitativos que requieren de mayor documentación para poder generalizarse. Los métodos cualitativos, siguiendo esa línea de pensamiento, han venido a completar la larga lista de formas de enfocar la realidad, haciendo más fácil encontrar una forma de buscar respuestas a nuestras interrogantes. En el área de consejería los diseños cualitativos tienen una relevancia vital en tanto contribuyen a dar al proceso educativo y a la formación personal de una orientación más individual, centrada en el alumno y los procesos vivenciales propios.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BLAUG, M. 1976: The Empirical Status of Human Capital Theory: A slightly jaundiced survey. **Journal of economic literature**, September, p.849.

BLAUG, M. 1980: Common Assumptions about Education and Employment. En **John Simmons** (ed) *The Education Dilemma*, New York: Pergamon Press.

BERNSTEIN, B. 1973: Social Class, Language and Socialisation. En **Abramson, A. (ed)**. *Current trends in linguistics*, 1973 Vol.12.

BOURDIEU, P. 1973: Cultural Reproduction and Social Reproduction. En **Brown, R. (ed)** 1973: *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

DAHLLÓF, U. 1992: **Ramrelaterad utvärdering och komparativa högskolestudier**. Uppsala: Pedagogiska Institutionen.

FRANK, G. 1967: Capitalism and Underdevelopment: **World Development**, 4 (3) 167-180.

FRANK, G. 1969: **Sociology of Development and Underdevelopment of Sociology in Latinoamérica**.

KARABEL, J. & HALSEY, A. 1977: **Power and Ideology in Education**. New York Oxford University Press.

RODRÍGUEZ G., GIL, J, GARCÍA E. 1996: **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Aljibe, Málaga.

SCHULTZ, T. 1961: Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, 1961.

VYGOTSKY, L 1978: **Pensamiento y Lenguaje**. México, Ed. Quinto Sol.



## LA FILOSOFÍA Y EL SABIO ESTOICO: EXAMEN DE LA VIRTUD

Prof. Claudio Parra Alvarez  
Profesor de Filosofía  
Doctor en Educación (c)

### RESUMEN

El hombre, para los estoicos debe conocer todo aquello que le permita conseguir la felicidad, primordialmente la felicidad interior, y no el goce de las cosas externas.

La filosofía, para los estoicos, en general, era en primera instancia una necesidad, una forma de vida, que no persigue utilidad alguna. Con la aparición de "la filosofía estoica" en la historia ya no se busca solamente la verdad, sino más bien, un repertorio de nuevas convicciones que le ayuden a un buen vivir suyo, ejercicio esencial es la búsqueda de la "felicidad".

El estoico se vuelve a la filosofía, pero no en un sentido original, sino que busca en ella, un sustituto de las convicciones políticas, sociales y religiosas, es decir, un sustituto de las cuestiones éticas. La filosofía se transforma en una norma de vida, en una especie de religiosidad, que va, en definitiva, a permitirle vivir. De aquí surge la "doctrina estoica" como una respuesta a los tiempos nuevos, a través de una moral de aguante.

La filosofía estoica da paso a la elaboración de las cuestiones más importantes de la vida individual de la época histórica que le correspondió vivir.

El desarrollo de la ética y de la virtud y de la totalidad de su pensamiento.

La filosofía, afirman los estoicos, está naturalmente inclinada hacia la virtud. La filosofía ennoblece y por ello hay que abandonar toda ocupación, para dedicarse sólo a esta ciencia. Mas ella no es ciencia a la que se puede optar fácilmente, ni siquiera en orden a lo conceptual, es menester desechar las riquezas y los bienes porque exige de un estudio y una constancia pocas veces visto, "hay que fortalecer el alma por medio del continuo estudio, hasta que hagas en buena costumbre lo que hasta ahora no es más que buena voluntad"<sup>1</sup>. La filosofía no es sólo el estudio sistemático de un cúmulo de conocimientos, sino que es un cambio de actitud radical frente a la vida, se trata, pues, de hacer de la filosofía una vivencia, en términos de los estoicos, se trata de un cambio entre lo

que deberían hacer y lo que se deben hacer, conforme ya no a la voluntad, sino a la costumbre, es decir, a la manera de actuar en la vida. "Si quieres dedicarte al estudio, necesario es que seas pobre, o al menos te pezezcas al que lo es; porque para estudiar con provecho se necesita la sobriedad, que es pobreza voluntaria."<sup>2</sup> Con semejantes requisitos, muy pocos podían acceder a ella, salvo aquellos hombres que tuviesen en sí mismos la valentía y la virtud necesaria como para emprender tal empresa. Sin embargo, existe, y así lo creen los estoicos, una suerte de compensación, que es goce que va a lo profundo, es un goce interior y que no lo experimentan, por ser único, la generalidad de los hombres. Los estoicos le atribuyen a la filosofía una serie de facultades extraordinarias,

como por ejemplo, abrir el camino que lleva a la vida feliz, clarificar los hábitos de vida, ordenar los pensamientos, etc. La virtud más grande del filósofo, por otra parte, consiste en aportar al conocimiento algo nuevo, que no se queda en la mera repetición de cosas aprendidas, sino que diga algo que le fuese propio: "Aliméntese por sí mismo, que diga y no recite". Sin embargo, pienso que la mejor definición que han dado los estoicos del filósofo es una que proporciona Séneca y que seguramente debe haber puesto sobre los hombros de filósofos posteriores una gran carga, no sólo en el ámbito gnoseológico, sino más bien referido a la gran responsabilidad que tiene el filósofo frente a sí mismo y frente a los demás hombres. "La filosofía no es un artificioso aparato para mostrar al pueblo; fíjase solamente en las cosas y no en las palabras; no nos dedicamos a ella para distraernos durante algún día, o para entretener ocios. La filosofía forma el espíritu, ordena la vida, regula las acciones, muestra lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, empuña el timón y dirige la nave en los pasos peligrosos. Sin ella, nadie está seguro; a cada momento ocurren infinidad de cosas en que se necesita consejo, y ella es la que los dará"<sup>3</sup>. Esta definición nos sorprende porque es una visión de la filosofía y de la vida totalmente íntegra, no sólo nos enseña en qué consiste la filosofía, sino más bien el rol que ella cumple y que debe cumplir el filósofo. Ahora es posible entender por qué era tan importante la filosofía en esta época, porque era ella la única fuente de soluciones a la cual se podía recurrir, preocupada siempre de las cuestiones puntuales humanas, tenía una función bien distinta a la que tiene ahora. Por ello es fácil comprender por qué representaba la base a la solución de toda problemática, había adquirido sobre sí una responsabilidad frente al devenir que debía de instruir y gobernar; en rigor, debía dirigir la conducta de los hombres, de la mejor manera, ofreciendo una pauta de conducta, ya sea conforme a la naturaleza o conforme a la razón, o conforme a la conformidad. Pero que se podía elegir de manera voluntaria y no exigitiva.

El estudio de la moral estaría incompleto si no nos referimos al exponente máximo de la virtud: **El sabio**. ¿Quién es el sabio? El sabio es aquél que tiene por objeto **la felicidad**, abre el camino, da a conocer lo que es realmente malo; detiene la vanidad y la reemplaza con sólida grandeza, muestra la diferencia que hay entre el ilustre y el orgulloso, y hacer ver lo que es del mundo y lo que pertenece. Su conocimiento domina el ámbito de la naturaleza, conociéndola tal y como ella es en verdad, penetrando en las cosas divinas y extendiendo leyes que regulen la vida humana y que se extienden generalmente en todas las cosas. El sabio se encuentra en un lugar físico y psicológico diferente al de un hombre común, su "realidad" es distinta, así como su rol. "... el sabio no puede ser interrumpido por nada, sino que siempre es igual y tranquilo en todo tiempo y lugar; porque no depende de otro; ni espera favores de la fortuna ni de los hombres"<sup>4</sup>.

Los estoicos estaban bien seguros de quién era el sabio; "Nos han llevado al conocimiento de los dioses y a la obediencia que les debemos; nos han enseñado que es necesario recibir todo lo que sucede como si se nos estuviese mandado. Nos han prohibido aceptar las opiniones falsas; nos han mostrado el justo valor de las cosas, han condenado los placeres sujetos al arrepentimiento y honrado los bienes que nunca producen hastío, mostrando a todos que es grande felicidad no necesitar nunca placer y alto poder el de reinar sobre sí mismo"<sup>5</sup>.

El sabio es definido por su pericia moral. El conoce lo que ha de hacerse en cada situación de la vida. Se mantiene, frente a los diversos sucesos, inmutable, seguro y firme en sus principios morales. Según sea la situación, así será la manera en que se desempeñe. Mas considera que todo acto humano debe realizarse a partir de un principio que guíe toda acción; el tacto, es decir, lo que resulte racionalmente más adecuado para alcanzar el fin último de éste. Sin embargo, las acciones humanas pueden contravenirse con su naturaleza, esto es, que las acciones

están dependiendo de un conjunto de causas que los estoicos denominan **destino**. En contra de los sucesos encadenados que conforman el destino no hay nada que hacer, salvo aceptarlos incondicionalmente como aquello que debe ser. Con respecto a las pasiones, se ha afirmado que para el sabio estas no existen; la ira, la ansiedad, la codicia, no son parte de su carácter, pero ello no significa que el sabio no sienta emociones, más bien se refiere al hecho de que el sabio puede controlar la pena o el dolor, en tanto que estas no se demuestren exteriormente, pero esto pone de manifiesto que el sabio siente o se conmueve aunque no en exceso.

El examen de la virtud del sabio pone de relieve una actitud lo bastante peculiar como para producir una controversia. Como indica Emile Bréhier, la moral estoica cae en el quietismo del hombre perfecto, que de buen o mal grado, asiste, como hemos visto, impasiblemente, a todos los acontecimientos, esto es, que el sabio frente a cualquier acontecimiento responde de la misma manera, aceptando aquello que acontece tal y como es. Los estoicos parecen estar de acuerdo en que todo es indiferente, en cuanto no hay, para ellos, bien ni mal en lo que sucede, es decir, no hay una razón para querer elegir un contrario más que otro, por ejemplo, la riqueza más que la pobreza, la enfermedad más que la salud, pues en ambos casos encontramos la voluntad recta o conforme a la naturaleza. Pero no se deduce de ello, que para el hombre perfecto, lo uno tenga más valor que lo otro si los compara conjuntamente. Lo que distingue al hombre perfecto de cualquier otro hombre es que no tiene mayor apego a lo uno a lo otro. Podrá, entonces, elegir la enfermedad si sabe que es querida por el destino o se sentirá inclinado a preferir sólo los objetos que están conformes con la naturaleza y como no preferibles las cosas contrarias a ellas. Por tanto, toda acción que realice será perfecta, gracias a su acuerdo consciente con la naturaleza, más como no guarda en su alma nada que no sea racional, siendo el mismo pura razón no cometerá ningún error. Aún la acción más insignificante

que realice estará bien hecha y al menor de sus actos contendrá tanta prudencia, como toda su conducta.

La moral estoica admite la existencia de un ser perfecto, inmovible, que vive en la completa felicidad, que es pura razón, que vive, por así decirlo, en una actitud virtuosa nivelada con respecto a sí misma, es decir, que es pura virtud, no sujeta a ningún cambio, ¿no entra entonces esta concepción a oponerse a la noción tradicional de la virtud? No olvidemos que para los griegos la virtud era concebida como fuerza, como energía, como una actitud que tendía hacia un modo determinado de ser. Mas que establecer la existencia de un ser tal que sufre de un estado de aquiescencia virtuosa es suponer que la virtud ya no es un continuo movimiento, sino más bien un estado constante que se logra una vez alcanzado el fin virtuoso. En consecuencia, el concepto de virtud de los estoicos rompe completamente con la noción griega clásica que le precede.

Ante lo tratado podemos avizorar una presunta conclusión: Los estoicos trataron de fijar como filosofía moral una serie de valores y principios de conducta que estuvieron tan seguramente fundados como las leyes de la naturaleza de donde las hacían derivar. Es posible distinguir dos hechos que se acentúan a lo largo de la moral. El primero de ellos se refiere a la utilización que hace el estoico de la naturaleza para fundamentar una norma de acción que regule la conducta de los hombres. En el segundo aparece la razón como un elemento integral y activo en cada uno de los hombres. Otro aspecto interesante, pero que es menos visible es el asunto de la **libertad**. Para el estoico todas las acciones y conductas ya estaban predeterminadas por una suerte de causalidad que encadena y que concluye en los hechos; por tanto, la libertad del hombre es reducida a una mera creencia o conducta subjetiva que se funda en que todo hecho ocurre o ocurrirá independientemente de la voluntad de cada cual.

## EL STOICISMO: DOCTRINA DE LA RESISTENCIA

La filosofía estoica ha sido preferentemente una doctrina que especula acerca de cuestiones físicas, en un primer instante, y en un segundo lugar acerca de cuestiones lógicas. No obstante, la mayor especulación y el mayor interés de la disciplina estoica, no radica ya en los hechos físicos o lógicos, ni en ideas, que, en general, intentan resolver problemas eidéticos, sino más bien, le interesa rescatar de ambos los elementos que conformen la ética. A la base de la física y de la lógica, la ética, da respuesta a las cuestiones de origen humano. Habíamos dicho que el estoicismo abandona ya la parte física, no le interesa en forma radical encontrar la verdad de las cosas, sino que encaminado por un profundo sentido moral busca la verdad de los hechos humanos. Una verdad que compete a la vida de los hombres, a sus relaciones, a sus sentimientos, y, en definitiva, todo aquello que involucre la totalidad de su ser. Esto es, por tanto, el rasgo más distintivo de la doctrina que le ha dado, en consecuencia, un tinte netamente vitalista. Ahora bien, si la doctrina estoica apunta hacia las cuestiones humanas y hacia la verdad de los hechos humanos, habrá que remitirse, entonces, a la concreta situación que lleva al estoico a una moral. La época en que se desarrolla el estoicismo, es una época de crisis, es una época de inseguridad, con una falta absoluta de arrimadura. Es un mundo lleno de amenazas, donde proliferan las sectas, los círculos, donde no había más remedio que adoptar una de estas formas sociológicas de conducta, ¿qué situación ha dado pie a esta creciente inseguridad?. Grecia ha sido un pueblo invadido innumerables veces, ha visto doblegado su espíritu por la fuerza bélica de otras naciones que los ha llevado a someterse a sus leyes y a sus instituciones, mas no a sus costumbres. Cuando se produce la fusión grecorromana se unen dos pueblos muy distintos; esta fusión no consigue, sin embargo, un gran porvenir para ambos pueblos, pues se cae en un estado de evidente corrupción individual y social. Griegos y romanos no se ocupan de la búsqueda de un

bien en sí, o un goce que trascienda lo meramente sensible, sino que se busca el placer o el goce sensible que proporcionan las cosas materiales. Se adopta una forma de vida licenciosa y voluptuosa, que esclavizan a los hombres con sus intrascendentes goces y placeres.

El Imperio Romano, a través de una decisión desdichada, concede el gobierno del Estado a hombres sin talento, desprovistos de clara inteligencia y cordura. Lenta y gradualmente esta época se convierte, en un período histórico en que los hombres se lanzan tras la búsqueda del poder, de una riqueza desmedida, motivados por los propósitos subalternos originado por el sentido práctico. Gobernaban Roma hombres de mente desquiciada, tales como: Claudio, Calígula, Nerón y otros. Los poderes de los cuales estaban provistos estos gobernantes eran anárquicos y arbitrarios, pues iban más allá de toda medida, de todo buen juicio o sentido común. Prueba de ello está el decreto promulgado por Tiberio que ordenaba la persecución de todas las sectas religiosas extranjeras, expulsándolas de la ciudad. Se restableció la ley de majestad (lex magestatis), ley que permitía al capricho imperial castigar todo lo que despertara la más simple sospecha que atentara contra la seguridad del Imperio, que acabó por sembrar el espanto. Esta ley ordenó numerosos crímenes y atentados, que acabaron, por ejemplo, con la vida de Julio Sueno, Procónsul de Asia. No había, por lo tanto, seguridad posible en aquel miserable ambiente de envidias y delaciones. Fue esta una época angustiosísima en la que todo pareció ligarse para transformarse en el cuadro más siniestro. Se desborda el Tiber causando infinidad de víctimas; estallaron revueltas populares, las que produjeron estado de anarquía y toda clase de atropellos infames y arbitrarios. Esta época marcaba la podredumbre de una sociedad que sólo de nombre era grande. De la antigua austeridad de las costumbres, ni el recuerdo se mantuvo. Todo sentido moral fue abolido; el único apetito de aquel puñado de almas era el goce y para conseguirlo todos los caminos eran buenos: la humillación, la denigración, la deshonra, el

vicio, las deudas, en fin, todas las artimañas que pudieran practicarse.

A la par con la época surgía la disciplina cínica que analizaba los temas del destierro, la esclavitud, la pérdida de la libertad, que designaban verdades tangibles e inminentes. Una forma de sobreponerse a estas atroces adversidades consistía para ellos en oponerles tenaz "resistencia". Por cierto, este concepto de la "resistencia" consistía, no en mantenerse en las funciones y conservar las posiciones sociales, sino todo lo contrario, significaba abandonarlas y concretarse en un difícil imperativo: **ser hombre**. De la sociedad parecía no quedar nada, a lo sumo algunas convenciones, huellas borrosas y casi irreconocibles de viejas edades. Lo único que quedaba por hacer era aceptarlas y aferrarse a ellas. La sociedad se manifestaba moribunda, en crisis, aferrándose sólo a lo inmediato; más ésta no constituía una solución a la crisis, sino meramente una máscara que permitía a los hombres suplir el vacío de una amoralidad evidente. El hombre se encontraba en un naufragio.. "Llevado por el inmenso oleaje de la época, el hombre no podía nadar enteramente contra la corriente. Pero hay un modo de afrontar la violencia del caudal que no consiste en remontarlo no en dejarse conducir a la deriva; consiste en resistir a él. Fue la solución estoica. Con el vocablo resistencia hemos nombrado, además, el término clave del estoicismo. Todos los demás - la abstinencia, la tensión, el espíritu, la razón universal, la naturaleza - giran en torno a la resistencia"<sup>6</sup>.

Cabe preguntarse, ¿cómo resistían los estoicos a la crisis? Los estoicos se iniciaron en el estudio de la Física y rescataron de ella los elementos y principios que dieron origen a una moral. A través de esta moral los estoicos resistieron los embates de los tiempos duros que les correspondió vivir. La Física y la Lógica, con todos y cada uno de sus problemas, eran percibidos como problemas morales; cuando los estoicos se preocupaban de un problema, lo hacían como si se tratase de resolver un problema ético. Ver el mundo desde esta perspectiva y valorarlo así,

significa vivir moralmente. Es esta una nueva forma de vida. Los estoicos se alejan del placer y las voluptuosidades y adoptan la continencia y la sobriedad. Además, los estoicos viven acordes con cuatro virtudes principales: la inteligencia, la fortaleza, la circunspección y la justicia. Todas entrelazadas no pueden existir una sin la otra. Estas virtudes son obras del varón perfecto, es decir, del sabio.

Las virtudes y todas las características de una vida sobria no sólo se adopta por razones de tipo naturalista, sino más bien por desinteresadas razones metafísicas.

La Física, la Lógica y la Moral constituyen la totalidad del conocimiento estoico; este conocimiento era concebido por los estoicos como un instrumento: en realidad era mucho más que un simple instrumento, era una medicina. Prueba de ello es que conocer fue para los estoicos, en último término, curar. "El estoico fue siempre un mediador, un ecléctico, un maestro en el arte de curar heridas y de tender puentes"<sup>7</sup>.

Los estoicos hacían sobre todo ética. ¿Pero, qué clase de ética?. Hay algunas éticas que nos permiten descubrir lo que es el bien en sí y nos disponen a vivir de acuerdo a él; hay otras que nos permiten buscar las normas por las cuales debemos conducir nuestras vidas, mas en el fondo de la moral estoica hay un principio invariable que nos permite definirlo, esto es, salvarse mediante un continuo "retroceso hacia sí mismo", para encontrar la felicidad, la **eudaimonía**. Este movimiento reduce el volumen de nuestra existencia para encontrar en sí mismo la paz verdadera, para luego de este eventual estado de ensimismamiento, enfrentar el mundo. El interior de cada estoico es su propio refugio. En él encuentra la paz y la seguridad de la resignación. Probada la resistencia de la interioridad individual encuentra un fundamento de la generación personal.

Todo lo que el estoico posee es, sin más, a él mismo. Se aleja de la mezquindades superfluas, de las riquezas, de la fama y de los

honoros, y se reafirma en la serenidad del propio ánimo. Así, afronta el mundo que se le muestra desproporcionadamente peligroso. Pero, ¿qué encuentra en su interioridad? Encuentra lo más valioso; la libertad. Dicha libertad no se refiere a la participación colectiva del orden público, sino que se trata de una libertad que le permite resistir. Se trata, pues, de una libertad individual, una libertad que se refiere no a las cosas, sino a la libertad del propio juicio. "Libertad no es poseer un consulado, o regir una provincia; es el conocimiento de cómo debe vivir el sabio para seguir siéndolo"<sup>8</sup>.

El estoico vive al margen de las cosas del mundo, de modo que su juicio y su razón ejerzan un imperio absoluto en él. De tal suerte, que todo cuanto procediera de la materia, deseos, inclinaciones, pasiones, etc., se desarraíen completamente de su yo; el hombre que llega a conseguirlo es feliz. En consecuencia, el interés primero del estoico es resguardarse él mismo en su interior; desligado de las cosas externas, resiste, solo, el momento crítico.

La pasividad del estoico es alterada por hombres que no piensan como él. Estos hombres se presentan siempre como siendo el "otro", mejor aún "lo otro". "Lo otro" amenaza con coartar su libertad interna. Pero al designarlo como "lo otro" el estoico se salva, reduciendo los individuos a cosas. Para apoyar su doctrina los estoicos hábilmente desechan todo lo que puede perturbar su ruta hacia lo imposible: las noticias, las riquezas, las habladurías, el dolor, etc. Pero, ¿porqué desechar todas las cosas externas? porque creían firmemente que todo lo que les bastaba estaba ya en su interior. En ello radica la riqueza estoica. Los estoicos logran dominar la propia vida, hacer con ella lo que se quiera; entreverla en la sociedad sin contaminarse, endurecerse con rigor y hasta suprimirla. El motivo fundamental de la huida del estoico hacia al interior, se lleva a cabo para buscar un modelo de vida que se nutra del valor del propio yo, pero de algo más, que trasciende aún su propia vida y que es, en último término, su refugio final: **La naturale-**

**za.** El verdadero ser el refugio último, es la naturaleza, con la que se debe vivir de acuerdo. Este es el plinto de la existencia estoica y es a la vez la solución que abre la puerta en la hora atroz de la crisis.

De esta manera el estoico supera todo acontecer externo, como indica Epicuro, "No busques que lo que suceda, suceda como desees, sino desea que todo suceda como sucede".

El estoico descubre ser algo más: ser ciudadano del mundo.

Esta universal ciudadanía significó el tener la capacidad de trasladarse, sin pena de un lugar a otro, de una sociedad a otra, para encontrar la comunión consigo mismo y con la naturaleza, además, para reunirse con otros hombres que fueran capaces de adoptar igual solución.

Los estoicos influyen con su doctrina no sólo en el ámbito moral, sino que intervienen también en los asuntos sociales, en los problemas personales, en la religión, hasta llegara intervenir en la política. Ridiculizan, sutilmente, a los poderosos de la tierra, a los soberanos, que arrebatados por locas ambiciones se asemejan más a bandidos o piratas que, por cierto, carecen de la capacidad y el talento para gobernar.

Uno de los detractores importantes, digno de ser mencionado, fue Séneca, quien denunció y criticó importantes problemas sociales, tales como la esclavitud. Además, Séneca tuvo la valentía de manifestar su repudio por la forma cómo los gobernantes abusaban del poder; criticó las costumbres corrompidas de la nobleza; arremetió intelectualmente contra las guerras y la forma como el Estado administraba la justicia a través de corruptas leyes.

La doctrina estoica y en conjunto, otras doctrinas similares de la época, empezaron a ser vistas, por los poderosos, como enemigas de la sociedad y del Estado. Así, por ejemplo, en el año 39 Galus condenó al destierro a Garriano Secundus, profesor de retórica,

por haber pronunciado un discurso contra los tiranos. Calígula, por otra parte, enojado por la influencia social de Séneca, propone asesinarlo. Séneca debió huir y adoptar otro tipo de vida; donó sus bienes y se dedicó definitivamente a la filosofía. Tigeno, empezó, no atreviéndose aún hacerlo con Séneca, a atacar a sus amigos y a todos cuantos eran tildados como estoicos; doctrina que Tigeno declaraba peligrosa para el Estado. En la obra "De los beneficios", de Séneca, se afirma "Dicese que los filósofos son poco respetuosos para con los gobernantes e ingratos con los jefes del Estado". El estoicismo despierta la sospecha de los Emperadores y se le acusa de ser una secta arrogante, fraguadora de turbaciones. Por tal motivo, en el año 71 los romanos expulsan a todos los filósofos, menos a Musonio, que, llamado a Roma bajo el mandato de Galba no fue molestado. Hacia esta época el retórico Dión Crisóstomo pronuncia un discurso en contra de los filósofos diciendo: "Estas pestes de las ciudades y de los gobiernos".

La influencia del estoicismo en Roma- pese a todo- fue extraordinaria en el derecho y en la literatura.

## CONCLUSIÓN

A través de la Física los estoicos reconocieron una relación fundamental entre los sucesos cósmicos y el pensamiento. El **Cosmos** es una estructura ordenada gracias al **logos**. El fuego, símbolo de **logos** en Heráclito, es tomado por Zenón como base de la física estoica. El hombre esta estrechamente relacionado con el mundo. Por lo tanto, puede el hombre acceder a los objetos porque el lenguaje y el pensamiento son parte de la naturaleza. Desde aquí los estoicos desarrollan las implicaciones lingüísticas y lógicas que hay con el universo. Tenemos los dos primeros términos que anuncia la física estoica: **logos y physis**.

La **Physis** es para los estoicos aquello que mantiene unido el mundo y causa el crecimiento de las cosas. Es algo dotado de racionalidad. La naturaleza posee dos principios uno activo que es Dios y otro pasivo

que es la materia. El principio activo y pasivo coexisten y juntos constituyen todo lo que existe. La materia se ve siempre conjugada al componente activo. La materia puede ser cualificada por cualquier forma impuesta sobre ella por el principio activo.

Los estoicos identifican el **logos** con un compuesto de fuego y aire que se llama **pneuma**. Pero el **pneuma** no es sólo un componente químico, sino que es un **pneuma** inteligente, que actúa como componente físico del mundo y como agente de acción racional.

La naturaleza conecta y determina todas las cosas; fue esta concepción de la naturaleza la que convirtió a los estoicos en los primeros filósofos que mantuvieron sistemáticamente la **ley de causalidad universal**. Un problema agudo deben enfrentar los estoicos: si Dios, principio activo de todo lo que hay, causa la coherencia del universo cósmico y de los elementos que intervienen en la naturaleza, ¿cómo es posible explicar la existencia del mal en el mundo? Ante tal situación los estoicos afirman que cualquier suceso que cause sufrimiento ha de ser interpretado como algo que, si todos los hechos fueran conocidos, lo conocerían los hombres racionales como beneficiosos.

El estoico deja de ser físico, en la medida en que se convierte en un humanista, en un hombre preocupado de los acontecimientos que le devienen. De aquí los estoicos adoptan un precepto de realización, el actuar conforme a la naturaleza y ver en ella la norma racional que estructura su vida. Por lo tanto, el primer imperativo estoico es vivir conforme a la naturaleza y ver en ella la norma racional que estructura su vida. Por lo tanto, el primer imperativo estoico es vivir conforme a la naturaleza, esto es, vivir conforme a la razón, lo que constituye el paso a la moral.

La filosofía estoica, es ante todo, una ética o una filosofía moral. Por ésto la síntesis de la sabiduría es para el estoico el hombre bueno por antonomasia, es decir, el hombre perfecto en su moralidad.

Debemos reconocer al estoicismo el mérito de haber conservado mejor que ninguna otra escuela la dirección impresa por Sócrates, Platón y Aristóteles a la filosofía, por la cual se miraba como un bien absoluto del hombre la moralidad. La idea de la felicidad humana está basada en el ejercicio de la virtud, aunque explicada con muchos vacíos desde el punto de vista lógico y metafísico, era un verdadero progreso para la filosofía.

Para el estoico el hombre tiene un fin práctico en este mundo, en el ejercicio de conformar su voluntad con la ley natural, con la razón universal del mundo, o por la voluntad divina. La virtud es la que conduce exclusivamente a la felicidad. Sólo ella es un bien. Por esto el bien no admite categorías ni divisiones. Lo que no es virtud, es vicio, o cosa indiferente, que no merece el nombre de bien. Los cuales, entre los males todos son igualmente detestables, como si fuesen el mal absoluto.

Las virtudes principales son según el estoicismo, cuatro: inteligencia, fortaleza, circunspección y justicia, tan trabadas entre sí, que no se puede poseer perfectamente una sin que se posean todas. De esta relación íntima de todas las virtudes se desprende que el perfecto cumplimiento de los deberes, es sólo obra del varón perfecto en todas ellas; es decir, el sabio.

Tanto la Lógica como la Física preparan el camino a la Ética. Ambas han sido denominada por los estoicos Virtudes. La Lógica estudia las leyes que regulan el pensamiento y los argumentos. Por tanto, manifiesta la validez o falsedad de estos. En consecuencia, servirá para distinguir entre el bien y el mal. Tal ciencia será llamada virtud. La Física también merece este honor. Su objeto se extiende a la totalidad de los entes, ya

sean animados o inanimados y desprende de la observación de los fenómenos las relaciones que tiene el individuo con ellos y con el universo, para que en todo momento sepa estar a la altura de la circunstancia, obedeciendo a la suprema razón.

Esto particularmente prueba el carácter moralista del estoicismo, y el rango subordinado que ocupaban en el mismo la Lógica y la Física.

El estoicismo nace como oposición del filósofo a las atroces características de una época de crisis. El Imperio Romano aplasta militarmente a la antigua Grecia y la somete a la degradación moral de sus costumbres. La sociedad se manifestaba moribunda, en crisis, ¿cómo superar semejante conflicto? El estoico optó por la resistencia, la que pasó a constituirse en su solución. Los estoicos se iniciaron en el estudio de la Física y rescataron de ella los elementos y principios que dieron origen a una moral. A través de esta moral los estoicos resisten los embates de los tiempos duros que les correspondió vivir. Cuando los estoicos se preocupaban de un problema, lo hacían como si se tratase de resolver un conflicto ético. Ver el mundo desde esta perspectiva y valorarlo así, significaba vivir moralmente. Esta es una nueva forma de vida. Los estoicos se alejan del placer y de las voluptuosidades y adoptan la continencia y la sobriedad, retrocediendo hacia el interior de sí mismo, para encontrar la felicidad, la **eudaimonia**. Este es un principio invariable que permite alcanzar la salvación. El Imperio Romano decide perseguir al estoico porque ve en él una amenaza, lo ve como enemigo de la sociedad y del Estado. Algunos estoicos son asesinados y otros exiliados. Pese a todo la influencia del estoicismo fue extraordinaria en el derecho y en la literatura.



**NOTAS**

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1. OP. CIT.            | "Epístola XVI". Página 1045                                    |
| 2. OP. CIT.            | "Epístola XVII". Página 1048                                   |
| 3. OP. CIT.            | "Epístola XXXIII". Página 1108                                 |
| 4. OP.CIT.             | "Epístola XVI". Página 1045                                    |
| 5. OP. CIT.            | "Epístola LXXII" Página 1255                                   |
| 6. OP.CIT.             | "Epístola XC". Página 1404 "El hombre en la encrucijada". Pag. |
| 7. Ferrater Mora, José | 37. Editorial Sudamericana, Bs.                                |
| 8. OP. CIT.            | Aires, 1952. Página 39. Página 43.                             |
| 9. OP. CIT.            |  |

**BIBLIOGRAFÍA**

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1.- Copleston Frederick: | "Historia de la Filosofía". Editorial Areil. Barcelona 1978-1980, Volumen I.                  |
| 2.- Gilson Etienne:      | "El espíritu de la filosofía medieval". Editorial Emece, Buenos Aires, 1952.                  |
| 4.-Hegel Friedrich:      | "Lecciones sobre la historia de filosofía". Editorial Herder, 1981, España, Pag .327.         |
| 5.- Long Anthony:        | "La filosofía helenística: estoicos, epicúreos, escépticos". Editorial Alianza, Madrid, 1980. |
| 6.-Marias Julián:        | "Biografía de la filosofía". Editorial Alianza, Madrid, 1980.                                 |
| 7.-Werner, Jaeguer       | "Paideia". Editorial FCE, México, 1972, Pag. 108.   |
| 8.-WenleyR.M.:           | "El estoicismo y sus influencias". Editorial Nova, Buenos Aires, 1978.                        |
| 9.-Séneca:               | "Obras Completas". Editorial EDAF, España 1972.   |
| 10.-Ferrater Mora:       | "El hombre en la encrucijada". Editorial Sudamericana, Buenos Aires 1952.                     |
| 11.- Bréhier Emile:      | "Historia de la filosofía". Editorial Sudamericana, Buenos Aires 1962.                        |

## ¿PARA QUE FILOSOFAR?

### Un esquema reflexivo dentro de un ambiente cibernético y post-moderno.

Prof. Alejandro Villalobos Clavaría.  
Magister en Educación  
Universidad de Concepción

#### RESUMEN:

Este trabajo pretende ser una reflexión filosófica motivada por las opiniones y actitudes que se evidencian tanto en el espacio cibernético, como también en el mundo de la vida. Situación que provoca la necesidad de repensar la actividad filosófica en la perspectiva del tercer milenio.

#### 1. Un desafío inicial

El creciente y exponencial proceso de cibernización e informatización de la actual sociedad, expresado de una forma masiva en el uso de las tecnología de la comunicación y de la información, está provocando un cambio estructural en la vida humana, cuya intensidad y globalidad en sus efectos socio-culturales pueden ser materia de una reflexión filosófica.

Estos avances y cambios tecnológicos están determinado, ya sea de una manera "consciente" o de un modo "inconsciente", una uva concepción del hombre. Tal vez, se pueda pensar que este Homo Ciberneticus sea capaz de reemplazar al clásico Homo Racional, o tener la posibilidad de transformar al moderno Homo Oeconomicus.

La búsqueda de una respuesta racional conlleva a un proceso reflexivo que puede ser aún más estimulante, al constatar la actual ausencia de referenciales y paradigmas de validación epistemológicos que envuelven la cultura postmoderna. Este hecho, aparentemente negativo, puede ser un poderoso motivo para iniciar una reflexión sobre el sentido que la filosofía puede tener para una sociedad del conocimiento.

Dentro de este ambiente, al revisar y contex-

tualizar el quehacer filosófico surgen los límites de esa cultura digitalizada y la emergencia de nuevos horizontes para el pensar ontológico y antropológico del Homo Ciberneticus.

#### 1. Un intento de contextualizar la reflexión

Esta época, caracterizada por un pragmatismo radical y por la visión tecnocracia del desarrollo social, suele pensarse que dedicarse al estudio de la filosofía es sólo una cuestión de pérdida de tiempo.

Para algunas personas, estudiar filosofía es una simple extravagancia intelectual; en cambio, otros opinan que su cultivo carece de toda sustentación financiera o, mejor dicho, que sus resultados no tienen alguna utilidad posible. Lo más común es pensar que los cultivadores de la filosofía han producido pseudo-problemas, y lo peor, sin respuestas o soluciones para tales divagaciones.

Afortunadamente no han sido estos criterios los que han prevalecido en el desarrollo histórico de Occidente. Resulta común aceptar que los filósofos, cultivadores de una actividad intelectual específica, tengan un prestigio especial cuando se les considera como hombres "sabios": personas a las cuales se les debe leer o escuchar frente a los problemas trascendentales de la existencia huma-

na (la vida, la muerte, Dios, el alma, el conocimiento, la felicidad, la libertad, la verdad, el bien, la belleza, etc.). Dentro de esta perspectiva, resulta claro el sentido "práctico" que adquiere la actividad filosófica en la existencia cotidiana del hombre.

Sin embargo, esta posible "utilidad" del saber filosófico puede estar vinculada a otra cuestión de naturaleza ontológica. Es posible pensar que al considerar el papel de la filosofía -¿Para qué filosofar? - no sea un problema extrafilosófico, sino que su planteamiento conlleva a la búsqueda de su propia esencia: los problemas fundamentales de la filosofía (el ser, el conocer y el obrar humano, entre otros) como ejes centrales de la reflexión filosófica.

Hoy día es posible afirmar que se tiene mejores condiciones para evaluar el papel de la filosofía; pues existen abundantes y variados elementos de la producción cultural de distintas sociedades, como también, textos, obras y pensamientos de filósofos, historiadores y científicos que permiten enjuiciar la actividad filosófica y su papel en el desarrollo histórico de la humanidad.

Por cierto, en nuestro caso, este análisis no se realiza con una intención erudita sino que con un carácter prospectivo, es decir, se busca realizar un esquema reflexivo que permita estimular la discusión actual sobre el sentido de la filosofía y decidir si es posible la actividad filosófica dentro del ambiente de la tecnocultura que agobia a este "homo ciberneticus".

## 2. Un esquema clasificatorio de las funciones de la actividad filosófica

En este sentido, la vieja pregunta ¿para qué filosofar?, puede ser formulada con toda propiedad y significado en este ambiente cibernético. Por eso, puede resultar interesante rescatar las múltiples funciones que tuvo la filosofía para los hombres de distintas épocas y al mismo tiempo, conocer algunas de las circunstancias que han determi-

nado su cultivo y la validez de sus planteamientos.

De manera general es posible identificar diversas funciones que la actividad filosófica ha desarrollado a través de la historia, como también, en la configuración de su objeto de estudio y las tareas que ha cumplido en su tiempo. Esta situación se percibe en la valoración hecha por los historiadores de la filosofía y sus correspondientes estudios y textos publicados; donde cada investigador enfatiza un particular aspecto del pensamiento del autor escogido, ya sea para realizar una clasificación o para hacer una evaluación temática de su pensamiento.

Estas funciones, para los efectos de este artículo, pueden ser clasificadas como:

a) Un saber "omnicomprensivo", cuya intención es comprender la totalidad de lo existente. Su cultivo tiene una naturaleza metafísica, ontológica o teológica. Elección teórica asumida por cada filósofo.

b) Un saber "lógico-metodológico", capaz de examinar y analizar sus objetos de estudios. Aparece estrechamente vinculado a la investigación científica y sus disciplinas específicas.

c) Un saber "axiológico-ético", caracterizado por la actividad valorativa y enjuiciadora de la existencia y de su entorno. Suele manifestarse en el campo de la ética, estética, axiológica, entre otras disciplinas intelectuales.

d) Un saber "ideológico-emancipatorio", entendido como un pensar crítico social acerca de su contexto y de las contradicciones históricas de la vida humana. Se encuentra en los autores con motivaciones políticas que buscan "desalentar" la conciencia o conducta del hombre en general; es un terreno fértil de la filosofía social, la filosofía política y de la ideología. Y por último,

e) Un ser "humanista", que enfatiza la existencia del hombre como centro del lo real y

por eso, ofrece la posibilidad de reconstrucción de la filosofía a partir de una nueva perspectiva, es decir la existencia como categoría reflexiva. Esta función aparece en diversas corrientes filosóficas del humanismo, del existencialismo, del personalismo y del pensamiento actual.

Por cierto esta enumeración de funciones y de sus respectivos objetos de estudios no pretende ser original, ni completa ni sistemáticamente exhaustiva. Busca articular algunos elementos necesarios para la comprensión de la necesidad de replantear el sentido original de la pregunta originaria del presente trabajo: ¿Para qué filosofar?, la cual puede ser formulada dentro de un ambiente cibernético y postmoderno.

Tal vez, sea interesante ejemplificar algunas situaciones donde es posible evidenciar tales funciones y categorías reflexivas, con el propósito de facilitar una posible respuesta dentro de este ambiente virtual e interactivo que envuelve la vida cotidiana de la mayoría de las personas.

### 3. Algunas ejemplificaciones de estas funciones

Una de las características que mejor define una historia de la filosofía es su categorización de los períodos históricos y la identificación de sus tendencias y autores relevantes. Esto supone una clasificación sistemática, que es el resultado de la aplicación de algún principio o criterio descubierto por ese autor; situación ventajosa para cualquier lector interesado en conocer la trayectoria histórica de la filosofía.

Sin embargo, nuestra intención no es realizar una presentación de la trayectoria histórica del quehacer filosófico, sino exponer algunos aspectos que definen su temática y la posibilidad de su contextualización socio-cultural, con el fin de mostrar su vigencia en una eventual sociedad del conocimiento.

a) Una de las primeras funciones que ha sido determinante en el desarrollo de la filosofía

es la omnicomprensiva, ya sea en la antigüedad como en toda su historia.

Los presocráticos, Platón, Aristóteles, Hegel, Marx, Comte, Nietzsche, Husserl, Sartre, Heidegger, Habermas, son algunos ejemplos de esta actitud. Cada uno de estos filósofos ha pretendido elaborar su propia concepción del pensar. No resulta difícil descubrir, por ejemplo, en los conceptos de la Acción Comunicativa de Habermas, la Idea de Hegel, el Superhombre de Nietzsche, la intención omnicomprensiva de estos autores.

Esta visión omnicomprensiva de la filosofía debe ser entendida como una pretensión totalizadora de la realidad. En el mundo griego, este criterio diferenciador de la actividad filosófica se expresa en la frase platónica: "ama la sabiduría, no en parte, sino en su totalidad" (La República, 1968:372), y por tanto, filósofo es aquel preocupado de conocer la totalidad del ser.

Durante la edad media, esta función quedó limitada y subordinada al poder de la religión que se autoconstituyó en saber absoluto dominante y no posibilitaba autonomía a la ciencia ni a la filosofía. Con el Renacimiento, a la filosofía se le planteó la tarea de emanciparse de la tutela religiosa y rescatar su función original totalizadora. De ahí, su interés gnoseológico - antropológico por conocer los fundamentos de la racionalidad y su intención de crear la ciencia moderna.

Sin embargo, en este proceso la filosofía ha visto destruido su aparataje conceptual-metodológico y el surgimiento de nuevas herramientas intelectuales en su reemplazo, terminando por oscurecer la perspectiva omnicomprensiva de la filosofía. Esta situación se vuelve clara y manifiesta en los días de hoy. Existe una gran dificultad por obtener una visión general y con un grado de mayor de abstracción que el utilizado por el avance científico o por los resultados alcanzados por la investigación especializada. La universidad del saber filosófico es la ausencia más notoria del pensar contemporáneo.

b) En cuanto a la función lógica metodológica de la filosofía es posible señalar su plena utilidad y renovada actividad. En este sentido, la modernidad ofrece grandes oportunidades para desarrollar esta función gnoseológica - epistemológica del filosofar, especialmente en la confrontación entre racionalismo y empirismo, y la posterior síntesis kantiana. Situación culminante de la herencia griega, por que ya Parménides planteaba que el objetivo de la filosofía consiste en contraponer la verdad y la apariencia, mediante un acertado empleo de la lógica.

Sócrates, Platón, Aristóteles, Francis Bacon, Renato Descartes, Immanuel Kant, son algunos de los grandes clásicos de esta función filosófica. Cada uno de ellos ha intentado conformar una estructura epistemológica de la filosofía, pero cuyos resultados fueron de gran utilidad para el avance de las ciencias experimentales, las ciencias sociales y para el hombre mismo.

En la actualidad, esta función lógica tiene un alto grado de utilidad y concreción en el proceso de cibernización del mundo contemporáneo. No es posible entender el complicado juego tecnológico sin la presencia de algún sistema lógico que aparece como soporte cognitivo de las estructuras computacionales o telemáticas.

Dentro de esta perspectiva resulta interesante parafrasear a Hegel que, en su obra "La ciencia de la "lógica" afirma, es inapropiado decir que la lógica hace abstracción de cualquier contenido, que enseña sólo las reglas del pensar sin penetrar en lo que ha sido pensado y sin poder considerar su naturaleza. Por la misma razón, es insostenible la tesis que formula la validez de métodos de análisis de naturaleza abstractos y carentes de contenidos.

Si la filosofía aspira a ser útil tiene que argumentar sus formulaciones sobre una sólida base lógica, capaz de revelar un contenido con estructuras lógicas. Sólo si este proceso de abstracción se revela eficiente al contituirse en un camino de tránsito de "lo

concreto a lo concreto", una dialéctica del conocer, se justifica la empresa del filosofar.

c) El saber axiológico ético como temática renovada del filosofar surge a fines del siglo XIX. Esto no significa que esta función valorativa sea exclusivamente de la modernidad; en todo momento, la filosofía ha desempeñado dicha función que propiamente define el quehacer filosófico como tal.

Los filósofos helénicos, Platón, Aristóteles, Hobbes, Kant, Nicolai Hartmann, R. Frondizzi, son algunos exponentes de esta función filosófica.

La emergencia de la temática de los valores y la polémica entre objetivistas y subjetivistas de la naturaleza del valor, destaca la capacidad humana de estimar, apreciar y enjuiciar el acto humano y sus consecuencias. Con esto se infiere que el hombre es un ser preparado para la vida social cuando ejerce su valoración y la filosofía cumple esta función de prepararlo para favorecer su mejor elección personal.

Todo esto permite mostrar la riqueza espiritual del hombre y su eterna búsqueda del bien y su rechazo a los factores del mal, más allá de cualquier consideración moral, religiosa o política. Esta confianza en la condición del hombre ha promovido los ingentes esfuerzos civilizatorios y sus consecuencias procesos de moralización ocurridos en la historia de la humanidad.

d) La función ideológica - emancipatoria aparece vinculada al saber axiológico-ético, porque sería absurdo pensar que el hombre ejercita el filosofar simplemente por el placer de conocer la posibilidad de la elección. La filosofía es, ante todo, un instrumento que posibilita al hombre ejercer su capacidad de valoración, una actividad relacionada con el manejo y control del mundo social y natural del ser humano.

También se puede pensar que la filosofía nace como una necesidad de acrecentar el poderío del hombre, cuando se reconoce sus ser diferenciado en el mundo natural, y la bús-

queda de mecanismos compensatorios facilitadores del control y dominio de su entorno socio-cultural. Pretensión resumida en la frase de Bacon: El saber es poder.

Tal vez, una de la mejores expresiones de este criterio fue la concepción platónica sobre el poder que debían tener los filósofos en su ideal de república. De alguna manera, este ideal resurge mas tarde en el objetivo gnoseológico de la ilustración y en la concepción de la ciencia moderna de Galileo, Newton, Kepleryotros.

Desde una perspectiva sociológica, nace una asociación entre la función emancipatoria y la dimensión hegemónica de la filosofía, cuya reunión da origen a la ideología y sus diversos conceptos de utopías. En estos casos, la utopía marxista y la utopía liberal del positivismo revelan la instrumentalización de algunas ideas filosóficas transformadas en proyectos políticos. Esta función hegemónica de la filosofía lleva a algunos filósofos, Nietzsche, Marx, Lyotard, Foucault, entre otros, a plantear una cuidadosa revisión de sus planteamientos y de la legalidad que dice sustentar.

e) Por último, la existencia de un saber humanista revela que la filosofía no ha tenido una única misión en la satisfacción de tareas de exclusivo carácter "teórico", sino que en ella hay elementos de naturaleza "práctica" tendiente a la educación y a su formación espiritual. En ocasiones, esta función se confunde con la perspectiva moralista de la filosofía; en otros, con los proyectos ideológicos de la modernidad; o con los filósofos del período helenístico. En todos los casos es posible afirmar su coincidencia en considerar que el objetivo principal de la existencia humana era alcanzar la felicidad y el papel de la filosofía es promover la autoconciencia del sujeto y facilitar la realización de su proyecto de vida.

A esta postura racional se le une otra de naturaleza irracional en la formulación de nuevos modos de vida para el hombre. Tanto Kierkegaard como Heidegger buscaron conceptualizar un modo de vida denominado

de existencia auténtica, la cual refleja una visión antropológica diferente.

Por cierto, si el hombre ha encontrado en el filosofar algún tipo de placer es porque el cultivo de este tipo de saber le ha permitido alcanzar mayores posibilidades de dominio, acción, transformación, valoración, conocimiento, etc. Cuando se le reconoce a la actividad filosófica la propiedad de lograr un mayor grado de conciencia y por ende, de mejorar sus niveles de "desalienación" y reflexión crítica, la actividad filosófica suele manifestarse con toda su intensidad. Son los casos de las filosofías radicales de Nietzsche, Heidegger, Sartre, Lyotard, entre otros.

Dentro de esta función es posible señalar que las dimensiones axiológicas, hegemónicas, emancipatorias y éticas quedan subsumidas en la función humanista, al privilegiar la existencia humana como un proyecto de transformación del hombre y de la sociedad de su tiempo.

### **Conclusiones provisionarias**

Las filosofías al ser creaciones humanas tienen intenciones humanas y cuando cultivadas, a veces, sus resultados alcanzados no son los esperados. Una filosofía auténtica es aquella que contribuye a que el hombre alcance los mayores grados de dominio sobre el mundo que lo rodea y sobre sí mismo. La tarea del investigador consiste precisamente en determinar qué "filosofías" cumplen propiamente esa función; tarea ardua y difícil en la cultura postmoderna por su ausencia de referenciales universales y válidos.

En un espacio terráqueo en que cada vez el entorno natural se reduce y se comienzan a apreciar los efectos negativos del antropocentrismo desequilibrado frente al medio ambiente, donde también, la acción humana se expande incluso más allá de este planeta, resulta paradójico la ausencia de criterios filosóficos favorecedores de la existencia humana. La presencia de anti-filosofías que defiende la crisis del humanismo occi-

dental significa el deterioro del esencial elemento humano, su pensar. La renuncia a esta concepción unida a una visión conformista de la realidad humana presupone abandonar cualquier proyecto que pretenda desalterar la existencia humana.

"El recurso a los grandes relatos está excluido; no se podría pues, recurrir ni a la dialéctica del espíritu ni tampoco a la emancipación de la humanidad para dar validez al discurso científico post moderno" (Lyotard, 1995).

Esta visión postoderna suele caracterizarse como una antifilosofía, vinculada a la crisis del humanismo occidental y a la inutilidad del pensar filosófico, cuando asegura que la crisis de la concepción antropológica actual está relacionada con el crecimiento del mundo técnico y la emergencia de una sociedad racionalizada que no favorece ni la utopía ni el progreso histórico del hombre. Si esta visión pesimista es verdadera, entonces la humanidad no tiene mayor valor, por la actual crisis de valores, y el único camino de salida es detener el progreso científico y tecnológico, con lo cual sea posible repensar el puesto del hombre en esta nueva configuración tecnosocial. Por cierto, este camino es una pseudo respuesta, porque la humanidad no estará dispuesta a rechazar las consecuencias resultantes de ese progreso. Lo que se trata es detener la idea de progreso, pero no sus consecuencias socio-culturales, a fin de visualizar una nueva utopía.

Tal vez, como una forma de contraponer esta visión nihilista sea necesario rescatar la concepción del humanismo, como aquella tendencia que busca la perfectibilidad del hombre y suponer el papel enriquecedor de la moral. Rescatar esta visión optimista puede ayudara redimensionar el papel de la filosofía en la historia universal, como un proceso de permanente autodescubrimiento de sí mismo y del mundo que ayudó a consolidar el lugar del hombre en el mundo. Este criterio,

aparentemente nostálgico, tendría la validez de una certeza cartesiana en la construcción de una imagen del hombre dentro de esta sociedad cibernética. Por lo cual, las funciones anteriormente descritas pueden ser valiosas herramientas en una reflexión virtual.

Este reconocimiento de las potencialidades humana puede ser factor estimulante de la validez del paradigma humanista. Sin embargo, esto no significa reconocer la crítica radical de la modernidad de sus cinco demonios, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger y el último Wittgenstein, y sus consecuencias en el actual panorama filosófico. Por ello, la fundamentación ontológica puede ser motivo de una reflexión posterior, tarea que demanda un mayor esfuerzo intelectual.

En suma, todo parece indicar que en el sofisticado mundo tecnológico y del consumo postmoderno se modificaron sustancialmente los mecanismos habituales de reproducción y creación cultural, que incluso la filosofía no puede escapar de ello. Los nuevos medios informáticos pueden, en un primer momento, indicar la negación de la actividad filosófica; pero paradójicamente su utilización conlleva a la búsqueda de una nueva imagen del hombre, a través del ejercicio de sus capacidades de autodescubrimiento y sus efectos en la necesidades de auto-perfeccionamiento espiritual que puede provocar su utilización en el actual contexto socio-cultural.

Dentro de este contexto, el mundo cibernético puede ser un horizonte de nuevas posibilidades reflexivas para la filosofía y sus cultivadores, dando un nuevo sentido a la vieja y clásica pregunta, ¿para qué filosofar? Por cierto, más que responder a esta pregunta, importa discutir su significado y vigencia para este sujeto informatizado que vivencia esta tecnocultura, ya sea mediante el rescate de sus antiguas funciones o crear nuevas posibilidades reflexivas para la filosofía.

**BIBLIOGRAFÍA**

Gómez Pardo Rafael (1996): La filosofía y el tema de nuestro tiempo. En: Cuadernos de filosofía latinoamericana (Bogotá), N° 68-69, págs. 17-36

Hegel, G. F. (1968) : Ciencia de la Lógica. Edic. Solar-Hachette, Buenos Aires.

Lyotard, (1995): La condición postmoderna. Ediciones RÍE, Buenos Aires.

Párente André (1997): Imagem-máquina. A era das tecnologias de virtual. Editora 34, Rio de Janeiro.

Platón (1968): La República. Editorial Aguilar, Madrid.

Mondofo, R. (1980): El pensamiento antiguo. Edit. Losada, Buenos Aires, 2 vol.

Tejedor Campomanes, Cesar (1990): Historia de la filosofía en su marco cultural. Edic. Cesma, Madrid.

Villalobos Clavería, Alejandro (1997): Reflexiones en torno a la post-modernidad. Cartografía de una caminata. En: Cuadernos de Filosofía (Universidad de Concepción) N°15 págs 291 -313

Villalobos Clavería, Alejandro (1999): Educación, informática y filosofía: construyendo algunas interíases reflexivas. En: Cuadernos Pedagógicos (Universidad de Concepción) N° 6 págs. 55-65.

Villalobos Clavería, Alejandro (1999) : O professor de Filosofia, um explorador reflexivo de educacao do terceiro milenio. Teoria, prática e técnica de seu fazer. Tesis de doctor. Universidade Federal do Río Grande do Sul, (UFRGS). Porto Alegre, Brasil

Villalobos Clavería, Alejandro (1999): Ciencia, sociedad e informática. Ingerfases e reflexiones. Artículo para la revista INFORMÁTICA NA EDUCACAO.TEORIA & PRÁTICA (Curso de pós-graduacao em Imformática na educacao. Universidad Federal do Río Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre), v 2, N° 1 págs. 29-40.



## GABRIELA MISTRAL Y EL RECADO

Prof. Juan Gabriel Araya G."  
Depto. de Artes y Letras  
Universidad del Bío-Bío

### RESUMEN

Este trabajo está destinado a demostrar la importancia del trabajo periodístico de Gabriela Mistral y establecer las relaciones de origen que tuvo con el subgénero literario, denominado por la propia escritora "Recado".

Por otra parte, se darán a conocer los vínculos que tuvo con ¡lustres predecesores en el terreno de las letras hispanoamericanas. En particular, la relación de admiración sostenida con el maestro cubano José Martí que permitió que ella escribiera uno de sus "Recados" más trascendentales que denominó "La lengua de José Martí".

Para muchos pasó inadvertido el hecho de que en el año 1999 se cumplieron 110 años del nacimiento de Lucila Godoy Alcayaga en Montegrande, en el valle del Elqui, su patria chica. Por esa razón, nos hemos propuesto recordarla en un aspecto, no abordado generalmente por los estudiosos de su obra. Nos referiremos tanto a los vínculos que tuvo a lo largo de su vida con diversos diarios del país y del continente como a sus simpatías literarias.

En el aspecto que puntualizamos, Gabriela Mistral hizo lo mismo que hicieron otros ilustres escritores que nos dejaron de recuerdo sus más hermosas líneas en la prensa escrita de la época. Sin equivocarnos podemos afirmar que la tarea de la creación literaria ha estado vinculada permanentemente al trabajo periodístico creativo. Desde José Martí que dejó toda su obra repartida en diferentes diarios y revistas hasta Gabriel García Márquez, ex periodista del diario colombiano "El Espectador" y actual dueño de la revista colombiana **Cambio**, cuya exigencia es

que el periodista aborde los temas de una manera más narrativa, los escritores importantes del continente han estado ligados a la prensa escrita.

Recuérdese, al respecto el caso del gran poeta nicaragüense Rubén Darío, quien colaboró gran parte de su vida en el diario bonaerense "La Nación". Como se sabe este matutino fue la verdadera fuente de mantención económica que tuvo el poeta en su período de estrechez pecuniaria, pues remuneraba generosamente sus artículos.

Dos obras de García Márquez son un producto directo de su vocación periodística: **Noticia de un secuestro y Relato de un naufrago**. Su famosa novela **Crónica de una muerte anunciada**, en cierto modo, también corresponde a su formación periodística inicial, reforzada, en este caso, por el denominado periodismo objetivo. La crítica Carmen Rita Rabell ha hecho interesantes observaciones acerca de esta materia en su estudio acerca de la citada novela.

---

\*Depto. de Artes y Letras, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Casilla 447, Chillan, Chile.

Email jaraya@pehuen.chillan, ubiobio.cl

En Chile, históricamente han estado vinculados al periodismo los escritores Ernesto Montenegro, Joaquín Edwards Bello, Luis Enrique Délano, Daniel de la Vega, Salvador Reyes, Francisco Coloane, Manuel J. Ortiz, Edesio Alvarado, Andrés Sabella, José Donoso, Edmundo Concha, Eduardo Anguita. En la actualidad utilizan la prensa como medio de expresión de sus ideas, entre otros, Luis Sánchez Latorre, José Miguel Varas, Enrique Lafourcade, Jorge Edwards, Raúl Zurita, Jaime Quezada, Guillermo Blanco, Luis Merino Reyes, Volodia Teitelboim, Ramón Riquelme, Carlos Ibacache. Estos últimos autores no sólo comentan libros, sino que realizan, al igual que un comunicador, comentarios de diversa índole cultural, política o social.

La situación que, al respecto, plantea Gabriela Mistral es notable, pues a partir, a veces, de una carta suya o de un artículo escrito en diario y revista llegó a crear un verdadero sub género literario que denominó "recado" y que ha servido para designar a la mayor parte de sus creaciones en prosa, recuérdese el primer libro que los recoge: **Recados contando a Chile**<sup>1</sup>. En algunos casos, reiteramos, muchos de sus recados fueron, a la vez, el desarrollo y la ampliación de sus cartas, a las que tanta afición tuvo.

En sus cartas y trabajos periodísticos Gabriela Mistral vierte sus variados y encontrados pensamientos; si en la poesía sublima todo lo que toca, en la prosa no vacila en dar a conocer sus sentimientos en forma directa, incluso de modo visceral. En el sentido expresado anteriormente, recordemos que las quejas de la poetisa acerca del mal comportamiento de sus compatriotas son abundantes. En efecto, es efectivo que el vicio nacional del "chaqueteo", la "maledicencia" se practicó contra ella despiadadamente. En extensa carta que le envía al crítico Alone<sup>2</sup> en la década del 40,

la Mistral expresa el conocimiento que posee de la malquerencia de algunos de sus compatriotas. En un párrafo revelador de la epístola afirma lo siguiente:

"esta campaña, que eso es, va tomando cierta anchura y no es raro que en mi país, lleno de odio para mí, a pesar de las fiestas y los artículos de mis amigos en la prensa, ella haya tomado un aspecto de difamación personal".

Más adelante agrega:

"Olvidaba decirle que ha venido a Chile un correo enorme: hay preciosas bondades y hasta ternura de los niños y los viejos, y hay un bajo fondo de injurias que no tienen calificativo, hay postales abiertas con figuras indecentes y palabrotas dignas de la picaresca y de la grosería de nuestros paisanos de arrabal".

Pensamos que no todos los compatriotas de aquel entonces realizaron esa fea campaña, sin embargo creemos conveniente recordar el hecho, porque mayor peso y más solidez adquiere, a la luz del recuerdo de la adversidad, el triunfo que obtuvo nuestra gran compatriota cuando la Academia de Estocolmo le otorga el Premio Nobel de Literatura, el año 1945.

La campaña verdadera, la del apadrinamiento leal había culminado exitosamente en Suecia. Gabriela Mistral obtenía el Nobel y por fin, no sólo Chile y el sexo femenino, quedaba representada en el concierto literario del orbe, sino que también toda la América Latina.

Pese al desasosiego que le provocaban "ciertos chilenos", al recibir el Premio no vacila en declararse "Hija de la Democracia chilena"<sup>3</sup>. Con dicha afirmación y otras, conteni-

<sup>1</sup> **Recados contando a Chile**, Santiago de Chile, Editorial del Pacífico, 1957.

<sup>2</sup> La carta es reproducida en el libro de Hernán Díaz Arrieta (Alone) **Los cuatro grandes de la literatura**, Santiago de Chile, Zig-Zag, 1962.

<sup>3</sup> **Expresión utilizada en Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia de Estocolmo en Recepción del Premio Nobel de Literatura en 1945.**

das en sus trabajos periodísticos, la Mistral demuestra su adhesión inquebrantable al sistema representativo basado en la soberanía popular y su fidelidad absoluta a la patria que le había dado el ser, la desolación y la ternura. Conviene indicar que la patria para ella, básicamente, era la tierra. En esta dirección es acertadísima la siguiente expresión de su autoría: "toda cultura debería comenzar por la tierra". Al respecto, consideramos que esa declaración, además de la sabiduría que encierra, define también a su propia persona, pues ella misma fue, al final de cuentas, una orgullosa campesina sin ropas apropiadas para acudir a ceremonias solemnes como lo fueron, entre otras, la entrega de su mítico Premio Municipal por los Juegos Florales, en 1914, y la del mismísimo Premio Nobel de Estocolmo.

En la línea del pensamiento señalada, certeramente apunta el crítico Jaime Concha Díaz, actual Catedrático de la Universidad de California, San Diego, que la Mistral fue antes que nada anti-urbana, anti-ciudadina y anti-capitalina,<sup>4</sup> tal como lo demuestran sus preferencias por vivir en aldeas y pueblos alejados de las grandes urbes.

Por ese amor a nuestra tierra, y por su maestría en la práctica del oficio literario, Gabriela Mistral constituye para nosotros un centro fundamental de nuestras preocupaciones culturales. Por esa doble razón, en esta oportunidad, la recordamos en una traza importante de su noble quehacer.

Apuntaremos brevemente, a algunos aspectos poco estudiados o tal vez menos divulgados en el público lector de su producción literaria. Esta aproximación se centra en un segmento de su abundante y lucida escritura

periodística. En aquella prosa delicada y esmerada, pero llena de fortaleza viril que ella, en el devenir llamará "recados". Una prosa que iniciada en los periódicos de su región, más tarde en las páginas de "El Mercurio", culminará exitosamente en diferentes diarios, periódicos y revistas de América. En tales órganos de prensa, la Mistral, para regocijo de sus lectores, dará a luz estampas de hombres y mujeres, biografías, mensajes pedagógicos, culturales y sociales, particularmente de naturaleza indo-americana.

En suma, la célebre autora colaboró, periodísticamente, en los diarios "La Voz de Elqui" de Vicuña (1906), más tarde en "El Mercurio" de Antofagasta", y a partir de la década del 20, en "El Mercurio" y "La Nación", esporádicamente en "El Diario Ilustrado", y en las revista culturales **Atenea, Estudios, Política y Espiritu**. En el ámbito hispanoamericano lo hizo preferentemente en **Repertorio Americano** de San José de Costa Rica, en **Revista América** de La Habana y en varios periódicos más<sup>5</sup>.

Ahora bien, Gabriela Mistral en sus "recados" habiéndonos de Chile y de América, con maestría y sensibilidad de creadora y de patriota de la tierra, *recrear*á a sus hombres y a su paisaje<sup>6</sup>.

Es pertinente destacar que el periodismo, en términos de Gabriela Mistral, reclama de sus ejecutores una alta calidad y un cuidado extremo en su cultivo y práctica, en especial, por la extraordinaria divulgación que tiene en las masas, a las cuales se dirige. Justamente por esta causa, la escritora del valle del Elqui, consideraba que para ejercer con propiedad dicho género, debería adoptar el ejemplo dado por ilustres guías. Entre esos ilustres guías, en el momento de decidir, no vacila en elegir

<sup>4</sup>Al respecto consultar el excelente libro de Jaime Concha **Gabriela Mistral**, Madrid, Ediciones Júcar, 1987.

<sup>5</sup>Se recomienda consultar el valioso libro **Gabriela Mistral. Escritos políticos**. Selección, prólogo y notas de Jaime Quezada, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1<sup>a</sup> ed. 1994.

<sup>6</sup>Los últimos textos han sido recogidos en **Recados para hoy y mañana. Textos inéditos**. Luis Vargas Saavedra Compilador, Tomo I, Santiago de Chile, Editorial Sudamericana, abril de 1999.

al argentino Domingo Faustino Sarmiento y al uruguayo José Enrique Rodó. A ambos les dedica sendos recados. Del primero admira su maestría vital; del segundo su lección llena de gracia. Tales mentores reemplazarán la admiración que tuvo la escritora, por el popular y folletinesco Vargas Vila. En algún tiempo de su vida, el colombiano, con su retórica llena de oropes, deslumbre a una Gabriela Mistral joven, encandilada por la pedrería deslumbrante del movimiento modernista.

Sin embargo, Gabriela Mistral que se calificaba a sí misma de modesta hasta la humildad y orgullosa hasta la soberbia admira, además, con la misma y redoblada fuerza, a dos padres tutelares de las letras del mundo nuevo: a José Martí y a Rubén Darío. La lectura que hizo de los dos escritores constituyen sus primeras aproximaciones a la belleza y señorío del trópico que tanto la fascinó. En especial, nos interesa destacar la relación de afecto y amor que tuvo, durante toda su madurez, con el apóstol cubano José Martí. La escritura que a éste le dedica representa, en cierto modo, la cima de su discurso periodístico. Las reflexiones, apuntes y rasgos que hace del maestro, no sólo son excelentes caracterizaciones de su prosa, sino que también, expresiones fieles y personales de su propio ser. Los artículos dedicados a José Martí dan cuenta, por consiguiente, de elementos definitorios de su propio quehacer literario.

Gabriela Mistral, al mismo tiempo de concebir la literatura como un oficio mayor, determina con claridad sus propios predecesores literarios. Tal afirmación la formulamos al observar que, por la vía del discurso periodístico, la escritora configura para su literatura auténticos modelos americanos, y esto lo hace para oponerse al eurocentrismo que, en gran medida, relegaba a la medianía a los escritores de habla española.

Debido a las razones señaladas, la Mistral no trepida en incluir entre sus antecesores distinguidos a pensadores y creadores nacidos en Hispanoamérica. Y estos, entre otros, principalmente son José Martí, Rubén Darío y el puertorriqueño Eugenio María de Mostos. Para la Mistral estos escritores representan matrices de pensamiento formulado en habla española en oposición al modelo articulado en otras lenguas. En otras palabras, la escritora no hace otra cosa que contribuir a situar definitivamente a América en el mapa cultural de la humanidad.

En función de lo dicho, no hay duda de que el gran maestro de Gabriela Mistral fue José Martí. A él se refiere con gran entusiasmo en reiterados escritos. Podemos decir, en relación con esta materia, que su trabajo "**La lengua de José Martí**"<sup>7</sup> fue el principal. Éste es un ensayo breve que amplía ideas desarrolladas en dos artículos anteriores publicados en "El Mercurio" el año 1932<sup>8</sup>. Es oportuno señalar que "La lengua de José Martí" fue producto de una conferencia que Gabriela Mistral dictó en La Habana el año 1934. Este trabajo, desde nuestra estimativa crítica, representa la manifestación más elevada de la prosa mistraliana, pues expresa, de la manera más acabada, su pensamiento sobre un intelectual mayor del continente americano.

El mencionado artículo constituye, por una parte, un auténtico "recado" que caracteriza a la propia lengua literaria de su autora; pero por otra, significa la manifestación cumbre del ejercicio crítico de sus facultades. Fija en él, con claridad total, el verdadero papel desempeñado por José Martí en el desarrollo de las letras continentales. Por esa causa conviene destacar de manera sintética su verdadero significado.

La Mistral enfatiza en su ensayo-crítico la idea de que la originalidad del cubano arranca de su vitalidad tropical. De una vitalidad admi-

<sup>7</sup>Este trabajo fue publicado en **Revista Hispánica Moderna**, Nueva York, enero de 1937.

<sup>8</sup>El primero de los artículos se publicó el 24 de junio del año que se indica con el título de "El trópico y José Martí" y el segundo con el nombre de "El hombre José Martí", el 26 de junio del mismo año.

nistrada con tino, pero a la vez con vehemencia. Gabriela Mistral insiste en destacar el tropicalismo de Martí, sin temerle al significado peyorativo que el vocablo tiene en algunos. Con antelación, ella había defendido el real significado del término, haciendo hincapié en el hecho de que grandes hombres de México (Alfonso Reyes, López Velarde y otros), de Centroamérica y Colombia no eran escritores tropicales en el sentido vulgar de hacer una prosa o un poema congestionado de palabras, sino que lo eran en el sentido positivo del ardor y del empuje.

Recordemos, a propósito, las propias palabras de la Mistral:

«¿Qué es lo que llaman, pues tropicalismo? No es una característica verbal de los climas ardientes, sino una expresión de barbarie artística, de literatura en formación. Es tropical todo ensayista, de prosa o verso, todo escritor de cultura no cuajada todavía, y lo es, por fin, el hombre que tiene desorden mental, que no define ni ordena, y que escribe precipitadamente, sin honradez.

Porque si fuera cosa de clima tórrido, no hay que olvidar que Italia casi toca el trópico, y tuvo al Dante y a Carducci.

¿O será el tropicalismo no una zona geográfica, sino una zona espiritual, la zona del fervor sumo, la inmensa patria de los vehementes? Pero es que este tropicalismo se expresa a veces con una imponderable sobriedad. Pascal es un sobrio ardiente; Santa Teresa lo es también en sus versos.

No: el tropicalismo es el balbuceo literario vuelto hinchazón, de puro esfuerzo y a veces de vanidad.

Y si el tropicalismo fuese el estado de ardor del alma, ¡bendito sea él! Porque la frialdad en el arte es una intrusa que llega a profanar. ¿Qué vienen a hacer con la carne del verso esos viejos de manos heladas que son los

retóricos? ¿Qué temblor le comunicarán sus pulsos muertos? Literatura o música son reinos para ardientes, trópicos donde los viejos se ahogan de asfixia.

Dan como símbolo del trópico, quienes lo desdennan, un gran papagayo tomasolado. ¿Por qué no al breve colibrí? El trópico no es excesivo, es intenso (mídase la diferencia). Es la piedra preciosa, en la cual cabe todo el color derramado de un ancho horizonte. Y así como es el trópico son sus poetas: ricos en brevedad; densos como la gota de resina.

Esta palabra "tropicalismo" ha sido manchada como la palabra "democracia" y como algunas otras."<sup>9</sup>

No cabe duda, que la Mistral encuentra en José Martí la efervescencia positiva y máxima del trópico. La halla en el orador que conociendo las reglas tradicionales del género no las aprovecha en beneficio de una retórica hueca, sino que en función de las virtudes verdaderas y en esa alegría de vivir que relampaguea. La encuentra en el divulgador de ideas, quien, con la misma generosidad de la naturaleza que lo rodea, echa a rodar las palabras convertidas en metáforas esenciales, a la par que lujosas y radiantes. La halla en el inventor de vocablos y de la gracia en el decir "desjarretar", "sajar", "chupar", "pechar".

En términos de la Mistral, Martí, de naturaleza firme, no se descoyunta en el trópico, antes bien se precipita en él como en su molde cabal.

Por nuestra parte, pensamos que la obra de Martí no se puede explicar sin la presencia del trópico, como tampoco -mutatis mutandis- la producción de la Mistral sin tomar en cuenta la presencia de su valle de Elqui natal. Es decir, sin la patria de su infancia, la patria verdadera de quien se llamaba a sí misma "corredora de tierras extrañas".

<sup>9</sup>La cita de "La lengua de José Martí" corresponde al libro **Gabriela Mistral piensa en...** Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1978, p. 163.

En rigor, precisamos nosotros, por oposición manifiesta de flacura a gordura: el viejo valle natal y el abundante trópico emparientan y entrelazan a ambos escritores.

La "cuchillada estrecha" del valle natal de la Mistral, en estrecha relación con la vitalidad que hay que tener para vivir en su seno, se identifica con la fortaleza y la energía necesarias para vivir en el trópico.

Uno de los "recados" más bellos de la Mistral, quizás sea aquel en que se refiere a su valle natal. Recordemos, en honor a su memoria, un párrafo de esa obra de arte:

"El valle de Elqui es la cuchillada más estrecha con que un viajero pueda encontrarse en cualquier país, he andado bastante y no conozco región más angustiada de suelo vegetal y en el cual, sin embargo, viven tantas generaciones. Se camina por él como tocando con un costado un cerro y con el otro el de enfrente, y aquellos que están acostumbrados a holgura en el paisaje, se sienten un poco ahogados cuando van por el fondo de ese corredor de montañas salvajes. Estoy segura que las niñas de la escuela de mi hermana, cogidas de la mano, dan la anchura máxima del valle..."<sup>10</sup>

A la postre, tanto la luz del trópico de José Martí como la de la cordillera chilena iluminan a la Mistral. El cubano escucha las palmeras y el mar de su isla, se surte con el

rumor de los elementos primordiales y escribe con su pluma ardiente en los periódicos y revistas de América. A la vez, la chilena pone sus ojos en el desgarrón del paisaje chileno y éste se convierte en la luz que alumbra su obra, y así lo dice en su prosa de un «Valle de Chile»: "nuestra luz es la de la cordillera en cualquier parte; gloriosa y algo punzante a fuerza de absoluta. Gracias a ella me parece como si hubiera tenido dos veces mi patio, dos veces también mi madre, dos veces cada cosa que tuve allá. ¡Qué honestidad contraria de las luces equívocas de esta Europa, qué honradez la de esa luz cordillerana donde las viejas de ochenta enhebran la aguja sin anteojos." Es fácil de advertir, por consiguiente, que en la Mistral, tanto el trópico como la cordillera estructuran elementos conformadores de su existencia, y ésta se traduce en la vibrante prosa periodística-artística de sus "recados". De allí, entonces, que con exactitud crítica y espíritu de creadora, sea capaz de emitir tan atinados juicios sobre la lengua literaria de José Martí, destacando su ardentía y su pasión.

Gabriela Mistral aún anda por el mundo, en especial por todo nuestro territorio nacional, distribuyendo sus "recados", tomemos nota de ello y procedamos a su lectura. En ellos aprenderemos, tal vez, mejor que en ninguna otra parte, el difícil oficio de escribir con arte, llaneza y sabiduría.

---

<sup>10</sup>El recado "Un valle de Chile" se encuentra en la obra **Gabriela Mistral anda por el mundo**. Selección de Roque Esteban Scarpa, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1978.

## PEDAGOGÍA DE PROYECTO: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA A NIVEL DE AULA.

Prof. Cristian Leal Pino  
Depto. Historia, Geog. y Ciencias Sociales  
Universidad del Bío-Bío

### Resumen

La Pedagogía de Proyecto se constituye hoy en día en una alternativa real toda vez que pensamos en desarrollar capacidades y destrezas en los alumnos. Enseñar a investigar, a proyectar una idea, es todo un desafío, más todavía en los alumnos de enseñanza media. Este artículo muestra la experiencia de algunos años, con alumnos de tercer año medio, en la ciudad de Chillan. Se plantean los desafíos que todo profesor debe considerar al momento de trabajar en Pedagogía de Proyecto, como también su desarrollo a nivel de aula, enfatizando en la metodología y la forma de evaluar.

### I. Presentación

La educación chilena vive hoy una serie de cambios, unos implementándose, otros por implementar. Encontrar él o los caminos que posibiliten alcanzar aprendizajes de mayor calidad es todo un desafío. Se hace necesario cambiar el paradigma educacional, un paradigma en el cual el profesor ha sido formado y del cual debe salir cuanto antes si se pretende lograr a mediano plazo un cambio cualitativo en materia educacional.

En este proceso de cambio es "necesario que el profesor/a incorpore nuevos y atractivos métodos de trabajo, que analice la vida cotidiana, la historia de hoy, y que eduque para el mañana y no para el ayer, y por ello, es necesario que el alumno/a aprenda a manejar una serie de instrumentos y técnicas que le faciliten su aprender haciendo, aprender a aprender".<sup>1</sup>

propender al desarrollo de capacidades y destrezas, a la internalización de valores o actitudes que contribuyan a formar integralmente a los alumnos para que se inserten en el mundo contemporáneo como personas críticas y esencialmente humanas.

El logro de aprendizajes significativos debe ser el norte de la actividad docente y, siguiendo la reflexión de Ausubel y Gardner, se caracterizaría el aprendizaje significativo por situar la actividad mental constructiva del alumnado en la base de los procesos de su desarrollo personal. A través de ese aprendizaje se establecen relaciones significativas entre lo que ya se sabe y lo desconocido que se va a aprender. De esta forma el estudiante construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento; establece redes de significados, que enriquecen el conocimiento que posee del mundo social, potenciando su maduración personal y proporcionándole una autonomía intelectual<sup>2</sup>

---

El trabajo del profesor a nivel de aula debe

\* Profesor de Historia de Chile Contemporáneo y de didáctica de la Historia en el Depto. de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

<sup>1</sup> Araya, Roberto. Construcción Visual de Conocimientos con Juegos Cooperativos. Automind Editores, Santiago, 1997. Específicamente la primera parte titulada "El desafío Educacional". Pp. 3-35.

<sup>2</sup> Martín, Patricia y otros: "Ejemplificaciones de Unidades Didácticas para el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia": Editorial Síntesis, España, 1993, p.7.

En esta concepción antropológica de educación, la Pedagogía de Proyecto se constituye en una alternativa real y concreta para lograr los objetivos propuestos por la actual Reforma Educacional.

La Pedagogía de Proyecto permite que el alumno construya su propio aprendizaje en forma secuencial, con apoyo de sus compañeros, del profesor, de sus padres y comunidad educativa en general, donde su mundo particular, el de su entorno y sus experiencias de vida serán parte de su reflexión permanente<sup>3</sup>. Proyectar algo es siempre una tarea difícil pero enriquecedora, más aun cuando la temática en cuestión es trascendente para su vida. Si proyectar es una tarea compleja, también, y quizás en mayor grado, lo es el enseñar a proyectar a los alumnos aquella idea que ha brotado de su experiencia de vida<sup>4</sup>.

La experiencia que se presenta en las próximas líneas es fruto de tres años de investigación-acción en una unidad educativa de Chillan, específicamente del Colegio Padre A. Hurtado, a través de una asignatura denominada métodos y técnicas de investigación social, desarrollada a nivel de tercer año de enseñanza media.

## **II.- Principales desafíos de la Pedagogía de Proyecto**

En la Pedagogía de Proyecto hay una serie de desafíos que no podemos soslayar al momento de optar por esta alternativa educativa. En estos años de aplicación de la Pedagogía de Proyecto se ha podido establecer que existen a lo menos tres grandes desafíos que el profesor debe enfrentar: el concepto de investigación, la sistematización en el trabajo y la concepción de la idea a investigar.

El concepto de investigación. Cambiar en el alumno la tradicional idea de investigación es todo un desafío. Para los alumnos es fácil investigar, algunos creen que basta con encontrar un buen libro o revista y copiar o extraer la información que allí existe. Sin embargo, sabemos que no es así. Hoy el país necesita de investigadores, especialmente en la línea educacional para producir un despegue cualitativo a nivel de enseñanza básica o media.

La sistematización en el trabajo es otro desafío a considerar. Lograr una disciplina de trabajo en el alumno lleva tiempo. Al alumno le cuesta pensar en objetivos a largo plazo por su mentalidad cortoplacista. Le interesa ver los frutos con prontitud y traducidos en una calificación inmediata. Esta realidad se constituye en una resistencia real que el profesor debe considerar al momento de optar por la Pedagogía de Proyecto.

El tercer desafío es quizás el más relevante, dice relación con la concepción de la idea a investigar, con la típica, pero compleja pregunta ¿qué voy a investigar? Esta interrogante se constituye para los alumnos de enseñanza media en todo un problema. La escasa capacidad de observación de fenómenos sociales y culturales les dificulta la elección del tema a investigar. El tiempo y la oportuna asesoría y acompañamiento del profesor son las mejores armas para enfrentar con éxito la concepción de la idea.

## **III.- Metodología de trabajo**

La metodología de trabajo para desarrollar la Pedagogía de Proyecto consta de una serie de pasos, concretamente nueve. A continuación una breve descripción de cada uno de ellos (ver anexo uno).

---

<sup>3</sup>Román, Martiniano y Dies Eloisa: "Aprendizaje y Currículum, Diseños Curriculares Aplicados". FIDE, Stgo., 5<sup>ª</sup> Edición. Concretamente el capítulo tercero "Aprendizaje constructivo y significativo". Pp.87-144. De igual forma importante los estudios realizados por Howar Gardner en relación al concepto de Inteligencia y de Aprendizajes Significativos. Entre sus obras más conocidas están: Estructuras Mentales (Basic, Books, 1993), Inteligencias Múltiples (Basic Books, 1993) y La Mente No Escolarizada (Ediciones Raidos, 1993). Todos ellos permiten entender el rol que debe jugar el profesor hoy en día.



**Primer y segundo paso:** Vivía de la sociedad y búsqueda de una idea o problema para investigar

Las actividades para llegar a la idea son varias. Veamos un par de ejemplos. Solicitara los alumnos que redacten una carta sobre la escuela, su familia o la comunidad donde ellos viven (su barrio, pasaje o villa). Mediante un diseño de análisis simple, el profesor puede detectar problemas o ideas que inquietan a los estudiantes. Otra forma que contribuye a lograr la idea son las salidas a terreno con los alumnos, concretamente hacer un recorrido por la ciudad. En un bus y con plano en mano concurrir a lugares estratégicos donde el alumno pueda desarrollar su capacidad de observación. El posterior análisis del registro de lo observado le permitirá al alumno identificar su problema a investigar.

No menos importante son los comentarios de actualidad que permanentemente los alumnos hacen frente a sus pares. Allí también afloran problemas que son de interés real de los estudiantes.

**Tercer paso:** Formulación del anteproyecto. En este paso el alumno debe lograr una definición clara, aunque no definitiva de lo que pretende investigar. Concretamente debe ser capaz de plantear el problema a investigar, es decir, responder las interrogantes qué, por qué, para qué y dónde realizará el estudio, señalar los objetivos a lograr, la hipótesis de trabajo, el método de investigación, distribuir las actividades en el tiempo (cronograma), y las fuentes y bibliografía que serán la base de información (ver anexo dos).

**Cuarto paso:** Una reflexión crítica del anteproyecto.

Es importante pensaren el pensamiento, es decir, pensar en el anteproyecto. Los alumnos exponen verbalmente el anteproyecto ante sus compañeros y el profesor, con la finalidad de corregir las deficiencias. Todos opinan de todo, hacen sugerencias en cuanto al planteamiento, los objetivos, el método, la hipótesis, etc., con una doble finalidad: que

el grupo curso sepa lo que está haciendo cada alumno y al mismo tiempo pueda hacer un aporte a la investigación del otro compañero, con su opinión o crítica constructiva.

**Quinto paso: Técnicas e instrumentos para realizar la investigación.**

Básicamente los alumnos utilizan la técnica de la observación participativa. En una pauta sencilla se registran aquellos aspectos y sentimientos más importantes. En la pauta se registra lo que se observa (gestos, palabras, cultura material, etc.), lo que se siente (emociones), y lo que se interpreta in situ (mis primeras explicaciones y relaciones). Hay una vinculación con el fenómeno observado, llámese cosa o persona.

Los instrumentos son la entrevista y la encuesta. La estructura de la entrevista se realiza en torno a los objetivos de la investigación, los cuales pasan a formar los ejes temáticos de la estructura de la entrevista. Las preguntas para cada eje pueden ser abiertas o cerradas. La entrevista siempre es estructurada, incluso la no estructurada, pues hay un orden en la mente, la cual obedece a un objetivo. La idea es llegar al fondo de la persona entrevistada, que nos dé a conocer su hipótesis del problema investigado. La encuesta es menos personal, no por eso menos efectiva. Lo importante es estructurarla adecuadamente, es decir que tenga relación con los objetivos y proporcione la información necesaria, en ello, el tipo de pregunta es fundamental. Por su parte la encuesta es más rígida y más impersonal, sin embargo en su estructura se deben tener presente los aspectos propios de la entrevista (objetivos, ejes temáticos).

**Sexto paso: Trabajo en terreno. Aplicación de los instrumentos de investigación.**

Para ello debe existir un adecuado uso de la técnica de la entrevista y el muestreo, de tal manera que éste sea confiable y no perjudique el estudio. Para la elaboración de la estrategia de la entrevista, los alumnos simulan en la sala de clases entrevistas, con la

finalidad de detectar los principales problemas. Una vez discutida la simulación, los alumnos elaboran el decálogo de la entrevista, el cual debe ser considerado en forma oportuna.

**Séptimo paso: Tabulación y análisis de la información.**

Tener una imagen clara y precisa de toda la información obtenida en la investigación es clave. Confeccionar cuadros estadísticos, gráficos y tablas que le permitirán al investigador alumno tener una imagen estadística del problema investigado. Luego se procede a realizar el análisis por eje temático y a establecer relaciones e interpretaciones en cuanto a los objetivos y la hipótesis de trabajo,

**Octavo paso: El Informe Final, desarrollando el poder de síntesis.**

Luego de haber dado todos los pasos anteriores, el alumno pasa a *realizar* la síntesis final de su investigación. Para ello debe estructurar el informe donde deberá exponer por escrito sus reflexiones y conclusiones. En ello la redacción, la ortografía, el manejo conceptual, el desarrollo de ideas son fundamentales. El producto final debe tener coherencia y responder a las interrogantes previas a la investigación, como también sugerir caminos de investigación. Debe evidenciar el desarrollo de capacidades y destrezas.

**Noveno paso: Comunicación, discusión y valoración de la investigación**

Los alumnos exponen a sus compañeros de curso y de colegio sus resultados de investigación. La dicción, el uso correcto de conceptos, el desarrollo de ideas, la forma de trabajo, las experiencias de vida son comunicadas y discutidas con sus pares. Existe un deseo liberado que en el contacto con los otros los objetivos transversales sean parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo actitudinal también es un área que le compete a la Pedagogía de Proyecto

**IV.-Evaluación**

La evaluación es procesal cualitativa, donde el establecimiento de criterios y aspectos a evaluar son concordados con los alumnos. Existen distintas formas y momentos para evaluar. Se evalúa desde la confección de fichas para registrar la información a la elaboración de la síntesis final. El trabajo cooperativo, la disciplina del investigador, el aporte personal al grupo de trabajo (cuando exista) son parte importante del trabajo global. Siempre existe la posibilidad de mejorar, actividad o tarea incompleta repite el ejercicio. El profesor lleva un registro de todas y cada una de las actividades, de tal manera que conoce los distintos ritmos de avance en las tareas encomendadas. Pautas de observación, libro de anotaciones, análisis de entrevistas, comentarios en vivo, revisión de carpetas, análisis de subproductos, análisis de producto final, se constituyen en elementos de primer orden para evaluar el proceso.

**V.- Resultados**

Para los alumnos en estos tres años la experiencia ha sido positiva. Destacan la posibilidad de trabajar solos, sin mayores presiones. Que la prueba de papel y lápiz haya desaparecido. La posibilidad de trabajar cooperativamente, de estar en distintos ambientes (sala de clases, biblioteca, sala de computación, en la calle, en una empresa, etc.), de compartir experiencia, de administrar su tiempo, son aspectos valorados por los alumnos en la Pedagogía de Proyecto. Sin embargo, también critican otros, por ejemplo que los trabajos sean demasiado largos y exista mucha dificultad para tener acceso a información de mejor calidad.

Para el profesor, la Pedagogía de Proyecto permite realizar clases interactivas, donde los verdaderos protagonistas son los alumnos. Permite desarrollar capacidades y destrezas, concretamente las de comprensión, de expresión verbal y no verbal, de síntesis, de observación, entre otras.

## HORIZONTES EDUCACIONALES

La evaluación no se transforma en un problema, por el contrario, la evaluación se transforma en un permanente diagnóstico el cual le permite al alumno ir detectando sus dificultades y al profesor poder orientar opor-

tunamente a sus alumnos. El alumno aprende en contacto con el sujeto de estudio, con sus compañeros y el profesor. Con la Pedagogía de Proyecto se construye el conocimiento.

### ANEXO UNO

#### PEDAGOGÍA DE PROYECTO: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA

#### PASOS CLAVES EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Paso uno  
Visión de la sociedad

Paso dos  
Concebir la idea a investigar

Paso tres  
Formulación del anteproyecto  
Paso quinto  
Técnicas e instrumentos para  
realizar la investigación  
Paso séptimo Tabulación y  
análisis de la Información

Paso cuatro  
Una reflexión crítica del anteproyecto  
Paso sexto  
Trabajo de campo: Aplicación de los  
instrumentos de investigación  
Paso octavo  
Redacción informe final: desarrollando  
el poder de Síntesis.

Paso noveno Comunicación, discusión y  
valoración, de la investigación

HORIZONTES EDUCACIONALES

ANEXO DOS

**PEDAGOGÍA DE PROYECTO:  
UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA**

**I. - ANTECEDENTES**

\* Tema a investigar.  
.....'Responsables:.....

\* Nivel.

**II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA** (Descripción, fundamentación y delimitación).

**I. OBJETIVOS** (Metas a lograr)

**IV.- HIPÓTESIS DE TRABAJO** (Un juicio a priori)

**V.- METODOLOGÍA DE TRABAJO** (Pasos a dar en la investigación)

**VI.- CRONOGRAMA** (Actividades en el tiempo)

**VII.- FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA** (De donde obtendré la información).

## ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA MEDIEVAL'

Prof. Luis Rojas Donat"  
Depto. Historia y Geog. y Cs. Soc.  
Universidad del Bio-Bío

Mis estudiantes pedían razones humanas y filosóficas y necesitaban explicaciones inteligibles más que afirmaciones. Decían que es inútil hablar si no hay inteligencia en las palabras, que no se puede creer si no se ha comprendido antes y que es irrisorio enseñar a los demás lo que uno mismo ni los que enseñan pueden comprender

Pedro Abelardo (1079-1142) *Historia calamitatum mearum*, cap.IX.

### 1. PRESENTACIÓN

En los últimos años, la oralidad y la escritura han venido siendo objeto de interesantes trabajos en el ámbito de los estudios medievales, como también en otras áreas. En general, se ha puesto el acento en lo escrito, su origen y la evolución de su rol en la sociedad. La oralidad, en cambio, ha podido ser reconstruida sólo cuando lo escrito la refiere y describe. Urgando en ese pasado que dio origen a la Universidad, este trabajo pretende presentar el valor formativo de la oralidad en la enseñanza, al tiempo de reivindicar la necesidad de que el universitario ponga por escrito el producto de su obligación que es pensar. Lo que ha continuación se presenta tiene su contexto y corresponde, pues, a una época con sus particulares requerimientos. Naturalmente, los actuales son otros, en parte diferentes en parte similares, de tal manera que esta visión deberá servir de referencia, tal como puede serlo la experiencia actual de otras latitudes, de las cuales se confía habitualmente más de lo que la historia nos indica, nos sugiere, y hasta podría decirse, nos reclama. Si se ha impuesto como verbo capital de la reforma de la educación, innovar, mi contribución, cuyo valor es necesario encontrarlo en el pasado mismo y no en mi síntesis, ha de hallarse en que las innovaciones del hombre actual en este campo son, en general, pocas, aunque importantes, lo que nos indica que una mirada puramente técnica a la Educación no es suficiente si no va unida a una observación culta, esto es, histórica, de la enseñanza. Así, junto al verbo técnico *innovar*, me parece que se ha omitido el culto *recuperar*. La palabra hablada y la palabra escrita es de vital importancia para entender la historia de Occidente y, por lo mismo, la nuestra. Desde la antigüedad clásica y la tradición hebrea, ésta define al ser humano y lo dignifica, ya que la palabra es la voz del ser humano, a imagen y semejanza.

' Este trabajo ha surgido como una contribución desde mi especialidad dentro del marco del proyecto *Programa Integral para el mejoramiento de la Formación inicial de docentes de la Universidad del Bio-Bío* entre el Ministerio de Educación y la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bio-Bío.

" Presidente de la Sociedad Chilena de Estudios Medievales (SCEM), profesor de Historia Medieval en el Depto. de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

## 2. NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD<sup>1</sup>

La Universidad es una creación de la Edad Media. Esta sola afirmación valdría para justipreciar aquella parte importante de nuestra historia occidental -casi la mitad- que porfiadamente los ignorantes siguen vilipendiando. La Universidad, aquella corporación que agrupa la totalidad (*universitas*) de los maestros y los estudiantes de una misma ciudad, ha tenido la importancia de difundir el conocimiento que la Antigüedad ya había comenzado a descubrir. La Edad Media, pues, no ha inventado la educación ni los conocimientos fundamentales de la ciencia humana, sino que ha sido ella quien los ha difundido y ha hecho de ese invento anterior, un fenómeno probablemente más importante y significativo que el descubrimiento mismo, muchas veces aislado y sin porvenir. Carece de importancia histórica la invención de un objeto o una idea que no transforme o cambie, mediante su acción cuanto más extensa y profunda, las estructuras sociales y mentales de una sociedad. La Edad Media lo ha hecho, y profundamente, con la Universidad al difundir el glorioso conocimiento acumulado por la ciencia griega y romana.

Las primeras formas de educación que tuvo la Edad Media se concentraron en las escuelas monásticas, centro espiritual donde la cultura escrita -la clásica, sin duda- se copiaba con amoroso cariño y respeto. Tarea ingrata y fatigante, descolorida, básica, nunca valorada lo suficiente, pero absolutamente esencial e importante de conservación en una época que había dejado de escribir y tam-

bién de estudiar. Cluny, Fulda, Monte Cassino, Bec, Fleury-sur-Loire son los monasterios cuyas escuelas se especializan cada vez más en la enseñanza religiosa y litúrgica. Pero en el siglo XII la función docente de los monasterios tiende a reducirse dramáticamente, sustituida por la renovación y ampliación de los centros de estudios que surgen en el medio urbano promovidos por el entusiasmo de algunos obispos cultos, las llamadas escuelas catedralicias o episcopales, al alero de las recientes construcciones que a partir del siglo X va realizando el renacimiento urbano de la Europa centro-norte<sup>2</sup>. Erigida como centro aglutinador de la vida ciudadana, la catedral va siendo hogar de un grupo de canónigos que se reúnen regularmente en torno al obispo para completar sus estudios y mejorar su conocimiento y dominio de la lengua latina. Usando la pequeña, pero simbólica silla episcopal (*kathedra*), desde allí el obispo imparte sus lecciones que, como indica el vocablo, consisten en la *lectura* de textos tomados principalmente de la Sagrada Escritura (*sacra pagina*), los primeros padres de la Iglesia (*Patrística*) y también de algunos escogidos autores griegos y romanos. La calidad de esta enseñanza estaba entregada indiscutidamente a la cultura del maestro (*magister*), con lo cual las escuelas van tomando distinto prestigio en el universo amplio de la cristiandad latina, de acuerdo con la estatura intelectual del obispo. Por eso, más que focos culturales, dice André Vauchez, habría que hablar de débiles destellos. En un principio sin ninguna organización del curriculum de estudio sino aquella que el maestro dispusiera como

<sup>1</sup> S. GUENEE, *Bibliographie de l'Histoire des universités françaises des origines a la Révolution*, 2 vol. Paris, Picard, 1978-81. C.H.HASKINS, *The Rise of Universities*, N.Y., 1913, reimp.lthaca, 1957. H.RASHDALL, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 2 vols., Oxford, 1936. J.VÉHGER, *Les universités au Moyen Age*, Paris, PUF, 1973. J.VERGER (Dir.) *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986. J.PAQUET-J.IJSEWIJN, *Les universités à la fin du Moyen Age. Actes du congrés International de Louvain*, 26-30, mai 1975, Louvain. Publ. del Institut d'études medievals, 1978. J.FRIED (Dir.) *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters*, Sigmaringen, J.Thorbecke, 1986 (Vorträge und Forschungen, XXX). AAVV, *A History of the university in Europe*, vol.1 edición a cargo de H.de Rider-Symoens, Cambridge, 1992. Varios artículos de esta obra se citarán más adelante. G.LEFF, *Paris and Oxford Universities in the thirteenth and fourteenth centuries*, N.Y.-London-Sydney, 1968.

<sup>2</sup> J:PAUL, *Histoire intellectuelle de l'Occident medieval*, Paris, A.Colin, 1973 (Coll.U). ídem, *L'Eglise et la culture en Occident. IXé-XIIé siècles*, 2 vols. Paris, PUF, 1986 (Nlle.Clio, 15 y 15bis). P.RICHÉ, *Eco/e et enseignement dans le haut Moyen Age*, Paris, 1989<sup>2</sup>.

la más apropiada, estas escuelas (*schollae*) van tomando el nombre de *studium générale* que nos da cuenta del carácter amplio y enciclopédico de su enseñanza, especialmente valiosa en un momento en que la mera tarea de conservación del conocimiento significaba ya una magna obra cultural<sup>3</sup>. Sobresalen Reims, Lieja, Laon y sobre todo Chartres, París es algo más tardía.

A medida que la Europa occidental fue creciendo en población, la progresiva complejidad social hizo surgir organizaciones sociales dentro del ámbito urbano ligadas a los diferentes oficios o trabajos que el desarrollo ciudadano requería; herreros, tejedores, zapateros, albañiles, etc., se agruparon a la manera corporativa creando los gremios o cofradías<sup>4</sup>. Por cierto, no era una novedad este tipo de organizaciones, puesto que los romanos habían desarrollado algunas semejantes con el nombre de *collegia*\*. El vocablo "gremio" encuentra su equivalente en otras lenguas europeas (vernáculos) vigentes en la época, como el inglés *guild*, el alemán *hansa*, el francés *métier*. El latín, la lengua interna de la Iglesia, que era, por así decirlo, el inglés de nuestro tiempo, encontró en el término *universitas* (= "un todo, totalidad, universo") la palabra para designar el "conjunto de maestros y de estudiantes asociados" pertenecientes a una escuela episcopal. De este modo, creando también un "gremio", pero de profesores y alumnos, nació la escuela catedralicia que andando el tiempo junto a una progresiva organización interna, llegó a conocerse con un nombre que aludía a la ciu-

dad correspondiente: ejemplo, *universitas magistrorum pariensis*, la Universidad de la catedral de París o la *universitas magistrorum bononiensis*, la Universidad de Bolonia. Nacidas, pues, al amparo de la Iglesia, fue el Papado el que le dio carácter institucional al otorgarle la calidad de Universidad, con una organización, requerimientos, grados, etc.<sup>5</sup>

Este cuadro corresponde al primer impulso medieval creador de las universidades que se ubica antes de 1300 y que no alcanza más de una veintena. Todo el espacio de los países germánicos septentrionales, escandinavos y eslavos no contaba con estas nacientes instituciones, porque todas las existentes se hallaban al Sud-Oeste de la Europa. A partir del siglo XIV la situación comenzará a cambiar visiblemente, creándose alrededor de cincuenta nuevos centros de estudio. Esta corresponderá a la segunda oleada de universidades cuyo sello será distinto a aquellas aparecidas antes de 1300; mientras éstas se formaron debido al deseo espontáneo de los profesores y los alumnos de organizarse en una corporación, las nuevas en cambio, surgieron de la decisión política de las autoridades seculares apoyada por la Santa Sede, la cual otorgaba los privilegios canónicos indispensables. Como ha dicho Francis Rapp, hasta las proximidades del siglo XIV, los estudiantes aparecían primero, la Universidad enseguida; sin embargo, a finales de la Edad Media, la Universidad era erigida primero y después la completaban los estudiantes<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> *La scuola nell'Occidente latino de l'Alto medio Evo*, Spoleto, 1972, Settimane di Studi del Centro italiano sull'Alto Medioevo, XIX (Spoleto).

\* D. POIRION (Dir.), *Milieux universitaires et mentalité urbaine au Moyen Age*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1987 (Cultures et civilisations medievales, 6). J. LE GOFF, *Les intellectuelles au Moyen Age*, Paris, Seuil, 1985<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> P. GLORIEUX, *Aux origines de la Sorbonne*, 2 vols. Paris, Vrin, 1965-66.

\* F. RAPP, *L'Église et la vie religieuse en Occident à la fin du Moyen Age*, PUF, (Nlle. Clio), 1991 (reed.).

<sup>6</sup> Vid. A. BANCALAR, El mundo cultural romano: una nueva interpretación educativa de los *collegia inveniunt* (siglos MU d. c.) en 'Semanas de estudios romanos, U.C.V., vol. VII-VIII, 1996, pp. 197-217.

### 3. LA ENSEÑANZA<sup>7</sup>

La enseñanza en las universidades tenía cierta uniformidad debido al prestigio que adquirió Bolonia y París por sobre las restantes. En ésta el estudio de la teología fue lo gravitante, en la primera el derecho, y la celebridad y autoridad de ambas traspasó hasta el mundo moderno<sup>8</sup>. La formación inicial o de base se hallaba en la facultad de artes (*ars liberalia*) que se constituyó en la más grande de todas y la más importante desde el punto de vista del prestigio de sus autoridades. Todas las universidades debían contar con esta enseñanza de base o primaria cuya duración se extendía, por lo común, por seis años<sup>9</sup>. Las artes liberales contemplaban dos ámbitos claramente diferenciados:

1.-El *trivium*, "tres" materias que se consideraban instrumentos básicos que todo estudiante debía poseer para iniciar sus estudios, y que tienen relación directa con uso del lenguaje (*verba*), sin el cual -se decía- ninguna materia podía ser estudiada:

- a) Gramática, el arte de escribir bien las "palabras".
- b) Retórica, el arte de hablar correctamente.
- c) Dialéctica, el arte de discutir y de pensar.

El trivium se transforma en el fundamento de toda la pedagogía medieval al estudiar las palabras y el lenguaje. Por eso es la gramática la ciencia que va imponiéndose como base de la enseñanza hasta fines del siglo XII, ya que se decía que a través de ella se llegaba

a las demás ciencias. Conociendo a los autores se puede llegar a todos los temas, pero también a través de las palabras se llega al sentido oculto que ellas guardan. Sin poder nombrar las realidades y las cosas, era imposible tomar posesión de ellas, aprehenderlas.

2.-El *quadrivium*, "cuatro" materias que representan las "cosas" (*rerum*) indispensables que han de estudiarse como preparación para los estudios superiores. El carácter de disciplinas "exactas" como se conoció a éstas, también recibieron el nombre genérico de *mathematica*<sup>1</sup>.

- a) Geometría, estaba fundada sobre Euclides, *Elementa*.
- b) Aritmética, de acuerdo al texto de Boecio, *De Institutione arithmetica*.
- c) Astronomía, enseñada a través del retórico cartaginés Martianus Capella, *De nuptiis Mercurii et Filologiae*.
- d) Música, también de Boecio, *De institutione música*

Estos son los verdaderos "instrumentos" mediante los cuales se logra la competencia necesaria para alcanzar la especialización en una de las cuatro facultades superiores: teología medicina, decreto o derecho canónico y derecho civil. Debido a lo prolongado de los estudios y a problemas de subsistencia, pocos estudiantes alcanzaban el final con el doctorado, pues seis años en Derecho y en Medicina, París en cambio exigía ocho años en Teología y una edad mínima de treinta y

<sup>7</sup> M. ROUCHE, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, vol.1: *Des origines à la Renaissance*, Paris, 1981 (Nlle. Librairie de France). P. GLORIEUX, *L'enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la Faculté de théologie de Paris au XIII<sup>e</sup> siècle*, en "Archives d'Histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age", 35 (1968), p.65-168

<sup>8</sup> *Enseignements et vie intellectuelle (IX<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècle). Actes du 95<sup>e</sup> Congrès nat. des sav., Reims, 1970.* (Sección Philologie et Histoire jusqu'à 1610, vol.1) Paris, B.N., 1975.

<sup>9</sup> Actas del IV Congreso de Filosofía Medieval, Montreal-Paris, 1969, esp. el artículo de PH. DELHAYE, *La place des arts libéraux dans les programmes scolaires du XIII<sup>e</sup> siècle*, pp.161-173 y el de H. ROOS, *Le 'trivium' à l'Université au XIII<sup>e</sup> siècle*, pp.173-193. Vid. Tb. en AAVV, *A Histoire...*(n.1) el trabajo de G. LEFF, *The 'trivium' and the three philosophies* (pp.307-336) como también el de J. NORTH, *The quadrivium*, (pp.337-359).



cinco para obtener el doctorado<sup>10</sup>.

En la universidad se desarrolla un método que es el principal instrumento de los universitarios: la *Escolástica*. Este vocablo es una deformación castellana del latín tardío *schola*, con el cual se identificaba a la "escuela" episcopal o urbana del siglo XI, y por extensión semántica el método de estudio de dichas escuelas. El razonamiento escolástico pasa por cuatro momentos:

- 1.- *La lectio*, la lectura comentada de textos de base, que se atrofiará hasta desaparecer.
- 2.- *La quaestio*, o pregunta formulada a partir de la lectura de los textos. Este método fue originalmente parte de la *lectio*, pero su desarrollo la apartó de ésta llegando a constituirse en otro camino de enseñanza.
- 3.- *La disputatio*, discusión organizada en torno a las preguntas surgidas de los textos de base u otros independientes.
- 4.- *La determinatio*, que es la decisión intelectual.

En este instrumento metodológico radica que el intelectual que utiliza la escolástica no sea un mero exégeta, un lector que hace inteligible el texto que presenta, sino un creador de problemas que solicitan su reflexión, excitan su pensamiento y le conducen a una toma de posición<sup>11</sup>.

#### 4. LOS TEXTOS<sup>12</sup>

Respecto de los autores que se consideraban fundamentales para cursar el *trivium* estaba Prisciano, gramático latino del siglo VI con su *Institutiones grammaticae*, el tratado de gramática más completo que nos ha quedado de la antigüedad. Era conocido en la

Edad Media por *Priscianus maior* (los seis primeros libros) donde se estudiaba la morfología y *Priscianus minor* (los dos últimos libros) acerca de la sintaxis. También, muy utilizado era Donato (s.IV) con su *Ars minor* y su *Ars maior*, este último llamado sugestivamente *Barbarismus* debido a la primera palabra del texto.

La retórica estuvo depositada al estudio del tratado *De inventionede* Cicerón y la *Rethorica ad Herennium*, que le fue atribuida. Aquí se encontraba la retórica clásica, la que debió ser complementada por una parte del *De differentiis topicis* de Boecio (s.VI). Más tarde, habiéndose destacado la lógica, se utilizó la *Rethorica* de Aristóteles, traducida al latín en 1250, cuya naturaleza era más teórica que práctica.

La Lógica era estudiada también en base a Aristóteles: su tratado de las Categorías, traducido por *Predicamenta* donde se exponen las diez categorías del ser, y su *Perihermeneias*, traducido como *De interpretatione*. Pero a Aristóteles se llegaba de la mano de Porfiro de Alejandría (s.III) que hizo una introducción sistemática a las Categorías, muy conocido en la Edad Media como la *Isagoge*. Después de ella, seguía el estudio de Aristóteles propiamente tal, aunque probablemente también en la traducción latina y comentarios de Boecio. Como ha dicho Jacques Le Goff, todo cuanto sabe la Edad Media de Aristóteles se lo debe a este autor<sup>13</sup>.

En el universo de textos en la universidad, había también otra clase como manuales para el estudio y la enseñanza. En general, todos caben en la clasificación de manuales, pero de hecho no todos obedecen su creación a

<sup>10</sup> Les entrées dans la vie. Initiations et apprentissages (XII<sup>e</sup> Congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public, Nancy, 1981, Presses Univ. de Nancy, 1982. E.MORNET, *Pauperes seo/aires. Essai sur la conditions matérielle des étudiants scandinaves dans les universités aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles*, en "Moyen Age", 84 (1978), pp.53-102.

<sup>11</sup> J.LE GOFF, *Das Hochmittelalter*, Mainz, 1965 (Reimp.esp. Siglo XXI, Madrid, 1986, p.248).

<sup>12</sup> L.J.BATAILLON-B.G.GUYOT-R.H.ROUSE(D<sub>rs</sub>.), *La production du livre universitaire au Moyen Age. Exemplar et peda*, Paris, CNRS, 1983.

<sup>13</sup> J.LE GOFF, *La civilización del Occidente medieval*, Barcelona, 1965, p. 181. • - ' .

las mismas razones. En líneas gruesas, pueden distinguirse dos tipos de manuales:

- 1.- Las guías para la preparación de los exámenes.
- 2.- La literatura de introducción a diversos niveles. En esta categoría se conocen tres tipos de textos:

- a) Los que suministran a los estudiantes las materias básicas de cada disciplina.
- b) Los que parecen una suerte de introducción a la filosofía como una preparación a la enseñanza de disciplinas particulares.
- c) Los manuales especializados en una disciplina determinada<sup>14</sup> .;

## 5. LA ORALIDAD Y LA ENSEÑANZA

Se hace necesario una precisión previa: las fuentes que disponemos en la actualidad nos permiten apenas vislumbrar una vaga idea de lo que realmente ocurría en las universidades. En el mundo antiguo, la enseñanza dependía casi íntegramente de la comunicación oral, lo fue en la Edad Media y en la actualidad sigue teniendo una importancia cardinal. La enseñanza era, pues, oral. Los libros, que nunca desaparecieron del todo en el medievo, eran, sin embargo, muy caros y escasos, debido a que la imprenta se conoció en Europa a fines del período en el siglo XV. La mayoría de los estudiantes no disponía de los libros de base, que eran aquellos textos básicos para estudiar la retórica, la gramática, la dialéctica, la lógica, donde campeaba Aristóteles, Boecio, Prisciano, Cicerón. Especialmente en la Facultad de Artes en el siglo XIII, los estudiantes eran menos ricos que aquellos de las facultades de Derecho y Medicina, por lo que la necesidad de disponer de los textos obligó a desarrollar iniciativas que se examinarán más adelante. Además, los textos contenían muchos errores, a

causa de la falta de prolijidad de los copistas profesionales, cuyo trabajo fatigante y siempre presuroso, admitía muchas imperfecciones, especialmente en el medio universitario, habitualmente sediento de textos. Sin las necesarias correcciones las copias de los cursos se usaban como ayuda de memoria, como una suerte de resumen de los cursos o las disputas. La oralidad estaba omnipresente tanto en los estudiantes como en los profesores, puesto que más que los textos, era la circulación de las ideas y de las personas mucho más importante de lo que podemos imaginarnos hoy. La actividad intelectual era ciertamente bastante más rica de lo que puede verse a través de la documentación de los manuscritos conservados. Ni qué decir tiene, éstos no alcanzan a ser sino una pequeña fracción, quizás bastante pálida, de la producción escrita de la época: ¡la cantidad de manuscritos perdidos es desolador!<sup>15</sup>

La oralidad, pues, era considerada como un elemento importante en la enseñanza medieval. Sus ventajas son destacadas en los numerosos prólogos a los "comentarios" (*commentaria*) o los resúmenes (*compendia*). Un ejemplo tomado de las *Cuestiones Mathematicae* ("Cuestiones sobre las matemáticas") de Raúl el bretón, puede ilustrarnos este aspecto:

"Digo que sabemos primeramente aprendiendo de otra persona que por nosotros mismos, ya que una lección escuchada otorga mejor provecho que diez estudiadas por uno mismo. Es por esto que dice Plinio: 'la viva voz afecta más al intelecto que la lectura', es decir, que el estudio de los libros. Y explica la causa diciendo que la pronunciación de aquel que habla, su rostro, sus gestos y su actitud, todo ello hace que el auditor aprenda de antemano y con más seguridad, y las cosas entendidas gracias a alguien se fijan más pro-

<sup>14</sup> G.HASENOHR-J.LONGÉRE(Dirs.), *Culture et travail intellectuel dans l'Occident medieval*, Paris, 1979.

<sup>15</sup> OLGA WEIJERS, *Le maniement du savoir. Pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités (XIII-XIV)*, Brepols, Belgium, 1996, caps. IX-X.

fundamente en el alma que si se estudian por uno mismo"<sup>16</sup>.

Como la enseñanza misma, los exámenes tenían un carácter esencialmente oral. La redacción de una memoria escrita no parece que haya existido. El conocimiento acumulado por los estudiantes era examinado por medio de una interrogación delante de un comité de examinadores. Aquellos debían responder a las preguntas relativas a los libros estudiados, preguntas o *quaestiones* para las cuales se preparaban mediante los repertorios de preguntas compuestas especialmente para ayudar a los estudiantes a preparar los exámenes. Sin embargo, estaba prohibido a los candidatos a la magistratura, a la licencia o al bachillerato servirse de ayudas de memoria ni debían leer ningún pergamino o un libro durante la *determinatio*. Más que un examen para verificar la cantidad de conocimientos, se trataba de un examen de competencia. Otras instancias administrativas testimonian la presencia de lo escrito en la universidad, pero no hacen desaparecer lo importante que es lo oral: los exámenes, las ceremonias, las interrogaciones, las pruebas, las disputas, las determinaciones, casi todos los discursos todo ello se hace en la oralidad.

Está claro que había conciencia de que la riqueza expresiva de la voz del profesor tenía una gran importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lamentablemente en la actualidad, se ha pretendido desconocer esta dimensión trascendental de la figura del profesor ante sus alumnos, buscando a veces hacerlo prescindible o simplemente reemplazarlo por instrumentos como el computador o la video-conferencia. Estos no son ni serán más que instrumentos, valiosos sin duda, como puede serlo un mapa, un retroproyector, una diapositiva. Todos ellos al servicio del maestro pueden resultar del todo ineficaces ante un profesor inepto, o bien completamente ¡necesarios frente a un gran profesor, si se considera que en la transmisión de la cultu-

ra, la imitación -no copia- ejerce un incentivo poderoso: se aprende a ser culto conociendo a un hombre culto, a ser médico apreciando un buen médico, a ser abogado con un diligente abogado, a ser profesor imitando a un gran maestro.

## 6. LO ESCRITO Y LA ENSEÑANZA

Lo escrito estaba también presente en casi todos los detalles de la vida universitaria. Esta se conoció y se concibe como una cultura basada en los libros, donde radica toda su fuerza en la formación de Occidente. Los textos de base leídos y comentados por el maestro, estaban escritos y podían consultarse. Los maestros redactaban sus comentarios sobre un tema específico, y también lo hacían con los cursos que a lo largo de su carrera de profesor les tocaba dictar sobre materias más amplias que repetían varias veces aunque mejorando cada vez como producto de su crecimiento intelectual. Se tiene asimismo, versiones escritas de las *disputationes*, esto es, certámenes donde dos o más profesores se "enfrentaban" académicamente a "disputar" sobre un tema de antemano escogido y dispuesto por la autoridad universitaria. Un cierto número de ellas, probablemente una parte ínfima de las que se desarrollaron en la realidad, se conservan en manuscritos, pues las otras -la mayoría-se hicieron oralmente, no dejando registro.

Los maestros procedían a la redacción de los cursos impartidos incentivados por la demanda de los propios alumnos. Son muchos los ejemplos que podrían citarse, como el de Jean Buridan y su comentario, bajo la forma de *quaestio*, sobre la *Physica* de Aristóteles. Animado por sus estudiantes, dice él, a redactar estas cuestiones "porque no son capaces -como dicen ellos- de retener en la memoria las innumerables cosas entendidas en las escuelas sin la ayuda de un texto escrito"<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> O.WEIJERS, *La 'disputatio' á la Faculté des arts de París (1200-1350 environs)*, Turnhout, 1995, vid. apéndice 2. Tb. de la misma, *Le maniement du savo/>...(n.15)*, cap.X.

<sup>17</sup> J.MIETHKE, *D/e mittela/terliche universitaten und das gesprochene Wort*, en "Historisches Zeitschrift" 251 (1990), pp.1-44 citado por O.WEIJERS, *Le maniement du savo/r...(n.15)*, p.146.

## 7. DE LO ORAL A LO ESCRITO

La petición de los alumnos a sus profesores no era la única manera mediante la cual los cursos orales se pusieran por escrito y se transformaran en un texto. Necesario es agregar que éste tampoco resulta ser un proceso tan simple. Varias etapas implicaban la redacción de un texto de enseñanza: las notas o apuntes recogidos por los estudiantes, la *reportatio* o esquema completo de la sesión, el dictado y, para la multiplicación de textos, el sistema de la *peda* o copia del manuscrito.

a) Tomar notas durante los cursos era, naturalmente, una práctica normal que viene de mucho antes de la época universitaria. Las más de las veces, estas notas fueron sin duda, escritas sobre tabletas o pedazos de pergamino, pero también pueden encontrarse en los manuscritos textos de base. Ejemplo es la nota señalada al margen de un comentario hecho por Henri de Renham a un texto de Aristóteles en Oxford: "este libro ha sido escrito por Henri de Renham...en las escuelas de Oxford y corrigió (es decir, corrigió la copia del texto de base con muchos errores) y anotó al tiempo que escuchaba"<sup>18</sup>.

Hay que destacar aquí, como ya se ha dicho, que la mayoría de los estudiantes no disponía de los textos de base delante de ellos. Cuando el maestro comenzaba a explicar un pasaje de un libro, él lo leía antes íntegramente, para que los estudiantes pudiesen memorizarlo, antes de iniciar su comentario, cuya primera etapa era generalmente la división del texto y del pasaje en partes distintas, ayudando así al proceso de retención en la memoria. Esto puede apreciarse en los comentarios de los siglos XIII y XIV, donde el pasaje del texto base es indicado, habi-

tualmente, por las primeras palabras, mostrando de este modo el lugar de importancia que tenía esta memorización. Bastaba mencionar las primeras palabras del pasaje **para** que los alumnos y el profesor comprendieran a qué texto se refería y cuáles eran las ideas. Ahorrando este tiempo la lección se encaminaba hacia su análisis y comentario, facilitando la tarea del profesor al tiempo que elevaba el nivel de la *lectio* (lectura y explicación literal). En esto radica que, con el transcurso del tiempo, los universitarios hayan atrofiado la *lectio* al considerarla demasiado elemental y dar más importancia a la etapa siguiente, la *quaestio*, cuya característica principal consistía en formularle preguntas o cuestiones al texto que se estudiaba, intentando responderlas mediante un razonamiento lógico<sup>19</sup>. Por otra parte, no hay que olvidar que de generación en generación, los textos se multiplicaban y que a fines de la Edad Media, es muy probable que fuese cada vez más raro que un estudiante no tuviese su propio Aristóteles o Prisciano.

b) La *reportatio* o esquema escrito de una sesión oral, de algún curso o de las disputas, es igualmente más antiguo que las universidades. Así por ejemplo, las *Sententiae de Divinitate* de Hugo de San Víctor nos son conocidas por *reportatio*. Este texto es acompañado de una carta dedicatoria del *reportator*, un cierto Laurentius, que cuenta cómo, por la solicitud de sus compañeros y del mismo maestro Hugo, se encargó de poner por escrito las palabras pronunciadas; y agrega: "una vez por semana llevaba mis tabletas al maestro Hugo para que juzgara lo que había de ser eliminado y lo que era superfluo, suplir lo que había sido omitido, cambiar lo que estaba mal escrito, y que, después de hecho los cambios, había alguna cosa bien escrita,

<sup>18</sup> AAVV, *Les genres littéraires dans les sources théologiques et philosophiques médiévales. Définition, critique et exploitation*, Louvain-la-Neuve, 1982 (Publications de l'Institut d'Études Médiévales. Textes, études, congrès 5). Vid artículo de J.G. BOUGEROL, *De la 'reportatio' a la 'redactio'*, pp.51-65.

<sup>19</sup> E.JEAUNEAU, *Lectio philosophorum, recherches sur l'école de Chartres*, Amsterdam, A.M.Hakkert, 1973. C.FOURIER, *L'Enseignement trancáis de l'Antiquité à la Révolution*, Institut Pédagogique National, Paris, 1964.

debía ser corroborada por la autoridad de un sabio<sup>20</sup>.

Esta descripción nos transporta a la práctica universitaria del *reportator*, asistente del maestro que le confía la difícil tarea de tomar notas de sus palabras, de hacer un bosquejo fiel el que podía así servir para la redacción posterior. Es posible que la actividad haya tenido su origen entre los juristas de Bolonia, como se ha planteado. De hecho, ella estaba muy generalizada en el medio universitario. La *reportatio*, tarea designada por los maestros, no estaba limitada sólo a los ayudantes del mismo. A veces, había varios *reportatores*, oficialmente instituidos por el profesor o no, de tal manera que del curso impartido, surgían varios "apuntes"<sup>21</sup>. El curso sobre las *Quaestiones in Metaphysicam* de Sigerio de Brabante nos ha sido transmitido gracias a cuatro *reportaciones* conservadas en manuscritos que invitan a pensar, probablemente, en dos clases de cursos. La confrontación de estos escritos ha permitido no sólo reconstruir el curso que, naturalmente, fue dictado oralmente, sino también comprobar el buen nivel de comprensión alcanzado por los alumnos autores de estos apuntes: uno de ellos alemán, de Munich, el otro inglés, de Cambridge<sup>22</sup>.

Distinto es el caso de las instancias donde se desarrollaba una *disputatio*, allí se escogía un tema sacándolo del orden temático impartido por el texto de base, esto es, un análisis académico de un tema monográfico suscitado a partir del estudio de un autor en especial. La discusión resultaba, sin lugar a dudas, más compleja e imprevisible, quizás hasta caótica, a pesar de las reglas y las formalidades que había para tales certámenes, considerados solemnes. Ello explica, entonces, que los apuntes conservados de estas

sesiones se muestren muy diferentes entre sí. A veces, el manuscrito recoge sólo un boceto de la discusión, otras señala únicamente la *determinatio*, pero también se halla la *reportatio* y el texto escrito por el maestro.

Tanto en los cursos como en las disputas, la *reportatio* es una etapa intermedia en la que se elabora un texto previo o pre-texto que alcanzará finalmente un resultado final, que es la edición del mismo. Las anotaciones hechas por el maestro antes de la sesión o durante ella, y las correcciones que se introducían a los apuntes después de la clase, desempeñaban un rol igualmente importante. Una buena *reportatio*, bien corregida por el maestro, permitía enseguida la autorización del mismo como una obra suya; al revés, podía redactar su propio texto apoyándose en las diversas *reportaciones*, como también en sus propias notas. Una edición de esta naturaleza, relativo a temas complejos y muy académicos, necesitaba de retoques, adiciones, matices que nacían después de la reflexión, sin olvidar tampoco la uniformización del estilo.

El resultado es designado habitualmente por el vocablo *ordinatio* ("composición", "ordenanza"), pero también por los términos como *editus* ("editado") o *in copia datus* ("dado como copia"). Estas "ediciones" no son siempre obra del mismo autor, sino que a veces pertenece a un 'admirador' o un alumno que ponía en orden los apuntes tomados durante un curso o una disputa del maestro. Por otra parte, algunos textos no se han conservado sino como *reportatio*, y se piensa que la redacción del mismo se ha perdido, o tal vez, ésta jamás llegó a hacerse. En los estatutos de ciertas universidades se exigía la edición de algunos textos considerados imprescindibles, especialmente las cuestiones disputadas

---

<sup>20</sup> El testimonio de este *Laurentius* se encuentra publicado por B.BISCHOFF, *Mittelalterliche Studien*, München, 1967, vol.II, p.182-187. El mismo con comentario en O.WEIJERS, *Le maniement du savoir...*(n.15).147.

<sup>21</sup> Magnífica es la obra colectiva *Etudes sur le vocabulaire intellectuel du moyen age*, 1988-9. Vid. J.HAMESSE ha estudiado este aspecto: '*Collatio*' et '*reportatio*': deux vocables spécifiques de la vie intellectuel/e au moyen age (vol.1, pp.78-87).

<sup>22</sup> O.WEIJERS, *Le maniement du savoir...*(n.15), p.147, nota 13.

(*quaestiones disputatae*), que eran muy valiosas desde el punto de vista de la enseñanza. Es el caso de la Universidad de Padua en el siglo XIV, los maestros, después de disputar debían redactar un texto sobre la cuestión disputada a los diez días de haberse llevado a cabo, y les estaba prohibido encargar a sus ayudantes esta obligación designando a un *reportator*, llamado también *notarius* o *socius*, cuyos apuntes sirvieran de base para la elaboración del texto. Esta reglamentación tiene dos objetivos bastante lógicos: en primer lugar, la preocupación de procurar a los *stationarii* -aquellos que multicopiaban los textos autorizados- copias confiables en plazos tan breves como hemos visto. En segundo lugar, y he aquí un aspecto de gran relevancia, la *reportatio* y la edición de la misma eran consideradas como una suerte de garantía contra los excesos que podían producirse en una enseñanza enteramente oral y, en parte, confidencial. En estas disposiciones hemos de ver la necesidad imperiosa de la autoridad universitaria de encargar a los maestros la obligación de hacerse responsable de aquello que enseñaban, de la calidad de su enseñanza, y en relación al juramento que prestaban todos los profesores al ingresar a la corporación de maestros, de enseñar con la verdad pura y transparente. Bello e importante gesto que no tiene explicación sino en la contrapartida que la vida universitaria tenía entonces de la autonomía, la libertad de cátedra, como se llamó después, que no puede concebirse sin la necesaria responsabilidad. Libertad y responsabilidad, las dos coordenadas fundamentales del saber y la enseñanza<sup>23</sup>.

c) Hay también otra manera de llegar a editar un texto de estudio: se trata del dictado puro y llano del texto preparado por el profesor antes de la clase y que los alumnos copiaban íntegramente, palabra por palabra, conocida en la época como *pronuntiatio*, o con expresiones tales como *ad pennam dictare*

("dictar a la pluma"). Esta manera de enseñar fue muchas veces prohibida por el gobierno universitario, y en otras sometida a condiciones muy severas; por ejemplo, dictar una *determinatio*, un comentario notable o un tratado muy valioso, siempre pensando en la utilidad para los estudiantes. Por eso esta práctica encuentra explicación, y hasta podría justificarse, ante la realidad de la falta de textos o la dificultad de copiarlos que hubo en la Edad Media. Las prohibiciones mencionadas no tuvieron el éxito esperado como es posible comprobarlo en su continua repetición. Sin embargo, este fracaso también tiene su explicación: el dictado se transformó en un medio fácil para multiplicar los textos, pero también en, cierta medida, permitía controlar la producción de libros. Con todo, la realidad histórica nos revela que, lamentablemente, el sistema de dictado se impuso a fines de la Edad Media (fines del siglo XIV y en el XV) en los programas universitarios especialmente en las universidades de la Europa central.

d) Otro sistema para la reproducción de los textos, muy utilizado en el siglo XIII en Bolonia y en París, era la *peda* o copia, que consiste en multiplicar cualquier obra escrita y no la edición de un curso oral, como se ha visto. La copia autorizada por el autor que debía multiplicarse era depositada en la oficina de los libreros oficiales de la universidad (*stationarii*), los que seccionaban la obra en cuadernos (*pede*) para ser entregados a los estudiantes quienes, frente a una obra más corta, se hallaban en condiciones de copiarla. Si no era entregada a los estudiantes, se lo hacía a los escribas o copistas profesionales, oficio éste muypreciado en el medio universitario, esencialmente libresco. Este sistema de división en cuadernos tenía la ventaja de que muchas personas podían escribir el mismo texto al mismo tiempo, lo que permitía reproducir un texto de un modo mucho más rápido<sup>24</sup>. Este interesante siste-

<sup>23</sup> J.HAMESSE, *La méthode de travail des reportateurs*, en "Medioevo e Rinascimento" 3, 1989, pp.51-67.

<sup>24</sup> O.WEIJERS, *Terminologie des universités au XIII<sup>e</sup> siècle*, Roma, 1987 (Lessico intelletuale Europeo, 39), pp.302 y ss.

ma de la *peda* parece tener su origen en la universidad de Bolonia, donde una comisión de *preciarii*, nominada por la universidad controlaba el buen funcionamiento de esta práctica. En París, donde también abundó este valioso sistema, contaba igualmente con los llamados *taxatores*, los tasadores oficiales de los libros quienes fijaban el valor de los cuadernos. El procedimiento se advierte muy práctico y hasta astuto, pues de este modo la autoridad podía controlar las obras publicadas, antes de que fueran incluidas en la lista de libros aprobados. No obstante, la *peda* fue abandonada como sistema de reproducción de textos a fines del medievo en muchas universidades, bien que en algunas se mantuvo, lo cual puede indicarnos el rol muy importante que siguió teniendo el dictado en la multiplicación de los obras<sup>25</sup>.

\*\*\*

queda la impresión de que lo oral tenía un lugar primordial en la enseñanza. Ello no obsta que lo escrito estuviese menos considerado, pero la intelectualidad medieval, así como la sociedad en su conjunto, concedían a la comunicación oral, a la discusión, al discurso, al sermón, a los juramentos, una especial preocupación y cuidado, que hoy parece difícil comprender y aquilatar cabalmente. Lo oral y lo escrito daban prestigio a un maestro y lo señalaban como un *doctor*, el tono y la cadencia de su hablar, la calidad de sus clases, la claridad de su exposición, la presentación ordenada de sus argumentos y el orden de las ideas, todo ello debía plasmarse en un texto que le daba autoridad y permitía que pudiese permanecer en la posteridad. El texto no sólo prestigiaba a su autor sino a la universidad, al tiempo que incrementaba la historia cultural e intelectual de la Edad Media y de Occidente.

---

Del estudio de la vida universitaria medieval

<sup>25</sup> F. CARPINTERO BENITEZ, *En torno al método de los juristas medievales*, en AHDE, LII (Madrid, 1982), pp.617-647.

**EL SISTEMA DE FORMACIÓN DUAL EN LOS LICEOS TÉCNICO PROFESIONALES Y EN EL MUNDO DE LA EMPRESA. Una indagación exploratoria acerca de la percepción que poseen parte de los actores.**

**Fancy Castro Rubilar**  
**Profesora de Estado en Castellano**  
**Magíster en Educación**

**RESUMEN**

Frente a las diversas demandas y desafíos que la sociedad le hace a la educación, ésta debe responder en variados ámbitos del quehacer social, cultural y económico en que inserta la población escolar que atiende. En Chile en el proceso de cambio o reforma del sistema educativo, se han explorado diferentes opciones de mejoramiento y de búsqueda de elevar la calidad de la educación y de hacerla más pertinente a la realidad y necesidades de incorporación al mundo laboral de los jóvenes que egresan de las aulas escolares. En este sentido, la preocupación se ha centrado en la modalidad Técnico Profesional que tiene como propósito entregar una formación de nivel medio, que le permita al alumno una rápida inserción laboral. Pero distintos estudios y constataciones con la realidad nos dice que ella no ha sido del todo efectiva y que adolece de muchos cambios. Entre las propuestas de mejoramiento y cambio está la inserción en el Sistema de Educación Dual.

En Chile la inserción del Programa de Formación Profesional Dual ha sido considerado una alternativa curricular para la educación media Técnico Profesional, que desarrolla el Ministerio de Educación a través del Programa MECE Componente Curriculum y Evaluación. Consiste en contar con dos lugares de aprendizaje para el alumno: escuela y empresa.

La inserción de la Modalidad Dual en el país ha surgido como parte de la necesidad de establecer nuevos modelos curriculares para la Enseñanza Técnica Profesional que expresen el desafío de vinculación escuela-empresa. No obstante, el Sistema Dual es aún desconocido y se encuentra en proceso de expansión y aplicación.

En el contexto de los Desafíos de la Modernización, Globalización de la Economía y de la Reforma Educacional en marcha en el país, el problema de este estudio fue indagar acerca de : ¿Cuáles son las percepciones relativas al Sistema de Formación Dual, que poseen los Jefes Técnicos de los Liceos Técnicos Profesionales y los Ejecutivos de las Empresas de la Región Metropolitana participantes en la introducción de esta modalidad educativa en sus respectivas instituciones?.

Con la finalidad de establecer algunas aproximaciones en este sentido se realizó un Estudio de carácter exploratorio- descriptivo que indaga las percepciones que existen en torno al Sistema Dual en Chile, considerando el contexto espacio-temporal, el paradigma técnico- económico vigente y el proceso de reforma de la educación en Chile.

Las fuentes utilizadas en el estudio fueron, principalmente, estudios teóricos, información documental y estadística acerca de la realidad, Jefes Técnicos de siete Liceos Técnico Profesionales y nueve Ejecutivos de Empresas de la Región Metropolitana incorporados al Sistema Dual.

La realización del estudio nos permitió llegar a formular conclusiones que revelan la percepción que del Sistema Dual tienen los encargados de ejecutar este Programa en las empresas y en los liceos.



**1º.** Los antecedentes históricos acerca de enseñanza técnica profesional en Chile y de la ubicación geográfica de los liceos en los cuales se ha insertado el Sistema Dual nos permite afirmar que esta modalidad educativa está destinada a los sectores más modestos de la población del país. En efecto, los liceos y las empresas participantes del Programa pertenecen aquellas comunas del gran Santiago que registran los mayores índices de pobreza en la región.

La ubicación de los liceos pertenecientes a esta modalidad de enseñanza no está determinada por el azar, más bien ha sido el resultado de enfoques político-económicos que generan sistemas educacionales diferenciados, acentuando con ello la inequidad.

Consuetudinariamente el sistema educativo chileno ha generado dentro de su ámbito una "clasificación" patente que disgrega en sí las clases sociales. La Enseñanza Técnica Profesional ha estado determinada por esa diferenciación, puesto que fue concebida como una educación para los más pobres, focalización que por cierto tiende a funcionalizar esta enseñanza.

El Sistema Dual, en tanto, se ha insertado en este contexto de disgregación en oposición con lo que ocurre en países como Alemania o Austria de donde proviene esta modalidad educativa. Aún teniendo en consideración que las culturas ocupacionales de esos países difieren de las nuestras, se debe tener en cuenta que el Sistema Dual se le ha considerado como una alternativa y como tal debiera implicar una nueva apuesta educacional que salve esas diferencias y no las asuma como un proceso irremediable.

**2º.** A partir de los datos obtenidos con los Jefes Técnicos se puede señalar que el Sistema Dual ha sido dirigido en su etapa de iniciación hacia los liceos administrados por corporaciones creadas por los gremios de empresarios, y que sólo en la presente etapa se ha extendido a liceos municipalizados. El predominio en este Programa de la participación de liceos corporados se condice con la

política diseñada para estos liceos en el periodo de traspaso (1979), como se señala en los antecedentes de este estudio.

**3º.** De acuerdo con los datos proporcionados por los Jefes Técnicos, el Programa Dual ha podido concitar un apoyo de empresas con mayor desarrollo, puesto que de las 362 empresas que tienen presencia en esta muestra, el 70% pertenece a la mediana y grande empresa.

Esto se explica, en parte, por las características de la modalidad Dual que hacen necesario contar con empresas de mayores dimensiones; la ejecución del Plan de Aprendizaje que contempla además un Plan Rotativo, debe contar con implementación y personal disponible y calificado para preparar aprendices.

Una empresa con mayores dimensiones, además, asume menos riesgos al introducir un Programa como el Sistema Dual puesto que el número de aprendices que permite la Ley (Art. N°61 del Proyecto de Ley sobre capacitación y empleo financiado directamente por el Estado) es un porcentaje poco relevante en relación con el personal propio de la empresa.

**4º.** De acuerdo con la información obtenida por los Jefes Técnicos, el Sistema Dual ha tenido mayor acogida en las empresas del área producción que en el área de servicios. Fundamentalmente, porque los liceos que se han incorporado son en un 90% del área industrial, técnico sólo en un 10% y ninguno hasta ahora del área comercial.

Los Ejecutivos de las empresas coinciden en señalar que las empresas y las especialidades de servicio que participan en el Sistema Dual están ubicadas en un segmento inferior de aproximadamente de un 20% en relación con las productivas.

**5º.** De acuerdo con los datos obtenidos por los Jefes Técnicos se puede señalar que el Sistema Dual tiende a favorecer la incorporación de liceos que imparten especialidades

relacionadas estrechamente con el área industrial, que la diversidad de especialidades que exhibe la muestra de estos liceos es representativa de la heterogeneidad que sufrió el sistema a partir de la aplicación del Decreto N° 130, que faculta a los liceos para definir sus propios currículos dando así origen a nuevas especialidades.

A pesar de que la gama de las opciones laborales es altamente diversa, los análisis al respecto indican que la solución no está por ampliar la malla curricular con un número mayor de especialidades, sino que por el contrario se sugiere reforzar la formación general para enfrentar en forma efectiva la heterogeneidad de las ocupaciones.

6°. De acuerdo con las categorías propuestas a los Jefes Técnicos para que definieran la relación del mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo económico del país, se puede señalar que el subyacente técnico-económico que plantea educación, tecnología y desarrollo económico, no ha sido plenamente asumido por los docentes; aún se observan dudas a pesar del discurso oficial. Ello revela fundamentalmente que esta profesión caracterizada por varios años de preparación, no ve reflejada en sus remuneraciones la compensación económica que le debiera corresponder. En consecuencia les es difícil, a los profesores, a pesar de estar en cargos mejor remunerados que el resto de los profesores, asumir la relación que "a mayor educación mayor desarrollo económico".

Contrariamente a lo esperado, tampoco los Ejecutivos de las empresas le asignan la relevancia que establece el paradigma técnico-económico vigente entre "calidad de la educación" y "desarrollo económico de Chile", a pesar que lo consideran importante, pero no en los grados de relación causa efecto, como pudiera haberse esperado.

7°. En relación con los profesores que participan en el Programa Dual en los liceos y de acuerdo con la información proporcionada por los Jefes Técnicos, se puede concluir que el Sistema de Formación Dual no innova en re-

lación a la menor presencia de los profesores del área de formación general, pues ésta es sólo de un 29,68%. A pesar de las diversas razones que puedan esgrimirse, lo concreto es que esta constante histórica en la Educación Técnica Profesional persiste. Se estima que ello le resta posibilidades de enriquecer las nuevas propuestas para este sector de la educación.

8°. En el contexto educacional la discriminación de género es evidente tanto en lo relacionado con directivos pedagógicos como con los alumnos-aprendices. Esta discriminación se aprecia, también, en el mundo de la empresa.

La presencia de la mujer es aún numéricamente poco significativa en estos ámbitos de la sociedad (escuela-empresa). La educación, por su parte, como reproductora de modelos preestablecidos ha discriminado la participación de la mujer en sus distintos niveles. La empresa, por otra parte, es un desafío permanentemente para las mujeres que incursionan en áreas laborales destinadas tradicionalmente a los hombres las que deben estar siempre probando su eficiencia. De igual modo el acceso a cargos de mayor responsabilidad constituyen un ascenso vertiginoso.

9°. A partir de la información obtenida en este estudio se puede señalar que los supuestos que regían tradicionalmente la relación escuela-empresa; la empresa como proveedora de implementos de los cuales pudiera carecer la escuela han quedado atrás, pues esta relación ha cobrado otro contenido como es el ver a la empresa como un escenario socializador del joven con el mundo laboral, en el que pondrá en acción sus primeras competencias.

Consecuentemente, los Jefes Técnicos rescatan en un 60% que lo más importante de las necesidades que cubre el Sistema Dual, como proyecto curricular, es el proceso de ambientación previa con la empresa que desarrolla el estudiante.

Asimismo, los Ejecutivos de las empresas sostienen por su parte que la necesidad más importante cubierta por el Sistema Dual es también la ambientación previa del futuro trabajador con las particularidades de la empresa y en efecto ello implica que este sistema es eficaz en un 60%. El gran aporte del Sistema Dual, entonces, lo constituye la socialización laboral que se opera en el estudiante.

**10<sup>o</sup>.** En el contexto que el Sistema Dual no considera la mejora o implementación de talleres en los liceos, en correspondencia con esa postura, los Jefes Técnicos esperan que la empresa asuma costos en relación con preparación y capacitación de personal docente, por una parte y, por otra, en maestros capacitados que guíen a los estudiantes.

Para la empresa, sin embargo, los costos relevantes en la preparación de aprendices están vinculados con el aporte en infraestructura y sí coinciden con los Jefes Técnicos en preparación de maestros guías.

**11<sup>o</sup>.** En torno a la calidad de la respuesta dada por la empresa a las necesidades del liceo y viceversa, las apreciaciones expresadas en las categorías escogidas por Jefes Técnicos y Ejecutivos de las empresas, se indica que la vinculación escuela-empresa en cuanto a las expectativas establece una diferencia en la percepción que se tiene de ella. Los Jefes Técnicos, por su parte, la consideran buena en un 42,8% y los Ejecutivos, por otra, la consideran buena en un 67%.

En efecto esta diferencia en las apreciaciones acerca de la calidad de la respuesta de la empresa no satisface totalmente al liceo, porque en promedio (excelente y buena) es de un 71%, en tanto sí se ve más beneficiada la respuesta en calidad que el liceo le da a la empresa en un promedio de un 78% con una diferencia de un 7,6%.

Se estima, entonces, que el liceo ha avanzado más en la eficiencia de su respuesta que la empresa. Este avance implica que el liceo se encuentra más comprometido con el éxito del funcionamiento del Sistema Dual que la

empresa, pues ésta se ve como invitada a colaborar en la iniciativa y no como promotora de ella. Los roles de la escuela y la empresa no son compartidos en forma proporcional en este Programa sino más bien están determinados por una vinculación circunstancial.

**12<sup>o</sup>.** La mayoría de los Jefes Técnicos estima que la formación que entrega la empresa a través del Sistema Dual es específica, sólo el 14,3% está en desacuerdo de considerarlo así. Es decir, desde la mirada evaluadora de los educadores, la formación proporcionada por los maestros guías en las empresas será sólo de utilidad para una determinada empresa. Más aún a la luz de la Reforma diríamos que la educación técnico profesional incorporada al Sistema Dual no está "formando para una vida de trabajo" sino para "la inserción a un puesto de trabajo específico".

**13<sup>o</sup>.** De acuerdo con las respuestas dadas por los Jefes Técnicos la necesidad de desarrollar las habilidades y destrezas a los jóvenes en su etapa de formación no está asumida enteramente por el liceo técnico profesional. Sin embargo, no queda claro si la escuela como institución las entrega o para que ello ocurra debe estar generado por una complementariedad con el mundo productivo. Coincidentemente, los Ejecutivos de las empresas estiman, en diferentes grados que el Sistema Educativo no forma suficientemente al alumno en el desarrollo de estos aspectos.

**14<sup>o</sup>.** Los Jefes Técnicos señalan que las exigencias de la empresa hacia el liceo están dirigidas a la formación de valores, y al mejoramiento de los planes de la especialidad, fundamentalmente. Ello se corresponde con las exigencias manifestadas por los Ejecutivos de las empresas al liceo en materia de formación de recurso humano. La perspectiva en que se sitúan esas exigencias es desde un paradigma funcionalista, que implica formar sujetos que desarrollen conductas laborales adecuadas para la empresa en el futuro, por una parte y; por otra, que la formación académica vaya dirigida específicamente hacia la especialidad.

15<sup>o</sup>. La cobertura del Sistema Dual en el mundo de la empresa está mediatizada por el factor difusión del Programa según los Jefes Técnicos. Como se aprecia en los documentos de promoción de esta modalidad, ella ofrece satisfacer las necesidades de personal capacitado a la empresa a la par de generar un mecanismo que permita una mayor y más rápida inserción laboral de los jóvenes. Se estima, entonces, que fundamentalmente depende de que las empresas conozcan el Sistema para adoptarlo.

En absoluta coincidencia, los Ejecutivos de las empresas consideran que las inhibiciones que pudieran tener otras empresas para incorporar el Sistema Dual pasa por el desconocimiento que se tenga de él.

16<sup>o</sup>. De acuerdo con las apreciaciones proporcionada por los Jefes Técnicos, se percibe que para la Educación Técnico Profesional la adopción del Sistema Dual ha significado, desde una perspectiva general, dinamizar la gestión, y en particular se le han planteado nuevos desafíos como consecuencia de la vinculación con el mundo de la empresa. Lo que ha permitido ampliar su marco referencial acerca de la acción de esta modalidad (E.T.P.) en el mundo educacional.

17<sup>o</sup>. El Programa de Formación Dual es visto por los liceos como un programa eficaz, porque logra los objetivos de formación propuestos. Pero también genera logros colaterales a los planificados, puesto que los jóvenes al enfrentarse al mundo laboral interactúan con obreros y profesionales, significando en muchos casos que el alumno se dé cuenta tempranamente en qué lugar de la pirámide ocupacional se encuentra y en cuál podría estar si siguiera estudios universitarios, por ejemplo.

18<sup>o</sup>. De acuerdo a las respuestas dadas por los Jefes Técnicos en esta investigación, se dice que una de las mayores motivaciones que tiene el liceo para participar en el Sistema Dual es aquélla que propone la re-orientación y actualización de los planes de estudio en un 42%. Lo que indica que la Educación Técnica Profesional es una parte

importante del sistema educativo que debe mejorar en Chile, luego de una larga y agotadora crisis.

El Sistema Dual, en estas circunstancias, es considerado una alternativa para salir en parte de la crisis. Aún, cuando con él se ha profundizado una visión funcionalista de este tipo de enseñanza, que se ve reforzada en los enfoques que buscan desplazar el foco de atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje, como consecuencia de la modernidad racio-técnica.

En verdad, la actualización permanente de los planes de estudio es necesaria, pero esta exigencia surge del medio que no relaciona o soslaya que nuestra realidad educacional sufrió un proceso serio de estancamiento, el que redundó en un detrimento del sistema educativo y, en particular, de la Educación Técnico Profesional. En la medida en que no se introdujeron recursos técnicos ni económicos al sistema, la desactualización fue una consecuencia inevitable.

19<sup>o</sup>. Aun cuando se pronuncian por la efectividad del Sistema Dual, los directivos de los liceos no están convencidos totalmente, puesto que no lo proyectan mayoritariamente a futuro en un rol protagónico, sino que lo ubican en un hacer más bien complementario (57,2%). Asimismo manifiestan una adhesión relativa al Sistema Dual, es decir, más funcional que comprometida. Ello revela que este Programa ha sido asumido más bien con características de paliativo a la crisis del sistema, pero no como la alternativa precisa para superarla. Sobre todo en los liceos en que se cuenta con los medios para mantener en buenas condiciones sus talleres y generalmente pertenecen a los gremios empresariales. Su permanencia en el Sistema Dual está generalmente determinada por una necesidad de adecuación y socialización del alumno.

20<sup>o</sup>. Los Jefes Técnicos tienen diferentes percepciones acerca de los logros obtenidos con el Sistema Dual, se observa que ellas están vinculadas fundamentalmente con sus experiencias particulares. Es así que para algunos la aplicación de este sistema ha sido

exitoso, por la recepción que han tenido en las empresas; y contrariamente otros observan que "no hay mucho interés en el empresariado".

Asimismo, se dan respuestas que señalan: "sólo algunas especialidades funcionan bien", lo que indica que el éxito del Sistema Dual está mediado por la funcionalidad que ciertas especialidades tengan para la empresa y que ellas les valga el esfuerzo para generar una inversión de tiempo y de costo. A pesar que esto es relativo porque por lo general no incurren en costos adicionales, sino que optimizan los que tienen. Es más bien lo que implica, como señalara un Jefe Técnico, el "distrar horas hombre y máquina en el aprendizaje de los jóvenes".

En las respuestas dadas por los Jefes Técnicos, también se observan críticas que van vinculadas a las condiciones del funcionamiento del Sistema Dual, que de acuerdo a informaciones obtenidas indican que hay falencias importantes que superar, especialmente cuando se refieren a la "falta de preparación de los maestros guías" encargados de la formación de los aprendices en la empresa. Ello implica que los alumnos no pueden estar dirigidos por personas que no están suficientemente preparadas para realizar esta tarea dentro de la empresa.

**21<sup>9</sup>**. La aproximación temprana al mundo laboral es evaluada como una ventaja comparativa por los Jefes Técnicos, ya que no sólo la ven como una preparación técnica, sino que aprecian en los alumnos actitudes de mayor "madurez del joven", para asumir su quehacer estudiantil, que "adquiere mayor responsabilidad" frente a sus tareas y, "actualización de los conocimientos técnicos de alumnos y profesores", producto de este contacto. Sin embargo se debe dejar de manifestar que el análisis comparativo que llegan a establecer los Jefes Técnicos es en relación con el sistema tradicional desarrollado por la Enseñanza Técnica Profesional en las últimas décadas y no con otra modalidad que ofrezca otras alternativas, dado que en el contexto nacional se desconoce la existencia de otra.

Asimismo, los Ejecutivos de las empresas sostienen que las ventajas que se aprecian del Sistema Dual están vinculadas fundamentalmente con la efectividad que tiene que el estudiante se incorpore en su etapa de formación a la empresa. La alternancia de dos fuentes de aprendizaje generan actitudes y conductas que hacen proyectar un buen futuro laboral.

La "vinculación escuela-empresa" que propicia este Programa está implícita en su aplicación, así escuela y empresa se convierten en dos fuentes de aprendizaje que se complementan mutuamente. Y como consecuencia de esta vinculación "el joven conoce la realidad más pronto", es decir, la realidad laboral que en el sistema tradicional él enfrentaba al término del proceso, el cual concluía con su práctica.

**22<sup>9</sup>**. En los desafíos que se le plantean actualmente a la educación chilena está el que debe preparar a las nuevas generaciones para que el país enfrente los procesos de internacionalización de la economía con profesionales, técnicos y obreros a la altura de esas circunstancias, que generalmente implican mayores grados de competitividad. El Sistema Dual se le considera una alternativa curricular que forma parte importante de los alcances que plantea ese desafío.

No obstante, en términos de cobertura y proyección la proporción de empresas que exportan y que están en el Sistema Dual no resulta significativa, lo que indica que aún no han generado un proceso de apertura suficiente que les permita incorporarse al proceso de globalización de la economía como se expresan en las políticas del país.

**23<sup>a</sup>**. Para la empresa, según los Ejecutivos, la aplicación del Sistema Dual ha significado una opción para obtener recurso humano capacitado. Sin embargo, ésta le asigna al Sistema Dual un rol de complementariedad en el ámbito de formación de recurso humano en un 72%. Es decir, no es vista como una al-

ternativa única sino que en relación con otras políticas de formación de personal para la empresa.

24<sup>a</sup>. De acuerdo con las categorías propuestas los Ejecutivos de las empresas consideran que la aplicación del Sistema Dual le significa asumir un costo razonable en la formación de mano de obra calificada. Luego esto significa que para la empresa los costos involucrados guardan directa relación con los logros obtenidos por este programa.

Además se debe consignar que entre las ventajas de la Formación Profesional Dual que se le presentan a la empresa está por ejemplo, entre otras "ahorro en ubicación, selección y contratación de personal, como también en la inserción de personal nuevo en el proceso productivo".

25<sup>o</sup>. Según los Ejecutivos, las motivaciones que tiene la empresa para participar del Sistema Dual son aquéllas que dicen relación con la posibilidad de obtener beneficios directos y exclusivos para ella. Se establece así que la vinculación del mundo de la producción con el de la educación está mediatizada por la funcionalidad y la pragmática que conlleva la mirada economicista de la realidad.

26<sup>o</sup>. El Sistema Dual, según Jefes Técnicos y Ejecutivos de las empresas, desde el punto de vista de su gestión tiene contemplado los mecanismos que le permiten realizar su programa sin generar dificultades importantes a la dinámica del liceo así como a la empresa, pues ambas entidades no han encontrado mayores obstáculos en su funcionamiento.

27<sup>o</sup>. En relación con la información obtenida de parte de los Ejecutivos de las empresas, éstos señalan que la empresa no visualiza como limitantes del Sistema Dual que los beneficios se obtengan a largo plazo. Puesto que en la realidad éstos son inmediatos en un porcentaje importante. Es a partir de la puesta en práctica del sistema de aprendizaje, que permite que el alumno ejecute los conocimientos adquiridos en el liceo y al mismo tiempo aporte a la producción de la empresa.

28<sup>e</sup>. De acuerdo con las impresiones obtenidas a través de la elección de categorías los Ejecutivos de las empresas, manifiestan que la empresa entrega confiabilidad en el Sistema Dual cuando privilegia la contratación de los jóvenes egresados de este programa aproximadamente en un 90%.

## BIBLIOGRAFÍA

Brunet Icart, Ignasi y Luis Fernando Valero Iglesias. **Educación y Economía. Cómo comprender los conceptos básicos de su relación.** Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.Barcelona, 1996.

Calva, José Luis y otros. **Globalización y Bloques Económicos. Realidades y Mitos.** Seminario Nacional sobre Alternativas para la Economía Mexicana. Primera Edición: Juan Pablos Editor S.A., México, abril de 1995.

C.T.C. Conferencia "**La construcción de la competencia en la empresa: un Factor de Competitividad y de Empleo**", dictada por el Doctor en Ciencias Humanas Guy Le Beterf en la Compañía de Telecomunicaciones de Chile, Santiago 1997.

Comisión Nacional para Modernización de la Educación , designada por S.E. el Presidente de la República .Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación **Los desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI**. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, febrero 1995.

Campos Aragón, Leticia "**Crisis Global y reestructuración económica mundial**" en Globalización y Bloques Económicos Realidades y Mitos. Semanario Nacional sobre Alternativas para la Economía Mexicana" Primera edición: Juan Pablos Editor S.A. abril de 1995.

CEPAL, **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.Santiago de Chile 1992.

CEPAL **Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado**. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1992.

Chommsky, Noam y Heinz Dieterich **La sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia**. Medición 1995, para Chile 1996 LOM Ediciones. Santiago de Chile 1996.

Dávila Aldas, Francisco R." **Cambios tecnológicos, globalización económica y regionalización**" en "Estados Nacionales y Mercados Transnacionales en la búsqueda de un desarrollo alternativo". Seminario Nacional sobre Alternativas para la Economía Mexicana, abril 1995.

Diario Oficial. **Normas sobre el Estatuto de Capacitación y Empleo, contenidas en el Decreto Ley 1.446 de 1976**. Santiago, septiembre de 1989.

Diario Oficial. **Aprueba Reglamento del Decreto con fuerza de Ley N°1, de 1989, Estatuto de Capacitación y Empleo**. Santiago, 5 de marzo 1990.

El Mercurio. **Distribución de ingresos. Una brecha...¿preocupante?** Por Carolina Lathrop. Cuerpo D Reportajes del Sábado. 26 de julio de 1997.

El Mercurio. **Ministro de Educación, sobre Reforma del Sector "Consideramos la opinión de los Empresarios"**. Cuerpo B, Economía y Negocios. Santiago, 21/09/97.

FOPROP, **Proyecto Formación Profesional Dual**; Agencia GTZ. Cooperación Técnica Chilena Alemana, SENCE, Santiago de Chile. 1996.

Hopenhayn, Martín y Patrick Supanc. **Educación media y equidad ¿cuello de botella o llave maestra?** Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL, octubre de 1994.

Krammenschneider, Ulrich. "**Educación para el trabajo -una proposición para Chile-**" (Informe resumido y hectografiado).

MINEDUC, **Decreto Ley N° 3.166** del 29 de enero de 1980.

MINEDUC. **Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media 1995-2000**. Resumen Ejecutivo para el Honorable Senado, mayo 1995.

MINEDUC, **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de**

**la Educación Media.** Versión para la Consulta Nacional sobre el Nuevo Currículum para la Educación. Media. Santiago de Chile 1997.

SENCE. **Antecedentes Estadísticos sobre Fuerza de Trabajo Ocupada y Desocupada a Nivel de Regiones y Total del País.** Periodo 1990-1996. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. Departamento de Estudios. Santiago, abril de 1997.

SENCE. **Aprendices distribuidos por regiones, género e inversión. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.** Programa Empresa. Santiago, febrero 14 de 1997.

SENCE. **Usos de la Franquicia Tributaria y Forma de Programarlo.** Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. Departamento de Estudios. Santiago, mayo de 1996.

SENCE. Proyecto de Ley: **"Título Preliminar"**. Párrafo 5º "De la Capacitación Capacitación Financiada Directamente por el Estado y del Fondo Nacional de Capacitación", Artículo 57.

SENCE, **Normas sobre el Estatuto de Capacitación y Empleo**, contenidas en el Decreto Ley N° 1.446 de 1976.

Schultz **Valor económico de la educación.** UTEHAN<sup>9</sup> 93 (hctografiado). \*

Vasconi B., Tomás A. **El proceso de modernización productiva y los cambios en la estructura del empleo y la Educación Técnico Profesional en Chile.** Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), enero de 1994. (Informe resumido y hctografiado).

Velasco, Carlos, Hermano Schink S.. **"La educación para el Trabajo y su incidencia en la Educación Técnico Profesional"**. (Trabajo hctografiado).

Velasco, Carlos. **Educación Técnico Profesional: Las Corporaciones Privadas como alternativa de administración.** 11 de mayo de 1991. (Trabajo hctografiado).

Vilas, Carlos. **"Estados Nacionales y Mercados Transnacionales en la búsqueda de un desarrollo alternativo"**. En Globalización y Bloques Económicos. Realidades y Mitos. Seminario Nacional sobre Alternativas para la Economía Mexicana, abril 1995.

Willis, Paul. **Aprendiendo a trabajar.** Akal Universitaria S.A. Serie educación. Madrid, España. 1988.



## ¿CUAN IMPORTANTES SON LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS, COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES PSICOMOTRICES EN EL SUBSECTOR DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA?

Prof. David Rivera Parra  
Pedagogo en Educación General Básica  
Magíster en Educación Mención Curriculum  
Universidad del Bío-Bío

### PRESENTACIÓN

La Reforma Educacional se orienta a innovar el curriculum, tanto en el **qué** de la educación chilena en pro de la actualización de los saberes que la escuela básica hoy entrega, adscribiendo en ello las funciones curriculares de selección, transmisión y evaluación de saberes y/o contenidos programáticos de aprendizaje, con énfasis en la aplicación de los criterios de pertinencia y equidad principalmente en el hacer de los actores básiases del sistema; en el **cómo** de la práctica pedagógica y del aprendizaje, utilizando medios y soportes didácticos modernos, y el **para qué** de la formación del alumno, en su desarrollo personal y competencias requeridas para incorporarse en la vida socioeconómica y cultural en pro de modernizar las prácticas pedagógicas, propiciando miradas y comprensiones curriculares más amplias como de cada una de las acciones pedagógicas de ello derivadas. Orienta hacia la búsqueda de equilibrios entre diferentes enfoques del curriculum, avanzando hacia convergencias teóricas más descriptivas, empíricas, incorporando junto al conocimiento, elementos sustantivos de entendimiento, realización tanto de desempeños, aplicación y capacidad de juicio.

En tal contexto, la reforma curricular incorpora, a través de la *Educación Tecnológica* desde la escuela básica, un nuevo escenario de aprendizaje en pro del desarrollo de capacidades psicomotrices, de destrezas y conocimientos asociados a la tecnología, altamente potenciadores de Aprendizajes Significativos; pertinentes, contextualizados y dinámicos para el alumno. El análisis de los componentes teóricos precedentes, su comprensión e incidencia como punto de partida para el logro de nuevas estructuras cognoscitivas, constituye una búsqueda académica de convergencias teóricas paidocéntricas cuya praxis es la pedagogía.

Los nuevos Objetivos Fundamentales del Subsector de Educación Tecnológica priorizan el desarrollo de capacidades de psicomotricidad en el NB1 y NB2. Es consenso que tales capacidades no se construyen a partir de la nada de experiencias y con-

secuentes conocimientos previos; al respecto es decidor lo expresado por Ausubel, Novak y Hanesian-1983; **"el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñesele en consecuencia"**<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> D. Ausubel; Joseph D. Novak y otro: "Psicología Educativa; Un Punto de Vista Cognoscitivo". Edit. Trillas, 2ª Edición, México, 543 Páginas.

La adquisición de capacidades perceptivo y neuromotrices condicionan el logro de muchos aprendizajes escolares, integrándose con éstos los **estados de disposición** (actitud de aprendizaje significativo) para relacionar una tarea de aprendizaje planteada, en gran medida generados a partir de su autoimagen y consecuente autoestima.

La importancia de los conocimientos previos como antesala de los nuevos aprendizajes representacionales conceptuales y psicomotores, conlleva a la búsqueda de dilucidar el qué, cuándo y cómo interrelacionan y la necesidad de ser diagnosticados y evaluados con adscripción a una concepción comprensiva del aprendizaje significativo. **"Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos previamente";**<sup>2</sup>

#### DE LOS ORGANIZADORES PREVIOS

**Los organizadores previos se entienden como materiales introductorios de mayor nivel e inclusividad respecto del nuevo material de aprendizaje.** Mediante la presentación de un organizador previo ante una lección, se procura proporcionar un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos; es importante que estén presentados de la forma más sencilla y familiar, en pro de facilitar su comprensión por parte del alumno, (aprendizajes representacionales).

Al estudiante, según Ausubel le deben ser evidentes los conceptos o principios a aprender, debiendo poder reconocer los **"vínculos que existen entre lo que los alumnos ya saben y los conceptos o principios que deben aprender"**<sup>3</sup>. Los organizadores previos, traducidos en objetivos en distintos niveles de concreción, ya estén expresados en

términos conductuales, de capacidades, actitudes o de competencias, juegan un importante papel en la facilitación de los nuevos aprendizajes, particularmente, hacia el logro de aprendizajes significativos en el Subsector de Educación Tecnológica.

Según el grado de conocimiento que tenga el alumno de los contenidos a aprehender, los **organizadores previos** se agrupan en:

**a) Organizadores Positivos:** Son necesarios cuando el alumno tiene muy poco o ningún conocimiento previo sobre la materia. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, a fin de que estos pongan en relación (asociación) las ideas existentes con el nuevo material más específico.

**b) Organizador Comparativo:** Son aplicables cuando el alumno está relativamente familiarizado con el tema. Su función es proporcionar el soporte conceptual, a fin de facilitar la diferenciación entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, debiendo ser posible el que señale similitudes y diferencias.

Limitaciones:

**Los organizadores previos plantean dificultades de diagnóstico de las estructuras cognitivas previas de los alumnos;** dificultad posible de disminuir en la medida que este proceso se interprete como una búsqueda de información del profesor respecto de los alumnos, o sobre los alumnos de curso, aplicando diversos criterios e instrumentos diagnósticos funcionales; siempre con una mirada amplia y enfoque comprensivo de la complejidad de componentes que convergen, tanto epistemológicos y metodológicos según corrientes teóricas preasumidas o representativas de la intencionalidad del estudio. En un enfoque comprensivo del aprendizaje, se asumen las dificultades de diagnóstico de las estructuras cognitivas previas

de cada alumno como algo inherente y, en consecuencia, se privilegia propiciar mayores espacios de acción y experiencias cognitivas coadyuvantes de nuevas estructuras y significados de aprendizajes.

En esta concepción, el aula de clases se concibe como una instancia de construcción integradora tanto de experiencias pedagógicas, didácticas y cognitivas entre docentes y alumnos, como de un cuerpo de conocimientos. El proceso de diagnóstico se corresponderá con una decisión de conciencia del profesor, cuyos actos no están condicionados a un periodo calendario ni menos aplicaciones particulares de pruebas estandarizadas; si no a una actitud constante, presente desde antes de planear e iniciar nuevas experiencias de aprendizaje, valiéndose de una pluralidad de medios, instancias e instrumentos que lógicamente, incluye la interacción dialógica profesor-alumno en busca de un perfilamiento integral presente y prospectivo. En este proceso, no es ajeno el perfil del profesor, sus particularidades socioafectivas, profesionales, actitudinales, cual filtro que permea cada una de las visiones y decisiones pedagógicas; aunado a ello las características físicas y de medios del contexto escolar, estructura y características distintivas de la gestión curricular.

### **Componentes del Aprendizaje de Habilidades Motrices en la Educación Tecnológica**

Entre los Objetivos Generales del Sector de Aprendizaje de Educación Tecnológica se establece: "En el Primer Ciclo de la enseñanza básica, prioriza el desarrollo de la psicomotricidad, el manejo de herramientas e instrumentos de uso corriente, la manipulación y reconocimiento de las características tecnológicas de diferentes materiales, y la operación de técnicas básicas de corte, unión y ensamblaje principalmente."<sup>4</sup>; educación que ha de permitir la construcción de estruc-

turas cognitivas preacadémicas y capacidades neuroperceptivo-motrices y del pensamiento, a través de un enfoque paidocéntrico que involucre por igual, las siguientes dimensiones:

"Hacer, la reflexión sobre los procesos que conforman ese hacer, y en los conocimientos, habilidades y actitudes involucrados en la resolución de problemas que signifiquen un hacer tecnológico".

El objetivo de privilegiar el desarrollo de capacidades en el niño, es un proceso dual entre las funciones y conductas psicomotrices y las funciones psíquicas intelectuales propiamente tales. La concepción psicopedagógica enlaza las diversas capacidades devengadas de la maduración de las funciones neuromotrices, perceptivo motrices y del pensamiento, con aquellas requeridas en los aprendizajes instrumentales escolares, de manera privilegiada a través de las diversas experiencias de educación tecnológica, particularmente.

En este nivel educativo es necesario evitar la confusión de asociar acción infantil con manualidad, observándose independencias de sus componentes que progresan gradualmente de acuerdo a la maduración del sistema nervioso central, en beneficio de mayores niveles de especialización de funciones según dominios.

En tales procesos la acción infantil está orientada a la búsqueda de percepciones, nociones conceptuales y estructuración de significados gestuales, de expresión psicomotora y lingüística, avanzando paulatinamente en la capacidad de disociación, tanto neuromotora como cognitiva.

Las habilidades motoras básicas se aprenden desde muy temprana edad y se convierten en una serie de capacidades y patrones motores que son indicadores diagnósticos de los niveles de madurez alcanzados, lo cual

<sup>4</sup>Decreto Supremo de Educación N° 240: Junio 1999, pp.94, Modifica Decreto N°40/96.

se traducirá en mayor grado de autonomía del niño frente a los procesos del pensar, hacer; mayor amplitud de espacios de acción y tareas cada vez más complejas en cuanto a estructuras constitutivas que, en general, perduran toda la vida:

"Creemos que la representación motora para la utilización simbólica **hace posible la articulación, maravillosamente sutil, del lenguaje**; y se encuentra en la base de las capacidades implicadas en la tecnología", J.S. Bruner<sup>5</sup>.

A las muchas habilidades motoras básicas aprendidas desde temprana edad, se incorporan gradualmente las habilidades motoras especializadas altamente imbricadas con el logro de aprendizajes que comprometen procesos y estructuras cognoscitivas superiores, tanto instrumentales de tipo científico o resolución de operadores tecnológicos, amén de aquellas habilidades motoras de base del tipo discreto.

El desarrollo de las capacidades sensorio-motrices implicadas en las diferentes experiencias de aprendizaje de la educación tecnológica inicial, debe tener por eje las actividades y prácticas centradas en el hacer del alumno, sus características y conocimientos previos. El contexto de toda acción educativa en la educación básica, concomitantes con un enfoque comprensivo de los procesos y capacidades implicados en la experiencia de aprender significativamente, se asume a partir del principio general de que el desarrollo de " las capacidades cognitivas superiores se sustentan y construyen a partir de vivencias, referentes propioceptivos, conocimientos y control de su corporalidad en relación con su ambiente"<sup>6</sup>.

El aprendizaje significativo implica en primer lugar, asegurar la recurrencia de todas

las capacidades y/o habilidades motrices, las abstracciones primarias y secundarias previsibles en cualesquiera de las etapas de la secuencia de aprendizaje.

Por otra parte, para Piaget el conocimiento es una acción sobre el objeto, es decir, todos los estructuras cognoscitivas se sustentan en la experiencia propioceptiva, a partir de la cual construye sus significados; mediante la acción se relaciona con su ambiente tanto físico y cultural.

Tales funciones de relación configuran las capacidades perceptivas, avanzando en niveles de complejidad creciente hacia la discriminación y memoria de las mismas, siempre en concomitancia estrecha con las diversas capacidades neuromotrices, tal como la inhibición voluntaria de su impulsividad, control voluntario del tonus funcional, coordinaciones, disociaciones segmentarias, e indicadores de calidad del movimiento como la precisión y sincronización, entre otros. Además de aquellas capacidades que implican procesos de simbolización, análisis, abstracción, síntesis, volición, estilos psicomotores, lenguaje etc., todos componentes de algunos de los dominios del sujeto.

La resultante de la interacción producida entre lo nuevo que se va a aprender y la estructura cognitiva existente, constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognitiva más diferenciada; en este contexto, aparece la distinción entre los procesos de abstracción primaria (nociones) basadas en la experiencia previa a la instrucción escolarizada, (para Piaget: estadio preoperacional) y el consecuente avance hacia procesos de abstracción secundaria; fases del desarrollo o etapas cuyos procesos son cualitativamente discontinuos según lo contraponen Ausubel, dada su condición de efecto acumulativo a través del tiempo, con lo cual cuestiona la

<sup>5</sup>Citado por Abel Rodríguez de F. "Educación Tecnológica; espacio en el aula". Editorial Aique; pp. 32, 1994, Argentina.

<sup>6</sup>R.M.Gagné: "Las Condiciones del Aprendizaje". Edit. Interamericana, 360 Págs., 4<sup>ª</sup> Edición, pp.198; 1987, México.

asignación cronológica de edades que Piaget establece para los mismos. En contraposición a los rangos de edades cronológicas establecidas por Piaget para cada uno de los estadios del pensamiento, la teoría de la asimilación de Ausubel señala que "no existe una edad en que todos los niños puedan manejar abstracciones secundarias de cualquier área de estudio": "Esta teoría tiene valor explicativo de los mecanismos de aprendizaje en el ámbito de aula, como también, para guiar el desarrollo del curriculum escolar, el diseño de la enseñanza y las prácticas de evaluación<sup>7</sup>; esta concepción supera la vieja creencia que el aprendizaje psicomotor es un tipo de aprendizaje separado o escindido de las otras dimensiones del sujeto.

Respecto de ello, se destaca que todo **acto psicomotor** presenta tres dimensiones:

- La dimensión de la función motriz propiamente tal, la que incorpora las conductas del tipo neuromotriz, como el desarrollo de la tonicidad muscular, el control y disociación del movimiento, niveles funcionales de equilibrio motor y desarrollo de la eficiencia motriz.
- La dimensión cognitiva que compromete, entre otros, el control de las relaciones espaciales, dominio de las relaciones temporales, procedimientos y conceptos, estructuras ideomotrices, entre otros.
- La dimensión afectivo-volitiva, relacional; modo e implicancias de organizar una tarea motora, atendiendo a la diversidad individual y elementos de contexto situacional escolar, familiar, social.

La ideación de estrategias de aprendizajes debe gestarse en la convicción de que el niño es acción; comienza percibiendo holísticamente su mundo como una globalidad, el cual construye vía su propioceptividad cognoscitiva, neuromotriz y afectiva. En la praxis de su desarrollo, la adquisición de ha-

bilidades psicomotrices de tipo manual constituye logros más complejos que se construyen a partir de reacciones y estructuras de movimientos anteriores, destacando que tales aprendizajes se establecen a partir del conocimiento del aspecto procesal de un procedimiento, vale decir, se inicia a partir de la dimensión cognitiva e intelectual inherentes al hacer de la educación tecnológica, particularmente las relacionadas con la coordinación dinámica manual.

Este hecho le otorga su condición representacional, conceptual y procedimental, siendo la forma de mensaje representacional y preposicional, las que centran la atención en el NB1 y NB2 respectivamente, en la educación tecnológica.

En busca de tal convergencia teórica entre los factores mencionados, se enfatiza en la forma de aprendizaje preposicional, siendo la dimensión intelectual o fase cognitiva la que precede toda adquisición de habilidades motrices.

Tales resultados motores, ocurren "como parte de unidades más grandes de la acción humana, a las que puede darse el nombre general de procedimientos", entendiendo por tal una secuencia de acciones, en que algunas de las actividades componentes requieren de actos motores hábiles (destrezas) y que, algunos de éstos, requieren del aprendizaje de habilidades motoras nuevas.

Como ya se ha planteado, la unidad de procedimiento es una habilidad intelectual que en muchos casos es una norma que gobierna la secuencia en que se encuentran asociadas varias reglas subordinadas, Gagné,<sup>8</sup>. Tal regla secuencial, está compuesta por **tareas** regidas **por conceptos** como unidades operativas significativas, cada una de las cuales está formada a su vez, por **pasos** o actividades motoras menores que comprometen, mayormente, el resolver y hacer de las habilidades motrices de tipo manual, algunas

<sup>7</sup>D. Ausubell; op.cit. pp.313-314.

<sup>8</sup>R.M.Gagné; op. Cit. Pp. 206.

de las cuales aprehendidas previamente. El logro de cada una de las **tareas de aprendizaje**, componentes de un **procedimiento** dará por resultado consecuentes **habilidades motoras** parciales implicadas, todas identificables por separado; la sumatoria de cada una de las habilidades motoras componentes del procedimiento denominadas habilidades parciales, constituyen el aprendizaje de la habilidad total o global.

La identificación de las habilidades parciales por separado, indica que su aprendizaje puede asumirse de igual manera, modalidad que presenta ventajas para su planeamiento didáctico; sin embargo es indispensable brindar opciones de integración en la práctica de una habilidad total. El aprendizaje de cada

uno de los componentes de una habilidad parcial o aprendizaje del aspecto procesal, da por resultado la adquisición de lo que suele denominarse un plan de movimientos<sup>9</sup> (Singer 1980) o subrutinas ejecutivas (Fitts y Posner, 1967).

En resumen, el proceso de diagnóstico será más válido en la medida que mejor perfile el ser/hacer de cada alumno, y como consecuencia, se constituya en la base generatriz orientadora del planeamiento y desarrollo de experiencias en el aula a través de la educación tecnológica; resguardando el cómo de las mismas, permitiendo así conectar activamente la estructura conceptual de una disciplina con las estructuras cognitivas previas de quienes aprenden.

<sup>9</sup>Citado por Gagné; op. Cit. Pp. 208.

