

EL EDUCADOR
GRANCOLOMBIANO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Afiliada a la Asociación Colombiana de Universidades "ASCUN"

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

RECTOR

José Galat Noumer

VICERRECTORA ACADÉMICA

María Eugenia Correa Olarte

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Ricardo Núñez Pinzón

DIRECTOR DE INVESTIGACIONES

Julián Andrés Escobar Solano

COORDINACIÓN EDITORIAL

Julián Andrés Escobar Solano

Dirección de Investigaciones

Calle 12C No. 5-15. Teléfono: 2826386

Correo electrónico: investigaciones@ugc.edu.co -

julian.escobar@ugc.edu.co

EDICIÓN, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

Periódicas S.A.S.

E-mail: periodicas@etb.net.co

Teléfono: 2684012

REVISTA EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO

No. 8 - 2012

ISSN 2027-8802

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Carrera 9 No. 42A-22

Tel.: (+1) 245 95 53

Bogotá

REVISTA EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO

COMITÉ EDITORIAL:

DIRECTORA Y EDITORA

Ana Cecilia Osorio Cardona,

decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

SECRETARIA

Sandra Milena Ramírez, docente investigadora
de la Unidad de Investigaciones

EDISON DÍAZ

Coordinador de la Unidad de Investigaciones
de la Facultad.

DIEGO PULECIO:

Docente de la licenciatura en Matemáticas
y Tecnologías de la Información

LUIS FERNANDO PÉREZ

Docente de la licenciatura en Lingüística y Literatura.

GUILLERMO RODRÍGUEZ

Docente de la licenciatura en Inglés

MANUEL PRADA

Docente de la licenciatura en Filosofía e Historia.

FABIÁN LLANO

Docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales

MARTA OSORIO

Par académico externo
de la Universidad Santo Tomás

Contenido

- | | |
|-----|---|
| 13 | 1. Educación de calidad, calidad en la educación: una experiencia desde la licenciatura en inglés de la Universidad la Gran Colombia
<i>Ana Cecilia Osorio Cardona</i> |
| 33 | 2. El sujeto objetivante en la investigación social.
<i>Fabián Llano</i> |
| 45 | 3. La integración ilustrada de Francisco Miranda.
<i>Román Artunduaga</i> |
| 59 | 4. Relación de contraste entre el pensamiento andino y la modernidad.
<i>Manuel Leonardo Prada Rodríguez</i> |
| 81 | 5. El concepto de la decisión, en la noción de amigo-enemigo de Carl Schmitt.
<i>Rafael A. Cepeda C.</i> |
| 91 | 6. La investigación científica y las epistemologías específicas de los programas de licenciatura en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad La Gran Colombia.
<i>José de Jesús Fuentes Cómbita</i> |
| 109 | 7. Premisas de la conquista americana: la carga ideológica de la reconquista española contra los moros y el experimento de las canarias reflejadas en América.
<i>Claudio Ramírez Angarita</i> |
| 127 | 8. Motivaciones de la Formación Docente: “Una apuesta desde la investigación narrativa”.
<i>Juliana Santamaría</i> |
| 139 | 9. Autonomía Universitaria: una reflexión de la universidad a finales del siglo XIX y principios del XX.
<i>Carolina Peña Navarro</i> |

Contenido

- | | |
|-----|---|
| 149 | 10. Proyecto de investigación la enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación docente de pedagogía infantil.
<i>Mayerly Rey Caro</i> |
| 159 | 11. Tendencias de las TIC y su impacto en la educación superior.
<i>Camilo Parra Ramírez</i> |
| 177 | 12. El efecto Meissner: una mirada desde los tensores y las formas diferenciales. <i>Roger Rodrigo Galindo Orjuela, Mauricio Rodríguez Rubiano</i> |
| 187 | 13. Acercamiento a la interpretación de la letra como variable a través de la resolución de problemas y el uso del software cabrygeometry, desde la geometría.
<i>Jaime Andrés Carvajal.</i>
<i>Yadira Sanabria Mejía</i> |
| 191 | 14. Intelectuales prometeicos, ciegos y pasivos. Categorización de las funciones intelectuales en <i>Sobre Héroes y Tumbas</i> de Ernesto Sábato.
<i>Gincy Zárate Mendivelso</i> |
| 205 | 15. La ciudad; mascarada de lo inerte.
<i>Yino Alexander Castellanos Camacho</i> |
| 211 | 16. Mao Tse-Tung: poesía, revolución y globalización.
<i>Sandra Uribe Pérez</i> |
| 227 | 17. Borges y la crítica a la racionalidad tecnocientífica.
<i>Yino Alexander Castellanos Camacho</i> |

“La cultura occidental ha presenciado grandes épocas de búsqueda, cada cual con un espíritu predominante, con voceros perturbables y problemas peculiares. Hemos pasado del “¿por qué?” Al “¿cómo?”, del propósito a las causas. Primero fue la heroica empresa de profetas y filósofos en procura de respuestas –salvación o verdad–, proveniente de Dios de las alturas o de la razón, dentro de nosotros. Luego, advino una era de indagación comunal, procurando la civilización dentro del espíritu liberal. Y más recientemente se dio la era de las ciencias sociales, según la cual al hombre lo gobiernan las fuerzas de la historia. Podemos apelar a todas estas fórmulas de búsqueda en nuestra personal indagación por el propósito para hallarle significado a esa búsqueda”¹.

Daniel J. Boorstin

En una de las extensas y calurosas conversaciones sobre investigación con Javier Panqueva, quien se ha constituido para muchos en un recordado profesional y un entrañable compañero de búsquedas académicas, apareció esta cita de Daniel Boorstin a propósito de la investigación. A partir de este momento he pensado que la indagación sobre la naturaleza y la búsqueda de sentido humano ha despertado la curiosidad del ser humano a lo largo de la historia, en realidad, esta impresionante facultad de la condición humana por el descubrimiento ha sido racionalizada a través del tiempo hasta convertirla en una práctica necesaria para el desenvolviendo social.

Es así como, en los diferentes ejercicios académicos e investigativos, la facultad de indagación y, por qué no, de búsqueda de sentido del ser humano, toma forma en las producciones académicas que recogen este acopio cultural necesario para posicionar una cultura de la investigación en la universidad. En este sentido, la revista tiene como propósito fundamental contribuir al posicionamiento de la investigación y la orientación de las prácticas

1. Cita escuchada a Javier Panqueva Q.P.D

Editorial

investigativas en la Universidad La Gran Colombia; más allá, la revista del educador Gran Colombiano prepara el camino, para el relevo generacional de antiguos investigadores, que por diferentes razones, abandonan el quehacer académico.

En este orden de ideas, la revista se constituye en un puente valioso para la propulsión de nuevas investigaciones e invita a los profesores a indagar en sus diferentes disciplinas, que no sólo consolidan a la Facultad de Ciencias de la Educación como un punto de referencia importante en la producción académica, sino que permiten un diálogo entre diferentes áreas del conocimiento y la pedagogía.

La revista abarca varios temas en las ciencias humanas, tal es el caso del artículo “El sujeto objetivante en la investigación social” del profesor Fabián Llano cuyo propósito fundamental consiste en contribuir al posicionamiento de la investigación y la orientación de las prácticas investigativas en la Universidad La Gran Colombia. Por otro lado, el profesor Román Artunduaga presenta en su artículo “La integración ilustrada de Francisco Miranda” una nueva aproximación a la idea de integración desde la perspectiva de las ideas ilustradas tanto en Miranda como en la recepción de estas por sus contemporáneos. Esto se presenta como un aporte a la comprensión del concepto de integración de este gran hombre y para entender las circunstancias de orden ideológico (político) que le hicieron oposición y que dieron paso al ideal integracionista del libertador. Asimismo, profesor Manuel Leonardo Prada Rodríguez presenta en su artículo “Relación de contraste entre el pensamiento andino y la Modernidad” la herencia cultural indígena en países como Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia; también evidencia la manera en que el pensamiento religioso manifiesta el mestizaje que se llevó a cabo en la época de la Colonia.

De otro lado, el artículo “El concepto de la decisión, en la noción de amigo-enemigo de Carl Schmitt” del profesor Rafael A. Cepeda analiza el concepto de identidad que se le otorga al yo como un resultado imaginario, como producto de una identificación; en la que el yo se resguarda en la prevalencia de la imagen

Editorial

como matriz misma de esta instancia yoica que otorga al ser humano la representación de propiedad, esencia, mismidad y enajenación con el semejante; consecuencias directas del conflicto y la agresión.

El artículo “La investigación científica y las epistemologías específicas de los programas de licenciatura en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad La Gran Colombia” del profesor José de Jesús Fuentes Cóbbita tiene como objetivo presentar un marco conceptual sobre la importancia de las doctrinas epistemológicas clásicas, modernas y contemporáneas en la investigación formativa, haciendo énfasis en las epistemologías específicas de cada uno de los programas que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. De otro modo, el profesor Claudio Ramírez Angarita plantea en su artículo “Premisas de la conquista americana: la carga ideológica de la reconquista española contra los moros y el experimento de las canarias reflejadas en América” una sucinta panorámica de lo que pueden ser consideradas premisas inmediatas del proceso conquistador en lo que se conoce como Hispanoamérica (la Reconquista y el apoderamiento de las Canarias) y de la experiencia que se aplicaría al continente (el modelo aplicado en las Antillas).

Dentro del proceso de formación pedagógica se encuentran varias investigaciones y reflexiones sobre este tópico, tal es el caso del artículo “Motivaciones de la Formación Docente: una apuesta desde la investigación narrativa” de la docente Juliana Santamaría, en el que se recogen los resultados de la investigación: “Concepciones y reflexiones de los docentes acerca de su proceso de formación”. Se trata de un estudio biográfico-narrativo, que tiene por objetivo la interpretación de las concepciones y reflexiones relacionadas con la formación de los profesores, las cuales se hallan en los relatos de vida profesional de los participantes en el estudio.

De otro forma, en el artículo “Autonomía Universitaria: una reflexión de la universidad de finales del siglo XIX y principios del siglo XX” de la docente Carolina Peña Navarro se analiza la forma en que, desde la misma fundación de las universidades

Editorial

públicas la injerencia de los intereses políticos, religiosos y económicos terminan por convertir a éstas en un telón de fondo para la concreción de sus acciones, de sus discursos y de su visión del mundo. Todo esto, ante el despojo de la autonomía universitaria, reclamada desde la naciente preocupación de la misma sociedad, que ve con ojos cansados, los devenires propios de los procesos históricos anclados a cadenas ideológicas.

Por otro lado, el artículo “Proyecto de investigación. La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación del docente de pedagogía infantil” de la docente Mayerly Rey Caro resalta la importancia de la enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación del Pedagogo Infantil; al mismo tiempo que se plantea un análisis de los programas de pregrado de algunas universidades que ofrecen este programa de formación académica en la ciudad de Bogotá.

Por su parte, el docente Camilo Parra Ramírez presenta en su artículo “Tendencias de las TIC y su impacto en la educación superior” el resultado de una investigación cuyo objetivo general es identificar las tendencias actuales de las TIC a través de técnicas de investigación prospectiva: método Delphi (entrevistas (personal y virtual) a personajes y científicos) y otras técnicas, para prever el impacto de las TIC en la educación superior para el año 2021 y establecer pautas y líneas de acción en la docencia y la pedagogía universitaria para, de esta manera, reducir la incertidumbre frente a las TIC en la educación superior.

En el escenario de las Ciencias Básicas se encuentra el artículo “El efecto Meissner: una mirada desde los tensores y las formas diferenciales” de los docentes Roger Rodrigo Galindo Orjuela y Mauricio Rodríguez Rubiano, en cuyo texto señalan la importancia de estudiar algunos aspectos relevantes de los tensores y las formas diferenciales, como lo son sus fundamentos, las características especiales para considerar la necesidad del uso de estas herramientas matemáticas, teniendo en cuenta los operadores del análisis vectorial como: el gradiente, la divergencia, el rotacional y el laplaciano, y cómo es su representación en el estudio de la teoría electromagnética, en especial en el desarrollo de las

Editorial

ecuaciones de Maxwell, aplicando estos formalismos en el análisis del efecto Meissner, como un ejemplo importante de las implicaciones electromagnéticas en el desarrollo de la física teórica y la física matemática. En este trabajo se hace un estudio comparativo de la tradicional representación vectorial y los constructos matemáticos de la geometría diferencial.

Asimismo, los profesores Yadira Sanabria Mejía y Jaime Andrés Carvajal presentan en su artículo “Acercamiento a la interpretación de la letra como variable a través de la resolución de problemas y el uso del software *cabry geometry*, desde la geometría” una nueva manera de favorecer el desarrollo del pensamiento variacional y ponen en evidencia la necesidad de crear ambientes o situaciones didácticas que puedan ayudar a la construcción de significado en la adquisición de lenguaje algebraico que hace referencia al uso de las ecuaciones apoyadas por la herramienta tecnológica y heurística que proporciona el *cabri geometry*.

Desde los estudios literarios, se presenta el artículo “Intelectuales prometeicos, ciegos y pasivos. Categorización de las funciones intelectuales en *Sobre Héroes y Tumbas* de Ernesto Sábato” de la profesora Gincy Zárate Mendivelso, en donde se plantean tres categorías de intelectuales: el intelectual Oficialista, el Pasivo y el Prometéico; dichas categorías están representadas por tres personajes: Bruno, Fernando y los ciegos. La reflexión sobre estas tipologías parte de las relaciones entre la realidad social y la novela, los personajes de la realidad ficcional de las novelas del modernismo y los personajes de la novela de Sábato y, por último, la relación entre el autor y su obra.

Por esta misma línea, se encuentra el artículo, “La ciudad: mascarada de lo inerte” del profesor Yino Alexander Castellanos Camacho en donde se propone la ciudad como objeto de reflexión dada su condición literaria, construida y, parcialmente, connotada según la construcción discursiva a la que dé lugar, en este caso, como el lugar de la máscara, el juego y la simulación.

Otro tipo de análisis que se presenta por este mismo perfil lo constituye el artículo “Mao Tse-Tung: poesía, revolución y

Editorial

globalización” de la profesora Sandra Uribe Pérez, quien ostenta una indagación sobre la figura del líder Mao Tsé-tung como poeta y estratega político y, a su vez, un análisis de cómo sus ideas influyeron en la instauración de un nuevo orden social con la proclamación de la República Popular China.

Finalmente, el profesor Yino Alexander Castellanos Camacho presenta en su artículo “Borges y la crítica a la racionalidad tecnocientífica” la forma en que, ante la permanente denuncia por parte de un amplio sector de la inteligencia europea de la crisis del pensamiento contemporáneo; esa “fuga del pensar” heideggeriana, la ensayística de Jorge Luis Borges se propone como una respuesta epistemológica y estilística que permita nutrir el lenguaje de la reflexión y las vías alternativas del pensar.

En esencia, la revista está encaminada a consolidar la cultura de la investigación en los profesores, de manera que, en la construcción y sistematización de conocimiento se genere interés por comprender e indagar diversas problemáticas sociales, científicas y educativas sobre su quehacer disciplinar, junto con la elaboración de nuevos sistemas conceptuales y metodológicos que permitan el abordaje investigativo en las dimensiones locales, regionales, nacionales e internacionales.

Ana Cecilia Osorio Cardona

Decana Facultad de Ciencias de la Educación

Educación de calidad, calidad en la educación: una experiencia desde la licenciatura en inglés de la Universidad La Gran Colombia

ANA CECILIA OSORIO CARDONA*

Resumen

El sistema educativo Colombiano depende en buena medida de las demandas nacionales, regionales y locales, por un lado y, por otro lado, de las dinámicas propias de la globalización, el flujo de las sociedades de conocimiento y el crecimiento exponencial de los flujos de información.

Lo anterior ha generado en las Instituciones de Educación Superior (IES) incorporar en su gestión académica y organizacional estándares cada vez más complejos de calidad, a través de la incorporación de los procesos de autoevaluación, registro calificado, renovación de registro calificado, acreditación de programas académicos y acreditación institucional; la exigencia cada vez

mayor de aumentar los indicadores de gestión en docencia, investigación, internacionalización y proyección social.

La globalización ha incidido en los diferentes sistemas educativos, a través de la articulación de objetivos y políticas públicas que funcionan a partir de las reglas y consensos de mercado, haciendo de éste un elemento inherente a las universidades y al sistema educativo superior en general.

Cada sistema educativo se caracteriza por tener como elemento primordial de su desarrollo la capacidad para generar procesos evaluativos que conduzcan a la medición de la calidad como variable

* Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Educación Sexual y Magister en Educación –Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia. Ha sido profesora universitaria (Universidad de Antioquia, Universidad San Buenaventura, Instituto Técnico industrial Simona Duque, Universidad la Gran Colombia), litigante en el área familiar y penal, asesora de familia, orientadora vocacional y profesional, coordinadora nacional del proyecto “UT” universidades por la conectividad y coordinadora de gestión Institucional (computadores para educar). También ha sido par académico del Ministerio de Educación (Universidad Simón Bolívar, Universidad Sur Colombiana, Universidad Cooperativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, INTESEC). Investigadora, Rectora (Universidad La Gran Colombia - Bachillerato Virtual) y Decana de la Universidad La Gran Colombia Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Postgrados. Cuenta con proyectos académicos y profesionales exitosos en Antioquia (Universidad de Antioquia) y Bogotá (Universidad La Gran Colombia).

fundamental para clasificar, mejorar y mantener a los diferentes elementos que componen el sistema. La manera como cada país evalúa la calidad de la educación superior, presenta unas diferencias en la forma de hacerlo pero, necesariamente, deben partir sobre lo que entienden por calidad.

La evaluación de la calidad surge entonces por las presiones que se dan sobre las instituciones universitarias, a partir de las consecuencias derivadas de la globalización, lo cual implica que para que la universidad subsista, debe ser competitiva, es decir, demostrar calidad, lo que se traduce en el caso colombiano en alcanzar la acreditación, inicialmente de los programas, y posteriormente la acreditación institucional.

Los elementos de Autorregulación y Acreditación, como mecanismos para evaluar la calidad de las Instituciones de Educación Superior, proponen en sí mismos una concepción desarrollista de la

educación. La autorregulación tiene como propósito conocer las dificultades de las instituciones con el fin de mejorar los sistemas de dirección administrativos presentes en ella, encaminados a entregar cuentas a la sociedad en su conjunto.

Licenciatura en Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia presenta su experiencia frente a este proceso desde su registro, renovación de resgistro e iniciación en procesos de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad fundamentado en un rastreo del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, y algunos referentes internacionales.

Palabras claves: educación, calidad, evaluación, acreditación, autoevaluación, autorregulación, globalización, sistema educativo, registro calificado, renovación de registro calificado, instituciones de educación superior.

■ *Abstract* ■

Colombian Educational system to a large extent depends on national, regional and local demands, as well as on the own dynamics of globalization, on knowledge society flows and the exponential growth of information flows.

According to this, Higher Education Institutions (IES in Spanish) have adopted further complex quality standards in their academic and organizational management through the incorporation of processes such as self-evaluation, quality governmental approval, renovation of quality governmental approval, accreditation of academic programs, and institutional accreditation. This

embodies a growing demand to increasing management indicators in teaching, research, internationalization and social outreach.

Different educational systems have been affected by globalization through the articulation of objectives and public policies which work in accordance to market rules and agreements, making it an inherent element to both universities and higher education, on the whole.

Every single educational system is characterized by having as an essential element of its development the capacity to generate evaluation pro-

cesses that may drive the measurement of quality as a key factor to classify, improve and integrate the diverse elements that make up the system. Although every nation's particular method to evaluate Higher Education introduces some differences, a relevant initial issue will be how they understand the concept of quality.

Given the adverse effects of globalization, quality evaluation then arises from pressures on universities. This implies that universities must be competitive in order to be viable. This means that universities must prove quality in their processes. For the Colombian case this implies first, the accreditation of academic programs, second, the whole institutional accreditation.

Self-regulation and Accreditation elements, as mechanisms to evaluate Higher Education Institutions' quality, favor a developmental un-

derstanding of education. Self-regulation has as its goal to know institutional difficulties in order to improve management systems, and, in this way to be accountable before society.

The BA Program in English Language Teaching in the Faculty of Education Sciences at La Gran Colombia University submits its experience in this process. It includes the registration, renovation of registration, beginning of the processes of high quality accreditation – oriented self-evaluation, supported on the SNIES tracing of information and some international references.

Key words: education, quality, evaluation, accreditation, self-evaluation, self-regulation, globalization, quality governmental approval, renovation of the quality governmental approval, Higher Education Institutions.

■ *Introducción* ■

El sistema educativo colombiano depende en buena medida de las demandas nacionales, regionales y locales, por un lado y, por otro lado, de las dinámicas propias de la globalización, el flujo de las sociedades de conocimiento y el crecimiento exponencial de los flujos de información. Esto ha conducido a una transformación del sistema de educación superior colombiano, a pesar de que su incursión en el contexto global sigue siendo precario. En palabras de Guerrero

La situación es la siguiente, nos enfrentamos a un mundo en continua ebullición al margen de lo que haya ocurrido en el pasado, el nuevo siglo comienza con una creciente interdependencia entre los países, con

un poder y una velocidad de cambio de escenarios en lo económico, social, político y cultural insoslayables, animado por la revolución en las teorías de la información y de la comunicación que bien podemos resumir en una sola expresión: globalización. Su valoración por parte del sector parece insuficiente. Hoy se habla en el nivel mundial de una reinención total de la percepción cultural con el agravante de que las empresas que se ocupan de las nuevas tecnologías se consideran a sí mismas como la esencia de la modernidad. Ante tal situación, las instituciones de educación superior disponen de limitada capacidad de ubicación en el nuevo mundo. (GUERRERO, 2004, p. 43)

Debido a estos cambios, el sistema educativo colombiano ha indicado al conjunto de instituciones que lo componen a incorporar en su gestión académica y organizacional los estándares cada vez más complejos de calidad, a través de la incorporación de los procesos de autoevaluación, registro calificado y acreditación; la exigencia cada vez mayor de aumentar los indicadores de gestión en investigación, internacionalización y proyección social. Paralelamente, el aumento de la oferta en los diferentes programas académicos, debida al crecimiento en el número de instituciones de educación superior, sumado a las facilidades con las que cuentan hoy los estudiantes para alcanzar sus títulos pregraduales y postgraduales en el exterior, conduce a que las Universidades que no logren desarrollar estándares de calidad se vean obligadas a no expandirse, y en muchos casos a desaparecer. (MISAS, 2007. pp. 78-80).

Estos cambios producidos al interior del sistema educativo Colombiano, y en un contexto más amplio, en el ámbito latinoamericano, se ven influidos igualmente por la transformación de los mercados nacionales e internacionales y, por tanto, el proceso de exigencia de calidad debe comprenderse en el contexto de las políticas de ajuste estructural y en los cambios que se determinan a partir de la imposición de políticas de tipo neoliberal en las sociedades de la región.

Adicionalmente, la presión cada vez mayor por parte de la sociedad y del Estado, ha conducido a las Instituciones de Educación Superior a asumir el reto de la calidad como criterio de competencia, no solo a nivel económico sino también a nivel social y cultural, como variable fundamental que les permite garantizar su credibilidad a nivel educativo.

La globalización ha incidido en los diferentes sistemas educativos, a través de la articulación de

objetivos y políticas públicas que funcionan a partir de las reglas y consensos de mercado, haciendo de éste un elemento inherente a las universidades y al sistema educativo superior en general.

Desde la implementación del consenso de Washington, la primacía de la educación privada sobre la educación pública, la demanda del mercado laboral y del mercado académico como eje orientador del valor específico de una disciplina, y la consecuente reducción del espacio de la educación pública ha sido un conjunto de variables que en mayor o menor medida han afectado a todos los países de la región.

Esto ha conducido al abandono de modelos de estructuración del Sistema de Educación Superior que privilegien la educación pública sobre la privada, dejando a ambos grupos de instituciones compitiendo casi que en igualdad de condiciones por los recursos que circulan en la sociedad. (Fernández, J., 2001).

En este contexto, las instituciones de educación superior, independientemente de su naturaleza, se han visto forzadas a crear estrategias de crecimiento y desarrollo a mediano plazo en donde las crisis, las perturbaciones y los desconciertos dejen de verse solo como contextos de riesgo y comiencen a percibirse como campos de posibilidades en donde las academias deben ser decisivas en abrir puertas que lleven a opciones solidarias y sustentables. (GARCÍA Carmen, 2003)

La necesidad de una mayor articulación entre la universidad y la sociedad no solo resulta de los cambios que está sufriendo la universidad como resultado de múltiples presiones –diversificación del financiamiento, reducción del presupuesto estatal, masificación de la matrícula, surgimiento de otras alternativas de formación con mayor

o igual calidad-, sino también el hecho de que hoy las necesidades de la sociedad son más de tipo cognoscitivo que material y la universidad es ante todo una de las fábricas para la producción y transferencia del conocimiento.

La universidad entra en el contexto de la globalización y así pierde su hegemonía como único productor de saberes y conocimiento en la sociedad actual. En el mundo de hoy, la universidad se ve obligada a competir contra otros sectores que se encuentran vinculados de forma directa a los sistemas productivos, por lo que la creación de nuevos saberes se convierten en un elemento central de la producción económica misma.

Es así como las universidades deben ser competentes en la creación no solo de conocimientos sino en la aplicación de los mismos, es decir:

“el conocimiento requiere de cierto grado de razonamiento y enjuiciamiento que organiza la información mediante su comparación y clasificación. Para ello es necesario un ejercicio interactivo sujeto-objeto del conocimiento, en el cual se debe asumir una posición crítica y creativa, con el propósito no solo de apropiarnos de la información disponible, sino, además, y sobre esta base, generar nuevo conocimiento” (ROMERO, Alberto, 2001)

La competencia académica entre las universidades se desdobra de esta manera a través de tres ejes que no pueden separarse entre sí. Por una parte, está la capacidad de generar recursos más allá de las matrículas. En segundo lugar, requiere tener una masa crítica de estudiantes, los cuales no solamente aportan como tomadores del servicio educativo, sino que además se convierten en el primer canal de invitación para que

nuevos individuos ingresen a sus comunidades académicas. Finalmente, y como elemento transversal, debe tener la capacidad e ofrecer, en términos comparativos, la mejor educación posible al menor costo posible, convirtiendo así el problema de la calidad en un elemento sustancial de su proceso de creación del conocimiento. En palabras de (GUERRERO, 2004, pp. 7.)

La globalización nos obliga a repensar el sistema de educación, a “reinventar la universidad”, debido a que “las ventajas comparativas de los países... depende de capacidades y ventajas adquiridas, con base en el desarrollo de recursos humanos y en la capacidad para generar y aplicar conocimiento, tanto en la producción como en la solución de problemas sociales”. El desarrollo de recursos humanos, el mejoramiento de la calidad de la educación, de la investigación y la extensión, requieren igualmente replantear la relación de la Universidad con el estado, la sociedad y el sector productivo, el resquebrajamiento y/o la inexistencia de estas relaciones, han hecho que las universidades pierdan credibilidad, debiliten su pertinencia social y se conviertan en instituciones donde la dinámica es remplazada por la rutina y el adormilamiento en medio de un mundo que reclama acciones y cambios, a las universidades les corresponde introducir en el cuerpo social un máximo de racionalidad a través de una educación con calidad, la Universidad tiene la obligación de introducirnos en la modernidad. Alain Touraine dice: “lo que es necesario saber si lo hacemos como galeotes o como viajeros con bagajes, proyectos y memorias”. Para insertarnos de manera competitiva en la economía mundial, tenemos que

preparar los recursos humanos con la más alta calidad, la competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, “no hay avance tecnológico sin desarrollo científico”. Al hablar de competitividad es necesario aclarar que la competitividad, desde el punto de vista puramente económico es competencia entre individuos, grupos, empresas y monopolios, está siempre orientada con la lógica del capital y del mercado, la competitividad es la búsqueda de la ganancia, es el incremento de la producción y la productividad, esta racionalidad instrumental, puede convertir a las universidades en empresas generadoras de un mercado educativo nacional e internacional, pueden hacer del conocimiento un valor económico y convertir a la educación en algo acrítico y deshumanizado, en este contexto, el concepto de “Ciencia útil” se torna relevante, en consecuencia, el utilitarismo reemplazaría al humanismo. Las ciencias del espíritu no tendrían sentido, deviene el menosprecio por su imposibilidad de generar capital, no son, a juicio de los capitalistas ciencias “productivas”. La Universidad no puede trabajar con

este sesgo economicista y con la lógica del capital que amenaza a los valores ciudadanos. (GUERRERO, 2004, p. 70).

Otro punto a tener en cuenta son los avances tecnológicos que se producen rápidamente teniendo en cuenta que el conocimiento aplicado actualmente se vuelve obsoleto; de este modo y como se enunció en el apartado anterior, se debe buscar una educación superior que sea capaz de adaptarse y que se complemente con estudios de postgrado, estudios superiores como maestrías y doctorados ya que esta es una de las mayores debilidades que posee el entorno educativo. Otro factor que influye es el bajo nivel de formación de algunos docentes y su desinterés en los procesos de investigación.

De acuerdo con lo anterior, el aspecto más importante que se debe considerar en la educación es la responsabilidad social que subyace en ella, más allá de las demandas del mercado que imperan; razón por la cual, es necesario que su gestión se desarrolle de forma abierta y flexible, con amplia cobertura, calidad y pertinencia, haciéndose cada vez más eficiente en sus funciones pedagógicas, administrativas, investigativas y de proyección social, con el fin de ofrecer alternativas de solución a las necesidades y a los retos del mundo moderno.

■ ··· *El concepto de calidad en la educación superior colombiana* ··· ■

Cada sistema educativo se caracteriza por tener como elemento primordial de su desarrollo la capacidad para generar procesos evaluativos que conduzcan a la medición de la calidad como variable fundamental para clasificar, mejorar y mantener a los diferentes elementos que componen el sistema. La manera como cada país evalúa la calidad de la educación superior, presenta unas diferencias en

la forma de hacerlo, pero necesariamente, deben partir sobre lo que entienden por calidad.

Calidad y Evaluación son dos conceptos mutuamente relacionados. La concepción de calidad se ha ido transformando a través del tiempo y con ella, la manera como se ha intentado medir por medio de instrumentos de evaluación.

El concepto de calidad es relativo, como se ha podido apreciar en las anteriores aproximaciones. Sin embargo, se requiere reflexionar sobre este concepto para poder tener miradas acerca de sus alcances y así establecer modelos de evaluación.

La calidad es un concepto dinámico, en el sentido que se enmarca en un esquema complejo y que tiene varias aristas, ya que le apunta a los procesos educativos y por ende al entorno social y humano. La calidad es transformación en la medida que intenta responder a las exigencias actuales del mundo globalizado. En términos de procesos de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior, la calidad está integrada a dichos procesos y se convierte en un elemento político de intervención, ya que finalmente, es el estado quien define, a través de sus comités de evaluación, lo que ha de verificarse para medirse en términos de calidad de los resultados de las instituciones de educación superior.

Se puede entender entonces a la calidad en educación superior como una situación deseada, expresada en términos de eficacia, eficiencia y efectividad, teniendo en cuenta que debe responder a unos lineamientos nacionales y unas necesidades regionales. En ese sentido, la calidad debe estar asociada a factores como el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la cualificación docente. En palabras del CNA:

Por otro lado, al hablar de características de calidad en el proceso de acreditación no nos referimos a unas condiciones previas ni a condiciones mínimas de desempeño; nos referimos fundamentalmente, como se ha dicho antes, a cómo una institución y sus programas se orientan a un deber ser, hacia un ideal de excelencia, y pueden mostrar

resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social, entre otros.

Las características de calidad desde la perspectiva de la acreditación son referentes por los cuales un programa académico orienta su acción y el grado de su cabal realización es evaluable académicamente. Esta evaluación versa, por ejemplo, sobre el desempeño de los egresados en el medio, sobre la producción intelectual de sus profesores, sobre el reconocimiento que hace la sociedad, sobre el impacto obtenido en el medio, la calidad de procesos pedagógicos, la eficiencia en el manejo de recursos, etc.

Es importante enfatizar de nuevo en que estas características no pueden ser leídas y juzgadas de manera abstracta; deben ser leídas desde las misiones y la realidad contextual en la cual pretenden ser evaluadas. De este modo, el juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal, sino a cómo esa característica se hace realidad en un contexto específico. (CNA, 2006, p. 22).

Es decir, que la noción de calidad dependerá de las metodologías y estrategias de su evaluación, y esto se establece según su correspondencia con su misión y proyecto educativo. El propósito generador del proceso de acreditación es el mejoramiento de la calidad académica, empeño que se ampara en la función social de la educación superior, la cual exige el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

Uno de los mecanismos implementados por las Instituciones para conservarse en el mercado laboral, ha sido el tema de la acreditación. Lo que demuestra confianza, credibilidad y calidad en los programas ofrecidos; por ello ha surgido como

un acto voluntario que denota responsabilidad social.

Si bien es cierto que el proceso de acreditación mejora en términos generales la calidad educativa de las Instituciones, y por consiguiente la calidad de vida de un país, en últimas la motivación primordial de las universidades y de las demás instituciones de educación superior para adelantar el proceso de acreditación tiene que ver con su capacidad para ingresar a los circuitos globales de la educación, y para mejorar su estándar de competencia frente a otras instituciones.

Los elementos de Autorregulación y Acreditación, como mecanismos para evaluar la calidad de las Instituciones de educación superior, proponen en sí mismos una concepción desarrollista de la educación. La autorregulación tiene como propósito conocer las dificultades de las instituciones con el fin de mejorar los sistemas de dirección administrativos presentes en ella, encaminados a entregar cuentas a la sociedad en su conjunto.

La evaluación de la calidad surge entonces por las presiones que se dan sobre las instituciones universitarias, a partir de las consecuencias derivadas de la globalización, lo cual implica que para que la universidad subsista, debe ser competitiva; es decir, demostrar calidad, lo que se traduce en el caso colombiano en alcanzar la acreditación, inicialmente de los programas y posteriormente la acreditación institucional.

De esta manera, la calidad como política e instrumento se concibe en el intersticio de lo cuantificable y lo cualificable, en donde las variables de eficiencia y eficacia se cruzan con el valor académico, social y la importancia educativa del programa, a través de su identidad diferenciadora de los demás programas e instituciones.

El gobierno nacional ha venido planteando políticas de calidad de la educación desde la aparición de la Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) también se expresan algunos lineamientos de calidad y fines de la educación para instituciones de educación básica y media técnica.

Del mismo modo aparecen la Ley 30 de 1992 que regula y dan horizontes a la educación superior de calidad en Colombia, al mismo tiempo que aparece el decreto 1860 con miras a fortalecer la educación media técnica, en este proceso de mejoramiento de calidad educativa.

De la misma forma se han dado otras leyes, decretos y normas que han contribuido al mejoramiento continuo de la calidad educativa; entre ellos el más reciente es el Decreto 1295 de 2010, “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior” el Decreto, amplía las condiciones que deben cumplir las IES para obtener y renovar el registro de sus programas, atiende a la realidad del sistema de educación superior, en ámbitos que no cubría el decreto 2566 de septiembre de 2003 y responde a una crítica que se venía haciendo a esta norma respecto a la ausencia de legislación sobre los programas de naturaleza virtual, que pasan a ser reconocidos hoy como una modalidad de la metodología a distancia. Así mismo, reglamenta sobre el tema de los ciclos propedéuticos que fija la Ley 749 de 2005 y la Ley 30 de 1992.

El proceso de evaluación de la calidad en el caso colombiano se caracteriza por tener un sistema de doble evaluación, el cual responde a un criterio obligatorio y a un criterio voluntario. El primer nivel, de carácter obligatorio, se refiere a la obtención del registro calificado, el cual es el reconocimiento que

hace el Estado del cumplimiento de las condiciones de calidad para el adecuado funcionamiento de programas académicos de educación superior. De acuerdo a la normatividad vigente:

“para que una Institución de Educación Superior (IES) ofrezca o desarrolle un programa académico, debe tener el Registro Calificado, de lo contrario la IES será investigada y sancionada si a ello hubiera lugar y el título que otorgará no tendría el carácter académico que da la Ley 30 de 1992. Dicho registro es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, mediante el cual el Estado verifica el cum-

plimiento de las condiciones de calidad de las instituciones de educación superior” (MEN, 27 de abril de 2010).

En la tabla 1, se detallan algunos de los aspectos más relevantes a tener en cuenta para la obtención del registro calificado.

Por el contrario, la acreditación es el proceso por medio del cual, una institución o programa, a través de un proceso de autoevaluación determina si tiene unas condiciones diferenciadoras de calidad, que lo hacen diferente a otros programas. La acreditación es voluntaria, por lo que su proceso no obliga a las universidades a afrontarlo como una condición mínima de funcionamiento.

TABLA 1. VARIABLES Y ASPECTOS RELEVANTES PARA LA OBTENCIÓN DE REGISTRO CALIFICADO

Indicador	Variables relevantes
1. Denominación académica del programa	La Denominación corresponde a una tradición académica reconocida Articulación entre el nombre del programa y su currículo Marco legal del programa Estudio del contexto nacional e internacional del programa Coherencia entre la denominación, el título que otorga, el registro SNIES y la normatividad interna.
2. Justificación del programa	Pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado en función de las necesidades del país y la región donde se desarrolla el programa. Oportunidades potenciales o existentes de desempeño y tendencias del ejercicio profesional. Estado actual de la formación en el campo de la profesión Las características que lo identifican y constituyen su particularidad. Los aportes académicos y el valor social agregado. Coherencia del programa con la Misión y el Proyecto Educativo Institucional.
3. Aspectos curriculares básicos del programa	Fundamentación teórica y metodológica del programa Principios y propósitos que orientan la formación Los perfiles de formación. Estructura y organización de los contenidos. El trabajo interdisciplinario. El desarrollo de la actividad científico-tecnológica. Estrategias pedagógicas y los contextos posibles de Aprendizaje.

Indicador	Variables relevantes
4. Organización de las actividades de formación por créditos académicos	<p>Criterios de definición de la distribución de los créditos del programa académico.</p> <p>Espacio académico para desarrollo de los créditos al interior de la institución.</p> <p>Relación entre flexibilidad y volumen de trabajo académico.</p> <p>Relación entre tiempo presencial y trabajo independiente de docentes y estudiantes.</p> <p>Actividades de tutoría y acompañamiento.</p> <p>Número de créditos académicos del programa y distribución entre los diferentes núcleos formativos.</p> <p>Sistema de homologación.</p>
5. Formación investigativa	<p>Concepción de investigación formativa y su relación con la investigación propiamente dicha de la universidad.</p> <p>Políticas y normas que administran, estimulan y favorecen el desarrollo de la formación investigativa tanto en la institución como en el programa (política de investigación, política editorial).</p> <p>Presupuesto, estímulos y financiación de la investigación.</p> <p>Líneas de investigación, grupos de investigación, líneas, de investigación relacionados con el programa, procesos de formación vinculados a los grupos, retroalimentación entre grupos y el programa.</p> <p>Semilleros de investigación y otros instrumentos de apropiación de la investigación formativa.</p> <p>Estímulo a la investigación desde el plan de estudios.</p>
6. Proyección social	<p>Concepto institucional de proyección social.</p> <p>Políticas y normas que administran, estimulan y favorecen el desarrollo de la proyección social tanto en la institución como en el programa.</p> <p>Relación entre contenidos del programa y prácticas de proyección social.</p> <p>Relación entre investigación y proyección social.</p> <p>Centros de prácticas, tutorías, seguimiento a las prácticas.</p> <p>Estímulos</p>
7. Sistema de selección y evaluación de estudiantes	<p>Perfil del aspirante.</p> <p>Condiciones, nivel académico exigido y proceso de selección para el ingreso.</p> <p>Programas especiales.</p> <p>Transferencia y homologación.</p> <p>Estudios sobre repitencia, deserción, mortalidad académica y políticas derivadas para su detección y prevención.</p> <p>Política de becas</p>
8. Personal académico	<p>Número de profesores y su pertinencia para el programa.</p> <p>Políticas de Selección y vinculación de docentes.</p> <p>Permanencia de los docentes.</p> <p>Estatuto docente, remuneración y políticas de estímulos.</p> <p>Capacitación</p>

Indicador	Variables relevantes
	<p>Políticas de evaluación docente, premios y distinciones.</p> <p>Políticas de relevo generacional</p>
9. Medios educativos	<p>Biblioteca</p> <p>Dotación de equipos de cómputo y software</p> <p>Dotación de equipos de laboratorio</p> <p>Audiovisuales</p> <p>Medios educativos para educación a distancia o para programas ofrecidos a través de tecnologías de información y comunicación.</p> <p>Materiales de los cursos</p>
10. Infraestructura	<p>Planta física.</p> <p>Estado de las instalaciones.</p> <p>Espacio para oficinas, salas de práctica, salas de clase y en general de todas las dependencias y servicios.</p>
11. Estructura académico – administrativa	<p>Estructura académico–administrativa estable.</p> <p>Diferenciación entre órganos de asesoría, consulta y decisión.</p> <p>Coherencia del programa frente a la estructura.</p> <p>Coherencia y pertinencia de la estructura académica y administrativa del programa.</p> <p>Eficiencia y eficacia de la organización académico administrativa.</p>
12. Autoevaluación	<p>Políticas y estrategias de autoevaluación con fines de mejoramiento de sus programas.</p> <p>Existencia de comités de autoevaluación en las unidades académicas.</p> <p>Cultura de la autoevaluación.</p> <p>Claridad de los datos obtenidos por la autoevaluación</p> <p>Políticas de difusión de la autoevaluación y planes de mejoramiento</p>
13. Políticas y estrategias de seguimiento a Egresados	<p>Políticas y estrategias de seguimiento a sus Egresados (programa e institución).</p> <p>Relación entre egresados y mejoramiento del programa.</p> <p>Impacto social de los egresados en el medio.</p> <p>Canales de comunicación adecuados y eficientes de la institución y el programa con sus egresados.</p> <p>Vinculación de egresados a la universidad.</p>
14. Bienestar universitario	<p>Coherencia entre las políticas de Bienestar Universitario, el PEI y las necesidades de la comunidad universitaria.</p> <p>Políticas de bienestar en la institución orientada a favorecer la formación integral de los estudiantes, profesores y egresados.</p> <p>Grado de participación de la comunidad académica en las actividades de bienestar.</p>
15. Recursos financieros específicos para apoyar el Programa.	<p>Políticas y estrategias claras en materia presupuestal que posibiliten la viabilidad, permanencia y desarrollo del programa.</p> <p>Recursos invertidos en el programa.</p> <p>Origen de los recursos.</p>

La experiencia de la Licenciatura en Inglés

de la Universidad La Gran Colombia

Con motivo de la renovación de registro calificado, el grupo focal conformado por docentes y estudiantes del programa, hizo un análisis de las características y denominación del programa, correspondiente al proceso de auto-evaluación. Como resultado de este análisis y con miras a un posterior proceso de acreditación de alta calidad, se decidió presentar ante la visita de renovación de registro calificado del Ministerio de Educación Nacional, la propuesta de cambio de denominación al título del programa por: “Licenciatura en Inglés”, la cual fue aprobada mediante Resolución No. 9535 del 29 de octubre de 2010 y Registro calificado COD. SNIES 91045.

La nueva denominación, implicaba su vez un cambio en la mala curricular que pasaría de IX a VIII períodos académicos, enmarcada en el proyecto educativo institucional: “Forjadores de una Nueva Civilización”, que pretende cumplir con los más altos requerimientos académicos, pedagógicos, humanísticos de la Universidad, respondiendo a las actuales demandas de los diversos niveles de educación.

Así, con el surgimiento de esta nueva denominación el egresado de la Licenciatura en Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, tiene la posibilidad de ampliar su campo laboral y profesional acorde a las actuales exigencias de un mundo globalizado, apuntando a su inserción en el ámbito de la sociedad del conocimiento y a los nuevos requerimientos del mundo actual y del mercado laboral, ya que una de las razones del cambio fue el fortalecimiento del componente disciplinar, teniendo en cuenta las competencias propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.

Por lo anterior y tras hacer un rastreo del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, se encontró el registro de las Licenciaturas de formación en Humanidades e inglés a nivel nacional de manera global el ofrecimiento de programas que se presenta en el siguiente cuadro:

TABLA 1. REGISTRO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS OFERTADOS A NIVEL NACIONAL QUE TIENEN REGISTRO EN EL SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SNIES)

Institución	Acreditación	Programa	Estado	Modalidad	Lugar
Corporación Universitaria Adventista	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e idioma extranjero: inglés	Activo	Distancia	Medellín-Antioquia
Corporación Universitaria de la Costa CUC	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español- inglés	Inactivo	Presencial	Barranquilla-Atlántico

Institución	Acreditación	Programa	Estado	Modalidad	Lugar
Corporación Universitaria del Caribe-CECAR	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Activo	Distancia	Sincelejo – Sucre
Corporación Universitaria del Caribe-CECAR	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Sincelejo – Sucre
Fundación Universitaria Colombo Internacional-UNICOLOMBO	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés	Activo	Presencial	Cartagena-Bolívar
Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM	N/A	Licenciatura en educación básica: énfasis en inglés	Inactivo	Presencial	Medellín-Antioquia
Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM	Registro calificado	Licenciatura en educación con énfasis en humanidades y lenguas extranjera-inglés	Activo	Presencial	Medellín-Antioquia
Fundación Universitaria - CEIPA-	N/A	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Inactivo	Presencial	Medellín-Antioquia
Universidad Antonio Nariño	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Cooperativa de Colombia	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Bucaramanga-Santander
Universidad de Antioquia	Registro Alta Calidad	Traducción inglés-francés-español	Activo	Presencial	Medellín-Antioquia
Universidad de Córdoba	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Montería-Córdoba
Universidad de Córdoba	N/A	Licenciatura en educación infantil con énfasis en humanidades lengua castellana e inglés	Inactivo	Presencial	Montería-Córdoba
Universidad de Córdoba	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-inglés	Activo	Presencial	Montería-Córdoba
Universidad de Córdoba	Registro simple	Licenciatura en educación infantil con énfasis en humanidades (lengua castellana e inglés)	Inactivo	Distancia	Montería-Córdoba
Universidad de Cundinamarca-UDEC	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español - inglés	Inactivo	Presencial	Ubaté-Cundinamarca
Universidad de Cundinamarca-UDEC	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Girardot-Cundinamarca

Institución	Acreditación	Programa	Estado	Modalidad	Lugar
Universidad de Cundinamarca-UDEC	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español - inglés	Inactivo	Presencial	Girardot-Cundinamarca
Universidad de la Amazonia	Registro calificado	Licenciatura en inglés	Activo	Presencial	Florencia - Caquetá
Universidad de la Salle	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español - inglés	Inactivo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad de la Salle	N/A	Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad de Nariño	N/A	Licenciatura en educación básica: inglés	Inactivo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Nariño	N/A	Licenciatura en educación preescolar y básica primaria: inglés	Inactivo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Nariño	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Nariño	Registro calificado	Licenciatura en inglés y francés	Activo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Nariño	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español - inglés	Inactivo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Nariño	N/A	Licenciatura en lenguas modernas inglés - francés	Inactivo	Presencial	Pasto-Nariño
Universidad de Pamplona	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés -francés	Activo	Presencial	Pamplona-Norte de Santander
Universidad de San Buenaventura	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua inglesa	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad de San Buenaventura	Registro Calificado	Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés	Activo	Presencial	Cartagena-Bolívar
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Galeras-Sucre
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Magangué - Bolívar
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Sincelejo-Sucre
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	San Marcos-Sucre
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Majagual-Sucre

Institución	Acreditación	Programa	Estado	Modalidad	Lugar
Universidad de Sucre	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Sincelejo-Sucre
Universidad del Atlántico	N/A	Licenciatura en inglés	Inactivo	Presencial	Barranquilla-Atlántico
Universidad del Atlántico	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español - inglés	Inactivo	Presencial	Barranquilla-Atlántico
Universidad del Cauca	N/A	Licenciatura en lenguas modernas inglés - francés	Inactivo	Presencial	Popayán - Cauca
Universidad del Cauca	Registro Calificado	Licenciatura en lenguas modernas, inglés -francés	Activo	Presencial	Popayán - Cauca
Universidad del Cauca	Registro Calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Popayán - Cauca
Universidad del Magdalena	N/A	Licenciatura en lenguas modernas: énfasis inglés, español, francés, español	Inactivo	Presencial	Santa Marta-Magdalena
Universidad del Sinú - Elias Bechara Zainum - UNISINU -	Registro Calificado	Licenciatura en inglés	Activo	Presencial	Montería-Córdoba
Universidad del Tolima	Registro calificado	Licenciatura en inglés	Activo	Presencial	Ibagué - Tolima
Universidad del Tolima	N/A	Profesional en lenguas extranjeras inglés-francés	Inactivo	Presencial	Ibagué - Tolima
Universidad del Tolima	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español- inglés	Inactivo	Presencial	Ibagué - Tolima
Universidad del Valle	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés	Activo	Presencial	Cali -Valle del Cauca
Universidad del Valle	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés	Activo	Presencial	Cartago -Valle del Cauca
Universidad del Valle	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés	Activo	Presencial	Palmira - Valle del Cauca
Universidad del Valle	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés	Activo	Presencial	Zarzal-Valle del Cauca
Universidad Distrital -Francisco José de Caldas	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Distrital-Francisco José de Caldas	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español e inglés	Inactivo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad el Bosque	Registro Calificado	Licenciatura en educación bilingüe con énfasis en la enseñanza del inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.

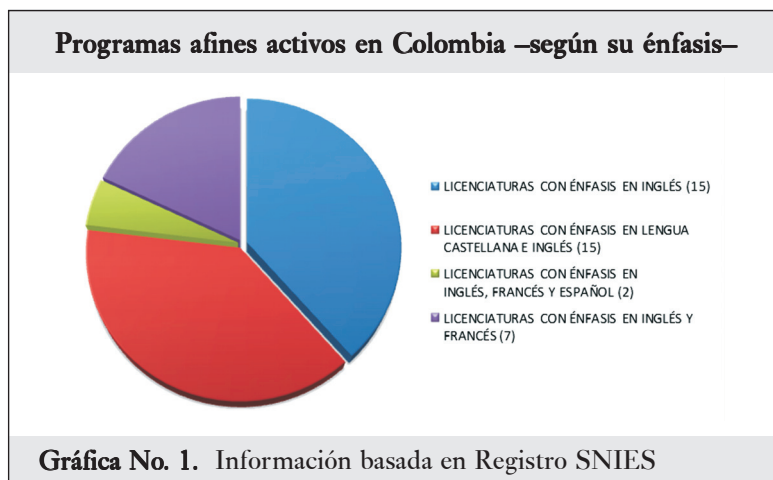
Institución	Acreditación	Programa	Estado	Modalidad	Lugar
Universidad el Bosque	N/A	Licenciatura en educación básica: énfasis en lenguas extranjeras inglés	Inactivo	Distancia	Bogotá D.C.
Universidad INCCA de Colombia	Registro Calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Industrial de Santander	Registro Calificado	Licenciatura en inglés	Activo	Presencial	Bucaramanga -Santander
Universidad la Gran Colombia	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español- inglés	Inactivo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad La Gran Colombia	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad La Gran Colombia	N/A	Licenciatura en lenguas modernas español- inglés	Inactivo	Presencial	Cáqueza – Cundinamarca
Universidad La Gran Colombia	Registro calificado	Licenciatura en inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Libre	N/A	Licenciatura en Inglés	Inactivo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Mariana	Registro calificado	Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés	Activo	Distancia	Pasto-Nariño
Universidad Pedagógica Nacional	Registro Alta Calidad	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés	Activo	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Registro calificado	Licenciatura en idiomas modernos español- inglés	Activo	Presencial	Tunja-Boyacá
Universidad Pontificia Bolivariana	N/A	Licenciatura en idiomas español - inglés	Inactivo	Distancia	Medellín - Antioquia
Universidad Popular del Cesar	Registro calificado	Licenciatura en lengua castellana e inglés	Activo	Presencial	Valledupar - Cesar
Universidad Santiago de Cali	Registro calificado	Licenciatura en lenguas extranjeras inglés – francés	Activo	Presencial	Cali -Valle del Cauca
Universidad Santo Tomás	Registro calificado	Licenciatura en lengua extranjera inglés	Activo	Distancia	Bogotá D.C.
Universidad Surcolombiana	Registro alta calidad	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua extranjera-inglés	Activo	Presencial	Neiva-Huila
Universidad Tecnológica de Pereira – UTP	Registro calificado	Licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa	Activo	Presencial	Pereira-Risaralda
Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba	Registro calificado	Licenciatura en inglés y francés	Activo	Presencial	Quibdó-Chocó

Fuente: Sistema de Educación Superior SNIES 2012

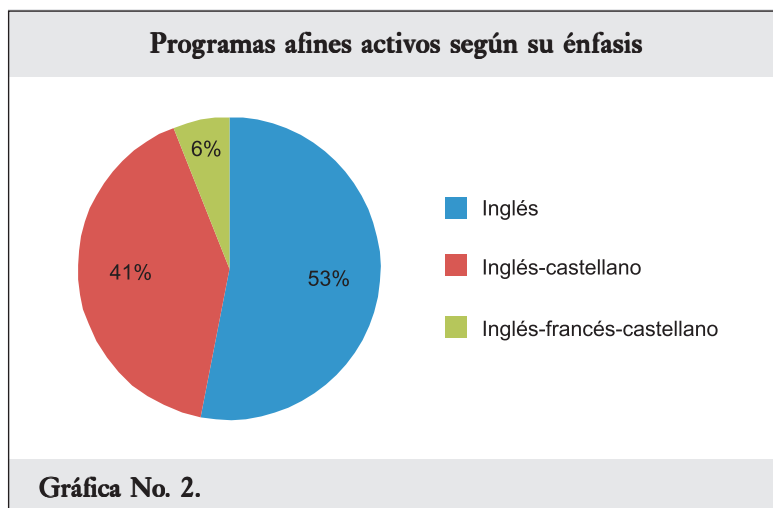
De toda la oferta vigente –tanto en modalidad a distancia, como presencial– se evidencian cuatro tipos de énfasis (gráfica 1).

Así pues, de los dieciocho programas que aparecen registrados a nivel del Distrito Capital, sólo doce se encuentran en estado Activo y de ellos, es posible identificar tres tipos de énfasis: Inglés (5); Inglés y Lengua Castellana (3); Inglés, Francés y Español (1) (gráfica 2).

De esta manera, el 55,56% de los programas en la ciudad de Bogotá cuenta con énfasis exclusivo en la lengua inglesa. Además, de las nueve titulaciones en programas de Licenciatura que incluyen el idioma inglés, sólo tres programas es ofertado en modalidad a distancia, seis cuentan con énfasis en el ciclo de la enseñanza básica y tres no delimita los niveles de escolaridad a los que se dirigen sus egresados.



Gráfica No. 1. Información basada en Registro SNIES



Gráfica No. 2.

Diagnóstico del estado de la educación

en el área del programa a nivel internacional

De igual manera, al realizarse un análisis a nivel internacional, el programa de Licenciatura en inglés de la ULGC adquiere mayor relevancia especialmente al observarse que esta misma es ofrecida en universidades de renombre en diversos países de América Latina, y Centro América –especialmente en países como México, Chile, Argentina y Brasil–. Cabe resaltar que dentro de las titulaciones ofrecidas se da la tendencia al grado o a la Licenciatura pero no es extendido el uso del marcador de nivel educativo de desempeño profesional para

quienes egresan de dichas carreras. En consecuencia, estas universidades ofrecen el programa de inglés con similares propuestas de formación a la de Universidad La Gran Colombia, hecho que permite al programa tener proyección a nivel internacional favoreciendo la movilidad estudiantil en el orden internacional.

En cuanto a la situación y orientaciones de la profesión en el área del programa –tanto en el plano nacional como internacional–, la respuesta que la

Universidad La Gran Colombia asume, a través de la Licenciatura en Inglés, se encuentra alrededor de todo el proyecto de la Licenciatura, retoma factores de formación vigentes a nivel de otras universidades y que son distintivos del área de formación disciplinar. Estas orientaciones comprenden el proceso claro de formación en pedagogía y un proceso curricular con espacios para la investigación (conformación de semilleros), la reflexión crítica, la proposición de alternativas de solución a los problemas planteados por la sociedad, la consolidación de competencias y habilidades comunicativas, cursos electivos no disciplinares, la formación integral humanista y ética, la proposición de un espacio concreto dirigido al estudio de la Lingüística Aplicada, la didáctica de la enseñanza de lengua extranjera y el componente lingüístico de la misma. Todo ello, con el propósito de incrementar la participación de los estudiantes en los eventos académicos que permiten la reflexión en el ámbito disciplinar, a fin de reconocerse como partícipes de la construcción del conocimiento y de la transformación de la sociedad.

Dado que, el contexto de la Educación Superior en la sociedad actual ha cambiado, así como lo afirma (Cristina Jaramillo, 2005: 39) “El avance en las comunicaciones, la tecnología, el énfasis en la economía de mercado y la libre comercialización, enfocan a la sociedad del conocimiento, acentuando la dimensión internacional de la educación superior buscando complementarla con los aportes de todas las naciones que un mismo objetivo común, el cual es formar las nuevas generaciones para que respondan a los retos que se les imponen”, de acuerdo con esta afirmación se puede determinar la tendencia a la cualificación permanente de los procesos educativos tal cual como lo exigen las necesidades actuales del mundo globalizado.

De igual manera, puede verse que la Universidad se sitúa como una entidad altamente competitiva a nivel no sólo nacional, sino internacional, al revisar los programas de pregrado que se ofre-

cen en Universidades fuera del país. Cabe resaltar que en Centro y Latinoamérica, dentro de los programas ofrecidos en países como Argentina, Chile, Brasil y México, se da la tendencia al grado o la titulación a la Licenciatura pero no es extendido el uso del marcador de nivel educativo de desempeño profesional para quienes egresan de dichas carreras. Además, se evidencia que sólo en Chile se presentan tres titulaciones con especificación del nivel educativo al que está dirigido el profesional y en México, la única excepción se da para un programa dirigido a la enseñanza en el ámbito universitario. Por consiguiente, se analiza que en estas universidades se ofrecen programas con similares propuestas de formación, lo cual permite que la Licenciatura en Inglés de la Facultad de Ciencias de la Universidad la Gran Colombia pueda tener proyección a nivel internacional, favoreciendo la movilidad estudiantil en América Latina.

Por otra parte, en lo que respecta al ámbito internacional europeo se indagó y se encontró oferta de programas con similares denominaciones, por ejemplo: España, en la Universidad Complutense de España y en la UNED se ofrecen los programas de Licenciatura en Lengua extranjera (Inglés) y Filología Inglesa –respectivamente– con una duración de cinco años, en la Universidad de Barcelona se ofrece el programa de Estudios Ingleses con una duración de 4 años. Esto también demuestra que los estudios de inglés son estimados como esenciales en la comunidad académica de las universidades, pues se constituyen en base fundamental para el desarrollo humanístico y científico de los distintos campos del saber.

Según datos mostrados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) en cuanto a la Licenciatura en idiomas o lengua extranjera, tenemos que en Colombia, el idioma extranjero inglés es la lengua que más influencia tiene en nuestro desarrollo, ya sea por los tratados comerciales o por influencias culturales.

Conclusiones

Con los esfuerzos concentrados hacia un mismo fin, son pocos los programas de Licenciatura en Idiomas que se encuentra en proceso de verificación de condiciones de calidad o fueron aprobados, estos programas han posibilitado la interacción entre los diferentes actores educativos e instancias de reflexión educativa, mediante el desarrollo de estrategias que permiten liderar procesos de formación educativa, investigación e innovación pedagógica entre otras, estas estrategias han permitido una actitud reflexiva y crítica de su quehacer, sus acciones y sus resultados, para que apoyadas en la tradición y el conocimiento, definan rutas de mejoramiento educativo y por tanto el fortalecimiento de la calidad educativa de un país y sus individuos.

Es importante, como lo propone Londoño (2011) tener una mirada integral de la educación, definir un enfoque flexible y abierto a las posibilidades de la cultura para construir una sociedad reflexiva y crítica. Las universidades están llamadas a hacer el cambio social, son estas instituciones las directamente responsables de presentar opciones de innovación, de transformación mediante mecanismos de gestión eficaces orientados a la excelencia académica y a los procesos de calidad que tengan “la pertinencia social, relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no solo las del mercado” (Águila, sf, p. 4).

En este sentido la Facultad de Ciencias de la Educación asume la responsabilidad social de formación de futuros docentes de lengua inglesa, desde su programa de Licenciatura en Inglés.

Retos que se plantean a la Facultad de Ciencias de la Educación como formadora de licenciados en el área, para responder a los nuevos hechos, realidades y acontecimientos en los contextos local, regional, nacional e internacional, en los escenarios de internacionalización y globalización de las economías y de los procesos educativos, que abarcan, además de sus desarrollos normativos, sus transformaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas que obligan a la universidad, y particularmente el programa de Licenciatura en Inglés a pensarse desde las dinámicas de la competitividad, la movilidad internacional de sus egresados, la producción intelectual de sus docentes, la tendencia incluyente de sus prácticas y acciones, sus procesos de investigación, así como las demandas crecientes de la población civil en busca de la paz, el desarrollo social y el mejoramiento de la calidad de vida mediante una educación de calidad, para todos los sectores de la población Colombiana.

Se puede aseverar igualmente, que el programa de Licenciatura Inglés cuenta con una histórica y reconocida trayectoria en Bogotá, en Cundinamarca y en el país, lo mismo que con un buen número de egresados –quienes se distinguen por su idoneidad y espíritu solidario–, aspectos consecuentes con el modelo crítico social sobre el cual se fundamenta el ejercicio de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación; sus egresados están ubicados en diferentes establecimientos educativos de la ciudad capital y del país, donde ocupan cargos directivos, docentes, administrativos y como gestores sociales, en los niveles de educación básica, media y superior.

Referencias

- Águila Cabrera, V. (2011) *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de [www.rioei.org/de los lectores/880guila.PDF](http://www.rioei.org/de_los_lectores/880guila.PDF)
- Bogoya Maldonado, D. (2008). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias*. En Cardona, Marisela y García Harold. Educación superior hoy: algunas reflexiones y retos (pp.122-134). Cali: Estelar Impresos. (ICFES)
- García C. (2003). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior en: Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis et. Al. 1ª edición, Buenos Aires: Clacso, pp. 17-29).
- Guerrero V. Gerardo Leon. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-cC-UjL1ANwJ:scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0122-7238/2290938/2298944.pdf+La+globalización+nos+obliga+a+repensar+el+sistema+de+educación,+a+“reinventar+la+universidad”>
- JARAMILLO, C & otros. (2005). “*Educación Superior en América Latina, la dimensión de la internalización*”. Editorial Hans de Wit. Colombia. Pág. 39.
- Londoño Orozco, G. (2011). *Pertinencia del currículo crítico en el ámbito universitario*. En currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico.
- Misas G. (2007). Aspectos económicos de la educación superior en América Latina En. Seminario Latinoamericano Sobre Educación superior: análisis y perspectivas. 78-80.
- MEN. (2006). Doc. 3. *Estandares básicos en competencias*. Bogotá.
- MEN. (2008). Guía 34, Guía para el Mejoramiento Institucional, de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Bogotá, Cargraphics S.A.
- MEN. (2010) Decreto 1295. Disponible en: <http://www.alcaldiaBogotá.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39363>
Observatorio Universidad Colombiana. Calidad de Educación en la Universidad Pública. Consultado, 22 de mayo de 2012.
- MEN. *Se unificaron las directrices para el Registro Calificado de los programas de educación superior 27 de abril de 2010*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-229051.html>
- Romero, A. (2001.) Universidad y Globalización. Revista Contribuciones a la Economía [en línea]. 2001. [citado en 2009-11-21]. Disponible en: http://www.eumed.net/coursecon/colaboraciones/A_Romero-universidad-y-globalizacion.htm.



El sujeto objetivante en la investigación social

PROFESOR FABIÁN LLANO*



“Cuando frente al espejo el reflejo no luce como el cuerpo, ni se mueve como él, cuando se transforma al punto de lucir distinto y sus acciones no se corresponden ya con las suyas, muestra una parte desconocida, oculta, y tal vez, amenazadora, de uno mismo. Nos encontramos entonces en el reino de lo siniestro, al desvanecerse los límites entre fantasía y realidad; cuando un símbolo asume el lugar y la importancia de lo simbolizado, cuando el reflejo ha ocupado el lugar del cuerpo”.

Jorge Luis Borges. Obras completas.

* Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente tiempo completo de la Universidad La Gran Colombia. Profesional de las ciencias sociales con experiencia en docencia universitaria y gestión de de proyectos pedagógicos e investigativos; preparado en interdisciplinariedad, análisis cualitativo y formación ciudadana. Ha desarrollado proyectos conjuntos en las áreas de salud y educación e investigaciones relacionadas con patrimonio histórico de Bogotá.

Resumen

Este artículo tiene como propósito fundamental, contribuir al posicionamiento de la investigación y la orientación de las prácticas investigativas en la Universidad La Gran Colombia por medio de un ejercicio de reflexividad que implica tomar consciencia investigativa a través de una aproximación epistemológica de diferentes escuelas de pensamiento.

Palabras claves: investigación, reflexividad, cultura investigativa, positivismo, epistemología.

Abstract

The main purpose of this article is to contribute to positioning and orientation of research practices at La Gran Colombia University by a reflection exercise that involves we become aware of research through an epistemological approach of different schools of thought.

Key words: research, reflexivity, research culture, positivism, epistemology.



La indagación sobre la naturaleza y la búsqueda del sentido humano ha despertado la curiosidad del hombre a lo largo de la historia, esta impresionante facultad de los seres humanos por el descubrimiento ha sido racionalizada a través del tiempo hasta convertirla en una práctica necesaria para el desenvolviendo social. Ahora bien, este ejercicio que se consolida como un factor decisivo a desarrollar en el mundo académico, se ve enfrentado a una serie de inconvenientes estructurales que imposibilitan en parte el posicionamiento de una cultura investigativa¹.

1. Hasta el nivel de doctorado poco es el número de profesionales que pueden llegar a la investigación: unos por falta de presupuesto, otros por falta de formación y muchos por falta de interés; y los que logran llegar lo hacen con la experiencia, generalmente anclados a la trayectoria, que les brindan los grupos de investigación, que les brindan los grupos de investigación, que les garantizan en principio un mayor grado de profundidad y autonomía en la producción de conocimiento original. Entre 1992 y 1997 fueron seleccionados por COLCIENCIAS en promedio 116 becarios por año (105 de doctorado, 11 para maestría), pero para 1998-1999 la falta de presupuesto impidió que se abrieran nuevas convocatorias Así, al apoyar a

estudiantes de doctorado (especialmente en el exterior) como una estrategia de formación a alto nivel, se genera una perspectiva de solución a la problemática. Pues estos becarios llegan con el compromiso de investigar y apoyar los procesos investigativos y docentes de las instituciones en las cuales se inscriben. Pero algunos se dedican a la investigación y se encierran en su contexto, y otros se dedican a la docencia y allí encallan. Son pocos los que se articulan con éxito en lo concerniente a la formación de nuevos investigadores. Esto relacionado con la formación de investigadores. [Estrategia F: "Formación de capital humano en I & D en áreas estratégicas (diagnostico).]

Desafíos de la investigación social hoy

La investigación social hoy día se ve enfrentada a un sin número de transformaciones que buscan resolver interrogantes nuevos en un escenario social cambiante. En efecto, el mundo atraviesa por cambios radicales en su conformación, donde podemos encontrar principalmente el ascenso de la sociedad de la información, esta concentra las actividades económicas generando mayor riqueza y por supuesto, desde su articulación se vincula directamente con la producción de conocimiento y los flujos de información que provocan la obsolescencia de la información y el conocimiento en breves cantidades de tiempo².

Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos observar que el conocimiento es susceptible de transformación en la medida en que aparecen nuevos problemas que devienen en la contradicción de una época. Esta nueva etapa cultural y social, es conceptualizada como la postmodernidad por varios autores, entre ellos Lyotard; sin embargo, un autor como Marc Augé plantea que tal concepto no puede obedecer a una etapa pos-

terior de la modernidad sino a un fenómeno social y cultural donde se presentan una serie de excesos manifiestos en tres dimensiones básicas de la vida social: la primera de ellas es la **aceleración del tiempo** donde la profusión de información y las tecnologías desempeñan un papel importante, presentándose una desagregación de los hechos históricos; es decir, se pierde el hilo conductor de la historia y, por tanto, la referencia al pasado, lo que indica una continua búsqueda de sentido. La segunda, es el **exceso de espacio**, entendido no como la expansión del territorio sino como el estrechamiento de las distancias. La sensación de estar tan próximos las posibilitan los medios al presentar simultáneamente en varios espacios lo que acontece en otros lugares del mundo. Esto genera la sensación virtual de estar en el espacio en que suceden las cosas. Y por último se encuentra el **exceso de individualismo** que se genera debido a la combinación de los dos ítems anteriores, lo cual repercute en el cambio de las relaciones sociales, convirtiendo a los actores sociales en simples testigos de la vida que no la protagonizan.

2. Hoy por hoy las grandes ciudades son presas del caos y el desconcierto entre los habitantes de las grandes urbes, debido en gran medida a procesos complejos de globalización en varias dimensiones a saber: globalización cultural, económica, tecnológica que forman nuevos tipos de subjetividades colectivas; no obstante es necesario revisar muy cautelosamente las formas de construcción de la individualidad bajo estos conceptos que se tornan a primera vista ambiguos y a la vez ambivalentes, es decir, los conceptos de globalización en sus distintas dimensiones presentan dos formas de leer la realidad, en primera instancia se presenta la observancia del sujeto en su contexto particular; ahora bien, esta visión particular no tendría validez empírica si no se tiene en cuenta el nivel macro, en síntesis el concepto de globalización no es posible entenderlo fuera de estas dos dimensiones.

En síntesis, la sobremodernidad comporta una *paradoja*: abre al individuo hacia los otros, pero al mismo tiempo los convierte más en testigos que en actores transformadores de la vida contemporánea. “En las figuras de lo que propongo denominar sobremodernidad se puede apreciar que se da forma a una paradoja y a una contradicción: en cierto sentido, abren al individuo a la presencia de los demás; corresponden a una circulación más fácil de los seres, de las cosas y de las imágenes. Pero, en otro sentido, dichas figuras repliegan al individuo sobre sí mismo, haciendo del más un testigo que un autor de la vida

contemporánea. Esta contradicción se expresa ejemplarmente en los espacios que he propuesto llamar No Lugares”. (Augé, 1993, p. 105).

Ahora bien, esta contextualización propicia un escenario importante para reflexionar acerca de la investigación, puesto que, esta época cultural caracterizada por cambios constantes en su estructura social invita a ver los problemas sociales como oportunidades para resolverlos. En efecto, esta aseveración puede ser consolidada por Popper quien ve antes del conocimiento problemas. “El conocimiento no comienza con percepciones u observaciones o con la recopilación de datos o de hechos, sino de problemas. No hay conocimiento sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento. (Popper, 1978, p. 2).

Esta relación recíproca entre la producción de conocimiento y los problemas generados habitualmente en la sociedad, toma en cuenta no solamente las construcciones teóricas del conocimiento, sino también las aserciones prácticas que conlleva di-

chas construcciones conceptuales. De este modo, teoría y práctica son tomados en cuenta a la hora de plantear un problema de investigación; sin embargo, es otro el camino para lograr consolidar los objetivos de dicha investigación, ya que se hace necesario verlo desde diferentes miradas, con el objetivo de enriquecer el panorama epistemológico y lograr las tomas de posición del sujeto que investiga, con respecto a la forma como se conoce.

En este escrito aunque se tocarán algunas corrientes teóricas se privilegiarán dos formas de abordar la construcción de objetivos en la investigación: la primera de ellas hace referencia al positivismo clásico, donde el sujeto está en independencia del objeto, ya que interpone el método científico que retoma de las ciencias naturales; el segundo de ellos obedece a una postura metodológica que refuerza la construcción conceptual a partir de la determinación que tienen tanto sujeto como objeto a la hora de investigar, es decir que el sujeto influye al objeto de estudio, tanto como el objeto lo hace con el sujeto.

La relación sujeto-objeto: aciertos

■ *y desaciertos en la reflexión científica* ■

Las ciencias sociales desde su separación con la filosofía en el siglo XVII, intentaron establecer un tipo de lenguaje neutro con el fin de caracterizar la universalidad del pensamiento científico a nivel social. En la neutralidad del lenguaje se encontraría un sujeto desprovisto de intencionalidades y deseos, puesto que el primado fundamental que operaba era la separación entre sujeto y objeto donde el primero no tenía incidencia en el segundo. De esta manera, las ciencias sociales, se acoplaron a la episteme del orden establecido por las

ciencias naturales, gracias a la separación entre la filosofía y la ciencia. Desde su separación con la filosofía, las ciencias sociales intentaron establecer un lenguaje neutro, cuyo fin era la universalidad del pensamiento científico; este tipo de lenguaje tenía la pretensión de ser neutro ya que, como ciencia el objeto estaba separado del sujeto.

Además de lo anterior, esta postura al dar relevancia a la estructura (entendida como objetividad) y a la evolución histórica, encumbra el

desarrollo de la civilización en una suerte de teleología y mecanicismo de la sociedad. En efecto, el principal postulado de Durkheim, pone de manifiesto que los hechos sociales son susceptibles de objetivarse. En este sentido, la estructura social para este pensador francés debe privilegiarse en tanto se posiciona por encima de la suma de las conciencias individuales, presentándose una subordinación de los individuos a la estructura social, puesto que estos, sometidos a la regla, no pueden escapar del mundo institucionalizado que los recibe antes de nacer. Por consiguiente, bajo esta postura se privilegia el carácter funcional de las costumbres prendadas a la representación social; no obstante, una de las principales críticas a esta postura teórica, radica en la función mecánica que adquiere la norma, al postular que esta conlleva a la estabilidad de los sujetos sin que estos aporten mayormente desde su subjetividad a la construcción social de la realidad.

Desde una metodología de la investigación esta postura sociológica beneficiaria del positivismo, advierte que la sociedad anticipa al sujeto, debido a que está sujeto a la necesidad, pero ¿cómo realmente lo anticipa? La naturaleza demanda unas necesidades como la alimentación, la repro-

ducción etc... Frente a esta necesidad aparece la institución que se convierte en la forma recurrente de resolver las necesidades y esta a su vez instituye de manera natural unas costumbres con las cuales resolver la necesidad, de esta manera se privilegia el carácter funcional de la costumbre; ahora bien, este panorama estructuralista objetivista, tienden a desvincularse de la fuerza de la estructura para dirigirse también a vincular los fenómenos sociales.

Por otra parte, la lingüística estructural da preeminencia al lenguaje que anticipa la sociedad; esta postura da menos importancia a la facticidad del hecho, ya que el lenguaje nos incorpora al mundo en sí. Por ejemplo, el estructuralismo genético quiebra con las posturas dominantes en el periodo de posguerra al presentarse un giro en cuanto a la posición estructural funcionalista y a la lingüística estructural, en este sentido se demuestra que la sociedad puede permanecer estable en contradicción, es más, la estructura social no deriva de una necesidad natural sino es producida socialmente, en cuanto al lenguaje la sociedad no se arbitra en el lenguaje sino que sus formaciones discursivas impone una forma de ser de la estructura.

■ *Un nuevo orden social: la paradoja de las matemáticas* ■

“Dar un sentido a los acontecimientos es imprimirle nuestra intencionalidad; donde hay una intencionalidad hay un sentido; y eso es lo que caracteriza al ser humano, lo que le hace habitar el mundo de manera peculiar, rodeado de signos, ya sean palabras o símbolos”.

Mauricio Beuchot

La consolidación de una episteme del orden social donde la ciencia positiva se proponía representar la liberalización total de la teología, la metafísica y todos los modos especulativos de explicar la realidad, (según Comte se estaba en el estadio más alto del desarrollo de la sociedad), se contrapuso fuertemente a los diversos descubrimientos en geometría del siglo XIX; valga decir

que la corriente positivista, logró mantener en la investigación la relación sujeto-objeto, con la consolidación de un lenguaje neutro, que lograba mantener las intencionalidades del sujeto a gran distancia³.

Sin embargo, para poder aclarar en parte esta relación entre sociedad y matemáticas es necesario convocar a Foucault, quien tiene un interesante punto de vista al respecto. Foucault, demuestra que las representaciones tocan las prácticas sociales, delimitan el pensamiento en categorías como las de orden, verdad etc... En cuanto a la pregunta por la relación entre geometría y sociedad el autor francés responde: “que la aritmética puede ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero la geometría sólo debe ser enseñada en las oligarquías ya que demuestra las proporciones de desigualdad” (Foucault, 1999, p. 18).

El anterior ejemplo es claro al evidenciar que las realidades simbólicas y la misma sociedad están fuertemente ligadas, pero tal vez la mayor relación estriba en los aportes de teóricos de las llamadas disciplinas duras y sus respectivas con-

secuencias a nivel social. Los avances en las diversas geometrías no euclidianas sacuden el campo matemático y como consecuencia de ello, *el lenguaje se transforma poco a poco*. De este modo, la paradoja, entonces, comienza a tener relevancia y donde se muestra claramente este contrasentido, es precisamente en Lewis Carroll con el buen número de acertijos inscritos en su ya famosa novela, Alicia en el país de las Maravillas.

De esta manera, con la aparición de la paradoja queda en evidencia el resquebrajamiento de la episteme del orden⁴. El sujeto en este caso ya no puede tomar distancia del objeto porque este paradójicamente lo contiene, entonces la solución en términos de lenguaje conlleva a la autoreferencia. En este sentido, convocamos a Godel que ha sido uno de los teóricos más influyente, en cuanto la ruptura de los sistemas matemáticos y la postulación de la autoreferencia. El descubrimiento de Godel consistió en retomar una paradoja de la antigüedad expresada por Epiménides donde se hace referencia a una paradoja de la mentira.

Todos los cretenses son mentirosos

Yo soy cretense

Por tanto yo soy.....

El genio de Godel, consistió en llevar esta proposición al plano de las matemáticas para comprobar que siempre en estos sistemas existen proposiciones indecidibles. “Toda formulación

3. Según el positivismo la ciencia es una, procede según la lógica del experimento, y su patrón es la medición o cuantificación de variables para identificar relaciones; el investigador busca establecer leyes universales para “explicar” hechos particulares; el observador ensaya una aproximación neutral a su objeto de estudio, de modo que la teoría resultante se someta a la verificación posterior de otros investigadores; esto es: la teoría debe ser confirmada o falseada. La ciencia procede comparando lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico; el científico recolecta datos a través de métodos que garantizan su neutralidad valorativa, pues de lo contrario su material sería poco confiable e inverificable. Para que estos métodos puedan ser replicados por otros investigadores deben ser estandarizados, como la encuesta y la entrevista con cédula o dirigida. [Guber; 2001].

4. Este resquebrajamiento no sucede de forma mecánica, como aparentemente se presenta en este texto, obedece más bien a todo un proceso de reacomodamiento del campo de las matemáticas, para esto es necesario consultar Hofstadter. Douglas R. señal que cabalgamos n 19 año 2 Godel, Escher y Bach: un eterno y grácil bucle introducción: ofrenda músico-lógica.

axiomática de teoría de los números incluye proposiciones indecidibles matemática”.

La conclusión es entonces que “el sistema de los *Principia Mathematica* es incompleto⁵” y que requiere de metalenguajes para poder ser interpretados. Quiere decir esto, ¿que todo queda al libre arbitrio y que todo el mundo puede interpretar los fenómenos sociales gracias a la teoría de la relatividad que rompe con las posturas absolutistas basadas en la teoría de Newton? No, por supuesto que no, todo lenguaje, en este sentido posee una estructura invisible al lenguaje; pero puede existir una base (lenguaje estructura) donde exista una jerarquización de las estructuras (estructura de la estructura de la estructura (este aporte se lo debemos a Cantor con su aritmética transfinita) en cuanto al sujeto y el objeto, estos quedarían sometidos al orden de lo simbólico y por tanto serían efectos del mismo orden simbólico.

En suma, tenemos pues que la episteme del orden, sufre increíbles transformaciones gracias a las mismas disciplinas que lo sustentan, puesto que al interior de su campo se van reformando las posiciones y las tomas de posiciones a través de las posturas heréticas que logran posicionar unas visiones de mundo diferentes. El tipo de

contenidos (nomos) que articulan el campo, en este caso el campo de las matemáticas, tienen que modificarse. El lenguaje varía de acuerdo a las teorías que estén posicionadas en un momento histórico determinado; no se puede en esta época hacer concesiones en el lenguaje puesto que eso lo que diferencia a un investigador de una persona del común. Este tipo de capital cultural no se puede obviar, así la teoría de la relatividad haya resquebrajado las posturas absolutistas.

En este momento de la historia la ciencia recobra su estatus a través del lenguaje y solamente a través de él podemos cazar nuestro objeto, como diría Ibáñez. “El objeto es objetivo en la medida en que es objetivo para la

caza. Nuestra especie tiene un campo de caza casi ilimitado en extensión y en comprensión: en extensión pues abarca todo el espacio y todo el tiempo; en comprensión, pues abarca todas las especies (explotación de la naturaleza por el hombre) incluida la propia especie (explotación del hombre por el hombre) y el propio cazador (auto explotación)”. (Ibáñez, 1991, p. 19).

En síntesis, la anterior dinámica del cazador cazado, obedece a complejas formas de abordar la investigación social, que necesariamente implica un ejercicio autoreflexivo que conjugue las intencionalidades del sujeto que investiga junto con su localización teórica y metodológica en el plano de unas coordenadas epistemológicas precisas.



5. *Ibíd.*

■ *Vigilancia teórica y metodológica* ■

Es un hecho que los procesos de construcción científica hoy día se encuentran envueltos en diferentes tendencias teóricas que por supuesto persiguen una aproximación con el objeto de estudio a indagar; sin embargo, este tipo de acercamiento metodológico, no asume una vigilancia con dicho objeto ni con el sujeto, en este caso el investigador social, .que objetiva la realidad social. Por consiguiente, para dar cuenta de lo anterior es necesario remontarnos a las primeras configuraciones de la ciencia resaltando la importancia de las ideas ordenadoras del mundo consideradas como *epistemes*. Vale la pena anotar que “*La episteme* de una época “no es una especie de gran teoría subyacente, es un espacio de dispersión, un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones” (Foucault, 1968).

En este caso, la tarea del intelectual, estará direccionada a desnudar todo aquello que oprime al sujeto, puesto que este vive en un mundo donde el poder esta deslocalizado y por tal motivo se hace indispensable rehistorizar la misma *episteme* para dar cuenta de las continuidades y discontinuidades de los sistemas de pensamiento, pero sobre todo, de los límites y las formas de la decibilidad, es decir de las preguntas oportunas para designar sobre quién está autorizado para hablar y quien no está legítimamente apto para hacerlo.

Otras formas y límites que propone Foucault, en cuanto al ejercicio del intelectual frente a épocas que lo sobrepasan y hasta atrapan, son precisamente la conservación de los enunciados. Esta utilización discursiva que ejerce el intelectual a través de la apropiación de los conceptos y las

formas discursivas debe estar atenta a la cooptación de la episteme. “No cuestiono los discursos sobre aquello que, silenciosamente manifiestan, sino sobre el hecho y las condiciones de su manifiesta aparición. No los cuestiono acerca de los contenidos que pueden encerrar sino sobre las transformaciones que han realizado. No los interrogo sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen”. (Foucault, 1968).

Si tenemos en cuenta lo anterior, vemos claramente que la forma de abordar dichos problemas es bajo el análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad; no obstante este análisis debe cumplir tres pasos fundamentales para ser abordados. El primero de ellos es el trato de los discursos como monumentos, esto de por sí ya implica una construcción social de prácticas que han sido moralmente elevadas, el segundo paso crucial a tener en cuenta es la búsqueda de sus condiciones de existencia, con ello esta elevación moral queda desmitificada gracias al develamiento de las condiciones de su producción y por ultimo buscar el campo practico en el cual se despliega ese discurso y no tanto el sujeto que lo ha adoptado.

Lo anterior lo pone de manifiesto Le Goff, cuando escribe sobre el documento histórico definiéndolo como una elección consistente o inconsistente del historiador, que tiende a convertirse en monumento, es decir, en algo incuestionable, que no lleva a dudas por que estos escritos serian la prueba fehaciente de nuestros orígenes, por tanto el historiador en cuestión,

con ayuda de la intuición sacaría a la luz lo encontrado y la narración histórica tendría como base el documento.

En este sentido, el documento se monumentaliza a través de la elevación moral que le dan los historiadores, puesto que este se encuentra autorizado para encumbrar el documento, por consi-

guiente esta legitimación del documento sería el resultado de un montaje consciente o inconsciente de la historia de la época, pero también de las épocas anteriores en las cuales ha seguido siendo manipulado, por esta razón, es necesario su crítica como monumento, para evidenciar las condiciones históricas de su producción (Le Goff, 1991).

■ *La reflexividad en la investigación social* ■

Admitir la reflexividad del mundo social tiene varios efectos en la investigación social. Primero, los relatos del investigador son comunicaciones intencionales que describen rasgos de una situación, pero estas comunicaciones no son “meras” descripciones sino que producen las mismas situaciones que describen. Segundo, los fundamentos epistemológicos de la ciencia no son independientes ni contrarios a los fundamentos epistemológicos del sentido común que operan sobre la misma lógica. Tercero, los métodos de la investigación social son básicamente los mismos que los que se usan en la vida cotidiana. Es tarea del investigador aprehender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. (Guber, 2001).

Ahora bien, esta dinámica que se le presenta al investigador al tratar de interpretar los sentidos sociales que construye el sujeto en la vida cotidiana, está envuelta en el problema de la autoreferencia que en ocasiones constituyen realidades relativamente autónomas con sus propias reglas de funcionamiento.

En la anterior representación visual del artista holandés, vemos como una mano dibujando a otra mano, busca dar los últimos retoques a la otra mano, pero a su vez esa mano que esta retocando es retocada por la otra auto produciéndose. En efecto estos sistemas de la vida cotidiana bajo esta perspectiva se presentan en total complejidad y se hace necesaria la desnaturalización del fenómeno estudiado a través de la objetivación participante como apunta el sociólogo Pierre Bourdieu. “*Volver exótico lo familiar y familiar lo exótico*”. Lo anterior se corresponde con una relación controlada del objeto de estudio evidenciando sus condiciones de producción y además de esto presentar el universo social en el que se inscribe, con el claro objetivo de evitar que el investigador caiga en una suerte de etnocentrismo científico “Las ciencias sociales son difíciles, por razones sociales: el sociólogo es alguien que se lanza a la calle e interroga a la primera persona con quien se encuentra, la escucha y trata de aprender de ella. Esto es lo que Sócrates solía hacer. Pero los mismos que celebren a Sócrates son, hoy por hoy, los últimos en comprender y aceptar esta especie de abdicación del filósofo - rey ante la vulgaridad exigida por la sociología”. (Bourdieu y Passeron, 1995).

De este modo, esta tendencia entre el poder y la cultura asumida como una construcción natural, prosperaron desde los años sesenta en el campo científico. “De una u otra manera, estas tendencias habían terminado afianzando una serie de dicotomías limitantes que redujeron las dinámicas de la vida social a una física social o a una fenomenología social: a la voluntad omnipotente de unas estructuras consideradas naturales o a los criterios del interaccionismo y del individualismo.” (Serna; 2005, citando a Bourdieu y Passeron 1975, Bourdieu, 1991).

En efecto, a la visión armónica de las posturas estructurales, que contaban con una amplia tradición desde Durkheim, se le contrapuso una tendencia que amenazaba con reconfigurar el campo científico Francés. En este sentido autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu introdujeron nociones contradictorias, como por ejemplo, la misma contracción, la violencia y el poder todo con el fin de analizar la cultura. La postura de Bourdieu, por ejemplo, se orienta a superar la dicotomía objetivismo subjetivismo, puesto que todo conocimiento objetivista encierra para Bourdieu una pretensión de dominación legítima; no obstante, logra a través de Durkheim, Nietzsche y otros autores poner de manifiesto las causas exteriores que condicionan al hombre en la toma de decisiones; no solamente se encuen-

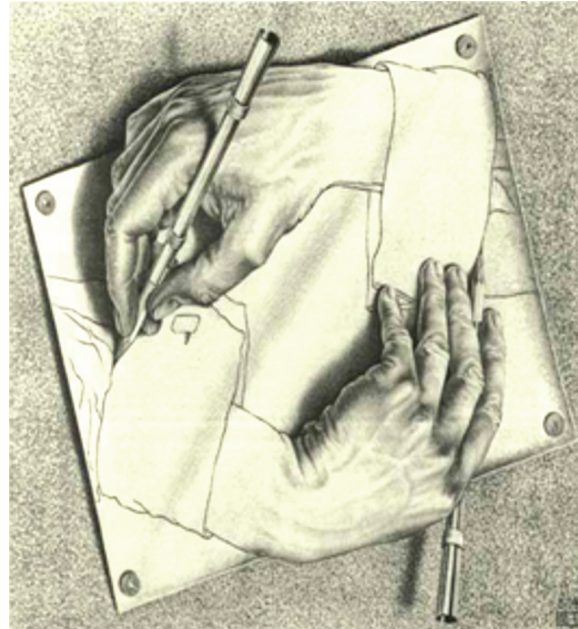
tra el actor racional reducido al economicismo sino campos en tensión dentro de los cuales se encuentra el actor racional. En este sentido, la manera de objetivar la realidad se da a través de la incorporación de las prácticas en el cuerpo que adquieren para Bourdieu el significado de habitus.

Este se convierte en la ley inmanente inscrita en los cuerpos y es además el producto de la historia y su vez produce practicas individuales y colectivas que generan unas nociones de repre-

sentación, que en el lenguaje de Bourdieu obedece a unas visiones y divisiones de mundo, en este sentido ya no existe un único imperativo moral, sino que por el contrario las necesidades son múltiples.

De esta manera, tenemos que esta desnaturalización del mundo social, obedece precisamente a la reconfiguración del campo científico a

partir de mayo del 68, donde se introduce el problema de la paradoja y del poder que subyace en las estructuras sociales, dando paso a una suerte de posestructuralismo, que pretende rehistorizar los conceptos para evitar su esencialización. En efecto, los conceptos necesitan de un ejercicio de reconceptualización y contextualización histórica que den cuenta de las condiciones de producción de los discursos. En este sentido los documentos serán entendidos como una producción,



en la cual se ponen a circular unos discursos sociales, que son interpretados y analizados. Esto es, que la producción textual elaborada por un agente, es interpretada por otro que necesariamente debe acudir a las condiciones de producción del documento, con el fin de evitar la descontextualización de la producción que deviene en monumentalización.

Así pues, en este proceso de elevación moral del documento, los productores de los discursos que constituyen los documentos plantearían una elección consciente o inconsciente en el texto, pero que no necesariamente se convierten en una prueba fehaciente de nuestros orígenes, ya que a través del tiempo se han consolidado en monumento, es decir, en algo incuestionable, que no lleva a dudas.

Ahora bien, el documento se monumentaliza a través de la elevación moral que le dan los productores y sus posteriores agentes que interpretan literalmente los documentos puesto que, se encuentran autorizados para elevar el documento a niveles incuestionables como evidencias históricas y metodológicas.

Así, esta legitimación del documento sería el resultado de un montaje consciente o inconsciente de la historia de la época, pero también de las épocas posteriores en las cuales ha seguido siendo

manipulado; es por esto que se hace necesaria su crítica como monumento para evidenciar las condiciones históricas de su producción. (Le Goff, 1991, p. 239)

Teniendo en cuenta lo anterior, la cultura sería un documento activo público dispuesto a ser interpretado, es como tratar de leer un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias de sospechas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (Geertz, 1996, 24) De esta manera, la cultura es planteada como un contexto donde, los fenómenos pueden describirse de manera inteligible, es decir densa.

Finalmente si tenemos en cuenta que para investigar es necesario acercarse a las condiciones de producción de los discursos y con ello el análisis de los documentos como entidades monumentales, es determinante para la investigación social de segundo orden, anteponer la reflexividad y la objetivación del sujeto que investiga la realidad, no solo para determinar los intereses teóricos del investigador, sino también para vislumbrar el horizonte epistemológico sobre el cual enuncia el investigador y desde el cual propone la construcción de su objeto de estudio.

Referencias

Auge M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa editorial, Barcelona España, Pág. 125

BEUCHOT M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. Universidad intercontinental, 1996 Pág. 106

Bourdieu & Passeron (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: editorial Grijalbo.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*, Tusquets Editores Pág. 18

Geertz C. (1996). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En: la interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa.

GUBER, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma, Capítulos 2, 3 y 4

HOFSTADTER. D. R. *Señal que cabalgamos* N. 19 año 2 Godel, Escher y Bach: un eterno y

grácil bucle introducción: ofrenda músico-lógica

Ibáñez J. (1994). *El regreso del sujeto, la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI editores.

Le Goff, J. (1991). *Documento / monumento* En: orden de la memoria Paidós. Pág. 227-239

Popper Krl R.... [et al.] (1978). *La lógica de las ciencias sociales*; traducida por Jacobo Muñoz. México: Editorial Grijalbo.

Serna, A. (2005). *La cuestión de la cultura: un esbozo desde sus concepciones recientes*. En: sujeto cultura y dinámica social. Ediciones Antropos.



La integración ilustrada de Francisco Miranda

ROMÁN SANTIAGO ARTUNDUAGA NARVÁEZ*

Cuando uno ha dedicado su vida a una sola y misma meta, siendo ésta el estudio de los principios acertados que llevan a los hombres a la felicidad, para aplicarlos en beneficio de la patria, uno no debe dudar de sus propios principios, ni ruborizarse por haberse pasado la vida en esas ocupaciones.

Carta de Francisco de Miranda al Primer Ministro inglés, William Pitt. Londres, 13 de junio de 1805.

Resumen

Es frecuente contraponer, o poner en diálogo, dos Ideas de Integración: la de Bolívar y la de Francisco de Miranda Rodríguez. Salvando esta diferenciación o mezcla, tema ampliamente trabajado, este artículo pretende matizar la idea de integración desde la perspectiva de las ideas ilustradas tanto en Miranda como en la recepción de dichas ideas por sus contemporáneos, todo como un aporte en la comprensión del concepto

de integración de este gran hombre y entender las circunstancias de orden ideológico (político) que le hicieron oposición y que dieron paso al ideal integracionista del libertador.

Palabras Claves: Ilustración, Ideología de la conquista, Francisco de Miranda, Ilustración Española, Revolución Francesa.

* Docente investigador. Profesor en la Licenciatura en Filosofía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia.

Abstract

Two Ideas of Integration are commonly shown as opposed or contrasted: those are Bolívar's and Francisco de Miranda's. After acknowledging the difference or mixture presented above, topic which has already been widely discussed, this article tries to clarify the Integration Idea from Miranda's perspective and the reception made by his contemporaries, all this as a way to contribute to the understanding of the Integration Idea based

on the work made by this great man, as well as understanding the ideological (political) circumstances which opposed to his ideas making the integrationist ideal of this liberator to become possible.

Key Words: illustrations, conquest's ideology; Francisco de Miranda; Spanish Illustrations; French Revolution.

Introducción

Para principios del siglo XIX las monarquías europeas amenazaban caerse cual si de castillos de arena se tratase. La amenaza provenía del terrorismo francés en las manos del *usurpador universal*: Napoleón Bonaparte. La independencia de las colonias españolas en América se presentaba necesaria y como una estrategia política eficaz para evitar el avance del ejército francés. Sin embargo, no era la revolución del 89 ni Napoleón la verdadera amenaza al antiguo orden, tanto como una nueva forma de pensar que no se sujetaba a la autoridad y que creía que principios universales de libertad, igualdad y fraternidad podían dar cohesión a la estructura política y social de la humanidad.

Suele pensarse que la ilustración europea no tuvo repercusiones ostensivas en América, que mientras en Europa se exaltaba la era de la razón en América aun vivíamos en la edad media atados al poder monárquico y eclesial. Sin embargo, hay que matizar esta idea, puesto que si bien no tuvimos una ilustración según el modelo europeo

debemos asentir que existió nuestra propia ilustración, y que llegamos a ella por caminos al caso diferentes debido a nuestras peculiaridades geopolíticas e históricas, pero que es genuino hablar de una ilustración americana.

La formación de los estados nacionales fue el epicentro del desarrollo del pensamiento ilustrado, la utopía de una república que dejara los viejos condicionamientos de la razón y diera paso a la razón ilustrada, era el tema de forma y de fondo en el pensar europeo. Las ideas filosóficas del Kantismo y de la dialéctica hegeliana marcaron los derroteros en la filosofía para una construcción racional de las repúblicas, tales ideas deberían mostrar el avance del espíritu absoluto y el uso libre de la propia razón como condición de posibilidad de su propio futuro.

En este estado de cosas Francisco Miranda ve la oportunidad de fundar un continente al cual quería llamar: "Colombia" y a sus habitantes "colombianos". Una nación no fundada en el terror

como la de los jacobinos en Francia, sino en la fuerza no violenta de razón. Pero para este proyecto debió librar un sin número de batallas de orden ideológico frente a la mentalidad realista aun presente y operante en las tierras americanas. Había llegado el momento de dejar la minoría de edad, la dependencia intelectual y dar el paso a la independencia, a la mayoría de edad, no sólo en el plano económico sino incluso mental. Con este propósito, había que mover las voluntades europeas mostrándoles las amenazas en las

que estaba inmerso el viejo continente y las ventajas económicas de apoyar la independencia de las colonias de ultramar; a este fin, Francisco de Miranda dedicaría su fortuna y su vida. América estaba amenazada por las ambiciones desmedidas de los españoles para quienes las colonias no eran más que proveedores de materia prima. América era *un medio* para la obtención de la riqueza peninsular pero no un fin en sí misma y, a muy pocos, en las cortes españolas, les interesaba acaso el destino de América.

■ I. Una Revisión Ilustrada de la Historia ■

La guerra era entonces entre ideas. Por un lado estaban aquellas que comprendían a la América como propiedad indiscutible de España puesto que el mismo Dios en la persona del Papa le había “encomendado” al monarca la evangelización del nuevo mundo. España estaba entonces comprometida con la obra civilizatoria, a saber: destruir la barbarie y la idolatría con la que el demonio había cargado a los primeros habitantes del continente de América, siendo menester, entonces, con religiosa obligación, mostrarles la verdad. Igualmente, España era el legítimo poseedor de América por “derecho de conquista” una antigua institución que se remonta al imperio romano en donde la tierra era del más fuerte (del vencedor), idea criticada en el mismo corazón del cristianismo en cabeza del fraile Francisco de Vitoria. O.P., y demás escuela de Salamanca. El derecho de conquista se entendía de dos maneras: El derecho por *ocupación primera*¹ que

databa de las “Partidas” inspiradas en el Derecho Romano, y *el derecho de ocupación de tierras de infieles* que ya tenía como referente la guerra de las Canarias (Siglo XV) Estas instituciones, sin embargo, no soportaban la inspección de la razón, Miranda afirmará:

*Lejos de rehusar la más amplia discusión sobre este asunto, estad interesados en solicitarla. Efectivamente ¿Cuál es el título sobre que su Majestad Católica funda exclusivamente, su derecho de posesión a estos dominios?*²

1. Para Miranda este derecho sólo sería razonable de estar América deshabitada. Cf Miranda F. Textos fundamentales. Selección de textos: Elías Pino Iturrieta (Caracas, Biblioteca de Ayacucho) 1992 p. 98.

2. Ídem p, 97 En cuanto al mismo asunto Miranda afirmará: “Abramos la historia general de las indias occidentales de Antonio de Herrera, hallaremos en ella aquel famosísimo manifiesto hecho por S.M.C en 1510 contra los pueblos de América. Manifiesto que sirve al mismo tiempo de poderes y de instrucción a todos los gobernadores y oficiales civiles y militares de las indias. Allí se halla el pasaje siguiente: << Uno de los pontífices pasados (Alejandro VI) que he dicho, como señor del mundo, hizo donación de estas islas y tierra firme del Mar Océano, a los Católicos Reyes de Castilla (...) De manera que S.M.C. no tiene otro título que invocar para establecer su derecho de posesión, que una bula papal. A La verdad este título es

Para Miranda la cosa era de otra forma. Si bien la obra del Cristianismo nos había dado luces, sin lugar a dudas, para entender las ciencias y las artes, y nos había abierto los ojos al mundo que febrilmente se desarrollaba en Europa, esos ideales cristianos habían sido traicionados por los mismos encargados de darlo a conocer. Un principio cristiano es la gratitud y tras trescientos años de dominio español Miranda sólo encontraba que su América estaba en la miseria, la ignorancia, la injusticia, servidumbre y desolación. Los sueños de los primeros españoles de hacer de América un reino de Dios en la tierra se habían perdido por las ambiciones de quienes se enriquecían gracias al oro, especias, telas y demás productos que extraían los descendientes de los legítimos habitantes del continente, los indígenas, para engrosar las finanzas de la metrópoli. La obra civilizatoria y cristiana de España estaría condenada al fracaso, según Miranda, si los americanos, sus beneficiarios, no fueran capaces de gobernarse a sí mismos. El cristianismo, y la ley natural, en su esencia buscan la libertad, y serán siempre verdaderas en la medida en que respete el pensamiento autónomo y luche por esa misma autodeterminación individual y colectiva. La barbarie era la dependencia a la ignorancia, la civilización, entonces, la independencia respecto a la racionalidad imperante. Por lo que España no entendió el cristianismo y su mensaje, y en vez de hacer más libres a sus destinatarios, los cargó con pesadas cadenas, los sometió a una explotación inhumana, los aisló del mundo, les impidió

los conocimientos y los volvió, en nuestro lenguaje moderno, “hombres y mujeres máquina”. Para Miranda, entonces, la dependencia impuesta por España era producto de una Razón menguada, solamente el uso de la razón sobre la historia común constituye la liberación fundamental.

En el pensamiento de Miranda y de Viscardo están vivas y operantes la ideas ilustradas de Rousseau, para quien la única justificación de la relación súbdito soberano radica en una sociedad civil y en un contrato (pacto) entre los dos elementos que lo constituye. El pacto tenía por objeto la felicidad, esto es, el goce de propiedad (Locke) y el respeto de las libertades de los asociados; cuando el monarca abusa de sus fueros y trae la desdicha a los súbditos el contrato se rompe no existiendo ya ninguna obligación respecto al soberano y sus representantes. Para Miranda el pacto había sido roto muchas veces, siendo por ello la independencia una consecuencia “racional” y necesaria. Además, en el sentir popular, no conocedor de la ideología del pactismo, la necesidad de la independencia tenía unos fundamentos de orden religioso y por ende racional; de ahí la afirmación líneas arriba de una “ilustración propia”, una “ilustración cristiana” que se puede plantear en estos términos:

Dios le encomendó al rey evangelizar al nuevo mundo³, objeto que significaba la felicidad pública, y éste a su vez delegó tal menester a los conquistadores y colonizadores, pero ellos, desconociendo la voluntad del soberano (y la de

tan absurdo y tan ridículo que sería perder el tiempo inútilmente el detenerse en refutarlo. (...) A este propósito aquellos dos caciques del Darién guiados únicamente por la impulsión de la ley natural, tenían gran razón en decir que “dar, pedir y recibir los bienes de otro, eran otros tantos actos de demencia; y que siendo ellos mismos señores del país, nada tenían que hacer con un señor extranjero. p. 97

3. Al respecto el decreto del papa Eugenio IV decía: “el Señor Dios Omnipotente, que gobierna el cielo y la tierra, nos confía para este propósito la tarea de ser Su representante en la tierra, y el ejercicio de su ilustre reinado sobre pueblos y reinos”. Góngora Mario: Historia de las ideas en América Española y otros ensayos. (Medellín: Universidad de Antioquia) 2003.

Dios), hicieron todo lo contrario. Por culpa de la corrupción, de la ambición y de los crímenes contra el pueblo, cometidos por sus encargados, el rey estaba en pecado mortal. El gobernante estaba en pecado mortal porque él responde ante Dios y ante el pueblo por las acciones de sus subalternos. El avance de Napoleón, a los ojos de los precursores de la libertad, y la crisis económica por la que pasaba la península era la respuesta del mismo Dios a los abusos y contradicciones de una interpretación práctica (utilitarista) del contenido evangélico, y del sistema de explotación que querían deducir de éste. Así como en el Antiguo Testamento el faraón se niega a dejar salir a su pueblo para hacer el “verdadero culto a Dios en el desierto”, (ser libres) y habiéndose el corazón del faraón endurecido, Dios envía las plagas (corrupción, crímenes, traiciones, robos, crisis económicas, pobreza, enfermedad y Napoleón). Dios castigaba al monarca por el mal gobierno de sus encargados. Era ese mal gobierno el causante de las penas del pueblo y no tanto el monarca que sólo recibía los castigos divinos por omisión, de ahí la expresión “Viva el Rey y abajo el mal gobierno”⁴. Por la parte francesa la cuestión era distinta: el monarca Español había quebrantado una ley natural, la piedad de los hijos hacia los padres, pues se había hecho traidor, por lo que el mismo Napoleón lo toma prisionero.

4. Es de resaltar que las críticas a los gobernantes españoles venían ya desde que fueran nombradas en el régimen de Godoy, recibiendo el apelativo de afrancesadas y liberales. Ver: Miranda Bastidas Haldeé (et al.) La independencia de Hispanoamérica. (Biblioteca de Ayacucho) 2005. Por la parte francesa la cuestión era distinta: el monarca Español había quebrantado una ley natural, la piedad de los hijos hacia los padres, (Carlos IV) pues se había hecho traidor, por lo que el mismo Napoleón lo toma prisionero. Cf. IBARRA Y RODRIGUEZ, E. Historia del mundo en la Edad Moderna. Tomo VIII (Napoleón) Barcelona: RAMON SOPENA; 1950, p. 471.

Estas mismas nefastas consecuencias están contempladas en las constituciones francesas de 1791 y 1793 y en la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” de 1789, claros reflejos de los ilustrados del siglo XVIII. La constitución francesa de 1791, desde una confianza ilimitada a la razón de tinte cartesiano, dirá: “*La ignorancia, el olvido o el desprecios de los derechos del hombre son la única causa de la infelicidad pública y de la corrupción de los gobiernos*”. (Proemio) En nuestra ilustración la *única causa* de los males públicos radica en la desarmonía entre la voluntad del soberano con la de sus súbditos⁵. La violación y el desprecio a los derechos del hombre vienen como consecuencia de una desarmonía entre Dios, el monarca, sus representantes y el pueblo. Miranda fue un conocedor de primera mano de los ideales de la Revolución Francesa y fue uno de los más destacados americanos que lucharon en tal revolución obteniendo que su nombre fuera escrito a un costado del Arco del triunfo hasta el día de hoy.

Comprendió así que en América, como en Francia, existía un desprecio respecto a derechos del hombre. Sin embargo, encontró oposición entre sus mismos compatriotas debido a que era visto como un ilustrado de corte francés e inglés y, para el nuevo mundo, las ideas ilustradas inglesas eran materialistas y atiborras de un peligroso escepticismo (Hume), y las francesas

5. Escribe Miranda, “Con la tierra fertilísima, con metales de toda especie, con todas las producciones del mundo somos miserables, porque el monstruo de la tiranía nos impide el aprovechar estas riquezas. El gobierno español no quiere que seamos ricos, ni que comuniquemos con las demás naciones para porque no conozcamos el peso de su tiranía. Esta no puede excederse sino sobre gentes ignorantes y miserables.” Miranda, F. Textos fundamentales. Selección de textos: Elías Pino Iturrieta (Caracas, Biblioteca de Ayacucho) 1992 p. 94.

eran sinónimo de ateísmo dado que se invocaba en sus documentos públicos galos al masónico “*Ser Supremo*” en vez de llamarlo Jehová, o Dios. Conjuntamente, la desconfianza popular hacia la ilustración europea consistía en la defensa que ella hacía de la libertad de cultos, su-

mándose a esto las noticias del terror implantado en la Francia de la guillotina y la crueldad. La igualdad era sinónimo de anarquía, por lo que Miguel Izard en su libro “*El miedo a la revolución*” afirmaría que la lucha revolucionaria era para que no hubiera revolución.

■ II. *Revisión ilustrada del presente (siglo XIX)* ■

Fueron estas interpretaciones de la ilustración las que no permitieron que la propuesta revolucionaria de Miranda tuviera en principio gran acogida. Ser ilustrado era ser ateo y materialista, aunque el cristianismo, tanto como el pensamiento francés, se fundaba y se funda en el respeto por los derechos del ser humano. Para Miranda, empero, la libertad debía venir de una lucha común, que sólo se lograría cuando se unificaran los ideales y las distintas interpretaciones de lo que significa ser ilustrado. Era entonces lógico que la aristocracia criolla rechazara a priori cualquier ideología que desconociera el liderazgo natural del Rey (Fernando VII) y la primacía de la religión Católica por sobre cualquier profesión religiosa.

Había, entonces, un choque de lenguajes, mientras en Europa la ilustración era una mayoría de edad en la planificación de los destinos nacionales, en las colonias españolas y en buen aparte de España el discurso estaba afincado en la unidad política y religiosa desde la idea del gobierno mixto de Santo Tomás de Aquino y las ideas políticas de la *Civitas Dei* de San Agustín. Cuando decimos que en buena parte de España la ilustración no era una corriente *motu proprio*, afirmamos con ello un proceso de ilustración dentro de la misma metrópoli española. Como apunta Mario Góngora, a partir de 1680-1690 ingresaron las ideas modernas e ilustradas al territorio ibero a través de los círcu-

los Académicos, ideas tales como las teorías de Copérnico y de Gassendí, Descartes, la concepción Newtoniana del universo, el teatro crítico, y *las cartas eruditas* de Freijóo etc. Todo este movimiento intelectual se vería reflejado en la expulsión de los Jesuitas en 1767 y el surgimiento de un auténtico Despotismo Ilustrado en España⁶. Pero no era una Ilustración atea, ni mucho menos tolerante, era una ilustración Cristiana. Buscaba la modernización del estado iniciada ya por los Borbones y el avance significativo de la ciencia, pero no fue pleno en el Nuevo Mundo donde el control de los libros que llegaban era estricto y donde el espíritu Ilustrado tenía pocos referentes como José Celestino Mutis, Simón Rodríguez, Francisco José de Caldas, Antonio Nariño entre otros. La educación no era ilustrada pero como lo señalaría Emanuel Kant, no se era una época ilustrada pero sí de ilustración.

Tras la expulsión de los Jesuitas, las colonias americana pusieron trabas a la educación universitaria regentada por las Órdenes Mayores (Dominicos, Jesuitas, Franciscano) promoviendo la institución Colegios Mayores en donde se en-

6. Cf. GONGORA, Mario. Historia de las ideas en América española y otros ensayos. (Medellín: Universidad de Antioquia) 2003 p. 147-150

señarían ciencia exactas útiles para el gobierno y la cosa pública y no mera especulación metafísica justificadora de regímenes autocráticos⁷.

Con todo, no fuimos indiferentes al desarrollo intelectual en España, pero tampoco receptores pasivos del ideario ilustrado, si bien llegó la ilustración gracias a los libros clandestinos y a los hombres de ciencia que pisaron el continente americano, no salió igual. Poco a poco la educación de finales del XVIII fue adoptando los nuevos planes de estudios que iban relegando los viejos cánones y los iba cambiando por las ideas de una ciencia experimental, de comprobación de hipótesis y no de verdades absolutas ni mucho menos reveladas. Ejemplo de esto fue la llegada de una enciclopedia de las ideas del ex jesuita Juan Andrés en donde las mentes escolares comprendieron que los hombres cambian de ideas como una veleta puesta al viento, que lo único que está de fondo es la experiencia como los únicos límites del pensar y que lo que permanece al cambio es un vivo deseo por la libertad.

Posteriormente como afirma Carlos Bosch García⁸ el pensamiento del siglo XVIII produjo en consecuencia una crisis en América propiciando extensas revisiones, creciente interés en los conocimientos de las ciencias naturales y de la técnica, se formaron sociedades económicas y académicas de amigos del país, jardines botánicos, la monumental expedición botánica, se descubrieron nuevas y

eficientes formas de cultivo, se mejoró la minería y la manufactura; al final las ideas smithsonianas del libre cambismo y el libre comercio impregnaron las mentes de los criollos que cuartearon los fundamentos de una sociedad señorial y dieron paso a las gestas emancipadoras⁹.

La razón tenía entonces carta de ciudadanía en las tierras americanas, aunque no de una forma explícita. Miranda adhiere a la afirmación de Viscardo en su *Carta a los españoles americanos*: Así como el hombre no puede renunciar a su razón, tampoco puede renunciar a su libertad individual y colectiva.

Miranda, junto con Viscardo, ve la necesidad de una América ilustrada, pero para eso era un imperativo sacudir el yugo no sólo político sino también ideológico, elemento que supone una educación que haga a los “colombianos” competentes para ingresar a un concierto mundial en igualdad de derechos.

El atraso en materia tecnológica que padecía América era la manifestación de trescientos años de dominación. España no quería manifestamente que las colonias entraran en la era de la máquina aferrándose a un sistema colonial que ya en norte América había sido abolido por vía de revolución. Sin embargo, América estaba prepa-

7. Cf. DIAZ Santiago. La ilustración en la nueva granada: su influencia en la educación y en el movimiento de la emancipación. El caso Mutis. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Vol. XCII No 828 – Marzo-2005; p. 126

8. Cf. BOSCH GARCÍA Carlos. LAS IDEOLÓGICAS EUROPEISTAS. EN: ZEA LEOPOLDO. AMERICA LATINA EN SUS IDEAS (MÉXICO: SIGLO XXI, 2006) p. 239.

9. Para ampliar más el tema de la influencia del pensamiento ilustrado europeo en los procesos de independencia destacan los trabajos de: Hernández Sánchez Barba, Mario. Historia universal de América. (Madrid, Guadarrama, 1963, vol. 2) sobre el tema de las sociedades academias y la independencia ver: MORISON Samuel E. y Henry Steel Commager. Historia de los Estados Unidos de Norteamérica, (México, FCE, 1951); Formación de las repúblicas Americanas: Velázquez Chávez, María del Carmen. Hispanoamérica en el Siglo XIX (México, Pormaca, 1965).

rada pues ya contaba con elites educadas según los criterios de la nueva ciencia, sólo hacía falta que estas elites criollas lideraran los destinos de los pueblos americanos de forma independiente.

El proyecto de Miranda era regenerador y se circunscribía a las grandes transformaciones de orden político, religioso e incluso social. Una gran transformación que “*debía ser racional, es decir, tan alejada del despotismo que había imperado en América durante tres siglos de coloniaje, como de los excesos de libertad que en Francia habían desatado un periodo de terror*”¹⁰.

La unidad del continente Colombiano era la meta de un proyecto Ilustrado de un hombre que a los treinta años dominaba singulares lenguas muertas y vivas, y que contaba con una biblioteca de 5600 volúmenes (caso excepcional para la época) de los que se podía encontrar a Rousseau, Montesquieu, Voltaire, Boileau, Maquiavelo, Hume, Locke, y Pain, entre otros tantos.

Era tal la idea de Miranda sobre la importancia de las ideas (ilustradas) para el buen gobierno, que, por ejemplo, al joven Bernardo O’Higgins escribe una carta aconsejándole cómo debía comportarse en el mundo de la política, y entre esas exhortaciones le recomienda desconfiar de los hombres mayores de 40 años, a menos que se compruebe que es amigo de la lectura, particularmente de aquellos libros que hayan sido prohibidos por la inquisición¹¹.

Desde la ilustración es inconcebible que América no se libere de sus ataduras:

*Compatriotas, el mundo está ya muy ilustrado para que suframos tantos ultrajes, somos demasiado grandes para vivir en una tutela tan ignominiosa. Rompamos las cadenas de esta esclavitud vergonzosa, y hagamos ver al mundo que no somos tan degradados como la España piensa*¹².

Esta empresa liberadora iluminada por la razón exige de los americanos disolver todas sus diferencias e integrarse en un objetivo común:

*Unámonos por nuestra libertad, por nuestra independencia. Que desaparezcan entre nosotros las odiosas distinciones de chapetones, criollos y mulatos. Estas solo pueden servir a la tiranía, cuyo objeto es dividir los intereses de los esclavos para dominarlos unos por otros. Un gobierno libre mira a todos los hombres con igualdad, cuando las leyes gobiernan las solas distinciones son el mérito y la virtud. Pues que todos somos hijos de un mismo padre, pues que todos tenemos la misma lengua, las mismas costumbres y sobre todo la misma religión; pues que todos estamos injuriados del mismo modo, unámonos todos en la grande obra de nuestra común libertad*¹³.

El drama presente de América era que se le había dividido e impedido así el uso de su razón. Compara Miranda en este sentido a los españoles con los Scitas de Heródoto que sacaban los ojos a sus esclavos para que nada pudiera distraerlos en el trabajo de batirles la leche en que los ocupaban.¹⁴ Por eso, para Miranda, la ilustración era peligrosa para los intereses peninsulares.

10. ATEPARA, Ma. J. (2006). *Miranda y la emancipación de América*. (Caracas, Biblioteca de Ayacucho). p. 31.

11. MIRANDA F. (1992). Textos fundamentales. Selección de textos: Elías Pino Iturrieta (Caracas, Biblioteca de Ayacucho). p. 91.

12. Ídem p, 95

13. Ídem. p. 96.

14. Miranda F. Op. Cit. P. 102

III. *El futuro ilustrado de América*

Para Miranda un continente que se forme entorno a la razón que no divide, sino que busca lo común respetando las libertades individuales y colectivas, sería como la que soñó Platón en su República: “la más maravillosa de las naciones” Pues en ella imperará la razón representada por la Ley. Mas este camino no será fácil.

Terminamos con las palabras de Miranda planeando un futuro racional para nuestra América.

Más al levantar sobre las ruinas de un régimen opresor la independencia de vuestra patria, acordaos ciudadanos, de que vas a llenar con la fama de vuestros hechos las regiones más remotas, a gravar vuestros nombres en el templo de la memoria. Y tanto cuanto la empresa es grande y gloriosa, tanto más debéis temer el mancharla con procedimientos irregulares. Detestando los crímenes de toda especie, evitad con sumo cuidado los movimientos de la anarquía. Acordaos que la venganza de los delitos no pertenece sino a los tribunales de la justicia; que un homicidio siempre es un homicidio, cualquiera que sea su origen. Al momento de confundir a vuestros opresores no imitéis su tiranía. No es Vuestra idea la de remplazar un gobierno irregular, por otro semejante: de sustituir a un régimen opresor otro régimen opresor; de destruir una tiranía antigua por otra tiranía nueva; en una palabra, de establecer sobre la ruina de un despotismo extranjero, el reino de otro despotismo no menos odioso (...) En fin Ilustrados por la historia de los pueblos que han brillado en la antigüedad, y en los tiempos modernos, no olvidéis jamás, que de la misma manera que

una buena causa engendra bellos efectos, así un principio impuro, conduce necesariamente a los más funestos resultados.

“Deseando pues el preservar estos países de los funestos efectos de la anarquía: de mantener nuestra dichosa emancipación pura de toda acción contraria al derecho civil, a la justicia, y la orden público en general, proclamamos los artículos siguientes:

ARTÍCULO 1 Los Cabildos y ayuntamientos de las villas y ciudades que componen las colonias del continente Colombiano, enviarán sin dilación sus diputados al cuartel general del ejército. Estos diputados indicarán a su voluntad el lugar que les parece mejor para reunirse en él, y formar el congreso, que debe ocuparse de la formación de su gobierno provisional, que nos conduzca a una libertad bien entendida, y a la independencia de estos países.

ARTÍCULO 2: La religión Católica, Apostólica, Romana, será imperturbablemente la religión nacional. La tolerancia se extenderá sobre todos los otros cultos; y por consiguiente el establecimiento de la inquisición, haciéndose inútil por el mismo hecho, quedará abolido. Las funciones de los eclesiásticos, siendo de una naturaleza tan sagrada y necesitando de un estudio y de una ocupación diaria, son y serán incompatibles, con toda otra función civil o militar.

ARTÍCULO 3. El tributo personal cargado sobre los indios, gentes de color siendo odioso, injusto y opresivo será abolido de

hecho. Los indios y las gentes libres de color gozarán desde este instante de todos los derechos y privilegios correspondientes a los demás ciudadanos.

ARTÍCULOS 4. Todos los ciudadanos desde la edad de los 18 años hasta los 58 estarán obligados a tomar las armas en defensa

de su patria; según lo exijan las circunstancias y los reglamentos que a este efecto se publicarán después.

Patriae Infelici fidelis (Fiel a la patria Infeliz)

F. MIRANDA.

Referencias

Adorno, T. (1984). *Dialéctica Negativa*. Madrid: Taurus.

Aguirre Rojas, Carlos (2001). *Anti manual del mal historiador*. México D. F.: Contra Historias.

Aibar, E., & Quintanilla, M. Á. (2002). *Cultura Tecnológica. Estudios de Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona. Horsori Editorial.

Alfonsín, R. (2006). *Fundamentos de la república democrática: curso de teoría del Estado*. Buenos Aires: EUDEBA.

Althusser L. (2006). *Para Leer el Capital*. México: siglo XXI.

Annino, Antonio y GUERRA, Francois-Xavier (coord.) (2003): *Inventando la Nación, Iberoamérica México: Siglo XIX*, FCE.

Ansaldi, W. (1999). *El imperialismo en América Latina*: En: *Historia general de América Latina* [Tomo VII]. Madrid; París, Trotta; UNESCO.

Arasse, D. (1995). *El hombre de la ilustración*, Madrid: Alianza.

Beer, M. (1973). *Historia general del socialismo y de las luchas sociales*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Alianza.

Bloch, E. (1983). *Sujeto – objeto. El pensamiento de Hegel*. Trad. Wenceslao Roses (et. alt.) México: F.C.E.

Bolívar, I. (2005). La construcción de la nación: debates disciplinares y dominación simbólica. En: *Revista Colombia Internacional N° 62*, Universidad de Los Andes, Bogotá, jul - dic, pág. 86 – 99.

Borón, A. (2008). *El mito del desarrollo capitalista nacional en la nueva coyuntura política de América Latina*. En J. Estrada Álvarez, *Marx: izquierda y socialismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bosch García C. (2006). *Las ideologías europeístas*. EN: Zea Leopoldo. *América latina en sus ideas México, Siglo XXI*.

Carbonel, D. (1943). *Escuelas de historia en América*. Buenos Aires: Imp. López;

- Cassirer, E. (1956). *El problema del conocimiento*. (Trad. Wenceslao Roces) México: FCE.
- Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la Ilustración*, México: FCE.
- Castro-Gomez, S. (1996): *Critica a la Razón Latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros.
- Céspedes Del Castillo, G. (1999). *La organización institucional*. En: Consolidación del orden colonial. Historia general de América Latina. Madrid, París, Trotta; UNESCO.
- Colmenares, G. (1997). *Ensayos sobre Historiografía*. Bogotá: Tercer Mundo.
- DÍAZ, S. (2005.: *La ilustración en la nueva granada: su influencia en la educación y en el movimiento de la emancipación*. El caso mutis. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Vol. XCII No 828 – Marzo-.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Ferrater Mora, J. (2006). *Cuatro visiones de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*, Madrid: Técnos.
- FOUCAULT, M. (2008). *Defender la sociedad*. México: F.C.E.
- Gaos, J. (1977). *Los caracteres de la edad contemporánea*. Madrid: Revista de Occidente.
- García Zambrano, Á. J. (1999). *El repoblamiento de indios en América colonial: sometimiento, con-*
temporización y metamorfosis. En: *Consolidación del orden colonial. Historia general de América Latina*. Madrid, París, Trotta; UNESCO.
- Góngora, M. (2003). *Historia de las ideas en América Latina y otros ensayos*. Medellín: Universidad de Antioquia; 1era ed.
- Gramsci, A. (1990). *La política y el estado moderno*. México: Premiá. Sexta Edición.
- Alperin Donghi, T. (1988). Situación de la historiografía Latinoamericana., En: *Revista de Universidad Nacional*, Bogotá, número 17 – 18 (mayo- agosto).
- Halperin Donghi, T. (1999). *Historia Contemporánea de América Latina*, Alianza, Madrid.
- Harris, M. (2009). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
- Hartmann, N. (1960). *La filosofía del idealismo alemán. Hegel*. Trad. Emilio Estiú. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Hegel, G. (1999). *Introducción a la historia de la filosofía*. Madrid: ALBA.
- Hegel G. (2008). *Fenomenología del espíritu*. Trad. Wenceslao Roces. México: F.C.E,
- Hobsbawm, E. (2004). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Horkheimer, M. (1962). *La función de las ideologías*. Madrid: Taurus.
- Ibarra Rodríguez, Eduardo (1950). *La Historia del mundo en la modernidad*. Barcelona:

- Jaramillo Vélez, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada*, Bogotá: Temis.
- Jay, M. (1973). *La Imaginación Dialéctica. Historia de la escuela de Frankfurt y el instituto de investigación social. (1923 – 1950)*, Madrid: Taurus.
- Klein, H. S. (1999). *Los esclavos africanos*. En: Consolidación del orden colonial. Historia general de América Latina. Madrid. París. Trotta.; UNESCO,
- Lynch, J. (2001). *América latina, entre colonia y nación*; traducción Enrique Torner. Barcelona: Crítica.
- Maritain, J. (1967). *Filosofía de la historia*. Buenos aires: Troquel.
- Mármora, L. (1986). *El concepto socialista de nación*. México: Cuadernos de Pasado y Presente N° 96.
- Marquinez Argote, G. (2004). *La filosofía en Colombia*. 1ed. Bogotá: El Búho; (reimpresión).
- Martínez Shaw, C. (1996). *La Historia de España. El siglo de las Luces. Las bases intelectuales del reformismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Miró Quesada, F. (2006). *Ciencia y técnica: ideas y mitoides*. En L. Zea, & (Coord), *América Latina en sus ideas*. México: UNESCO-Siglo XXI.
- Ocampo Lopez, J. (1969). *Historiografía y bibliografía de la emancipación del Nuevo Reino de Granada*. 1era ed. Tunja: Ediciones La rana y el águila.
- Ocampo Lopez, J (1980). *Proceso ideológico de la emancipación en Colombia*, Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Ocampo Lopez, J (2008). *Historia de las ideas políticas en Colombia de la independencia hasta nuestros días*, Bogotá: Instituto PENSAR – TAURUS.
- Olivos, Andrés (2010). *El 20 de julio: coyuntura revolucionaria y revuelta popular*, Bogotá: Panamericana.
- Ortega y Gasset, J (1950). *La historia como sistema*. Madrid: Plaza & Janes.
- Pérez Benavides, A. & Yujnovsky, Inés: Las representaciones de la nación en América Latina, siglos XIX y XX, *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 14 / N° 28 / enero – junio de 2010, Bogotá: U. Javeriana.
- Romero, J. (2001). *Situaciones e ideología en América Latina*, Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Soto, D. (et, al.) (1999). *Científicos Criollos e Ilustrados*. Madrid: Doce calles.
- UNESCO. (1999). *Consolidación del orden colonial. Historia general de América Latina*. Madrid – París: Trotta.
- Valarezo Galo, R. (1999). *Pueblos indígenas y movimientos campesinos*. En: Historia general de América Latina [Tomo VII]. Madrid; París, Trotta; UNESCO.
- Verweyen J.M. (1957). *Historia de la filosofía medieval*. Trad. Emilio Estiú. Buenos Aires: Nova.
- Victoria, P. (2009). *Grandes mitos de la historia de Colombia*, Bogotá: Planeta.
- Villoro, L. (1985). *El concepto de Ideología y otros ensayos*, México, FCE.

Zea, L. (1978). *La filosofía americana como filosofía sin más*, 6ª edición. México: Siglo XXI.

Zea, L. (1978). *La Filosofía de la Historia Americana*. 1era Ed. México: F.C.E.

Zea, L. (compilador) (1993). *Fuentes de la cultura latinoamericana*, México: Fondo de Cultura Económica, 3 v.

Zea L. (coord.) (2006). *América Latina en sus ideas*. México: UNESCO.

Zea, L. *Pensamiento positivista Latinoamericano, Tomo I*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, N° 71.

Zimmermann, E (1999). *Transformaciones del Estado*. En: *Historia general de América Latina [Tomo VII]*. Madrid; París, Trotta; UNESCO



Relación de contraste entre el pensamiento andino y la modernidad

Artículo de reflexión

MANUEL LEONARDO PRADA RODRÍGUEZ*

Resumen

Bolivianos, peruanos, ecuatorianos y colombianos compartimos una herencia racial y cultural indígena. Pero en la actualidad no somos simplemente indígenas, pues también compartimos una herencia racial y cultural española. Por eso nuestro pensamiento religioso es una manifestación del mestizaje que se llevó a cabo durante la época Colonial: nuestro pensamiento no es enteramente católico, ya que también es animista.

En ilación con lo anterior, algunas personas se han preguntado: ¿qué hubiera pasado si no nos hubieran conquistado los españoles católicos, sino

los británicos protestantes, como sucedió en lo que hoy en día es Norteamérica? Este ensayo es, pues, un intento de respuesta a dicha pregunta. No se basa en una falacia de hipótesis contraria al hecho, sino en un intento de contestar histórica y filosóficamente por qué no es tan fácil armonizar al protestantismo con el animismo indígena, motivo por el cual tampoco es tan sencillo que entre de lleno la modernidad en nuestros territorios.

Palabras clave: catolicismo, protestantismo, indígenas, occidente, modernidad, tradición oral, escritura, mito, logos, colonia.

* Teólogo con Maestría en Filosofía Latinoamericana, de la Universidad Santo Tomás. Docente investigador de medio tiempo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

Abstract

Bolivians, Peruvians, Ecuadorians and Colombians share a racial and cultural native inheritance. But, currently, we are not simply indigenous, because we share a racial and cultural Spanish inheritance too. Therefore, our religious thought is a manifestation of the crossbreeding or mixed races that took place during the colonial epoch: our thought is not entirely catholic. It is animist too.

In addition with this, some people have wondered: what would have happened if the British Protestants would have conquered us, instead of

Spanish Catholics? Would we have progress as in America? This essay is an attempt to answer this question. It is not based on a fallacy of hypothesis contrary to fact, but in an attempt to answer why historically and philosophically is not easy to reconcile Protestantism with indigenous Animism. And it is the reason for understanding why is not so easy to enter fully the Western Modernity in our territories.

Key words: catholicism, protestantism, indigenous, west, modernity, oral tradition, writing, myth, logos, colony.



La modernidad no puede ser concebida como un momento histórico desligado de otros movimientos históricos. Ella no salió de la nada. Más bien, confluyen en ella, entre otros, los siguientes acontecimientos: a) 1492, fecha que puede ser pensada como el Descubrimiento de América o como la Invasión Española a Abya-yala, dependiendo del punto de vista desde el cual se analice dicho hecho histórico; b) el Humanismo; c) el Renacimiento y d) la Reforma Protestante.

1492 es la fecha en la cual se inicia el proceso de globalización, pues América y África son utilizadas por Europa como bodegas de materias primas. Los africanos y los indígenas también son usados como obreros que no tienen derecho a cobrar por su mano de obra, ya que son esclavos. Si se oponen a esa realidad, el español los mata.

Por su parte, el Humanismo y el Renacimiento son movimientos culturales que protestan, prin-

cialmente desde el arte, contra la hegemonía que la Iglesia mantuvo durante la Edad Media. Como está expresado en el *Hombre de Vitrubio*, el Hombre es posicionado en el centro del Universo, quitándole así al concepto de Dios el lugar en el que estuvo ubicado aproximadamente diez siglos. Esto, en filosofía, será conocido como la posición del sujeto, enfrente del objeto. Es decir, el mundo e incluso Dios ya no son considerados como sujetos, como cosas con realidad propia, sino como representaciones o ideas que se hace la mente humana a partir de los datos sensoriales. El mundo deviene imagen. Y si el mundo ya no tiene el estatus ontológico de realidad, entonces los científicos pueden hacer con él lo que quieran, por ejemplo, experimentar a través de la masacre de la Naturaleza (bisecciones, explotaciones de yacimientos de metales, etc.). Lo anterior se puede resumir en la siguiente fórmula: metafísica de la subjetividad (yo) + ciencias físico-matemáticas = época de la técnica.

De manera casi simultánea, mostrando así que es hija de su época, la Reforma Protestante hace algo semejante al Humanismo y al Renacimiento, sólo que dando la estocada final al Medioevo. Dicho movimiento histórico posiciona al Hombre en el centro del Universo, ya no desde el arte ni desde la filosofía, sino desde la religión. Si antes el Hombre tenía que encontrar su lugar en el orden creado por Dios y comunicarse con él a través de la Iglesia, ahora puede hacerlo de tú a tú, sin intermediarios, pues cree en el principio de la Sola Gracia. Si antes el Hombre tenía que recibir los mandatos del Papa sin cuestionarlos, ahora puede ir en contra de toda la Tradición, pues cree en el principio de la Sola Escritura. Si antes los príncipes alemanes tenían que pagar impuestos al Papa, ahora —que ya no creen en el Purgatorio y por eso no tienen por qué liberar almas de dicho lugar a través del pago de indulgencias— pueden invertir todos esos recursos en su nación, fortificando así la investigación científica y filosófica en las universidades, lo cual desembocará en la Ilustración Alemana. Este efecto también sucedió en Inglaterra (Enrique VIII y el Anglicanismo), Suiza (Juan Calvino y el Calvinismo) y Holanda (Menno Simons y el Anabautismo).

Para frenar el movimiento histórico de la Reforma Protestante, el Papa y su fiel aliado, Carlos V de Alemania y I de España, comisiona a Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús para que, de acuerdo a lo dicho en el Concilio de Trento, cuiden al continente americano de esa herejía. Hay que impedir a toda costa que el protestantismo entre a América, motivo por el cual se escriben largos índices de libros prohibidos. Su lectura será castigada férreamente por la Santa Inquisición. Vienen a este continente, por consiguiente, españoles medievales que quieren imponer por la fuerza a los indígenas el orden cristiano, a

través de la Mita y la Encomienda. Los indígenas son amenazados: o aceptan la nueva fe y renuncian a sus dioses, mostrando sumisión por medio de la esclavitud, o son asesinados.

Por esta razón, mientras que Alemania, Inglaterra, Suiza y Holanda estaban a la vanguardia epistemológica, generando todo tipo de avances cognitivos con base en el nuevo criterio de verdad: lo que puede ser comprobado empíricamente; España quedó anquilosada en un ostracismo medieval, a nivel político, económico y, sobre todo, religioso. Esa fue precisamente la realidad que exportaron a nuestro continente. Las comunidades indígenas dejaron de ser orientadas por un cacique, un taita, un *paco* o un *yatiri*, para ser sojuzgadas por un español en la Colonia y por un criollo en la Independencia. El animismo propio de las religiones indígenas fue sincretizado con las creencias medievales, traídas por españoles que profesaban una fe a ciegas, una fe de carbonero. En otras palabras, personas poco pensantes, poco críticas, poco protestantes fueron las que llegaron a estas tierras a dominar. Aquí no llegó el pensamiento crítico de Martín Lutero, ni la sed científica, ávida de adquirir conocimiento a través de la experimentación, como la de Isaac Newton, quien también era protestante. No hubo críticas punzantes hacia la sociedad que se basaba en la religión tradicional, como la que hizo el hijo de un pastor protestante, llamado Friedrich Nietzsche. Aquí se impuso el silogismo —tan criticado por el protestante Immanuel Kant, por no servir para fundamentar el conocimiento científico, pues es un juicio analítico que no permite acrecentar el conocimiento, como sí lo hacen los juicios sintéticos a priori— como única herramienta cognoscitiva. El silogismo se usaba para entender los dogmas de la fe, conceptualizados por Tomás de Aquino, máximo representante de la teología y la filosofía de la

Edad Media. Aquí ni siquiera se leía a Aristóteles, sino lo que los escolásticos habían dicho sobre él. Y en lugar de promover la reflexión y la capacidad propositiva, aquí se impuso, a través de la religión, el aprendizaje memorístico, que disminuye la capacidad crítica. Aquí se impuso el miedo medieval al infierno, que mantenía calmadas a las masas, mientras que en Europa se vivía la libertad de la Ilustración, que le debía tanto a la Reforma Protestante.

De ahí que sea tan difícil que hoy en día las personas latinoamericanas analicen, critiquen y propongan nuevas ideas. El latinoamericano es un heredero del pensamiento indígena que, acostumbrado a recibir orientaciones del taita, luego se resignó a obedecer sin protestar las obligaciones impuestas por los españoles. ¿Cómo entonces, se puede pedir al latinoamericano que piense de manera crítica, propositiva, analítica, si su forma de ser está más próxima a la de los medievales españoles que a la de los modernos alemanes?, ¿cómo pedirle que vote libremente, sin vender el voto, haciendo uso crítico de su derecho democrático a participar del sufragio universal, si no le gusta pensar por sí mismo, sino esperar a que alguien le diga lo que debe hacer?, ¿cómo hablarle de la autonomía kantiana, de esa mayoría de edad, cuando es un niño que teme salir de esa condición porque de lo contrario le tocaría crecer, tomar sus propias decisiones y afrontar las consecuencias?

Latinoamérica es un continente poblado por una serie de castas coloniales, que tienen una tradición sapiencial muy honda, pero que no tienen nada que ver con la mentalidad moderna. El conocimiento ancestral de un afroamericano es inapreciable. La sabiduría de un anciano indígena es digna de exaltar. Pero el hecho de que un indígena se gradúe con honores de una universi-

dad, por ejemplo, no lo hace moderno, afortunadamente. Por estas razones no es prudente seguir importando modelos europeos de política, economía, pedagogía, etc., sino que hay que pensar cuál es nuestra condición epistemológica y postular desde allí un conocimiento autóctono. No netamente indígena, pues nuestra sangre también es africana y española. Pero tampoco un conocimiento puramente europeo, pues no somos simplemente europeos.

Como se dijo con anterioridad, Latinoamérica no puede ser un continente completamente moderno, sencillamente porque aquí no se dieron los procesos que desembocaron en la modernidad. Aquí, por medio de la Santa Inquisición, se evitaron el Humanismo, el Renacimiento y la Reforma Protestante, y por eso cualquier intento de imponer la modernidad resulta ser un fracaso. No hay bases epistemológicas para montar aquí dicho proyecto. Un caso ejemplar de esa situación es el proceso independentista. Los criollos que estudiaron en Francia trataron de impartir las ideas ilustradas de libertad, fraternidad e igualdad en personas pertenecientes a castas coloniales. Pero, ¿cómo un esclavo africano se va a sentir libre?, ¿cómo un mestizo, que quiere blanquearse comprando títulos, para tratar de parecerse cada vez más al español o al menos al criollo, va a considerarse igual al indígena, al zambo, al zaíno, al afroamericano?, ¿cómo un indígena va a concebir al criollo que lo domina como su hermano? Nuestras independencias latinoamericanas no son revoluciones surgidas entre el pueblo, sino promovidas por los criollos afrancesados. Estos últimos usaron la fuerza bruta de los esclavos para quitarles el poder a los españoles. Apenas lo tuvieron, el discurso independentista dejó de ser incluyente y la nueva dominación no se hizo esperar. Hubo un cambio de poderes, un cambio de

dueños de la tierra y de los esclavos, pero no una independencia al estilo de la Revolución Francesa, donde la gente llevaba a cabo su propia protesta, sentida, radicalizada, porque eran ellos quienes estaban viviendo la realidad contra la cual protestaron. Aquí, los independentistas quisieron que los indígenas y los afroamericanos desarrollaran una lucha que no era suya, que no les interesaba. Como se ha dicho, los indígenas y los afroamericanos no eran protestantes.

Su sueño no era vivir en libertad, entendida ésta como un desligamiento de todo poder feudal, para vivir los derechos propios del individuo. Su sueño era más bien retornar al cacicazgo, tal como lo manifiestan la fallida rebelión de los Incas de Vilcabamba y la desmembración de José de Condorcanqui, alias Túpac Amaru, quien murió por tratar de restablecer el incanato. Pero, ¿en qué consiste la idea europea de libertad?

■ *Idea europea de libertad* ■

Para el filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez, libertad y trascendencia son lo mismo: “El hombre, la libertad y la existencia son lo mismo. Pero el contenido de estos términos se puede expresar igualmente mediante la palabra trascendencia” (Cruz, 1986, p. 76). Aparentemente, la libertad es un concepto asimismo libre, absoluto o desligado de toda realidad histórica. Pero es quizá el concepto más ligado a la realidad histórica que hay. De hecho, Danilo Cruz Vélez lo usa para postular su teoría del origen de la Cultura. La Cultura surge, según dicha teoría, por un movimiento de libertad de aquel animal homínido que deja de ser simplemente un animal, y, entonces, trasciende la Naturaleza para llegar a un mundo, bien sea entendido como horizonte de comprensión o como lenguaje, el cual le permite edificar y morar su propia casa: la Cultura. Aquello de lo cual el homínido se desliga para convertirse en humano, es la Naturaleza. Lo cual no implica, en teoría, una aniquilación de la Naturaleza, sino la superación o trascendencia de la misma. Lo cual sí implica, según Danilo Cruz Vélez, en la práctica, la aniquilación de la Naturaleza, por la sed o voluntad de poder—según la interpreta Martin Heidegger— intrín-

seca al ser humano, ligada a la libertad. De cualquier manera, esta última es la que nos hace humanos. Libertad entendida como trascendencia, como superación y, por la voluntad de poder, como aniquilación. Por tanto, desde esa postura, el Hombre: o es libre, o no es Hombre. O está desligado de sus estados predecesores, o no es Hombre. O ha superado, mediante el progreso, lo natural—aquel estado en el cual estaba el homínido antes de hablar, antes de poseer lenguaje (o que el lenguaje lo poseyera a él, como preferiría decirlo Danilo Cruz Vélez)— o no es Hombre.

Esta idea de libertad como superación es, según José Luis Romero y su *Historia de la Mentalidad Burguesa* (1999, p. 19), el producto y, a la vez, la justificación de esa empresa burguesa que se inició en el Siglo XII y que cogió más vuelo y fuerza en la Modernidad, al transmutarse en idea de progreso, de superación de obstáculos y estadios anteriores (el Positivismo de Comte será una muestra de la plenitud de esa idea). Junto con la matematización del mundo, ese intento de ver en la Naturaleza un lenguaje matemático, es decir, cuantificable, que le permite al ser humano

dominar dicha Naturaleza, la idea de progreso hizo ver al ser del ser humano como incontenible. La voluntad de poder –que expone Danilo Cruz Vélez no sólo al hablar de Friedrich Nietzsche, sino también al buscar el origen de la Época de la Técnica, del mundo actual– es una expresión de esa libertad desmedida del ser humano, de esa capacidad de desligarse sin límites de la Naturaleza.

El hombre moderno, para llegar a ser moderno, comenzó a desarrollar (“desarrollo”, palabra predilecta de la burguesía y de la modernidad), mediante acciones concretas, su idea de libertad. O, visto de otra manera, la idea de libertad se fue elaborando a medida que el Hombre burgués se fue desligando de... para llegar a... Fastidiado del sistema feudal que no le permitía tener privilegios ni expresar su libertad, que le imponía una excesiva limitación por parte tanto del señor feudal como del clero que lo sustentaba ideológicamente, el Hombre burgués fue desligándose poco a poco de dicho sistema feudal, por ejemplo, conformando burgos y criticando desde allí, paulatinamente, la ideología institucional que lo sustentaba. Así, la Reforma Protestante fue tanto un desligamiento de la ideología que fundamentaba al sistema medieval como un desligamiento político y económico de dicho sistema. Desde la Reforma Protestante, que se dio en la misma época del Humanismo y del Renacimiento, el desligamiento del Hombre burgués y su sistema se dio en, principalmente, las siguientes vertientes:

a) El Hombre burgués optó por no hacerle caso a la tradición, por no ser lo que la Iglesia decía que fuera, sino por ser un individuo libre, que puede realizar interpretaciones libres tanto de la Biblia como de su mundo circundante. Sucede que, al final de la época de la ruralización de la

vida, el señor feudal era todavía el dueño de la tierra y de la gente, motivo por el cual, por ejemplo, si una mujer que quedaba viuda, debía pagarle a dicho señor feudal por la pérdida de su trabajador, de aquel esposo muerto. Y la viuda no tenía de otra sino pagarle, pues en la era preindustrial, por causa de la ideología religiosa que sustentaba el Feudalismo, los campesinos aceptaban el lugar que les había asignado esa sociedad intensamente jerarquizada. Y los señores feudales, “ni cortos ni perezosos”, impusieron nuevas cargas a las comunidades agrarias. En aquel tiempo, a finales del siglo XV, también hubo un crecimiento inusitado de la población, que ocasionó disputas sobre la tierra, generando el arrendamiento de tierras, lo cual hizo cada vez más difícil que los campesinos pudieran obtener tierras para poder sobrevivir. Además, se aumentó la presión de los señores feudales sobre los recursos comunales de las villas y las haciendas, es decir, se expropiaron bosques y pastos comunales en los cuales sembraban los campesinos. También se cobraron más impuestos de guerra, etc.

Ante esa condición socioeconómica protestó la gente. Así, por ejemplo, Sebastián Lotzer, con el apoyo de Christoph Schappeler, quien era el predicador de la ciudad de Memmingen, Alemania, redactó en marzo de 1525 los doce artículos del campesinado, que rezan:

1. Derecho a elegir el propio pastor.
2. Liberación del diezmo pequeño (pero conformidad con pagar el diezmo del grano).
3. Abolición de la servidumbre, puesto que todos los hombres estaban redimidos por el amor de Cristo. Sin embargo, prometían obedecer en todo lo que fuese razonable a sus gobernantes legalmente elegidos.

4. Libertad para cazar y pescar.
5. Una parte de los bosques para leña para el hogar.
6. Restricción del servicio obligatorio.
7. Retribución del trabajo por encima y por debajo del contrato.
8. Reducción de rentas.
9. Cese de los castigos arbitrarios.
10. Devolución de los campos y pastos que habían sido quitados a las comunidades.
11. Abolición del derecho de restitución, por el que las viudas y los huérfanos eran privados de sus herencias.
12. Que todas estas peticiones se cotejasen con la Escritura y, si no concordaban, serían retiradas (Atkinson, 1980, pp. 224, 225).

Y las reacciones del Statu Quo no se hicieron esperar. Aproximadamente, cien mil campesinos perdieron la vida. Los sublevados sobrevivientes fueron sometidos a la proscripción imperial *Reichsacht*, que era, palabras más, palabras menos, una muerte civil, pues fueron privados de todos sus derechos y posesiones. Comunidades enteras fueron desposeídas de todos sus derechos por haber sostenido a los insurgentes. En parte perdieron los derechos de jurisdicción, se prohibieron las fiestas y las fortificaciones de los pueblos fueron arrasadas. Las armas debieron ser entregadas y hasta se prohibió la frecuentación de tabernas por la noche.

Esta situación, más un cúmulo de situaciones semejantes acaecidas durante la Edad Media,

motivaron a la gente a salir del campo para conformar los burgos. Estos no eran lugares preestablecidos, sino construcciones de gente aburrida de la dura situación que se vivía en el campo, lugar donde dominaba el señor feudal, en unión con la ideología religiosa sustentada por los teólogos. Se construyeron ciudades habitadas por ciudadanos (burgos – burgueses). Estos eran artesanos, comerciantes, luego banqueros que comenzaron a mover la economía a través del dinero. Entonces, la salida desde la Medievalidad hasta la Modernidad no consiste sólo en que, por ejemplo, a Leonardo da Vinci se le ocurrió colocar al hombre en el centro del Universo (*Hombre de Vitrubio*), o a que Martin Lutero se le ocurrió emprender la reforma protestante contra la tradición católica, apostólica y romana (*95 tesis*). La salida tiene que ver también con factores económicos y políticos. El salto desde el sistema Medieval de trueque hasta el sistema monetario de la Modernidad se da gracias, entre otros factores, a los burgueses, quienes generaron la cultura del ahorro, del comercio, del capitalismo. Esos comerciantes, que moraban en Florencia, por ejemplo, esos Medici, promovieron el auge del pensamiento nuevo, de la ciencia nueva. No era el monje en su monasterio quien posicionaba al hombre en el centro del universo, sino aquel inventor genial, patrocinado por mecenas adinerados. Pensamiento renacentista que favorecía a los burgueses y no a los señores feudales ni al papado medieval. Pintura del Hombre en el centro del universo que muestra quién es el que ahora está en el centro del universo: el burgués (que ahora es más que un simple habitante del burgo) y el Hombre de ciencia patrocinado por él: el sujeto. (El sujeto no es el campesino ni el indígena ni el negro ni el esclavo, a los cuales los burgueses, en las expediciones expansionistas de sus imperios, comenzaron a sujetar, a dominar, a someter). Como dice Oswald Spengler:

En la ciudad nace la *sociedad* con su orden jerárquico de clases –nobleza, sacerdocio, burguesía–, frente al “aldeanismo grosero”, como gradación *artificial* de la vida (la *natural* es la división en fuertes y débiles, listos y tontos) y como sede de una evolución cultural espiritualizada. Aquí domina el “lujo” y “la riqueza”. Estos son conceptos que, quienes no los poseen, malentienden envidiosamente. Pero el lujo no es más que la cultura en la forma más llena de pretensiones. Piénsese en la Atenas de Pentes, en la Bagdad de Harum–al–Raschid y en el “rococó”. Esta cultura de las ciudades es, en todo y por todo, lujo; lo es en todas sus capas y actividades y tanto más exuberante y maduro cuanto más avanzados son los tiempos; es cultura totalmente artificial, ya se trate de las artes diplomáticas, de la dirección dada a la vida, del adorno, de la producción escrita, del pensamiento o de la vida económica. Sin riqueza económica concentrada en pocas manos, es imposible también la “riqueza” de las artes plásticas, del espíritu, de los hábitos distinguidos, y no hablemos del lujo en las concepciones del Universo, en el pensamiento teórico, substituido al pensamiento práctico. El empobrecimiento económico arrastra inmediatamente tras de sí el espiritual y el artístico (Spengler).

b) Algunos nobles que estaban aburridos del sistema feudal, se unieron a los burgueses protestantes (como luego pasaría en la Revolución Francesa), no sólo para protegerlos de las represalias del Papa y del Ejército de Carlos V de España y I de Alemania –gran defensor del Medioevo en el auge de la Modernidad–, sino también para desligarse de dicho sistema y de dicha ideología. Así, con la protección o seguridad militar de la nobleza, los burgueses, mediante la Reforma Protestante, lograron ese toque de autonomía que necesitaban sus burgos, sus ciu-

dades, conformando lo que más tarde desembarcaría en la generación de los Estados Liberales (desligados, absolutos).

Tras la anterior ruralización de la vida, desde el Siglo XI los árabes cedieron ante la presión de, por ejemplo, los caballeros templarios y todos los reyes que emprendieron cruzadas para reconquistar la tierra santa. Esto ocasionó que el Mar Mediterráneo volviera a ser un puente de Comercio entre Occidente y Oriente, que los puertos marítimos volvieran a ser grandes ciudades, en conexión con las ciudades del interior de los países mediterráneos. “Entonces, se inició un movimiento migratorio de signo contrario al señalado. El campo quedó abandonado y la población retornó a las ciudades, en las cuales comenzó a florecer la industria y el comercio, y donde, frente al señor feudal solitario en su castillo en el campo y frente al obispo en su palacio en la ciudad, se afirmó enérgicamente el ciudadano, es decir, el burgués como el amo y en el ámbito urbano” (Cruz, 1978, p. 6).

c) El sistema económico de trueque quedó completamente superado (¿o será mejor decir: aniquilado?) en Europa (ya no se intercambiaban cabras por vestidos, por ejemplo, sino monedas por cabras y monedas por vestidos). La protesta luterana contra las bulas papales no sólo permitió que tanto burgueses como nobles protestantes ya no tuvieran que donar gran parte de sus propiedades al Papa, sino también posibilitó el apogeo del sistema monetario, que venía abriéndose paso desde hacía siglos: “Lo que les interesaba a los burgueses eran los negocios, el comercio y la industria basados en la Economía dineraria que acababa de aparecer con el auge de las ciudades” (Cruz, 1991, p. 260). Ahora el burgués le pagaba al noble por la protección que éste le daba, y, entonces, comenzó a formarse, mediante

muchísimos otros factores, el sistema ciudadano de impuestos:

Por otra parte, la ciudad no sólo satisfizo ciertas aspiraciones de los nuevos grupos: la seguridad, la libertad; también puso en funcionamiento un mercado –un espacio libre donde se encontraban vendedores y compradores bajo la garantía de un poder– y muy pronto puso en funcionamiento una Economía de mercado. La ciudad fue, pues, no sólo la forma de vida adoptada por las nuevas sociedades que se constituían, sino que demostró ser el más activo instrumento de cambio del sistema de relaciones económicas y sociales. Y no sólo eso. El mercado que congregaba a vendedores y compradores se convirtió en un foro en el que los miembros de la nueva sociedad comenzaron a dialogar, a cambiar opiniones, a uniformar actitudes a partir de la crítica del comportamiento ajeno, a elaborar normas e ideas, a delinear proyectos. Uno de esos provechos pudo ser y lo fue, el de sobrepasar los límites del mercado urbano para acrecentar las ganancias.

En rigor, estaba en la esencia del nuevo estilo económico una evolución semejante. El mercado mostraba el juego de la oferta y la demanda, y recogía muy sensiblemente las posibilidades que se ofrecían para su ámbito. Multiplicar el lucro sólo requería estar presente en otros mercados (Romero, 1999. p. 7).

Desprendimiento de la burguesía del sometimiento a la Iglesia, que no sólo ocasionó el tránsito del trueque al sistema monetario, sino también una nueva concepción política, cuyo

nombre hace gala de dicho desprendimiento o desatamiento, como se verá en el siguiente punto. Entre tanto, la importancia de la burguesía vista como bisagra entre la medievalidad y la modernidad, se nota más aún con el siguiente aparte de Danilo Cruz Vélez:

Con todo, sólo en la época moderna comienza a adquirir el intelectual una cierta corporeidad social, al surgir en el Renacimiento como un producto de la destrucción de las férreas estructuras de la sociedad medieval. ¿Cómo se desató de ese orden social integrado por la clerecía, la nobleza y los guerreros, y fundado en la tradición, la sangre y la Religión, es decir, en fuerzas irracionales ese nuevo ingrediente de la sociedad, carente de una ubicación precisa dentro de ella, y que vino a desalojar a los clérigos en sus funciones culturales?

La causa sociológica del orto del intelectual como una figura social clara fue el surgimiento de la burguesía como la clase social protagonista del proceso histórico, cuando por las luchas internas entre el Pontificado y el Imperio y por la evaporación de la fe religiosa que les atribuía al Papa y al rey una autoridad derivada de Dios, la sociedad teocrática medieval se vino al suelo (Cruz, 1991, p. 260).

d) Se formalizó la nueva legitimación para justificar ese nuevo sistema político y económico de la nueva sociedad. Surgió, así, entonces, el liberalismo como abstracción y reglamentación del sistema monetario que ya estaba funcionando (economía) y como teoría política. Conjunción de economía y política, como se ve en la siguiente hipótesis de cómo surgió el contenido al cual

se refiere la palabra “liberalismo”: en la modernidad los individuos no tenían que estar estáticos en su parcela, como en la Edad Media. Ahora tenían que moverse por la ciudad, ofreciendo sus productos, fueran estos físicos, como en el caso de los comerciantes, o culturales, como en el caso de los profesores, escritores, artistas, etc. Movimiento que implicó la monetarización de la vida.

Si en el Medioevo la economía giraba en torno a la Religión: “debo honrar a Dios mediante mi trabajo incondicional y esforzado en pro del señor feudal”, el lema en la Modernidad era: “debo honrarme a mí mismo mediante mi trabajo incondicional y esforzado en pro de la acumulación de mi capital”. Y el hecho de que los burgueses no tuvieran que quedarse anclados en un terreno por obligación, como les tocaba a los campesinos del sistema feudal, sino que ahora, por obligación, tuvieran que andar de un lado para el otro, desterritorializados, desligados de su territorio, causó que los burgos tampoco pudieran quedarse quietos, como las parcelas de la Edad Media. Los burgos fueron el reflejo o la extensión del burgués, no sólo porque ahora debían, por la lógica interna de los burgos, extenderse, tragarse al campo, crecer y crecer para albergar a más y más ciudadanos, sino también porque, así como los ciudadanos, acostumbrados desde el sistema feudal a cambiar cabras por vestidos y tomates por cebollas, ahora necesitaban, como antaño, adquirir productos para su consumo, sólo que ya no mediante el trueque, sino a través de la moneda.

Y si, por ejemplo, un burgués de Albi –localidad francesa situada en el departamento del Tarn, del que es capital, en la región de Mediodía-Pirineos– quería un encaje de aguja de la villa de Alençon –ciudad capital del departamento de Orne, Normandía–, porque quería darle una grata sor-

presa a su esposa, luego de haber visto días antes las muestras que un comerciante había exhibido, comerciante que ya no estaba en Albi, entonces dicho personaje debía movilizarse a dicha ciudad para comprar este producto o enviar a alguien por él o inventarse el sistema actual de correos. Eso implicaba que, de cualquier manera, con el fin de comerciar, el burgués o su representante tenían que atravesar un territorio que no era el suyo y entablar negocios con gente de cultura diferente a la suya. Pero, como esto no era un caso aislado, sino que muchas personas de muchas otras ciudades de Europa estaban anoradas por la belleza de los *point d’Alençon*, entonces había que buscar la manera para que las personas pudieran viajar libremente, sin trabas de que en Alençon no estaban dejando entrar a extranjeros, o de que en el camino a dicha ciudad habían muchos asaltadores que se robaban las mercancías, o... Dada la gran actividad comercial, en torno a la cual comenzó a girar la economía, había que establecer normas inter-ciudadanas, que, más adelante –cuando las ciudades–estado dejaran de ser del todo autónomas para hacer parte de un conglomerado de ciudades: la Nación, o el Estado– serían las normas y acuerdos internacionales. “Esta clase, la burguesía, desarraigada de la tierra, que produce una nueva economía basada en la venta y en la producción de valores de cambio, para la cual lo más importante es el dinero, es la clase que va a decidir la evolución de la ciudad en la Edad Moderna” (Cruz, 1991, p. 6).

El liberalismo, entonces, no se oponía originalmente a la esclavitud o al conservadurismo, sino a la ligadura, a aquello que mantenía fijo o atado al individuo, impidiéndole moverse por un lado y por el otro. Al necesitar el burgués desligar la, valga la redundancia, ligadura de Alençon, que impedía a los extranjeros entrar en esa ciu-

dad, y al requerir que se desatara la, valga la redundancia, atadura que le dificultaba ir y venir de esa ciudad hasta Albi, por motivos de inseguridad, entonces necesitaba, a su vez, un sistema político y económico que le permitiera viajar a Alençon y entrar a dicha ciudad a comerciar libremente. Entonces, hizo algo parecido a lo que hicieron los otros burgueses, conocidos como los humanistas y los renacentistas: mirar cómo vivían y pensaban los griegos y los romanos antes de que surgiera e imperara ese sistema oscuro (Oscurantismo) que mantenía a la gente anclada de por vida en una sola parcela, sirviendo a un señor sin lograr mayores beneficios propios— habían descubierto que antes de la ruralización de esa —desde su perspectiva iluminista y progresista—, larga y retrógrada Edad Oscurantista ya había funcionado un sistema de ciudades-estado, que se comunicaban entre sí por medio de vías custodiadas por soldados (como la Vía Apia), entonces consideraron que esa vivencia del pasado era relevante para su presente y la tomaron como modelo para elaborar el sistema político y económico que necesitaban. No es de extrañar, entonces, que a los edificios de las nuevas instituciones políticas les dieran la fachada greco-romana que aún sobrevive en la arquitectura republicana. No es de extrañar, entonces, que la política internacional gire en torno al libre comercio.

Tampoco es de extrañar, entonces, que la nueva técnica que se estaba fomentando en la sociedad burguesa se empleara en la construcción de vías que comunicaran las ciudades de manera más rápida y efectiva que las trochas rurales del Medioevo. Comunicación entre ciudades que ha tenido dos facetas: 1) comunicación física: mediante la construcción, en la Época de la Técnica, de autopistas que comunican un punto con otro dentro de las ciudades, dentro de los países y dentro de los continentes: en Bogotá, la Autopista Nor-

te se convierte en Carrera 30 y ésta, en Autopista Sur (Avenida Norte–Quito–Sur), para transformarse a su vez en la Carretera Panamericana, que une a toda América (con la afortunada excepción de un tramo de 87 kilómetros de selva montañosa que hay entre el extremo oriental de Panamá y el noroccidente de Colombia, conocido como el Tapón de Darién). 2) Comunicación no física: Internet, transacciones bancarias y giros internacionales, etc., que comunican ciudades lejanas en segundos. Como dice Danilo Cruz Vélez:

Ni Bacon ni Descartes se imaginaron nunca hasta dónde iba a llegar el Imperio que la técnica les otorga a los mortales. Ambos pensaban sólo en el dominio de la naturaleza, de la *res extensa*, en lo referente a los procesos naturales corrientes. Pero el hombre actual ha rebasado la esfera que tenían a la vista esos primeros fundadores de la modernidad. Mediante la técnica de los transportes y de las comunicaciones, ha llegado a anular el obstáculo de las grandes distancias, logrando desplazarse dentro de la Tierra y entre los planetas. Gracias a la técnica atómica y la biotécnica, ha logrado penetrar en la intimidad del átomo y de la célula (Cruz, 1991, p. 253)¹.

Después de ver estas cosas en su conjunto, no es de extrañar que el Liberalismo haya puesto como tema central la protección de las vías de acceso al comercio. Y no es de extrañar que, en consecuencia, en nuestra patria el gobierno le dé preeminencia al tema del Comercio, de tal manera que base toda su Política en el hecho de proteger las vías de acceso a dicho comercio. Liberalismo

1. Cruz Vélez, D. *Tabula rasa*, Op. Cit., p. 253

como unión de Economía y Política, que en nuestra Colombia, producto de una exacerbación de dicha doctrina burguesa expresada en su nueva variante neo-liberal, pasa por encima de muchas facetas de la vida de los colombianos, tales como el derecho a la salud o la educación. La seguridad democrática se reduce a, entre otras pocas cosas, mantener las vías libres de guerrilleros, motivo por el cual los recursos de la nación no son destinados a fortalecer la Educación de nuestro pueblo que sigue –para conveniencia de quienes están detrás de gobierno, quienes tienen el poder– mantener ignorante, desnutrido y enfermo. Política económica que hace todo lo posible por, pasando por encima de la posibilidad de subsistencia de nuestros campesinos (más ligados a la Medievalidad que a la Modernidad), firmar un tratado de Libre Comercio con una nación que está bien lejos de aquí, pero que parece estar muy cerca gracias al avión, el barco a motor, entre los otros inventos de la Técnica Moderna.

Fundamentación Política que, al conceptualizar un proceso que surgió y se desarrolló históricamente como un desligamiento de ataduras feudales, como una trascendencia de un estado previo al cual no se quiere volver, equiparó al ser humano –dícese del burgués– con libertad. De tal manera que, quien no se haya desligado de esas ataduras naturales o rurales, propias del Medioevo, no puede ser considerado como ser humano, pues no es libre, y es inherente al ser humano ser libre. Quien no se haya desprendido de esas ligaduras religiosas, que legitiman la permanencia sempiterna en el agro, sirviendo a un señor feudal, no es libre y, por tanto, no es humano. Al respecto, Martin Heidegger dice que:

Se puede ver la esencia de la **Edad Moderna** en que el hombre se libera de las ataduras del **Medioevo**, en que se libera

hacia sí mismo. Pero esta determinación correcta queda, con todo, en la superficie. Ella tiene por consecuencia aquellos errores que impiden captar el fondo esencial de la **Edad Moderna** y desde allí medir el alcance de su esencia. Ciertamente que la **Edad Moderna** ha provocado, como consecuencia de la liberación del hombre, un subjetivismo e individualismo. Pero no menos cierto es que ninguna época anterior a ella ha creado un objetivismo comparable, y que en ninguna época precedente se ha hecho presente ni se ha impuesto lo no individual en figura de lo colectivo. Lo esencial es aquí el necesario juego recíproco entre subjetivismo y objetivismo. Pero, precisamente, este recíproco condicionarse señala hacia procesos más profundos. No es lo decisivo que el hombre se haya liberado hacia sí mismo de anteriores ataduras, sino lo decisivo es que la misma esencia del hombre se demuda al convertirse el hombre en sujeto. Esta palabra *subjectum* tenemos que entenderla –claro está– como traducción del griego *hypokéimenon*. Esta palabra nombra lo que yace–ante–nosotros, que como fondo colige todo sobre sí. Tal significación metafísica del concepto de sujeto no tiene, por lo pronto, ninguna relación acentuada con el hombre y por ende con el yo. Pero cuando el hombre deviene sujeto primero y propiamente dicho, entonces esto significa: el hombre deviene aquel ente en que se funda todo ente en el modo de su ser y de su verdad. El hombre deviene el centro de referencia del ente como tal (Heidegger).

Así surgen, en mi opinión, doctrinas Políticas tales como la de John Locke. Para dicho filósofo

británico, la libertad del individuo es un principio básico para lograr una sociedad civil, libre de ataduras, a no ser que éstas sean impuestas por la razón y el sentido común. Pero reconoce que la libertad de un individuo, al chocar con la libertad de otro individuo, puede generar la discordia. Y de lo que se trata es que los burgueses sigan experimentando esa liberación del Feudalismo en los burgos. Es decir, que el individuo pueda ser libre, pero no solo, independiente de todos los demás individuos, cual ermitaño, sino acompañado de otros individuos, en la ciudad. O sea, el individuo debe trascender ese estado de naturaleza –en el cual goza de plena libertad individual pero sin forma, sin normas, lo cual puede conducirlo hasta la muerte–, para llegar al estado civil. En el *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, en el capítulo VII, intitulado *De la sociedad Política o civil*, dicho filósofo dice lo siguiente:

I.– [Formación de la sociedad civil. El consentimiento.]

89. En su consecuencia, siempre que cierto número de hombres se une en sociedad renunciando cada uno de ellos al poder de ejecutar la ley natural [igual que en el pensamiento contractualista de Thomas Hobbes], cediéndolo a la comunidad, entonces y solo entonces se constituye una sociedad Política o civil. Ese hecho se produce siempre que cierto número de hombres que vivían en el estado de Naturaleza se asocian para formar un pueblo, un cuerpo político, sometido a un gobierno supremo, o cuando alguien se adhiere y se incorpora a cualquier gobierno ya constituido [¿no suena esto al desligamiento de los individuos del feudalismo rural, para conformar burgos?]. Por ese hecho autoriza a la sociedad o, lo

que es lo mismo, a su poder legislativo para hacer las leyes en su nombre según convenga al bien público de la sociedad y para ejecutarlas siempre que se requiera su propia asistencia (como si se tratase de decisiones propias suyas). Eso es lo que saca a los hombres de un estado de Naturaleza y los coloca dentro de una sociedad civil, es decir, el hecho de establecer en este mundo un juez con autoridad para decidir todas las disputas y reparar todos los daños que pueda sufrir un miembro cualquiera de la misma. Ese juez es el poder legislativo, o lo son los magistrados que el mismo señale. Siempre que encontremos a cierto número de hombres asociados entre sí, pero sin disponer de ese poder decisivo a quien apelar, podemos decir que siguen viviendo en el Estado de Naturaleza.

II.– [Crítica a la Monarquía Absoluta]

90. Resulta, pues, evidente que la Monarquía absoluta, a la que ciertas personas consideran como el único gobierno del mundo, es, en realidad, incompatible con la sociedad civil, y, por ello, no puede ni siquiera considerarse como una forma de poder civil. La finalidad de la sociedad civil es evitar y remediar los inconvenientes del estado de Naturaleza que se producen forzosamente cuando cada hombre es juez de su propio caso, estableciendo para ello una autoridad conocida a la que todo miembro de dicha sociedad pueda recurrir cuando sufre algún atropello, o siempre que se produzca una disputa y a la que todos tengan obligación de obedecer. Allí donde existen personas que no disponen de esa autoridad a quien recurrir

para que decida en el acto las diferencias que surgen entre ellas, esas personas siguen viviendo en un estado de Naturaleza. Y en esa situación se encuentran, frente a frente, el rey absoluto y todos aquellos que están sometidos a su régimen (Locke, 1980, pp. 64, 65).

Esta versión de la libertad es una manifestación de la relación de esta última con la voluntad de poder, de dominio, como la interpreta Martin Heidegger. El capítulo II del *Ensayo sobre el gobierno civil*, intitulado *Del estado natural*, tiene su origen en el momento histórico del *Glorious Revolution*, una revolución burguesa que se dio en Inglaterra, en 1688. Dicha revolución declaró ciertos derechos fundamentales, sobre todo el Habeas corpus (1679) y la Bill of rights (1689). Así quedaba declarada la igualdad humana frente a la ley, en cuyo centro se encontraba la garantía del parlamento como representante del pueblo y de la propiedad privada (Hinkelammert, 1999). Tal declaración de igualdad se dio cuando Inglaterra se estaba convirtiendo en Imperio, es decir, ya estaba comenzando su Expansionismo colonial en territorios que quedaban fuera de Europa. América del Norte aún no había sido conquistada por el Imperio español ni por el holandés, motivo por lo cual fue el objetivo principal del Imperio naciente.

Anteriormente, el Expansionismo imperial se justificaba por el derecho divino de los reyes, que había reemplazado a las asignaciones papales de las tierras por conquistar, tales como la *Bula Inter caetera*, por ejemplo. Mas ahora, la revolución burguesa ya había suprimido ese derecho divino de los reyes y, entonces, dicha legitimación teórica del Imperialismo estaba mandada a recoger. Por eso había que crear una nueva justificación, desde el ámbito de la burguesía dominante.

Justificación que fue la elevación al concepto de la revolución burguesa de Inglaterra y que también ha venido sustentando las guerras declaradas por el Imperio de la actualidad, en busca de un buen botín, como por ejemplo el petróleo de Irak. La teoría de John Locke que convirtió en algo más que la descripción de una justificación concreta de la trata de esclavos y la posesión “legítima” de tierras por parte del Imperio inglés. Su teoría llegó a ser tan importante, que se volvió prescriptiva. Como dice Rubén Sierra Mejía: ... hay que reconocer que esa participación Política del filósofo ha servido en ocasiones para dar origen a un pensamiento, que luego ha llegado a tener una influencia en el mundo de las ideas como en su aplicación a cambios sociales de los pueblos. Los Ensayos sobre el gobierno civil, de *John Locke*, que son una especie de manifiesto del Liberalismo, tuvieron su origen en su participación durante la llamada revolución gloriosa” (Sierra, 1996, p. 144).

Tal justificación lockeana partía de la premisa de que todos los hombres son iguales por Naturaleza, para llegar al resultado opuesto: la esclavitud es legítima y la expropiación de los pueblos indígenas de América del Norte tiene plena justificación. ¿Cómo llegó John Locke a plantear la justificación de esa inversión de la igualdad de todos los hombres? Para John Locke, el estado civil es la superación o trascendencia de la vida social llevada a cabo en el estado natural. No es una negación rotunda, una aniquilación, como sí lo es en la teoría contractualista de Thomas Hobbes, para quien el estado natural es un estado de guerra de todos contra todos (el Hombre es lobo para el Hombre), razón por la cual hay que aniquilarlo, mediante la creación del estado civil que sí puede garantizar la vida humana, al ceder cada ciudadano su derecho a la legítima autodefensa, dándole así al Estado Absoluto todo

el poder para defender a dicho ciudadano que confía en él. John Locke, en cambio, es más optimista, está más en la línea de Jean-Jacques Rousseau, para quien el Hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado. Así, lo que diferencia a América del Norte de Europa, es que esta última cuenta con un estado civil, mientras que la primera cuenta sólo con un estado natural. Y en ambos estados existe cierta Ética. Por tal motivo, nadie puede hacer lo que quiere, nadie puede, por ejemplo, matar a otra persona. Y, por esa misma razón, si alguien comete una violación a los derechos de otro ser humano, entonces va a ser considerado como alguien irracional y como un peligro para todo el género humano:

§ 8. ...El culpable, por el hecho de transgredir la ley natural, viene a manifestar que con él no rige la ley de la razón y de la equidad común, que es la medida que Dios estableció para los actos de los hombres, mirando por su seguridad mutua; al hacerlo, se convierte en un peligro para el **género humano**. Al despreciar y quebrantar ese hombre el vínculo que ha de guardar a los hombres del daño y de la violencia, comete un atropello contra la especie toda y contra la paz y seguridad de la misma que la ley natural proporciona (Hinkelammert, 1999).

El castigo consiste, básicamente, en una reparación de las víctimas. Las víctimas pueden adueñarse de los bienes del Hombre culpable, el cual no sólo es considerado como un degenerado irracional y dañino para todo el género humano, sino también una bestia que, por su amenaza al género humano, le declara la guerra y, por tanto –a manera de guerra preventiva– hay que matarla. Como dice Franz Hinkelammert: “Así pues, al culpable ahora no

se le ha robado nada, aunque lo haya perdido todo, sino que se le ha cobrado lo justo que es la reparación de los daños. Aquí aparece ya la dimensión de la esclavitud legítima como resultado de la vigencia de los derechos humanos. Locke dice que el perjudicado puede ‘apropiarse los bienes o los servicios del culpable’. Si le exige los servicios, lo esclaviza legítimamente” (Hinkelammert, 1999). El texto de John Locke lo confirma:

§ 11. El perjudicado tiene la facultad de **apropiarse de los bienes o los servicios** del culpable en virtud del derecho a la propia conservación, tal y como cualquiera tiene la facultad de castigar el crimen para evitar que vuelva a cometerse, en razón del derecho que tiene a proteger al género humano, y a poner por obra todos los medios razonables que le sean posibles para lograr esa finalidad. Por eso, todo hombre tiene en el estado de Naturaleza poder para matar a un asesino, a fin de apartar a otros de cometer un delito semejante (para cuyo daño no existe compensación), poniéndoles ante los ojos el castigo que cualquiera puede infligirles, y, al mismo tiempo, para proteger a los seres humanos de las acometidas de un criminal al que, habiendo renunciado a la razón, regla común y medida que Dios ha dado al género humano, ha declarado la guerra a ese género humano con aquella violencia injusta y aquella muerte violenta de que ha hecho objeto a otro; puede en ese caso el matador ser destruido **lo mismo que se mata un león o un tigre, o cualquiera de las fieras** con las que el hombre no puede vivir en sociedad ni sentirse seguro (Hinkelammert, 1999).

Esta fundamentación del estado civil tiene un aspecto tranquilizador. Bajo la cobertura de un estado así, “uno puede estar tranquilo”, pues sabe que si alguien le viola un derecho, hay garantías no sólo para que el culpable no vuelva a cometer el crimen, sino también para que pague los daños. El lío es que dicha fundamentación, en un principio, no fue hecha para todos los seres humanos, sino sólo para el género humano, es decir, para la burguesía inglesa que costeaba los navíos y las armas para que el Imperio inglés pudiera expandirse. Posteriormente, Franz Hinkelammert explica que esa declaración de guerra es la constante ante la cual debe enfrentarse el género humano, es decir, la burguesía inglesa. Cualquier estado natural es un pretexto para emprender la guerra, y la guerra genera grandes ganancias. Donde hay estado natural, Inglaterra debe intervenir para civilizarlo, para transformarlo en estado civil. En otras palabras, puesto que lo propio del ser humano, que es racional, es vivir en un estado civil, hay que trascender desde ese estado natural hasta el civil, pues en el estado natural, aunque sí se puede vivir racionalmente, no hay garantías ante las irracionalidades de las fieras (y en esto sí se parece el pensamiento lockeano al hobeesiano). Pero, ¿qué quieren los nativos de los estados naturales?, ¿a ellos les gustaría ser civilizados por el “género humano”, que viene con armas a tratar de esclavizarlos? Muy seguramente, ante los “primeros intentos civilizatorios” de Inglaterra, los habitantes de los estados naturales, en todos los casos, opondrían resistencia. Esa resistencia no en todos los casos sería como la de Mahatma Gandhi en la India, sino que, muy probablemente, sería una resistencia violenta. Y es eso, precisamente, lo que busca John Locke con su teoría: toda resistencia violenta de los estados naturales a la civilización burguesa en una guerra de agresión, y

toda agresión contra ella es una agresión contra el género humano que debe ser castigada. ¿Cómo debe ser castigada? Con la muerte o con la esclavitud, y con la expropiación de tierras, pues la víctima burguesa tiene derecho a una reparación, bien sea obteniendo los servicios del victimario o sus posesiones (o ambas cosas).

Resumiendo la teoría de John Locke: todos los seres humanos somos iguales y tenemos derechos. Cada persona debe velar por esos derechos, lo cual le da el derecho de aniquilar a cualquier persona que los viole. Debido a que, a la Aristóteles, el Hombre es un animal racional, si una persona ataca a otra, no obra racionalmente, o sea, actúa como animal, pero no racional. ¿Qué hace uno con un león cuando éste se aproxima a la carpa donde uno está durmiendo? ¿Qué pasa si a uno se le mete una serpiente al cuarto? A esas fieras hay que matarlas, con ellas no se puede entablar un diálogo racional. De la misma manera, a las fieras que ya no son humanas por cometer un acto irracional, por violar los derechos humanos, hay que matarlas. ¿Quién las puede matar? el género humano. ¿Y quién es el género humano? No se trata de todas las personas, sino de Inglaterra, pues ésta tiene el poder necesario para matar a la fiera. Es que, por ejemplo, un adulto no puede mandar a un niño de tres años a que mate al león. Es el adulto, fuerte y capacitado para manejar la escopeta, quien debe matar al león. De la misma manera es Inglaterra el género humano que tiene las armas, la capacidad militar, para matar a la fiera (Duchrow, 2003, pp. 82, 83).

Teoría lockeana que considera a la víctima como un animal que hay que matar, convirtiéndola en victimaria, y transformando al victimario en víctima. Cuando el indígena o el indio quieren defender su territorio del Colonialismo británico, este último considera dicha defensa como una

agresión que amerita matar al agresor y cobrarle por el dinero invertido en ese castigo, expropiándole la tierra. De ahí que esa nueva propiedad privada –que de ahora en adelante ya no será usada como lo hacían los indígenas o los indios, sino buscando la mayor productividad posible de la tierra, emplazándola, para que dé muchas más ganancias económicas–, sea considerada como un becerro de oro al cual hay que proteger con todas las garras. Entonces, ¿quién es realmente la fiera salvaje: el indígena que trata de defender la tierra sagrada en la cual su pueblo (ancestros y contemporáneos) han vivido por miles de años o el imperialista que quiere expropiársela, para adueñarse de ella y, luego de convertirla en propiedad privada, defenderla a muerte de quien quiera ingresar en ella? Estos pasos de la argumentación de John Locke, aplicados, se pueden ver más claramente, así:

1. Todos los seres humanos somos iguales.
2. Todos los seres humanos tenemos derechos humanos.
3. Todos los seres humanos están en la obligación de defender los derechos humanos.
4. Quienes violan los derechos humanos actúan irracionalmente, es decir, se convierten en animales no racionales, o sea, en fieras.
5. Los indígenas norteamericanos, al llegar los ingleses, quisieron defender sus tierras, agredidos.
6. Toda agresión es una violación a los derechos humanos. Por tanto, los indígenas norteamericanos violaron los derechos humanos, convirtiéndose así en fieras irracionales a las cuales hay que matar.
5. Sólo puede defender los derechos humanos, erigiéndose como juez, quien tiene la fuerza suficiente para detener a la fiera.
6. El Imperio inglés tiene ese poder
7. El Imperio inglés está, por tanto, en obligación de detener a la fiera.
8. El Imperio inglés lleva a cabo esta acción castigadora, y el indígena norteamericano, violador de los derechos humanos, tiene que pagar los gastos de esa acción.
9. El Imperio inglés tiene derecho legítimo para reclamar las tierras de los indígenas norteamericanos y su servicio a manera de esclavos, por haber puesto coto a esa violación de los derechos humanos.
10. La tierra deja de ser sagrada y pública (de todos los indígenas, de todos los indios, de todos los nativos que serán colonizados), para convertirse en una propiedad privada del inglés blanco, que la defenderá, de ahora en adelante, a muerte, matando a todo aquel que ingrese en ella sin previo aviso.

Como se puede observar, esta teoría es una Política de agresión. Política que –en términos fenomenológicos– muestra un síntoma de paz, que oculta lo que hay debajo: el deseo de hacer la guerra, para esclavizar, expropiar tierras y matar a los resistentes. Política desenmascarada por Mahatma Gandhi, en la Marcha de la sal emprendida el 12 de marzo de 1930, cuando, de manera pacífica, sin agredir a ningún inglés, los indios unidos como un solo hombre fueron al mar para recoger el agua salada en sus recipientes. Sal que les pertenecía, pero que el Imperio británico les prohibía recolectar e incluso les cobraba impuesto para poder usarla. Ahí fue cuando, al no soportar la presión

de la prensa internacional que tomaba fotos a los soldados ingleses que maltrataban injustamente a los indios, el Imperio británico reconoció que su Política de agresión ya no contaba con la legitimación lockeana. Por eso, no le quedó otra que aceptar la independencia de la India. La voluntad de poder, tal como la entendía Martin Heidegger, fue combatida con la voluntad de resistencia y sumisión, como diría Dietrich Bonhoeffer, con la no-violencia, con la fuerza de la *satyagraha*.

Entonces, las nuevas ideas surgen en los burgos, en las ciudades, patrocinadas por los grandes burgueses, como le pasó no sólo a los renacentistas y reformadores, sino también a filósofos como John Locke, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quien estaba patrocinado por el Estado Prusiano, o Karl Heinrich Marx, quien estaba patrocinado por el burgués Friedrich Engels. Los grandes ideólogos de la Metafísica de la Subjetividad fueron burgueses. Quienes se opusieron al Medioevo fueron burgueses, quienes fueron en contra de ese sistema feudal dominado por el señor feudal y el papa, fueron esos excluidos del sistema feudal, los que nunca pudieron hacer nada en él, y que, más tarde, en el Imperio de la burguesía, excluyeron a los demás. ¿Quiénes fomentaron la Revolución Francesa? Los que no hacían parte del clero ni de la nobleza ni de la realeza. Pero tampoco fue el pueblo. Fueron los burgueses, “los de la plata”, los que ahora querían tener el poder, y podían tenerlo. Fueron ellos quienes patrocinaron ideólogos para que le dieran forma a la idea de República, por ejemplo. “Antes se prohibía la alquimia, se condenaba a la hoguera. Hagamos ahora lo que antes nos prohibía la inquisición, pues ¿qué papa nos va a quemar, si estamos en nuestra propia ciudad, donde somos dueños, amos y señores?” podría ser una recreación de lo que los burgueses pensaban.

Las investigaciones científicas fueron patrocinadas por burgueses, pero no de manera gratuita.

Así como en el *Hombre de Vitrubio*, en el centro del universo no está ubicado el campesino ni el papa ni el noble, sino el burgués, de la misma manera quien se va a beneficiar de las ganancias de los avances tecnológicos causados por la Ciencia Físico-matemática, es el burgués. “Yo invierto dinero, pero voy a recuperarlo y no sólo eso, sino que voy a ganar más, por causa de este sistema agiotista-capitalista”, mediante la ganancia de intereses tan prohibida en la Edad Media. Así surgen en nuestro siglo el bombillo, la calefacción eléctrica, el viaje a la luna, el radio, el teléfono, el computador, el Internet, el celular, y detrás de esos avances tecnológicos están los burgueses. Los burgueses que conforman los nuevos estados liberales, las potencias económicas y tecnológicas como Estados Unidos. La Tecnología no se hace sola, no es el campesino cacharreando, sino la gente adinerada que puede emprender esos proyectos. Hombres con Educación, con mentalidad de dominio impresionante, que no siempre trabajan en sus empresas privadas, sino que también “sirven a la patria”, inventando armas militares, Tecnología en pro de la seguridad, etc.

Recordemos que el sujeto de la Modernidad no es toda la gente, no es el campesino ni el negro, sino el blanco burgués, propietario, el que piensa hasta lograba llegar a la duda metódica. Y el científico es el que piensa cómo transformar la Naturaleza en un servicio para el burgués. Junto al poder político está la Tecnología. Uno de los grandes desarrolladores de la Tecnología es la Política, estrechamente relacionada con el Ejército. Acerca de esto, Douglas Kellner, compilador de los textos inéditos de Herbert Marcuse, dice y cita sobre dicho filósofo lo siguiente:

Marcuse sitúa el análisis de las nuevas funciones de la tecnología en las sociedades contemporáneas, en el contexto de un análisis de desarrollo capitalista, e intenta demostrar cómo “los negocios, la técnica, las necesidades humanas y la naturaleza se fusionan en un mecanismo racional y ventajoso [...] Lo ventajoso en términos de razón tecnológica es, al mismo tiempo, la homogeneización y concentración monopolísticas”. Marcuse, entonces, se va por la línea del medio entre las dos posiciones que compiten en el Instituto, argumentando que los factores políticos y económicos están relacionados de manera integral en la construcción de la sociedad fascista. En lugar de argumentar a favor de la primacía de lo económico o de lo político, Marcuse plantea así que ambas cosas están interrelacionadas y señala las diversas conexiones entre burocracias privadas, semiprivadas (del partido) y públicas (del gobierno). La eficiente realización de los intereses de las empresas de gran escala fue uno de los motivos más poderosos por los que se transformó el control económico en un control político totalitario, y la eficiencia es una de las principales razones del poder que el régimen fascista tiene sobre la población que vive sometida a él (Marcuse, 2001, pp. 86, 87).

Política, Economía y Tecnología se unen, conformando un único poder con bases, por el momento, inquebrantables. Por tanto, es imposible disociar esos elementos del poder. Así, por ejemplo, la Tecnología Satelital tiene su origen en la Guerra Fría, en esa competencia entre Estados Unidos y Rusia por ver quién podía

dominar más. La Técnica ha llegado a ser lo que es, gracias a la voluntad de poder —de acuerdo a las explicaciones sobre ella dadas por Martin Heidegger— de unos pocos, no de todos, de los que son sujeto, de los que conforman “el género humano”. Puede que el pobre tenga un celular, pero no es el dueño de la Técnica. No le pone mucho cuidado al hecho de que ese celular caro que está usando, por el cual se endeudó tanto para poder pagarlo, enriquece más al burgués y le da más dominio. El celular no es sólo una herramienta para llamar, de hecho, si no tiene minutos, no importa. Es, ante todo, un juguete que los propietarios de empresas de Tecnología le impusieron mediante la publicidad, y de una manera más trágica que las imposiciones feudales de la Edad Media, donde se le daba al campesino una pala para que labrara la tierra del terrateniente y luego de la cosecha le diera casi la totalidad de los productos de la tierra. Al menos en esa imposición, el campesino podía sacar algo para él, podía estar en relación con la tierra y alimentarse. ¿Pero qué saca el pobre con un Blackberry o un iPhone, si éste no le da para comer? Muy por el contrario, las elevadas cuotas mensuales que debe pagar, le impiden enfocar su esfuerzos en inversiones que van más en pro de la *humanitas*, tales como la comida, la Educación, incluso la recreación. Y no sólo aquello que lo hace hombre se ve amenazado, sino también su vida, pues por un aparato de esos, en un intento de atraco, lo pueden matar. El que ahora más gente disfrute de tanta Tecnología, no significa que sea rica, que sea burguesa, que ya no exista brecha entre ricos y pobres. Más bien, los aparatos tecnológicos de avanzada contribuyen, por medio de la publicidad que sustenta al Capitalismo Salvaje, con el avance de las brechas socio-económicas.

La dificultad de que la Reforma Protestante sea aceptada en Latinoamérica

Ahora bien, ¿por qué se ha resaltado tanto la importancia del protestantismo? Teniendo en cuenta los acontecimientos históricos del Siglo XVI, que fueron pieza fundamental en el auge de la modernidad, se puede plantear el siguiente silogismo:

- 1) Sin Reforma Protestante no hay Sola Gracia, Sola Escritura, énfasis en el individuo, etc.
 - 2) Sin Sola Gracia, Sola Escritura, énfasis en el individuo, etc., no hay modernidad completa.
- Q) No hay modernidad completa sin Reforma Protestante.

Al mencionar que la Reforma Protestante es pieza fundamental de la modernidad, no se está diciendo que haya sido la única causa de esta última. Por eso se afirma que sin Reforma Protestante no hay modernidad completa, mas no que no hay modernidad. Es decir, mediante este silogismo se busca mostrar la importancia que el protestantismo tuvo para el auge de la modernidad, como lo dice Patricio Carvajal, con base en los estudios de Ernst Troeltsch:

“a. Una nueva cultura eclesiástica (luterana, calvinista): Eclesiología democrática. b. Un nuevo concepto de libertad. c. Una nueva relación sociológica - institucional entre las organizaciones espiritual (Iglesia) y temporal (Estado). d. Desarrollo de la teoría jurídica de los derechos

fundamentales. e. Desarrollo de un nuevo sistema de producción: el capitalismo. f. Desarrollo de una racionalidad calculista que se expresará institucionalmente en la burocracia, los negocios y el Estado. g. Desarrollo de una teoría de la democracia participativa” (Carvajal, 1999).

En contraste con la influencia que tuvo la Reforma Protestante en la modernidad europea, los países andinos no contaron con dicha influencia, debido a que la evangelización estuvo a cargo de diversas órdenes católicas, no de grupos protestantes. Como se explicitó anteriormente, lo que se vivió acá fue la Contrarreforma, el índice de libros prohibidos y la inquisición. Fue a raíz del Concilio Vaticano II que en estos países las misas comenzaron a ser realizadas en el idioma vernáculo (mas no necesariamente autóctono, pues las misas se hicieron en castellano, no en quechua), como proponía Martín Lutero en el Siglo XVI. A raíz de ese concilio también comenzó a promoverse la lectura de la Biblia entre los feligreses, por ejemplo, lo cual es un principio bastante parecido al principio luterano de la Sola Escritura. En otras palabras, las reformas eclesiales en los países andinos han estado a cargo de la Iglesia Católica misma, pero éstas jamás han causado aquí el mismo revulsión que la Reforma Protestante causó en Europa. Es decir, las reformas eclesiales en Latinoamérica han tenido más influencia al interior de la Iglesia que en la sociedad. De hecho, todavía podemos ver aquí, por ejemplo, a una viuda que no le ve problema a pagar una

misa para que el alma de su difunto salga del purgatorio y se vaya para el cielo, así haya teólogos católicos andinos, como Gustavo Gutiérrez, que denuncien, cual Martín Lutero, que dichas cobranzas son medios opresivos de ciertos sacerdotes que abusan de su autoridad y de la ignorancia de la gente. La gente sigue pagando misas para evitar que las almas de sus seres queridos se vayan para el purgatorio, así el Papa Juan Pablo II haya afirmado que el infierno, como el cielo, es un estado del alma, no un lugar en el más allá.

Al hecho de que en Latinoamérica no ha habido modernidad completa, por cuanto no hubo Reforma Protestante, se suma el hecho de que en los países andinos hay manifestaciones simultáneas de premodernidad, modernidad y posmodernidad, que pueden ser ejemplificados jocosamente al observar en una autopista principal de Bogotá un carro último modelo rodando junto a una zorra, la cual es un carruaje que tiene, literalmente, un caballo de fuerza (lo cual nos habla también de la desigualdad social de nuestra ciudad). La carreta del Medioevo va

junto al carro moderno. Es por esto que nos preguntamos: ¿por qué faltando pocos años para la celebración del quinto centenario de la Reforma Protestante todavía es tan difícil que sean aceptados en los países andinos los supuestos que ésta difundió en Europa y que contribuyeron considerablemente al auge de la modernidad? Para contestar esta interrogante hay que indagar sobre las posibles causas por las cuales la modernidad no se ha desarrollado en su totalidad en nuestros países andinos, que son, principalmente, dos. La primera causa consiste en que el individualismo característico de la modernidad es incompatible con la estructura comunitaria del pensamiento andino. La segunda causa concierne a la discordancia que hay entre la visión desacralizadora del mundo que tiene la modernidad y la visión panenteísta del pensamiento andino. Para éste último, todo está en Dios (lo cual es diferente del panteísmo, según el cual todo es Dios), lo cual podría concordar con el pensamiento de Baruch Espinoza. Pero estas causas no se expondrán en detalle en este ensayo, sino en la próxima publicación.

■ *Conclusión* ■

Es muy difícil que la modernidad llegue a nuestro continente. Más absurdo aún es hablar de Posmodernidad. Para ello, habría que hablar de cacicazgo medieval, de gamonalismo acrítico, incorporando a su discurso las influencias descontextualizadas de Lipovetski y Lyotard, por ejemplo. Pero lo anterior también nos sirve para recalcar la necesidad de pensar modelos políticos, económicos y, sobre todo, pedagógicos

autóctonos, que nos permitan dar en el punto de lo que necesitamos. Todos sabemos que Latinoamérica necesita un cambio pedagógico, pero no podemos seguir haciéndolo únicamente en Montessori o Piaget. Tenemos que revisar nuestra situación socio-económica, para saber para qué enseñar, qué enseñar y por qué hacerlo. ¿Por qué no pensar en Paulo Freire, por ejemplo?

Referencias

- Atkinson, J. (1980) *Lutero y el nacimiento del protestantismo*. Madrid: Alianza Editorial, p 406.
- Carvajal, P. La reforma política: Una introducción al pensamiento político-jurídico del Protestantismo en los Siglos XVI y XVII. *Rev. estud. hist.-juríd.* [online]. 1999, no.21 [citado 26 Abril 2007], p.213-247. Disponible en la World Wide Web: Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54551999002100012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0716-5455.
- Cruz Vélez, D. (1978) La ciudad frente al campo. En: *ECO: revista de la cultura de Occidente. Número 200 – Junio 1978*. Bogotá: Librería Buchholz Galería. p. 12.
- _____. (1986) *De Hegel a Marcuse*. Segunda edición. Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía – Universidad Santo Tomás, p. 237.
- _____. (1991). *Tabula rasa*. Bogotá: Planeta. p. 274.
- Duchrow, U. & Hinkelammert, F. J. (2003) *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad*. San José: DEI, p. 270.
- Heidegger, M. (1996). La época de la imagen del mundo. Traducido por: Helena Cortés y Arturo Leyte. En: HEIDEGGER, Martin. *Caminos de bosque*. Madrid: Editorial Alianza, p. 280.
- Hinkelammert, F J. (1999). La inversión de los derechos humanos: *el caso de John Locke*. En: *Revista Pasos* Número 85. Segunda época 1999 – Setiembre–Octubre de 1999. San José: Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Marcuse, H. (1968) *El hombre unidimensional*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- ROMERO, J. (1999). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Buenos Aires: Editorial Alianza, p. 174.
- Sierra Mejía, R. (1996). *La época de la crisis: conversaciones con Danilo Cruz Vélez*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, p. 171.
- Spengler, O. *El hombre y la técnica*. Traducido por Manuel García Moriente. Madrid: Espasa-Calpe, S. A., 1932. 125 p.



El concepto de la decisión, en la noción amigo-enemigo de Carl Schmitt

RAFAEL A. CEPEDA C.*

Resumen

En el presente artículo se trata el concepto de identidad que se suele otorgar al yo como un resultado imaginario, como producto de una identificación; en la que el yo se resguarda en la prevalencia de la imagen como matriz misma de esta instancia yoica que otorga al ser humano la

representación de propiedad, esencia y mismidad enajenación con el semejante; consecuencias directas del conflicto y la agresión.

Palabras claves: pueblo, nación, democracia, dictadura plebiscitaria.

Abstract

This paper discusses the concept of identity that is usually given to ego as an imaginary result, as a result of an identification, in which the ego is sheltered in the prevalence of the image as a matrix of this body ego that gives the man the representation of property, essence and sameness,

with such disposition; direct consequences of conflict and aggression.

Keywords: people, nation, democracy, dictatorship plebiscitary

* Filósofo de la Universidad Libre. Magíster en Filosofía, Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Libre. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Especialización Docencia Universitaria, Universidad Libre. Especialización Investigación Educativa, Universidad Libre.

En los tiempos de las bandas y hordas salvajes menos desarrolladas desde el punto de vista económico, político, y social, hasta el momento actual, encontramos que siempre ha existido una forma de mantener la comunicación entre los hombres pertenecientes a un determinado grupo, ya sea de manera extremadamente simple o compleja. Esto se debe en gran medida, a que se quiere transmitir las normas de comportamiento, las actitudes que se deben imponer a los otros y los deberes de unos hacia otros. Los miembros de las sociedades humanas comparten un número de modos o medios distintivos de comportamiento que, tomados en conjunto constituyen la cultura. Cada sociedad humana tiene su propia cultura, distinta en integridad de la de cualquier otra sociedad. (Finnis, 1993)

En las primeras organizaciones de carácter social se hizo necesaria la erección de un jefe que liderara las múltiples acciones para poder sobrevivir. Como consecuencia inmediata debía existir algún tipo de sujeción, tanto de hombres como de mujeres, ancianos y niños; aunque solo fuese de admiración, ante su fortaleza física, a sus decisiones acertadas y a los beneficios y oportunidades que podía brindar a sus admiradores. Obviamente esto se tenía que transmitir de alguna forma y por algún medio. Entre estas características de comportamiento y como parte esencial de toda cultura, se destaca en especial la conocida como el lenguaje. El cual moldea el pensamiento posibilitando el desarrollo de lo conocido; cuya facultad de simbolización es la que permite la construcción de otros sistemas necesarios para la vida humana, como: la filosofía, la religión, la ciencia, la política, la ética, la geometría, el deporte, la recreación, las matemáticas y la estructuración social.

La construcción del chivo expiatorio es uno de los mecanismos que definen y constituyen

cualquier orden social desde las supuestas sociedades primitivas hasta las urbes postmodernas globalizadas. Alguien, algunos o muchos comienzan a concentrar sobre sí los signos distintivos que los separan radicalmente de lo común o de la generalidad, y la violencia se abate sobre estos en un proceso cuyas particularidades evidencian su potencia proteica. Linchamientos, ejecución, cruzada, pogrom, shoah, gulag, jihad, limpieza étnica, genocidio, todas ellas son denominaciones que aluden a esa instrumentalización de la violencia que de alguna manera funde, cotidiana o catastróficamente, en una unidad visceral a la multitud de sus ejecutores o sus espectadores en la larga y vieja historia universal de las civilizaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior hay que decir de Schmitt, que éste critica lo que él denomina el romanticismo político de la ideología de la burguesía liberal, considerándola una clase discutidora, que ha concebido una institución, el parlamento, precisamente para discutir; esa retórica que tanto gusta a la burguesía, esa discusión excesiva lo único que conduce es a una inestabilidad política, prolongando los momentos de indecisión, de crisis, al no logra resolver las cuestiones con prontitud. [Schmitt, 1990, pp. 45-123.).

Esa situación va conducir al pueblo a la pasividad y en últimas al escepticismo, el pueblo se desencanta del parlamento, tomando distancia del mismo, al no verse representado en él. El parlamento se muestra como la causa de la crisis, así más bien sea el reflejo de la misma, pues el pueblo percibe el parlamento como el origen mismo del problema, en la medida que el parlamento lo que hace es mantener en suspenso las crisis sin resolverlas. Eso lleva a Schmitt a distanciarse de la postura de la burguesía liberal, a considerar que es una postura que no conduce a nada, que es una postura política incorrecta, en donde la

postura política correcta no se daría en el dialogo ni en la deliberación, por tanto no es la búsqueda del consenso Kantiano. Schmitt se reclama positivista, sin embargo critica al liberalismo dando una alternativa distinta del mismo pero sin salirse del positivismo; de esta manera el positivismo va a tener dos proyecciones, dos posturas, una liberal tradicional y otra de Schmitt inclinada hacia el Fascismo, que daría cuenta de todo el proceso del nacional socialista, producto de una recuperación del pensamiento hobbesiano, en la que Schmitt centra su estudio de lo político especialmente en el concepto de soberanía (Gómez, 1986).

Schmitt está proponiendo una alternativa política que va articular jurídicamente, consecuencia que en el concepto de estado se presuponga el de lo político. Como la alternativa de corte liberal no da salida, entonces empieza a buscar una alternativa en otro tipo de planteamiento, el decisionismo contra-revolucionario del siglo XIX, aplicado en los periodos de crisis; Schmitt muestra que la virtud del pensamiento contra-revolucionario en esos contextos de crisis en las que la burguesía empezaba a tener una figuración, donde eventualmente se podían proponer espacios de concertación, dialogo o negociación, lo que permitía superar la vacilación que para Schmitt es fatal, puesto la vacilación política prolonga las crisis, lo único que sirve realmente en ese momento es tomar la decisión; lo que se vislumbra en el pensamiento contra-revolucionario es la necesidad de tomar decisiones, resultado de la búsqueda a una salida inmediata al problema, porque las crisis no se pueden prolongar indefinidamente, las crisis no se solucionan negociando, no se solucionan dialogando, las crisis se solucionan tomando decisiones (Herf, 1986).

Ejemplo de ello es la república de Weimar, que entra a discutir, a concertar, que se establece en

los términos de la burguesía liberal, efectivamente y a través de su instrumento, el parlamento, legitimado en un estado de derecho, que lo único que hace es prolongar las crisis, no resolver el momento de inestabilidad existente. Por tanto Schmitt considera que en momentos críticos, de lo que se trata es de tomar decisiones, y esas decisiones deben tener un carácter incondicionado, diferencia sustancial con las decisiones contra-revolucionarias que eventualmente se podían justificar en términos metafísicos o en términos religiosos. Schmitt sencillamente muestra que se toma una decisión política, pero que el carácter de esa decisión política es simplemente y llanamente, establecer la diferenciación amigo-enemigo.

La diferenciación amigo-enemigo, en últimas no tiene un referente de orden mitológico, ni metafísico, Schmitt no es iusnaturalista es un moderno, y la decisión incondicionada simplemente establece de facto quién es el amigo y quién es el enemigo. Eso es tomar una decisión para Schmitt, el carácter de la decisión no va más allá, no necesita ningún tipo de justificación, donde yo en el poder o en el ámbito de poder que se tenga se establece quién es el enemigo, señalándolo porque sí, sin explicación alguna, donde si se quiere justificar se puede justificar, planteando elementos de justificación, pero en últimas el carácter de la decisión es establecer quién es el enemigo (Schmitt, 1990).

Schmitt no está pensando en términos de geopolítica como lo va hacer Hitler, Schmitt lo está pensando para el contexto local; sin embargo, no desconoce el problema regional, lo que intenta es centrarse viendo el problema específico en un área determinada, no responsabilizando de las crisis a eventualidades fuera de la frontera, interesándole establecer el enemigo interno

al externo, por tanto no es en el plano internacional que él concibe su teoría.

La decisión, no es metafísica, no es justificada, puesto que la decisión política establece una distinción, de la que se puede esgrimir argumento para justificarla pero que en últimas estos resultan ser a posteriori de la misma, no para tomarla. Estos argumentos son para justificar la decisión, no es que los argumentos conduzcan a la decisión, con ellos se justificó la decisión tomada; por tanto primero se toma la decisión y después se justifica, en eso radica el carácter incondicionado de la decisión. Los liberales tienen argumentos y toman decisiones, Schmitt no cae en la trampa del liberalismo, él toma primero la decisión y después la justifica, del que epistemológicamente se puede decir, que este sujeto tiene una intuición, que internamente puede tener unas antipatías, que lo que hacen en su decisión es recoger todos los elementos emocionales, irracionales, para tomar la decisión y después justificarla racionalmente. Pero realmente en Schmitt lo de menos es justificarla. (Mouffe, 1994).

Consecuencia esto de lo político no se espera que justifique nada, de lo político se espera que se diga quién es el enemigo, que es finalmente lo que quiere el pueblo, que se decida quién es el responsable, ya que en momentos de crisis se necesita saber a quién se le va echar la culpa de lo que está pasando, se necesita del chivo expiatorio que se le inculpe responsabilidades del problema presentado. Dándose el caso que inclusive no importa si este enemigo es realmente culpable de la situación ya que puede ser inclusive éste mismo víctima de la misma, sin embargo se decide que son ellos los enemigos, para después justificarlo.

Como se justifique es lo de menos, una vez la decisión este tomada, esa decisión adquiere el

talante de constitutiva, puesto que se toma bajo el supuesto, de en favor del pueblo¹. Pueblo es eticidad, que se opone a la sociedad civil establecida e implantada por la burguesía a través de instituciones, sujetos jurídicos u organizaciones, donde el pueblo se considera por encima de la constitución, por encima de la legalidad, pero que de cualquier forma, ya desde aquí se advierte que el pueblo no decide solo, puesto que no tiene forma de decidir ya que el pueblo es una abstracción.

Como el pueblo es el que se identifica con una eticidad, es decir se identifica con una forma de vida, se identifica con unas costumbres y eventualmente con unas instituciones, en las que se refleja a través de unas figuras, resultado de una tradición, por tanto no se entiende por pueblo el conjunto de seres distintos ubicados en un espacio- tiempo geográfico, sino al que esta interrelacionado intrínsecamente con la eticidad (Schmitt, 1990). Por esto mismo la decisión es obviamente polémica, porque la decisión establece quién es el enemigo, señalándolo como el enemigo público, es el enemigo público del pueblo, no considerándolo solamente enemigo en términos metafísicos o abstractos sino el que se muestra públicamente denunciándolo.

Siendo decisión política es por tanto constitutiva, en el sentido de que va a plantearse y a defenderse estableciendo cuáles son los intereses vitales del pueblo, es una decisión polémica porque señala quién es el enemigo y es una decisión

1. Categoría de pueblo que Schmitt retoma del Hegelianismo de derecha, el pueblo es el poder constituyente, y como poder constituyente y como tal el pueblo está por encima de la constitución y por encima de la legalidad, estas no se pueden anteponer al pueblo. El pueblo es uno solo, está constituido por una eticidades, congruentes formas de vidas capaces de identificarse.

autoritaria que se impone fácticamente. De esta noción, Schmitt sostendrá dos concepciones de dictaduras (Schmitt, 1992), La dictadura comisarial, la cual se monta sobre el problema de la soberanía formal despersonalizada en la que Schmitt reivindicara la soberanía como la exención y el argumento contra Kelsen, es que éste está diciendo que el estado es el imperio de la ley, sustentado en un estado de derecho, mientras que Schmitt dirá por su parte que esto no es cierto porque el estado es poder, estado de derecho es simplemente el instrumento del poder, por tanto no está el poder sometido al estado de derecho sino el estado de derecho al poder, considera que con la teoría Kelseniana se está escondiendo la naturaleza real del estado de derecho.

Así, la soberanía es exención, soberanía es la capacidad de obrar por poder, superando las lagunas constitucionales que son en últimas las que van a producir las crisis políticas, el poder tiene que operar en términos de cómo resuelve esas lagunas constitucionales, y esas lagunas constitucionales se resuelve tomando decisiones excepcionales, la soberanía es la capacidad de decidir excepcionalmente, en un momento dado la posibilidad de saltarse la constitución o de usar la constitución en consecuencia de tomar decisiones que den solución inmediata a la crisis. Por tanto, dictadura comisarial es básicamente la dictadura del estado de exención, del estado de sitio (Quintana, 1998).

La valides del orden jurídico no reside en la norma fundamental, la valides del orden jurídico reside en la decisión eventualmente excepcional, eso es lo que en concreto plantea la soberanía del estado, dicha decisión no radica solamente en la posibilidad de saltarse la constitución según las circunstancias, sino además la interpretación que se le pueda dar a la constitución misma. Donde

el papel de la norma fundamental es darle unidad, completud y coherencia al ordenamiento, pero como en Schmitt la norma fundamental no es la fuente de valides, lo será la decisión que da unidad a la constitución, interpretándola en estos términos (Schmitt, 1982).

La unidad hay que dársela fácticamente no formalmente, y por eso para Schmitt la decisión tiene un carácter jurídico autónomo, la decisión no es solo política sino también jurídica, esa decisión jurídica aunque sea defectuosa se impone; es impuesta, inapelable frente al caso concreto, relacionando el caso concreto con la norma general abstracta, sin importar si la decisión es defectuosa, eso para Schmitt no importa. No necesita ninguna justificación, no obtiene ninguna apelación, así opera la decisión que en últimas se articula jurídicamente.

Lo único que le reconoce Schmitt al tribunal constitucional es encárguese que los procedimientos se cumplan, de que las instancias se cumplan, no siendo el tribunal el que puede dar por tanto unidad a la constitución, porque este de alguna manera reproduce las dicotomías y las mismas contradicciones de la constitución y del parlamento; entonces considerando que si el tribunal hiciera una interpretación sustantiva de la constitución, lo que haría es reproducir sus antinomias, reproduciendo lo que se ve en el otro nivel parlamentario, por esto mismo defenderá Schmitt, que el defensor de la constitución no es el parlamento ni es el tribunal, sino el presidente que dará sentido y unidad a la constitución, ya que de cualquier forma esta refleja un sentir del pueblo y tiene que interpretarse unitariamente.

El contenido de la soberanía se identifica con el contenido de la decisión política, decidir quién es el enemigo, y el carácter de la dictadura

comisarial es que pese que es una dictadura soberana que establece quién es el enemigo, respeta el marco constitucional. Pero eso cambia en la figura de la dictadura plebiscitaria correspondiendo en último momento de ascenso de la dictadura del Nacional Socialismo en el poder (Schmitt, 1992).

La figura de la dictadura plebiscitaria, articula toda la teoría de Schmitt, y la articula porque se plantea una teoría de la democracia, aquí el concepto central es el concepto de homogeneidad, la democracia no fue concebida para defender la libertad, alejándose de esta manera del liberalismo, la democracia fue concebida para defender la igualdad. No es que seamos libres porque podemos votar sino que porque somos iguales votamos. Pero la igualdad es tratar a los iguales como iguales y a los desiguales como desiguales, por eso es democracia. El desigual es la otra eticidad, el desigual es el heterogéneo, el desigual es el enemigo, el que no comparte los valores de una determinada eticidad, por tanto es él el que está contra la democracia, él no hace parte de la democracia, ni se quiere dentro de la democracia, siendo la democracia para los iguales el desigual no tiene cabida.

El desigual es el enemigo interno, el enemigo público, que se define dentro de la nación, por tanto la lucha es primero aquí entre nosotros, no es con los de afuera porque todos estos son enemigos, resultado esclarecedor del porqué en el nacionalsocialismo después todos se convertirán en enemigos. Primero definiremos quién es el enemigo interno en quien recaerán todas las culpas, ya que si no sabemos quién es el enemigo interno, tendremos a las espaldas un traidor, consecuencia necesaria del porqué hay que determinarlo, para aislarlo, separarlo, pues éste no hace parte de nuestra democracia (Schmitt, 1982).

Ese no hace parte de nuestro pacto político, ese no hace parte de nuestro pacto de interesados, la democracia por tanto para Schmitt, es homogeneidad y enemigo es heterogeneidad, el diferente es el enemigo.

Para Schmitt la democracia no es incompatible con la dictadura, democracia es posibilidad de segregar al diferente, la democracia segrega, porque tiene que segregar al enemigo del pueblo, el pueblo es todo, pero el pueblo no se representa por si solo, surgiendo la duda de quien lo interpreta. No puede interpretarlo el parlamento, porque el parlamento lo que reproduce en últimas son intereses, recordando la vieja figura del liberalismo donde la democracia se representa como una planificadora de la economía, para finalmente plantear que quien lo va a representar, porque tiene que ser representado, es el presidente; como el pueblo no se puede representar necesita al presidente, el pueblo no se representa ni en el parlamento, ni en la corte constitucional, ni en otra institución, el presidente interpreta al pueblo, pero en todo caso necesita un mandato del pueblo, pero no es un mandato electoral, surgiendo la figura de la aclamación, el pueblo se comunica con el presidente por la aclamación, y en la aclamación el presidente interpreta el sentir del pueblo (Schmitt, 1990). De ese sentir del pueblo éste interpreta la constitución, el pueblo le da el mandato directo al presidente para ello.

La aclamación es la figura del Feurer en Nuremberg, que se expresa a través de los medios de comunicación, la plaza pública, las encuestas, deriva una teoría constitucional que intenta encontrar unidad en esa constitución, esa unidad es el presidente quien en su interpretación fundada en una decisión política, después va a ser reglamentada por una decisión jurídica, confiriéndole esa unidad interpretando al pueblo en su aclamación.

El torno a la aclamación del pueblo, el presidente interpreta dándole unidad política y jurídica a su decisión, resultado de la lectura de la aclamación, es la voluntad general que en el momento que sé cohesionan es superior al pacto social que le dio origen. (Schmitt, 1995)

El intento por definir un criterio eminentemente político que pueda ser diferenciado de criterios morales, estéticos o económicos lo lleva a encontrar en la distinción amigo-enemigo una diferenciación política específica a la que puedan reconducirse todas las acciones y motivos políticos. Es importante recalcar que esta distinción no brinda un contenido o un ámbito de la realidad ni una definición, sino solamente un criterio que permite determinar el concepto de lo político. Este criterio es identificable en virtud de la intensidad que puede asumir un conflicto independientemente del ámbito en que se origine. Este conflicto no puede ser abordado desde una perspectiva teórica o desde aproximaciones abstractas sino que sólo puede ser percibido por los propios involucrados en el mismo.

En este sentido, Schmitt se refiere al carácter existencial que este conflicto debe asumir para ser considerado político. Un enemigo es tal, sólo si su existencia afecta mi forma esencial de vida. Esta concepción podía evidenciar el carácter existencial de la relación amigo-enemigo asumida por Schmitt, el enemigo como lo otro, niega en su alteridad mi propio modo de existencia. Lo que se constituye es siempre un enemigo público (Lefort, 1997). Lo decisivo es pues siempre, y sólo, la posibilidad, en este caso decisivo, de la lucha real, así como la decisión de sí se da o no se da ese caso. La que marca la pauta es la unidad política, y esta es tal, sólo si decide quién es el enemigo.

Soberano es aquel que decide sobre el caso de excepción, en este sentido la decisión presenta un carácter revelador en tanto que descubre las bases sobre las cuales descansa el orden. El orden jurídico presenta dos elementos, el de la decisión y el de las normas; el estado de excepción, por la anterior, no es caos ni desorden sino la suspensión momentánea de la normalidad que hace posible que las normas sean aplicadas (Nozick, 1992). Lo que desaparece es el ámbito del derecho, el ámbito de la normatividad, pero en el estado de excepción subsiste el orden jurídico que como todo orden descansa en una decisión; el papel del soberano en esta situación extraordinaria es la de crear normalidad decidiendo la contienda. Es por eso que esta situación todo lo prueba, ya que devela la esencia de la autoridad del Estado.

En Schmitt, la soberanía es un concepto límite que debe ser definido en relación al estado de excepción, la decisión sobre lo excepcional es la decisión por antonomasia. Lo excepcional no puede ser delimitado de manera rigurosa, es lo que no se puede subsumir y escapa a toda determinación general, ya que por medio de ella es el soberano, él quien define si una situación es o no excepcional y qué conviene hacer para dominarla. Al ser la situación excepcional anómala y al requerir la norma un medio homogéneo para su vigencia, es necesario que el orden, normalidad, normatividad, sea restablecido.

La vuelta a la normalidad que se pierde en el estado de excepción, es la aportación de un estado normal, consiste sobre todo en producir dentro del estado y su territorio una pacificación completa, esto es, en procurar la paz-seguridad-orden, y crear así la situación normal que constituye el presupuesto necesario para que las normas jurídicas puedan tener vigencia en general, ya que

toda norma presupone una situación normal y ninguna norma puede tener vigencia en una situación totalmente anómala por referencia a ella. El estado de excepción es en Schmitt la decisión que se convierte en la revelación de lo eminentemente político, donde se devela por un lado que lo normativo no puede regir por sí solo sino que hace falta un soberano que genere las condiciones para la vigencia del derecho; por el otro, y como consecuencia de lo primero, la no-soberanía de la norma, en tanto que su fundamento reside siempre en una decisión.

Así, el soberano al definir quién es el enemigo define al interior de la unidad política la esencia de su existencia, donde la decisión que asume no posee características racionales. Los argumentos racionales se pueden discutir pero no decidir, cuando la decisión se toma los argumentos no entran en consideración. Este hecho acerca Schmitt al Hobbes que afirmaba *Auctoritas -non veritas- facit legem* (Hobbes, 1992). Esto demuestra que para crear derecho no se necesita tener derecho. Es por esto que no es soberano aquel que tiene razón, sino que porque es soberano está en lo cierto. Siguiendo la argumentación se podría afirmar que la aclamación schmittiana no viene sino a ratificar el mando supremo del soberano que es reconocido por el pueblo.

En Schmitt la decisión es arbitraria y como consecuencia irracional, de lo analizado con respecto a la racionalidad, se desprende que la oposición es constitutiva de la visión de lo político, a partir de este análisis la relación amigo-enemigo en Schmitt podría comprenderse, si bien el enemigo amenaza la existencia de su contrincante, el definir continuamente quién es él, configura la propia identidad.

El Estado neutral es impensable para Carl Schmitt, por cuanto el concepto de Estado presupone el de lo político, donde si la distinción entre amigo y enemigo desaparece, lo hace también la vida política. Para Schmitt, el liberalismo no es una teoría política ya que tan sólo ha procurado vincular lo político a una ética y someterlo a lo económico; ha creado una doctrina de la división y equilibrio de los poderes, esto es, un sistema de trabas y controles del Estado que no es posible de calificar de teoría del Estado o de principio de construcción política (Lefort, 1985). Si bien es cierto que para Schmitt la lucha de clases es un conflicto económico que es posible de convertirse en político, el marxismo y el liberalismo no difieren de sobremanera: Schmitt compartía la concepción derechista común de que el marxismo era la extensión de materialismo burgués y liberal. El marxismo negaba la primacía de la política, destacaba la centralidad del conflicto económico y compartía lo que en opinión de Schmitt era la fe ingenua del liberalismo en el progreso cultural y tecnológico. De la aceptación de la situación anormal surgen consecuencias decisionistas, el reconocimiento de intervenciones extraordinarias, la justificación de rupturas, incluso la dictadura y conceptos como soberanía y absolutismo.

Schmitt intenta esclarecer la confusión contemporánea entre liberalismo y democracia. La democracia debe ser definida en tanto eliminación de la heterogeneidad. El poder político de la democracia estriba en saber eliminar o alejar lo extraño y desigual, lo que amenaza la homogeneidad. De esta manera, la democracia se basa en la identidad de gobernantes y gobernados. Es la igualdad la que impera en ella, rasgo que remite a la concepción del estado social democrático. (Schmitt, 1995). El estado social

democrático se caracteriza fundamentalmente por la igualdad de condiciones que se ha impuesto como un hecho providencial, universal y duradero que escapa a la potestad humana. Así, la democracia es igualdad. La libertad es entendida como un impulso que no necesariamente se desprende de la igualdad democrática. Esta podría conducir de la misma manera a la servidumbre, se encuentra también en el corazón humano un gusto depravado por la igualdad, que inclina a los débiles a querer atraer a los fuertes a su nivel, y que conduce a los hombres a preferir la igualdad en la servidumbre a la igualdad en la libertad.

Si para Schmitt la democracia es igualdad, aquella sólo puede desenvolverse en un medio homogéneo. Es por esta razón que dictadura y democracia no son términos antitéticos. Para Schmitt la dictadura es el reverso del parlamentarismo. Si la primera es sinónimo de concentración de poder, el segundo se construye sobre la base de la división de poderes. Por su parte la democracia no requiere, en términos schmittianos, de división de poderes; la legitimidad democrática no

es más que la soberanía del pueblo y la soberanía es por definición indivisible. Schmitt se manifiesta a favor de la identidad democrática sustancial, capaz de decretar el extrañamiento del desigual, del que amenaza la homogeneidad, con ello quedaría abierta a una voluntad dictatorial, en cuanto distinga entre amigos y enemigos, el contenido de la igualdad democrática. La teoría de la identidad-homogeneidad permite legitimar como democrática la dictadura sin trabas (Schmitt, 1982).

Por tanto la homogeneidad en Schmitt debe ser entendida al interior de la unidad política, mientras que el mundo político sólo puede ser comprendido como un pluriverso. Esto significa que la pluralidad sólo es tolerada en el ámbito internacional como relaciones entre unidades políticas soberanas. Por otro lado, la homogeneidad debe distinguirse de la homogeneización total como la imposibilidad de diferenciar la sociedad civil del ámbito puramente estatal. El Estado total viene a borrar cualquier tipo de distinción entre lo público y lo privado, entre lo político y lo que es extraño a él.

Referencias

Baudrillard. (1990). *Cultura y simulacro*. Cátedra. Madrid. Págs. 27-36.

Burgos. (2004.) El Personalismo en “La transformación de la política para gobernar una sociedad compleja”, *Revista de Estudios Políticos*, octubre-diciembre, 231-255. y “¿Qué ha sido de la postmodernidad?”, “Claves de Razón Práctica”, 39-41 Rev. Sin Fundamentos. Unilibre. Bogotá.

Finnis; J. (1993) Aristóteles, Santo Tomás y los absolutos morales. En Revista “*Persona y Derecho*”. (Pamplona), núm. 28, pp. 9-26.

Gómez Ofanel, G. (1986). *Excepción y normalidad en el pensamiento de Carl Schmitt*. Centro de estudios constitucionales. Madrid.

Herf, J. (1986). El modernismo reaccionario, F.C.E., México.

Hobbes, T. (1992) *Leviatán*. FCE, Bs. As.

Lefort, C. (1985). El problema de la democracia, en *Revista Opciones*, Chile, mayo-agosto.

Mouffe, Ch. (1994). El liberalismo y sus críticos. N 1. Invierno, *Revista Ágora*.

Nozick, R. (1991). *Anarquía, Estado y utopía*, FCE. Bs. As. 1991.

Quintana, M. (1998). *Derecho, legitimidad y democracia deliberativa*. Temis. Bogotá.

QUINTANA, M. (2001) *La Problemática Iusfilosófica de la Obediencia al derecho y la justificación*. Constitucional de la desobediencia civil. Universidad Nacional. Bogotá.

SCHMITT, C. (1982). Teoría de la constitución. Editorial Alianza. Madrid.

SCHMITT, C. (1987) El concepto de lo político. Alianza Editorial, Madrid.

SCHMITT, Carl. (1990). Sobre el parlamentarismo, Tecnos, Madrid.

SCHMITT, C. (1990). *Teología política*. Editorial Struhart& Cía., Bs. As.

SCHMITT, C. (1990). Legalidad y legitimidad. Editorial Aguilar. Madrid. 1.

SCHMITT, C. (1992). La Dictadura. Editorial Alianza. Madrid.

SCHMITT, C. (1995) *La teoría del Estado en el Leviatán de Thomas Hobbes*, ED. Struhart & Cía., Bs. As.

Tocqueville, A. (1992). *La democracia en América*, F.C.E., México.



La investigación científica y las epistemologías específicas de los programas de licenciatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia

JOSÉ DE JESÚS FUENTES CÓMBITA*

“La mayor fortuna del hombre reflexivo consiste en haber indagado lo indagable y reverenciar serenamente lo que no puede indagarse”.

(Goethe)

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar un marco conceptual sobre la importancia de las doctrinas epistemológicas clásicas, modernas y contemporáneas en la investigación formativa, haciendo énfasis en las epistemologías específicas de cada uno de los programas que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Se trata de ofrecer un fundamento epistemológico para investigar en cada uno de los programas teniendo en cuenta las características de las áreas de conocimiento, especialmente en el programa de Licenciatura en Filosofía e Historia, sus tópicos posibles de investigación y las políticas del semillero que orienta.

El plan de estudios de los diferentes programas de licenciatura con que cuenta la Facultad, coincide en su estructura y presentación con cuatro ejes de formación: pedagógica-didáctica, investigativa, disciplinar y humanística (Ético-liberadora). Además cada semestre tiene como punto de partida académico un conjunto de núcleos temáticos y preguntas problémicas que orientan y motivan la investigación.

Palabras clave: epistemología, investigación, epistemologías específicas, programas, filosofía, historia, educación, semilleros, interpretación, crítica.

* Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría/Magister Universidad Externado de Colombia y Academia Colombiana de Historia en Historia de 1987 - de 1990. Historia social y cultural de las salinas de Zipaquirá y Nemocón.

Abstract

The article aims to present a conceptual framework on the importance of classic modern and contemporary epistemological doctrines in formative research, focusing on the specific epistemologies of each of the programs offered by the Faculty of Education at the University La Gran Colombia. These provide an epistemological basis for investigating inside each one of the programs taking into account the cha-

acteristics of the areas of knowledge, especially in the degree program in Philosophy and History, its possible research topics and the policies that guide the different research groups.

Key words: epistemology, research, specific epistemologies, programs, philosophy, history, education, nurseries, interpretation, criticism.



Conocer la esencia de la ciencia a partir de un análisis crítico del objeto, el método y el valor de los resultados es una labor de la epistemología de la investigación científica.

Esta reflexión tiene por objetivo reconocer los aportes de las doctrinas epistemológicas clásicas sobre la investigación científica en general: origen y posibilidad del conocimiento, la clasificación tradicional y moderna de las ciencias, el objeto y el método del conocimiento científico, el valor de la ciencia y las actuales tendencias investigativas. Con este marco conceptual se presenta un breve panorama sobre el estudio de las epistemologías específicas de los programas que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, desde luego, teniendo en cuenta las características de cada programa, los principios institucionales, la línea institucional de investigación y la línea primaria de investigación de la Facultad, el Modelo Pedagógico y la reglamentación sobre constitución y trabajo de los semi-

lleros de investigación. Esta reflexión permite sacar algunas conclusiones y recomendaciones que pueden ser de utilidad para el programa de Filosofía e Historia y en general para la Facultad y la Universidad.

Según Johannes Hessen¹ por ciencia puede entenderse dos cosas: por una parte el proceso de la investigación científica, por otra el resultado de este proceso, la suma de todos los conocimientos que él ha producido. En el primer caso la ciencia es un proceso real, en el segundo es una forma irreal o ideal. Del proceso se ocupa la teoría del método y de los resultados, el sistema lógico de las categorías, además, la ética y la estética. En torno a estos conceptos ha girado la discusión sobre la epistemología de la investigación científica.

1. Hessen, J. (1976) *Tratado de Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, pág. 340.

■ *Origen y posibilidad del conocimiento científico* ■

Desde antes del siglo VII a. C., los filósofos griegos presocráticos, aquellos que se atrevieron a dar el paso del mito al logos para dar respuesta a los diferentes fenómenos que la naturaleza constantemente le plantea al ser humano, encontraron en la observación y en la razón dos elementos esenciales para construir pensamiento científico. Inicialmente, en el contexto de la teoría del conocimiento surgieron preguntas como ¿Cómo conocemos? ¿Qué conocemos? Y hasta ¿Dónde podemos conocer? ¿Qué aplicación tiene el conocimiento? ¿Qué validez tiene el conocimiento? y ¿Quién tiene la autoridad para evaluarlo?

Al conocimiento científico no le basta el “qué”, también el “por qué” y el “para qué” de las cosas, no sin razón el primero que inventó una *téchne* por encima de las nociones vulgares de los sentidos fue admirado por los hombres, por la utilidad de sus descubrimientos y porque sabía más que los demás...”El hombre de experiencia parece ser más sabio. La historia de la filosofía se ha ocupado, en sus diferentes épocas, del problema del conocimiento: origen, posibilidad y esencia. Para Aristóteles hay ciencia cuando no solo se comprueban hechos sino que también se los deduce de fundamentos que el que tiene conocimientos sensibles solamente, cualesquiera que sean: el hombre con *téchne* lo es más que el hombre con experiencia, como el operario es sobrepujado por el director del trabajo y como la especulación es superior a la práctica”². En el conocimiento científico es importante la demostración, también la denomi-

namos argumentación, “Llamo demostración al silogismo que produce la ciencia, entendiendo por silogismo que produce la ciencia aquel que, por la sola razón de poseerlo, nos faculta para saber alguna cosa”³.

Para Aristóteles la explicación causal no significa solo la deducción de un fenómeno partiendo de su causa eficiente sino, la deducción a partir de la forma esencial o esencia de la cosa. Y como esto es algo general, solo lo general puede ser objeto de conocimiento científico, no lo individual. Por tal motivo, según Aristóteles, la historia no es ciencia. Aristóteles es un filósofo de la naturaleza y su filosofía la orienta hacia lo general, típico, específico y genérico. Únicamente, el conocimiento explicativo o causal posee carácter científico. Este concepto de ciencia y filosofía fue retomado por la filosofía de la Escolástica y enseñado durante la Edad Media.

En la Edad Moderna, se formuló un nuevo concepto de ciencia que no se orientó por una determinada filosofía sino en el de las ciencias especiales en continuo desarrollo. Al lado de las ciencias explicativas coloca las ciencias descriptivas. La Edad Moderna convirtió en objeto de investigación científica no solo lo meramente general sino también lo singular, lo individual. El nuevo concepto de ciencia le dio importancia al método y define a la ciencia como un saber metódicamente fundado. Un conocimiento es científico cuando puede justificarse lógicamente y en el ámbito de la unidad. La ciencia significa siempre un conjunto unitario de conocimientos.

2. Aristóteles: *Metafísica*, Lib. A, I.

3. Aristóteles: *Segundos analíticos*, Libro I, cáp. 1.

Una pluralidad de conocimientos se sintetiza en un todo unitario. “Toda doctrina que sea un sistema, es decir, un conjunto de conocimiento ordenado según principios, se llama ciencia”⁴.

Clasificación de las Ciencias

La filosofía se ha preocupado por hacer una clasificación de las ciencias. Platón hace una división tripartita de la filosofía y por ende del

4. Kant, Citado por Hessen, Op. Cit., pág.342

hombre: alma racional, irascible y concupiscible, en el fondo estaba haciendo una clasificación de las ciencias, a partir del concepto de hombre. Dime qué alma tienes y te diré cómo piensas.

A comienzos de la Edad Moderna Francis Bacon elaboró una clasificación a partir de la sicología, es decir según las facultades del alma (memoria, fantasía, entendimiento) en Historia, Poesía y Filosofía. Más tarde Augusto Comte, tomando como base la lógica, clasifica las ciencias según su grado de abstracción en Matemáticas, Astronomía, Física, Química, Biología y Sociología.

■ *El método del conocimiento científico* ■ *y la clasificación de las ciencias*

En el contexto de la división de las ciencias, aparece una amplia clasificación de las ciencias casi indiscutida: las ciencias reales y las ciencias ideales, basada en los objetos de estudio. Las ideales se ocupan de los objetos ideales, los que no se dan ni en la experiencia externa ni en la experiencia interna, son de naturaleza no sensoria, abstractos, no están en el orden del tiempo; su forma del ser es la del ser ideal o valer. A estos objetos ideales pertenecen los objetos lógicos, las matemáticas y los valores (Ética y Estética) Por el carácter abstracto de los objetos, se llaman también ciencias formales. Y como de los valores pueden deducirse normas, también son ciencias normativas. Su fuente de conocimiento es la razón, se basan en el principio de contradicción y en el de razón suficiente y método deductivo, es decir, avanza de lo general hacia lo particular.

Las ciencias reales se ocupan de los objetos reales. Su fuente de conocimiento está en la expe-

riencia y su principio primordial es el de la causalidad, este principio es la *conditio sine qua non* de todo conocimiento referente a las ciencias reales. El método de las ciencias reales es la inducción, que partiendo de lo individual y concreto trata de llegar a conceptos y leyes generales. Los objetos de las ciencias reales están en el tiempo y en el espacio, por lo tanto, son medibles y cuantificables.

A pesar de tener diferencia teórica, las ciencias ideales y reales, tienen, las dos, afinidades prácticas. Lo cierto es que las ciencias ideales y las ciencias reales más bien se unen en una fructuosa colaboración. Una prueba concreta de dicha unión la vemos en la física matemática, cuya peculiaridad reside en el hecho de que en ella los métodos matemáticos se aplican a objetos reales; otro caso es el de la “sicología experimental” que utiliza métodos matemáticos.

Objeto y método en el conocimiento científico

La discusión sobre la división de las ciencias continúa, especialmente en la actual Teoría de las ciencias. Se ha hablado de las Ciencias de la naturaleza y Ciencias del espíritu, entendiendo por naturaleza el mundo de los cuerpos que nos rodea y por espíritu el mundo anímico que está en nosotros.

En John Stuart Mill hace una clara división entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Entre las primeras están la Física y la Química y la disciplina fundamental de las segundas es la psicología y además de esta, tenemos la totalidad de las ciencias culturales: lenguaje, costumbres, derecho, economía, sociología, arte, moral y religión.

Según Becher⁵ la diferencia de los objetos de las ciencias no excluye una coincidencia en los métodos, lo cual se debe a que tanto las ciencias naturales como las del espíritu, son ciencias reales, es decir, que se ocupan de objetos reales. Como todas las ciencias reales tratan de conocer objetos reales, todas ellas necesitan métodos empíricos y sobre todo la percepción, como medio fundamental de conocimiento. Toda ciencia real necesita métodos de conocimiento que la lleven más allá de lo actualmente perceptible. Así, toda

5. Becher, E. *Ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza*. En Hessen Johannes, Op. Cit., pág. 347.

ciencia real utiliza el recuerdo como medio de conocimiento por la cual captamos la realidad anteriormente experimentada, y, además, razonamientos de tipo analógico-deductivo, que proceden de lo percibido a lo no percibido e imperceptible, a la vida anímica o espiritual de nuestros semejantes, a lo pasado y a lo futuro, a lo que es invisible por su lejanía o por su pequeñez. Debe mencionarse especialmente la *hipótesis* como medio de captación de realidades no percibidas, que es imprescindible para las ciencias de la historia y de la cultura, como por ejemplo, para la psicología y la física.

La anterior argumentación no significa que los métodos sean los mismos para las dos ciencias. “Si nos limitamos a considerar las relaciones lógico-formales, observamos en seguida que una distinción metafísica más profunda divide el campo de las ciencias reales en dos grandes partes. Los principales métodos de la percepción sensible, por una parte, la auto percepción y los síntomas físicos de lo espiritual, por otra, corresponden a las dos grandes regiones de las ciencias que obtuvimos por división de objetos: los campos de las Ciencias de la naturaleza y de las Ciencias del espíritu.”⁶

6. Op. Cit., pág. 348.

Una moderna división de las ciencias

En la división moderna de las ciencias cabe destacar el aporte de Wilhelm Windelband quien hace hincapié en el hecho de que la división según los objetos desconoce la importancia de los métodos y afirma

que, no es tanto el objeto sino más bien el método el que determina el carácter de una ciencia. Las ciencias reales se dividen en ciencias de leyes o naturales, y en ciencias de acontecimientos o históricas.

Rickert, discípulo del anterior, en lugar de ciencias de leyes y ciencias de acontecimientos, habla de ciencias generalizadoras y ciencias individualizadoras. En las primeras el método es la abstracción generalizadora, en la segunda la abstracción individualizadora. Las ciencias naturales proceden por generalización y las ciencias culturales, por individualización⁷. Para este autor, se distinguen entre sí por otra característica del método: las ciencias de la naturaleza son ajenas al valor, en cambio las ciencias culturales lo refieren todo a valores, es decir, solo toman en cuenta los sucesos que tienen referencia a los valores culturales.

Tanto Rickert como los defensores de las nuevas teorías no distancian el método de la generalización con el de la individualización, porque “Así como hay elementos históricos en las ciencias naturales también encontramos elementos naturales en las ciencias históricas. Debemos distin-

guir, pues, entre una investigación científico-natural, generalizadora, y una exposición histórica, individualizadora, de la sociedad humana, como distinguimos entre una Biología científico-natural y una Biología histórica”⁸.

La discusión sobre la prioridad del objeto o del método continúa. La nueva teoría lo halla en el método, pero Hessen le hace algunos reparos a esta posición y para él lo primario y fundamental no es el método sino el objeto. El método tiene que regirse por el objeto; tiene que adaptarse a su estructura. Afirma que tanto Windelband como Rickert, debido a su gnoseología idealista limitan el objeto a un proceso de conceptualización. Por tanto, una teoría de la ciencia que quiera hacer justicia a la realidad de los resultados obtenidos por la ciencia, debe atenerse a esta situación fenomenológicamente objetiva y abstenerse en lo posible de todo supuesto gnoseológico.

7. Rickert, H. *Ciencia cultural y ciencia natural*. En Hessen, Op. Cit., pág. 351.

8. Rickert, H. *Los límites del conocimiento científico-natural*. En Hessen, J. Op. Cit., pág. 352.

■ *Ontología y conocimiento* ■

Cada vez que se profundiza e investiga sobre el tema se encuentran deficiencias en la clasificación de las ciencias. El concepto de objeto, por ejemplo, no debe tomarse en sentido popular sino en sentido riguroso a partir de la teoría de los objetos. La Ontología distingue diversas clases o tipos de objetos, a saber, ideales o no sensibles y constituyen el objeto de las ciencias ideales y, los objetos sensibles, todo lo accesible a los sentidos. Tres características tienen este tipo de objetos: realidad, temporalidad y causalidad. Además, el

objeto sensible pertenece al orden espacio-temporal y se halla en relaciones causales. A esta esfera de objetos se refiere el grupo de ciencias reales que llamamos ciencias naturales. A pesar de que la Ontología presenta esta división a partir de los tipos de objetos, contempla la totalidad. Los objetos son como mundos que actúan recíprocamente engranados con un vivo contacto entre ellos. Eso hace que cuando conozco la verdad, percibo la belleza, hago el bien, mi espíritu entra, por así decir, con las esferas de los

objetos ideales. El orden ideal encuentra aquí al orden real. En cierto modo los valores ideales penetran en la esfera real. De esta manera se producen en el espíritu procesos que para la Teoría de la ciencia representan un nuevo tipo de objeto, que comparte dos caracteres estructurales con el objeto sensible: realidad y temporalidad”⁹.

Michel Foucault una de las figuras representativas de la Epistemología actual tiene su propio concepto sobre el objeto, y considera que al objeto no es algo concreto dado a la experiencia

9. Hessen, J. Op. cit., pág. 355

empírica y colocado ante el sujeto, sino lo que se constituye mediante un proceso. Es valioso, también su aporte sobre los umbrales epistemológicos, como los cortes que señalan las etapas del proceso de una formación discursiva desde el momento a partir del cual la práctica discursiva se individualiza hasta alcanzar un alto grado de formalización. El umbral de cientificidad se presenta cuando la práctica discursiva alcanza cierto número de criterios formales y sus enunciados responden a ciertas leyes de construcción; en este nivel la práctica discursiva recibe el nombre de ciencia. En este umbral se encuentran disciplinas como la física y la química, que cuentan con un alto grado de exactitud y verificación.

■ *El valor de la ciencia* ■

En el análisis de la esencia de la ciencia, además del objeto, el método y la clasificación de las mismas, se tiene en cuenta el valor de la ciencia. Este valor se va comprobando con una permanente evaluación y cada época tiene sus respectivos evaluadores. Los éxitos de la ciencia son indudables, tan grandes que indujeron a Auguste Comte a creer que la humanidad había superado los estadios religioso y metafísico de su evolución y que había entrado en su tercero y último: el estadio positivo de la ciencia, en el que se había superado toda oscuridad y todo error. Otro más lanzado, el monista Ostwald, afirmó en un discurso en 1911: “Reconocemos que para nosotros, los monistas, el concepto de ciencia corre irresistiblemente hacia el puesto que hasta ahora ocupaba el concepto de Dios en espíritus menos evolucionados, pues todos los deseos y esperanzas, fines e ideales, que la humanidad había depositado en el concepto de Dios nos los satisface

la ciencia”¹⁰. Así el hombre moderno cambió un mito por otro. Ahora con el mito ateo de la ciencia, algunas veces respaldado por científicismos y científicistas donde se identificaba el saber con el saber propio de las ciencias que se controlaban empíricamente; para el científicismo toda otra forma de saber acerca de la realidad es irracional. Pero más irracionales son algunos resultados de la “ciencia”. Es bien conocido por todos que especialmente la humanidad en Occidente se ha conmovido hasta lo profundo de su alma por hechos históricos acompañados por los avances de la ciencia y la tecnología, como el suicidio colectivo de los judíos en Masada, presionados por los romanos, los errores de la Primera y Segunda Guerra Mundial, los campos de concentración nazis y pare de contar porque desafortunadamente el poder de la razón, llamado, en

10. Citado por Hessen J. Op. Cit., pág. 361.

alguna ocasión, “luz de la humanidad” llevó a un alto desarrollo de la técnica bélica que desencadenó en una terrible aniquilación de los valores. Esto desató, desde luego, un desencanto de la fe en la ciencia y en los últimos tiempos se ha hablado de la “bancarrotita de la ciencia” o “crisis de la ciencia”.

El valor de la ciencia se va comprobando con una permanente evaluación. En ciencia nada está terminado, ya lo había dicho Francis Bacon “Scientiaestpotentia”. Y Chalmers refiriéndose al falsacionismo escribe: “El falsacionismo considera que la ciencia es un conjunto de hipótesis propuestas a modo de ensayo con la intención de describir o explicar de modo preciso el comportamiento de algún aspecto del mundo... para formar parte de la ciencia, una hipótesis debe ser falsable... Las teorías se pueden falsar de manera concluyente a la luz de pruebas adecuadas, mientras que nunca se pueden establecer como verdaderas o incluso como probablemente verdaderas, sean cuales fueren las pruebas. La aceptación de la teoría siempre es provisional, mientras que su rechazo puede ser concluyente”¹¹. En la misma línea encontramos a K. Popper, para él no existen verdades científicas absolutas, están en continua verificación, o mejor, falsación. Edison

realizó, aproximadamente, tres mil experimentos antes de patentar su invento de la bombilla; hasta el punto que un amigo preocupado le preguntó: después de tanto tiempo en lo mismo ¿qué ha aprendido? Y él respondió: he aprendido cómo no se hace una bombilla.

Surgieron entonces escuelas y movimientos intelectuales, como la Escuela de Francfort que quiere reivindicar el papel de la razón “Atrévete a servirte de tu propia razón” y de ponerla al servicio de la humanidad “A la búsqueda de una razón humanitaria”. En este sentido, más que los resultados, lo que se pone en cuestión son los principios, los métodos y los ideales de la investigación científica. Las nuevas generaciones están muy lejos de endiosar a la ciencia y han entendido que la ciencia es sinónimo de estar al servicio de la verdad y que el valor lógico o valor de conocimiento se halla en compañía del ético y del estético. También, se reconoce que la ciencia tiene sus grandezas pero también sus límites. Desafortunadamente no todas las personas, incluidas de la actual generación, lo han entendido así. Ahí es donde se necesita el concurso de los futuros profesionales de la educación, para quienes va dedicado este escrito, para formar en el deseo de la investigación científica, pero no una ciencia que destruya sino que construya y que esté al servicio no de intereses particulares y egoístas sino al servicio de la humanidad entera.

11. Chalmers, A. (1982) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI Ed., pág. 39.

■ *La investigación científica hoy* ■

Lakatos, dedicado a la problemática de la epistemología científica, hace una comparación sobre el crecimiento de la ciencia, desde Hume pasando por Carnap y Popper. Señala que el crecimiento de la ciencia es, según Hume inductivo e

irracional, según Carnap, inductivo y racional, según Popper no inductivo y racional y según T. Kuhn no inductivo e irracional. “Desde el punto de vista de Kuhn no puede haber una lógica sino solo una sicología del descubrimiento.

Las anomalías y las inconsistencias siempre abundan en la ciencia, pero en los períodos normales el “paradigma” dominante asegura una pauta de crecimiento que eventualmente es destruida por una crisis”. Por tanto para Kuhn, las revoluciones científicas son irracionales, objeto de la psicología. No existen criterios racionales para comparar un nuevo paradigma con el viejo porque cada uno tiene sus propios criterios.

En este contexto surge la psicología de la ciencia argumentando que el crecimiento de la ciencia esencialmente tiene lugar en el mundo de las ideas. Recordemos, en el concepto popperiano, hay un primer mundo que es el de la materia; un segundo mundo, el de la ciencia y un tercero, el de las proposiciones, de la verdad y de los criterios; es decir, el mundo del conocimiento

objetivo, el conocimiento articulado, que es independiente de los sujetos que conocen.

El conocimiento científico objetivo propuesto por Popper y aceptado por los epistemólogos contemporáneos de la ciencia es la tendencia actual de investigación. Es importante, en esta labor, la integración de los elementos de la investigación: objeto, método, resultados, aplicabilidad y sobre todo utilidad. La recomendación que se hace es el de la profundización por áreas del conocimiento. En este sentido la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia es coherente con estas tendencias porque en su plan de estudios existe un curso de Epistemología II, es la epistemología específica para cada uno de los programas de licenciatura.

■ *Investigación y educación* ■

La ciencia necesita, para su pleno desarrollo, métodos y técnicas de trabajo que faciliten la búsqueda del conocimiento tanto a nivel teórico como práctico, igualmente, personas con mística de investigadores y especialmente con la vocación de orientar y ambientar a otros en el campo de la investigación, por tal motivo, se necesitan maestros investigadores que con su idoneidad y ejemplo motiven a sus discípulos en esta labor que no es nada fácil.

Para el desarrollo del trabajo intelectual es importante, además de tener un conocimiento de lo que es el método, conocer las características fundamentales del mismo método. Hemel Ríos esquematiza las características así: El método científico es Fác- tico porque tiene como referente a los hechos. Trasciende los hechos porque aprovecha a lo máximo

la realidad para sus investigaciones. Verificación empírica porque tiene como base la referencia empírica para afirmar el resultado de las investigaciones. Es autocorrectivo porque permite rechazar o aprobar las conclusiones de una investigación y promueve nuevos procedimientos. Permite formulaciones de tipo general porque presupone los resultados como interesantes cuando constituyen una ley o hecho legal. El objetivo tiene como base la objetividad científica. Un hecho es un dato real y objetivo¹².

El método científico, como estructura para la investigación científica, tiene las siguientes etapas: percepción de una dificultad, identificación y

12. Ríos Castilla, H. (1997). *Epistemología, fundamentos generales*, Bogotá: Ediciones USTA. pág. 179.

definición de la dificultad, soluciones propuestas para el problema, deducción de las consecuencias de las soluciones propuestas y verificación de las hipótesis. A propósito de hipótesis, Cervo y Bervian¹³ afirman que es un recurso esencial en la construcción del conocimiento científico. La hipótesis tiene dos funciones: Práctica porque sirve para orientar al investigador hacia la causa probable o ley que busca; teórica pues sirve para coordinar y complementar los resultados ya obtenidos, agrupándolos en un conjunto completo de hechos, para facilitar su inteligibilidad y estudio. Los autores, anteriormente citados, comparan las hipótesis con un andamio, por cuanto sirve de recurso para la construcción de un edificio, pero una vez terminado éste, la hipótesis, desaparece.

El método científico le da importancia al análisis y síntesis de la información pertinente en la investigación científica y R. Descartes (1596-1650) enseña cuatro elementos fundamentales para dicho ejercicio, a saber: la evidencia como criterio de verdad, el análisis como división de las dificultades para resolverlas por separado; la síntesis comenzando por lo simple hasta llegar a lo complejo y, como condición común y garantía de las dos anteriores, hacer siempre enumeraciones complejas y generales que den certeza de no omitir nada¹⁴.

Finalmente, en el contexto del método científico, no se puede dejar de lado la observación como instrumento de investigación, pues constituye el punto de partida de todas las estrategias de trabajo intelectual. Francisca de Canales, sostiene que la observación es básica dentro del contexto

del diseño metodológico, como parte de los instrumentos y demás recursos para la elaboración de proyectos de investigación. Define observación como el registro visual de lo que ocurre en una situación real, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con algún esquema previsto y según el problema que se estudió. Hay dos clases de observación, una participante en donde el investigador recoge los datos directamente; y no participante cuando el investigador no tiene relación directa con los sujetos observados ni forma parte de la situación en que se dan los fenómenos en estudio.

Continuando con el objetivo de esta reflexión sobre la investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación, los referentes epistemológicos asumidos en los programas están en coherencia con los lineamientos propuestos institucionalmente por la Universidad. A continuación se citan algunos apartes tomados del documento maestro que tienen que ver con el ámbito investigativo en la Universidad y en la Facultad de ciencias de la Educación (como Documento Maestro de octubre 11 de 2010).

En la conferencia mundial de la UNESCO, en 1998, se definieron las funciones sustantivas de la educación y entre éstas se planteó la investigación como el reto de las instituciones de educación superior contemporáneas. La formación de investigadores es el reto de la universidad; reto tal que debe conducir a la participación responsable de los sujetos en la construcción social, encargados de ofrecer respuestas y oportunidades de futuro a sus contemporáneos en tanto, son ellos los llamados a detectar, tratar y solucionar satisfactoriamente los problemas de la sociedad que les corresponde en todos sus frentes. La formación en investigación sobrepasa el imaginario de ser un escenario para personas selectas y con dedicación exclusiva al desarrollo de procesos

13. Citados por Hemel Ríos, Op. Cit. pág. 183.

14. Descartes, R. *Discurso del método*, Barcelona: Orbis, pág. 59.

gestados en laboratorios diseñados con condiciones específicas para generar resultados alejados de la visión real que otorga la praxis, es decir; la formación posgradual en educación satisface necesidades investigativas en la sociedad como laboratorio real de problemáticas educativas y de implementación de soluciones propuestas al servicio de la comunidad. Así entendida, la formación de investigadores se hace necesaria en todos los frentes de la educación. La apuesta por la investigación va más allá del patrocinio de proyectos de investigación, aborda la formación en maestrías y doctorados en el país y en el exterior para asumir este reto que implica esfuerzos ingentes de parte del Estado y del sector privado. En cualquier parte del país, formar investigadores es el reto de los programas de formación en educación como campo social en el que se gestan nuevas formas de enseñar y de aprender, nuevos escenarios y nuevos recursos que de una u otra forma han transformado los paradigmas sobre los cuales, hasta hace algunos años, la educación basaba su fundamento. El papel del investigador en educación está en asumir, paulatinamente, el reto de indagar estas nuevas formas de educar, sus nuevos escenarios y sus nuevos recursos con el fin de validar si existen diferentes oportunidades de formación, otras visiones de futuro y otras alternativas paradigmáticas de enseñanza, aprendizaje y educación. Es decir, indagar si con la aparición de estos nuevos contextos la educación actual renueva o no sus principios generadores.

La investigación en educación o la investigación educativas así leídas, son obligación de las Facultades de Educación del país en cuanto a su promoción a través de la generación de espacios formativos para lograrlo.

La investigación, ingrediente básico de la misión de la Universidad La Gran Colombia es expresada en términos de su compromiso con "...la solución de problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados...", reconoce su rol como "... el pilar fundamental de los procesos conducentes a la formación integral de los estudiantes y la Proyección Social de la Institución, voluntad política que se evidencia en los objetivos de la Universidad..."; y se enmarca en una concepción de universidad como "... una comunidad integrada por los docentes, estudiantes y la administración, cuyos propósitos son la formación integral permanente de sus miembros, la búsqueda de la verdad a través de la Investigación y la comunicación del saber por medio de la enseñanza..."

En este contexto la malla curricular de cada uno de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación ofrece un curso de Epistemología II, precisamente para orientar la investigación en el saber disciplinar, teniendo en cuenta las características, los métodos propios del Área y las líneas de investigación propuestas a nivel Institucional y de Facultad.

■ . . . El estudio de las epistemologías específicas en la Facultad . . . ■ de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia

El plan de estudios de los diferentes programas de licenciatura con que cuenta la Facultad, coincide en su estructura y presentación con cuatro ejes de formación: pedagógica-didáctica, inves-

tigativa, disciplinar y humanística (Ético-liberadora). Además cada semestre tiene como punto de partida académico un conjunto de núcleos temáticos y preguntas problemáticas que orientan y

motivan la investigación. El curso de Epistemología II se da en cada uno de los programas y se trata de aprender a investigar en su respectivo saber. Por lo general el curso lo orienta un docente del respectivo programa, con experiencia en este campo.

A partir del año 2010 se le dio una nueva orientación a las Líneas de Investigación y al Modelo Pedagógico en la Facultad de Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta los elementos teóricos y lineamientos trazados institucionalmente y liderados, en la Facultad, por la Coordinación de Investigaciones y la Coordinación de Pedagogía.

Conscientes que cada área del conocimiento tiene sus objetos, métodos y características propias de investigación, se ofrecen los enfoques más relevantes en este campo: el racionalista, naturalista o etnográfico y el histórico-hermenéutico, cada uno con su respectivo proceso de aplicación.

Se tienen en cuenta, también, las recomendaciones y autores de reconocida trayectoria en el campo de la investigación, especialmente en los fundamentos epistemológicos de los núcleos temáticos. Sin olvidar que hoy la palabra metodología hace referencia a los métodos particulares que configuran las distintas ciencias o tipos científicos.

Es el caso de las matemáticas, su objeto y características exige la intuición y la lógica como método de trabajo. Poincaré afirma al respecto: “No es la materia de que tratan la que impone uno u otro método... Unos están preocupados por la lógica, otros se dejan guiar por la intuición, de los primeros se dicen que son analistas y, se llama a los otros géometras, esto no impide que unos permanezcan analistas aun cuando estudian geometría, mientras los otros siguen siendo

géometras cuando se ocupan de análisis puro... En nuestros estudiantes encontramos la mismas diferencias; unos prefieren tratar sus problemas “por el análisis”, otros “por la geometría; los primeros son incapaces de ver el espacio, los otros pronto se cansarían de los largos cálculos y se embrollarían en ellos. Ambas clases de mentalidad son igualmente necesarias para el progreso de la ciencia... Tanto el análisis como la síntesis tienen su papel legítimo”¹⁵. Esto significa que ni la matemática, que hoy ha alcanzado un rigor absoluto, cuenta con un método rígido o paradigma único. La historia de la ciencia da testimonio sobre la evolución y avances que se han dado específicamente en el campo de la geometría y la física. “¿qué se debe pensar de la pregunta de si la geometría euclidiana es la verdadera? Que no tiene ningún sentido. Sería tanto como preguntar si el sistema métrico decimal es el verdadero y las antiguas medidas eran falsas; si las coordenadas cartesianas son verdaderas y las coordenadas polares son falsas. Una geometría no puede ser más verdadera que otra; solo puede ser más cómoda”¹⁶.

Y a propósito de la geometría, uno de los objetos de estudio de las matemáticas, decía Einstein: “La cuestión de si la geometría práctica del mundo es euclidiana o no, tiene un sentido preciso, y solo la experiencia puede proporcionar la respuesta. Toda medida de extensión en física es de la geometría práctica en este sentido; también la medida de extensión geodésica y astronómica, si se añade la proposición experimental de que la luz se propaga en línea recta en el sentido de la geometría práctica”¹⁷.

15. Poincaré, H. *El valor de la ciencia*, 1ª. Parte, Cáp. 1º.

16. Poincaré, H. *La ciencia y la hipótesis*, 2ª. Parte, Cáp. 3º.

17. Einstein, A. (1958.) Geometría y experiencia, Citado por García Juan Carlos, en Metodología de las

Tradicionalmente se consideró ciencias empíricas a: la Física, la Biología, la Psicología y la Historia; en este orden se observa su alejamiento de las matemáticas y la consiguiente complejidad de sus métodos propios. “La ciencia entera no es más que un refinamiento del pensar de cada día y por esa razón el pensamiento crítico del físico no puede limitarse al examen de los conceptos de su propio y específico campo. No puede avanzar sin considerar críticamente un problema mucho más difícil, el de analizar la naturaleza del pensar de cada día... La conexión de los elementos de la reflexión corriente con los complejos de experiencias sensoriales solo puede ser comprendida de modo intuitivo y es inadaptable a una significación científicamente lógica. La totalidad de estas conexiones es la única cosa que diferencia el gran edificio de la ciencia de un esquema de conceptos lógico pero vacío. Por medio de estas conexiones, los teoremas puramente conceptuales de la ciencia se convierten en enunciados de complejos y de experiencias sensoriales”¹⁸. El aporte de las matemáticas a las llamadas ciencias empíricas es importante, ella, mediante su mecanismo propio, manipula un conjunto de ecuaciones por combinación, generalización, integración y diferenciación para sacar consecuencias, ofrece elementos necesarios para la elaboración de instrumentos de estudio investigativo.

Cournot enfocó sus investigaciones a tratar de probar que el azar es un factor positivo en la suma

ciencias, pág.66. Sobre la autonomía de las matemáticas y la relación entre física y matemáticas, Ver a Bourbaki, N. Elementos de historia de las matemáticas, París: Hermann, 1969 y Bachelard, G. La conciencia de la racionalidad, París: PUF.

18. Einstein, A. *De mis últimos años*, Citado por García, Op. Cit. Pág. 72. Para el caso específico de investigación en Biología, Ver a Ullmo, J., El pensamiento científico moderno, París: Taurus, 1959. y Hempel C. G. Filosofía de la ciencia natural.

total de la realidad, que la contingencia no puede ser olvidada en provecho de la “necesidad del orden legal” y que no es posible probar la continuidad de la evolución, por tal motivo trató de encadenar los logros científicos en el contexto histórico, a la vez hace una distinción entre la historia y la ciencia. “Lo que constituye la distinción esencial de la historia y de la ciencia no es que la una abrace la sucesión de los acontecimientos en el tiempo, mientras que la otra se ocuparía de la sistematización de los fenómenos sin tener en cuenta el momento en que tienen lugar... La ciencia describe la sucesión de los eclipses, la propagación de una onda sonora, el curso de una enfermedad que pasa por fases regulares, y solo abusivamente puede aplicarse el nombre de historia a ese tipo de descripciones; mientras que la historia interviene necesariamente allá donde vemos no solo que la teoría, en su estado de imperfección actual, no basta para explicar los fenómenos, sino que ni siquiera la teoría más perfecta bastaría sin el concurso de un dato histórico”¹⁹.

La historia ha cobrado importancia por su uso como aporte al fundamento teórico y contextual del objeto de investigación de cualquier área del conocimiento, es así como tenemos historia de las matemáticas, de la filosofía, de la pedagogía, de la lingüística y del arte.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación Nacional la presenta como área obligatoria en el plan de estudios de Educación Media y formando parte de la malla curricular del área de Ciencias Sociales; es decir, junto con las asignaturas

19. Cournot, A. *Ensayo sobre los fundamentos del conocimiento y sobre las características de la crítica filosófica*, En García Juan Op. Cit. Pág. 94. Sobre la ciencia natural y las ciencias históricas, Ver Rickert, H. Cultura y Ciencias Naturales. Y sobre historia de casos médicos, Ver a Hempel, C. G. Filosofía de la Ciencia Natural.

de Geografía, Democracia, Ética y Religión. Existe, además en la Facultad, una asignatura llamada Teorías y Métodos de la Historia (Historiografía) la cual ofrece los elementos básicos de investigación histórica a partir del análisis de los diferentes autores y obras sobre la materia. También en el campo de la didáctica, el programa de Ciencias Sociales cuenta con otro curso llamado Didáctica de las Ciencias Sociales, que no solo brinda las técnicas y medios de enseñanza de la materia sino los procesos de investigación formativa a partir de los tópicos de investigación que presenta la problemática social a nivel local, regional y nacional.

La historia siempre ha estado presente en cada uno de los cursos del programa de filosofía. Siempre hay un contexto histórico para ubicar un autor o una escuela filosófica. Este fue uno de los argumentos que justificó la aprobación de la nueva malla y el cambio de denominación del título de Licenciado en Filosofía a Licenciado en Filosofía e Historia.

En el campo de la Filosofía, con el aporte del Modelo Pedagógico Institucional (Socio-crítico) en la metodología de trabajo, se le da más importancia a la pregunta problémica que a los objetivos. Este método ha despertado en los estudiantes el deseo por la investigación en los diferentes ámbitos de la historia del pensamiento humano a partir de tres grandes tópicos de investigación: Mundo, Dios y Hombre con preguntas como: ¿Qué es el hombre? ¿Cómo conoce? ¿De dónde viene y hacia dónde va? ¿Qué hace? ¿Cómo actúa? ¿Cuál es su relación con el mundo? ¿Cómo es su relación con Dios? ¿Cómo se relaciona con los demás hombres? ¿Cuál es el aporte de la Ética, la Política, la Economía y la Axiología en el desarrollo de la historia de la humanidad?, en fin surgen cuestiones micro y macro temáticas que cada vez más despiertan inquietudes y deseos de saber en los estudiantes²⁰.

La Filosofía, igual que las Ciencias Sociales, en su plan de estudios cuenta con un curso, Didáctica de la Filosofía que ofrece los elementos y medios de enseñanza del saber disciplinar y la aplicación de los enfoques de investigación, haciendo énfasis en el histórico hermenéutico y su respectivo proceso de aplicación en los trabajos académicos e informes científicos.

El programa de Licenciatura en Filosofía e Historia, en su trabajo investigativo, sigue los lineamientos, que sobre la materia, propone la Universidad y avala la Coordinación de la Facultad de Ciencias. Estos son:

En primer lugar, la línea de investigación: pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social.

En segundo término la línea primaria de investigación: pensamiento socio-crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento.

El programa de Licenciatura en Filosofía e Historia está liderando un semillero de investigación, inscrito en Colciencias con el nombre de Postkantianos. Dicho semillero tiene como antecedente histórico una investigación sobre los filósofos idealistas poskantianos, la investigación llegó a su fase final en el año 2007 y la producción fue publicada por la Universidad en el 2008,

20. En el campo del método y objeto de investigación en filosofía se puede consultar a: Aristóteles. Metafísica, Libro A, I. Piaget, J. Lógica y Conocimiento Científico. Kant, E. Crítica de la Razón Pura. Bachelard, G. La razón aplicada. Russel, B. Human Knowledge, primera parte, Cap. 1. Descartes, Discurso del Método. Poincaré, H. La Ciencia y la Hipótesis. Laureano, de Guevara. El problema del Método en las Ciencias Sociales. Beltrán Martínez, Héctor. Elementos formales de la investigación. Bibliografía completa en la relación general bibliográfica del presente módulo.

con el título “El idealismo postkantiano” y sus autores Julián Delgadillo Romero y José de Jesús Fuentes. Dicho trabajo sirvió como punto de partida del actual proyecto y semillero de investigación cuyo título es Influencia de las Escuelas Filosóficas Occidentales en algunos episodios de la Historia de Colombia en los siglos XIX y XX. La pregunta problémica que motiva el trabajo es ¿Qué influencia de las Escuelas Filosóficas Occidentales se encuentra en algunos episodios de la historia de Colombia en los siglos XIX y XX y cómo se evidencia, a partir del análisis comparativo documental, en el ámbito filosófico, pedagógico, político y literario?

La hipótesis que se debe probar con diversos argumentos es planteada de la siguiente manera: Las Escuelas Filosóficas Occidentales o europeas influyeron, de manera directa o indirecta, en algunos autores y episodios de la historia de Colombia en los siglos XIX y XX en el ámbito político, filosófico, pedagógico y literario. Escuelas como la Escolástica, la Neoescolástica, el Utilitarismo, conocido también como Benthamismo, el socialismo, el existencialismo y el Vitalismo, entre otras, de alguna manera han influido y en algún campo, episodios de la historia de Colombia. Estas escuelas figuran en el semillero como menú o alternativa de investigación para que el aspirante a integrar el semillero, seleccione de acuerdo con sus preferencias, lo puede hacer a partir del Tercer Período Académico y como meta o resultados, su Trabajo de Grado.

Al semillero se le está dando un enfoque Epistemológico: Histórico-hermenéutico y crítico-social, siendo coherente con el Modelo Pedagógico Institucional y, por ende, con el de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su enfoque disciplinar es: Filosofía de la historia, pues, en el estado del arte se está indagando con qué textos estudiaron y qué obras leyeron los autores co-

lombianos del del siglo XIX y XX para detectar las posibles influencias de las escuelas antes mencionadas. En el campo educativo se tienen en cuenta las misiones pedagógicas alemanas para seguir su trayectoria y hacer un análisis crítico sobre las ventajas y desventajas de dichas misiones en Colombia.

El Tipo de investigación es cualitativa, basada en el análisis comparativo documental. Para tal efecto hay que conocer las obras clásicas de las escuelas europeas y mínimo una o dos de un autor colombiano de libre elección por los integrantes del semillero, para esta fase se cuenta con fuentes primarias y de Hemeroteca como la plataforma política que dio origen a cada uno de los partidos, liberal y conservador.

Uno de los aportes del trabajo de investigación del semillero al programa de Licenciatura en Filosofía e Historia sería el de reconstruir la memoria histórica y colectiva de los autores colombianos del siglo XIX y XX, su relación con el pensamiento europeo a través de un texto narrativo de carácter filosófico e histórico. Texto que ofrecería elementos teóricos y didácticos como apoyo en algunos cursos de historia, epistemología y filosofía de la educación. A la Maestría en Pedagogía e Investigación ofrecer, como tópico de investigación, el capítulo sobre las Misiones Pedagógicas Alemanas en Colombia.

Los programas de Humanidades e Idiomas, tienen una vital importancia en el sistema académico interdisciplinario porque brindan los elementos necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de todos los programas que conforman la Facultad de Ciencias de la Educación. Su fundamento epistemológico está en el análisis del lenguaje o filosofía del lenguaje. El límite del lenguaje es el límite del mundo. Por medio del lenguaje nos comunicamos, ampliamos

nuestro conocimiento, nos ponemos de acuerdo, elaboramos compromisos, formulamos leyes, en fin, hacemos ciencia. Es importante, entonces, el análisis sobre el objeto, aplicación, interpretación y uso del lenguaje para la formulación de juicios, hipótesis y tesis. Son tan estrictos los teóricos del análisis del lenguaje que afirman: “De lo que no se está seguro es mejor no hablar”²¹. Recordemos que el concepto de competencias aparece con las investigaciones lingüísticas de Shomsky, en la década de los 60 y está muy relacionada con los estudios sociológicos de la interacción social y el comportamiento colectivo.

Se puede concluir, entonces que, la epistemología de la Investigación científica y su aplicación en las diferentes áreas del conocimiento, ofrece los instrumentos necesarios para seguir un método o proceso de investigación y valorar los resultados de la misma a la luz de la lógica, la estética y la ética.

Que la investigación formativa permite, desde el aula, y en cada uno de los cursos de la malla curricular, el ejercicio del desarrollo de la competencia investigativa como una actividad académica y cotidiana.

Que la investigación es un compromiso personal y social a cargo de sus actores: estudiantes y docentes y de cara a las necesidades planteadas por la globalización cultural, política y económica.

Las ciencias y la investigación deben trabajar para la creación, el desarrollo, la distribución del conocimiento en todas sus formas y expresiones y la promoción de su utilización en todos los campos para solucionar necesidades de orden institucional, regional y nacional.

Que desde el programa de Filosofía e Historia se debe buscar estrategias para mejorar el desarrollo de las competencias cognitiva e interpretativa, especialmente en la interpretación de textos filosóficos y así responder a una de las problemáticas más sentidas, a nivel nacional en los últimos años, como son el bajo puntaje en las Pruebas Saber Once realizadas por el Icfes.

Finalmente, tanto la docencia como la investigación deben estar orientadas a la formación integral del estudiante. El profesor Carlos Eduardo Vasco, físico, matemático y filósofo, miembro de la Comisión de sabios, a propósito de los Estándares, evaluación y planes de mejoramiento lanzados por el Ministerio de Educación Nacional, afirma: “Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón”. En consecuencia, educar para el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir. Estos son o deberían ser los fines de la educación en todos los niveles para así lograr una formación de calidad, el único camino para conseguir una democracia fuerte, la paz y el bienestar del país. Esto es posible si se transfieren las buenas ideas, teorías y estrategias en realidades de cambio, un cambio personal que irradie en un cambio social. En palabras de José Galat, “cambemos todos para cambiarlo todo”²².

21. Wittgenstein. Tractatus. Sobre fundamentación epistemológica en esta área Ver: John Hughes y We Sharrock. La filosofía de la investigación social, México: Fondo de Cultura Económica, 1999. Wilhel Dilthey. Introducción a las ciencias del espíritu, Madrid: Alianza, 1980. Edgar Moín. Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa, 1996. Miguel Ángel Maldonado. Las competencias una opción de vida, Bogotá; Ecoe, 2001. Foucaul, Michel. Arqueología del saber y de las palabras y las cosas.

22. Galat, J. (1993). *Estrategias para la paz, una democracia en pie de guerra para un país en guerra*. Colección Nueva Civilización, Universidad La Gran Colombia, Bogotá.

Referencias

- Alejandro, D. J. M. (1969). *Gnoseología*, B A. C Madrid.
- Aristóteles. (1982). *De la definición*, Libro II de los Tópicos. Tratados de la Lógica (Organon), I. Editorial Gredos, Madrid.
- Ayer. A. J. (1965). El positivismo lógico, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*, Paris: PUF.
- _____ (1958). *La conscience de rationalité*, PUF, Paris.
- Blanche, R. (1963). *La Epistemología*, Oikos colección N. 91 Barcelona.
- Bunge, M. (1968). *La ciencia, su método y su filosofía*. De. Nal. Bogotá.
- Bollnow. (1976). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Amorrortu. Editores. Buenos aires.
- Ourbaki, N. (1969). *Elements d'histoire des Mathématiques*. Herman, Paris.
- Cournot, A. A. *Considérations sur la marche des événements dans les tems modernes*, IV, III.
- Chalmers, A. F. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Siglo XXI, Ediciones Madrid.
- Einstein, A. (1969). *De mis últimos años*, Ed. Aguilera, México.
- Foucault, M. (1974). *Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Galat, J. (1993). *Estrategias para la paz, una democracia en pie de guerra para un país en guerra*. Colección Nueva Civilización, Universidad La Gran Colombia, Bogotá.
- García-Borrón, J. (1993). *Teoría del Conocimiento y metodología de las ciencias*. Biblioteca Didáctica de Filosofía, Barcelona: Vicens Vives.
- Hempel, C. G. (1973). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Alianza Editorial, Madrid.
- Henssen. J. (1954). *Teoría del Conocimiento*. Ed. Losada. Buenos Aires.
- Hessen, J. (1976). *Tratado de Filosofía*, Buenos Aires: Editorial Sudamérica.
- Kant, E. (1967). Prefacio a la segunda Edición de la crítica de la razón pura, Losada Buenos Aires.
- _____ (1968). *Crítica del juicio*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial. Madrid.
- Luria A. R. (1980). *Introducción evolutiva a la Psicología*. Ediciones Fontanella, Barcelona.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa editorial, Barcelona.

Nagel, E. (1981). *La Estructura de la Ciencia*. Paidós, Barcelona Buenos Aires.

Piaget, J. (1970). *Naturaleza y Métodos de la Epistemología*, proteo, Buenos Aires.

————— (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.

————— (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, Paris

Poincaré, H. (1944). *Science et Méthode*, trad. Castellana, Ciencia y Método, Colección Austral de Espasa-Calpe.

————— *La ciencia y la hipótesis*, Segunda parte Cap. 3°.

Popper, K. R. (1967). *La lógica de la Investigación Científica*. Techos Madrid.

Reichenbach, H. (1965). *Moderna filosofía de la ciencia*, Ediciones Tecnos, Madrid.

Ullmo, J. (1959) *La pensée scientifique moderne*, París, Ediciones Taurus.

Universidad La Gran Colombia. Documentos y reglamentación sobre investigación y modelo pedagógico.

Universidad La Gran Colombia. Documento Maestro, octubre de 2010.



Premisas de la conquista americana: la carga ideológica de la reconquista española contra los moros y el experimento de las Canarias reflejadas en América¹.

CLAUDIO RAMÍREZ ANGARITA*

Resumen

El siguiente escrito presenta una sucinta panorámica de lo que pueden ser consideradas premisas inmediatas del proceso conquistador en lo que se conoce como Hispanoamérica (la Reconquista² y el apoderamiento de las Canarias) y de la experiencia que se aplicaría al continente (el modelo aplicado en las Antillas). Se expondrá de una manera en que los detalles históricos fundamentales encuentren sentido al abordar de forma objetiva pero crítica los procesos planteados; al tiempo en que se tratarán las implicaciones

filosóficas como herramientas analíticas que logren construir un sentido ya sea desde la posición que ésta tomó desde sus interpretaciones del proceso de Conquista o las que se formaron a partir de este hecho histórico. Traer este tema se hace necesario para rastrear algunas de las causas y consecuencias inmediatas del proceso en tierras de la Indias Occidentales o Nuevo Mundo, en términos de dominio y relaciones socio-políticas a partir de lo que tuvo que enfrentar la España de inicios, de la llamada modernidad, que luego determinaría el rumbo en futuros procesos al interior del continente americano en poder de los españoles y portugueses.

Ahora bien, para comenzar se tratará el impacto a corto plazo de las confrontaciones bélicas

1. Entiéndase los territorios que conforman la actual Latinoamérica y algunas islas del Caribe.
2. Se refiere al período de los Reyes Católicos, la unificación del reino de España y la guerra contra los estados-ciudades musulmanes al sur de la península como el reino de Granada.

* Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Pamplona (N. de S.), con formación bilingüe. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, investigación de grado meritosa en la que relaciona temas filosóficos e históricos en el contexto latinoamericano. Docente en Ciencias Sociales, Filosofía. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Distrito Capital en el colegio Enrique Olaya Herrera, donde además lidera un proyecto editorial e investigativo institucional denominado Medio Pan y un Libro. Coautor del libro *Reflexiones acerca del Bicentenario de la Independencia de Colombia*. Docente adscrito en el área de investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad la Gran Colombia y cursa estudios de Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Coautor del libro *Francisco de Miranda: precursor de la utopía colombiana*.

entre cristianos hispanos contra los musulmanes ubicados al sur. Sobre todo la connotación ideológica y psicológica que en la praxis se puede decir fue extendida –a veces sin darse cuenta– a las conquistas violentas de las tierras ultramarinas. En segunda instancia, el modelo implantado en el archipiélago de las Canarias y que fuera llevado a las islas del Caribe con extensión a tierras continentales. Las dos situaciones se relacionan encontrándose el fin común: el dominio sobre el otro desconociendo al otro. Además, surgen las posturas de pensamiento como también las

socio-políticas en los diferentes entes partícipes en este contexto: la Iglesia y el Estado. En definitiva, reconocer estos dos grandes elementos circunstanciales es conocer la Historia común de la región llamada ahora Latinoamérica en sus raíces, sirviendo como campo para el seguimiento de las mismas problemáticas actuales.

Palabras clave: cruzada(s), conquista, colonización, Reconquista contra los moros, nativos, derecho, peninsular, América hispana, América lusitana, el Caribe, modelo, expoliación, el Otro.

Abstract

The following article presents a brief overview of what can be considered immediate premises conquistador process in what is known as Latin America (the Reconquista and the seizure of the Canary Islands) and experience that would apply to the mainland (the model used in the Antilles). Are exposed in a way that the historical details are fundamental sense in dealing with an objective but critical for the proposed processes, the time when the philosophical implications will be discussed as analytical tools to succeed in building a sense either from the position it took from their interpretations of the process of conquest or those formed from this historical fact. Bringing this issue is necessary to track some of the causes and immediate consequences of the process in lands of the West Indies or New World in terms of ownership and socio-political relations from what he had to face Spain in the beginning of the call modernity, which then determine the direction in future processes within the American continent in the hands of the Spanish and Portuguese.

Now, to begin will address the shortened term impact of military confrontations between Christians against Muslims Hispanic located to the south. Above all, the ideological and psychological connotations in practice can be said was widespread, sometimes without realizing the violent conquest of the lands overseas. Secondly, the model implemented in the archipelago of the Canaries and it was brought to the Caribbean islands extending into the mainland. The two situations are related to finding common domain on the other ignoring the other. Furthermore, the positions of thought arise as well as the socio-political entities in the different part in this context: the Church and State. In short, recognize these two circumstantial elements common to know the history of the region now called America at its roots, serving as a field for tracking the same problems today.

Key words: Crusade(s); conquest; colonization; Reconquista against the Moors; natives; law; peninsular people (adj); Spanish America; Lusitanian America, the Caribbean; model; to dispoil (theft); the Other.

Para la mayoría de los estudiosos occidentales, la historia de la Modernidad comienza con el llamado por mucho tiempo “Descubrimiento de América”³ (1492) y ¿Dónde queda la toma de Constantinopla por los turcos otomanos en 1453? ¿Qué tanto influyó esto en la expansión colonial europea? O ¿Es simplemente una cuestión de hermenéutica histórica o accidente? Pero, antes de adentrarse a lo que es el fenómeno que atañe directamente al proceso de ocupación inmediata del territorio americano, cabe hacer una referencia histórica breve de las premisas que desataron toda la trama. “En la autoconciencia europea de la modernidad, estas sucesivas separaciones se articulan con aquellas que sirven de fundamento al contraste esencial que se establece a partir de la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y los Otros, el resto de los pueblos y culturas del planeta” (Lander, 2003). Al tiempo, no se puede quedar por fuera las acciones realizadas en el archipiélago de las Canarias donde el análisis arroja la directa relación de esta con el modelo implantado primeramente en las islas caribeñas y luego en el resto de Hispanoamérica para no hablar del caso portugués el cual es muy similar. Entonces, así las cosas, la propuesta de este ensayo es encontrar los antecedentes histórico-ideológicos del proceso de conquista y colonización de la América Latina actual en dos destacados procesos acaecidos en la península Ibérica y su periferia.

El temor que en Europa generaba un avance islámico desproporcionado, desde la época de Carlos Martell, va a encarnarse en el imaginario que

arrojará a muchas almas a enlistarse en las cruzadas, en uno y otro bando. Estas, de hecho, dejarán, como se ve en Hindley (2005), secuelas que no sanarían, y las cuales harán presencia hasta lo que va del siglo XXI muy a pesar del ocultamiento y desconocimiento de las mismas. Es así como, desde entonces, la mirada al que no compartía unas costumbres comunes se dio con desprecio, al tiempo de que se erigió como sustento para discriminar y negar al sometido. Luego esto se reflejaría en la políticas de conquista y a partir del siglo XVI, con la concurrencia triple de la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y la expansión por el Atlántico, moros, judíos y amerindios (y con el tiempo también los africanos), todos ellos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario” (Lander, 2003).

Por ende, el poderío musulmán representado en el majestuoso Imperio Turco Otomano, tenía la atención de todos los gobiernos cristianos de Este a Oeste. La presencia de los moros en la Iberia era considerable, pues a pesar de las campañas de reconquista desatadas desde el siglo XIII, todavía el sur de gran parte de la península estaba bajo los mandatos del Corán y sus belicosos representantes.

El Islam es probablemente, la religión más incomprendida y mal interpretada de la modernidad. Una curiosa ignorancia prevalece en Occidente desde las cruzadas, cuando empezó a cultivarse una visión distorsionada del Islam como una religión violenta e intolerante. Sin embargo, los imperios islámicos llegaron a ser los más grandes y mejor situados de la tierra hasta que fueron reemplazados por las naciones europeas (Armstrong, 2003).

3. Aspecto por aclarar pues para algunos se denomina *encuentro*, para otros *invasión*, entre otras versiones y posturas ideológicas sentadas desde el americanismo o el indigenismo.

Mientras, la península Ibérica libraba su propia lucha interna en pos de la unificación que sólo sería lograda con el final de la Guerra de Sucesión que enfrentó a Castilla – Aragón con Portugal (1475-1479), en la cual los partidarios de Juana, hija del monarca desaparecido Enrique V de Castilla y que estaba casada con el rey de Portugal, Alfonso V, confrontaron el poder unificado de Isabel quien reclamaba la legitimidad de su estada en el trono. El Tratado de Alcañices (1479) puso fin al conflicto del cual hasta Francia tomó partido a favor de Juana –por intereses en Italia que chocaban con la influencia aragonesa– y determinó las reglas de juego para el futuro de los dos Estados peninsulares. Entre los acuerdos está la renuncia del rey portugués a la Corona Castellana y lo mismo de los Reyes Católicos de la de su vecino lusitano; se reparten y reconocen la influencia de cada una de las coronas en los territorios del Atlántico previamente reclamadas y finalmente cerraron una alianza con un matrimonio por conveniencia entre sus hijos. De la importancia de Portugal se apunta: “Solo con la expansión Portuguesa del siglo XV que llega al extremo oriente en el siglo XVI, con el descubrimiento de América hispánica todo el planeta se torna el lugar de una sola historia”. (Lander, 2003).

Al final, se logró unificar bajo el mando de los llamados Reyes Católicos todos los territorios cristianos y el siguiente objetivo era expulsar definitivamente a los “infeles”, incluyendo judíos. “De este modo, su política de conquistas militares puede cifrarse en cuatro etapas: la guerra de Granada, la recuperación de Cerdeña-Rosellón, la conquista definitiva de Canarias y la conquista de Navarra” (Márquez Ramírez, 2007). Por lo anterior, desligar cada uno de los acontecimientos es irrazonable. Los cristianos hispanos tuvieron su propia Constantinopla después de una,

también propia cruzada. Granada cae cuando Boabdil entrega las llaves del fuerte a la reina Isabel (1492). Aquí se consolida el poder central de los monarcas lo que se puede llamar un maquiavelismo persecutor contra los enemigos del *status* impuesto, así como de la Iglesia. España está cansada de conflicto interno y se lanza a la *Mar Océana*⁴ en busca de nuevas rutas que puedan llenar las expectativas de riqueza y recuperación, con tanta suerte que en vez de encontrar territorios ya dominados –los del Gran Khan–, los cuales solo quería la Corona y sus súbditos para el intercambio, contaron con la suerte de llegar y posesionarse un nuevo territorio en el cual se sentarían su concepción de poder y derecho.

De la relación causa-efecto desde la historia se consigna: “España, como primera nación moderna con un estado que unifica la península, con la inquisición que crea de arriba, abajo, el consenso nacional, un poder nacional militar al conquistar Granada, con la edición de la gramática castellana de Nebrija 1492, con la iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros etc. Abre la primera etapa moderna: el mercantilismo mundial” (Lander, 2003).

La experiencia portuguesa sirvió como referente. Ya el Mediterráneo no era tan apetecido, pues estaba infestado de flotas agresivas que ondeaban la Media Luna con orgullo y recelo. Catalanes y aragoneses se destacaron en el Mediterráneo occidental, pero ahora era el turno para los vascos y cantábricos en demostrar sus dotes de excelentes exploradores, al final toda la península participó activamente de la futura empresa llamada América. Pero todo no fue fácil para españoles y portugueses, pues rivalizaron entre

4. Nombre que se le daba a las grandes extensiones de agua ubicadas al oeste de Europa.

sí al tiempo que experimentaban sus métodos para luego llevarlos a cabo en tierras recién descubiertas.

La Corona de Castilla, ocupada en una aguda rivalidad con Portugal, tenía un claro interés en hacer valer sus pretensiones, y envió una expedición que partió de Sevilla para ocupar Gran Canaria. A esta expedición le siguió otra nueva y con más éxito bajo el mando de Alonso Fernández de Lugo en 1482, pero aunque los portugueses abandonaron sus pretensiones en el tratado de paz de 1479, la resistencia de los isleños impidió una fácil ocupación: Palma no fue sometida hasta 1492 y Tenerife un año más tarde. A la conquista, como en el caso de Azores portuguesas, siguió la explotación. Los genoveses ayudaron a introducir la producción de azúcar, y en 1526 ya había 12 plantaciones de azúcar en la isla de Gran Canaria (Portilla León, 2003).

Lo anterior deja ver lo que vaticinaba a las tierras vírgenes del otro lado del Atlántico, elementos como las plantaciones, la explotación del nativo y hasta personajes que luego harían cosa similar en tierras caribeñas como Fernández de Lugo, ilustra mejor que nada el futuro de estas tierras. Y a esto le siguió la continental: “Si hasta 1520 el núcleo de la colonización española estuvo en las Antillas, las dos décadas siguientes fueron de conquista de las zonas continentales de meseta...” (Halperin Donghi, 1981).

El fin del Medioevo, marcó un paradigma en todos los ámbitos de la vida europea. Los descubrimientos científicos junto con los avances tecnológicos, el renacimiento del arte y del pensamiento racionalista – humanista moderno,

permitieron la nueva adquisición de conocimientos prácticos para ser aplicados sobre todo en la navegación. Los mismos instrumentos de medición y recopilación de datos permitieron el progreso de los descubrimientos geográficos por venir. Así las cosas España y Portugal no se podían quedar atrás por más de que se negaran a aceptar los avances que se presentaban ante sus ojos. España se plantea el reto de conservar algunos rasgos del feudalismo mientras adapta su sociedad y economía a la creciente influencia de un mercantilismo en gestación del cual hará parte íntegra junto a Portugal. En el texto *La historia económica de la Europa preindustrial* se denota:

Como ya se ha observado para el período anterior, muchas de las innovaciones ocurridas en Europa después del siglo XI fueron adaptaciones de ideas desarrolladas en otros lugares. El molino de viento fue inventado quizás en Persia hacia el siglo VII y, la idea de estos molinos fue traída a Europa por los cruzados. La devanadera apareció en China en el siglo XI, casi un siglo antes que en Europa. La brújula la recibieron los europeos de los árabes (previo contacto con china). La pólvora fue con toda probabilidad invento chino. Europa continuaba demostrando una extraordinaria capacidad receptiva, y la curiosidad entusiasta de un Marco Polo es indicativa de una mentalidad sumamente abierta (Cipolla M., 2003).

Al conjugarse todos los cambios en la forma de ver el mundo por parte de Europa occidental y con ella, en algunos aspectos la España ya unificada, el Atlántico abre las mentes ambiciosas que incentivan al naciente mercantilismo; las islas del noroccidente africano se ven como joyas para los reinos en expansión. Las Canarias serán

disputadas por genoveses, aragoneses, castellanos y portugueses. Pero sería la Castilla de los Reyes Católicos los que implantaría la colonia luego de una no tan fácil conquista de todo el archipiélago (1402-1496). Dos formas se destacaron en torno a la manera de conquistar y administrar el territorio canario: la primera, el tipo señorial castellano, en otras palabras relaciones feudales basadas en el vasallaje y los asentamientos señoriales; la segunda: la conquista realenga encarnada en la dominación directa de la Corona española. Ya se comentará: “Verdadera tierra de transición la de canaria entre Europa, África y América, más distinta de las demás fundida dentro del molde de nación por Castilla que otras, agitadas...” (Torres Campos, 2002). Los nativos canarios (guanches)⁵ fueron víctimas del saqueo, la muerte y los sobrevivientes, de la esclavitud al ser vendidos como esclavos en las mismas islas, aunque también se dio el fenómeno de mestizaje, este no fue tan evidente como con los nativos de ultramar. Ya terminada la conquista y repartida la tierra, los colonos castellanos fueron mayoría y, otro tanto, normandos que colaboraron en las expediciones militares contra la resistencia nativa. Cabe anotar que las dificultades propias del contexto canario dificultaron la llegada a épocas modernas de testimonios escritos sobre muchos aspectos que todavía quedan por ser investigados. Las Canarias y los Azores-Madeira (en el caso portugués), serían las plataformas de abastecimiento, rutas obligadas manejadas como centros de operaciones hacia las Indias Occidentales⁶. Luego se hablará de otra manera respecto del pueblo canario, claro está ya

con pocos o ningún rasgo de su pasado aborigen: “El pueblo peninsular que ha tratado siempre fraternalmente a los canarios, encuentra en ellos amantísimos hermanos, cuyo patriotismo acendrado no pueden oscurecer los espejismo de la codicia ni los ensueños de prosperidades fabulosas” (Torres Campos, 2002).

La conquista e implantación del régimen colonial en las islas Canarias, sirvió como modelo para la futura conquista del Nuevo Mundo. Estas islas, no sólo fueron paraderos obligatorios sino experimentos propios, lo mismo los archipiélagos pertenecientes a los lusitanos. Desde mediados de 1492, gracias a la capacidad persuasiva del posiblemente genovés, Cristobol Columbus⁷, el mundo atlántico de Europa se fijaría en sus resultados, que evidenciarían una ruta determinada por la redondez de la Tierra y la posible acumulación de riqueza por medio del comercio. Pero las connotaciones van más allá del discurso de las implicaciones técnicas de los “descubrimientos” geográficos:

La conquista ibérica del continente americano, es el momento fundante de los procesos que articuladamente conforma la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución colonial del saber, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo– todas las culturas,

5. Pueblo nativo cuya gran parte era de origen bereber.

6. En un futuro inmediato, será donde los barcos cargados con personas esclavas del África Negra se pondrán en rumbo a abastecer la mano de obra esclava para labores agrícolas, mineras o de oficios caseros.

7. Del italiano Cristoforo Colombo.

pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados en una gran narrativa universal. En esta narrativa, europea es o ha sido siempre simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. En este periodo moderno temprano colonial, se dan los primeros pasos en la articulación de las diferencias culturales en jerarquías cronológicas y de lo que Jhannes Fabián llama la negación de la simultaneidad (negation Of. coevalness). Con los cronistas españoles se da inicio a la masiva formación discursiva de construcción de Europa, Occidente y lo otro, del europeo y el inicio, desde la posición privilegiada del lugar de enunciación asociado al poder imperial (Lander, 2003).

A pesar de los grandes cambios que se estaban dando en gran parte de Europa occidental, la península ibérica no se encontraba interesada – por parte del *Statu Quo*- de aprovechar dicha coyuntura. Por el contrario, se puede decir que el modelo feudal se prologó al tiempo que adquirió características propias y estaba muy lejos de abandonar el espíritu medieval. De hecho, los mismos procesos de conquista y administración del sistema propio de la península, que luego sería aplicado en las colonias ultramarinas, mostrarían su ineficacia. Sin embargo, la idiosincrasia, una especie de individualismo junto a las circunstancias del momento, permitieron que la Corona española por medio de sus vasallos ahora caballeros, se convirtiera en una de las potencias del momento, – aparte de Holanda que todavía ostentaba el poder naval de la época-; las energías estaban puestas en el horizonte que tanto les atemorizaba. La Reconquista contra los musulmanes era pasado pero experiencia, el modelo de las Canarias debía extenderse al oeste

aunque no fuera política oficial del naciente Estado hispano. Como se apunta en concordancia con lo expuesto en este aparte:

Podemos considerar que las Canarias, su conquista y organización sirvieron a la corona como un ensayo de su política para tierras de conquista pudiendo aplicar a los reinos de las Indias, con más garantía de éxito, la experiencia que obtuvieron en tierras insulares.

La práctica adquirida se podría sintetizar en dos vías: la primera se refiere a los móviles impulsores de la conquista misma y su legitimación, y la segunda sería la técnica empleada para conseguirla (Márquez Ramírez, 2007).

El arribo a una tierra paradisíaca⁸ casi indescriptible, de la que muchos pensaban podían sacar provecho así pertenecieran al Gran Khan o a quien fuera. Sin embargo, ya algunos sospechaban que lo descubierto no era ni Catay ni Cipango, sino un ente llamativo y nuevo, pletórico en todas sus dimensiones. Los ojos de los navegantes quizás sucumbieron ante la belleza y la esperanza de divisar tierra.

Pero había un asunto por arreglar, incluso a futuro: cómo repartir estas tierras que apenas se estaban dando a conocer, sin saber si era una nueva masa de tierra. Pues bien, la última palabra y arbitrio la tenía el Vicario de Cristo en la Tierra, o sea el Papa Alejandro VI, quien cedió

8. De hecho algunas versiones colocan a lo que llamarían Nuevo Mundo como ese paraíso terrenal perdido que irónicamente se convertiría en motivos de disputas entre los mimos peninsulares como ocurrió con la conquista del Perú.

su justicia a los intereses de España, dejando a Portugal con lo que el futuro sería el Brasil. El Tratado de Tordecillas de 1494, pondría fin a las disputas o tensiones entre las coronas peninsulares. Debe tomarse en cuenta que en esta fecha no se tenía como segura idea la existencia de un nuevo continente, empero, Portugal no dejaría de protestar. La siguiente cita ilustra un poco la pugna entre España y Portugal por la línea de demarcación.

Como los viajes de Colón y los de los portugueses eran, en realidad, una carrera contra reloj para llegar a las Indias, el primer viaje y los éxitos de Colón daban la victoria a Castilla, pues tardaría aún cierto tiempo antes de que se tuviera conciencia de que lo descubierto era un Nuevo Mundo. Por ello, los Reyes Católicos acudieron rápidamente al Papa, a quien se consideraba dueño del orbe, para que en virtud de esta potestad, que le permitía disponer de los territorios de los idólatras y paganos a favor de un príncipe cristiano, les confiara los títulos que les dieran derecho a la ocupación y cristianización de tierras descubiertas y por descubrir (Martin, 1987).

La conquista y colonización de la luego denominada América comienza en el Caribe. Desde allí se despachan las expediciones hacia el resto del continente, por lo menos hasta que no se aseguran las costas y se construyen puertos seguros para adentrarse. La Española y sus islas contiguas serían el centro de las primeras administraciones coloniales. Los indígenas de esta zona insular desaparecieron literalmente, lo único que permitió que sus rasgos persistieran fue la mezcla genética encarnada en el mestizaje; desde esta perspectiva los directos afectados por

los experimentos ya llevados a cabo hace no mucho en las Canarias fueron los pueblos nativos entre ellos los tainos. Después el impacto lo sufriría el paisaje, las tierras adecuadas servirían para los cultivos que impositivamente se dieron y con ellos los ejércitos de esclavos africanos quienes sufrieron las vilezas del sistema esclavista moderno. Una vez más la experiencia, al tiempo que la carga ideológica de la lucha contra los moros se acentuaba, todo confluía en nuevas tierras, en esto Gutiérrez y Álvarez (1997) consignan que “La limpieza étnica y religiosa desatada por España contra judíos y musulmanes, fue la misma limpieza aplicada a nuestros indígenas en América solo que la avidez de riqueza y acumulación, eran condición *Sine Qua Non* de un sistema socioeconómico y político que empezaba a abrirse paso en una de las economías más atrasadas de Europa de finales del siglo XV y principios del XVI”.

Es de notar, que los españoles no lograron alejarse –por lo menos en la práctica– de los preceptos sobre la mezcla con otros grupos. Pero, ya en el proceso de las Canarias se vio cómo el mestizaje tiene sus antecedentes inmediatos, para lo que será la llamada en un futuro la América Latina (los canarios actuales, en una significativa parte, son fruto de la mezcla entre nativos y conquistadores peninsulares). No obstante, difícilmente luego de la Reconquista, hubo contacto o “fruto” étnico-racial entre españoles cristianos con miembros declarados del islamismo o el judaísmo étnica o culturalmente.

En lo que tiene que ver con las relaciones socio-políticas, la administración colonial se hacía en nombre de los reyes, pero en la práctica los exploradores se convirtieron en los dueños y señores del medio, llegando a cuestionar el poder de los monarcas o sus inmediatos representantes.

Se encuentran testimonios de la buena fe de la Corona "...como los abusos se multiplicaban así mismo creció la repulsión contra ellos, pero no fue antes de las Leyes Nuevas de 1542 cuando, operando tanto retrospectivamente como de cara a futuro, la esclavitud de los indios fue definitivamente aunque no universalmente abolida" (Portilla León, 2003). No pueden negarse los esfuerzos de algunos sectores peninsulares civiles así como eclesiásticas⁹ por denunciar las actividades expoliadoras o sentar posiciones en defensa de los nativos y quienes observaban con preocupación que el modelo canario podía repetirse pero ahora en grandes proporciones. Los "hidalgos" hacían de las suyas, bajo la asumida autoridad real y religiosa decidían sobre su entorno actuando no como buenos cristianos.

A partir de la óptica jurídica el descubrimiento y la conquista plantearon muchos interrogantes, lo mismo la propia colonización. En la praxis se enfrentaron distintas posturas sobre el derecho que tenían los peninsulares y su trato inmediato con los nativos; estas posturas se enmarcaban dentro del derecho divino y del derecho natural pues en realidad era una pugna por justificar todo entrono a la voluntad divina según los intereses individuales y/o colectivos de los blancos europeos contra una postura más abierta, más humanizadora. Todo se manifestaba en el derecho de conquista y apropiación; en el deber de convertir a los nativos al cristianismo. En términos exógenos, se planteaba el problema de las bulas papales que consagraba el privilegio irrefutable a España y en menor medida a Portugal en lo que a la toma de territorios se refería. Finalmente, la cuestión de que si los nativos tenían

o no alma y si eran seres humanos destacaban las discusiones en el seno de la Iglesia entre los teólogos de avanzada y los rezagados en estos temas.

La dominación y explotación del nativo junto a su medio fue tema para abrir discusiones en las esferas que en definitiva ostentaban el poder. Primero, los ímpetus de los invasores no fueron contenidos por normativas claras a pesar de que la Corona se reservaba el derecho de nombrar a los funcionarios administrativos, mientras los colonos europeos podían ejercer las funciones judiciales, en verdad lo único que se les pedía a los súbditos peninsulares era el pago del quinto real que iba a parar a las arcas del Estado español. La Corona era en teoría, la dueña de las tierras y hombres nativos, pero en la práctica era solo una burda justificación de la opresión. Por otro lado, se recuerda el ejemplo de Fray Nicolás de Ovando (cruel verdugo de los tainos y primer personaje que abre paso al tráfico de personas africanas para ser tratadas como esclavos), quien fuera uno de los primeros administradores y representantes del gobierno colonial español; cuyo ejercicio fue llevar a la total a aniquilación a los nativos de la Española y sus alrededores y de recursos. El modelo de la Española, que no era otro que el de las Canarias, desafortunadamente, recibió gran acogida en las futuras expediciones. El derecho de propiedad y la condición del indígena llevó a un debate al interior de la intelectualidad sobre todo la religiosa. Sobre el clérigo Ovando se anota muy sutilmente olvidando su accionar en tierras caribeñas.

El verdadero fundador de la Española y, a través de ella, de las Indias españolas, fue fray Nicolás de Ovando, nombrado gobernador en 1501. De origen extremeño, poseía unos conocimientos políticos y unas aptitudes administrativas que se habían

9. Las posiciones que pueden destacarse son muchas pero entre ellas están las protagonizadas por los dominicos y algunos oidores.

demostrado en la reforma de la Orden Militar de Alcántara; fue nombrado para llevar la estabilidad a una isla, donde la comunidad de colonos se había degenerado en facciones y estaba amenazada a la extinción debido a la falta de alimentos y de trabajo (Portilla león, 2003).

Los partidarios de la conservación y buen trato para con los nativos, (encabezados en Antonio de Montesinos y Bartolomé de las Casas) tuvieron que enfrentarse a las “justificaciones” de Sepúlveda y sus camaradas además de la mirada indiferente de la Corona. Al final se declara a la conquista como una empresa santa que intenta ganar paganos para la fe; se reconoce a los primeros descubridores como dueños de los territorios, todo ello justificado moralmente por el poder de la Iglesia. Pero la situación se muestra tan compleja y concluyente que se hace necesario escuchar las pocas pero fuertes voces que se levantaron contra el genocidio presentado en las tierras recién descubiertas. La Corona y la Iglesia tuvieron que oír. Comienza la reflexión jurídica y teológica sobre el impacto del proceso colonizador.

En una supuesta lucha contra las fuerzas del mal que varios cronistas señalaban, se debía empuñar cruz y espada. En una de las muchas relaciones de Pascual de Andagoya se percibe a los nativos desde una óptica que no comprende el aspecto antropológico y étnico y que a la vista de los fieles es más que un motivo para someter a los idólatras:

En estas provincias había brujas y brujos que hacían mucho daño en las criaturas, y aun en la gente mayor inducimiento del diablo, y trábales el diablo sus unciones que con que se untaban, las cuales eran ciertas yerbas.... Pero averiguase que una

noche una bruja estaba en un pueblo con otras muchas mujeres, y aquella mesma hora la vieron en una estancia donde había gente de su señor, legua y media de allí... Queriendo saber destas gentes que si tenía alguna noticia de dios, se halló que si tenían noticia del Diluvio de Noé, y que ese escapó en una canoa con su mujer e hijos, y que después se había multiplicado en el mundo (Riquier, 1988).

Por acercamientos como el anterior, se pensaba que los nativos tenían algún origen común de carácter bíblico. Esto fue discutido en diversos círculos de Europa, que iban desde posturas donde se proclamaba una retoma del paraíso terrenal (llámese Nuevo Mundo) por todos los medios sin contemplación; hasta la justificación de ideas como la del buen salvaje o la de la raza perdida que para algunos debía ser protegida y para otros aniquilada (aunque esta última versión no fue oficial por parte de ningún ente o persona).

A pesar de la tradición del derecho romano en la España medieval –que se denota fácilmente en las Siete Partidas de Alfonso X–, los cambios acaecidos en toda Europa renacentista no eran ajenos en la península y el humanismo junto con la escolástica reforzaron los criterios de las instituciones y del mundo intelectual ibérico. Así las cosas aparecieron las famosas Leyes de Burgos (1512), nacidas de la Junta de Burgos (1511), que sería el primer compendio legal que la monarquía hispana aplicará a América para organizar su conquista, estableciendo diferencias entre el derecho castellano y el indiano. En pocas palabras se reconocía la existencia de los indígenas como hombres libres pero que debían estar bajo custodia de la Corona y sus súbditos blancos; se legalizó y justificó la conquista y, entre otras se instituye el llamado requerimiento cuando los

nativos se negaban a ser evangelizados. Además las ordenanzas autorizan y legalizan la práctica de los repartimientos en encomienda de indios con no pocas limitaciones de trato por parte de los colonos, por lo menos en teoría. No obstante su aplicación fracasó, como probó de manera casi inmediata el exterminio de los grupos aborígenes de las Antillas. Pero el reto seguiría.

Ahora bien, solo se trataba de informar a los indios- aunque lógicamente estos no entendieran el castellano- de los derechos del rey de España y del Pontificado con un requerimiento antes de someterlos pacíficamente o hacerles la guerra. Aquí puede encontrarse uno de los muchos antecedentes que encierra todo ese bagaje de leguleyadas que seguiría afectando a la sociedad latinoamericana en el futuro, de cuya herencia pareciera se sintiera orgullosa. Era transformar todo:

En América podría realizar el hombre aquello que anhelaba cuando hablaba por boca de Descartes diciendo que no sería en verdad sensato que un particular se propusiera reformar toda una cultura, cambiándola desde sus cimientos. En verdad, tal cosa no era sensata, sin embargo, todo hombre la anhelaba; se quería reformar todo, transformarlo hasta sus cimientos. Había que derribar todo lo existente y empezar de nuevo. Pero tal cosa sería insensata si se proponía abiertamente (Zea, 1972).

Era hora de echar mano a todos los recursos para asegurar la expansión de la fe. Ya se tenía el precedente de la Reconquista, del cual se mostraban orgullosos los españoles y de los títulos nobiliarios o sea de la hidalguía. Era hora de asegurar los derechos de España sobre los territorios, hora de tomar la espada y la cruz. Era hora de combatir

la usurpación de los infieles -ahora indígenas- o mejor: idolatras o siervos de Satán, entre otras concepciones. Era el momento de seguir prolongando los principios de la Reconquista contra los moros, de los cuales los primeros expedicionarios -sobre todo militares- relacionaban con los nativos o viceversa. No cabe la menor duda que muchos europeos llegaron a América en busca de riqueza y un buen nombre, de hombres y mujeres, pero sobre todo de hacerse representantes del Estado y la Religión. Como empresa, debía seguir las pautas del nascente mercantilismo, pero el reto era hacer una combinación con las viejas prácticas feudales. Qué mejor que nuevas tierras y seres aparentemente pacíficos para experimentar esta “mezcla” de lo moderno con lo medieval. Pero además se creyó en su misión redentora y el eurocentrismo lo sigue esgrimiendo. Para sustentar esta idea se hace remisión a Lander (2003): “los más optimistas les ven como requerimiento la acción civilizadora o modernizadora por parte de quienes son portadores de una cultura superior para salir de primitivo atraso”.

Las tradiciones nacidas de la Reconquista como lo fueron la afirmación de la soberanía, el establecimiento de la fe, la inmigración y el asentamiento y, la dominación extensiva de las tierras y las personas; todas apoyadas por el binomio Iglesia-Estado, caracterizaron en últimas el proceso y demostró cuál era el eje de la conquista. La expoliación y el aniquilamiento bajo el antifaz de una propagación de la fe que, en definitivas cuentas también fueron violentos e intransigentes sin hablar de la infamia que significó la Inquisición en tierras vírgenes y de la vacilante posición del alto clero ante la esclavitud. Aquí juega un papel elemental el carácter del conquistador, que es individualista y colectivo al tiempo, aventurero y arrogante, impositivo y dispuesto a escuchar, conflictivo y mediador, pero básicamente

expansionista y temerario. La actitud de los conquistadores quienes fueron los primeros colonos por imponerse, les llevó incluso a enfrentarse con las autoridades reales, siendo renuentes con muchos de los dictámenes emanados del trono; se enfrentaron con las comunidades religiosas que veían comportamientos poco típicos de un cristiano. Muchos terminaron enfrentándose entre ellos sin piedad alguna. Esa es la figura psicológica y el rasgo antropológico que llegó de Europa.

Desde la filosofía son muchos los aspectos a destacar. No sobra recalcar el marco histórico en el que se desarrolló el proceso (finales del siglo XV hasta la totalidad del siglo XVI), las vivencias intelectuales de Europa¹⁰, y claro la misma percepción del mundo de la sociedad amerindia que en algunas sociedades tenían la idea de un cambio significativo ya fuera negativo o positivo para ellos pero, los acontecimientos demostraron la catástrofe que se cernió sobre sus habitantes, fenómenos que iban desde la persecución sanguinaria por materiales preciosos hasta las enfermedades contraídas cuyas raíces estaban en el Viejo Mundo. Estos temas van más allá de la simple historiografía y traspasan —como debe ser— hacia una actitud reflexiva que demuestre rigurosidad en la forma de pensar los procesos históricos no sólo en datos verificables sino dando elementos de juicio válidos.

La misma historia presenta problemas de hermenéutica, pero la crítica general se reduce al siguiente párrafo:

10. Las cuestiones sobre la América en sus aspectos antropológicos y naturalistas fueron tratados por personajes como Buffon, de Paw y Robertson en el siglo XVIII quienes recogieron las impresiones occidentales del proceso de conquista y colonización. La escuela de Salamanca y Coimbra tendrán su fuerte en la defensa de lo americano en términos de aquello que le es nativo o por lo menos de su comprensión.

“El universalismo de la filosofía de la historia de Hegel reproduce este mismo proceso sistemático de exclusiones. La historia es universal en cuanto a realización del espíritu universal. Pero este espíritu universal no participa igualmente en todos los pueblos Al pueblo que corresponde tal momento como principio natural, le es encomendado la ejecución del mismo en el progreso de la autoconciencia del espíritu del mundo que se despliega (Lander, 2003).

Lo importante era justificar desde lo jurídico y lo teológico la conquista y el poder de la Iglesia y del Estado, así como la supuesta superioridad de lo europeo. Europa occidental apenas salía del “oscurantismo medieval”, cosa que en la península ibérica llegó con distorsiones considerables, es decir, los alcances del Humanismo y el Renacimiento. Desde lo jurídico se escudriñaba en diferentes normatividades y categorías de pensamiento jurisprudente del derecho romano —ya mencionado—. Desde lo teológico se planteaba la discusión sobre la infidelidad o ignorancia de los nativos, o simplemente de la existencia de alma en el indio. Por otro lado, se plantean también problemas de tipo ontológico y ético-moral que no solo se plantearon en los siglos XVI al XVIII sino que siguen planteándose hoy día, el contenido del pensamiento en tiempos de la conquista y colonia para hacer una interpretación filosófica de este acontecimiento histórico.

Aventura moral. Por vez primera el hombre abandona toda justificación externa a sus actos y asume la responsabilidad de los mismos. Pero, como toda aventura, su resultado será imprevisible. La misma voluntad que libremente había creado este mundo podía también destruirlo.

El sentido de responsabilidad podía cambiarse libremente en irresponsabilidad. El nuevo hombre, abandonado a sus propias fuerzas, podía, si así lo quisiese, falsificar ese mundo de autenticidad que se perfilaba. Las obligaciones morales que había adquirido podrían ser fácilmente transformadas en derechos. Fácil sería crear, así, un mundo de justificaciones trascendentales, apoyadas en una idea abstracta del hombre, las cuales, por haberse originado en el propio individuo, no vendrían a ser otra cosa que refinadas formas de la hipocresía (Zea, 1972).

Premisas como la de la Reconquista y el dominio de las Canarias se reflejaron en todo el proceso de ocupación de América en su etapa inicial. En lo primero, la posición guerrerista e intransigente de la sociedad castellana impuesta al resto de España ahora con tentáculos sobre las colonias. En lo segundo, el interés eminentemente económico y la búsqueda de status dieron significancia al llamado experimento de las islas Canarias; ya fuera con anécdotas que parecen sin sentido pero que al analizar se profundiza en el impacto producido por la llegada de europeos y sus costumbres como lo narra Galeano (2003): “la búsqueda de oro y de plata fue sin duda el motor central de la conquista. Pero en su segundo viaje, Cristóbal Colón trajo las primeras raíces de caña de azúcar, desde las Islas Canarias, y las plantó en las tierras que hoy ocupa República Dominicana”. Esto determinaría hasta las características económicas de etapas posteriores. Otro caso que puede anotarse, fue la posición social atribuidas a aquellas personas que pertenecían al reino español pero de origen canario; los miembros del grupo canario en la América española no tenían las mismas oportunidades que los peninsulares y, menos aún, si de estos se sospechaba que te-

nían raíces mestizas de guanches y peninsulares como le caso de personajes tan destacados en la historia posterior como el Precursor de la Independencia Hispanoamericana: Francisco de Miranda, de quien su padre tuvo que demostrar su origen “puro” cosa que actualmente algunos historiadores dudan y creen que su familia paterna provenía directamente del archipiélago en mención más concretamente de Tenerife.

Desde otra perspectiva, la Iglesia proveía la sanción moral y el Estado daba los requerimientos y capitulaciones para legalizar de fondo las acciones. Según la tradición peninsular el que descubría tenía el derecho otorgado por los soberanos automáticamente para ejercer el control, tenían derecho y obligación de expulsar cualquier reducto que pusiera en tela de juicio la existencia impositiva del Rey y del Papa. El Papa es el vicario de Cristo en la Tierra y, por lo tanto, quien puede investir a los monarcas de derechos y deberes para con la Iglesia y su pueblo. Al tiempo que el Rey es el supremo señor natural y dueño del quinto real, a quién Dios por medio de la Iglesia inviste de toda autoridad administrativa y de nombramiento de sus colaboradores o beneficiados. El rey impone el buen gobierno, el orden, la armonía y la justicia, por todo ello es el directo responsable ante Dios y ante la Iglesia. Esto sucedió en la península y luego en América española como lógica de extensión. Lo anterior denota toda una justificación pragmática, donde el pensamiento medieval teocrático se impone y se hace realidad. En cuanto a propiedad e individuo se complementa desde Lander (2003) siguiendo al estudioso español del siglo XX, Clavero:

Bartolomé Clavero realiza un significativo aporte a esta discusión en su análisis de las concepciones del universalismo y del individuo y sus derechos, en el

liberalismo clásico y en el pensamiento constitucional. En este un universalismo no universal, en la medida en que niega todos los derechos diferentes al liberal, que está sustentado en la propiedad privada individual. La negación del derecho del colonizado comienza por la afirmación del derecho del colonizador; lo que es de un derecho colectivo por un derecho individual. Locke en el segundo *Second Treatise of Government*, concibe más concretamente ese derecho como derecho de propiedad, como propiedad privada, por una razón muy precisa. La propiedad para él es derecho ante todo del individuo sobre sí mismo. Es un principio de disposición personal, de esta libertad radical. Y el derecho de propiedad también puede serlo sobre las cosas en cuanto que resulte del ejercicio de la propiedad disposición del individuo no sólo sobre sí mismo, sino sobre la naturaleza, ocupándola y trabajándola. Es el derecho subjetivo, individual, que constituye, que debe así prestar constitución, al derecho, al derecho objetivo, social. El orden de la sociedad habrá que responder a la facultad del individuo. No hay derecho legítimo de esta composición (Lander, 2003).

La tergiversación del presupuesto aristotélico sobre la condición de esclavitud, sirvió como argumento justificador del abuso que se habría de presentar desproporcionalmente en el continente. A propósito de Aristóteles y su influencia, se anota:

La Europa latina medieval se enfrenta al mundo, igualmente al mundo árabe-turco. Nuevamente Aristóteles, por ejemplo es considerado un filósofo en manos de

los árabes a pesar de toda circunstancia que genere no lo desproporcionado, sino del porqué de los cristianos. Abelardo, Alberto Magno, Tomás de Aquino contra la tradición y arriesgándose a condenaciones, usan al Estagirita. En efecto Aristóteles será estudiado y usado como el gran metafísico y lógico en Bagdad mucho antes que sea traducido en la España musulmana al latín, y de Toledo llegue a Paris a finales del siglo XII (Lander, 2003).

La justificación de la ocupación provocaría toda una discusión donde la búsqueda de soluciones sería propuesta por la filosofía, de una parte de los religiosos como los tomistas y agustinos, entre otros y los más conservadores en términos del manejo de relaciones de poder que se agrupaban en propuestas y justificaciones no muy altruistas aunque se declaraban humanistas y escolásticos. América o mejor la situación en América sería un espacio perfecto para que las corrientes de pensamiento español se renovaran, girando hacia el sentido de los ontológicos y lo ético, como lo plantearon Vitoria de la Cruz o de las Casas. Desafortunadamente esa fuerza no aumentó por circunstancias históricas adversas en las décadas inmediatas, pero luego todo el legado contestatario del siglo XVI encontraría su lugar reivindicativo en la filosofía de la liberación, los trabajos e influencia de muchos personajes pensantes como legado de una forma de reflexionar social desde Latinoamérica. “El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “voluntad-de poder” moderna) al indio americano” (Lander, 2003).

Descartes resume varios de sus planteamientos con la frase: “pienso, luego existo” (*cogito ergo*

sum) y se aplica al hecho de la propia existencia de hombres y mujeres a quienes Europa les niega el derecho natural de existir: no piensa, luego no existe! Mientras desde la óptica peninsular se plantea: existo, luego conquisto! Ello a simple vista justifica la acción impositiva hispano-lusitana en el continente pero deja un vacío: ¿Qué tan pensantes eran los peninsulares? O ¿Qué tan reales y auténticos eran? El nuevo enfoque se da gracias al desarrollo del pensamiento que desde la ciencia se establece. “Es sin embargo a partir de la Ilustración y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas cuando se sistematizan y se multiplican estas separaciones. Un hito histórico significativo en estos sucesivos procesos de separación lo constituyen la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, tal como es formulada en la obra de Descartes” (Lander, 2003). El colonialismo español impuesto a los pueblos nativos de las islas caribeñas, significó el comienzo de una violencia fuerte la cual acentuó y se acentuó en la negación de todos sus derechos y de lo que todavía existen algo más que huellas¹¹.

Quizás desde el posterior estudio de Emmanuel Kant, se puedan analizar elementos que sirven para interpretar el modo de actuar de los europeos. La noción de mayoría de edad no aplicaba para los nativos ni de América ni del resto del mundo. “Si la modernidad tiene un núcleo racional *ad intra* fuerte como, “salida” de la humanidad, provinciana, no planetaria; dicha modernidad, por otra parte *ad extra*, realiza un proceso irracional que se oculta a sus propios ojos. Es decir

por su contenido secundario y negativo mítico, la “Modernidad” es justificación de una praxis irracional de violencia” (Lander, 2003).

Los indígenas necesitaban ser guiados por el sendero de la razón —que en verdad no era razón sino dogmatismo— que impartían los europeos. Los indígenas, aplicando concepciones kantianas, no poseían mayoría de edad y la supuesta razón que estos tenían de las cosas era una no razón del mundo. También desde la ética del kantismo se pueden realizar aportes sustanciosos que terminarían afirmando el punto neurálgico —crítico del proceso. He aquí que la ruptura ontológica definió el enfoque de cómo ver el mundo y con ello al mundo amerindio—.

La percepción económica de la conquista de América por parte de los peninsulares ibéricos y todas las relaciones que desde esta se entretijeron en lo social y antropológico, es uno de los objetos de estudio más observados de la lente marxista. Cuando por ejemplo se habla de que el oro y la plata americana, así como el tráfico de esclavos marcaron el inicio de una economía capitalista en gestación, se vislumbra un comienzo de relaciones nuevas para el mundo occidental en todos los ámbitos de la cotidianidad a niveles macro y micros. El marxismo intenta hacer un análisis crítico del proceso destacando el papel de lo que se llama la lucha de clases— entre la nobleza y la burguesía en España; y entre dominador y dominados en el Nuevo Mundo; de la delimitación de la superestructura y la infraestructura para acercarse a los verdaderos intereses de los actores del proceso. La acumulación de capital, según el marxismo durante la conquista y la colonia, y hasta el mismo hecho del descubrimiento de América, determinaron en definitiva la eclosión de ideas de carácter revolucionario: pues la clase mercantil se impondría finalmente

11. Se recomienda el texto *Haití un país ocupado* de Beatriz C. Gutiérrez y Mario Iván Álvarez publicado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 2007, para conectar los efectos de estos procesos anteriores en situaciones contemporáneas.

sobre la ya obsoleta y ociosa nobleza, creando con ello toda una ideología que va de la mano con la acumulación de riqueza. Se impondría una corriente de pensamiento pragmático de avanzada. La capacidad productiva de España no fue la mejor, las riquezas de sus colonias fueron a parar a manos de banqueros y estados ajenos al proceso de conquista¹², difícilmente el mercado se desarrolló aun en las colonias este no era interés de políticas de hacienda.

Desde la perspectiva de los actos humanos no se puede dar la interpretación con simplismos como la afirmación común de que eran otras épocas. Siendo así, se perdería tiempo esencial para ocuparse de otras cuestiones cuando la reflexión desde la ética es indispensable. Para hacerse una idea global no se puede olvidar lo que Enrique Dussel¹³ denomina el genocidio de americanos y de africanos. Para sustentar la importancia del estudio ético de situaciones como la planteada se recalca:

La conducta humana del hombre es precisamente el objeto o materia con la cual trabaja la Ética y es a la vez también instrumento o el objeto a través del cual nos realizamos o no nos realizamos; por eso decimos que la Ética es la ciencia de la realización de la persona a través de sus

propios actos. Por ello es muy importante estudiar la estructura de los actos de la persona, porque no solo sirve para determinar las características de ellos, y así saber si se pueden o no catalogar como objeto material de la Ética, sino que además, a través de ese estudio, se puede medir la responsabilidad propia del hombre por sus actuaciones.

Pero lo que es más importante y definitivamente grande en este estudio de los actos humanos es que el hombre llegue a saber qué está en sus manos y no en las de nadie más, la suerte de sus propias vidas, la elevación y perfeccionamiento de su persona o la destrucción de ella (Hortta – Rodríguez, 1994).

Ahora bien, si se observa todo lo acontecido en la América de tiempos del descubrimiento y primeras conquistas, no sólo las responsabilidades recaen en individuos sino también en las instituciones que sustentaban el propio modelo colonial: Iglesia y Estado.

En definitiva, quizás no aparezcan rasgos eminentemente filosóficos –en el sentido estricto de la palabra desde una visión totalmente occidentalizada de tipo discriminatoria–, es más, lo histórico se limita a pequeñas referencias. Sin embargo –como en todo contexto–, solo la profundización y la consulta reflexiva pueden ayudar a sacar a flote ideas, hechos y personajes que no son poco importantes para comprender y establecer argumentos de peso que conduzcan a un debate que se puede extender y hacer de fácil entendimiento e interpretación. Pero una de las temáticas centrales es la posición de los entes de poder y el resto de los actores de la conquista que tuvieron como premisa los sucesos de las

12. Como bien lo ilustra Eduardo Galeano en su magistral texto *Las venas abiertas de América Latina* cuando sostiene como título en uno de sus apartes que “*España tenía la vaca, pero otros tomaban la leche*” para referirse a lo que llamamos fuga de capital hacia el extranjero sin retorno o inversión interna.

13. Enrique Dussel en su texto *Historia general de la Iglesia en América Latina*, comenta de manera precisa los crímenes cometidos por los conquistadores y colonizadores europeos en América y las defensas que esgrimía la Iglesia desde los discursos hasta las acciones de hecho.

islas de la costa africana (Canarias y Azores). El estatus del nativo era uno de los problemas en los cuales teólogos y otros funcionarios se debatían, tomaban además las raíces de toda la tradición filosófica y de la jurisprudencia occidental:

Los “bárbaros” podrían ser, de acuerdo con las previsiones del derecho romano, esclavizados legítimamente, y “bárbaros” llegó a considerarse por el cristianismo medieval como equivalente a “infiel”. Y aunque la corona se mostraba deseosa de aplicar esta consideración al primer envío de tainos que llegó a Andalucía, la influencia de los teólogos condujo a segundos razonamientos. Un fiel era un hombre que había rechazado la verdadera fe, pero estas nuevas gentes habían vivido aparentemente, aunque inexplicablemente, en una total ignorancia de ella. Por lo tanto, deberían ser clasificados como paganos y no infieles, al menos hasta que se les predicara el evangelio y lo hubieran rechazado (Portilla León, 2003).

El maestro Leopoldo Zea, como estudioso que es, nos hace el siguiente apunte que sustenta una discusión compleja, sobre la cual trata de dar una interpretación histórico-filosófica a las consecuencias del proceso de conquista desde las isla a tierra a dentro en la América continental; no para justificar lo que sucede hoy en día en Latinoamérica, pero si para hacer una conexión entre los elementos que delinearon el desarrollo en estas tierras poniendo sobre la mesa los presupuestos cartesianos y postmodernos frente a las tristes realidades sociales:

Descartes al preguntarse sobre las causas de la desigualdad que reinaba en todos los campos de la cultura exclamaba: ¡Cuán

difícil es hacer cumplidamente las cosas cuando se trabaja sobre lo hecho por otros! En lo hecho por otros se encontraba el origen de todas las desigualdades: políticas, sociales, religiosas, morales y de opinión cultural. Desigualdades que habían dado origen a sangrientas y largas guerras, apoyadas por la historia, la tradición y las costumbres. Frente a estas desigualdades la conciencia haría patente la accidentalidad de las mismas, accidentalidad que los hombres habían convertido en algo permanente. Pero había algo permanente y natural al hombre: “la razón o buen sentido. Ésta era naturalmente igual en todos los hombres, decía el propio Descartes. La desigualdad tenía su origen en algo remoto, pero accidental. En algo que le había sucedido al hombre debido a una serie de diversas circunstancias. A estas circunstancias se referirán todos los filósofos modernos, desde Descartes a Juan Jacobo Rousseau (Zea, 1972).

En conclusión, la conquista de América¹⁴ por parte de los reinos de España y Portugal, tuvo como referentes aplicar los procesos llevados a cabo en los archipiélagos de la costa Atlántica africana, por ejemplo, la conquista de las Canarias tuvo su característica medieval propia, el derechos de conquista y su puesta en marcha obedeció a los mismos principios de la reconquista contra los reinos moros y la persecución de judíos. Segundo, lo que siempre estuvo en discusión,

14. La situación de los nativos de Norteamérica no fue muy distinta. El modelo anglosajón difiere del castellano, pero esto debe pasar a un segundo plano cuando de la vida física y cultural de un pueblo se trata. La aniquilación de muchas de las sociedades norteamericanas no escapan a la generalidad del tema de la conquista y colonización de América.

aunque poco a su favor, era el estatus del nativo y las relaciones de poder tanto en las islas Canarias como en las Indias Occidentales. Tercero, se demuestra la fuerza de la ideología política y religiosa que siempre buscó como justificarse. Cuarto, la eficiencia del binomio Iglesia-Estado para coaccionar frente a los retos que la conquista planteó, tanto para España como para

Portugal, por parte de la religión estos territorios –tanto Canarias como América– estaban habitados por “bárbaros paganos” ello los hacía objeto de conquista y sometimiento por ende el estado debía garantizar su sumisión también política y cuando vinieron las “medidas cautelares” de la Corona ya era demasiado tarde, el modelo ya estaba impuesto por inercia propia.

Referencias

Armstrong, K. (2002). *El Islam*. Barcelona, Mondadori.

Cipolla, C. (2003). *Historia económica de la Europa preindustrial*. Barcelona, Crítica.

Galeano, E. (2003). *Las venas Abiertas de América Latina*. México D.F., Siglo Veintiuno editores.

Gutiérrez, B. C. & Álvarez, M. (2007). *Haití un país ocupado*. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Halperin Donghi, T. (1981). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza Editorial.

Hortta, E. Rodríguez, V. (1994). *Ética general*. Bogotá, Universidad de la Sabana.

Hindley, Geoffrey. (2005). *Las Cruzadas, peregrinaje armado y guerra santa*. Barcelona, Byblos.

LANDER, E. (2003). *Colonialidades del saber*. Buenos Aires, Ciencias Sociales.

Márquez Ramírez, G. (2007). *Cuatro visiones del descubrimiento y conquista de América*. UAEH, Pachuca.

Marquinez Argote, G. (1978) *Ideología y praxis de la Conquista*. Bogotá, Nueva América.

Martín, R. & Alape, A. Arciniegas, G. (1987). *Historia de Colombia, Vol. II, Sobre las premisas de la conquista*, Bogotá, Salvat.

Portilla León, M. Helms, M. Urra, & otros. (2003). *América Latina en la época colonial Vol. I. España y América de 1492 a 1808*. Barcelona, Crítica.

Riquier, Riquier, B. (1979). *Reportaje de la Historia Vol. II: Historia Moderna, crónicas y testimonios*. Barcelona, Planeta.

Torres Campos, R. (2002). *Carácter de la conquista y colonización de las Islas Canarias*. Maxtor, 1901. Valladolid.

Zea, L. (1972). *América como conciencia*. México D.F. UNAM.

Motivaciones de la formación docente

“Una apuesta desde la investigación narrativa”

JULIANA DEL PILAR SANTAMARÍA VARGAS*

[...] En ese primer semestre en la universidad aprendí todo lo que tenía que saber como profesora y que seguramente estaba en los libros y en las clases recibidas en el pregrado, pero sólo el contacto con los estudiantes y el aula de clase, me hicieron maestra. Desde ese primer día hasta hoy, han pasado 21 años continuos de actividad docente mezclada con diversos ingredientes que le han dado sabor a la vida...

[Rodríguez 2009]

Resumen

El trabajo investigativo basado en el análisis de relatos de vida, posibilita conocer directamente de las fuentes, las formas de comprensión y construcción de la realidad, en la cual se da sentido al presente a partir de vivencias del pasado. La investigación en educación y específicamente la relacionada con la formación de los docentes, encuentra en el análisis de los relatos de vida una estrategia metodológica que permite comprender las ideas individuales relacionadas con el proceso formativo para configurar concepciones colectivas asociadas con factores de orden político, social y cultural. De esta manera, el presente artículo

recoge los resultados conceptuales e investigativos de la tesis de maestría titulada “Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de relatos de vida pedagógica”, centrada en la interpretación de las ideas y reflexiones relacionadas con la formación de los profesores, las cuales se hallaron en los relatos de vida profesional de los participantes en el estudio.

Palabras clave: formación docente, relatos de vida, memoria, remembranzas, voces, identidad, reconocimiento, práctica, calidad de vida, motivación.

* Docente investigadora Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en español y literatura, Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación. En la actualidad se encuentra vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito. Sus intereses investigativos giran en torno al tema de la formación e identidad docente, línea en la cual ha venido desarrollando diferentes trabajos.

Abstract

The research work based on analysis of life stories, makes it possible to know directly from the sources, ways of understanding and construction of reality, which gives meaning to the present from past experiences. Educational research and specifically that related to the training of teachers, let us find in the analysis of life stories a methodological strategy that allows us to understand individual ideas related to the training process to set up collective conceptions associated with political, social and cultural factors. Thus, this article outlines the concep-

tual and research results of master's thesis entitled "conceptions and reflections on the training of teachers from teaching life stories", centered on the interpretation of ideas and reflections related to training of teachers, which were found in professional life stories of participants in the study.

Key words: teacher training, life stories, memory, remembrances, voices, identity, recognition, practice, quality of life, motivation.

Contextualización de la investigación: entre las categorías y las funciones narrativas

El ejercicio investigativo que se describe a continuación fue un estudio biográfico-narrativo, que tuvo por objetivo la interpretación de las concepciones y reflexiones relacionadas con la formación de los docentes participantes en el estudio. En primer lugar, el trabajo se desarrolló a partir de la identificación de las ideas, los motivos, los momentos, los espacios y las personas que intervinieron en los procesos formativos de los profesores, presentes en sus relatos de vida, y, en segundo lugar, de la comprensión del significado de las reflexiones de los profesores acerca de su proceso formativo.

Para ello, se emplearon dos formas de proceder en el análisis, es decir, desde los planteamientos de la teoría fundamentada y el análisis de las funciones narrativas (formas de proceder en la investigación biográfico narrativa), lo cual permitió encontrar los elementos que influyeron

en la formación, asociados con la autoimagen, hábitos, actitudes y valores que contribuyeron y marcaron huellas en la historia formativa de los docentes.

Según Bolívar (2002), en la investigación narrativa se pueden distinguir dos tipos de análisis que, a su vez, suponen diferentes formas de construir conocimiento y criterios para la validación y fiabilidad del estudio.

Una propuesta es el análisis paradigmático de datos narrativos, éste se basa en el estudio de narrativas e historias de vida orales o escritas cuyo análisis procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones. Posteriormente, se buscan temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas, y las categorías se derivan inductivamente de los da-

tos. Esta parte se relaciona con el análisis cualitativo y con la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

La otra propuesta es el análisis narrativo, basado en el estudio de casos particulares, es decir, acciones o sucesos que produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que permita hacer significativos los datos, aquí no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuren la historia, para así poder expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes, afirma Bolívar. Así, el objetivo de este tipo de análisis es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad.

Para realizar el análisis narrativo en la investigación, se tuvo en cuenta la propuesta de Quintero (2008), en el documento titulado: Los usos, significados y metodología de la narrativa. En este estudio se presentan cuatro momentos de la metodología narrativa, y según la autora, en cada uno encontramos un nivel de recolección, organización y sistematización de la información con su correspondiente interpretación y comprensión.

En primer lugar, el registro de codificación, momento que hace referencia a los códigos de identificación de la herramienta narrativa utilizada, es decir, edad, género, rango socio cultural, número de entrevista, entre otros. En segundo lugar, el nivel textual de preconcepción de la trama narrativa. En este momento se dan tres tipos de referencia: de hechos, temporales y espaciales, que sirven para analizar lo que se dice con el lenguaje, esto con el fin de realizar un análisis más integrador que relacione todas las narraciones. Según la propuesta, es importante es-

coger párrafos o fragmentos narrativos afines con el problema y los objetivos de la investigación. Así, los hechos o acontecimientos de cada párrafo elegido son entendidos como preconcepciones de la trama narrativa. Esas tramas responden entonces a los interrogantes: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿en dónde?, ¿por qué?, entre otros.

Posteriormente, el nivel contextual de la trama narrativa; en este nivel se busca la identificación de la fuerza narrativa para dar significado a las acciones a partir de rasgos específicos de una cultura, en otras palabras, lo que se busca es comprender e interpretar la inserción del investigador en redes narrativas en las cuales se encuentran reflexiones y juicios de valor.

Y finalmente, el nivel metatextual o de reconfiguración de la trama narrativa. En este momento se hace una nueva lectura de la trama de la narrativa resultado de la interpretación en los momentos dos y tres, y del diálogo con otras voces que pueden provenir de otros autores, sujetos y textos. Según la autora, en este último nivel se reitera la idea de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionado de creencias, normas, ideologías, las cuales son reveladas por el investigador y narradas en una trama narrativa reconfigurada.

Una vez presentadas las formas de analizar la información, resulta interesante interrogarse acerca del por qué de este tipo de investigaciones en el contexto de la educación, pues bien, tal como lo afirma Mallimaci (2006), a través de los estudios biográficos se posibilita la descripción, el análisis y la interpretación de los hechos de la vida de una persona, para comprenderla de manera individual o como parte de un colectivo.

Por otra parte, al realizar relatos de vida profesional se evidencian las razones que han motivado a un docente a tomar este camino, aquellas experiencias que trazaron un hito en su historia de formación, las personas significativas, los maestros que con su ejemplo reafirmaron esa primera intuición de ser profesores, la influencia familiar y todos los demás aspectos que intervienen en los procesos de formación.

“..Sin lugar a dudas la persona que marcó de manera contundente mi quehacer profes-

sional fue el padre Publio, como decano, amigo y cómplice. Moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. La suma de experiencias, el paso de una materia a otra, de un salón a otro, de un grupo amigable a otro menos amigable...todo esto va moldeando nuestro perfil como profesores”...

(A-P)¹

1. En la codificación la primera letra indica el instrumento del cual se extrajo la cita (E = entrevista, A = autobiografía), la segunda letra indica la inicial del nombre del narrador autor de la cita.

..... *Hablando de los resultados:* *voces que reconstruyen el proceso formativo*

Con el análisis de la información fue posible comprender, que las razones y motivaciones respecto a la formación de un docente pueden ser muchas, la necesidad de reconocimiento como profesionales de la educación, las problemáticas del aula que obligan a un docente a capacitarse para responder a las exigencias de una sociedad en permanente cambio, la construcción de identidad como sujetos de conocimiento, el mejoramiento de la calidad de vida o posiblemente, la reivindicación del colectivo docente como actores fundamentales en los procesos de transformación educativa con miras al mejoramiento de la calidad.

“Yo digo que un profesor debe estar en constante formación y estar en la universidad, si un maestro no está en constante formación su práctica se va a limitar a una rutina que se va a volver tediosa pero que en algún momento necesita transformarse porque la sociedad se ha transformado, entonces si uno no está, a la par de las nuevas tecnologías, y

de las innovaciones pedagógicas se ha quedado atrás. O, no, no es tanto eso, sino que un maestro debe estar en constante transformación, en constante evaluación, para que sus prácticas estén acorde con el contexto en el cual está ubicado.” (E-S)

Por otra parte, se puede decir que la etapa de práctica cobra un valor significativo en la historia de un maestro, aquella confrontación en la cual los saberes adquiridos a lo largo de una carrera se enfrentan a la realidad del aula, en otras palabras, llevar a la realidad aquellos discursos de libros, fotocopias, exposiciones y dinámicas que ahora entran en escena y hacen parte de los saberes de un docente, de las herramientas con las que se llega al aula y se empieza el camino por esta profesión.

“Yo aprendí a ser docente, siendo docente.... bueno, es mi forma de ver. Como lo he dicho

anteriormente, fue un paralelo entre la universidad y el trabajo, entonces lo que iba viendo lo iba aplicando... uno como que va aprendiendo a ser docente es de esa forma...
(E-C)

Sin embargo, para los docentes es una realidad que la formación es un proceso que está mediado por condiciones de orden histórico, político y cultural y que, de alguna manera, los programas de las universidades se ven comprometidos a cumplir con esas exigencias que demandan de la educación grandes transformaciones.

Por lo anterior, los docentes se han visto motivados a reflexionar en relación con las políticas que direccionan los procesos formativos y a generar propuestas con miras a la organización de colectivos de maestros que posibilite la creación de proyectos alternativos que den sentido a su quehacer y consoliden argumentos para enfrentar la implementación de nuevas políticas. Dicha iniciativa se hace evidente en el año de 1982 con el surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia.

Como lo afirma Gantiva, citado por Tamayo (2006)

“Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.”

En este contexto, vale la pena mencionar que, los docentes que participaron en el estudio también advirtieron esta problemática como uno de los factores que influyeron sus motivaciones de formación, inclusive se presentaron reflexiones en torno al rol del docente a partir de las políticas públicas de nuestro país y la incidencia de las mismas en las condiciones laborales y de contratación del profesorado colombiano.

“Las políticas públicas han incidido en las reformas educativas y por ende han dinamizado el rol del maestro, dejó de ser un operario de escuela debido a que los nuevos requerimientos de orden global exigen el dominio de una lengua extranjera y es imperativo el manejo de nuevas tecnologías, todo ha ido evolucionando paulatinamente, las condiciones laborales son diferentes para los nuevos docentes, por ejemplo ellos se rigen por evaluaciones de desempeño y se les reconoce el nivel de estudios y tienen otras implicaciones a nivel prestacional, mientras que para los antiguos se tiene en cuenta el tiempo de experiencia para ascender en el escalafón.” (E-G)

Otro aspecto que se hizo evidente en el estudio está asociado con el sentido humano con el que los docentes reconocen su profesión. Algunas de las expresiones derivadas de los relatos, proponen el trabajo pedagógico de los docentes como un oficio de artistas que tienen en sus manos la importante tarea de moldear las vidas de los estudiantes que ingresan al aula de clase.

Como lo propone Saldarriaga (2003) en su texto “Del oficio de maestro”: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, la labor del docente se puede comparar con la del artesano, argumentando que, tanto el artesano como el

docente “han sido expropiados de los prejuicios sociales y los beneficios materiales generados por su labor y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos y ser reconocidos por su arte”. Nótese ahora, después de esta reflexión, que los docentes también se piensan como artistas y que en ocasiones, creen tener “fórmulas mágicas” para influir en las vidas de los educandos que la sociedad les ha encomendado bajo su responsabilidad.

“[...] así preparo mis clases. Una pizca de buenos motivos, grandes cantidades de teoría, dosis cortas de imposición, trozos largos de libertad, mezclar los ingredientes y al final acompañarlo de un buen vino, en este caso mucha conversación, finalmente el comensal es el que evalúa el placer inscrito en su alimento.” (A-B)

“Cuando en mis estudiantes percibo un brillo especial en sus ojos, una sonrisa cálida y tierna, una palabra sincera, un logro alcanzado y un sueño hecho realidad, sé que es un reconocimiento a lo que hago, porque les he dado la oportunidad de llenar su vida de significados...” (A-G)

Tal como se mencionó anteriormente, son muchos los factores que influyen en la formación de los docentes. Así, las instituciones que se encargan de esta tarea juegan un papel determinante y se consideran un punto de partida para comprender las dinámicas propias del proceso formativo. Con la reforma de las escuelas normales en Colombia durante la década de los 30, se empieza una etapa de transformación en la formación de los docentes a través de la apropiación de algunos aportes de la pedagogía activa. Posteriormente, bajo la idea de la profesionalización del educador, se dio paso a la apertura

de facultades de educación en Colombia, en cabeza de la universidad Nacional, institución que por primera vez abrió sus puertas para la formación de maestros en Colombia en el contexto universitario.

Seguidamente, se consolidaron otras facultades de carácter público que entregaron a la sociedad nuevas generaciones de profesores. Sin embargo, debido a la demanda y a las necesidades de formación en aras de la cobertura, las instituciones privadas empiezan a ofrecer también, programas para formación de docentes y se incrementa el número de facultades de ciencias de la educación en nuestro país. Con este panorama, la educación colombiana, centrada en la formación de docentes, amplía las posibilidades y ofrece a la sociedad alternativas de selección a la hora de pensar en la institución que les otorgaría el título como profesionales de la educación.

Frente a este tema, de las instituciones formadoras de docentes, la investigación permitió ver que para algunos de los participantes, dicho camino de formación sí se inició con el ingreso a una escuela normal, sin embargo, los que iniciaron desde una facultad de ciencias de la educación se preocuparon por realizar una correcta selección de la institución a la que confiarían su proceso formativo. Así las cosas, se presenta a continuación algunas reflexiones que, desde las voces de los mismos docentes evidencian el inicio de su proceso formativo y la importancia de las instituciones para los profesores.

En enero de 1984, mis padres me matricularon en la Normal Departamental María Auxiliadora de Villapinzón Cundinamarca, un municipio que queda ubicado a dos horas de la ciudad capital, ellos estaban interesados en la Normal porque tenía internado

femenino y era dirigido por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y por supuesto, querían que su hija tuviera una educación que fuera complementaria y sirviera para tener independencia económica para poder más adelante costearme por sí misma la universidad. Ellos gastaron sus ahorros de muchos años de esfuerzo y decidieron invertir en mi futuro. Transcurrieron seis años de vida en el internado, sin duda una experiencia que me aportó significativamente como persona y gané mucha independencia; hoy recuerdo con alegría todo lo que viví en ese lugar, cada dos años visito el pueblo y recuerdo con nostalgia momentos bellos e inolvidables que habitan en lo más profundo de mi ser. (A-G)

[...] empecé a buscar donde estudiar y llegue a la Universidad de la Sabana que en ese entonces quedaba ubicada en la Cll 70, Cll 71, Cll 72, Cll 73, porque tenía como sede un montón de casitas en ese barrio, que iban de la sede A hasta la Z, me inscribí, me exoneraron del examen de admisión y cuando me citaron a la entrevista me acompañó Gabriel.

Al entrar a la entrevista me encontré con la Decana, una persona amable, me hizo las preguntas de rigor, ¿Cómo se enteró de de la Universidad?, ¿Por qué piensa estudiar filosofía? Y otras más que hacen parte de los repertorios de las entrevistas para ingresar a la universidad. Una de las cosas en las cuales me fijé, fue que en el escritorio de la Decana se encontraba una enorme Virgen y en el fondo un cuadro del Sagrado Corazón de Jesús y cerca de la entrada de su oficina, se hallaba un cuarto que decía en letras grandes "ORATORIO".

Al salir de la entrevista Gabriel me preguntó, ¿Cómo le fue?, le dije: Bien y nos pusimos a reír un poco.

-Bueno ¿ese oratorio es para cuando uno esté perdiendo una materia?.

-Si para pedir una ayudita extra. Le dije.

-Hermano, usted va estudiar en esa universidad goda y del Opus dey, es mejor que vayamos a averiguar otra, yo lo acompaño.

Y nos dirigimos a la Universidad Libre, al entrar allí se respiraba un aire distinto, sus paredes blancas, tenían las marcas de los estudiantes con sus graffitis, había carteles y por supuesto no había Oratorio. En ese momento "La Libre" era más parecida a una universidad pública que a una privada y allí fue donde inicié mi carrera docente. Ingrese a estudiar de noche Ciencias Sociales y Económicas, a comienzos de la década de los ochenta, es decir, después del gran auge del movimiento estudiantil y magisterial.

De igual forma, a partir de otras reflexiones fue posible analizar que los profesores valoraron de manera positiva la institución en la cual fueron formados, a partir de dos ejes fundamentales a saber: en primer lugar, un factor asociado con el sentido de pertenencia institucional, lo que evidencia agrado al hablar de la universidad, y en segundo lugar, un factor asociado con el reconocimiento de la calidad de las universidades públicas en relación con las universidades privadas, pues se encontraron expresiones que destacan las ventajas de estudiar en una universidad o en otra.

Ahora bien, en cuanto al tema de los modelos de formación se presenta una crítica que refleja la

inconformidad, pues manifestaron que no existe coherencia entre la formación y las necesidades sociales de las instituciones educativas, en suma, no hay una conexión real entre la teoría y la práctica. Parece ser, según las afirmaciones de los investigadores que los programas forman más bajo una visión descontextualizada que para dar respuesta a las problemáticas educativas y sociales en el contexto colombiano.

Al respecto se encuentran apreciaciones que cuestionan los currículos de las licenciaturas, críticas relacionadas con los modelos formativos a distancia y con la ausencia del componente práctico desde el inicio de la formación. Pero también, se destaca que la formación debe entenderse como una responsabilidad de los docentes, y por lo tanto, son ellos quienes deben promover espacios de formación autodidacta, recuperar la lectura y la escritura como una alternativa de actualización permanente y reconocerse como actores principales en su propia formación.

“La educación a distancia me parece que es una venta de títulos, me parece que eso no ha funcionado, que todo el cuento de lo semi-presencial, de que vienen usted los sábados, hace que los docente realmente no tengan una buena formación. Me parece que es muy bajo el nivel de conocimiento y exigencia, termina siendo una entrega de títulos. O ahora, por qué no se estudia a distancia medicina ¿si?, por qué no se estudian otras carreras y por qué si para maestros, por qué la formación de un maestro se reduce cuando debería tener una mejor formación, un pregrado debería ser más exigente, más amplio. Uno compara, por ejemplo, un médico hace cinco años de formación con turnos de 24 horas en diferentes clínicas, es decir que el nivel de exigencia para la formación de un médico es muy alto, claro, él tiene que salvar vidas. Y un maestro, que es el que va formar personas, moldear vidas, que es el que tiene esa labor, entonces resulta que es muy pobre la formación.” (E-C)

■ *A manera de conclusión: otra puerta que se abre frente al tema de la formación* ■

Finalmente, luego de analizar las reflexiones de los docentes en torno a los procesos formativos, vale la pena plantear las siguientes consideraciones derivadas del ejercicio investigativo, que sin lugar a dudas más que conclusiones son reflexiones que posibilitan el inicio nuevos estudios.

Aunque la formación docente esté determinada por factores de orden político, social y cultural, es importante que los profesores promuevan proyectos pedagógicos alternativos enfocados hacia la discusión en torno al problema pedagógico.

En este sentido, la educación, será entendida como una posibilidad de acceso a las dinámicas globales, al crecimiento económico y al desarrollo del país, condición que exige importantes replanteamientos encaminados a la producción de conocimiento científico, la investigación y la innovación.

La investigación en educación debe ser concebida como eje fundamental de la formación de los docentes, dado que constituye una posibilidad de cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y,

por ende, una alternativa para el mejoramiento de la calidad a través de la producción de aprendizajes significativos y de la comprensión de la realidad en relación con los fenómenos educativos.

Es importante que la imagen de los docentes como agentes de conocimiento y desarrollo se reconfigure paralelamente con la formación, pues

en definitiva, la cualificación de los profesores tiene una incidencia directa no sólo en el contexto de la educación sino en la sociedad en general. Razón por la cual, los docentes se ven comprometidos a responder a las exigencias de las nuevas generaciones y de los requerimientos en aras de la transformación y la calidad del sistema educativo.

Bibliografía

Avanzini, G. (Compilador) (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Fondo de Cultura Económica, México

Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Ecoe Ediciones, Bogotá.

Barrero, J.E. y Tenorio, G. (2008). Tesis de Maestría en Docencia no publicada. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid, La Murralla.

Bolívar, A. (2002). “¿de nobisipsissilemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Recuperado el día, mes, año, de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. Domingo, J. (2006, septiembre). *La investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, (Vol.7, No. 4, Art.12)

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.

Connelly, F. & CLANDININ, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J. y Otros. *Déjame que te cuente*. Ensayos Sobre Narrativa Y Educación. Barcelona: Laertes.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Tezanos, A. (1986). *Maestros Artesanos Intellectuales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Magisterio. Bogotá, Colombia.

Díaz, C. J. (2006). *El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de formación docente*. Reflexiones y aportes desde las historias y relatos de vida. VIII Jornada del

Maestro Investigador. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata, S.L. Y Fundación Paideia Galiza.

Flores, L. E. (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Lima, Ministerio De Educación, Gtz, Unesco.

Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Mc GRAW- Hill.

García, L. (2003). El Estado del arte de la formación docente en Cuba. Lima, Ministerio De Educación, Gtz, Unesco.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona

Hamburger, A. (1998). La formación permanente del profesorado. *Revista Itinerario Educativo*, Facultad De Educación, Universidad de San Buenaventura.

Hernández, F.J. La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación. Grupo: Sociología de la educación. Recuperado el 19 de junio de 2009, de http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf

Hirsch, A. (2003). *Investigación Superior*. Universidad y formación de profesores. Editorial Trillas S.A. México.

Imberón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Ediciones Paidós, Barcelona.

Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Alfaomega Colombia.

Larrosa J. (1995). Déjame que te cuente. Barcelona, Laertes, *Revista Iberoamericana de Educación O.E.I.*

López Barajas, E. (Coord.). (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España.

Mcewan H. & Egan k. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. p. 234.

Madriz, G. (2000). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. En A Parte Rei. *Revista de filosofía*. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>

Maldonado, M.A. (2008). *Pedagogías críticas*. Europa, América Latina, Norteamérica. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). *Historias de vida y métodos biográficos: estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Messina, G. (1999). Investigación en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Barcelona, Empresa Editorial Herdes.

Olivé, L. (1994). *La identidad personal y colectiva*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, España.

Quintero, M. (2008). *Aproximación a los sentidos, significados, usos y metodologías de la narrativa*. Manuscrito no publicado. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Quintero, M. y Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores, S.A.

Rojas, L.I. y Rendón, D. B. (2004). *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente entre Orugas y Mariposas*. (2002 septiembre 4 al 6: Bogotá). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*

(Tomo I y II). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna*. Bogotá, Magisterio.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona, Octaedro.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Velásquez, C. M. (2005). *Manual de géneros periodísticos*. Universidad de la Sabana, Ecoe Ediciones, Bogotá.

Zuluaga, O.L., Noguera C.E. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.



Autonomía universitaria: una reflexión de la universidad de finales del siglo XIX y principios del siglo XX

CAROLINA NAVARRO*
carolina.navarro888@gmail.com

Resumen

La historia de la educación permite realizar reflexiones diversas en torno a interacciones sociales, económicas, políticas y religiosas que se han construido alrededor de la misma, pero también conlleva a repensar la lógica del proyecto educador y comprender su lugar, tal vez como proyecto de nación de las propias capas sociales o como un proyecto político que, en la mayoría de los casos, obedece a intereses ideológicos o incluso, económicos. De esta manera, la historia de la educación permite dar lectura de las marañas construidas en la misma problemática social, que sin asilar su existencia, termina por incorporarse en el discurso y las prácticas propias de los escenarios educativos.

Por este motivo, desde la misma fundación de las universidades públicas, se puede observar la injerencia de estos intereses políticos, religiosos y económicos que lejos de concretar la educación como un proyecto de Estado, terminan por convertirla

en un telón de fondo para la legitimación de sus actuaciones, de sus discursos y de su forma de ver el mundo. Todo esto, ante el despojo de la autonomía universitaria, reclamada desde la naciente preocupación de la misma sociedad, que observa incómoda, los devenires propios de los procesos históricos anclados a cadenas ideológicas.

Por ello, se pretende reflexionar, desde un breve análisis histórico (finales siglo XIX y principios Siglo XX) la relación entre autonomía universitaria y el pensamiento político emanado desde el poder central. Para ello, se realiza una aproximación a la legislación y reglamentación jurídica, así como al pensamiento político de cada momento histórico.

¿Cuál es la relación entre autonomía universitaria, pensamiento político y educación?

Palabras claves: Autonomía, Universidad Pública, Pensamiento Político y Educación.

* Magister en Ciencia Política de la Universidad de Los Andes. El trabajo investigativo se ha concentrado en el área de la Seguridad Humana, fue analista de investigaciones del CIDER-Universidad de Los Andes para el Proyecto “El Libro Blanco de la Droga”, investigadora del Congreso Visible para el proyecto “reforma Política y la parapolítica en el Congreso”. Actualmente trabaja en la Fundación Ideas para la Paz como analista de datos sobre Crimen Organizado en América Latina y el Caribe y como docente de la Universidad la Gran Colombia área en la cual se desempeña como Coordinadora del Programa de Lic. En Ciencias Sociales y como docente de Tiempo Completo.

Abstract

The history of education allows various reflections about social interactions, economic, political and religious that have been built around it, but also leads to rethink the logic of the educator and understand their place, perhaps as a national project of the layers themselves as a social or political project that, in most cases, due to ideological interests or even economic. Thus, the history of education can read out the tangles built in the same social problems that asylum without their existence, ends up joining in the discourse and practices specific to educational settings.

For this reason, from the very foundation of public universities, one can observe the interference of these political, religious and economic concrete away from education as a state project, eventually turning it into a backdrop for the legitimization of their actions, their discourses and their way of

seeing the world. All this, with the theft of university autonomy, demanded from the rising concern of the same society, which observes uncomfortable, the vagaries of historical processes themselves anchored in ideological chains.

Therefore, some thoughts from a brief historical survey (late nineteenth and early twentieth century) the relationship between university autonomy and political thought emanating from the central power. To this end, approximation is performed to law and legal regulations as well as political thought of each historical period.

What is the relationship between university autonomy, political thought and education?

Key words: Autonomy, Public University, Political Thought and Education.

Relación entre Pensamiento Político y Educación

En Colombia, a partir de la conformación de la República, las ideologías partidistas han construido desde discursos y prácticas, realidades en todos los ámbitos de la sociedad, la economía y la política. El sistema partidista polarizado y reducido a la mínima expresión de las ideologías, termina por convertirse en parte de las problemáticas sociales, o incluso, por auspiciar parte de éstas. Esto es parte de nuestra historia política, en aquellos años donde la elección presidencial significaba el establecimiento en el poder central de un partido, y con él, el cambio de todas las disposiciones que hacen parte de la sociedad, en concordancia con esa corriente de pensamiento.

Para el caso de la educación superior, este hecho se reflejó tanto en el nombramiento de docentes y directivos –los cuales debían demostrar afinidades partidistas–, hasta el plan de estudios, los textos de enseñanza y los estudiantes admitidos, quienes debían ser seleccionados por el ejecutivo o por la iglesia, según el pensamiento político del gobierno central. Este tipo de realidades permite dilucidar la forma como la instrucción pública, como proyecto homogeneizador, se fue construyendo, desde lo físico y lo simbólico, como un interés por mostrar la rivalidad partidista y por consiguiente, una débil autonomía universitaria.

■ *La Universidad Colombiana en el Siglo XIX* ■

A principios del siglo XIX, fueron fundadas muchas de las universidades públicas de nuestro país, ejemplo de ello, es la creación de la Universidad de Boyacá (Decreto 30 de Mayo de 1827), la universidad del Cauca (Decreto 24 de abril de 1827), la universidad del Magdalena (Decreto 6 de octubre de 1827) y demás, que fueron establecidas como un programa de política educativa del gobierno de turno, Simón Bolívar como Presidente y Francisco de Paula Santander como Vicepresidente.

La reforma de estudios que el Congreso Nacional de Colombia y el Vicepresidente Santander crearon con el fin de direccionar el nuevo camino de la educación oficial y popular principalmente con una función económica, es decir, “eliminar el divorcio entre educación y producción¹”, enfrentó a los colombianos en la polémica confrontación: escolástica versus modernidad. Este contraste entre el tradicionalismo escolástico y la afanada modernidad se venía presentando ya desde el siglo XVIII, donde lo práctico y lo comprobable fueron vistos por los conservadores como un causante de los desastres que vivía el país y por los liberales como una oportunidad para actualizar la educación y mejorar la economía nacional. Una vez más, este tipo de reformas fueron neutralizadas con su no aprobación, por estar en medio de la polémica entre liberales y conservadores.

Pese a estos limitantes de tipo ideológico, con la Reforma llegaron nuevas ideas para usurpar la

tranquilidad religiosa de las aulas, lugar que se convirtió en epicentro de la discordia, pues fue allí donde por un lado, los partidarios de la reforma, lograron introducir textos en la educación superior con ideologías consideradas modernas, como la de Jeremías Bentham; mientras que por el otro lado, los tradicionalistas seguían concentrando su interés en la influencia de la iglesia y las comunidades religiosas². Las ideas utilitaristas de este pensador fueron así promovidas por unos y atacadas por otros. Para los tradicionalistas Bentham agredía la religión católica al considerar que el mayor logro de los seres humanos se encontraba en el placer y la felicidad que pudieran alcanzar en la vida, pero justamente por estos planteamientos, para los progresistas de la época, el utilitarismo se convirtió en el sustento de la reforma que intento impulsar Santander y en el resurgimiento de sus ideas en la educación superior.

Estas dos corrientes, Benthamistas y Anti-Benthamistas, se enfrentaron no solo en el ámbito educativo, donde surgieron textos y periódicos con numerosas declaraciones en contra de las llamadas “buenas costumbres” y por supuesto, contra la ética del sufrimiento que exaltaba la iglesia, sino en otras esferas de la actividad nacional. Por ejemplo, las obras de Bentham transmitieron la idea de que lo útil debía incorporarse en los valores individuales y sociales, por ello desde la administración, legislación y la economía, surgieron nuevos postulados encaminados a fortalecer en la práctica la nueva ética de disfrutar la vida y fortalecer la felicidad de los ciudadanos³.

1. Pardo, M. Á. (1998). El plan de estudios del general Santander (1826): un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva”. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1. Pág. 28.

2. Revista Historia de la Educación Colombiana. No 3 y 4, Bogotá de 2001, Pág. 38.

3. *Ibíd.* Pág. 39.

Este acalorado debate que duró hasta finales del siglo XIX, enfrente a militares, escritores, clero y sociedad, quienes se polarizaron alrededor de las respectivas visiones. Pronto, grandes sectores de la población se vieron involucrados y desde la instrucción pública, padres de familia y clero estuvieron a favor de la suspensión de los postulados de este pensador, arguyendo que las consecuencias para la sociedad serían la destrucción de la moral cristiana. Lo que nos presenta la historia, es que fue Simón Bolívar quien terminó por derogar el Decreto que dio vía libre al estudio de ideas utilitaristas, no solamente porque a su regreso de extenuantes batallas, encontró a las elites criollas enfrentadas, sino porque siempre imagino que aquellas ideas modernas estuvieron presentes en la Conspiración Septembrina (25 de Septiembre de 1828), marcada por estudiantes universitarios que recibieron las enseñanzas de los libros de Jeremías Bentham⁴.

En 1837 a causa de los sucesos anteriormente mencionados, el código de instrucción pública fue reformado, en él, se prescribieron las reglas para arraigar en la juventud, las ideas religiosas y morales que se habían visto quebrantadas por nuevas visiones de la moral individual y social. Una reforma netamente ideológica que logró por un instante, que los conservadores se impusieran en las aulas y en los procesos educativos de la época. Ya para 1842, la instrucción pública vuelve a convertirse en el principal elemento de transformación, la élite liberal organiza nuevamente los parámetros que deben regir a la educación en el país, recogiendo un poco los planteamientos

de la Reforma de Santander y tal vez como reza- go de la juventud Benthamista de las universidades, incorporar pensadores considerados modernos al interior de las aulas⁵. De 1842 a 1845, el antiguo conservatismo vuelve a tomar el mando del Estado y llevó a cabo muchas reformas de las instituciones en el sentido de sus ideas; de esta manera, se vuelve a las universidades regidas por el catolicismo.

Estas situaciones históricas permite reflexionar sobre la autonomía de la universidad en Colombia, donde el influjo tanto de la iglesia, el poder central y la misma sociedad, cambiaban las dinámicas de la educación superior y tenían gran influencia sobre las decisiones que debieron promoverse como una necesidad de reforma universitaria desde el interior de la misma y no como un legitimador externo de una ideología. Los cambios promovidos en cada uno de los periodos presidenciales correspondieron más a prácticas de legitimación de ideas consideradas políticas, que a una necesidad nacional y poblacional.

De esta manera en Colombia, el cambio de presidente y de partido, significó el cambio de las disposiciones que hacían parte de la sociedad en concordancia con esa corriente de pensamiento. Por eso, en 1867, con el cambio de gobierno, el Congreso Nacional aprobó una nueva ley, que organizó nuevamente una Universidad Pública en Colombia. El gobierno de la Unión fundó la universidad laica y se determinó la creación de las leyes que organizaran y administraran dichas instituciones. Por ello, se creó la Ley 66 (Estatuto Orgánico de la Universidad) donde el poder

4. Piñeres, Juan D. (2011). Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales. *Revista de Estudios Sociales* No. 39. Universidad de Los Andes.

5. Bohorquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana. Pág. 293.

ejecutivo fue quien tuvo el compromiso de organizar la administración y gobierno de la misma, además de la dirección, inspección y vigilancia, “...*el congreso de los Estados Unidos de Colombia autoriza plenamente al poder ejecutivo para obtener la organización de la universidad...*”⁶. Además, los reglamentos de las universidades y el nombramiento de directores, catedráticos y demás empleados, estaba igualmente a cargo del gobierno central.

En cuanto a la dirección general de la universidad, ésta le fue encargada al Secretario de lo Interior, quien tenía el título de “*director de instrucción universitaria*”⁷. Entre las funciones del director se encontraban, la de dictar los reglamentos, elegir al rector y a los rectores de las escuelas, con la capacidad de removerlos cuando fuese necesario. Estas disposiciones normativas de la universidad, fueron establecidas desde 1866 a 1882, cuando el cambio de gobierno, nuevamente ocasionó la dirección de la universidad conforme a la ideología política que se encontraba en el poder. Las universidades siguieron sujetas a los parámetros que se establecían desde el poder central.

Nuevamente, la universidad carecía de autonomía necesaria para responderle a una sociedad, para dirigirse y autogestionarse como institución. La intervención del Gobierno llegaba a tal punto de tomar la dirección de todos los aspectos de la universidad, además, el gobierno universitario y todas las instancias administrativas y de vigilancia

estaban a cargo de quienes fueron elegidos primeramente por el gobierno nacional y con tiempo ilimitado, impidiendo con esto, un revelo que significara reformas al interior de la misma. Con todo esto, la autonomía universitaria se vio lesionada y las aulas se convirtieron en la disputa de la iglesia o del gobierno.

En el pensamiento político liberal radical de 1867, se planteó la posibilidad de que las universidades fueran centros de construcción de identidad e integridad nacional, es decir, la enseñanza sería pieza clave en la construcción de la nación y en los procesos políticos, sociales y económicos del Estado, sin embargo, en la práctica el alma mater fue asilada de los procesos nacionales y una vez más, el gobierno central intervino para inyectarle, tal vez impedir la entrada de ideas conservadoras y de la institución católica, sus propuestas progresistas sin dejar siquiera que los miembros del ente educativo interviniera en la planificación de los procesos educativos y nacionales⁸. Y una vez más, en aquel 1886 se produjo el fin de la hegemonía constitucional liberal y con el triunfo del movimiento regenerador encabezado por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, la educación pública vuelve a ser concebida por los principios de la iglesia católica. El concordato toma el lugar que antes era del gobierno central liberal y proclama que “*la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica*”⁹. Aquellas relaciones entre la iglesia y el gobierno central, tan debilitadas en la época anterior, retornan con nuevos proyectos de intervención en los procesos económicos, políticos y por supuesto, educativos del Estado colombiano. Aquella estrecha relación entre la Iglesia y

6. Decreto orgánico de la Universidad Nacional. Citado por, Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior. Compilación de normas sobre educación superior, Bogotá 1974. Pág. 642-652

7. Decreto orgánico de la Universidad Nacional. Citado por, Instituto Colombiano Para El Fomento de la Educación Superior. Compilación de normas sobre educación superior, Bogotá 1974. Pág. 642-652.

8. Suescún Monroy, E. *Universidad: proceso histórico y jurídico*. Bogotá Grijalbo 1994, Pág. 54.

9. Anales de Instrucción Pública, Pág. 280.

el gobierno produjo el ambiente propicio para la intervención por parte de las mayorías políticas en las universidades y otorgó a la iglesia católica la organización y la dirección de todos los estamentos de educación. En su parte pertinente decía el Concordato de 1887:

“Artículo 12. En las universidades y colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será

obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica¹⁰”. De esta manera, la instrucción pública en Colombia queda entre las maniobras del gobierno central y la iglesia católica, lejos de exponer ideas en los debates públicos que de pudieran contribuir con la construcción de país y por supuesto, lejos de sus propias necesidades de autonomía universitaria.

10. Timana, Quiépo F. *La Política Educativa Oficial: La Reforma Post-Secundaria.*, 1980. Pág. 25.

■ *Universidad Pública y Autonomía a Principios del Siglo XX* ■

A principios del siglo XX se presentaron tres reformas muy importantes, que si bien no lograron transformar las rígidas estructuras de injerencia en el ámbito universitario, si lograron proyectar los ideales de autonomía universitaria en las legislación colombiana. La primera estuvo a cargo de José Manuel Marroquín, como presidente encargado y Antonio José Uribe, como Ministro de Educación, reglamentaron la Ley 39 de 1903 y Decreto 491 que fijaron los programas de estudio de las facultades y consagraron el principio de la autonomía universitaria, los entusiasmo estudiantiles y profesoriales permitieron un balance crítico de lo que podría ser el primer intento de autodeterminación cultural, de libertad de cátedra, del nombramiento de administrativos y docentes y del posicionamiento del alma mater como promotora de procesos en el país. Sin embargo, la orientación dogmática no finalizó, la elección de docentes y rectores siguió estando en manos del ejecutivo y la libertad de cátedra se convirtió en una falacia más, que restringía hasta los arduos debates al interior de las facultades de humanidades¹¹.

Fue a finales del Gobierno de Reyes, en 1905, que el liberal Rafael Uribe Uribe, presentaría un proyecto de ley “Sobre la reorganización de la Universidad Nacional”, y desde allí se propondría nuevamente, la urgencia de la autonomía universitaria. Este proyecto tuvo una intervención escasa de las élites políticas, quienes optaron por ignorarlo y no discutirlo, quizá para demostrar que el cambio sería inconcebible justamente porque no estaban dispuestas a perder el espacio ideológico y económico que representaba la educación superior en el país. Sin embargo, los postulados de este intento de reforma fueron recogidos en la legislación universitaria de 1935, proyectando no solamente la autonomía universitaria como un logro concebible, sino exigiendo “la democratización del gobierno universitario y la idea de ligar la universidad a los problemas reales del país”¹².

11. Suescún Monroy, E. *Universidad: proceso histórico y jurídico.* Bogotá Grijalbo 1994, Pág. 63-64.

12. Timana, Quiépo F. *La Política Educativa Oficial: La Reforma Post-Secundaria,* 1980. Pág. 32.

■ *Posición de la Comunidad Universitaria* ■ *frente al Proyecto de Autonomía*

Paralelos a los procesos de reformas universitarias auspiciadas por el gobierno de turno, entre 1918 y 1930 surgió como respuesta ante la problemática de autonomía universitaria, un movimiento desde el interior de las universidades, con la convergencia de diversos sectores sociales y universitarios y desde diversas prácticas y discursos. Este movimiento, planteó entre otros postulados, la no intervención en la enseñanza superior de grupos de presión como la iglesia, sectores políticos y económicos ligados a la elite social y política que hasta ese momento se habían apoderado de la educación. La injerencia por parte de los sectores políticos, se observaba debido a que la organización, reglamento, inspección y vigilancia de la universidad estaba en manos del poder ejecutivo, además el presidente tenía la potestad de nombrar y remover directores, catedráticos, administradores, recaudadores y demás empleados de la universidad.

La carencia de autonomía de la universidad para dirigirse y autogestionarse como institución, fue

una de las primeras causas de inconformismo que se presentó desde la época de la República. La intervención del Gobierno llegaba a tal punto de tomar la dirección de todos los aspectos de la universidad, desde el contenido programático hasta inspeccionar a los estudiantes en sus ratos libres. Además, el gobierno universitario y todas las instancias administrativas y de vigilancia estaban a cargo de quienes fueron elegidos primeramente por el gobierno nacional. Por su parte la iglesia, mantuvo el control de la educación e instrucción pública dirigidas en conformidad con los dogmas y la moral de la religión Católica. La enseñanza religiosa era obligatoria en tales centros, y los capellanes observaban en los estudiantes y profesores las prácticas piadosas de la devoción cristiana, como un requisito para su permanencia en la universidad. Tal vez, los primeros pasos para pensar desde el interior de la universidad una autonomía y una construcción de los procesos universitarios de acuerdo a las necesidades internas y no a los intereses externos.

■ *Creación de un Co-Gobierno en las Universidades* ■ *como principio de Democracia y de Autonomía*

Paralelos a los procesos de exigencia de autonomía desde el interior de las universidades, las presiones se complementaron cuando Germán Arciniegas presentó un proyecto de Ley Reformista a comienzo de 1932. Este proyecto, como muchos otros que intentaban cambiar las reglas de juego establecidas por las élites políticas, en-

contró todo tipo de obstáculos y por supuesto, no logró prosperar en el Congreso de la República. Entre los postulados se encontraba limitar la estructura que el poder ejecutivo y la iglesia mantenían en la universidad, y establecer un nuevo horizonte para el accionar de la universidad en las problemáticas sociales y en general,

nacionales, hasta este momento, el espacio académico se fortaleció lejos del contexto político y los cambios estructurales del país¹³.

Uno de los principales aportes de la reforma se concentró en la elección de las directivas y administrativas del alma mater y para ello, la necesidad de crear un Consejo Directivo y un Gran Consejo, integrados por estudiantes y docentes que pudieran elegir al presidente y demás miembros directivos universitarios. En suma, contempló la posibilidad de un autogobierno universitario que estableciera la autonomía necesaria para impulsar el crecimiento académico, la libertad de cátedra y la libre elección de los miembros de los cuerpos consultivos universitarios. Indudablemente este proyecto significó el esfuerzo más importante de reforma universitaria alcanzado hasta ese momento. Tres años más tarde, el presidente a la Cámara de Representantes Carlos García Prada presentó un proyecto de Ley inspirada en la reforma de Arciniegas.

Esta Ley 68 de 1935, inspiró a la creación de la Ley Orgánica, en la cual se concedió a la Universidad la personería jurídica y autogobierno universitario a un Consejo Directivo, un Consejo Académico, un Rector, un Sindicato y Secretario General¹⁴. Adicionalmente, los espacios participativos estudiantiles tuvieron escenarios más activos como la Asamblea y los Consejos, de los cuales empezaron a ser parte. Se cumplió como lo cita Eduardo Suescún, con uno de los postulados fundamentales de la reforma: “darle participación al estudiantado y profesores en el gobierno de la universidad¹⁵”. Los estudiantes y

los docentes democráticamente pudieron elegir a sus compañeros para el desempeño de posiciones directivas claves dentro de la institución. Durante el periodo que enmarca esta reforma constitucional de 1936 y el reconocimiento de derechos sociales, propios de los procesos de modernización del Estado, se logró el establecimiento de la libertad de conciencia y de culto, libertad de enseñanza – que puso fin a la supremacía de la iglesia católica sobre la educación y la vigilancia, dirección e inspección del ejecutivo sobre las instituciones–, defensa de la autonomía académica y administrativa. Parámetros contextuales que terminaron por reforzar los cambios que se estaban gestando al interior de las universidades.

Sin embargo, todas estas transformaciones no significaron el final de la injerencia ideológica, política y religiosa en la educación superior, como ya se ha mencionado, el cambio de gobierno significó el cambio de perspectiva y de dirección universitaria. Por ello, el nuevo gobierno conservador de Laureano Gómez (1950-1951) frenó todos los proyectos reformistas, se eliminaron las formas de auto participación y co-gobierno; se modificó la Ley 68 de 1935 y con ella la composición del Consejo Directivo, la participación de docentes y estudiantes quedó reducida a uno por cada estamento y se estipuló que el representante estudiantil sería un alumno de último año con las mejores calificaciones¹⁶. Así culmina, una de las reformas universitarias que prometía mayores resultados para el alcance de la autonomía universitaria.

13. Suescún Monroy, E. (1994). *Universidad: proceso histórico y jurídico*. Bogotá Grijalbo. Pág. 75.

14. Suescún Monroy, E. (1994). *Universidad: proceso histórico y jurídico*. Bogotá Grijalbo., Pág. 78

15. Suescún Monroy, E. (1994). *Universidad: proceso histórico y jurídico*. Bogotá Grijalbo., Pág. 100.

16. Pacheco, I. F. (2001.) *Evolución legislativa de la educación superior en Colombia*.

No serán necesarios más ejemplo de disputas ideológicas para observar el lugar de la autonomía universitaria en el esfera nacional, en el transcurso de este periodo histórico, se puede observar como ésta se encuentra sujeta, primero a las corrientes de pensamiento político y eclesiástico y luego a las políticas del gobierno central; por lo

tanto, es preciso señalar que la autonomía ha sido un debate permanente desde los diferentes sectores universitarios y ha construido prácticas y discursos por parte de la administración estatal como por parte de los estamentos universitarios desde diferentes perspectivas y significados, que hoy encontramos en los debates académicos.

Bibliografía

Anales de Instrucción Pública.

Bohorquez Casallas, L.A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

Decreto orgánico de la Universidad Nacional. (1974). Citado por, Instituto Colombiano Para El Fomento de la Educación Superior. Compilación de normas sobre educación superior, Bogotá.

Pacheco, I. (2001). *Evolución legislativa de la educación superior en Colombia*.

Pardo, M. Á. (1998). El plan de estudios del general Santander (1826): un importante intento por hacer de la educación una fuerza social pro-

ductiva”. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. No. 1.

Piñeres, J. (2011). Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales. *Revista de Estudios Sociales* No. 39. Universidad de Los Andes.

Revista Historia de la Educación Colombiana. (2001). No 3 y 4, Bogotá.

Suescún Monroy, E. (1994). *Universidad: proceso histórico y jurídico*. Bogotá, Grijalbo.

Timana, Quiapo, F. (1980). *La política educativa oficial: La Reforma Post-Secundaria*.

Proyecto de investigación

La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación del docente de pedagogía infantil

MAYERLY REY CARO*

Resumen

En este proyecto de investigación se pretende sustentar y resaltar la importancia de la **Enseñanza para la comprensión** como estrategia pedagógica en la formación del pedagogo Infantil y realizar un análisis de los programas de pregrado de algunas universidades que ofrecen este programa de formación académica en la ciudad de Bogotá. Lo anterior permite que se identifique cuáles son las bondades que se derivan de la Enseñanza para la comprensión y su pertinencia frente al tema de la calidad formativa

que se debe tener para el desempeño laboral como pedagogo (a) infantil, para así garantizar y ofrecer alternativas de formación que respondan a las necesidades actuales en materia educativa con los niños en edad preescolar de nuestro país.

Palabras clave: educación, educación superior, pedagogía, pedagogía infantil, enseñanza para la comprensión, estrategia pedagógica, programas de pregrado, aprender de otros.

Abstract

In this research Project it claims make an explanation and jut the importance of **Teaching for comprehension** like a pedagogic strategy in the infant pedagogue and make and analysis of pre – grade programs of some universities that

offer this program of academic formation in Bogotá City. The last part permits identify what are the kindness that derive of hopeless for comprehension and its pertinence in front of the item formative quality that it keeps in mind for

* Investigadora Principal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia. Licenciada en educación preescolar con estudios en licenciatura de básica primaria, recreación profesional, psicopedagogía, modificabilidad estructural cognitiva, Magíster en administración y supervisión educativa, especialista en docencia universitaria con énfasis Investigativo, especialista en pedagogía y Docencia y actualmente estudia psicología en la UNAD.

the labour discharge as an infant pedagogue, for guarantee and offer different formation alternatives that answer to the actual necessities in education area with children in preschool age of our country.

Key words: education, Upper education, Pedagogy, Infant pedagogy, teaching for comprehension, pedagogic strategy, Pre-grade programs, learn from the others.

Introducción

El presente trabajo de investigación hace énfasis en la necesidad de ofrecer programas de pregrado en Pedagogía Infantil basados en la estrategia pedagógica de la Enseñanza para la comprensión, desde lo cual se garantiza el desarrollo de competencias y habilidades para el aprendizaje con significado desde diversas áreas del conocimiento. De igual forma, en este proyecto se hace énfasis en el uso de estrategias de análisis y de investigación que permitan identificar y dar respuesta efectiva a las necesidades educativas y formativas del estudiante, que hace parte de estos programas de pedagogía infantil y de la infancia en Colombia. La estrategia de recolección de información en este caso es el aprender de otros (Robert Camp), la cual es considerada como una práctica de análisis cuya experiencia permite identificar qué es lo que otras instituciones ofrecen y qué se puede aprender de su experiencia para crear nuevas alternativas en materia de formación.

De igual forma es importante resaltar que este proyecto presenta una estructura en su organización, lo cual inicialmente parte desde el planteamiento y la formulación del problema, dicho aspecto hace énfasis en la necesidad de ofrecer un programa de formación en Pedagogía Infantil desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia tendiente a garantizar el desarrollo de la comprensión, el mejoramiento de la calidad del desempeño del docente de pedagogía infantil, la optimización del

proceso de mediación en la enseñanza y el aprendizaje; sin dejar a un lado la realidad educativa del momento y los retos que surgen en el aprendizaje en una segunda lengua.

Posteriormente a este aspecto se plantean unos objetivos, justificación del proyecto, el estado del arte desde el cual se resaltan 14 universidades e instituciones de educación superior que ofrecen este programa como son: *Corporación de Educación Nacional de Administración, Cenda, Bogotá*; *Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Cide, Bogotá*; *Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá*; *Fundación Centro de Educación Superior Investigación y Profesionalización-Cedinpro-, Bogotá*; *Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá*; *Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá*; *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá*; *Universidad de la Sabana, Chía*; *Universidad de San Buenaventura, Bogotá*; *Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá*; *Universidad El Bosque, Bogotá*; *Universidad Incca de Colombia, Bogotá*; *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá*; *Universidad Santo Tomas, Bogotá*.

Por otro lado, desde el marco Referencial se destaca antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia, fundamentos e importancia de la educación con énfasis en inglés para docentes de preescolar y estudiantes que se encuentran en esta etapa educativa, **la EPC** (Enseñanza para la Comprensión) teoría de Howard Gardner,

David Perkins, Tina Blythe entre otros, como estrategia pedagógica y eje articulador de cursos académicos, el concepto de currículo en programas de pregrado, lo concerniente con la flexibilidad curricular, **el aprender de otros** como estrategia en la recolección de información.

Así mismo, en el marco legal se abordan aspectos sobre la educación preescolar y superior en Colombia, fines de la educación y su incidencia en la vida profesional y social del ser humano.

En el marco conceptual se hace mención a conceptos básicos que hacen parte del contexto educativo como son: pedagogía, educación, orga-

nización y estructura del sistema educativo, niveles de enseñanza, evolución del concepto de profesión, la profesión docente, la docencia, la educación Bilingüe y su diferencia con la educación con énfasis en inglés, didáctica, teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos, aprendizaje autónomo y significativo y concepción curricular coherente con el fomento del auto aprendizaje.

Finalmente en el proyecto se da a conocer la metodología que se implementa en este proyecto la cual se relaciona con la metodología aplicada y proyectiva así mismo se resalta la importancia del estudio documental y teórico, estudio descriptivo- analítico e instrumentos de la investigación.

■ *El punto de partida* ■

Actualmente, el sector de la educación se enfrenta a problemas de carácter estructural, más que funcional, pues a partir de diversos cambios que el país ha afrontado a nivel económico, social y político y la inserción de la educación en el mercado internacional con características diferentes a las de un mercado tradicional; se ha tenido que implementar un proceso acelerado de mejoramiento, perfeccionamiento y de adaptación de la educación a nuevas realidades y a nuevas necesidades.

A este reto se suman los esfuerzos de diversas Universidades e instituciones de educación superior que con sus claros objetivos se centran en perfeccionar la labor del pedagogo en su misión de formar profesionales de hoy y del futuro; con didácticas que buscan fortalecer el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo de la comprensión profunda en el estudiante; sin embargo, surge una

gran preocupación cuando se busca que el estudiante sea cada vez más competitivo considerando este aspecto como esencial y de vital importancia en el desarrollo propio y en la realización profesional ya que en ocasiones las didácticas implementadas no favorecen tal fin.

De igual forma es importante resaltar que en nuestro país desde las últimas décadas del siglo XX, la Educación Superior se ha preocupado en considerar como objetivo principal preparar profesionales y técnicos “aptos” para satisfacer las necesidades presentes en la sociedad que le sirve de entorno y promueven el cambio, obviando en algunos casos la importancia de las didácticas. Es por esto que para dar respuesta al desarrollo efectivo de competencias en los estudiantes y generar un proceso constante de perfeccionamiento en la formación de dichos profesionales se debe precisar continuamente en ejes específicos de

formación y desarrollo pedagógico sobre bases estratégicas más estables, seguras y confiables.

Otra de las preocupaciones más evidentes cuando se habla de avance y desarrollo educativo, es el tema de la calidad educativa en la infancia, desde lo cual se han desarrollado diferentes enfoques de formación desde las facultades de educación; sin embargo, es preciso que se aborde una reflexión socio pedagógica que permita trascender y transformar la realidad la cual en muchas ocasiones pone en manifiesto el abandono infantil en términos educativos, una manifestación que refleja la situación de desigualdad social a la que se ven enfrentados los niños y niñas en Colombia. Es evidente que existe la necesidad de generar condiciones óptimas hacia los menores de seis años adoptando medidas que garanticen el cumplimiento de educación inicial de calidad.

Esta es una de las líneas que se señala como una de las claves para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad que atañe a la primera infancia. El buen nivel de calidad en la educación de la infancia es importante ya que su objetivo se centra en contribuir en la adaptación de los niños y las niñas para la vida en la escuela y la sociedad desde ambientes generadores de confianza, seguridad, autonomía, sentido de responsabilidad, en general el desarrollo cognitivo, físico, espiritual y emocional de los niños y niñas.

En Colombia el reconocimiento por parte de la sociedad en cuanto a la importancia que se le debe prestar a la Pedagogía Infantil es tardío, con relación a otros países latinoamericanos, sin embargo no se deben desconocer los trabajos que en los últimos años han ayudado al crecimiento para la atención y cuidado de los niños y niñas¹.

Los cambios socioeconómicos que ha enfrentado la familia colombiana en cuanto a la incorporación al mercado laboral de la mujer ha llevado a que la madre trabajadora se enfrente a enormes conflictos psicológicos, culturales y económicos, generando que no se pueda hacer cargo en plenitud del cuidado y de la educación de sus hijos; en consecuencia, se han creado instituciones especializadas que tendrán como función el cuidar y proteger al niño mientras la madre trabaja.

En este sentido, para la familia la preescolarización representa no solo el cuidado de los niños, sino también los inicios a los procesos escolares y educativos de los mismos, generando desde la Pedagogía Infantil una etapa cuya responsabilidad no se debe asumir únicamente con la finalidad de atención al menor. Como se sabe, los objetivos de la enseñanza no surgen improvisadamente y más cuando se habla de educación preescolar o infantil; es por esto que desde este nivel educativo el docente debe adquirir ciertas habilidades Y COMPETENCIAS que le permitan ejercer con calidad y con competitividad su rol como mediador y facilitador del conocimiento.

Bajo este argumento se considera que una educación de buena calidad para la primera infancia es el camino que determina y garantiza los resultados en las trayectorias escolares futuras, de tal manera que lo que pasa en la primera infancia determina el futuro no solo de cada niño sino de la sociedad en general².

1. Cerda, H. (2003). Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Ed Magisterio, Bogotá., p. 7.
2. Castañeda E. (2008). La importancia social y política de la primera infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, Ed. Magisterio 34, pp. 16-19.

Frente a este gran compromiso de carácter social, cultural, económico, político, legal, ético, educativo y formativo la primera infancia es un asunto de interés público que convoca la responsabilidad del Estado, la familia, la sociedad y la academia en las universidades.

En este último se enmarca el compromiso que debe asumir la Universidad en cuanto a que es esta quien tiene la responsabilidad, no solo de profesionalizar a quienes ingresan a ella, sino de generar propuestas de formación de calidad que garanticen la cualificación de ciudadanos y profesionales comprometidos con ideales democráticos, y valores de solidaridad y equidad.

Así mismo, otro aspecto contundente y que merece toda la atención en la formación del profesional que haga parte de los diversos programas de pregrado y en especial de los educadores infantiles como lo es en este caso, es *el servicio social* el cual se circunscribe en la misión de algunas de las instituciones de educación superior y es a partir de este componente que las universidades como agentes de responsabilidad social deben generar impacto y beneficio para la comunidad menos favorecida, así como lo plantea Bernardo Rivera Sánchez, Director ejecutivo de ASCUN, *el sistema de servicio social universitario tiene como objetivo principal “aportar, desde la academia, al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades con mayores necesidades sociales y situaciones de inequidad”³*.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar que desde *este ámbito la Universi-*

dad La Gran Colombia se reconoce como una institución de educación superior comprometida con el desarrollo del país desde la formación de profesionales en diferentes áreas del conocimiento para contribuir a la construcción de una civilización más humana y más cristiana donde su quehacer esté comprometido con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación, la controversia ideológica y política⁴.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante resaltar que las universidades e instituciones de educación superior que fueron visitadas en el desarrollo del presente proyecto ofrecen una formación al pedagogo(a) infantil se centran en la educación a distancia, diurna o nocturna, semipresencial, pero no se ofrece un Licenciatura en Educación Pedagogía Infantil con énfasis en la Enseñanza para la comprensión, valor agregado a la oferta educativa que se propone para el programa de educación infantil y que ha de beneficiar tanto a la Universidad La Gran Colombia como a los posibles y futuros estudiantes de la misma. A continuación se hace mención de las universidades e instituciones que se visitaron desde el presente proyecto.

1. Corporación de Educación Nacional de Administración, Cenda, Bogotá

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 943 de 02/05/2000 del MEN

3. Ministerio de Educación Nacional, 2007, agosto/septiembre, Estudiantes que construyan país, *Boletín Informativo* 9. pp. 12-13.

4. Universidad Gran Colombia. <http://www.ulagrancolombia.edu.co/launiversidad.htm>

2. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE, Bogotá

Licenciatura en Preescolar, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 1310 de 29/06/2001 del MEN

3. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 2554 de 29/09/2000 del MEN

4. Fundación Centro de Educación Superior Investigación y Profesionalización - CEDINPRO-, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 565 de 21/03/2000 del MEN

5. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 2551 de 29/09/2000 del MEN

6. Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 1062 de 05/05/2000 del MEN

7. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 2088 de 17/07/2000 del MEN

8. Universidad de san Buenaventura, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 2353 de 05/10/1999 del MEN
Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Semipresencial.
Resolución 3043 de 15/11/2000 del MEN

9. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 1259 de 17/05/2000 del MEN

10. Universidad el Bosque, Bogotá

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 1041 de 25/05/2001 del MEN

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 1037 de 25/05/2001 del MEN

11. Universidad INCCA de Colombia, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 2542 de 29/09/2000 del MEN

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Presencial, Nocturno.
Resolución 2541 de 29/09/2000 del MEN

12. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Licenciatura en Educación Infantil, Bogotá
Presencial, Diurno.
Resolución 501 de 09/03/2000 del MEN

13. Universidad Santo Tomás, Bogotá

Licenciatura en Educación Preescolar, Bogotá
Distancia.

Resolución 3123 de 21/11/2000 del MEN

A partir del análisis de las propuestas curriculares de las diferentes universidades o instituciones que ofrecen la licenciatura en Educación Preescolar o Pedagogía Infantil, se pudo identificar las diferencias y similitudes entre una institución a otra en cuanto a la oferta académica ya que no da lo mismo estudiar una licenciatura sólo con un énfasis en contenidos básicos del programa que estudiar una licenciatura que genere dentro del mismo plan de estudios un énfasis basado en la enseñanza para la comprensión, permitiendo al estudiante obtener un mayor conocimiento en el campo de la investigación de las nuevas tendencias educativas del momento; así mismo, como el campo del conocimiento que hoy en día se ve indispensable para el desarrollo competente dentro del ámbito laboral.

En este caso las Facultades de Ciencias de Educación adquieren una mayor responsabilidad con la formación de profesionales especializados en el campo de la Pedagogía Infantil, ya que como se ha planteado, educar al niño es construir en él las bases culturales, sociales, afectivas, cognitivas, motrices, del futuro ciudadano, lo cual debe llevar a que los docentes investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, reflexionen e investiguen sobre la calidad educativa para estudiantes que hacen parte de programas de educación infantil y de la educación que recibe el niño en la primera infancia.

Esta responsabilidad se asume desde el imaginario social, institucional y pedagógico que se tiene; *“para enseñar a niños tan pequeños no necesitamos*

*de maestros tan preparados por lo cual hay que tener una formación y “sueldos” más bajos”*⁵. Se observa que la educación de los niños y niñas no ha tenido la suficiente importancia e interés y las prácticas que se ejercen son desde una escuela tradicional, esto evidencia la necesidad social y académica de repensar la formación de docentes en Pedagogía Infantil desde nuevos enfoques teóricos, prácticas educativas, planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar la oferta académica que se deriva de la práctica educativa en los programas de pedagogía infantil en diferentes universidades de Bogotá se detecta gran interés por generar desarrollo de competencias investigativas. En este sentido, es valiosa la reflexión que hace la Facultad de Ciencias de la Educación por reconceptualizar un nuevo perfil del maestro en educación infantil el cual genere la sensibilidad que se requiere el trabajo con la primera infancia, evidenciando el compromiso que adquiere la Universidad de investigar en una Propuesta de Formación del Pedagogo Infantil, donde los niños y niñas sean los más beneficiados.

Retomando los pensamientos de Gardner quien plantea que los niños y las niñas pasan de ser vistos como criaturas de afecto a criaturas de pensamiento y cognición, entonces habría que pensar en la forma de acercarse a ellos en los primeros años de vida a través de vías como son las artes, el juego, la diversidad cultural, la investigación y la enseñanza para la comprensión.

El acceso al arte desde muy temprana edad favorece el conocimiento de los diversos objetos culturales, el

5. Tonucci, F. (2007) *La edad de los cimientos. educación y ciudad*. Segundo semestre. IDEP pp. 11-42

*manejo de los códigos necesarios para acceder a ellos, el derecho a disfrutarlos y también a producirlos, facilita la inserción en una dinámica social cambiante, el arte vive en lo diferente, estimula la diferencia y promueve a demás la imaginación, el cambio la renovación permanente*⁶, el juego es la actividad más importante de la infancia, se considera que por medio del juego en niño aprende a experimentar las posibilidades y los parámetros de la vida, a través del juego desarrolla no solamente sus destrezas físicas sino también la fantasía infantil que transforma y anima las cosas, la investigación, la curiosidad lo cual de adulto se convierte en capacidad de iniciativa y fuerzas creativas, al jugar el niño ejercita su interacción social y desarrolla la imaginación.

Con respecto a la formación de maestros y maestras en Pedagogía Infantil la Facultad de Ciencias de la Educación propone, desde un estudio aplicado, una propuesta de formación de docentes los cuales no solo propicien la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de comprensiones que logren transformar realidades a la luz de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) la cual le permite al docente en formación reflexionar sobre lo que enseña, los desempeños que involucra a los estudiantes, las formas como les ofrece la retroalimentación a los procesos de aprendizaje, entre otros.

La EPC surge de la investigación realizada por miembros del proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, quienes se enfocaron en las experiencias exitosas de maestros. La comprensión es poder utilizar creativamente lo que se sabe lo cual requiere de pensamiento crítico y creativo, en

resumen, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no solo demuestren la comprensión de un tema sino que al mismo tiempo, la aumenten. La EPC se desarrolla sobre cuatro dimensiones a saber:

1. Tópicos generadores
2. Metas de Comprensión
3. Desempeños de Comprensión
4. Valoración diagnóstica continua

La formación de profesores desde el marco de la EPC abre nuevos horizontes para este futuro educador porque, no solo organizará a la estrategia para lograr mejores comprensiones, sino que él mismo será capaz de aplicar estas en su propio aprendizaje. Desde la propuesta de la adaptación crítica del programa de formación de docentes la integración de la EPC en los núcleos de formación disciplinar, pedagógico, investigativo, ético y humanístico, están relacionadas con la formación de maestros.

El objetivo general de formar profesionales desde y para la EPC tiene en últimas la finalidad de configurar comunidades de docentes dedicados a la primera infancia, que reconozcan y reconstruyan propuestas de enseñanza, acordes con los desarrollos didácticos actuales y las necesidades de una población tan vulnerable como son los niños y niñas.

En este sentido los beneficiados son los niños y niñas que recibirán una educación que se enfoque de manera exclusiva en prepararlos para su formación desde la autonomía, la investigación, la reflexión, la solidaridad, pero ante todo en el desarrollo de la comprensión.

Los docentes egresados de este programa serán profesionales idóneos con principios, valores, prácticas y saberes, comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación infantil, y de esta manera La Universidad La Gran

Colombia podrá aportar al desarrollo social de los niños y niñas del país y de la sociedad colombiana en general ya que finalmente es ella quien queda en manos de los nuevos ciudadanos.

Referencias

Cajiao, F. (2003) *La Formación de maestros y su impacto social*. Bogotá, Magisterio.

Cerda Gutiérrez, H. Educación preescolar: Historia, Legislación, Currículo y realidad socioeconómica. Aula Abierta Magisterio.

CAMP, R. C. (1998) *Benchmarking*. Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Panorama S.A.

Consejo Nacional de Acreditación. Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de Procedimiento CNA 02. 2ª Ed.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para educación preescolar.

———, Ley 30.

———, Ley General de Educación. Colombia, 2002.

———, Resolución número 1036 del 22 de abril de 2004

———, Ley General de Educación de 1994.

———, Plan decenal de educación Colombia, 1996-2005.

———, Plan decenal de educación. Colombia, 1996-2005,

Panqueva, J. *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. UGC

Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.

Tendencias de las TIC y su impacto en la educación superior

CAMILO PARRA RAMÍREZ*

Resumen

Resultado de investigación cuyo objetivo general es identificar las tendencias actuales de las TIC a través de técnicas de investigación prospectiva: método Delphi (entrevistas (personal y virtual) a personajes y científicos) y otras técnicas, para prever el impacto de las TIC en la educación superior para el año 2021 y establecer pautas y líneas de acción en la docencia y la pedagogía

universitaria, para de esta manera, disminuir la incertidumbre frente a las TIC en la educación superior.

Palabras clave: TIC, educación superior, docencia y pedagogía universitaria, tendencias TIC en educación, tendencias de educación en Colombia.

Abstract

The result of research aimed to identify current trends in ICT through prospective research techniques: the Delphi method (interviewing (personal and virtual) characters and scientists) and other techniques, to predict the impact of ICT in higher education by 2021 and to establish guidelines and lines of action

in teaching and university education, and thus reducing uncertainty about ICT in higher education.

Key Words: ICT, higher education, university teaching and pedagogy, ICT in education trends, trends of education in Colombia.

* Ingeniero de Sistemas, con especialización en Microcomputación, Universidad Johannes Kepler, Linz, Austria; especialización en Computación Gráfica e Inteligencia Artificial (Sistemas Expertos), trabajo de Investigación en el Proyecto Selección y Evaluación de Sistemas CAD (Cad- Computer Aided Design), Universidad Técnica de Darmstadt, Darmstadt, Alemania, En espera de ceremonia de grado; especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria. Actualmente labora en la Oficina de Planeación de la Universidad La Gran Colombia. Ha sido profesor Universitario (Universidad Nacional de Colombia, Universidad Central, Universidad Externado, entre otras). Ha trabajado para entidades como Agencia Alemana de Cooperación Internacional GIZ, Colciencias, Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá EAAB, ESP, Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud, entre otras. Cuenta con con proyectos académicos y profesionales exitosos en: Alemania, Austria, Bolivia, Ecuador, Honduras, Perú, Venezuela y Colombia, tanto en la parte urbana, como en la parte rural.

Introducción

Las transformaciones que se están produciendo en todos los niveles del mundo social y natural afectan nuestra forma de percibir la realidad, nuestros pensamientos y nuestros valores. Parece ser, que nos estamos desplazando hacia un nuevo paradigma, hacia un nuevo posicionamiento, donde, cada día la gente busca más participación, más cooperación con la globalización de todos los aspectos sociales, económicos y, por supuesto, la educación está inmersa en esos cambios repentinos, que muchas veces hemos asumido, sin darnos cuenta y sin ser conscientes de los acontecimientos, ni mucho menos de los venideros.

Desde el ámbito investigativo llega como modelo la estructura en red que se basa en la transversalidad, no recurre a la jerarquización y se desarrolla en otros espacios de la vida cotidiana. Se habla de inteligencia colectiva, donde las redes se entrecruzan potenciando relaciones donde los sujetos tienen una presencia efímera y los grandes descubridores e inventores desaparecen, quedan anónimos, como granos de arena en los mares de conocimiento que manejan las redes,

las grandes corporaciones e instituciones, dentro de las cuales también se encuentran las universidades.

Los avances tecnológicos, sobre todo en las comunicaciones, han modificado los conceptos de cercano y lejano y han introducido la realidad virtual. La globalización de la comunicación nos permite la difusión de las manifestaciones culturales regionales, en esa red intercultural que nos unifica y la comprendemos y vamos con ella, o como se dice popularmente: nos quedamos del bus del avance en las TIC.

En este nuevo marco, que en realidad es un río, porque es dinámico, cada día es diferente y el agua que pasó ayer, no es la misma de hoy, la educación está llamada a evolucionar. La sociedad exige como ámbito de aprendizaje permanente las TIC y sólo quien se adelante un poco podrá tener éxito y sobrevivir en los modelos pedagógicos que cada día incluyen las TIC, que, por supuesto, aparecen primero en la industria y el consumo tecnológico, que a las instituciones educativas.

Metodología de revisión

1. Análisis documental sobre tendencias de las TIC y Prospectiva Tecnológica al año 2020. Algunas definiciones de Prospectiva Tecnológica:
 “Conjunto de análisis y estudios realizados con el fin de explorar o de predecir el futuro en una determinada materia”.
 Fuente: Real Academia de la Lengua Española

Definición: conjunto de “tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y/o sociales”.
 Fuente: OCDE

Definición: “es la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él”.

Fuente: Gaston Berger

2. Análisis documental sobre tendencias de educación superior al año 2021.
3. Análisis de técnicas de investigación prospectiva:
 - Método Delphi
 - Método de analogía
 - Extrapolación
 - Aplicar una asociación estadística
 - Aplicar un modelo causal
 - Determinar el límite
 - Evaluar y describir la incertidumbre
 - Otros

Por supuesto, se desarrollan todas las técnicas y herramientas disponibles, y nos basaremos en aquellas que constituyen la columna vertebral de la aplicación prospectiva en el tema de estudio: TIC y educación superior en Colombia.
4. Entrevistas (presenciales y virtuales) con investigadores y científicos en el tema.
5. Aplicación de las Técnicas de investigación prospectiva a los datos e información obtenida.
6. Identificar y determinar las principales tendencias de las TIC y su impacto en la educación superior colombiana
7. Conclusiones y recomendaciones para que el 2021 no llegue con sorpresas, sino que el nivel de incertidumbre se reduzca y se puedan establecer caminos de preparación.

Análisis: el punto anterior se refiere a Técnicas de Investigación prospectiva, que en este caso se aplicaron a las TIC y su impacto en la Educación Superior en Colombia para el corto plazo (un año), el mediano plazo (cinco años) y el largo plazo (año 2021).

Conclusiones: se evidencia que en la educación superior el uso de las TIC ha ido creciendo de manera exponencial, ello se puede corroborar en la gran oferta y demanda de cursos de posgrado (especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados) mediados por entornos virtuales de aprendizaje, sean estos presenciales, semi-presenciales o virtuales (b-learning, e-learning).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado de manera acelerada y firme en todos los campos del conocimiento y muchas de las actividades de la vida humana, afectando la vida social, laboral, personal y educativa, convirtiéndose su conocimiento y dominio, en un importante elemento de la cultura.

Las TIC están presente en todas, o en casi todas, las disciplinas del desempeño humano y en particular en la educación básica, media y superior, tanto en la docencia como en la investigación y la gestión académica y administrativa.

Se puede asegurar que existe una marcada tendencia, en un buen número de universidades colombianas, de luchar por el “mercado” de la educación virtual. Algunas instituciones ofertan programas técnicos, tecnológicos, profesionales y cursos de posgrado sin ningún estudio, valoración, análisis o respaldo en investigaciones que informen sobre la realidad y tendencias, tanto internacionales (globalizadas), como específicamente del contexto colombiano. Las instituciones internacionales,

también van creciendo exponencialmente en su oferta, pero bajo las condiciones de cada país. Indudablemente que ya se pueden tomar cursos virtuales, en cualquier parte del mundo, limitan más los idiomas, que las posibilidades. En nuestro medio, algunas instituciones hacen grandes inversiones en hardware, software, comunicaciones, se contrata personal, sin haber hecho un estudio detallado de lo que serán las TIC, en la educación superior en los próximos 10 años.

La Universidad La Gran Colombia lleva algún tiempo preparando los Programas de: Ingeniería de Sistemas, Derecho y Contaduría para ofrecerlos en modalidad virtual, actividad que le ha requerido grandes costos y esfuerzos, los cuales aún no han producido frutos o resultados concretos.

Las instituciones de educación superior no tienen claro las diferentes tendencias en comunicaciones: satélite, cable, fibra óptica, redes inalámbricas en los municipios, veredas y corregimientos donde residen algunos de los posibles estudiantes de los programas ofertados no se conoce cómo es el servicio de salas de Internet que deben estar de acuerdo con las demandas de las plataformas educativas. Actualmente, instituciones como el SENA se concen-

tran en el área urbana pues el área rural cuenta con una cobertura deficiente y pocos cafés internet, dejando buena parte de posibles estudiantes fuera del acceso a este tipo de educación y otros con deficiente acceso al trabajo en red, inconvenientes con el aprendizaje colaborativo, escasa participación en charlas y foros virtuales, poca comunicación con el tutor, con sus compañeros y la no entrega oportuna de sus tareas, producen una gran inconformidad, desmotivación y una altísima deserción entre los estudiantes. Infortunadamente el uso de las TIC termina convirtiendo, este tipo de educación, en simples cursos teóricos en donde la interacción mediante el uso de la redes tecnológicas, imposibilita el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el desempeño profesional, todo por la aplicación de una concepción errónea y en la mayoría de los casos, mercantilista, mediante el mal llamado “efecto modernizador” de la educación. Sin embargo, las instituciones de educación superior colombiana continúan ofertando cada día nuevos programas virtuales.

El hecho de poder, mediante técnicas prospectivas, establecer el posible impacto de las TIC en la educación superior en Colombia para el año 2021, establecerá y aclarará el camino a seguir.

■ *Tendencias de las TIC y su impacto en la educación superior* ■

En el quehacer por terminar la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, en la Universidad La Gran Colombia trabajamos el tema: “MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN PROSPECTIVA APLICADOS A LAS TIC Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA” y de este trabajo vimos surgir varias tendencias interesantes que resumimos en el presente artículo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado de manera acelerada y firme en todos los campos del conocimiento y muchas de las actividades de la vida humana, afectando la vida social, laboral, personal, educativa, convirtiéndose su conocimiento y dominio, en un importante elemento de la cultura. Las TIC están presente en todas, o en casi todas, las disciplinas del desempeño humano y

en particular en la educación básica, media y superior, tanto en la docencia como en la investigación y la gestión académica y administrativa.

En la educación superior el uso de las TIC ha ido creciendo de manera exponencial, ello se puede corroborar en la gran oferta y demanda de cursos de posgrado (especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados) mediados por entornos virtuales de aprendizaje, sean estos presenciales, semi-presenciales o virtuales (b-learning, e-learning).

Se puede asegurar que existe una marcada tendencia, en un buen número de universidades colombianas, de luchar por el “mercado” de la educación virtual. Algunas instituciones ofertan programas técnicos, tecnológicos, profesionales y cursos de posgrado sin ningún estudio, valoración, análisis o respaldo en investigaciones que informen sobre la realidad y tendencias, tanto internacionales (globalizadas), como específicamente del contexto colombiano. Las instituciones internacionales, también van creciendo exponencialmente en su oferta, pero bajo las condiciones de cada país. Indudablemente que ya se pueden tomar cursos virtuales, en cualquier parte del mundo, más limitan los idiomas, que las posibilidades. En nuestro medio, algunas instituciones hacen grandes inversiones en hardware, software, comunicaciones, se contrata personal, sin haber hecho un estudio detallado de lo que serán las TIC, en la educación superior en los próximos 10 años.

De acuerdo con la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNESCO (1998), “la educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo.

Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza”.

Lo único seguro es que las TIC transformarán el futuro. De acuerdo con Velásquez Mosquera y Andrés Felipe, López Ramírez (Ver Cibergrafía), algunos investigadores “consideran que las TIC son un medio para alcanzar ciertos objetivos educativos, otros piensan que son parte del contenido de enseñanza, cuyo dominio es indispensable para alcanzar el proceso de alfabetización científica y tecnológica de todos. Sin embargo, el uso de las TIC en educación y en la gestión del conocimiento debe ir más allá del simple dominio del uso de herramientas informáticas, todo ello demanda de nuevos paradigmas en la formación de los docentes y la búsqueda de estrategias didácticas que permitan integrar estas tecnologías al proceso educativo, a la investigación y la gestión administrativa. La introducción de las TIC en la educación implica el desarrollo de profundos cambios en la enseñanza tradicional, en el rol de docentes y estudiantes, pero sobre todo implica un giro en la forma de actuar y pensar de las personas encargadas de tomar las decisiones en torno a la implementación de las TIC en las universidades”.

Las más importantes instituciones educativas colombianas cuentan un par de siglos desarrollando y aplicando un conjunto de prácticas educativas muy arraigadas. La adaptación al cambio es difícil. Pero los últimos aportes en las TIC son y serán tan contundentes que continuarán derribando profesiones, instituciones, trastornarán nuestros valores y arrancarán nuestras raíces, afectarán todos los campos sociales, políticos, educativos, el deporte y hasta la forma de relacionarnos, aún sin tener en cuenta, la globalización e internacionalización, que ya de por sí, van

a producir profundas consecuencias en nuestros modelos educativos. Lo anterior implica que si las universidades, no están dispuesta a mirar hacia el futuro, ponen en riesgo su supervivencia.

Justamente una investigación prospectiva se lleva a cabo, porque no se conoce de antemano lo que pueda suceder. Tampoco las investigaciones prospectivas son infalibles. Tan sólo marcan tendencias, sobre un futuro incierto y cambiante, pero dan un marco de lo que podría ser la educación en Colombia en el año 2021 y su proyección como estudiantes, como docentes y como administrativos. El no disponer de una respuesta precisa de los modelos educativos para el año 2021 crea la necesidad de llevar a cabo la investigación y el establecer las tendencias generará beneficios para la Universidad y la sociedad ya que no se llevarán a cabo proyectos e inversiones que vayan en contravía a las tendencias tecnológicas y su aplicación en la educación superior en Colombia.

Dado que la educación también es un proceso multidireccional de adquisición, producción, procesamiento, transmisión, comunicación, registro de información y conocimiento, además de valores, costumbres y formas de actuar, hace que la relación entre TIC y educación sea tan estrecha, que sería imposible tratar de separarlas y menos haciendo una mirada hacia el futuro.

“La educación debe conciliar entretenimiento y conocimiento”. Eduard Punset, muy famoso divulgador científico español. (Ver Cibergrafía TIC). Mucho se habla, hoy en día, que la humanidad no camina hacia la sociedad del conocimiento sino de la información. La frase “Información es poder”, es tan popular que sirve de comodín publicitario. Lo cierto es que la infor-

mación es considerada hoy, el factor más estratégico, para la creación de riqueza y poder y algunos autores la consideran como un activo contable muy valioso. La información sería para la sociedad del siglo XXI lo que tierra, capital y trabajo fueron para las sociedades de los siglos XVIII, XIX y XX, durante la época histórica del industrialismo. Otros autores indican que el poder no está en la información, ya que existe información casi infinita en Internet y otros medios, si no el verdadero poder está en el procesamiento de dicha información.

Listaremos las principales tendencias encontradas en las TIC que impactarán la educación superior:

1. La televisión holográfica o 3D. La televisión como tal se acabará y está integrada a la Internet, con monitores mejorados. Se podrán ver nuevas películas con actores muertos hace años.
2. Realidad Virtual (SIG, multimedia). Los sistemas de Información Geográficos simularán viajar en un helicóptero por la ciudad pasando por almacenes, sitios buscados, muchos integrados con cámaras en tiempo real.
3. El reconocimiento automático de la voz.
4. Libros electrónicos (e-books).
5. La total integración, en un solo dispositivo de dispositivos como: iPod (MP4, CD-Player), iPhone (Celular inteligente, Blackberry), televisión, cine proyectado, COMPUTADOR (suites, calculadora), reloj (tacto, voz), grabadora, cámaras, tarjeta electrónica para pagos y movimientos bancarios, GPS, Internet (correo electrónico),

control remoto de Electrodomésticos (domótica), monitoreo de corazón y otros controles médicos, radio, scanner, videoprojector, celulares con pantalla 3D, entre otros.

6. Nanotecnología, cuando se manipula la materia a la escala minúscula, de átomos y moléculas, demuestra fenómenos y propiedades totalmente nuevas. Por lo tanto, científicos utilizan la nanotecnología para crear materiales, aparatos y sistemas novedosos y poco costosos con propiedades únicas. Ya se han elaborado prendas de vestir que no necesitan lavarse, pues están hechas de material que repele no solo la mugre, si no las bacterias que producen el mal olor. Sin embargo, no se comercializan pues los grandes negocios del jabón, lavadoras, entre otros, se acabarían.
7. Movilidad, en un solo dispositivo integrado, algunos lo imaginan como el reloj del personaje de los dibujos animados Dick Tracy de los años 60, que llevaremos a cualquier lugar.
8. La telemedicina, la teleeducación y muchas otras disciplinas con control y monitoreo a distancia.
9. La inteligencia artificial, rama de la informática que trata de construir programas que emulen métodos de razonamiento análogos a los de los seres vivos.
10. La traducción automática.
11. Computación contextual. Por ejemplo si me gusta la comida japonesa, mi dispositivo mirará la hora de almuerzo, lugar en que me encuentro y automáticamente me recomendará

restaurantes japoneses cercanos al lugar donde me encuentro. El mercadeo está impulsando mucho este tipo de computación contextual.

12. Seguridad (biometría), La Identificación por Radiofrecuencia RFID.
13. Un mundo sin cables, ya no existirán cables ni de teléfonos, televisión, algunos expertos auguran que ni de conducción eléctrica.
14. Desarrollo de juegos e instrumentos musicales, donde en un guante se puede introducir una mano, que ayudará a dominar el instrumento.
15. Futuro de la educación será Mobile-learning, se podrá aprender en cualquier lugar y hora.

Ni hablar de tendencias como el dominio del mapa genético. “Los genetistas moleculares progresan como nunca en los caminos de la inmortalidad. Un grupo de investigadores ingleses y estadounidenses ha revelado que ha logrado aumentar de forma espectacular la esperanza de vida de un gusano de pequeño tamaño, bien conocido por los especialistas y bautizado como *Caenorhabditis elegans*”. Se habla de la Criogenia, pronto empezarán a resucitar, los que llevan años congelados, el hombre biónico, la clonación a escala, extensiones del cerebro, manejo e identificación automática de emociones, vuelos interplanetarios, entre otras tendencias las cuales desatan toda una serie de efectos sociológicos como la posible mayor desigualdad social, servicios para ciertas clases o países y otras tendencias que llevan a un mundo de sueños.

Terminemos, por ahora, con una frase que me impacta: “Si el tiempo se prodiga, todo lo imposible sucederá” Herodoto de Efeso 485 y 425 a.C

Referencias

Cabrales Salazar, O. “Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización”, En: Colombia Educación y Desarrollo Social ISSN: 2011-5318 ed: Universidad Militar Nueva Granada. 2 fasc.n/a pp. 141 - 165, 2008

Groover, Mikell. (1994) Robótica Industrial. McGraw Hill.

Guadarrama González, P. (2009). *Dirección y asesoría de la investigación científica*, Editorial Magisterio.

Hilera, J. & Martínez, V. (1996). *Redes Neuronales Artificiales “Fundamentos, modelos y aplicaciones”*. Ed. Alfaomega - Rama.

Hiltz, S. R. & Turoff, M. (2005). “Education Goes Digital: The Evolution of Online Learning and the Revolution in Higher Education” en Communications of the ACM. Vol. 48 No. 10. 59-64.

Parra Ramírez, C. (1987) “Prolog y los Sistemas Expertos”, Anotaciones Técnicas, Revista “Colombia: Ciencia y Tecnología”, Colciencias, ISSN 0120-5595 Vol.5, No.3, Bogotá, Pág. 18-19.

Rolston, D. (1993) *Principios de inteligencia artificial y sistemas expertos*. McGraw Hill.

Ministerio de Educación Nacional, (2009). Lineamientos para la formulación de planes estratégicos de incorporación de Tecnologías de Información y Planestic - Universidad de Los Andes.

Planestic - Universidad de Los Andes (2009). Comunicación (TIC) en las Instituciones de Educación Superior (IES),

Silva Villareal, A. (2009). “Estado del arte Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en la Educación Superior en Colombia”, Universidad y la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM).

Silvio, J. (2003). “Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe”, en IESALC – UNESCO, La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe (Caracas: IESALC – UNESCO), pp. 5 – 27.

Winston, P. (1994) *Inteligencia Artificial*. Addison-Wesley Iberoamericana.

Referencias bibliográficas complementarias en TIC:

Becerra, N. (2003). *Técnicas de Inteligencia Artificial en Juegos*. Ed. Universidad Distrital.

Martínez, G. (2000). “Del boca a boca a la revolución del Internet”, en *Revista Muy Interesante* No. 48, pág. 26, Julio-Agosto, G y J España Ediciones. Madrid (Esp.)

Mitchell, T. (1997). *Machine Learning*. United States: McGraw Hill.

Nils, N. (2001) *Inteligencia artificial*. McGraw Hill.

Rich, E. y Knight, K. (1994) *Inteligencia Artificial*. McGraw Hill.

Torres, L C. (2001) *Lógica e Inteligencia Artificial*. Ed. Universidad Nacional de Colombia.

Vicente Ortega, J. Pérez & Feijóo, C. & Castejón L. (2007). “*Introducción a la ingeniería*”, Grupo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Departamento de Señales, Sistemas y Radiocomunicaciones. ETSI Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid

Cibergrafía en TIC:

Asociación española para el procesamiento del lenguaje natural <http://www.sepln.org/>

American Association Artificial Intelligence www.aaai.org

Artificial Intelligence Center www.ai.sri.com

CIAP Centro de investigación en automatización y producción, Universidad de los Andes www.ciap.uniandes.edu.co

e-Learning América Latina.- Grupo AldeaX. Madrid (España)

e-Learning europa.info.- Unidad Multimedia de la Dirección General de Educación y Cultura. Unión Europea

e-Leaning papers.- Unidad Multimedia de la Dirección General de Educación y Cultura. Unión Europea

Eduotec: revista electrónica de tecnología educativa.- Universidad de Las Islas Baleares, UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. Palma (Illes Balears)

Enlaces: Un espacio de reflexión digital.- Ministerio de Educación (Chile), Centro de Educación y Tecnología. Alameda 1371, Santiago (Chile).

GIP. Grupo de Investigación en Ingeniería de Producción Universidad EAFIT www.eafit.edu.co

GINECA - Grupo de investigación en nuevas estrategias de control aplicadas de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela www.ing.ula.ve/~emi/ginec.htm

Grupo de Investigación y Desarrollo en Inteligencia Artificial, Reconocimiento de Patrones e Informática Educativa de la Universidad Nacional, Sede de Medellín www.unalmed.edu.co/post/fmps/grupos/gida.html <http://pisis.unalmed.edu.co/escuela/personal.php?ver=profesor&idDocente=9>

Grupo GRIAL de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín www.upb.edu.co/grial

Laboratorio de Investigación en Procesamiento de Señales e Imágenes y Redes Neuronales (LIPSIRN) de la Facultad de Ingeniería – Universidad de Buenos Aires y CONICET, Argentina <http://galileo.fi.ub.ar/> <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>

Grupo de Automatización y Control (GA&C), perteneciente al Instituto de Investigación y Desarrollo de Tecnologías Aplicadas IIDTA de la Universidad de Pamplona www.unipamploma.edu.co

Grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia <http://dis.unal.edu.co/~iarfit/> <http://www.unalmed.edu.co/~gidia/>

Horizonte: informática educativa.- Horizonte Informática Educativa SRL. Buenos Aires (Argentina).

Minelli, Alejandra & Buratto, Carina & Canaparo Ana Laura & Laborde Andrea, “Breve Historia de la Informática”, <http://www.monografias.com/trabajos10/recped/recped.shtml>

Punset Eduard: http://www.eduardpunset.es/wp-content/uploads/2008/09/20071203_academiav.pdf

Quaderns digitals.- Centre d’Estudis Vall de Segó, Joaquin Rodrigo 3, Faura (Velencia).

Red Colombiana de Inteligencia Computacional y sistemas Bioinspirados <http://lslwww.epfl.ch/~acis/redcic/> <http://cooperation.epfl.ch/page61316-fr.html>

Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas.- Ministerio de Educación y Ciencia (España), Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, CNICE. C/ Torrelaguna 58, 28027 Madrid (España).

Revista iberoamericana de educación a distancia - RIED.- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, AIESAD. Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. San Cayetano s/n. Loja (Ecuador)

RU&SC: revista de universidad y sociedad del conocimiento.- Cátedra Unesco de e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya, UOC. Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona (España)

Universidad De Zaragoza Asignaturas de Inteligencia Artificial e Ingeniería del Conocimiento I y II. <http://diana.cps.unizar.es/banares/IA/IA.html> <http://iaaa.cps.unizar.es/docencia/IAIC1.html>

Universidad Carlos III de Madrid Asignatura de Inteligencia Artificial. <http://grial.uc3m.es/docweb/ia/> <http://ocw.universia.net/es/areas/18/ciencia-de-la-computacion-e-inteligencia-artificial/instituciones/3/opencourseware-de-la-universidad-carlos-iii-de-madrid/>

Universidad Nacional de Educación a Distancia Departamento de Inteligencia Artificial. <http://www.ia.uned.es>

Universidad Politécnica de Madrid Departamento de Inteligencia Artificial <http://www.dia.fi.upm.es>

Velásquez Mosquera, Andrés Felipe, López Ramírez, Eduardo Augusto, “Una mirada crítica al papel de las TIC en la educación superior en Colombia”, www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/download/12623/13228

Referencias bibliográficas complementarias en idioma inglés para TIC

Allen & Langley, Allen, J. (1990). “The acquisition, organization, and use of plan memory”. Technical Report CS-90-07. Nashville, TN: Vanderbilt University, Department of Computer Science.

Anderson, J.R. (1989). “A theory of the origins of human knowledge”. *Artificial Intelligence*, 313-351.

Arnold, D., & Sadler, L. (1991). “Some formal issues in transfer”. *Machine Translation*, 193-200.

Ashley, K.D., (1990). “Modeling legal argument: Reasoning with cases and hypotheticals”. MIT Press, Cambridge. Based on Ashely’s 1987 PhD.

Dissertation, University of Massachusetts, COINS Technical Report No. 88-01.

Brewka, G. (1991). "Nonmonotonic reasoning: Logical foundations of commonsense". Cambridge University Press, NY.

Carbonell, J.G. & Knoblock, C. & Minton, S. (1990). "PRODIGY: An integrated architecture for planning and learning". In: VanLehn, K. (Ed.), *Architectures for intelligence*. Earlbaum, Hillsdale, NJ.

Chandrasekaran, B., Johnson, T.R., & Smith, J.W. (1992) "Task-structure analysis for knowledge modeling". *Communications of the ACM*, 35 124-137.

Charib-draa, B. & Mandiau, R. & Millot, P. (1992) "Distributed artificial intelligence: An annotated bibliography", *SigArt Bulletin*, 20-37.

Chellappa, R. & Kashyap, R.L. (1992). "Image understanding", *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons, New York, 2nd edition.

Chrisman, L., % Simmons, R. (1991). "Sensible planning: focusing perceptual attention", In *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence*, San Mateo, CA. Morgan Kaufmann.

Clancey, W.J. (1981). "Neomycin: reconfiguring a rule-based expert system for application to teaching", in *Proceedings of the Seventh IJCAI*, Vancouver, B.C., Canada, Morgan-Kaufmann, San Mateo, California.

Clark, A. (1993). "Superpositional connectionism: a reply to Marinov", *Minds and Machines*, Kluwer Academic Publishers, pp. 271-281.

Cohen, W.W. (1990). "An analysis of representation shift in concept learning". In: *Proceedings of the 7th International Conference on Machine Learning*, Morgan Kaufmann. Austin, Texas, pp. 104-112.

Cox M.T. & Ram A. (1992). "Multistrategy learning with introspective meta-explanations". *Machine Learning, Proceedings of the Ninth International Workshop*, Aberdeen, Scotland.

Dent, L. & Boticario, J.G. & McDermott, J. & Mitchell T. & Zabowski, D. (1992). "A personal learning apprentice". *AAAI Spring Symposium*, March 25-27, Stanford University.

Fah-Chun, C. (1996). "Internet agents: spiders, wanderers, brokers, and bots". New Riders Publishing, Indianapolis, IN.

Ginsberg, M. (1993). "Essentials of artificial intelligence". Morgan Kaufmann Publishers.

Hayes-Roth, B., (1993). "On building integrated cognitive agents: A review of Newell/Es Unified Theory of Cognition". *Artificial Intelligence*, 329-341. Reprinted in W. Clancey, S. Smoliar, M. Stefik (Eds.), *Contemplating Mind*, MIT Press, 1994.

Hayes-Roth, B. & Brownston, L. & Van Gent, R. (1994). "Multiagent collaboration in directed improvisation". *Stanford University Report KSL-94-69*.

Hayes-Roth, B. & Pflieger, K. & Lalanda, P. & Morignot, P. & Balabanovic, M. (1995). "A domain-specific software architecture for adaptive intelligent systems". *IEEE Transactions on Software Engineering*.

Hirsh, H. (1990). "Incremental version space merging: A general framework for concept learning". In: Proceedings of the 7th International Conference on Machine Learning, Austin, TX. Morgan Kaufmann, pp. 330-338.

Hong, T-P. & Tseng, S-S., (1994). "Learning concepts in parallel based upon strategy of version space". IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering, Vol 6, No. 6.

Kitano, H. (1992). "Neurogenetic Learning: An Integrated Method of Designing and Training Neural Networks using Genetic Algorithms", Tec. Report CMU-CMT-92-134.

Kolodner, J. L. (1993). "Case-based reasoning". Morgan Kaufmann.

Michalski, R.S. & Tecuci, G. (Eds.), (1994). Machine Learning: A Multistrategy Approach, Vol 4. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA.

Neapolitan, R.E. (1990). "Probabilistic Reasoning in Expert Systems: Theory and Algorithms". Wiley-Interscience, New York.

Newell, A. (1990). "Unified Theories of Cognition". Cambridge, MA: Harvard University Press.

O'Hara, K., & Shadbolt, N. (1993). "AI models as a variety of psychological explanation". In Proceedings of the IJCAI-93, Chambery, France.

Omnis, C.W., & Giles, C.L. (1995). "Extraction of rules from discrete-time recurrent neural networks". Technical Report CS-TR-3465 and UMIACS-TR-95-54, University of Maryland, College Park, MD 20742 (Also published in Neural Networks).

Pomerleau, D.A. (1993). "Neural network perception for mobile robot guidance". Kluwer, Dordrecht.- The Netherlands.

Russell, S. & Norvig, P. (1995). "Artificial intelligence: A modern approach". Prentice-Hall International, Inc.

Schank, R.C. (1995). "Engines for education". Lawrence Erlbaum Associates.

Sowa, J.F. (Ed.) (1991). "Principles of Semantic Networks: Explorations in the Representation of Knowledge", Morgan Kaufmann, San Mateo, CA.

Sumita, E. & Iida, H., & Kohyama, H. (1990). "Translating with examples: A new approach to machine translation". In Proceedings of the Third International Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation of Natural Languages, Austin, Tex. June 11-13.

Tansley, D.S.W. & Hayball, C.C. (1993). "Knowledge-Based Systems Analysis and Design: A KADS Developer's Handbook". Prentice-Hall.

Tebelskis, J. & Waibel, A. (1990). "Large vocabulary recognition using linked predictive neural networks". In Proceedings of IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP-90), Albuquerque, N. Mex., pp. 437-440.

Tecuci, G. (1993). "An inference-based framework for multistrategy learning". In: Michalski, R.S., and Tecuci, G. (Eds.), Machine Learning: A Multistrategy Approach, Vol. IV. Morgan Kaufmann, San Mateo, CA.

Thrun, S. & Mitchell, T.M. (1993). "Explanation based learning: A comparison of symbolic and neural network approaches". In Proceedings of the Tenth International Conference on Machine Learning, 197-204, Amherst, MA.

Towel G. & Shavlik, J. (1994). "Knowledge-based artificial neural networks". *Artificial Intelligence* 70.

Towel, G. & Shavlik, J. & Noordewier, M. (1990). "Refinement of approximate domain theories by knowledge-based neural networks". *Proceeding of the Eighth National Conference on Artificial Intelligence*, pp. 762- 769, Boston, MA. The MIT Press.

Vafaie, H. & De Jong, K. (1994). "Improving a rule induction system using genetic algorithms". In Michlski, R.S., and Tecuci, G. (Eds.), *Machine Learning: A Multistrategy Approach*, Vol 4. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA.

VanLehn, K. (Ed.) (1991). "Architectures for Intelligence", Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Veloso, M. & Carbonell, J.G. (1994). "Cased-Based reasoning in PRODIGY". In Michalski, R.S. & Tecuci, G. (eds) *Machine Learning: A Multistrategy Approach Volume IV*, 523-548. Morgan Kaufmann: San Francisco, CA.

Wielinga, B.J. & Schreiber A.Th. & Breuker J.A. (1992). "KADS: a modelling approach to knowledge engineering". *Knowledge Acquisition*, 5-53.

Winston, P., "Artificial intelligence". (1994). Addison-Wesley Publishing. (Versión traducida en Addison-Wesley Iberoamericana)

Zhang, J. (1994). "Learning graded concept descriptions by integrating symbolic and subsymbolic strategies". In Michlski, R.S., and Tecuci, G. (Eds.), *Machine Learning: A Multistrategy Approach*, Vol 4. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA.

Referencias bibliográficas básicas en educación virtual

Bagui, S., (1998). "Reasons for Increased Learning Using Multimedia". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(1), 3-18.

Benyon, D. & Stone, D. & Woodroffe, M., (1997). Experience with developing multimedia courseware for the World Wide Web: the need for better tools and clear pedagogy. *International Journal of Human-Computer Studies*, 47, 197-218.

Berge, L. Z. & Collins, M. & Dougherty, K., (2000). "Design Guidelines for Web Based Courses". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Bonk, C. J. & Cummings, J. A. & Hara, N. & Fischler, R. B. & Lee, S. M., (2000). "A ten-level web integration continuum for higher education". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Brooks, D. W. & Nolan, D. E. & Gallagher, S. M., (2001). *Web-Teaching. A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Collis, B. & DE Boer, W., & Van Der Veen, J. (2001). Building on Learner Contributions: A Web-Supported Pedagogic Strategy. *Education Media International*, 38(4), 229-239.

Hafner, K. (2002). Lessons Learned at Dot-Com U., Mayo 2. (www.nytimes.com/2002/05/02).

Harmon, S. W. & Jones, M. G. (1999). The five levels of Web use in education: Factors to consider in planning an online course. *Educational Technology*, 36(6), 28-32.

Henaó Álvarez, O. (1993). "El aula escolar del futuro". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 4 (8-9), 87-96.

Jonassen, D. & Otros, (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.

Ko, S., & Rossen, S., (2001). Teaching online. A practical guide. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Landow, G.P., (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Ediciones Paidós.

Leflore, D., (2000). "Theory supporting design guidelines for web-based instruction". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Lowther, D. L. & Jones, M. G. & Plants, R. T., (2000). "Preparing tomorrow's teachers to use web-based education". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Maddux, C. D. & Cummings, R., (2000). "Developing web pages as supplements to traditional courses". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Meyers, P. F., (1999). *The HTML Web Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Miller, S. M. & Miller, K. L., (2000). "Theoretical and practical considerations in the design of Web-based instruction". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Palloff, R. M. & Pratt, K., (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Phipps, R. & Merisotis, J., (1999). *What's the difference?* Washington, D.C.: Institute for Higher Education Policy.

Reeves, T. C., (2000). "Alternative Assessment approaches for online learning environments in higher Education". *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111.

Reigeluth, C. M., (1999). "The elaboration theory: guidance for scope and sequence decisions". In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II (pp. 425-453). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schutte, J., (1996). *Virtual teaching in higher education*. [www.csun.edu/sociology/virexp.htm].

Spiro, R. J. & Feltovich, P. J. & Jakobson, M. J. & Coulson, R. L., (1992). "Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation specific knowledge assembly: Some constructivist issues as they relate to Cognitive Flexibility Theory and hypertext". En T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 121-128). Hillsdale. N.J: Lawrence Erlbaum.

Tinker, R., (2001). *E-Learning Quality: The Concord Model for Learning from a Distance*. NASSP Bulletin, Vol. 85, No. 628, 37-46.

Veen, W., & Staaalduinen, J.-P. v. (2010). *The Homo Zappiens and its Consequences for Learning in Universities*. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning*. Berlin: Springer.

Vrasidas, CH. & Mcisaac, M. S., (2000). *Principles of Pedagogy and Evaluation for Web based Learning*. Education Media International, 37(2), 105-111.

Referencias en internet sobre tendencias tecnológicas y educación

- <http://www.dreig.eu/caparazon>
- www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formvirt/opinion0.asp
- www.utp/ac.pa/seccion/topicos/educacion_a_distancia/definiciones.html
- <http://www.expansionyempleo.com/edicion/noticia/0,2458,538571,00.html>
- www.tendencias21.net
- <http://www.conocimientosweb.net/portal/article523.html>
- http://www.elearningamericalatina.com/edicion/octubre3/it_1.php
- <http://aiumexico.org/proceso.htm#>
- <http://www.hemphillschools.com/>
- <http://www.infoage.ontonet.be/levy>
- <http://www.wiche.edu/telecom/Article1.htm>
- <http://www.universitas.edu.au/index.html>
- http://eltintero.ruv.itesm.mx/num_01/investigacion_3_c.htm
- <http://www.mty.itesm.mx/>
- <http://www.ruv.itesm.mx/>
- <http://cc.viti.itesm.mx/rediseño/rediseño.nsf>
- <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ConfeUNESCO.pdf>
- <http://www.mty.itesm.mx/dinf/dit/si/public.htm>

- <http://www.ruv.itesm.mx/cursos/pgade/sep98/mt289/>
- <http://www.observatorio.org/colaboraciones/melendrez.html>
- <http://www.eumed.net/rev/tecsistecatln4/jgvh.htm>
- <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/educacionsuperior.pdf>
- <http://noticias.universia.net.mx/entrevistas/noticia/2010/03/02/185475/futuro-educacion-superior.html>
- <http://fernandosantamaria.com/blog/2010/06/futuras-estructuras-en-educacion-superior>
- http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- http://www.weforum.org/pdf/GITR10/GITR%202009-2010_Full%20Report%20final.pdf
- http://www.dreig.eu/caparazon/2010/09/23/escuela-tecnologia/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+caparazon+%28caparazon%29 (Entrevista)
- <http://www.infotoday.com/linkup/lud080106-goldsborough.shtml>
- http://www.accenture.com/Global/Services/Accenture_Technology_Labs/Services/TechnologyVision.htm
- http://www.ted.com/talks/lang/spa/nicholas_negroponte_takes_olpc_to_colombia.html
- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1296_en.htm

Referencias básicas en prospectiva

Ackoff, R. (1986). *Rediseñando el Futuro*. Edit. Limusa. México.

Balbi, E. R. (2002). Editor, *“Metodología de investigación de futuros – metodología prospectiva”*, Formato Electrónico (CD), Buenos Aires, ISBN 987-20343-0-3. Este CD contiene alrededor de 1.900 páginas de diversas técnicas, conceptos y ejemplos de aplicación de la Prospectiva, por lo que se convierte en la bibliografía básica de dicha disciplina. Además, en cada uno de sus distintos capítulos se menciona una nutrida bibliografía específica para cada tema.

Balbi, E. R.1 & Crespo, M. F. (1997). *“Capturando el Futuro”*, Edit. Formato, Buenos Aires.

Barrera M. & Marcos F. (2000). *Planificación Prospectiva y Holística. Planificación en Dinámica Social*. Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina (SYPAL). Caracas.

Bas, E. (1999). *“Prospectiva, herramientas para la gestión estratégica del cambio”*, Editorial Ariel, Barcelona.

Gabiña, J. (1995) *“El futuro revisitado, la reflexión prospectiva como arma de estrategia y decisión”*, Boixareu y Marcombo Editores, Barcelona.

Garret, M. J., (2001). *“Futuros de Salud, manual para profesionales de salud”*, Organización

Panamericana de la Salud y Mc Graw Hill Edit., México.

Godet, M. (1996). “*De la anticipación a la acción, manual de prospectiva y estrategia*”, Edit. Alfaomega, Bogotá, Colombia.

Harvard Business Review, (1997). (Autores varios) “La gestión en tiempos de incertidumbre”, Edit. Deusto, Bilbao.

Hawthorn, G. (1995). “*Mundos plausibles, mundos alternativos*”, Cambridge University Press, Primera edición en español, Melbourne, Australia.

Heilbroner, R. (1996) “*Visiones del Futuro, el pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*”, Editorial Paidós, Barcelona.

Hevia A., O. (2001). *Metodología de Escenarios: ¿Utopía o Concreción Prospectiva en las Ciencias Sociales?* Mundo Nuevo. Revista de estudios Latinoamericanos. Universidad Simón Bolívar (USB). Instituto de Altos Estudios de América Latina, No. 5, Caracas.

Hevia A., O. (2001). *Reflexiones Metodológicas y Epistemológicas en las Ciencias Sociales*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas.

Maza Z., D.F. (2000). *Metodología Macroeconómica*. Monte Ávila Editores. Caracas.

Miklos & Tello, (1998). “*Planeación prospectiva, una estrategia para el diseño del futuro*”, Centro de Estudios Prospectivos Fundación Javier Barros Sierra y Limusa Noriega Editores, México.

Mojica, F. (comp.), (1998). *Análisis del Siglo XXI; Concepto de Prospectiva; Escenarios y Tendencias*

que permiten hacer un examen del próximo siglo”, Edit. Alfaomega, Bogotá.

Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro* (coautoría con la Unesco).

Sachs, W. (1980). *Diseño de un futuro para el futuro*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires.

Universidad de Guadalajara (México), (1999). “Jalisco a Futuro, construyendo el porvenir 1999 – 2025”, Editorial de la Universidad de Guadalajara, México.

Toffler, A. (1998). *El cambio del Poder*. Plaza & James Editores. Barcelona, España.

Van Der Heijden, Kees (1998). *Escenarios. El Arte de prevenir el Futuro*. Edit. Panorama. México.

Yurén C., M. T. (1998). *Leyes, Teorías y Modelos*. Edit. Trillas. México.

Referencias en internet futuro de la educación en idioma alemán:

http://www.ams.at/b_info/download/wbpaedagogik.pdf

<http://www.ebildung.de/fileadmin/presse/sprungbrett.pdf>

http://www.tumtech.de/_resources/dynamic/hauptbereich/konzepte_und_expertisen/studie_universitaet_der_zukunft.pdf

<http://mod.iig.uni-freiburg.de/fileadmin/publikationen/online-publikationen/visionen.pdf>

<http://ig.cs.tu-berlin.de/lehre/w2006/ir1/uebref/gutachten/BBHHKM-IdeenFuerDieZukunftDieInformatikAnDerTuBerlinAlsMarke-2007-02-13.pdf>

<http://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/560472/index.do>

<http://www.die-bonn.de/doks/edelson0101.pdf>

http://reflections.at/bildung/Zukunft_der_Bildung_Lang.pdf

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5522482,00.html>

Parra-Ramírez Camilo y otros, GKS und Prolog als Werkzeuge zum Aufbau von Graphisch-Interaktiven Expertensystemen, (Graphical Kernel System (GKS) y Prolog como herramienta para la construcción de Sistemas Expertos Gráficos e interactivos), invitado al GI86, 16 Jahrestagung der Gesellschaft fuer Informatik, (16 Congreso Anual de la Sociedad Alemana para la Informática), Universidad Técnica de Berlín, Informatik -Fachberichte, Proceeding, Editorial Springer, Berlín 6-10 Octubre de 1986, Páginas 299-312, ISBN 3-540-16813-3, <http://www.informatik.uni-trier.de/~ley/db/indices/a-tree/p/Parra=Ramirez:C=.html>



El efecto Meissner: una mirada desde los tensores y las formas diferenciales

R. R. GALINDO ORJUELA¹

M. RODRÍGUEZ RUBIANO²

Resumen

Se hace importante estudiar algunos aspectos relevantes de los tensores y las formas diferenciales, como lo son sus fundamentos, las características especiales para considerar la necesidad del uso de estas herramientas matemáticas, teniendo en cuenta los operadores del análisis vectorial como lo son: el gradiente, la divergencia, el rotacional y el laplaciano, y cómo es su representación en el estudio de la teoría electromagnética, en especial en el desarrollo de las ecuaciones de Maxwell, aplicando estos forma-

lismos en el análisis del efecto Meissner, como un ejemplo importante de las implicaciones electromagnéticas en el desarrollo de la física teórica y la física matemática. En este trabajo se hace un estudio comparativo de la tradicional representación vectorial y los constructos matemáticos de la geometría diferencial.

Palabras claves: operadores vectoriales, ecuaciones Maxwell, efecto Meissner, ecuación de London.

Abstract

It becomes important to study some outstanding aspects of the tensors and the differential forms, as they are it their foundations, the special characteristics to consider the necessity of the use of these mathematical tools, keeping in mind the operators of the vector analysis as they are it: the gradient, the divergence, the curl, and how their representation is in the study of the electromagnetic theory, especially in the

development of the equations of Maxwell, applying these formalisms in the analysis of the Meissner effect, as an important example of the electromagnetic implications in the development of the theoretical physics and the mathematical physics.

Keywords: vectorial operators, equations of Maxwell, Meissner effect, London equation.

1. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia

2. Departamento de Matemáticas y Física, Colegio Jonathan Swift, Bogotá, Colombia

1. Introducción

En 1933 Walter Meissner y Rober Ochsenfeld encontraron experimentalmente, con muestras de plomo y estaño que al descender la temperatura por debajo de un valor de temperatura T_c (Temperatura crítica) el material se comporta como un diamagnético perfecto cuando este se encuentra en presencia de un campo magnético; si las líneas de campo magnético son expulsadas del interior del material, es decir, el campo magnético se anula completamente en el interior del material superconductor [10].

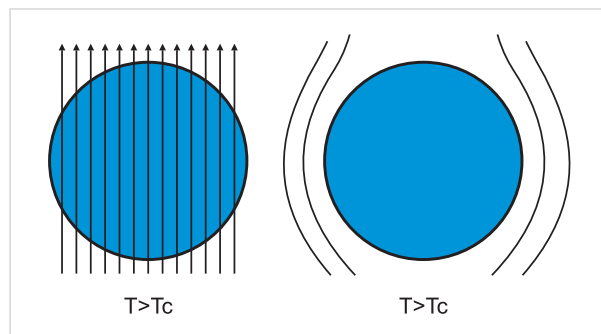


Figura 1: Las líneas de campo magnético son representadas expulsadas de la muestra a medida que la temperatura se encuentra por debajo de la temperatura crítica.

2. Conceptos Matemáticos Importantes

Como herramientas de análisis para este estudio a continuación mostraremos algunos fundamentos importantes para la comprensión del presente estudio en especial analizando conceptos de la geometría diferencial. Partimos del supuesto que el lector tiene un entrenamiento adecuado en el manejo de notación vectorial y los operadores diferenciales debidos a esta rama del cálculo, además de fuertes conocimientos de algebra lineal y un poco de imaginación para poder reconstruir estas nuevas ideas.

2.1 Análisis Tensorial

Los tensores toman gran importancia en muchas áreas de la física, un ejemplo claro se presenta en el estudio del electromagnetismo. Una de las fuentes inagotables de cantidades tensoriales es el sólido anisotrópico, aquí las propiedades elásticas, ópticas, eléctricas y magnéticas pueden involucrar tensores. En estos casos los escalares y vectores son casos especiales de tensores, por

ejemplo un escalar es una cantidad que bajo rotaciones del sistema coordenado es invariante y por definición es un *tensor de rango cero*; ahora bien, un vector es una cantidad cuyas componentes transforman bajo rotación de coordenadas y es un *tensor de rango uno*.

Considérese el vector A_j y su ley de transformación

$$A'_i = \alpha_{ij} A_j \quad [2.1]$$

donde α_{ij} es el coseno director del ángulo entre los ejes x'_i y x_j . Si se parte de un vector diferencial de distancia $d\vec{r}$, entonces

$$dx'_i = \frac{\partial x'_i}{\partial x_j} dx_j \quad [2.2]$$

lo que implica $\alpha_{ij} = \frac{\partial x'_i}{\partial x_j}$ y permite escribir

$$A'_i = \frac{\partial x'_i}{\partial x_j} A_j \quad [2.3]$$

definido como un vector covariante que se denota por subíndices y de manera análoga para un vector contravariante es útil emplear subíndices.

Se pueden definir tensores de rango dos contravariantes, mixtos y covariantes como se expresa a continuación

$$A'^{ij} = \frac{\partial x'_i}{\partial x_k} \frac{\partial x'_j}{\partial x_l} A^{kl}$$

$$B_j'^i = \frac{\partial x'_i}{\partial x_k} \frac{\partial x_l}{\partial x'_j} B_l^k \quad [2.4]$$

$$C'_{ij} = \frac{\partial x_k}{\partial x'_i} \frac{\partial x_l}{\partial x'_j} C_{kl}$$

por lo que se puede observar que el rango del tensor lo determina el número de cosenos directores y cada índice corre sobre el número de dimensiones del espacio, pero el rango del tensor es independiente de las dimensiones del espacio.

El tensor de rango dos A^{kl} puede ser escrito mediante un arreglo 3x3 si se encuentra en un espacio tridimensional

$$A^{kl} = \begin{pmatrix} A^{11} & A^{12} & A^{13} \\ A^{21} & A^{22} & A^{23} \\ A^{31} & A^{32} & A^{33} \end{pmatrix}$$

lo que no implica que todo arreglo forme un tensor, para que ello se cumpla las componentes deben transformar mediante las expresiones [2.4].

2.1.1 Operadores Diferenciales

Para derivar las operaciones diferenciales vectoriales en la forma tensorial general es aplicable el concepto de la derivada covariante.

El Gradiente:

El gradiente de una función escalar ψ

$$grad(\psi) = \frac{\partial \psi}{\partial q^i} \vec{\epsilon}^i \quad [2.5]$$

donde dq^i son las componentes de un vector contravariante y ϵ^i son vectores base no constantes.

Si se continua con las derivadas del vector se encuentra que,

$$\frac{\partial \vec{V}}{\partial q^i} = \left(\frac{\partial V^i}{\partial q^i} + V^k \Gamma_{kj}^i \right) \vec{\epsilon}^j \quad [2.6]$$

donde la cantidad de en el interior del paréntesis es denominada la derivada covariante, $V_{;j}^i$ y Γ_{kj}^i representa los símbolos de Christoffel.

La Divergencia:

Reemplazando las derivadas parciales por la derivada covariante, la divergencia puede escribirse

$$div(\vec{V}) = V_{;i}^i = \frac{\partial V^i}{\partial q^i} + V^k \Gamma_{ik}^i \quad [2.7]$$

expresando

$$\Gamma_{ik}^i = \frac{1}{2} g^{im} \left\{ \frac{\partial g_{im}}{\partial q^k} + \frac{\partial g_{km}}{\partial q^i} - \frac{\partial g_{ik}}{\partial q^m} \right\}$$

y al contraer para g^{im} además por la teoría de determinantes

$$\Gamma_{ik}^i = \frac{1}{2} g^{im} \frac{\partial g_{im}}{\partial q^k} = \frac{1}{\sqrt{g}} \frac{\partial \sqrt{g}}{\partial q^k} \quad [2.8]$$

se encuentra que [2.7] puede escribirse como

$$\text{div}(\vec{V}) = V_{;i}^i = \frac{1}{\sqrt{g}} \frac{\partial (\sqrt{g} V^k)}{\partial q^k} \quad [2.9]$$

El Laplaciano:

Si se reemplaza el vector \vec{V} en $\text{div}(\vec{V})$ por $\text{grad}(\psi)$ para obtener el laplaciano $\text{div}(\text{grad}(\psi))$, aquí se tiene un V^i contravariante. Usando el tensor métrico para crear un contravariante $\text{grad}(\psi)$, se hace la sustitución

$$V^i \rightarrow g^{ik} \frac{\partial \psi}{\partial q^k} \quad [2.10]$$

entonces el laplaciano se convierte

$$\text{div}(\text{grad}(\psi)) = \frac{1}{\sqrt{g}} \frac{\partial \left(\sqrt{g} g^{ik} \frac{\partial \psi}{\partial q^k} \right)}{\partial q^i} \quad [2.11]$$

El rotacional:

Consideremos $\text{rot}(\vec{V}) = \epsilon_{ijk} \frac{\partial V_j}{\partial q^i}$ y contemplando la diferencia de derivadas de esta expresión

$$\frac{\partial V_i}{\partial q^j} - \frac{\partial V_j}{\partial q^i}$$

y recordando que las componentes de V_i aquí son los coeficientes contravariantes de los vectores unitarios base $\vec{\epsilon}^i$ y usando

$$\Gamma_{ij}^k = \Gamma_{ji}^k$$

Se obtiene

$$\frac{\partial V_i}{\partial q^j} - \frac{\partial V_j}{\partial q^i} = \frac{\partial V_i}{\partial q^j} - V_k \Gamma_{ij}^k - \frac{\partial V_j}{\partial q^i} - V_k \Gamma_{ji}^k \quad [2.12]$$

por lo tanto, las diferencias de derivadas de un rotacional llegan a ser diferencias de derivadas covariantes y en consecuencia es un tensor de segundo orden completamente covariante.

2.2 Formas diferenciales

Las formas diferenciales desde los últimos años han cogido una gran importancia en las matemáticas y en la física, algunos textos y artículos han comenzado a incluirlas como una herramienta que ayuda a describir fenómenos con una simplicidad que los tensores no daban, un ejemplo es el uso de estas en el electromagnetismo ayudando a visualizar de mejor forma su representación gráfica y la utilidad de los operadores que actúan sobre ellas. Definiendo una forma diferencial como objetos que ocurren bajo integrales, por ejemplo integrales de línea que nos conduce a una 1-forma, una integral de superficie que nos conduce a una 2-forma y una integral de volumen que nos lleva a una 3-forma, estos son ejemplos de formas diferenciales que viven en un espacio tridimensional, y si se trabaja en un espacio n-dimensional la representación sería una n-forma [3].

También podemos decir que las formas diferenciales se obtienen por medio de adicionar y multiplicar funciones con valores reales y añadiendo un dx_1, dx_2, dx_3 , como coordenadas naturales del sistema de referencia, la multiplicación de los operadores no es conmutativa y desde luego obedecen a nuevas reglas como lo es la regla de la alternación ($dx_i dx_j = -dx_j dx_i$ donde $i, j=1, 2, 3$),

a raíz de esta regla los elementos repetidos valdrán cero $dx_i dx_i = 0$, como se vio anteriormente la integral da el grado a la forma diferencial.

Viendo la 0-forma como un punto ($3x$), la 1-forma como una curva ($f_1 dx + f_2 dy + f_3 dz$), la 2-forma como una superficie ($f dx dy dz$) y la 3-forma como un volumen ($f dx dy dz$) y conociendo que en la suma de estas solo se operan los coeficientes y la regla de la alternación se cumple en el caso de las 2-formas o de las 3-formas introducimos una nueva notación para referirnos a la regla de alternación como una multiplicación con una cuña[^].

Ahora bien si tenemos una 1-forma (Φ) y le aplicamos el operador cuña esta 1-forma queda convertida en una 2-forma y a esta operación le llamamos derivada exterior

$$\Phi = (f_1 dx_1 + f_2 dx_2 + f_3 dx_3)$$

$$d\Phi = (f_1 dx_1 + f_2 dx_2 + f_3 dx_3) \wedge dx_i \text{ donde } i = 1, 2, 3$$

$$d\Phi = \left(\frac{\partial f_2}{\partial x_1} - \frac{\partial f_1}{\partial x_2} \right) dx_1 dx_2 + \left(\frac{\partial f_3}{\partial x_1} - \frac{\partial f_1}{\partial x_3} \right) dx_1 dx_3 + \left(\frac{\partial f_3}{\partial x_2} - \frac{\partial f_2}{\partial x_3} \right) dx_2 dx_3$$

y de la misma forma realizamos esta operación con una 2-forma

$$\psi = f_1 dx_1 dx_2 + f_2 dx_1 dx_3 + f_3 dx_2 dx_3$$

$$d\psi = (f_1 dx_1 dx_2 + f_2 dx_1 dx_3 + f_3 dx_2 dx_3) \wedge$$

$$dx_i \text{ donde } i = 1, 2, 3$$

$$\xi = g dx_1 dx_2 dx_3$$

para las 3-formas al aplicar la derivada exterior esta se hace cero por la regla de la alternación.

2.2.1 Operadores diferenciales en formas diferenciales:

Para derivar las operaciones diferenciales vectoriales en formas diferenciales nos ayudamos del concepto de derivada exterior

El Gradiente:

El gradiente de una función f expresado en formas diferenciales

$$Grad f = \frac{\partial f}{\partial x_i} U_i \quad [2.14]$$

donde ∂x_i son las coordenadas naturales del sistema de referencia y los U_i son los vectores bases no constantes.

El Rotacional:

El rotacional de un campo vectorial $V = f_i U_i$

$$Rot V = \left(\frac{\partial f_3}{\partial x_2} - \frac{\partial f_2}{\partial x_3} \right) U_1 + \left(\frac{\partial f_1}{\partial x_3} - \frac{\partial f_3}{\partial x_1} \right) U_2 + \left(\frac{\partial f_2}{\partial x_1} - \frac{\partial f_1}{\partial x_2} \right) U_3 \quad [2.15]$$

La Divergencia:

La divergencia de un campo vectorial $V = f_i U_i$

$$div V = \frac{\partial f}{\partial x_i} = \left(\frac{\partial f_1}{\partial x_1} - \frac{\partial f_1}{\partial x_1} - \frac{\partial f_1}{\partial x_1} \right) \quad [2.16]$$

3. Formulación Vectorial

Para dar explicación a este fenómeno en 1935, los hermanos London realizaron un desarrollo de tipo vectorial haciendo uso de las ecuaciones de Maxwell en forma diferencial [11], partiendo de la segunda ley de Newton aplicada sobre una carga eléctrica en movimiento en el interior del material superconductor.

$$\vec{F} = m\vec{a} \quad [3.1]$$

puesto que las corrientes en la muestra se encuentran limitadas a la superficie de esta se puede escribir

$$\vec{F} = q\vec{E} \quad [3.2]$$

$$\vec{J} = q\vec{v} \quad [3.3]$$

reemplazamos en [3.1], [3.2] y [3.3]

$$q\vec{E} = m_q \frac{d\vec{v}}{dt} \quad [3.4]$$

$$q\vec{E} = m_q \frac{d}{dt} \left(\frac{\vec{J}}{q} \right) \quad [3.5]$$

despejando \vec{E} y haciendo la derivada total en una parcial si se considera la velocidad de los electrones pequeña

$$\vec{E} = \frac{m_q}{q^2} \frac{\partial \vec{J}}{\partial t} \quad [3.6]$$

Si $q = ne$, por la cuantización de la carga la ecuación [2.6] toma la forma

$$\vec{E} = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial \vec{J}}{\partial t} \quad [3.7]$$

donde $n_s = n^2$ representa la densidad de electrones libres en el estado superconductor

Aplicando a [3.7] el rotacional a ambos lados de la ecuación

$$\text{rot}(\vec{E}) = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial}{\partial t} (\text{rot}(\vec{J})) \quad [3.8]$$

conociendo que $\text{rot}(\vec{E}) = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$ por la ley de Faraday, por lo tanto,

$$\text{rot}(\vec{E}) = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial}{\partial t} (\text{rot}(\vec{J})) = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t} \quad [3.9]$$

lo que permite expresar

$$\frac{\partial}{\partial t} \left(\frac{m_q}{n_s e^2} \text{rot}(\vec{J}) + \vec{B} \right) = 0 \quad [3.10]$$

implica que $\frac{m_q}{n_s e^2} \text{rot}(\vec{J}) + \vec{B} = K$

como el campo magnético y la densidad de corriente son nulas en el interior del superconductor $K = 0$ quedando

$$\frac{m_q}{n_s e^2} \text{rot} \vec{J} + \vec{B} = 0$$

$$\text{rot} \vec{J} = -\frac{n_s e^2}{m_q} \vec{B} \quad [3.11]$$

si se aplica la ley de Ampere $\text{rot}(\vec{B}) = \mu_0 \vec{J}$ entonces

$$\text{rot}(\text{rot}(\vec{B})) = \mu_0 \text{rot}(\vec{J}) \quad [3.12]$$

la ecuación nos queda

$$\text{grad}(\text{div}(\vec{B})) - \text{div}(\text{grad}(\vec{B})) = \mu_0 \text{rot}(\vec{J}) \quad [3.13]$$

y por la ley de Gauss para el campo magnético $\text{div} \vec{B} = 0$ la expresión [2.13] resulta ser

$$\text{div}(\text{grad}(\vec{B})) = \mu_0 \text{rot}(\vec{J}) \quad [3.14]$$

despejamos $\text{rot}(\vec{J})$ y si se reemplaza en la ecuación [2.11]

$$\text{div}(\text{grad}(\vec{B})) = \mu_0 \frac{n_s e^2}{m_q} \vec{B} \quad [3.15]$$

o bien

$$\text{div}(\text{grad}(\vec{B})) = \frac{\vec{B}}{\lambda^2} \quad [3.16]$$

donde

$$\lambda^2 = \frac{m_q}{\mu_0 n_s e^2}$$

conocida como la longitud de penetración o la capa de espesor λ donde se encuentran limitadas las corrientes eléctricas a la superficie del superconductor, y la ecuación [3.16] se conoce como la ecuación de London siendo el primer modelo teórico del Efecto Meissner.

Lo anterior es aplicable si la muestra superconductor es isotrópica, ¿Pero qué sucede si esta tiene imperfecciones en su geometría? Se hace necesario un formalismo matemático que determine dichas características de la morfología del material; es aquí, donde la representación de las ecuaciones de Maxwell en forma tensorial cobran gran importancia.

4. Formulación tensorial

Partiendo de la ecuación [3.6] y las componentes del tensor electromagnético

$$E^v = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial J^v}{\partial t} \quad [4.1]$$

$$\vec{E} = F^{\mu\nu} \text{ donde } \mu = 0 \text{ y } \nu = 0, 1, 2, 3$$

$$(0, E_x, E_y, E_z) = \frac{m_q}{n_s e^2} \left(0, c, \frac{\partial \rho}{\partial t}, \frac{\partial j}{\partial t} \right)$$

$$\vec{J}^v = (0, c, \rho, j)$$

aplicando el rotacional a ambos lados

$$E^v = (0, E_x, E_y, E_z)$$

$$\text{rot}(0, E_x, E_y, E_z) = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial}{\partial t} (\text{rot}(0, c, \rho, j))$$

se tiene

$$\vec{E} = \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial \vec{J}}{\partial t}$$

$$= \frac{\partial}{\partial t} \begin{pmatrix} 0 & B_z & -B_y \\ -B_z & 0 & B_x \\ B_y & -B_x & 0 \end{pmatrix}$$

entonces

$$\text{rot} (B^v) = J^v$$

$$\frac{\partial}{\partial t} \left[\frac{m_q}{n_s e^2} (\text{rot} (0, c, \rho, j)) + \begin{pmatrix} 0 & B_z & -B_y \\ -B_z & 0 & B_x \\ B_y & -B_x & 0 \end{pmatrix} \right] = 0$$

y aplicando la identidad del doble rotacional se encuentra que

$$\text{rot} (\text{rot} (B^v)) = \text{rot} (J^v)$$

o escrito de forma tensorial

$$\text{grad} (\text{div} (B^v)) - \text{div} (\text{grad} (B^v)) = \text{rot} (J^v) \quad [4.3]$$

$$\frac{m_q}{n_s e^2} (\text{rot} (J^v) + B^v) = 0 \quad [4.2]$$

utilizando la ley de Gauss para el campo magnético

Aquí toma importancia la ley de Faraday

$$\text{div} (B) = \delta_{ij} \frac{\partial B_j}{\partial x_i} = 0$$

$$\text{rot} (\vec{B}) = \vec{J}$$

la ecuación [4.3] se reduce a

$$\text{rot} \begin{pmatrix} 0 & B_z & -B_y \\ -B_z & 0 & B_x \\ B_y & -B_x & 0 \end{pmatrix} = (0, c, \rho, j)$$

$$-\text{div} (\text{grad} (B^v)) = \text{rot} (J^v) \quad [4.4]$$

y recordando la definición $\text{rot} (\vec{V}) = \epsilon_{ijk} \frac{\partial V_j}{\partial x^i}$

reemplazando [4.4] en la ecuación [4.2] es posible encontrar

$$\text{rot} \begin{pmatrix} 0 & B_z & -B_y \\ -B_z & 0 & B_x \\ B_y & -B_x & 0 \end{pmatrix} = \frac{\partial B_3}{\partial x_2} - \frac{\partial B_2}{\partial x_3} - \frac{\partial B_3}{\partial x_1}$$

$$\frac{m}{n_s e^2} \text{div} (\text{grad} (B^v)) = B^v \quad [4.5]$$

$$+ \frac{\partial B_1}{\partial x_3} + \frac{\partial B_2}{\partial x_1} - \frac{\partial B_1}{\partial x_2}$$

despejando resulta ser

$$\text{div} (\text{grad} (B^v)) = \frac{n_s e^2}{m} B^v \quad [4.6]$$

o escrito en forma tensorial

siendo [4.6] la misma ecuación de London pero en forma tensorial.

5. *Formulación en formas diferenciales*

Reemplazando las expresiones fundamentales de la teoría electromagnética utilizadas y poniéndolas en términos de formas diferenciales

$$\begin{aligned} \omega_1 &= \vec{E} & \dot{\omega}_1 &= \dot{E} \\ \omega_2 &= \vec{B} & \dot{\omega}_2 &= \dot{B} \\ \omega_3 &= H & \dot{\omega}_3 &= \dot{H} \\ \omega_4 &= D & \dot{\omega}_4 &= \dot{D} \\ \omega_5 &= J & \dot{\omega}_5 &= \dot{J} \end{aligned} \quad [5.1]$$

la ecuación [2.6] es expresada por

$$\omega_1 = \frac{m_q}{n_s e^2} \dot{\omega}_5 \quad [5.2]$$

y aplicando la derivada exterior a ambos lados de la ecuación [5.2]

$$\partial \omega_1 \frac{m_q}{n_s e^2} \frac{\partial}{\partial t} (\partial \omega_5) = \frac{1}{c} \frac{\partial}{\partial t} \omega_2$$

$$\frac{\partial}{\partial t} \left[\frac{m_q}{n_s e^2} (\partial \omega_5) + \frac{1}{c} \omega_2 \right] = 0$$

$$\frac{m_q}{n_s e^2} (\partial \omega_5) + \frac{1}{c} \omega_2 = 0 \quad [5.3]$$

Haciendo uso de la ley de Faraday

$$\partial \omega_3 = 4\pi \omega_5 + \frac{1}{c} \dot{\omega}_4$$

y puesto que $\dot{\omega}_4$ es una 3-forma, la derivada exterior aplicada a ella se hace cero debido a la regla de alternación, quedando

$$\partial \omega_3 = 4\pi \omega_5$$

por analogía del doble rotacional, se aplica la doble derivada exterior, y se trabaja con notación vectorial para la identidad del doble rotacional

$$\partial (\partial \omega_3) = 4\pi (\partial \omega_5)$$

$$\text{rot}(\text{rot}(\vec{H})) = 4\pi \text{rot}(\vec{J})$$

$$\text{grad}(\text{div}(\vec{H})) - \text{div}(\text{grad}(\vec{H})) = 4\pi \text{rot}(\vec{J})$$

$$-\text{div}(\text{grad}(\vec{H})) = 4\pi \text{rot}(\vec{J})$$

donde se encuentra

$$-\partial (\partial \omega_3) = 4\pi (\partial \omega_5) \quad [5.4]$$

y realizando la debida sustitución de [5.4] en la ecuación [5.3] resulta que

$$-\frac{m}{4\pi n_s e^2} \partial (\partial \omega_3) = -\frac{1}{c} \omega_2$$

$$\partial (\partial \omega_3) = \frac{4\pi n_s e^2}{mc} \omega_2 \quad [5.5]$$

por lo tanto, [5.5] representa la ecuación de London escrita en formas diferenciales.

5. Comentarios finales

Si se realiza un paralelo entre las ecuaciones [3.16], [4.6] y [5.5], es evidente que tienen la misma estructura en términos de ecuaciones diferenciales, por lo que es de esperar que sus soluciones sean similares sin importar la mor-

fología de la muestra superconductora, además las tres ecuaciones se encuentran expresadas por la longitud de penetración λ , siendo este un resultado importante en el estudio del efecto Meissner.

Referencias

- [1] O'Neil, B. (1969) *Elementary Differential Geometry*, Academy Press, Inc. London.
- [2] Arfken, G. (1985) *Mathematical Methods for Physicists*, Oxford.
- [3] Flanders, H. (1963) *Differential Forms: With Applications to the Physical Sciences*. Academic Press, Nueva York.
- [4] Heinbocke, J.H. (1985). *Introduction to Tensor Calculus and Continuum Mechanics*, Department of Mathematics and Statistics. Old Dominion University
- [5]. Synge, J.L. (1897). *Tensor Calculus*,
- [6] Warnick, K.F. Selfridge R.H., *Theaching (1997). Electromagnetic Field Theory Using Differential Forms*, IEEE Transactions on Education, Vol 40, N°, 1997.
- [7] Valter. M. *Notes on Tensor Analysis in Differentiable Manifolds with applications to Relativistic Theories*. Department of Mathematics, Faculty of Science. University of Trento, 2002-2003.
- [8] Norrington, P., (2003) *Tensor Field Theory: The School of Mathematics and Physics*, Queens University. Belfast.
- [9] Gaylord, T.K. (1975) *Tensor description of physical properties*. A.J.P.
- [10] Meissner, W.; R. Ochsenfeld (1933). «*Ein neuer Effekt bei Eintritt der Supraleitfähigkeit*». *Naturwissenschaften* **21** (44): 787–788. [Bibcode1933NW....21..787M](#). [doi:10.1007/BF01504252](#)
- [11] London, F.; H. London (March 1935). «*The Electromagnetic Equations of the Superconductor*». *Proc. Roy. Soc. (London)* **A149** (866): 71. [ISSN 0080-4630](#)



Propuesta de comunicación breve

Acercamiento a la interpretación de la letra como variable a través de la resolución de problemas y el uso del software Cabrygeometry, desde la Geometría

JAIME ANDRÉS CARVAJAL
jaimandres3@gmail.com

YADIRA SANABRIA MEJÍA*
yadira.sanabria@ugc.edu.co

Resumen

Desde nuestra experiencia como docentes de matemáticas vemos la necesidad de explorar una manera diferente a las convencionales en el trabajo con los estudiantes de grado noveno, con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento variacional, ya que hemos evidenciado en nuestro quehacer educativo cómo los estudiantes que ingresan a este grado presentan inconvenientes. En la realización de las actividades se ve la necesidad

de crear ambientes o situaciones didácticas que puedan ayudar a la construcción de significado en la adquisición de lenguaje algebraico que hace referencia al uso de las ecuaciones con dos incógnitas apoyadas por la herramienta tecnológica y heurística¹ que proporciona el CabriGeometry.

Palabras clave: variable, resolución de problemas, cabrygeometry, geometría.

* Licenciada en Matemáticas Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Especialista en Pedagogía y Didáctica de las Matemáticas Universidad La Gran Colombia. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria Universidad La Gran Colombia. Maestría en educación con profundización en procesos de enseñanza y aprendizaje Tecnológico de Monterrey – Uniminuto

1. Se considera el software CabriGeometry una herramienta heurística ya que siendo un instrumento capaz de realizar procedimientos relativamente complicados, es un instrumento de descubrimiento y exploración.

Abstract

From our experience as mathematics teachers we see the need to explore a different way to conventional working with ninth grade students, to encourage the development of variational thinking, as we have seen in our educational work how students entering this degree have drawbacks. In carrying out the activities there is a need to create educational environments or

situations that may aid the construction of meaning in algebraic language acquisition refers to the use of equations with two unknowns, supported by the technological and heuristic tool [1] that provides CabriGeometry.

Keywords: Variable, Problem Solving, Cabry Geometry, Geometry.

Presentación del Problema

Para poder determinar dichas dificultades nos hemos basado entre otros autores en Küchemann (1980 citado en Pretexto, 1996), en una investigación realizada por el grupo Pretexto en Colombia sobre variable, denominada “La variable matemática como problema puntual: búsqueda de causas en octavo grado. Un estudio exploratorio en tres colegios oficiales del Distrito Capital”, este grupo determina una caracterización de variable y una relación entre esta caracterización y la jerarquización de la letra en contextos algebraicos (Küchemann, 1980; Collis, 1982, citados en Pretexto 2002).

Nosotros consideramos que es posible dar solución al problema al construir una secuencia de actividades a partir de la resolución de problemas como camino a la construcción de conoci-

miento matemático, en particular el desarrollo de diversas interpretaciones de la letra, apoyada por el uso de la herramienta computacional CabriGeometry, para esto las preguntas que orientarán nuestra investigación son:

1. ¿Qué impacto tiene la implementación de una secuencia de actividades fundamentada en unos principios constructivistas y la resolución de problemas en el desarrollo de la interpretación de la letra como variable en los estudiantes de grado noveno del colegio Nueva Ciencia?
2. ¿Cómo manifiestan los estudiantes de grado noveno del colegio Nueva Ciencia dicho desarrollo durante la implementación de la propuesta?

Marco de referencia conceptual

Nuestra secuencia de actividades está fundamentada en unos principios constructivistas tomados

fundamentalmente de los estudios realizados por Piaget y Vigotsky.

Usiskin (1988 citado en Morales y Díaz, 2003), señala que el concepto de variable depende de la propia concepción que se tenga del álgebra. Propone diferentes formas en las que en el álgebra puede ser concebida. Ursini (1994 citado en Vicario, 2002), señala que en matemáticas se usan generalmente los símbolos literales para representar las variables y para denotar diferentes caracterizaciones de la variable, los diferentes símbolos son empleados para representar la misma caracterización de la variable. Küchemann

(1980 citado en Vicario, 2002) identificó seis niveles de interpretación de la letra. Kieran (1989 citado en Pretexto 2002), señala que “en los estudios llevados a cabo en relación con la resolución de problemas algebraicos verbales, un común denominador es la ausencia de métodos algebraicos en las respuestas de los alumnos entre 12 y 16 años de edad”. Kieran interpreta que esto se debe a que los estudiantes no logran integrar el manejo sintáctico del álgebra con la resolución de problemas.

Metodología

En el desarrollo de nuestro proyecto se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos. Para la recolección de datos cuantitativos se tuvo en cuenta la prueba realizada al inicio y al final de la intervención; prueba aplicada a todos los estudiantes de forma individual y el respectivo análisis

a partir de la prueba t-student. Para la recolección de datos cualitativos se tuvo en cuenta el tipo de investigación cualitativa acción resaltando el trabajo realizado por tres grupos a lo largo de la intervención, grupos que fueron escogidos al azar.

Análisis de datos

Aplicamos un instrumento diagnóstico realizado por el grupo Pretexto (1996) con el fin de establecer el nivel de caracterización, según Kücheman, de la interpretación de la letra como variable en la que se encuentran los estudiantes de grado noveno del colegio Nueva Ciencia. De

igual manera, se aplica esta prueba al finalizar la intervención con el fin de constatar si se dan o no cambios significativos en los estudiantes en el nivel de interpretación de la letra en particular de la letra como variable, análisis que se realizó cuantitativa y cualitativamente.

Conclusiones

La implementación de una secuencia de actividades fundamentada en unos principios constructivistas, a partir de la resolución de problemas en el desarrollo de la interpretación de la letra como variable en los estudiantes de grado

noveno del colegio Nueva Ciencia fue de gran impacto, ya que se evidenciaron avances en el nivel de interpretación de la letra, en particular como variable mostrados en los resultados obtenidos en la prueba final.

Referencias

Alonso I & Martínez N. (2003). La resolución de problemas matemáticos. Una caracterización histórica de su aplicación como vía eficaz para la enseñanza de la matemática. *Revista Pedagogía Universitaria*. Universidad del Oriente.

Kilpatrick J, Gómez P & RICO L. (1995) *Educación matemática: Errores y dificultades de los estudiantes*. Grupo Editorial Iberoamérica

Laborde C & Perrin-Glorian M. (2005). *Introduction Teaching Situations as Object of Research: Empirical Studies within Theoretical Perspectives*. Educational Studies in Mathematics. Springer

Piaget J & Diedonné R. (1986). *La enseñanza de las matemáticas modernas*. Alianza Universal

Piaget J & García R. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. Ed. Siglo Veintiuno editores

Piaget J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: The Viking Press.

Pretexto (2002). *La transición aritmética – álgebra*. Colección: Didáctica de las Matemáticas. Universidad Distrital.

Pretexto (1996). *La variable en matemáticas como Problema Puntual. Búsqueda de causas en octavo grado*. Informe final de investigación. Conciencias – Universidad Distrital.

Puig L & Cerdan f. (1990). *Acerca DEL carácter aritmético o algebraico de los problemas verbales*. Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Valencia.

Santos L. (2001). *Potencial didáctico del software dinámico en el aprendizaje de las matemáticas*. Innovaciones Educativas CINVESTAV.

Ursini S, Trigueros M. & Lozano. D. (2000). *La concepción de la variable en la enseñanza media*. Educación Matemática, Vol. 12, N° 2, Grupo Editorial Iberoamérica.

Ursini, S. (1994). *Los niños y las variables*, en Educación Matemática Vol. 6, Núm. 3. Ed: Iberoamérica citado por VICARIO 2002.

Vygotsky, L. (1978): *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press, Cambridge.



Intelectuales prometéicos, ciegos y pasivos

Categorización de las funciones intelectuales en “Sobre Héroes y Tumbas” de Ernesto Sábato.

GINCY ZÁRATE MENDIVELSO*

Resumen

En la novela de Sábato, *Sobre héroes y Tumbas* encontramos tres categorías de intelectuales: el Intelectual Oficialista, el Pasivo y el Prometéico; dichas categorías están representadas por tres personajes: Bruno, Fernando y los ciegos. La reflexión sobre estas tipologías parte de las relaciones entre la realidad social y la novela, los personajes de la realidad ficcional de las novelas del Modernismo y los personajes de la novela de Sábato y, por último, la relación entre el autor y su obra.

Estas categorías surgen con el análisis del ejercicio, proyectos y funciones de cada intelectual; pues bien, para el caso de los ciegos se propone la tipología del Intelectual Oficialista, él pone su conocimiento al servicio del poder, protege a las instituciones y logra mantener el *status quo*.

Por otro lado, encontramos al Intelectual Pasivo, el cual está encarnado por Bruno Bassán;

esta tipología emerge como resultado del análisis y la valoración de una serie de relaciones que se encuentran en los proyectos y funciones de los intelectuales del Modernismo en su realidad ficcional a través de la figura del dandy.

De manera inversa, podemos encontrar en *Sobre Héroes y Tumbas* un personaje que alberga varias características que denotan una constante actividad y un alto grado de compromiso ante la sociedad; este sujeto es Fernando Vidal, quien se propone revelar un secreto acerca de la especie humana, él quiere llevar el conocimiento (el fuego) allí donde ha sido desterrado; por tal motivo, es Fernando quien personifica al Intelectual Prometéico.

Palabras claves: intelectual, Sábato, Ernesto, *Sobre Héroes y Tumbas*, Poder.

* Profesional en estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia, *magíster* en Literatura Latinoamericana y Colombiana de la misma Universidad. Tiene un diplomado en gestión cultural y procesos gerenciales para el área de literatura de la Universidad del Rosario, escuela de Ciencias Humanas y educación continuada (2008). Ha trabajado como Curadora y gestora cultural del proyecto “Cartas de la persistencia” en el marco de Bogotá Capital Mundial del Libro, Biblioteca Luis Ángel Arango. Actualmente se desempeña como coordinadora de investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad la Gran Colombia.
g_zarate_m@hotmail.com, gincy.zarate@ugc.edu.co

..... *Abstrac*

We find three main conditions of intellectuals on Sábato's *Upon Heroes and tombs* novel: The officialist one, the passive and the prometheical intellectual; three characters represent such conditions: Bruno, Fernando and the blinds. The reflection upon these typologies issues from relations hips between the social reality and the novel itself, the characters of fiction reality modern novel, and the Sábato's novel characters, and, at last, the relation-ship between the author and his work.

These conditions arises with the analysis of exertion, as well as projects and roles from each of the intellectuals; now then, in the case of blind, a typology of the officialist one is proposed by offering his knowledge to power's service, protecting to institutions, keeping, therefore, the *status quo*.

On the other hand, we find the passive intellectual who is performed by Bruno Bassán; this typology departs as a result of analysis and evaluation of a number of relation-ship belonging to projects and roles on their fiction-reality through the dandy's character.

Contrary, on *Upon Heroes and Tombs*, we discover a character who keeps some features denoting a constant activity and a high level of compromise before society; this fellow is Fernando Vidal, who tries to reveal a secret refered to human kind and who wishes to bring the knowledge (the fire) there, where he has been banished, therefore, is Fernando who personifies the prometheical intellectual.

Key words: intellectual, Sábato Ernesto, *Upon Heroes and Tombs* Power.



Al leer el libro de Ernesto Sábato *Sobre héroes y tumbases* difícil no saberse ante un problema, sin entender la palabra problema en el sentido técnico del término, sino como un detonante de inquietudes, interrogantes, búsquedas y un exagerado gusto-que raya en pasión- por la novela.

La inclinación hacia algunos personajes, como lo son: Fernando Vidal, Bruno Bassán y los ciegos, fueron creando vasos comunicantes con una tipología que recoge diferentes antecedentes del ser latinoamericano, tomando como herramientas algunos elementos que conforman la identidad y alteridad del pensamiento en América Latina.

Esta tipología a la cual se hace referencia es concretamente a la del intelectual, cuyo acercamiento parte del análisis de las funciones que estos (los intelectuales) desarrollan dentro del marco de la novela de Sábato, *Sobre héroes y tumbas* y que a su vez se manifiestan dentro de la sociedad. Estos personajes señalan la inacabable búsqueda del ser, tanto universal como latinoamericano, en su laberinto propio y en el laberinto de los demás. Uno de los motores, sentires, acciones y cavilaciones, con todas sus preguntas sin respuestas, que nacen con estos personajes crecen, justamente, al empuje de inquietudes de tipo social que se van gestando dentro de la

misma novela, entendiéndose novela de la forma en que la propone Lukács en su texto, *Teoría de la novela*:

La novela es la epopeya de una época para la cual no está sensiblemente dada la totalidad extensiva de la vida, una época para la cual la inmanencia del sentido a la vida se ha hecho problema pero que, sin embargo, conserva el espíritu que busca totalidad, el temple de la totalidad (1970, 323).

Esta es la base sobre la cual se pretende ver la novela de Sábato, es decir, partir de la premisa de que la novela es un testigo del contexto en que aparece y que se nutre con las mismas experiencias del mundo, haciendo del ser humano contemporáneo un/una héroe cuya gran gesta consiste en encontrarle sentido a un mundo inacabado e indeterminado, puesto que “la forma de la novela es, más que otra alguna, expresión del desamparo trascendental” (Lukács, 1970, 308). En efecto, la novela coexiste de manera aleatoria al momento histórico tal y como lo propone Lukács, en su libro *El alma y las formas*: “La poesía¹ representa las conexiones últimas entre el hombre, el destino y el mundo, y sin duda ha nacido de la correspondiente profunda toma de posición, aunque a menudo no sabe nada de su origen” (Lukács, 1964, 21).

Es así como, estas relaciones entre época y novela se presentan en la obra sabatiana, ya que dicho autor, da cuenta de algunos procesos, eventos y ciertos personajes que tuvieron su lugar en América Latina.

1. Según afirma Juan José Sebreli, “Georg Lukacs retoma la palabra “Poesía”, como “Poíesis” en griego, cuyo significado genérico es: creación literaria” (1970, 323).

Cuando se habla de las relaciones entre sociedad y literatura, se hace imperativa la necesidad de estudiar el contexto de la obra para brindar diferentes perspectivas al momento de establecer relaciones entre la función de ciertos prototipos del intelectual dentro de la obra de Ernesto Sábato y la manifestación de algunos de sus rasgos en el contexto de América Latina.

En efecto, el intelectual atraviesa toda la historia latinoamericana siendo aprehendido por Sábato, quien de manera consciente o inconsciente lo inserta en su obra. Los prototipos del intelectual que aparecen en *Sobre Héroe y Tumbas* dan cuenta de un proceso y momento histórico no solamente en la Argentina de los cincuenta y los sesenta, sino en toda América Latina durante el siglo XX y XXI.

De esta manera, la obra de Sábato contiene la representación de tres tipos diferentes de intelectuales cuyas características son tan diversas como los trazos y matices que contienen sus personajes. Sobre las disímiles categorizaciones Edward W Said plantea lo siguiente:

La increíble aceleración tanto de los transportes como de las comunicaciones ha desarrollado una nueva conciencia de lo que se ha dado en llamar “diferencia” y “alteridad”; en palabras sencillas esto significa que si alguien empieza a hablar de los intelectuales no puede hacerlo de una manera tan general como antes, dado que por ejemplo los intelectuales franceses muestran una historia y un estilo completamente diferentes que sus colegas chinos. En otras palabras, hablar hoy de los intelectuales, significa hablar específicamente de las variaciones nacionales, religiosas e incluso continentales del tema,

porque cada una de dichas variaciones parece requerir una considerada independencia (Said, 1996,41).

Ahora bien, esta idea es compartida por Edward Shils, en su libro *Los intelectuales en los países en desarrollo*, en donde él afirma que es pertinente señalar aquellas cosas que distinguen a unos intelectuales de otros, puesto que se puede identificar diferentes maneras del ser intelectual:

Como ocurre en cualquier otra, la comunidad intelectual, sea dentro de una sociedad o entre distintas sociedades, no es una comunidad de iguales. En el seno de cualquier sociedad dada, la primera desigualdad de la comunidad intelectual es la existencia entre creadores y consumidores. Dentro del círculo de los creadores, hay una estricta jerarquía que, partiendo de los niveles más altos de creatividad, pasa luego a quienes crean dentro del marco establecido por los espíritus más creadores, y termina finalmente en el nivel de la simple reproducción o imitación (Shils, 1976, p. 47).

No importa el lugar o la época, siempre van a existir en todas y cada una de las sociedades cierto tipo de personas con una sensibilidad inusual por lo sagrado, una conciencia fuera de lo común sobre la naturaleza del universo en que se mueve y sobre las leyes que gobiernan su sociedad. En cada lugar hay una minoría de personas que, más que el común de sus congéneres, sostienen una búsqueda constante y desean estar en comunión frecuente con símbolos que, por una parte son más generales que las situaciones concretas inmediatas de la vida diaria y, por la otra, aparecen más alejados en sus referencias tanto temporales como espaciales.

Esta minoría siente la necesidad de exteriorizar sus procesos y sus búsquedas en discursos orales y escritos, en expresiones poéticas o plásticas, en la reminiscencia o la evocación escrita de la historia y ¿por qué no? en la realización de rituales y actos de culto. Esta necesidad interior de ir más allá de la pantalla, de la experiencia concreta e inmediata de la realidad fáctica, marca la existencia de los intelectuales en todas las sociedades.

Al tomar en cuenta diferentes teorías sobre el intelectual, al analizar los elementos que componen cada tipología y extraer ciertas características de determinadas clasificaciones de intelectuales aparecen en *Sobre Héroes y Tumbas*, tres nuevas categorías: el Intelectual Oficialista, el Intelectual Pasivo y el Intelectual Prometéico.

Estas categorías se establecen, o se forman, teniendo en cuenta el ejercicio de los proyectos y funciones de cada intelectual; pues bien, para el caso de los ciegos (o la secta de los ciegos en la obra de Sábato) se propone la tipología del Intelectual Oficialista, partiendo de los elementos que nos brindan Fernando Uricoechea en su libro, *Intelectuales y desarrollo en América Latina* (1963) y retomando algunas características de las clasificaciones denominadas como: los “integradores”, los “redefinidores” y los “definidores”. El primero de estos dos grupos comparte con la secta de los ciegos el hecho de que, tanto el uno como el otro, promueven el consenso social en donde prima el papel mesiánico, normalmente este grupo está constituido por aquellos con aspiraciones de poder, uniendo al pueblo sobre una idea moralista, difundida por los medios de comunicación.

Los “redefinidores”, por su parte, construyen las ideologías de poder y contra-poder, este grupo ostenta ciertas características que también se pueden encontrar en los ciegos. Las intersecciones

entre estos y aquellos están marcadas por el hecho de que ambos grupos están constituidos por pensadores cuya ambición es el poder absoluto, basado en una ideología radical. Este tipo de sujetos puede estar ubicado en la extrema derecha y/o en la extrema izquierda. Los “redefinidores” se diferencian de los “integradores”, en que los primeros superan la óptica nacionalista (aunque la nación puede ser frecuentemente considerada como instrumento para su proyecto final) “No integran: desintegran para crear” (1969, p. 24).

Dentro de la variedad de tipologías que brinda Uriconchea, se encuentra una categoría que ostenta (al igual que los “integradores” y los “redefinidores”) características constitutivas de los Intelectuales Oficialistas. El grupo al cual se hace referencia es específicamente a los “definidores” los cuales promueven el consenso alrededor de valores como la primacía de la ley, de la libertad económica burguesa y un orden de derecho.

Otras características que conforman la tipología de los Intelectuales Oficialistas aparecen dentro de la clasificación que brinda Víctor Alba en el libro, *Historia social de los intelectuales*, en donde el autor distingue varias categorías: “inventores, asesores, diseminadores y descubridores” (1970, p. 36); sin embargo, tales categorías se encuentran dentro de un marco constituido por dos grupos: los que propician cambios y los que tratan de impedirlos, estos últimos son los que más relaciones guardan con las funciones de la secta de los ciegos en *Sobre Héroes y Tumbas*. De igual manera, Antonio Gramsci en su libro, *La formación de los intelectuales*, hace notoria la existencia de cierto grupo (de intelectuales) que brinda homogeneidad a algunos factores sociales, emergiendo “sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción

económica” (1967, p. 22); esta categoría es denominada por Gramsci como: “El intelectual orgánico”.

Gramsci señala otra tipología del intelectual, denominada como: “Los eclesiásticos”, este grupo monopolizó en el Medioevo algunas actividades importantes: la ideología religiosa, o sea la filosofía, la ciencia de la época y con ellas la escuela, la enseñanza, la moral, la justicia, la beneficencia, etc. “Los eclesiásticos” al igual que “El intelectual orgánico”, también comparten ciertas características constitutivas de lo que hemos dado por llamar –dentro de este artículo– como el Intelectual Oficialista puesto que, tanto los unos como los otros (los intelectuales “eclesiásticos” y los ciegos) hacen parte de los elementos que integran el pensamiento de una época.

De igual manera, Ángel Rama en el libro, *La ciudad letrada* nos presenta un prototipo de intelectual que se desempeña como servidor de los mandatos de las instituciones. Los sujetos que componen este grupo manejan el lenguaje simbólico y dirigen los instrumentos de la comunicación social para desarrollar la ideologización del poder destinada al público. Este tipo de intelectual puede encontrarse en el periodo de tiempo que va desde la Colonia hasta la Independencia de América Latina:

1680 lo protagonizaron los dos mayores intelectuales de la Nueva España, Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos Sigüenza y Góngora, al edificar los respectivos arcos triunfales para recibir al nuevo virrey, Marqués de la Laguna y Conde de Paredes, una con el *Neptuno alegórico. Océano de colores. Simulacro político*, y otro con *El teatro de virtudes políticas*, textos iluminadores ambos de la tarea social y

política que correspondía a los intelectuales... (1984, p. 33).

La usanza política del lenguaje artístico se mantiene frecuentemente en la Colonia. De ahí que, la importancia que tiene este grupo de intelectuales se debe al hecho de que sus integrantes son los únicos conocedores de la letra y de su poder (y en cierta medida de la manipulación de su poder) hasta el punto de llegar a sacralizarla cuando la Iglesia pierde fuerza de entidad sagrada en el siglo XIX; tal como lo evidencia Ángel Rama: “en territorios americanos, la escritura se constituiría en una suerte de religión secundaria...” (1984, p. 33).

Sin embargo, esta función registrada por dichos intelectuales no es exclusiva del periodo que va desde la época de la Colonia hasta la Independencia, pues en la actualidad y específicamente en la novela *Sobre Héroes y Tumbas* aparece un grupo de intelectuales con las mismas características, en tal caso personificado por los ciegos, los cuales defienden la palabra clave del sistema: Orden, activamente desarrollada por las tres grandes estructuras institucionales (la Iglesia, el Ejército, la Administración). Ellos buscan por todos los medios mantener el *statu quo*, actúan como una secta a la cual no le afecta la realidad inmediata del mundo de la imagen, ya que su ceguera da cuenta del conocimiento y la observación de otra realidad que teje los destinos de esta sociedad anonadada en un mundo forjado sobre la apariencia que brindan los medios masivos, de los cuales ellos son sus detentores.

Si desde la época de la Colonia, hasta el siglo XIX, es la letra una herramienta clave para detentar el poder, en el siglo siguiente será la imagen la que establezca las decisiones del mundo, puesto que la mirada funda su imperio en el

siglo XX y quienes sostienen el poder deben manejar todas las imágenes que llegan al común de la gente. La ceguera en *Sobre Héroes y Tumbas* nos habla de una secta que conoce estos principios, que en cierta medida uniforman a la especie humana. Los ciegos, según Fernando Vidal, tienen el manejo de los símbolos expresivos destinados al público:

Y con esa eficacia, rapidez y misteriosa información que siempre tienen las logias y sectas secretas; esas logias y sectas que están invisiblemente difundidas entre los hombres y que, sin que uno lo sepa y ni siquiera llegue a sospecharlo, nos vigilan permanentemente, nos persiguen, deciden nuestro destino, nuestro fracaso y hasta nuestra muerte. Cosa que en grado sumo pasa con la secta de los ciegos, que, para mayor desgracia de los inadvertidos tienen a su servicio hombres y mujeres normales: en parte engañados por la organización; en parte, como consecuencia de una propaganda sensiblera y demagógica; y, en fin, en buena medida, por temor a los castigos físicos y metafísicos que se murmura reciben los que se atreven a indagar en sus secretos (Sábato, 1981, p. 188).

Los ciegos representan a los intelectuales al servicio del poder, son conocedores del manejo que se le hace a la forma de vida de la gente común, ellos son los que protegen a las instituciones. Actúan como un grupo de inteligencia, ocultándoles la información a las personas; este grupo de intelectuales normalmente traiciona su propia esencia, es decir, aunque el intelectual debe dar luz sobre ciertas incógnitas del destino del hombre, los ciegos por su parte, cubren todo con sombras, negándole al ser humano la posibilidad

de conocer las redes subterráneas del poder y de las fuerzas externas que dirigen el destino o las redes de su vida. Los ciegos se convierten en un ente ordenador del espacio público y privado, un ente intelectual al servicio del sistema. Todas estas características conforman la categoría de -lo que proponemos en este trabajo como- un Intelectual Oficialista.

Dentro de la novela de Sábato aparece un personaje que ostenta características de otra tipología de intelectual, este es Bruno Bassán, quien es denominado dentro del presente artículo como: el Intelectual Pasivo, categoría que emerge como resultado del análisis y la valoración de una serie de características que se encuentran en diferentes tipologías registradas por varios autores que han estudiado las funciones y las acciones de los intelectuales.

Por otro lado, Ángel Rama plantea una nueva categorización dentro de los intelectuales de América Latina, cuyo enfoque consiste justamente en el autodidactismo; esta nueva tipología aparece desde el anarquismo finisecular del siglo XIX. Tal intelectual adquiere una visión más libre, aunque también más caótica, indisciplinada y asistemática. Estas características del autodidactismo son personificadas por Bruno en la novela de Sábato y van conformando lo que se concibe como: un Intelectual Pasivo.

Al lado del autodidactismo, o como extensión del mismo, aparece otra categoría que Ángel Rama denomina: el “intelectual de café”, que emerge dentro de algunas novelas del modernismo latinoamericano a través de la figura del dandy. El discurso de dicho personaje, a lo largo de su aquiescencia, es similar que presenta Bruno Bassán dentro de la realidad ficcional de *Sobre Héroes y Tumbas*.

Por otro lado, nos encontramos con una categoría, que en su interior contiene algunos elementos que constituyen el carácter, el proyecto y las funciones que instituyen a Bruno como un Intelectual Pasivo. Esta categoría a la cual se hace referencia es justamente a la de los “Elaboradores”, denominando así, Fernando Uriceochea a aquellos intelectuales que manejan sistemas simbólicos sin la necesaria connotación político-social. Este grupo está conformado por poetas, pintores, críticos de arte, académicos, etc.

No obstante, en la variada bibliografía sobre este tema se puede notar que los esfuerzos de Bruno por difundir una idea o por eternizar un momento dan cuenta de cierto grado de compromiso, pues, según Humberto Quinceno en su libro *Los intelectuales y el saber, Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*, lo que los intelectuales hacen es “arrogarse el derecho de ser la conciencia de las masas y de los individuos” (1993, p. 63), a pesar de no tener, dentro de la dinámica social una función contundentemente activa.

De manera inversa, podemos encontrar en *Sobre Héroes y Tumbas* un personaje que alberga varias características que denotan una constante actividad y un alto grado de compromiso dentro de la sociedad; este sujeto es Fernando Vidal Olmos, quien aloja en su interior ciertos elementos de lo que se ha dado por llamar, dentro de la sociedad, como un Intelectual. De esta forma, Víctor Alba le atribuye a este sector de la intelectualidad la función de propiciar cambios dentro de las colectividades; son los hombres “cuya vida está guiada por la devoción a una idea” (1970, p. 43). Tal es el caso de Fernando Vidal, quien vive obsesionado por develar el poderío que ejerce la secta sagrada de los ciegos sobre la humanidad.

Fernando Vidal hace parte de eso que Ángel Rama identifica en América Latina como: “grandes mitos simbolizados en el rebelde y el santo” (1984, p. 75)... “ambas figuras en tanto productores de la resistencia a la opresión de los poderes. Figuras románticas que desafían el orden injusto de la sociedad” (76).

Esta tarea de intelectual o de santo oscuro le corresponde a Fernando ya que él ostenta aquello que Sábato en su libro, *Uno y el universo*, llama: “el auténtico espíritu libre” el cual “está abierto a todas las posibilidades, incluyendo dogmas y supersticiones” (1970, p. 30).

Todas estas características convierten a Fernando en un verdadero intelectual, quizás el que más acoge los compromisos y las responsabilidades de su propia esencia. Las intenciones de este personaje no poseen un afán aristocrático, lo que él se propone realmente es revelar un secreto acerca de la especie humana (mostrar al mundo una verdad), aunque esto le propicie el exilio como una condición metafórica; ya que estos intelectuales etiquetados por Said con la expresión “Los que dicen no” (1996, p. 65), los individuos en desacuerdo con la sociedad en que viven y, por lo mismo, marginados y exiliados en lo que se refiere a privilegios, poder y honores, son los que mantienen una vida que gira fundamentalmente en torno al conocimiento y a la libertad. Sin embargo, la libertad tiene un precio que consiste, en palabras de Said, “que tu vas a estar siempre marginado” (72); sobre estas condiciones aparece el “intelectual exiliado”, que comparte las características de la exclusión con Fernando, pues éste último, elige de manera estoica el camino de la soledad.

En efecto, cada una de las características encontradas en las diferentes tipologías va tejiendo las

bases para la concepción de un nuevo prototipo de intelectual que emergen con los elementos dados por los autores antes citados; esta categoría es la del Intelectual Prometéico, la cual es utilizada en el presente para referirnos a Fernando Vidal Olmos.

Sin embargo, Bruno y Fernando comparten varias funciones dentro de la práctica intelectual, dos de ellas consisten en: “la creación y divulgación de ideas públicas, esto es, de aspectos o temas que conciernen a la vida de la comunidad de una manera relativamente sobresaliente” (Uricoechea, 1969, p. 20). En este caso específico, Bruno lo hace desde lo etéreo y lo elevado a través de la poesía y Fernando desde lo práctico (vida cotidiana) hasta lo abstracto, con sus hipótesis sobre la creación del mundo y la existencia de Dios. La otra función es la impugnación, el cuestionamiento o la crítica –en términos relativos o absolutos, moderados o radicales– de los desempeños, metas y medios de su sociedad y más ambiciosamente de su época. Son el superego de la personalidad social.

Sábato pone en cabeza de Bruno Bassán y Fernando Vidal ideas que a él lo obsesionan; por esta razón, se puede llegar a pensar que estos personajes son, parcialmente, *alteregos* del autor; en ellos se exponen análisis sobre temas de gran importancia que emergen con diferentes digresiones sobre la creación literaria, sobre el destino de América y Argentina, sobre el significado del arte, el amor, la esperanza, la felicidad, la eternidad, la existencia de Borges, etc. Esto en el caso de Bruno, pues los temas más frecuentes de Fernando son: la verdad, el poder, la religión, Dios, los ciegos, la hipocresía, la tergiversación de los símbolos humanos, la pérdida de identidad, los sueños, la observación, el comunismo, el anarquismo, etc.

A pesar de las divergencias sobre el tema, no es errático hablar de la relación existente entre el autor y la obra, porque si bien es cierto que “la excesiva importancia dada a la biografía en el estudio sociológico de la creación literaria parte de un supuesto erróneo...” (Fernández, 1985, pp. 139-140)², también es necesario caer en la cuenta de que “la biografía puede tener una gran importancia, y el historiador de la literatura debe examinarla siempre cuidadosamente a fin de ver, en cada caso específico, los datos y las explicaciones que pudiera suministrar” (1985, p.139). No obstante, no se debe olvidar que estos datos pueden ser tomados como un factor parcial o secundario, pues como dice Jorge Fernández: “lo esencial es la relación entre la obra y las visiones del mundo” (1985, p. 139).

Sin embargo, en el presente artículo se toman algunas relaciones existentes entre el escritor y la obra, las cuales no constituyen la base de la reflexión, pero sí ofrecen una posibilidad para acercarnos con más herramientas a la novela. En efecto, Sábato es un intelectual en todo el sentido de la palabra y contagia a sus personajes con los rasgos fundamentales de la actividad intelectual, “El autor se esconde en más de una de sus criaturas, y junto a lo autobiográfico corre lo puramente inventado como máscara de pudor” (Dellepiane, 1973, p. 52)³.

Una de las relaciones que se encuentra entre Sábato (autor) y Bruno (personaje) consiste en

que este comparte con el autor ciertos procesos constitutivos: el hecho de que tanto al uno como al otro les gusta pintar, escribir cuentos y poemas, compartir ciertos rasgos psicológicos y algunas visiones del mundo, que a su vez forman lazos para resolver (o crear) nuevas incógnitas.

En efecto, no se puede hablar de una identidad total entre Bruno y el autor pues al otro lado de la moneda se encuentra Fernando, quien también ostenta hechos que se relacionan directamente con la vida de Sábato, algunos de ellos son mencionados en el ensayo de Carlos Catania, titulado: “Sábato informa sobre ciegos” allí (hablando sobre Fernando) Catania dice: “Sea por exceso de humildad, sea por tentación diabólica, Sábato le ha puesto su fecha de nacimiento. Yo podría decir, contradiciendo a Sábato, que Fernando representa su parte peor (...) Me inclino por considerarle su lado nocturno” (1973, p. 241)⁴.

Otras circunstancias que producen intersecciones entre Sábato y dicho personaje las constituyen el hecho de haber militado en el partido comunista, haber participado en los grupos anarquistas y, entre otras cosas, compartir el disgusto por el orden social establecido. De modo que, es permisible arriesgarse a decir que Sábato ha dividido estas circunstancias (como también los rasgos de su carácter) entre los dos personajes; lo que con otras palabras se denominaría la cara diurna y la nocturna de su personalidad, o como Sábato lo diría: lo apolíneo y dionisiaco.

2. Fernández, J. (1985). “Lucien Goldmann: creación literaria, visión del mundo y vida social”. *Sociología de la literatura*. Bogotá: editorial Argumentos, textos de impresión crear-arte.

3. Dellepiane, Á. (1973). “Sobre héroes y tumbas: Interpretación literaria y análisis estructural”. *Home-naje a Ernesto Sábato, Variaciones interpretativas en torno a su obra*. Madrid: producido por Anaya.

4. Este ensayo se encuentra en el libro titulado: *Home-naje a Ernesto Sábato*, cuyo editor es Helmy F. Giacomani, 1973.

Bruno es la antítesis de Fernando, es el intelectual que contempla la realidad y especula sobre ella, que ve desde fuera los hechos y los analiza e interpreta. Bruno es el pensamiento en la cúspide de la inactividad, es un Intelectual Pasivo que desea descubrir el misterio de las cosas, pero se conforma con sus pequeñas y fragmentarias verdades, como con su reducida y dosificada porción de felicidad, porque su experiencia y el tiempo le han mostrado y lo han convencido de que eso es lo único que le es dado al hombre.

Fernando, en cambio, es un desaforado que quiere todo o nada, que no se une ni aliena a la sociedad; este personaje desciende al submundo de su conciencia en busca de una verdad total y absoluta, imposible de hallar. Este personaje es lo que se podría clasificar como un Intelectual Prometéico. Él desea revelar al mundo las redes del poder y hacer visible los procesos de alienación en que ha caído la especie humana. Fernando percibe en toda instancia unos ojos que nos miran aunque, paradójicamente, son unos ojos vaciados, que actúan como un aparato de control humano, cosa que hace más tenebrosa la situación, pues los ciegos, en el “Informe” de Fernando, miran en el submundo, al interior de los seres humanos, para luego manipular con la destreza de los intelectuales conocedores del sistema y altamente traidores de su condición.

Es necesario aclarar los sistemas de acción social que acompañan a los intelectuales dentro de la novela de Sábato; para ello, es preciso ubicarlos (a Fernando, Bruno y los ciegos) en una situación

que denote una correlación directa con la sociedad, a través de su tarea-función, la cual está precedida obligatoriamente por un proyecto o por una estructura de ideas relacionadas con el contexto en que se mueven dichos personajes; ya que una tarea despojada de este elemento, estaría representando parte de la tipología del comportamiento anti-intelectual.

Las funciones de estos intelectuales apuntan a metas disímiles, por un lado se observa a aquel personaje que busca encontrar un lugar en el mundo de las artes, como es el caso de Bruno o hacer una exploración en sí mismo y en el universo de las ideas. Por otro lado, está quien busca descender en vida al infierno de su propia conciencia, para encontrar la esencia última del ser y descubrir todo lo que hay de horrible dentro de la condición humana, como es el caso de Fernando. También hay quienes sirven ciegamente a un sistema para mantener unos movimientos predecibles, manejando los hilos de la sociedad, como es el caso de los ciegos, que ponen todo su conocimiento al servicio del poder.

Al analizar las funciones de los intelectuales en la novela de Sábato es inevitable, por un lado, identificar y categorizar los modos de representación en Bruno, Fernando y los ciegos dentro del marco que envuelve el quehacer intelectual en la sociedad. Además, es preciso revisar los motivos que impulsan a estos individuos a cumplir determinadas labores dentro de la novela, las cuales evidencian vasos comunicantes entre la realidad social y la realidad ficcional de los intelectuales en, *Sobre Héroe y Tumbas*.

Referencias

a) Del autor de la obra en cuestión:

Sábato, E. (1968) *Uno y el universo*. Buenos Aires: Sudamérica.

Sábato, E. (1969) *Convulsión política y social de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Edicom.

Sábato, E. (1970) *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Losada S.A.

Sábato, E. (1970) *Hombres y engranajes. Reflexiones sobre el dinero, la razón y el derrumbe de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada.

Sábato, E. (1970) "Tango canción de Buenos Aires", *Obras y ensayos*. Buenos Aires: Losada.

Sábato, E. (1979) *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Seix Barral S.A.

Sábato, E. (1981) *Sobre Héroes y Tumbas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Sábato, E. (1985) *Abaddón, el exterminador*. Bogotá: Planeta.

Sábato, E. (1987) *El túnel*. Madrid: Cátedra.

Sábato, E. (1989) *Entre la letra y la sangre*. Bogotá: Seix Barral.

Sábato, E. (2000) *La resistencia*. Argentina: Seix Barral.

b) Sobre el autor y su obra:

Castillo, A. (1984). "Sobre Héroes y Tumbas". *Homenaje a Ernesto Sábato, variaciones e interpretaciones en torno a su obra*. Editor: Helmy F Giacomán. Madrid: Gráficas Rolando.

Coddou, M. (1984). "La teoría del ser nacional argentino en Sobre Héroes y Tumbas". *Homenaje a Ernesto Sábato, variaciones e interpretaciones en torno a su obra*. Editor: Helmy F Giacomán. Madrid: Gráficas Rolando.

Cersósimo, B. E. (1972). "Sobre Héroes y Tumbas" de los caracteres a la metafísica. Buenos Aires: Sudamericana.

Durán, M. (1984). "Ernesto Sábato y la literatura argentina de hoy". *Homenaje a Ernesto Sábato, variaciones e interpretaciones en torno a su obra*. Editor: Helmy F Giacomán. Madrid: Gráficas Rolando.

Mardoqueo, Reyes S. (1982). *Ernesto Sábato y su compromiso con el hombre*. Buenos Aires: Fundación Arcien,

Meyer, M. (1981). *Ernesto Sábato, "Sobre Héroes y Tumbas"*. Buenos Aires: Biblioteca Crítica Hachete,

Wainerman, L. (1971). *Sábato y el misterio de los ciegos*. Buenos Aires: Losada.

c) Teoría literaria:

Fernández, J. (1985). “Lucien Goldmann: Creación literaria, visión del mundo y vida social”. *Sociología de la literatura, Argumentos*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Gramsci, A. (1972). *Cultura y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Gramsci, A (1972). “Orden intelectual y moral”. *Cultura y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

..... (1972). “Europa, Asia, América, Pueblos e intelectuales modernos en los diversos países”. *Cultura y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

..... (1972). “Dos críticas literarias, el ciego Tiresias”. *Cultura y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Lukacs, G. (1971) *El alma y las formas*. Traducción: Manuel Sacristán, Hermann Luchterhand Verlag. Berlín: Sammlung.

Lukacs, G. (1970). *Teoría de la novela*. Traducción: Juan José Sebrelli. Barcelona: Edhasa, Infanta Carlota, 129.

Lukacs, G. (1970). *Teoría de la novela*. Traducción: Manuel Sacristán. México D.F.: Ediciones Grijalbo S.A.

Pouliquen, H. (1985) “Argumentos para una historia de la sociología de la novela”. *Sociología de la literatura. Argumentos*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, primera edición.

Zima, Pierre V. (1985) “Para una crítica de la sociología de la novela”. *Sociología de la literatura. Argumentos*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

d) Literatura y pensamiento Latinoamericano:

Botero Uribe, D. (2000) *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Botero, U. D. “Crítica de la postmodernidad y la perspectiva de América Latina”. Bogotá: *Politeía*, N. 24, 2001, 20–21.

Guadarrama, G P. (2011). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Melón, J.C. (1998). “La caída del peronismo en 1955”. *Estudios y materiales para la historia de América Latina. 1955–1990. Mimetismo y fracaso en la izquierda latinoamericana, estudios Iberoamericanos*. Coordinadores: Juan de Alcázar y Nuria Tabanera. Universidad de Valencia.

Monsivais, C. (2000) *Aires de familia, Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Rama, Á. (1984) *La ciudad letrada*. Méjico: Ediciones del norte.

Rivera Rodas, O. (1991). “Modernidad y postmodernidad literarias en Hispanoamérica”. *Conjuntos teorías y enfoques literarios recientes*. Editor Alberto Vital. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México,

Instituto de Investigaciones Literarias y Semiolingüísticas Universidad Veracruzana.

e) Teoría y literatura sobre el intelectual:

Alba, V. (1970) *Historia social de los intelectuales*. Barcelona: Plaza y Janes S.A.

Aron, R. (1967). *Opio de los intelectuales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Chomsky, Noam. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos históricos y políticos: (Los nuevos mandarines)*. Barcelona: Ariel.

Díaz, E. (1934). *Los intelectuales y el poder*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Erljman, J. (1962). *La función social de los intelectuales*. Buenos Aires: Bibliografía Ameba.

Esquilo. (2001). *Prometeo encadenado*. Buenos Aires: Longseller.

González, A. (2000). *a novela modernista hispanoamericana*. España: Gredos.

Gramsci, A. (1967) *La formación de los intelectuales*. Versión al español de Ángel González Vega. México D.F.: Editorial Grijalbo.

GRILLO, María Victoria. *Los intelectuales argentinos ante el peronismo derrocado*. Universidad de Buenos Aires: 1998.

Marcel, G. (1960). *La condición del intelectual en el mundo contemporáneo*. Madrid: Ateneo.

Marsal, Juan Francisco. (1970). *El intelectual latinoamericano, un simposio sobre sociología de los intelectuales*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella. Centro de Investigaciones Sociales.

Mockus, A. (1985). “Intelectuales y políticos”. Manizales: Revista Aleph 115: 10-11.

Quinceno, H. (1993). *Los intelectuales y el saber, Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*. Cali Colombia: Centro Editorial, Universidad del Valle, primera edición.

Rinesi, E. (1994). *Casi desencarnados: intelectuales, política y televisión*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras universidad de Buenos Aires, 1994.

Ruiz, C. E. (1985). “Una generación del pensamiento libre, tras la lección de Sócrates”. Manizales: Revista Aleph 115: 22.

Said, E. W. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós. 1996.

Shils, E. (1976). *Los intelectuales en los países en desarrollo*. Buenos Aires: Ediciones Tres Tiempos, Av. Belgrano 225.

Uricoechea, F. (1969). *Intelectuales y desarrollo en América Latina*. Argentina: Centro Editor de América Latina.

Valencia, R D. (1985). “Un intelectual de nuestro tiempo”. Manizales: Revista Aleph 115.

Vaz, Ferreira, C. (1979). *Lógica viva: Moral para intelectuales*. Caracas.

La ciudad: mascarada de lo inerte

YINO CASTELLANOS CAMACHO*

Resumen

La ciudad es propuesta como objeto de reflexión dada su condición literaria, construida, y parcialmente connotada según la construcción discursiva a la que dé lugar, en este caso como el lugar de la máscara, el juego y la simulación.

Palabras claves: ciudad, máscara, juego, simulación, discurso.

Abstract

In this article the city is proposed like reflection's object in terms of her literary condition, and built dimension, according to the speech construction that categorize it. In this case, the mask, game, and simulation place.

Key words: city, mask, game, simulation, speech, category.



El presente escrito surge como producto de un espacio proporcionado al desarrollo de una extraña intuición, según la cual, por momentos, la ciudad cobra más importancia real y existencial que en otros momentos. Y cobra mayor relevancia, por decirlo así, cuando parece ser desmascarada: cuando parece estar en “obra

negra”. Cuando los tractores nos obligan a cruzar un estrecho sendero, y, cuando por obra de las pesadas maquinarias, la ciudad pareciera revelar sus entrañas, sus cicatrices y ser “menos ella”. Ya no la ciudad, dominio simbólico del transeúnte; ahora un montón de obstáculos para caminar.

* Comunicador Social y periodista, Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes, docente del programa de Comunicación Social de la Universidad Central y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Ha publicado artículos sobre diversas temáticas sociales, culturales y científicas en el Periódico de la Universidad Nacional y la Revista Javeriana.
yacastellanos@unal.edu.co

Pregunto entonces algo que pareciera no tener ningún sentido: ¿La máscara es atributo exclusivo de lo vivo? Y lo cuestiono porque la mitología sobre lo urbano obra con tal fuerza sobre la conciencia del ciudadano que, en efecto, pareciera que la ciudad al ser reconfigurada arquitectónica y urbanísticamente, en el proceso sufriera tal transformación que pareciera otra. Como si esos cráteres que la descomponen estuvieran allí para decirnos algo de la desnudez de la ciudad. Una desnudez fea y abigarrada. Y, como si, intuitivamente, la ciudad contara con ADN propio y, por tanto, con personalidad, conciencia y máscara suyas.

Ahora bien, he hablado de lo inerte que cobra vida. Pero; ¿Cómo entenderé lo vivo aquí? ¿Por qué lo vivo pareciera el lugar privilegiado para la máscara? En principio, si caracterizamos “lo vivo” como las formas de la materia altamente organizada que obedecen a un conjunto sofisticado de instrucciones para auto desarrollarse en relación con su entorno, lo vivo parece ser lo indicado para enmascararse, pues cada fase del proceso sugiere un cambio, una metamorfosis, una simulación en el interior de un programa genético, que, además, intercambia energía con el entorno, en un proceso sinérgico de manejo de información vital para el organismo definido por el bioquímico Elie Shneour, en cuanto a la célula se refiere, cómo la capacidad de ésta de “reconocer a un amigo o a un enemigo en un producto químico dado, es la aptitud de la célula para tratar la información”. (51) ¿Amigo o enemigos identificables a nivel celular? ¿Máscara química develada?

Hemos de notar, intuitivamente, que cada fase que ocupa el lugar de la anterior, sustituyéndola, arrastra una huella, un eco, un testimonio de la precedente. Es decir, el embrión sólo transita a feto, en la medida en que el feto, aun siendo una

unidad completamente distinta al embrión, una máscara nueva, una metamorfosis completa, ha recibido y codificado la herencia del embrión. Un solo lenguaje que exige expresarse en diversas fases para llegar a ser algo parcial y efímero en cuanto individualidad enmascarada. ADN que en su proceso de devenir, juega la mascarada bajo unas reglas y leyes que le posibilitan ser orgánico; tejido cárnico, aprovechando el rastro, la huella del origen.

Si lo vivo entonces es el lugar privilegiado del juego de la mascarada, en tanto que supone un *procesovivo* que se desarrolla creando entidades nuevas que siguen un lenguaje único y universal, (con todas sus variaciones, podríamos afirmar que el ADN es una molécula cuya estructura es patrón de lo vivo), y, que, además, lo vivo como proceso contiene algún tipo de conciencia que le permite ser, o llegar a ser, contamos con dos requisitos para entrar al juego de la mascarada orgánica; *el proceso y la conciencia*.

Detengámonos un poco en el segundo requisito: la conciencia. Esta supone una función mental: dar lenguaje a la materia. Cualquier tipo o modo de lenguaje, a través del cual lo vivo exprese su proceso vital y se haga, de alguna manera, reconocible para el otro. El camaleón que se funde con su entorno, simulándolo, se comunica con su presa, o su verdugo, a través del lenguaje de la simulación. Es él comunicándole a su presa o a su depredador una ausencia simulada; un engaño.

¿Tiene conciencia el camaleón del proceso? No interesa aquí formular la pregunta ni en términos ontológicos ni psicológicos. Importa el efecto, y el lugar que ocupa el efecto en el juego del animal que comunica una ausencia para mantenerse vivo. Tanto el engaño como su efecto

suponen una especie de sub-texto del texto escrito en su molécula de ADN.

Luego podríamos afirmar que lo vivo, aun en sus formas de organización menos sofisticadas, contiene algún grado de conciencia que le permite moverse con alguna intención hacia fines que le permitan permanecer vivo, aun cuando no tengamos constancia de la conciencia (psicológica u ontológica) del proceso.

Convengamos entonces, para efectos de esta argumentación, que lo vivo juega la mascarada como parte intrínseca de su propio proceso vital al seguir un patrón de fases, metamorfosis y cambios que le permiten llegar a ser, ¿qué? No lo sabemos con exactitud. Quizás un lenguaje, una narrativa egoísta y “yoica” de la materia.

Concedamos, además, que tanto el proceso biológico implícito en el devenir del organismo, como cierto grado de conciencia de éste, originado no como función psicológica u ontológica, sino como que en tal proceso se expresa el lenguaje molecular del ADN y sugiere una intención de permanecer vivo, se constituyen en los requisitos para pensar la máscara orgánica como atributo de lo vivo.

Proceso vital y conciencia de éste, aun restringiendo el significado de la palabra conciencia, parecen entonces condiciones necesarias para jugar la mascarada de la vida orgánica. Pero, y ¿el resto de la materia que en principio carece de lenguaje? ¿La materia inerte que no alcanzó un grado de sofisticación molecular para comunicarse con alguna intención?

Es necesario hacerla hablar. El proceso vital y la conciencia son condiciones necesarias, pero no suficientes, para completar el juego de la masca-

rada de la vida orgánica. Es indispensable construir su otro. Y su otro más radical en términos de la mitología de lo vivo es lo inerte; la materia no orgánica. No es el otro, *nile autrede* los psicoanalistas, ni con minúscula ni con mayúscula. El radicalmente otro que yo quiero proponer aquí es el insondable vacío de lo inerte. Aquel abismo Nitzcheano que te devuelve la mirada, capaz de abrir sus ojos desde la más aterradora profundidad para estremecerte con su inexpugnable y no-codificable “lenguaje”.

¿Y a qué, se dirá con razón, proponer un otro inerte? Quizás porque, insisto, sea la radicalidad más consistente. Si lo vivo como proceso y conciencia, incluso en sus aspectos biológicos más ínfimos ya no puede escapar ni de la máscara “adenáica” como metamorfosis, ni como disimulo (procesamiento de información celular que distingue amigos y enemigos porque puede comparar rasgos químicos), ni qué hablar de la materia altamente organizada que somos, cabría entonces esperar un otro sin máscaras autoconstruidas como parte de su proceso vital y consciente: lo inerte. No olvidemos: con cada paso, con cada fase superada, es inevitable entrar a la mascarada, (y simular que se sale) inscrita en un poderoso lenguaje en nuestro ADN.

Lo inerte, en cambio, al carecer de ADN, ya no podría mentir. Ni simular, ni hacer metamorfosis. O al menos eso creemos. Porque: ¿Qué sucede cuando lo vivo proyecta sobre la materia inerte sus propias sombras y vivifica, y, por ende, enmascara y dota de alguna conciencia lo inerte, lo no- vivo?

Tomemos por caso el objeto de este escrito: la ciudad. En sentido estricto, la ciudad no es más que un montón ordenado (convengamos desde

ahora, algún tipo de orden) de materia inerte. Edificios, casas, avenidas. Pero en su afán proyectivo, los seres humanos y los escritores; codificadores del ADN de lo inerte, como de los ladrillos y las funciones que fabrican ficciones, aunque no sólo ellos, pero sí especialmente ellos, arrojan sobre las mudas ciudades personalidades, relatos, símbolos que, en relación con un pasado constituido de metáforas, hacen hablar en presente y futuro a las ciudades para enmascararlas, para metaforsearlas en una rara alquimia lingüística y discursiva.

Así, el ADN que a través de su lenguaje encubridor y enmascarador nos salva del abismo de lo inerte, (justamente por tales características), de la nada sartreana, arrojándonos a la rarísima excepción cósmica de lo vivo, y, a la hasta ahora, más extraña y excepcional aún rareza de lo vivo consciente de ser consciente, extiende su potencia discursiva al pavimento, al asfalto, al edificio, a la callejuela, al auto y su bocina, y los hace hablar, como si fueran seres capaces de contestar, destruyendo de paso la posibilidad de lo radicalmente otro que nos permita un punto de comparación para pensar el estatuto de lo vivo. Lo vivo, para efectos de este escrito, pero más aún, lo vivo consciente de ser consciente, no se puede reconocer sino como máscara que desde su molécula esencial de ADN ya juega la mascarada.

Ahora bien, si aceptamos que la máscara y el juego, indisociable de ésta; “traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido” como propone Huizinga; (12), la vida hallaría un apoyo ontológico en tal función, y lo inerte sería su radical contraparte. Como anotamos, esto inerte, sin ADN enmascarador, pero susceptible de constituirse en material de todo tipo de fantasías literarias que le vivifiquen para dar lugar a la

mascarada proyectiva del lenguaje. Se completa entonces el juego: enmascaramos lo otro inerte, la ciudad, arrojándola de símbolos, para señalar la autenticidad de lo vivo. Extraña situación. Lo vivo, y lo humano, construyendo laberintos sobre laberintos, y arrojando sobre las cosas su propia confusión para proclamarse auténtico, porque según esta descabellada lógica, la máscara es la ciudad. La que miente es la materia inerte. Lo vivo no es contingente, sino necesario.

Así, Améndola habla de la ciudad posmoderna como si ésta fuera un sujeto, dotándola de una rara voz que nos habla de ella a través de lo vivo. Extraño caso que nos recuerda ese dominio del más allá con la máscara puesta, al que se refieren Geneviève Allard, y Pierre Lefort. Claro que aquí no se trata de un muerto que habla, sino de algo más desconcertante; lo inerte, que nunca poseyó los atributos de lo vivo, hablando. Pero no sólo rompiendo su mudez inorgánica a través de la violenta operación del lenguaje, pensando y haciéndolo en voz alta. Miren la Konisberg, alemana circunspecta, escuchen lo que la París de Hemingway tiene para decirles. Ah! ¡Esa Dublín de Joyce!

Para volver con Lefort y Allard, ellos nos dicen que: “el actor no se contenta, pues, con la sola máscara: sobre todo debe encarnar al otro, y esta encarnación depende del dominio del Más Allá y, por tanto, de la sobre naturaleza”. (19).

Tal dominio del Más Allá, no es otro que el sueño alquímico del dominio sobre lo inerte. Ahora, por gracia y magia del verbo, lo inerte, el ladrillo, el pavimento de la ciudad han sido dominados; capturados por el lenguaje salen de su mudez para ser enmascarados. ¿De qué otra sobre naturaleza podemos hablar sino de la naturaleza inorgánica? De aquello que en su inquietante mudez nos calla un secreto: el artificio, el artefacto.

Preguntemos a Paracelso. ¿No fue el sueño alquímico la constatación del redoblar esfuerzos en el dominio de la materia para extraer de ella su verdadera esencia dorada, arrebátandole su máscara inorgánica? ¿No es, en inusual analogía, desenmascarar la ciudad, revelando su naturaleza artificial el abrirle cráteres, el devolverla a una extraña infancia, cuando, por efecto de las intervenciones a las que es sometida, retorna a la obra negra?

Extraña intuición, aquella de que la ciudad nos habla, pero ya no desde el lenguaje de la ciudad letrada de Ángel Rama, sino desde los dominios del Más Allá, que mencionan Lefort y Allard. Un Más Allá, donde se ha consumado un acto más del enmascaramiento de lo inerte, de la ciudad por vía del símbolo; la ciudad posmoderna de Améndola: una ciudad en la cual “el agrandar a subsumido las otras funciones de la ciudad moderna: recrear, trabajar, circular y vivir”. (207).

Entonces una ciudad- teatro. Una postal, una marca. La ciudad es un actor que se enmascara, y cuya actuación

“Va dirigida a espectadores (ciudadanos- no ciudadanos- transeúntes), que entonces deben poder sentir los efectos en ellos mismos; se metamorfosean en un ambien-

te distinto de aquel en que evolucionan, se ven en presencia de aquel que es imitado; así, surge cierto nexo con lo sobrenatural”.

Ahora creo entender la intuición que dio origen a este escrito. La máscara no es privilegio de lo vivo. Lo inerte se puede enmascarar como efecto del lenguaje que arrojamos sobre las cosas, sobre las ciudades. Ciertas ciudades “enmascaradas” pueden propiciar más efecto de encantamiento que otras, en la medida en que la máscara que las cubre pasa inadvertida (el mejor actor, es aquel, que, paradójicamente no lo parece). Son las ciudades posmodernas que están diseñadas para agrandar y producir ensoñación. Son las ciudades- teatro, postal y actor, cuya máscara permite el surgimiento de cierto nexo con lo sobrenatural que refirieron Lefort y Allard.

Lo sobre natural, lo alquímico es el lenguaje de lo inerte que nos devuelve la mirada y una contestación. Claro, cuando la ciudad, así concebida como actor enmascarado que se metaformosea, es abierta en su entraña, revela sus pliegues internos, su derruimiento íntimo, algo de la comunicación con lo sobrenatural se evapora. Se revelan el artificio y el artefacto, y entonces el taladro ensordece al transeúnte con el grito de un secreto.

Referencias

Allard, G & Lefort, P. (1988). *La máscara*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bisbal, M. (2003). *Derecho Penal Cuántico*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Mao Tsé-Tung: poesía, revolución y globalización

SANDRA URIBE PÉREZ*

Resumen

“Mao Tsé-tung: poesía, revolución y globalización” es una indagación sobre la figura del líder Mao Tsé-tung como poeta y estratega político y, a su vez, un análisis de cómo sus ideas influyeron en la instauración de un nuevo orden social con la proclamación de la República Popular China, sin dejar de lado la “Gran Revolución Cultural Proletaria”. Se aborda un análisis de algunos de los poemas de Mao, algunas acotaciones acerca de la historia de

China que ayudaron en la revolución, así como sobre el enigma que, según Alejandro Moreano, implica la globalización en el imaginario de China y, aún más, dentro del nuevo orden mundial.

Palabras clave: Mao Tsé-tung, China, poesía, revolución, globalización, estrategias políticas, nuevo orden social, Santiago Castro-Gómez, Alejandro Moreano, Jerome Ch'ên.

Abstract

“Mao Tsé-tung: poetry, revolution and globalization” is a research on chinese leader Mao Tsé-tung as a poet and political strategist, and at the same time it is an analysis of the influence of his ideas on a new social order with the proclamation of the “People’s Republic of China” without leaving aside the “Great Proletary Cultural Revolution”. It approaches analyzing some of Mao’s poems, some notes about China’s history

that help in the revolution, as well as the enigma which, according to Alejandro Moreano, implies globalization in the chinese imaginary, and even more into the new world order.

Key words: Mao Tsé-tung, China, poetry, revolution, globalization, politic strategies, a new social order, Santiago Castro-Gómez, Alejandro Moreano, Jerome Ch'ên.

* Arquitecta de la Universidad Nacional de Colombia. Ha ganado varios concursos nacionales de cuento y poesía, entre ellos el segundo puesto en el Concurso Nacional de Poesía de la Universidad Externado de Colombia, y el primer puesto en el Concurso Interuniversitario de la Universidad de la Sabana. En 1996 publicó su primer libro Uno y Dios.

¡Pero el mundo ha cambiado!
Mao Tsé-Tung, “Peitaiho”. (1954)

Un texto literario –digamos un poema, una página narrativa, una escena dramática– puede ser esclarecido desde diversos puntos de vista. Como las ventanas que se abren a un panorama, estos puntos de vista están justificados si en el comentario se procura distinguir algún rasgo esencial del texto, panorama de un alma: riqueza emotiva, alcance moral, significación trascendente. Es de igual modo legítimo asomarse a un texto para sorprender en él las alternativas que el sentimiento, la imagen y la idea que le son consustanciales han podido asumir en el espacio y el tiempo, en ésta o aquella nación, en ésta o aquella centuria.

ÁNGEL J. BATTISTESSA,
El poeta en su poema.

Sabemos, en la actualidad, que cualquier proceso político, cultural, económico o social que emerja no se queda en el marco nacional, sino que termina articulándose en una cobertura más amplia, y que todo movimiento social de envergadura termina siendo un movimiento mundial. Si queremos hablar de los procesos revolucionarios dados en China, expresados en la poesía y, además, relacionar esto con la globalización y el nuevo orden mundial, considero que, primero que todo, es necesario tratar de entender algunos de los acontecimientos y las causas que han llevado a *cambiar el mundo* de una manera tan drástica en los últimos años, así como contextualizar algunos elementos que nos darán claves para abordar este tópico que más parece un proyecto, en exceso, ambicioso. Todo esto, entendiendo, en palabras de Paz, que la ‘Revolución’ es “palabra intelectual y alude, más que a las gestas de

un héroe rebelde, a los sacudimientos de los pueblos y a las leyes de la historia. [Además de] una palabra que contiene la idea del tiempo cíclico y, en consecuencia, la de regularidad y repetición de los cambios. (Paz, p. 148-151).

A través de este ensayo, y partiendo de la idea de Octavio Paz, de que “un texto, es un tejido de relaciones” (Paz, 1), nos interesa explorar y abordar los procesos dados, específicamente en el caso de China, tomando como punto de partida las estrategias políticas y los poemas escritos por Mao Tsé-tung, analizando la influencia que estos tuvieron en un país de tal magnitud, con la llegada de este estadista que instauró un nuevo orden social con la proclamación de la República Popular China (en la Plaza de la Paz Celestial, en Pekín), pasando también por la “Gran Revolución Cultural Proletaria”. Esto, dado que “cualquiera sea la imagen que se tenga de Mao Tsé-tung, ésta no podría presumir de estar completa hasta que, a la figura del líder capaz de conducir a una nación de muchos millones de almas, se sume por igual el reconocimiento de la indagación sensible del poeta”¹.

Para empezar, plantearemos como base algunas tesis de autores como Santiago Castro Gómez y Alejandro Moreano, que nos servirán de guía para adentrarnos en el tema. Posteriormente, hablaremos un poco de la vida y acciones de Mao como estratega, político y como poeta, acompañadas del análisis de algunos de sus poemas y de algunas acotaciones importantes acerca de la historia de China que incidieron en la revolución –muchas de las cuales están referidas en los poemas de Mao–, así como el *enigma* que, según Alejandro

1. Online. Internet 12 julio 2003. Disponible En: http://www.prometeolibros.com/libros/37_POEMAS_LOSPOESIAMAYOR_9509546992.asp

Moreano, implica la globalización en el imaginario de China y, aún más, dentro del nuevo orden mundial. Tomaremos como textos clave para abordar el análisis, la obra poética de Mao (algunos de los 37 poemas), fragmentos de las *Obras escogidas de Mao Tsé-tung*, y otros elementos importantes abordados en el estudio de Jerome Ch'ên sobre *Mao y la Revolución china*, así como *El Apocalipsis perpetuo* de Alejandro Moreano y algunos fragmentos de reflexiones sobre la globalización de Santiago Castro Gómez.

Como ya habíamos mencionado, retomaremos una cita de Santiago Castro Gómez con respecto al tema de la globalización, que tiene implicaciones importantes frente al tema que nos convoca:

Asistimos, hacia finales del siglo XX, a un proceso *sui generis* de globalización que afecta todos los ámbitos de la vida en todos los lugares del planeta. Ya autores como Anthony Giddens en Europa y Enrique Dussel en América Latina observaron con razón que la modernidad fue siempre, desde la conquista de América en el siglo XVI, un fenómeno orientado hacia la globalización. Quizá podría decirse incluso que otros fenómenos migratorios de carácter imperialista, como las conquistas de Alejandro Magno y Gengis Kan, la formación de los imperios romano y azteca, o las cruzadas medievales, constituyeron ejemplos tempranos de globalización. Pero si partimos de la base de que fueron determinados desarrollos tecnológicos los que posibilitaron el alcance de estos movimientos, entonces no resulta difícil entender por qué hablo de una globalización *sui generis* hacia finales del siglo XX. Ya en el siglo XIX el colonialismo europeo había creado redes

mundiales de comunicación que permitirían un flujo internacional de mercancías, informaciones y personas. Nuevas tecnologías como el ferrocarril, la navegación a vapor y el telégrafo posibilitaron entonces un acercamiento (asimétrico) de las culturas, una movilización de objetos y sujetos en los marcos definidos por la revolución industrial y por los intereses económico-políticos del Estado-nación. Pero las tecnologías que impulsan hoy en día los procesos globalizantes poseen un carácter diferente. (Castro-Gómez, pp. 158-159).

De igual manera, haremos hincapié en una tesis de Alejandro Moreano, en la cual, se plantea el proceso de *reproducción social* como una categoría que implica desplazarse fuera de la globalización para entender la totalidad del proceso, dentro de factores como la circulación, la distribución y el consumo de bienes, y la manera como a partir de la revolución cultural china se gestó este cambio que ya mencionamos. En este caso, la categoría de la división del trabajo es clave para comprender el proceso y la actualidad, al igual que el ámbito territorial y la forma política, pues la reproducción social supone un sistema espacial donde las diferentes actividades productivas se conecten entre sí para garantizar la reproducción:

La llamada globalización nos obliga a poner el énfasis en la categoría de reproducción social para *desprendernos de la categoría de país como unidad de análisis, comprender el ámbito étnico-territorial del dinamismo económico, formación de las identidades y surgimiento y despliegue de los Estados, a partir de la cual podemos discernir la referida categoría como una fase histórica transitoria.*

La teoría de la reproducción social capta una totalidad articulada de actividades y prácticas económicas que conforman un sistema orgánico autosuficiente y no simples interrelaciones sociales e intercambios económicos y culturales entre sociedades distintas. Así conceptualizada, nos permite comprender los procesos históricos de integración que han ido de la comunidad al pueblo, la región, la nación y la humanidad.

Si en las primeras etapas de la historia, producción inmediata y reproducción coincidían social y espacialmente, pasada cierta fase histórica se disociaron: la reproducción comprendió la continua división social del trabajo, una específica trabazón de actividades productivas parciales que se articularon en unidades cada vez más amplias. Así, en las regiones andinas: los señoríos étnicos, las federaciones regionales, el Incario; la dinastía Shang sobre el delta del Río Amarillo; el imperio persa desde Aquemenes hasta Ciro el Grande. (Moreano, p. 108).

Siguiendo con el mapa trazado, podemos decir que Mao Tsé-tung (Hunan, 1893–Pekín, 1976), tuvo en su infancia una educación que únicamente era considerada útil en la medida en que pudiera aplicarse a actividades propias de la producción agrícola, razón por la cual, a la edad de trece años, Mao abandonó la escuela para dedicarse de lleno al trabajo en la granja de su familia, aprendiendo todo lo referente al comercio del arroz. Años después, estuvo en la escuela del magisterio y trabajó como bibliotecario ayudante. Más adelante, en 1919, tomó parte activa en la revuelta estudiantil contra Japón que estalló en Pekín. En 1921, declarado marxista,

participó en la formación del Partido Comunista, y dos años más tarde, fue nombrado responsable de organización al formar el partido una alianza con el Partido Nacionalista. Aproximadamente, por esta misma época, su adversario político Chiank Kai shek (1887–1975) se convirtió en líder del Kuomintang. A su regreso a Hunan, Mao comprendió que el sufrimiento de los campesinos era “la fuerza que debía promover el cambio social en el país”.

Al quebrarse la alianza con los nacionalistas, tanto los comunistas como sus instituciones fueron diezmados y la rebelión campesina fue reprimida. Desde la región montañosa de Jiangxi, a donde Mao huyó junto a un numeroso grupo de campesinos, dirigió una guerra de guerrillas contra Jiang Jieshi, quien fuera el jefe de sus antiguos aliados. Las milicias del Partido Comunista, bajo el nombre del Ejército Rojo, ocuparon variadas regiones del área rural de su país, fundando en 1927, el primer “Estado soviético” en territorio chino. En 1931, Mao fue elegido presidente de la República Soviética de China, cargo en el que quiso centrar su atención en el campesinado, siempre descontento por las malas cosechas y las épocas de hambre. En 1934, primera época de la Guerra Civil, Jiang Jieshi logró cercar a las tropas del Ejército Rojo. A partir de este momento se emprende la *Larga Marcha*, desde Jiangxi hasta el noroeste chino, es decir, desde la china rural hacia la china urbana. En las *Obras escogidas de Mao Tsé-tung*, encontramos lo que la Larga Marcha significó, tanto para Mao como para el Partido Comunista de China:

La Gran Marcha es un manifiesto. Ha proclamado ante el mundo entero que el Ejército Rojo es un ejército de héroes, mientras que los imperialistas y sus lacayos, Chiang Kai-shek y compañía, son

totalmente importantes. Ha proclamado el fracaso del imperialismo y de Chiang Kai-shek en sus operaciones para cercarnos, perseguirnos, cerrarnos el paso e interceptarnos. La Gran Marcha es también un destacamento de propaganda. Ha dado a conocer a unos doscientos millones de habitantes de las once provincias recorridas, que el camino del Ejército Rojo es el único que los conduce a la liberación. De no ser por esta hazaña, ¿cómo habrían podido las grandes masas populares enterarse con tanta rapidez de que existía en el mundo la gran verdad encarnada por el Ejército Rojo? La Gran Marcha es también una máquina sembradora. Ha esparcido por las once provincias gran cantidad de semillas, que germinarán, echarán hojas, florecerán y darán frutos: rendirán cosecha en el futuro. En una palabra, la Gran Marcha ha terminado con la victoria nuestra y la derrota del enemigo. ¿Quién la ha conducido a la victoria? El Partido Comunista. Sin él, esta Gran Marcha habría sido inconcebible. El Partido Comunista de China, su organismo dirigente, sus cuadros y sus miembros no temen ninguna dificultad ni sufrimiento. (Tsé-tung, I, p. 173).

Veamos lo que dice Moreano al respecto: “Las sucesivas fases de la revolución china entre 1927 y 1949 pusieron frente a frente a Chiank Kai shek, convertido en hombre de los EE.UU., y a un Partido Comunista Chino, protagonista de grandes jornadas épicas como la *Larga Marcha* –mil veces el recorrido del Éxodo de Moisés–, y, a la vez, nacional, campesino, chino”. (Moreano, p. 53).

Entre tanto, los japoneses invadieron el norte del país, hecho que generó una nueva coalición en-

tre comunistas y nacionalistas con el fin de enfrentar al enemigo común. Sin embargo, luego de la Segunda Guerra Mundial, se reanudó la guerra civil con mayor intensidad que en años anteriores, en la cual los comunistas obtuvieron una victoria progresiva. El 1º de octubre de 1949 se proclamó oficialmente la República Popular de China, con Mao como presidente y, en 1950, con la conquista de los comunistas de toda la China continental, Chiank Kai Shek huyó a la isla de Formosa con el Kuomintang y el resto de su ejército. Según el balance que se hace de esta época, las condiciones del país en 1949 eran malas y de gran atrás, pues la Guerra Civil, junto con la invasión japonesa, las crueles luchas internas que habían desgarrado el país después de 1945 y el terrible desorden que había reinado desde 1912 hacían de China una nación subdesarrollada y en estado caótico. También en 1949 las inundaciones empeoraron aún más la situación. Durante los dos siguientes años, las malas cosechas y el hambre en algunas regiones del país provocaron la muerte de varios millones de personas. Estas razones, hicieron que el gobierno tomara una serie de enérgicas medidas para tratar de restablecer el equilibrio económico; sin embargo, esas medidas “planes quinquenales” según el modelo ruso no siempre fueron acertadas. Entre las medidas tomadas dentro de la “línea política de decidida resistencia armada” podemos nombrar las principales: movilización general de las fuerzas armadas de todo el país, movilización general de todo el pueblo, transformación del aparato gubernamental, política exterior antijaponesa, proclamación y puesta en práctica inmediata de un programa para el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo, educación para la defensa nacional, política financiera y económica de resistencia al Japón; unión de todo el pueblo, el gobierno y las fuerzas armadas de China para erigir la inquebrantable

Gran Muralla² del frente único nacional. (Tsé-tung, II, p. 14).

De esta manera, la influencia de Mao fue decisiva durante los veintisiete años que transcurrieron desde la proclamación de la República Popular China, logrando introducir grandes cambios en el país a través de cuatro diferentes fases. En un principio, tomó el modelo soviético para la instauración de una república socialista, pero con el paso del tiempo introdujo reformas que incluyeron la liquidación de las capas dominantes (en la que probablemente perdieron la vida unas 750.000 personas); posteriormente emprendió la ampliación del sector industrial y la red de comunicaciones de tránsito y ya, en la tercera fase se dio más importancia a la agricultura que a la industria pesada. A partir de 1959, dejó su cargo como presidente chino, aunque conservó la presidencia del partido. Desde este cargo promovió una campaña de educación socialista, en la que destacó la participación popular masiva como única forma de lograr un verdadero socialismo. Con este ideal de la educación de las masas, se intentaba sacar al pueblo de la ignorancia que, pese al “descubrimiento de la imprenta en China (Finales S. XV) y en Europa en el siglo XV”, que según Manuel Castells “afectó de manera considerable a las sociedades europeas en la Edad Moderna, al igual que a la China medieval en menor medida”, sus efectos habían quedado “hasta cierto punto limitados por el analfabetismo extendido de la población, y por la baja intensidad que tenía la información en la estructura productiva”, dado que esta ‘pertenece’ a un pequeño grupo de eruditos y sabios, pese a que

China había sido un país de gran civilización y tenía un respeto casi religioso por la cultura. Todo esto llevó a que maestros y estudiantes se entregaran, entusiastamente, a promover un movimiento de educación popular dedicando sus horas de descanso, parte de sus noches y su tiempo de vacaciones, a enseñar en escuelas gratuitas para niños y adultos de pocos recursos. Sobre este tópico, Castells diría que “la comprensión plena de la revolución tecnológica actual requeriría la discusión de la especificidad de las nuevas tecnologías de la información frente a sus antepasados históricos de igual carácter revolucionario”, como la imprenta, que acabamos de nombrar.

La cuarta fase fue conocida como la “Revolución Cultural Proletaria”, entre 1966 y 1969, en la cual Mao logró desarticular y luego reorganizar el partido gracias a la participación de la juventud, a través de la Guardia Roja. Durante esta época (cuyo gobierno estuvo prácticamente en manos de la última esposa de Mao) se desató un período de anarquía y violencia desenfrenada, motivada, en parte, por la complicada situación de China debida a la ausencia de la ayuda económica de la Unión Soviética. Nuestro punto de vista sobre la Revolución Cultural es que, en definitiva, fue una época terrible para China, no sólo en el aspecto económico. La parte humana y social fue la que recibió el golpe más duro al negar la producción intelectual, prohibir el arte y la religión, y cerrar los templos en nombre de la “Revolución” y de la construcción de la nación. Bajo la premisa de que todos debían ser iguales se aniquilaron incluso las artes marciales, se destruyeron muchas estatuas de Buda y se descabezaron figuras religiosas dentro de los templos. Lo único que importaba era “El libro Rojo” de Mao y las cosechas de arroz, con un consecuente atraso tecnológico y cultural que llegó hasta el punto de uniformar a todo el pueblo chino, “las hormiguitas azules de Mao”.

2. La Gran Muralla, levantada en el siglo III antes de C., de unos 2.400 km sigue la frontera entre Manchuria y las dieciocho provincias de la China antigua.

No creemos que apoyar la “Revolución” consistiera en abolir la Ópera de Beijing, esconder la seda detrás de los overoles de dril o ‘inyectar’ el comunismo a punta de pico y pala, convirtiendo a todos los habitantes del país en proletarios que sólo podían entonar las canciones nacionales, causando humillaciones a aquellos que, con otros conocimientos podían aportar al país algo diferente a la sola causa del Partido Comunista, teniendo que convertirse en agricultores sin conocer este oficio, con igual pericia que los campesinos. Tal vez, el único logro de esta época fue la prohibición de seguir quebrando los pies a las mujeres, quienes antes, si no tenían ‘pies de lirio’ y no caminaban con ‘graciosos brinquitos’, estaban condenadas a quedarse solteras.

Pese a este último período, que sólo concluyó con su muerte, su filosofía política como estadista quedó reflejada en su libro *Los pensamientos del presidente Mao*, así como en muchos otros libros en prosa que, después de su muerte, en 1976, contribuyeron al desarrollo de su herencia política como una quinta fase de la historia de la República Popular China. Su cuerpo embalsamado, que fue velado en la “Gran Sala del Pueblo” en Pekín, está expuesto (al igual que el de Lenin), dentro de una urna de vidrio, en un mausoleo ubicado en la Plaza Tiananmen, lugar que es visitado por peregrinos que hacen largas filas para llevarle flores y visitar la galería de recordatorios (“El Libro Rojo”, estatuas e imágenes, entre otros) que acompañan el féretro.

Quizá por todo esto, el hecho de que Mao fuera poeta sólo se explica a partir de la Revolución y su apoyo a la causa. He aquí lo que publicó Lenin en 1905, en su ensayo acerca de la “Organización del partido y literatura de partido”:

La literatura debe ser literatura de Partido... ¡Abajo los *littérateurs* sin partido!

¡Abajo los superhombres de la literatura! La literatura debe convertirse en una parte de la causa general del proletariado, “un pequeño engranaje y un pequeño tornillo” en el mecanismo socialdemócrata, uno e indivisible, mecanismo puesto en movimiento por toda la vanguardia consciente de toda la clase trabajadora. La literatura debe convertirse en parte integrante del trabajo organizado, metódico y unificado del Partido socialdemócrata³ (Steiner, p. 52).

Lo anterior está en perfecta concordancia con lo planteado por Mao Tsé-tung, pues, según él, el arte y la literatura

Han de tener en cuenta, a la hora de la creación, al proletariado y a las amplias masas populares, suponiendo una masa de lectores o contempladores, compuesta por trabajadores, campesinos, soldados y cuadros. Por ello deberían ensalzarse los esfuerzos y la lucha del pueblo, y de esta manera participar en su educación. Los criterios políticos deberían prevalecer sobre los artísticos, puesto que la función del arte y la literatura es servir a la causa de la guerra revolucionaria. (Ch’ên, p. 281)⁴.

Según Jerome Ch’ên, “el que un líder revolucionario, como Mao Tsé-tung, consiga a la vez la fama como poeta es una particularidad específicamente china, de la cual pocos ejemplos pueden encontrarse en Occidente”. Moreano apunta algo similar:

3. Fue publicado en *Novaia Jizn*.

4. Tomado por Ch’ên de Mao Tse Tung, *Mao Tse-Tung hsüan-chi* (Obras escogidas), 4 vols. (5 en inglés), Pekín, 1960-61, reimpresión.

Una de las peculiaridades de las revoluciones de China y Vietnam fue la condición de sus líderes, poetas ambos, Mao Tsé-tung y el tío Ho. No escribieron la poesía épica propia de la génesis de los pueblos y las naciones. Era una poesía delicada de tonos e imágenes suaves. Mao Tsé-tung, en la mejor tradición de la cultura China tendía a metaforizar la política. Esa poética de la política era la expresión de la escritura simbólica China. (Moreano, p. 53).

Esta “relación mito-poética con la política” de Mao de la que habla Alejandro Moreano, “realizada por el lugar privilegiado que ocupa[ba] su figura política” según Ch’ên, “le hubiera asegurado un puesto en la literatura china contemporánea con independencia de su preeminente situación en la esfera política”. (Ch’ên, 351). Según esta relación, Moreano también comenta que en el imaginario de Mao, “la inmensidad china – espacial y demográfica– devenía en infinitud”, dado que “para Mao la Gran Muralla no cerraba China sino que la abría al infinito”. Y que, por esto,

La estrategia de Mao concentraba hacia adentro el desarrollo económico (espacio), abría la política (tiempo). Tanto en los grandes virajes con Francia y sobre todo con EE.UU., cuanto en la disputa con la URSS sobre la conducción del movimiento comunista mundial y el intento de construir una internacional propia –línea que pronto fue abandonada–, Mao intentó mantener unidas a la política de clase (la revolución internacional) y a los intereses nacionales y de Estado que demandaban negociaciones con Occidente. (Moreano, p. 53).

Comprender esto es algo complejo; de hecho, entender la poesía china y más aún las traducciones que se hacen de esta –que no corresponden a palabras sino a ideas, e incluso a la calidad y firmeza del *trazo*–, es muy difícil. Si especulamos un poco, debe ser esta una de las razones por las que Jerome Ch’ên dice que “Mao es un hombre totalmente distinto cuando escribe en prosa –frío, lógico, casi totalmente carente de sentimientos profundos”, y que, sin embargo, “hay algo común a su prosa y a su poesía –una belleza tosca y una claridad rústica que, lástima, se han perdido en las urbanizadas traducciones de sus *Obras Escogidas*”. (Ch’ên, 354). También, en la introducción a los poemas de Mao, Michael Bullock y Jerome Ch’ên explican que “como toda la poesía china, estos poemas, que en modo alguno son los únicos que ha escrito Mao, contienen una gran riqueza de alusiones a la literatura clásica, a la topografía local, a acontecimientos históricos antiguos y modernos”, razón por la cual aluden a estas en algunas notas para un mejor entendimiento del lector. Ch’ên está convencido de que estos poemas tienen además de un “valor literario intrínseco”, una “luz que arrojan sobre la mentalidad del hombre cuya vida y época [han] esbozado en la primera parte de esta obra”. (Ch’ên, p. 355).

Antes de pasar a revisar los poemas, sería útil recordar algunos nombres que han dejado un legado poético a Mao en su país natal. Ch’ên menciona que “las antologías de poesía clásica china –tanto *shih* como *tz’u*– contienen a menudo obras que expresan un sentimiento de libertad, más en su idea que en su forma, y que frecuentemente se deben a hombres que han conseguido prestigio político y poético, del mismo modo que Mao”. (Ch’ên, p. 351). Este sería el caso del belicoso emperador de Wei (155-220), de Su Tung-P’o (1036-1101) y de Hsin Ch’i-Chi (1140-1207), este

último patriota y militar que luchó contra los invasores tártaros, por nombrar algunos.

Tomaremos sólo algunos de los 37 poemas que han recopilado diferentes traductores, entre los cuales se destacarán los que manejen, de manera más clara, cierta retórica sobre la guerra y la revolución, aunque esto sucede en la mayoría de ellos, y la historia casi siempre está presente como referente importante. Veamos primero el que se refiere a la Gran Marcha:

La gran marcha

Lü-Shih

Septiembre de 1935

El Ejército Rojo no teme los esfuerzos de la Gran Marcha
y se burla de los cientos de montañas y ríos.

Las sierras de Wuling se elevan como pequeñas olas;
las cordilleras Wumeng parecen montoncitos de tierra.

Cálidos son los riscos envueltos en nubes y bañados por el río de las Arenas de Oro;
frías son las cadenas de hierro que cruzan el ancho del Gran Embarcadero.

Los kilómetros y kilómetros de nieve de los montes Min
son motivo de chanza para mis tropas,
que acaban de rebasarlos.

(Ch'ên, p. 372)⁵.

5. Pese a que los que hicieron la nota para este poema (Bullock y Ch'ên) consideran que éste es uno de sus poemas menos notables, creemos que la importancia que tuvo para las tropas de Mao no debió ser, bajo ninguna circunstancia, medida bajo los parámetros que estos críticos lo hacen. Más allá de la forma, lo que a

Ch'ên observa que le “resulta curioso que los poemas de Mao sean clásicos en su construcción, aun cuando sus temas se deriven casi exclusivamente de su experiencia y esperanzas como militante comunista”, y que “esta aparente dicotomía resulta menos sorprendente cuando se conoce algo acerca de su vida y de su formación académica”. A nuestro parecer, no es tan ‘curioso’, si se tiene en cuenta que la civilización china siempre ha estado basada en un rigor y una disciplina tales, que los parámetros establecidos deban seguirse; a fin de cuentas vienen de un imperio que se ha convertido en especie de dictadura, y las leyes aquí rigen para todos.

Otro aspecto importante en la poesía de Mao y, en general de los chinos es la importancia que se le otorga a la contemplación. Para estos, “el paisaje posee un encanto singular, un tanto distinto del que tiene a los ojos de un artista o de un literato”. Bullock y Ch'ên expresan que “como otros poetas chinos, estos hombres de acción aman el paisaje, pero tienen tendencia a conquistarlo”. (Ch'ên, p. 353). Es tanta la fascinación por la naturaleza, que paisaje y sujeto se funden, como en el caso de este poema:

Monte Ching kang

Con la melodía de *Hsi Chiang Yüeh*

Verano de 1928

En la falda del monte
ondeaban nuestras banderas.
Sonaban en la cumbre

Mao le interesaba era el impacto debía pesar sobre el ejército y los campesinos, para motivarlos a llevar adelante todos sus ideales revolucionarios, pese a la gran hazaña que esta significaba.

nuestras trompetas y tambores.
Cientos de miles de enemigos
nos rodeaban.
pero permanecemos firmes
y no retrocedimos.

Nuestra defensa fue tan fuerte
como una enorme muralla.
Nuestras voluntades unidas
eran nuestra fortaleza.
Hasta que desde Huagyangchieh
llegó el tronar de las armas.
¡Y el ejército de nuestros enemigos
huyó en la noche!

(Ch'ên, p. 359)⁶

En el anterior poema hay, además, una clara alusión a las estrategias militares planteadas por Mao: “El principio básico de la guerra es conservar las fuerzas propias y destruir las del enemigo”. (Tsé-tung, II, p. 77). La estrategia consistió, según esto, en fortalecer las voluntades y formar con ellas murallas inexpugnables, a pesar de estar rodeados por las tropas enemigas, de tal manera que la única opción de los contrincantes fuera emprender la fuga.

6. El siguiente es el comentario al poema escrito por Jerome Ch'ên: “Chu Te y sus tropas llegaron al monte Chigkang en abril de 1928 y, poco después, las fuerzas combinadas de Mao y Chu rechazaron el primer ataque del KMT sobre Huagyangchieh. Este poema, probablemente, fue escrito después del primer asalto del KMT, pero antes del segundo, ocurrido en julio de 1928”. Transcribimos también un fragmento de la nota al pie la versión de Cho Chen Fu: “Mao Tsé-tung llegó allí a la cabeza del Ejército Rojo de Obreros y Campesinos para establecer en ese sitio la primera base revolucionaria”, después de algunos ataques del enemigo que los dejaron fuera de combate, se logró la victoria. (Poemas, p. 38)

Peitahio

Con la melodía de Lang T'ao Sha

1954

Cae una tempestad
en el norte,
la blanca espuma de las aguas salta al cielo.
De las barcas de pesca
de Chinghuangtao
no hay una visible en el océano.
¿Dónde han ido?

Hace más de mil años
el belicoso emperador de Wei
hizo restallar el látigo.
“Hacia el oriente, hacia Chiehshih”, dice
su poema.
“El viento de otoño” aún “sopla” hoy.
¡Pero el mundo ha cambiado!

En *El Apocalipsis perpetuo*, Alejandro Moreano escribe que “en 1949 se abrió la primavera china en que *el viento del Este soplabla más que el del Oeste*”, al inicio de uno de sus capítulos, y para cerrarlo dice: “Por ahora el viento del Oeste (un huracán) sopla más que el del Este”. Es posible que Moreano hiciera referencia a este poema, que intercala versos de Ts'ao Ts'ao (220-280), emperador de Wei, cuando luchaba en el noroeste contra los tártaros, y que en el cierre se refiera a lo que sucede actualmente, a ese ‘huracán’ que significa los Estados Unidos, no sólo para los países de Oriente, haciendo alusión al último verso que tomamos también como epígrafe: “¡Pero el mundo ha cambiado!”, para referirse al derrumbe del viejo orden mundial, que Mao, incluso, menciona en otro poema, “El paso de Loushan”: “Colérico es el viento del oeste”.

Sin duda, la fuerza poética de Mao no es desdeñable, pues aunque la *contemplación* apunte

aparentemente a lo superficial, el yo poético se manifiesta siempre a través de un misterio, con una poesía llena de símbolos que tal vez serían más fáciles de entender si conociéramos la profundidad de la escritura china y sus aproximadamente cinco mil caracteres. Hay en sus poemas, una concepción de la escritura y de la profundidad, que apuntan a una función política, si es que así podemos llamarla, aunque también es posible hacer una lectura simplemente literaria que se aleje de los referentes externos que tienen que ver con el Partido y la Revolución. Si nos propusiéramos esto último, podríamos hacer alusión a la importancia de los colores en la poesía de Mao (rojo, azul, amarillo), la movilidad, la espacialidad de la tierra y el cielo, a las montañas, cuyo alto contenido simbólico articulan buena parte de su obra, continuando con la tradición oral china, como en el siguiente poema de 1935 (compuestos durante la Gran Marcha), según la melodía *Shi Liu Zi Ling*⁷:

Tres poemas breves

¡Montañas!

Fustigo a mi caballo veloz, sin desmontar jamás.

Tan pronto parto, vuelvo la cabeza asustado de ver el cielo un metro más arriba.

¡Montañas!

como mares inquietos, palpitantes, con olas cual tropeles de caballos que encabritados corren al corazón de la batalla.

7. El modelo *Shi Liu Zi Ling*, implica que los poemas están compuestos con “Dieciséis jeroglíficos”, y que cada uno de ellos, en chino, sólo lleva dieciséis palabras.

¡Montañas!

Vuestros picachos no se mellan al horadar lo azul del firmamento.

El cielo se caería si vuestra fuerza no lo sostuviera⁸.

Revisando la reseña que se hace de una edición reciente de los poemas de Mao encontramos las siguientes apreciaciones:

Quien se pronuncia en estos poemas, escritos según preceptivas de las dinastías Tang y Song, sugiere la presencia de un hombre ante su lámpara. El tono de esta voz escrita, si bien impasible y empeñada en la construcción de su Héroe, nunca pierde la dimensión de intimidad, aún al aludir a los hechos de la más cruda acción –delineando así la otra épica de su época. Una contradicción interesa a la difusión de estos 37 poemas de Mao, ya que, por un lado están escritos siguiendo estilos y consignas de la poesía china del pasado y, por el otro, el propio autor desconfiaba de su publicación porque consideraba fatigoso y hasta “perjudicial para los jóvenes” semejante asimilación de la cultura tradicional a la que, por fidelidad a las condiciones de su propio proyecto político, debía forzosamente condenar en bloque. Es destacable, así, el valor de utilidad asignado por Mao y sus editores chinos primero, y por sus traductores y editores

8. Transcribimos una nota del autor que figura en la versión de *Poemas*, p. 17:

“Una canción popular dice así:
Arriba, el monte de la Calavera,
el monte del Tesoro queda abajo,
el cielo se levanta sólo a un metro:
si pasas caminando, tienes que agachar la cabeza
y si vas a caballo, tienes que desmontar.”

en otras lenguas después, a las notas que acompañan a estos poemas plenos de referencias contemporáneas a los hechos de la revolución China⁹.

Haremos referencia a dos últimos poemas, para pasar a las conclusiones:

Regreso a Shaoshan

Lü-shih

Junio de 1959

El 25 de junio de 1959 volví a Shaoshan tras treinta y dos años de ausencia.

Recorro el tiempo que ha pasado desde el sueño tenuemente recordado de mi partida de casa, hace treinta y dos años. Con las rojas banderas, los campesinos alzaban sus lanzas; en sus manos negras, los gobernantes levantaban sus látigos. Expresaban grandes sentimientos en su auto-sacrificio: así pidieron al sol y a la luna que dieran una nueva faz al cielo. Con placer contemplo las olas de arroz y habas que crecen y cómo los héroes vuelven a sus casas al atardecer.¹⁰

(Ch'ên, p. 385)

9. Online. Internet 12 julio 2003. Disponible http://www.prometeolibros.com/libros/37POEMAS_LOSPOESIAMAYOR_9509546992.asp

10. Shaoshan es la aldea natal de Mao, en la que dirigió la asociación de campesinos y luchó por conseguir para ellos mejores condiciones de vida, antes de que se viera obligado a huir en el verano de 1927. (Esta nota está bajo el poema).

Este poema, que nos habla del regreso, es como un recorrido por toda la vida de Mao, desde que sus ideas empezaron a palpitar entre los campesinos, y la alegría que siente al ver su obra hecha realidad, en el lugar en que nació, donde el hambre se ha convertido en arroz y habas con gran sacrificio, pero también está el dolor expresado en el látigo de aquellos que sólo vivían por el poder, sin pensar en las necesidades de su pueblo, de aquellos campesinos que ahora son héroes. Hablando de héroes, pero desde otro punto de vista, analicemos este último poema que fue compuesto en 1945, según la melodía *Sin Yuan Chun*:

Nieve

Panorama del norte: cien leguas bajo el manto de la nieve, mil leguas en que la nieve danza.

A cada lado de la Gran Muralla, sólo una blanca vastedad.

En el gran río, de extremo a extremo, el caudal está helado y perdido el oleaje.

Las montañas danzan y danzan como serpientes de plata; elefantes de cera, las tierras altas se deslizan como si compitieran con los cielos.

Y en los días de sol, veréis un traje rojo sobre el blanco: deleitosa hermosura.

Soberana belleza del paisaje, innumerables héroes lucharon por rendirle homenaje.

¡Pero ay de aquellos héroes! Chin Shi Huang y Hang Wu Di

no tenían lustre de cultura;
Tang Tai Tsong y Sung Tai Tsu, emperadores,
carecían del suave don poético
y Gengis Khan,
favorito del cielo por un día,
sólo sabía disparar flechas al águila dorada.

Ahora son pasado, ahora se han ido.
Para encontrar los verdaderos héroes
hay que buscar en nuestros propios días¹¹.

En el poema que vimos, la geografía y la historia son piezas claves del engranaje, pues alude a “la soberana belleza del paisaje” como el gozo de la contemplación estética de la naturaleza, en la que se destacan los ríos, las montañas, el cielo, el sol, la nieve, etc. Las referencias a personajes históricos nos llevarían a preguntarnos cuál es el concepto de cultura al que Mao se refiere al hablar de los héroes, por ejemplo, pues al parecer hay una importante relación entre la cultura, la sensibilidad y el don poético, que le reconoce a Gengis Khan como “favorito del cielo por un día”, pese a la crítica que hace a su proyecto imperialista, el cual sólo perseguía riquezas y conquistas y “sólo sabía disparar flechas al águila dorada”.

Como vemos, el pasado y el presente son dimensiones espacio-temporales relevantes para el autor. La gran paradoja podría ser que la poesía no es sólo para instrumentalizar la revolución, sino para asumir la revolución a partir del hecho poético. Podríamos preguntarnos cuál es la relación poesía/globalización desde los textos de Mao, pero no se trata aquí de hacer una relación desde los Estudios Culturales, sino

interpretar algunos hechos desde la poesía, e intentar develar la forma como la poesía es capaz de leer los efectos de la globalización, no para dar una dimensión culturalista sino poética. Lo que no diría el texto de Santiago Castro-Gómez en este sentido, es que los poemas de Mao permiten dialogar con ese proyecto de globalización, y que para ello habría que tomar en cuenta la manera en que se formaron aquellos imperios ligados profundamente a la poesía, tema que permitiría, sin duda, escribir unas cuantas páginas más. Castro Gómez inscribe sin mayores distinciones a varios imperios, para explicar el proyecto de globalización, pero la lógica a partir de Mao Tsé-tung lleva a sospechar el por qué esos proyectos de imperios o de globalización no fueron extensivos en el tiempo, sino, por el contrario, fueron gestas imperiales que procuraron la globalización en función de la guerra y el dominio, pese a la existencia de la sensibilidad estética y poética. ¿Acaso sólo la razón es el ‘imperio’ donde se instala el proyecto social y político de un país?

En este sentido, son valiosas las acotaciones de Alejandro Moreano sobre el Imperio Chino y la Gran Muralla:

Quando uno lee en Kafka sus imágenes sobre la Gran Muralla, uno no sabe si la misma pretendía cerrar a China frente al exterior o abrirla al infinito. La Gran Muralla nunca se cerró. Fue una torre de Babel construida, a pesar de todas las evidencias, sobre la infinitud del tiempo, a la manera del laberinto en *el jardín de los senderos que se bifurcan* de Borges.

En el imaginario de la globalización China es un enigma¹². En la época de oro de la dinastía Ming, según ese imaginario,

11. Texto incluido en *Poemas*, pp 22-23.

China, el país más poderoso del mundo, tejó una ilimitada malla comercial y política. Sin embargo, en determinado momento, se dice, el emperador canceló la apertura y promovió el repliegue de China, cuyo mejor índice fue la reanudación de la construcción de la Gran Muralla. (Moreano, 51).

Según Moreano, la “verdadera Gran Muralla” que se erigió para cercar China y evitar que se ‘entrelazara’ con el mundo, fue dada a través de la salvaje colonización de Occidente, “penetrada, violada, invadida y quebrada moralmente con el opio, mientras la flota naval de Su Majestad, primero, y luego las flotas del capitalismo occidental, tomaban el control de todos los mares de China”:

El intercambio económico era desigual sobre todo en la guerra: las potencias occidentales aplastaron salvajemente las diversas rebeliones chinas –la del Reino Celestial de los Taiping, la de los Boxers– y, en una de ellas, los cañones y la fusilería imperial masacraron a miles de campesinos y rebeldes chinos armados con dragones y tigres de papel. (Moreano, p. 53).

Revisando otros aspectos, Moreano dice que “el repliegue chino era el mayor peligro de subversión mundial” en el imaginario del capital occidental, dado que “la China de Mao era una

suerte de *agujero negro* cuya continua condensación podría llevar a la implosión–explosión generalizada”. Esto, llevó a que la estrategia norteamericana vacilara siempre “entre la política de cercar a China o de favorecer su apertura” y, al final, “tanto desde China cuanto desde los Estados Unidos y el capital occidental, se impuso la línea de la *apertura*, con Hong Kong como nodo financiero”.

Con respecto al “discurso neoliberal de la globalización, China es ahora una sociedad *abierta* en lo económico y *cerrada* en lo político”, donde “las elites democráticas y republicanas de los EE.UU. coinciden en estimular la llamada *apertura económica* [que] propicia el impulso a los mecanismos capitalistas en el interior de la llamada economía socialista de mercado, y que responde a los intereses del capital multinacional”. Aunque en el plano político, China es “calificada de principal rival estratégico de los EE.UU”, pues se piensa que “en menos de 20 años China estará en el papel de superpotencia”, por lo cual Bush “procura desplegar una estrategia de cerco y aislamiento”. (Moreano, p. 54).

Lo cierto es que, por ahora, “China no tiene una política mundial”, ni un camino definido para su economía, pese a que ya ha ingresado a “la OMC cuya función es abrir el mercado mundial a China y abrir China al mercado mundial”.

Como dice Moreano, “hoy China guarda silencio”. Sólo nos resta confiar en que los poetas chinos contemporáneos no tengan esta misma ‘política’ y continúen o no con la tradición poética de Mao Tsé-tung y sus antecesores, *el viento de la palabra* siga soplando para ellos con la misma sabiduría de siempre, sin importar si es hacia el *Este* o hacia el *Oeste*.

12. Transcribo la nota al pie de Alejandro Moreano en *El Apocalipsis perpetuo*, pág. 51: “En el imaginario occidental las naciones y etnias de Oriente son enigmáticas. En la era del *peligro amarillo* la imagen clásica del chino comprendía rostro inexpresivo, ausencia de pasiones humanas, crueldad fría sonrisa imperceptible, refinamiento en el arte de la *tortura china*.”

■ *Referencias* ■

Battistessa, Á. J. (1965). *El poeta en su poema*. Buenos Aires, Editorial Nova.

Castells, M.I. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*.

Castro-Gómez, S. (1998) “Globalizaciones localizadas y localizaciones globalizadas”. En: *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina*. Roberto Follari y Rigoberto Lanz (Comps.), Caracas, Fondo Editorial Sentido.

Ch'ên, J. (1985). *Mao y la Revolución china (seguido de 37 poemas de Mao Tsé-tung)*. Volumen II. Barcelona, Ediciones Orbis S.A.

Diccionario de biografías. Barcelona, Grupo Océano, s/r.

Moreano, A. (2002). *El Apocalipsis perpetuo*. Quito, Editorial Plantea del Ecuador S.A.,

Paz, O. (1971). *Corriente alterna*. México, Siglo XXI Editores, S.A.

Steiner, G. (1990). “El marxismo y el crítico literario”. En: *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid, Alianza Editorial, S.A.

Tsé-Tung, M. (1976). *Obras escogidas de Mao Tsé-tung*. Traducción de la primera edición china de las Obras escogidas de Mao Tsé-tung, t. I, publicada en julio de 1952 por la Editorial del Pueblo, Pekín). Tomos I, II, III y IV. Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras.

_____ (1975). *Poemas*. (Chou Chen Fu Ed.) Madrid, Colección Visor de Poesía, 1975.



Borges y la crítica a la racionalidad tecnocientífica

YINO ALEXANDER CASTELLANOS CAMACHO*
yacastellanosc@unal.edu.co

Resumen

Ante la permanente denuncia por parte de un amplio sector de la inteligencia europea de la crisis del pensamiento contemporáneo; esa “fuga del pensar” heideggeriana, la ensayística de Jorge Luis Borges se propone como una respuesta epistemológica y estilística que permita nutrir el lenguaje de la reflexión y las vías alternativas del pensar.

Palabras claves: pensamiento tecnocientífico, ensayo, Jorge Luis Borges, meditación reflexiva, pensamiento calculador.

Abstract

In order to consider the denounce of the European intelligence about the actual thought's crisis, Jorge Luis Borge's essays are proposed like epistemological and stylistic response that allow to nourish the reflection's language and the alternative ways of the thought.

Key words: Scientific thought, essay, Jorge Luis Borges, reflecting meditation, calculating thought.

* Comunicador Social y periodista. Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes, docente del programa de Comunicación Social de la Universidad Central y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Ha publicado artículos sobre diversas temáticas sociales, culturales y científicas en el Periódico de la Universidad Nacional y la Revista Javeriana. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Docente de la Universidad Central

Propongo interpretar algunos de los aspectos formales con los que los teóricos como Jaime Alazrakihan caracterizando la ensayística de Jorge Luis Borges como un cuerpo de pensamiento que permitiría plantear una crítica de la racionalidad occidental contemporánea, de sus características y propósitos. ¿Qué clase de crítica? ¿Qué tipo de racionalidad es la occidental contemporánea? Veremos que las tentativas respuestas a estas preguntas nos llevarán a formular unas nuevas, y que tal acción discursiva (el preguntar) es el núcleo fundamental de la crítica a la racionalidad occidental contemporánea y hegemónica que se formula en este escrito.

Entenderé la racionalidad occidental contemporánea y hegemónica como racionalidad tecnocientífica, y será necesario más adelante definir algunas de las caracterizaciones que autores como Enrico Berti y Martín Heidegger han hecho de

tal forma de pensamiento, para luego plantear si los aspectos formales del ensayo en Borges contribuirían a su puesta en crisis, y a la apertura de un sentido del mundo proporcionado por un pensar que, en los márgenes de la racionalidad tecnocientífica, permita su interrogación y la del mundo, así como la de los instrumentos con los cuales se le confiere sentido a éste.

Una vez planteado el problema, revisemos el concepto tradicional de ensayo, y su puesta en crisis por parte de autores como el escritor argentino. Esto es útil dado que el ensayo ha sido el género que tradicionalmente ha permitido expresar las formas del pensar en occidente. Si la ensayística borgiana ha de servirnos para interrogar y cuestionar los presupuestos operativos de la racionalidad tecnocientífica, primero nos debe servir para examinar cómo pone en crisis el concepto tradicional de ensayo.

■ *Perfil del ensayo borgiano* ■

Críticos como Daniel Balderston en su artículo “Borges ensayista” afirma que “Borges abre el ensayo latinoamericano a lo tentativo, lo personal, lo provisional –rasgos no muy característicos de este género” (576).

En efecto, en términos formales el ensayo es ante todo un cierto ordenamiento del discurso. Al menos así nos hemos habituado, manteniendo al margen “lo personal, lo provisional, lo tentativo”. Por oposición, el ensayo canónico sería lo objetivo, lo definitivo, lo cierto. El ensayo entonces operaría como un género en el que se espera traducir un ordenamiento de cierta racionalidad dominante; un pensar ordenado, metódico, en el que las premisas se siguen basadas en una deter-

minada lógica que se debe respetar para alcanzar una conclusión válida por el proceso mismo de argumentación rigurosa.

¿Qué sucede entonces con este modelo cuando en el escrito “El inmortal”(1992) Borges nos emplaça al monólogo interior del protagonista del relato, con reflexiones que le permiten dialogar consigo acerca de la muerte, rompiendo la narrativa clásica del cuento?

“Todo me fue dilucidado, aquel día” (20) nos cuenta el protagonista del relato. Tras una serie de aventuras que conservan la estructura clásica del cuento, Borges nos sorprende con una sesuda reflexión, magistralmente planteada acerca de

la futilidad de la inmortalidad: “Ser inmortal es baladí; menos el hombre, todas las criaturas lo son, pues ignoran la muerte; lo divino, lo terrible, lo incomprensible es saberse inmortal”. (21).

Y, más adelante, la misma voz que antes nos contó como estuvo a punto de morir, ahora gracias al reposo de los cientos de años que ha vivido reflexiona de esta forma: “la muerte (o su alusión) hace preciosos y patéticos a los hombres. Estos conmueven por su condición de fantasmas; cada acto que ejecutan puede ser el último. Todo, entre los mortales, tiene el valor de lo irrecuperable y de lo azaroso”. (23).

El juego poético, la dificultad para fijar el sentido en términos de la convención establecida entre lector y escritor para producir el texto, las “contaminaciones” literarias que bajo cierto régimen del pensar pueden traducirse como meras ficciones, introducen fisuras, grietas en el pensamiento que, como veremos, no sólo han de afectar al género, sino a la racionalidad misma sobre la cual se apoya el ensayo canónico, pues si bien rigor, coherencia, capacidad expositiva y demostrativa son ejercicios del pensar, ahora se trata de un pensar que vuelto lenguaje literario avanza por caminos inciertos, movedizos, sin códigos fijos ni estables.

Así lo subraya Jaime Alazraki en su artículo “Estructura oximorónica de los ensayos de Borges”, (1971). El título ya delata el carácter contradictorio de los ensayos del argentino. De la misma manera Alberto Giordano refiere en *Modos del ensayo. Jorge Luis Borges-Oscar Masotta* (1991), la literaturización del saber provocada por los escritos de Borges. En ambos casos, más las caracterizaciones propuestas por Alicia Jurado y Ana María Barrechenea, donde términos como incertidumbre, contradicción, ambigüedad e iro-

nía son propuestos para caracterizar la escritura borgiana, se da cuenta de un cierto pensar en el autor argentino. Un pensar que situado como forma de producción de sentido excede lo “puramente literario”, narrativo o ficcional para incrustarse en las estructuras del pensamiento formal mismo y desde allí dinamitar nociones como la de límite, clasificación, taxonomía, función... todas caras al pensar tecnocientífico contemporáneo, que produce realidades tangibles, medibles y universales.

En contraste, el pensar borgeano surgiría como metáfora de lo real inaprensible. Se trata entonces de entender que en la raíz de su proceso creativo se halla el germen de un pensar y de un lenguaje profundamente subversivos y revolucionarios en términos de poner en cuestión, cuando no dinamitar, las certezas metafísicas que estructuran la condición humana: el tiempo, el yo, el infinito, la eternidad, la muerte, las ideas y su condición histórica y discursiva de posibilidad...

En fin, los temas en Borges adquieren y expresan una rebeldía que se mofa de sí misma, en la medida en que nada más desconcertante y subversivo que violentar las coordenadas metafísicas de nuestra condición para luego develar tal violencia como mero juego de palabras. Sin embargo, aun acusando la falta de referencialidad del lenguaje como vaso comunicante con instancias de la realidad histórico-social, éste no puede extraerse por completo de su sustancia histórica y termina legitimando el juego de espejos y laberintos del pensar borgeano, y como tal es legítimo proponerlo como matriz generativa de procesos del pensar que permitan al menos conferir sentido a la racionalidad tecnocientífica que, como una oruga gigante, amenaza con cubrir todos los intersticios del pensar y, por lo tanto, del lenguaje y la condición humana.

La racionalidad tecnocientífica

Escuchemos a Enrico Berti definir algunas de las características que propone para la racionalidad científica contemporánea:

“A causa de su carácter hipotético, provisional y carente de fundamentos absolutos, la racionalidad científica que la epistemología más reciente propone, viene a ser puramente formal y por ella deja fuera de sí las cosas más importantes, es decir no sólo los valores o, si se prefiere, lo fines, el mundo de la ética en el cual el continuo progreso de la ciencia y de la tecnología introduce problemas siempre nuevos” (36).

Esta reflexión la plantea Berti a propósito del examen que propone de la aspiración de los hermeneutas de convertir la hermenéutica en una racionalidad alternativa a la tecnocientífica. Agrega luego en su escrito “¿Cómo argumentan los hermeneutas?” (1996):

“En resumen, la racionalidad científica que la nueva epistemología propone no es satisfactoria desde el punto de vista de la filosofía, precisamente porque es formal, hipotético-deductiva, y por lo tanto no racionaliza, no pone en tela de juicio sus propias hipótesis, que son sus fines”. (36)

En la misma dirección crítica apunta Orlando Mejía Rivera en su ensayo *De Clones, Cyborgs y Sirenas* (2000):

“La importancia de continuar preguntando, de forma genuina, por la esencia del hombre la vislumbró Heidegger al darse

cuenta que la tecnociencia no es capaz de pensar y eso significa, entre otras cosas que no es capaz de preguntar” (30).

A propósito del pensador alemán, es en el ensayo *Serenidad* (1960) donde Heidegger va a caracterizar lo que él denomina las dos formas del pensamiento: la meditación reflexiva y el pensamiento calculador. Este se distingue porque “no se detiene nunca, no pregunta, y tiene un propósito desconocido, que no revela a los hombres” (350). El primero piensa en silencio, medita y acompaña críticamente los procesos del pensar tecnocientífico, pensar que no sólo produce tecnologías asombrosas, sino que “amenaza con reemplazar de forma definitiva al pensamiento reflexivo” (350).

Cabría entonces la reflexión: ¿Está en la forma creativa, imaginativa, casi lúdica, y en todo caso subversiva y desestabilizadora del ensayo borgeano como un pensar que se mofa de sí, un intento válido y legítimo por nutrir la meditación reflexiva que Heidegger nos plantea?

No sería la primera vez que desde América Latina se propondrían paradigmas alternativos. No sé si concluyentes, imagino que no. En todo caso, no sólo en cuanto la escritura de Borges que ahora nos ocupa, sino en las obras de Julio Cortázar y Octavio Paz se puede entrever una rebeldía del pensar, un juego capaz de “contaminar” con sus pliegues, arrugas y audacias los estatutos de un pensamiento calculador puesto al servicio de una racionalidad como la tecnocientífica “en donde el fin hace de hipótesis” al decir de Berti (37), y por lo tanto no sirve para argumentar, pues “el objeto y su éxito, sustituyen al argumento”(37).

En contraste, es posible afirmar que el pensar como proceso mental de experimentación, rodeo, fractura, escisión, duda... como formulación lingüística de la danza cuántica de las neuronas, ha encontrado en el ensayo borgeano una expresión, una posibilidad de tornarse relato con “una clara pretensión de verdad” al decir de Francisco José Martín, en “Las representaciones literarias del mundo: Borges y Schopenhauer” (1999).

Revisemos este punto de la verdad. Aparece entonces un primer eje problemático. Para la racionalidad tecnocientífica, sin embargo, esto no es problema: veamos lo que escribe John Searle en su libro *Mente. Lenguaje y Sociedad* (2001):

“Existe un mundo real que es totalmente independiente de los seres humanos y de lo que piensan o dicen sobre él, y las proposiciones sobre los objetos y estados de cosas de ese mundo son verdaderas o falsas dependiendo de si las cosas en el mundo realmente son tal como decimos que son” (23).

Es decir, el problema de la verdad se limita a la correspondencia entre el objeto real que existe independiente de nosotros y que lo que se dice de él lo describa adecuadamente o no. Subraya Searle. “una proposición es verdadera si las cosas del mundo son tal como esa proposición afirma que son, y falsa si no es así” (23).

No es este el lugar para analizar la tautología que se lee en el argumento de Searle, basta para señalar la forma como entiende el problema de la verdad la racionalidad tecnocientífica. Otro ejemplo, en este caso del libro *Imposturas Intelectuales* de Alan Sokal y Jean Bricmot (1999), nos sirve para mostrar la forma como esa racionalidad interpreta el conocimiento y su construcción dada la denuncia de:

“una corriente (el posmodernismo, a falta de mejor nombre según los autores) intelectual caracterizada por el rechazo más o menos explícito de la tradición racionalista de la Ilustración, por elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica, y por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una “narración”, un “mito” o una construcción social”. (19)

Cuando Sokal y Bricmont señalan que la ciencia no es una “construcción social”, ni una “narración”, sino la realidad del mundo objetivo, legitimada por la tecnología: “lo que realmente conduce a la aceptación de una teoría científica son, sobre todo, sus éxitos”. (75), están planteando una racionalidad basada en preguntas resueltas, tanto ellos como Searle: ¿qué es el mundo? La realidad objetiva aprensible mediante leyes en proceso permanente de perfeccionamiento. ¿Qué es la verdad? La correspondencia entre el objeto real y la proposición que lo describa correctamente. “No hay misterios, faltan datos”, sentenció en una entrevista el neurólogo Rodolfo Llinás.

Luego, el preguntar como lo hemos visto por parte de la tecnociencia no es un preguntar genuinamente epistemológico, ni mucho menos ontológico, pues ya se conocen las respuestas, y sobre estas opera el pensamiento calculador y sus artefactos-argumentos. En contraste, el pensamiento-ensayo literario con sus características en Borges; descentramiento del sujeto, errancia del lenguaje, ambigüedad, ironía, estructura oximorónica, contradicción, mofa de los presupuestos trascendentales del escrito mismo, puesta en crisis de los géneros mismos, diseminación de los sentidos tanto en la concepción como en el proceso compartido de producción de los relatos con el lector, puede ser interpretado como un modo

del pensar capaz de reelaborar las nociones precarias y fragmentarias de lo real y su conocimiento en términos ficcionales, no para hacerlos pasar como un mero divertimento, sino para reintroducir en la estructuras formales del pensar *el sentido* de lo real: su posibilidad lingüística de ser reinterpretado como posibilidad inacabada, no suturada y, de esta forma, devolverle a su vez al lenguaje su función como productor de lo real imaginado, ventana a la ampliación del horizonte de lo humano, angostado por el pensamiento tecnocientífico incapaz de preguntar.

Incapaz, o simplemente no interesado en interrogar sinceramente al mundo. Superpuesto en una realidad construida a la medida de sus pro-

pósitos del que extrae su éxito y preeminencia. En cambio, cierta literaturización del saber conmina a dialogar, a caminar el laberinto a “pensar a la intemperie, en un mundo sin centro y sin márgenes, pensar desde el desierto o desde el bosque, pensar lo impensado como propone Foucault” (Rivera; 24).

Pero para pensar lo impensado, o darle nuevo sentido a ideas viejas, lo que sería lo mismo, como lo hace Borges, sería necesario conservar y perseverar en el pliegue, la arruga, sería urgente darle nuevas dimensiones y sentidos a las prácticas del lenguaje y del saber hechos literatura, no para vivir un mundo de ficción, o no necesariamente, sino quizás, para volver a preguntar, una y otra vez....

■ Referencias ■

Alazraki, J. (1971). “Estructura oximorónica de los ensayos de Borges”.

Berti, E. (1987). “¿Cómo argumentan los hermenéuticos?” en Vattimo, Gianni, *Hermenéutica como “Koine”* Barcelona.

Borges, J. L. (1971). *El Aleph*, Buenos AIRES, Alianza/Emecé.

Bricmont, J. & Sokal A. (1999). *Imposturas Intelectuales* Barcelona, Editorial Paidós.

Mejía Rivera, O. (2000) *De clones, cyborgs y sirenas*, Ministerio de Cultura.

Searle J. (2001) *Mente, lenguaje y sociedad*. España, Alianza Editorial.

