



Un sentido para la educación



Artículos:

Algunas características del aprendizaje
en estudiantes adultos de la educación secundaria

**La enseñanza del Español en el contexto
de la Revolución Digital:** algunas reflexiones

Entre lo propio y lo globalizado:
construyendo los currículos en Costa Rica

Espacios de dictadura

El horror a lo sagrado

**La necesidad de abrir espacios de
reflexión docente** en el centro de educación
secundaria público

Sección Documentos (inserto):

Un sentido para la educación



Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2015 – N° XXXVII
Revista semestral que apoya la labor educativa
de los colegiados. Su objetivo es “promover e
impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las
ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza
de todas ellas” (Ley 4770).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista
Umbral en formato digital en www.colypro.com

• Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
• Sede Central, Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com /
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los
autores y no representan necesariamente el
pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

Índice

1 Presentación • Almitra Desueza Delgado

Artículos

2 Algunas características del aprendizaje
en estudiantes adultos de la educación
secundaria • Jeffry Roig Fernández

12 La enseñanza del Español en el contexto
de la Revolución Digital: algunas
reflexiones • M.L. Evelyn Araya Fonseca

21 Entre lo propio y lo globalizado:
construyendo los currículos en Costa Rica
• Marcia Francela Muñoz Chaves

28 Espacios de dictadura • Carlos Fuentes Bolaños

35 El horror a lo sagrado • Víctor Alvarado Dávila

45 La necesidad de abrir espacios de
reflexión docente en el centro de
educación secundaria público
• Hannia León-Fuentes

Sección Documentos (en separata)

Un sentido para la educación • Jonathan
Jiménez Porras





Junta Directiva 2015-2016

M.Sc. Lilliam González Castro	Presidente
Lcda. Alexandra Grant Daniels	Vicepresidente
M.Sc. Marvin Jiménez Barboza	Tesorero
Lcda. Yolanda Hernández Ramírez	Fiscal
M.Sc. Jimmy Güell Delgado	Secretario
M.Sc. José Pablo Porras Calvo	Prosecretario
M.Sc. Gissell Herrera Jara	Vocal I
Bach. Carlos Manuel Barrantes Chavarría	Vocal II
M.Sc. Bianney Gamboa Barrantes	Vocal III

Consejo Editor 2015 - 2016

M.Sc. Almitra Desueza Delgado <i>Máster en Comunicación, Licenciada en la Enseñanza de la Filología Clásica, Bachiller en Filología Clásica y Bachiller en la Enseñanza del Castellano.</i>	Directora
Bach. Nancy Castro Araya <i>Bachiller en la Enseñanza del Español.</i>	Secretaria
Lcda. Virginia Arias Arias <i>Licenciada en Filología Española.</i>	Vocal

Depto. de Comunicaciones

MBA. Gabriel Dávila Carmona	Jefe
Carla Arce Sánchez	Asistente
Kiban Ulloa Valverde	Promoción Virtual
Marco Cyrus Morales	Promotor Corporativo

Presentación

La docencia es un ejercicio que requiere un aprendizaje constante, en donde las prácticas y las experiencias necesitan ser compartidas, lo cual nos permite aprender los unos de los otros, retroalimentar nuestro quehacer diario y seguir enamorándonos de esta apasionante profesión.

La revista Umbral se siente complacida en ser un instrumento de crecimiento para toda la comunidad docente. En su edición XXXVII encontrará diferentes experiencias, por ejemplo Jeffrey Roig Fernández comparte sus vivencias con nosotros, en las cuales resalta los retos y las posibilidades que presenta la educación secundaria en adultos.

También hallarán un artículo sobre la necesidad de educar para la intrafelicidad, pues los individuos son personas complejas que requieren una formación integral que incluya todos los aspectos de su vida, no solamente la parte académica. Así mismo podrá leer el ensayo ganador del premio Jorge Volio sobre los retos de ser docente actualmente y la importancia de tener una vocación consistente.

“El horror a lo sagrado” es un artículo que presenta un análisis crítico sobre algunos conceptos psicológicos determinantes en la construcción de sistemas de pensamiento en los individuos. Así mismo “Entre lo propio y lo globalizado” hace una reflexión sobre las maneras de establecer el currículo en Costa Rica y las determinaciones que esto puede tener a futuro.

En “Espacios de dictadura”, Carlos Fuentes hace una reflexión sobre las dictaduras latinoamericanas y la forma en que estas han sido representadas en la literatura. Y por último encontramos un artículo sobre el reto que representa la enseñanza del Español en una época donde las tecnologías digitales están dominando los espacios sociales y los niños, adolescentes y adultos tienen acceso a mayor información.

Nosotros esperamos que estos artículos sean de su interés, apoyen su labor docente y les permitan ir creciendo día con día como seres humanos.

M.Sc. Almitra Desueza Delgado, Directora.



Fotografía: Jeremy Wilburn. www.flickr.com

Algunas características del aprendizaje en estudiantes adultos de la educación secundaria

Jeffrey Roig Fernández

Licenciado en Docencia con énfasis en Ciencias Naturales

Introducción:

Incorporar a las personas en los procesos educativos conlleva una serie de estrategias y metodologías que incluye estilos de aprendizaje, adecuaciones y el desarrollo integral del educando. Se deben identificar primero las características propias del tipo de población con la cual se trabaja. En el caso específico de este artículo, el énfasis será la población adulta.

Por lo tanto, el objetivo será exponer las principales características de la población adulta, así como brindar algunas recomendaciones para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las principales conclusiones espera-

das, está el conocimiento por parte del lector de que la población de la educación formal nocturna difiere en gran manera de la población formal diurna. Para ello resulta fundamental una contextualización adecuada.

Para el año 2014, Costa Rica contaba con 55 colegios académicos nocturnos que albergaban a más de 36 400 estudiantes, según datos facilitados por la oficina de estadística del Ministerio de Educación Pública (MEP). Cabe destacar que en Costa Rica existen diferentes modalidades de enseñanza para adultos: las escuelas y colegios nocturnos, los IPEC, los CINDEA, las telesecundarias y los Colegios Virtuales Marco Tulio Salazar, además de la modalidad de bachillerato por madurez y a distancia. Cada una de estas modalidades presenta matices propios, pero con la cualidad común de que atienden a personas con edades superiores a los 15 años.

Los estudiantes que asisten a los colegios nocturnos académicos, en sus diversas modalidades, poseen características muy propias de este tipo de población, imposibles de omitir. Esto para poder favorecer la incorporación de este sector del estudiantado. Por lo anterior, se hace necesario retomar algunos conceptos e ideas que faciliten establecer la diferencia entre este tipo de población y la perteneciente a otros servicios educativos diurnos, para llevar a cabo una mejor contextualización de los objetivos y contenidos.

Este artículo se centró específicamente en adultos con edades comprendidas entre 18 y 55 años, rango donde se encuentra la mayoría de estudiantes que acuden a dichos centros.

Características del estudiante adulto

Se elaboró una síntesis de algunos aportes extraídos principalmente de Vásquez (2012) y Fernández (2006), debido a que hay una gran cantidad de psicólogos y teóricos que han colaborado en concretar las características y entender mejor la etapa de la adultez.

A nivel general, en la etapa adulta se ha adquirido una forma corporal estable (Vásquez, 2012). Es decir, la persona posee un cuerpo completamente desarrollado a nivel físico. Además, esta autora agrega que el adulto comprende mejor e integra conocimientos teórico-prácticos, posee mayor autocontrol y autonomía, y puede prestar mayor atención al otro. Por otra parte, establece también que en muchos casos el adulto alcanza una relación amorosa, organiza su vida en función de un objetivo y su continuidad.

Particularmente, la etapa denominada inicial, temprana o joven (que va de los 18 a los 35 años aproximadamente) se centra en su propia vida. Esta etapa va ligada a las responsabilidades cívicas, económicas, legales y a libertades que no poseía; como por ejemplo el derecho al voto, adquisición de diferentes bienes (casa, carro, entre otros), posibilidad de obtener los permisos para manejar automóviles, consumir de licor, casarse y tener hijos. Como se observa, en esta etapa se toman decisiones que afectarán el resto de la vida, como son también el trabajo que desempeñará y la carrera que cursará para ingresar a la vida profesional.

La destreza manual es mayor en esta etapa, así como la agudeza sensorial. Los adultos muestran mejor estado de salud y fuerza, por lo cual los casos de incapacidad son pocos. Asimismo, es una etapa en donde la apariencia física adquiere un valor importante, que lleva a las personas actualmente a la práctica de ciertas dietas y la asistencia al gimnasio (Fernández, 2006).

RESUMEN

En Costa Rica existen diferentes modalidades para la enseñanza de adultos a nivel de secundaria que albergan a muchos estudiantes y docentes. Este tipo de población presenta características propias que la diferencian de la educación formal diurna, pero muchas de ellas son pasadas por alto o se desconocen. Dentro de las particularidades más destacadas de esta población se encuentran la independencia, estabilidad, intergeneracionalidad y responsabilidad.

Este artículo pretende aportar información para comprender al estudiantado adulto. Además, aporta diferentes estrategias que el docente puede aplicar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Andragogía • educación para adultos • horizontalidad • características de adultos • educando adulto • intergeneracionalidad.

ABSTRACT

In Costa Rica, there are different adult secondary school systems that embrace many students and instructors. This particular student population embodies features of their own, different from the regular formal day-shift education. However, some of these characteristics are overlooked or disregarded. Among such differences, independence, stability, intergenerationality, and responsibility must be mentioned. The current article contributes with information to understand the adult learner. Also, it contributes with some strategies that instructors shall apply to facilitate the teaching-learning process.

Dentro de datos estadísticos por destacar, se aprecia en un estudio realizado por Reuben (2009) que la mayoría (681 parejas, 34,69%) de costarricenses se casaron a la edad de 20 a 24 años. La mayoría de mujeres tiene su primer hijo entre los 20-24 años, pero se ha ido postergando la edad (Schkolnik, 2007).

Por otra parte, la mayoría de desempleados en el 2013 fue de personas con edades comprendidas entre 15 y 24 años (Rodríguez, 2013). A nivel de homicidios el comportamiento es similar: 129 personas murieron con edades entre 20 a 29 años, seguidos por 87 casos de personas con edades entre 30 a 39 años. Además, se reportó un total de 82 personas suicidas, cuyas edades se ubicaban entre los 20 y 29 años, seguido por 75 en personas entre los 30 y 39 años.

Aunado a lo anterior, es una etapa donde las muertes en accidentes automovilísticos concentran la mayoría de las estadísticas. Según el Instituto de Estadísticas y Censos de Costa Rica (INEC), para el 2013 se reportaron 68 muertes de personas con edades comprendidas entre 20 y 24 años, seguidas por 64 decesos con edades entre 30 y los 34 años (INEC).

La violencia doméstica también presenta una alta manifestación en la adultez. El Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2014) destaca que del total de casos reportados por violencia doméstica, durante el 2013, un 49,9% de víctimas tenía entre 25 y 39 años. De forma similar ocurrió en el 2012, en donde la edad media es de 36,2 años.

Por otra parte, a nivel de enfermedades de transmisión sexual (ETS), para Costa Rica se reportó que durante el 2010 los mayores casos de infecciones se presentan en personas con edades comprendidas entre los 20 y 34 años en los diferentes rubros (OPS, 2010).

Vásquez (2012) y Fernández (2006) comentan también que en cuanto aumenta la edad (35-40 años aproximadamente) se presenta una consolidación de papeles profesionales y sociales. Por lo tanto, se aprecia una estabilidad material y social manifestada en varias ocasiones por la capacidad de adquirir más fácilmente algunos bienes de costo elevado, como casa y automóvil. De igual forma hay una mayor concentración de fuerzas para establecerse, por lo que se fortalecen los lazos con la familia, el trabajo y otros compromisos.

En algunos casos, hay personas adultas que presentan crisis relativas a la experiencia de sus propios límites (se autorreprochan por la falta de pareja o por no haber alcanzado las metas, ocurren muchos problemas matrimoniales, entre otros aspectos generadores de insatisfacción personal). Físicamente, se empieza a dar un deterioro en la capacidad visual y auditiva; los otros sentidos permanecen inalterables.

Al comparar la etapa inicial con etapas tardías de la adultez, se detecta en la persona una menor satisfacción por el trabajo, menor compromiso y deseos de cambiar de empleo (Vásquez, 2012). Dentro de algunos datos estadísticos relacionados con esta etapa, se destaca que la OPS (2010) indica que la mayor cantidad de personas esterilizadas quirúrgicamente se ubica entre los 30-34 años (865,7 casos). Además, se registra un aumento en el consumo de alcohol y fumado; según un estudio efectuado por la Universidad de Costa Rica:

"...Se halló que el 30,5% de las personas ha consumido alcohol alguna vez estando solas, situación que se acentúa en consumidores de 25 a 34 años y de 45 a 54 años. Asimismo, un 34% ha consumido alcohol alguna vez "para relajarse", especialmente personas de 45 a 54 años" (Rodríguez, 2013).

Después de los 40 años, se empieza a dar una muy ligera declinación gradual de funciones físicas como altura, fuerza muscular, capacidad para realizar algunas actividades, y destreza manual. Se inicia una pérdida de los sentidos del olfato y el gusto, así como la sensibilidad al dolor y la temperatura (Kidd, 1973). Además, pueden presentarse declinaciones tanto a nivel mental como en la actividad sexual.

Características del educando adulto

El educando adulto posee un perfil característico que lo diferencia de los niños y jóvenes estudiantes, con respecto a su forma de aprender:

"Su tiempo es precioso, exige que se le ofrezca un material y una tarea útil, inmediatamente provechosa de acuerdo con sus intereses: rechazará las informaciones e ideas que no comprende o que están en contradicción con sus convicciones íntimas. Quiere ser él quien escoja las especialidades e institución en que va a estudiar. Sabe aprovechar los medios modernos de enseñanza. En general realiza sus estudios con dedicación parcial. Con los profesores mantiene una relación basada en la competencia profesional de estos en el respeto que el profesor tiene de la autoimagen del adulto y no consiente que se le trate como alumno –en sentido escolar– sino como a un igual. Predomina el sentimiento de ayuda mutua y no el de competitividad, más propio de los jóvenes" (Vásquez, 2012, p.71).

Estos rasgos hacen ver que la autonomía y la capacidad de "tomar las riendas de la vida" del educando adulto adquieren un gran sentido, afectando su motivación y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras características enunciadas por Vásquez son: el fácil olvido, una menor facilidad para aprender, temor al ridículo, y dificultad para tomar apuntes e interpretar textos e informaciones. Consideran que la educación les es útil para mejorar su estatus y no verse superados o relegados. Algunos creen que el saber se adquiere de una vez y para siempre, actúan de forma individualista, poseen conocimientos inexactos o parciales, manifiestan cansancio por

su trabajo, tienen poco tiempo para estudiar y presentan preocupaciones ocasionadas por el trabajo y la familia. Finalmente, se presenta indiferencia hacia cómo aprovechar su tiempo libre, el cual llenan con múltiples tareas (Vásquez, 2012, p.72-73).

Chotguis (2010), consecuente con lo anterior, enumera diferentes características importantes del adulto: necesita saber por qué debe aprender algo para disponerse y comprometerse a aprenderlo, cuenta con un autoconcepto de ser responsable por sus decisiones, posee mayor número de experiencias que un adolescente o niño, es veloz para aprender los conocimientos que le ayuden a resolver las situaciones de la vida real, su orientación se centra en la vida, los problemas y tareas. Finalmente, presenta motivaciones externas (empleo, promoción, mejor salario) y motivaciones internas (mayor satisfacción en el trabajo, autoestima, calidad de vida, entre otras) para seguir creciendo y desarrollándose. A partir de ello, se comprende mejor la pregunta de muchos jóvenes y adultos: "¿esto para qué me sirve en la vida?", y sus constantes comentarios relativos a experiencias personales o laborales.

- *El educando adulto posee un perfil característico que lo diferencia de los niños y jóvenes estudiantes, con respecto a su forma de aprender.*





■ *En los colegios académicos nocturnos es común escuchar diferentes explicaciones con respecto al ausentismo y la deserción, relacionadas con la familia y el trabajo.*

Las anteriores características marcan la motivación y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, el quehacer del docente. De lo anterior se pueden desprender algunas consideraciones.

a) El adulto como un todo

El ser humano es un todo y no se puede desligar de su ambiente ni etapas pasadas. La realidad del adulto comprende áreas no contempladas por la mayoría de los estudiantes jóvenes o niños, en las que se incluye el trabajo, la paternidad o maternidad, autonomía e independencia; además de traumas sin resolver y frustraciones propias de la edad. En definitiva, las experiencias previas marcan el aprendizaje del estudiante.

Estos acontecimientos enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje por las múltiples experiencias que aportan los adultos desde su perspectiva. Los mismos permiten al estudiante comprender, a partir de su vivencia, algunos conceptos como familia y responsabilidad ciudadana, y asimilar de una mejor manera otros más teóricos, como las características sexuales secundarias del ser humano, geografía e historia de lugares fuera

del entorno nacional, entre otros. Aportes que el docente debe saber valorar para alcanzar un conocimiento más significativo y delimitar correctamente para evitar desviar el tema y lo que esto conlleva.

Las responsabilidades y la necesidad de superarse hacen que el adulto quiera aplicar lo aprendido a su vida cotidiana. En la medida que lo logre, su conocimiento será más significativo y le permitirá comprenderlo mejor. Así, el docente se convierte en el guía que lleva al estudiante para que pueda “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser” (Delors, 1996).

Las limitaciones impuestas

Kidd llama fuertemente la atención al hecho de que el ser humano afronta dos límites: el real (impuesto por las capacidades y potenciales propias) y el psicológico (cada persona lo fija dependiendo de sus estructuras mentales); este último es el mayor obstáculo. El autor subraya la existencia de muchos mitos e ideas erróneas que afectan el aprendizaje del adulto, como que no se puede modificar la naturaleza humana: “no se pueden enseñar trucos nuevos a un perro viejo” (Kidd, 1973, p.5). Como si el aprendizaje fuera puramente intelectual; seguidamente se probará la falsedad de estas afirmaciones.

En los colegios académicos nocturnos es común escuchar diferentes explicaciones con respecto al ausentismo y la deserción, relacionadas con la familia y el trabajo. Curiosamente, cuando se les pregunta a inicios del periodo lectivo a los estudiantes sobre las metas que tienen para el año en curso, muchos comentan que desean estudiar para dar un mejor estilo de vida a sus hijos y conseguir un mejor trabajo, lo cual se convierte en una contradicción.

Esto remite a la capacidad del adulto de tomar decisiones independiente y responsablemente. El adulto, continúa diciendo Kidd (ídem., p. 26), a diferencia de un niño, tiene la libertad de decidir. Además, posee un repertorio bastante amplio, diverso y organizado de experiencias. Estas le permiten inferir si podrá ser responsable o no de la tarea que desea llevar a cabo. El adulto tiene la ventaja de que en la mayoría de las acciones no da cuentas a otros por sus actos.

Se reconoce, como se mencionó previamente, que conforme aumenta la edad se empiezan a perder las capacidades visuales y auditivas. De igual forma disminuye la velocidad de reacción y ejecución de tareas, pero al mismo tiempo va aumentando el desempeño y eficacia en la

elaboración de ciertas tareas, para decaer gradualmente. Además, aumenta el vocabulario y empieza un interés por leer temas más específicos. En la actualidad, los avances acaecidos en la calidad de vida para los adultos, sumados a nuevos conocimientos en nutrición, psicología y otras áreas, han permitido que las discapacidades producidas por el deterioro normal del organismo vayan disminuyendo, y ampliándose las capacidades de aprendizaje.

En términos generales y por experiencia del autor de este artículo, se puede mencionar que el estudiantado que asiste a los centros académicos nocturnos presenta estructuras mentales muy diversas, pero en muchos casos hay desmotivación debido a múltiples factores. Dentro de estos, destaca el hecho de que no han completado su educación formal, la falta de una mejor remuneración económica, los trabajos poco atractivos y que los hijos limitan sus capacidades.

En diversas ocasiones manifiestan que prefieren elaborar los trabajos solos porque no pueden reunirse con los compañeros. Se prefiere colaborar con el trabajo de los hijos en detrimento de sus deberes colegiales.

Lamentablemente, el uso de drogas es bastante común en algunos centros por considerarlas como relajantes, en un contexto en el cual las múltiples responsabilidades generan estrés. Asimismo, las utilizan como supuestos medios para mejorar la concentración, sin medir las consecuencias derivadas del consumo de tales sustancias.

Otra limitante autoimpuesta por este grupo es la preferencia por asistir a actividades de recreación (partidos de fútbol, bailes, conciertos, entre otros) antes que asistir a clases. No obstante, se ha notado que el ausentismo durante estas actividades disminuye cuando el docente imparte sus lecciones de una manera responsable pero agradable, y se muestra estricto.

En resumen, sus limitantes se centran en la familia, el trabajo o la falta de tiempo. En muchos casos se manifiesta la falta de organización y conocimiento en el uso de los medios tecnológicos, por lo que no se puede maximizar el tiempo y los recursos. En muchos grupos se ha notado que, por la falta de dinero y por olvido, no se puede trabajar con el material del curso de forma individualizada, por lo cual recae la responsabilidad del trabajo en una sola persona que realiza toda la actividad y los demás simplemente copian.

b) Entre dos mundos

Los educandos de los colegios académicos nocturnos actuales son migrantes digitales, es decir, están incorporándose en el uso de las TIC. Además, viven en el espacio intergeneracional, donde convergen con nativos digitales (niños y jóvenes) dueños de una nueva visión de mundo.

En relación con el primer concepto, se puede mencionar que es común ver, en los centros educativos para adultos actuales, la tecnología incorporándose a las aulas y a los docentes utilizándola como herramienta para desarrollar sus lecciones. Muchos adultos apenas empiezan a incursionar lentamente en el uso de la tecnología valiéndose de familiares y compañeros para llevar a cabo el aprendizaje y, en algunos casos, lo hacen por cuenta propia; a diferencia de los niños, que no temen manipular los aparatos electrónicos. Esto ha llevado a que en la población adulta no exista un conocimiento uniforme sobre la tecnología. La actualización en este campo se torna difícil para algunos adultos por los avances tan grandes en corto tiempo, además de la falta de recursos o la disponibilidad para tal fin.

La incorporación de las TIC y de nuevos avances tecnológicos ha roto muchos esquemas, dentro de los que se citan: la presencia de las redes sociales ha hecho desaparecer las limitaciones espacio-temporales existentes, el internet ha permitido estudiar en casa y enriquecer el aprendizaje, la televisión por cable facilita el conocer otras realidades y crear una mayor apertura en la manera de pensar. Asimismo, gracias a los teléfonos inteligentes se puede tener acceso desde prácticamente cualquier lugar al internet y en cuestión de segundos ver imágenes, verificar información, entre otros.

Continuando con el otro concepto, la intergeneracionalidad, se puede agregar que el autor de este artículo, en su labor docente, ha conocido muchos estudiantes frustrados porque algunos de sus excompañeros de educación formal diurna o sus hijos ya han concluido la universidad, y ellos ni siquiera han alcanzado la mitad de la secundaria. En diversas conversaciones, los estudiantes adultos mencionan que sus hijos de educación primaria están aprendiendo un tema que ellos están conociendo en secundaria, atribuyéndoles a los niños una capacidad mayor de inteligencia que la de sí mismos, hecho que les llama la atención.

Estas opiniones y la necesidad de superación laboral o personal hacen que los estudiantes apresuren los procesos para concluir de una forma más prematura la secundaria, por lo que ejecutan cambios de diferentes modalidades para obtener en menor tiempo su preciado título. Lastimosamente, en muchos casos este constante cambio conlleva un retraso en el proceso y, con ello, más frustración.

En las aulas de los colegios nocturnos se perciben choques intergeneracionales provocados por comportamientos, actitudes, ideas u opiniones que confrontan lo conservador con lo liberal. Choque producido, según Kidd (1973, p.90), porque el partidario de ideas conservadoras fue educado en un periodo anterior, con un esquema de pensamiento sumamente particular y con actitudes propias.

c) La horizontalidad y la participación

La horizontalidad es un concepto sustentado en aportes de Adam, Knowles y Savicec, exponentes de diversas teorías andragógicas (Alcalá, 1997). A diferencia de los niños y adolescentes, en la educación para adultos se da una relación entre iguales, en donde tanto el profesor o facilitador como el participante del proceso (estudiante) se encuentran en igualdad de condiciones al tener ambos experiencia y adultez (Alcalá, 1997, p. 6). Esto

permite que el facilitador, junto con el participante, puedan ir construyendo y organizando el aprendizaje, hecho conocido como Teoría Sinérgica, en donde el todo es mayor que la suma de las partes (Alcalá, 1997).

Al respecto, Torres et al. (2000) mencionan:

“Cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje como lo hace con otras actividades, se siente motivado para continuar en el proceso. Es allí donde tiene cabida el principio de horizontalidad, donde el adulto aprende lo que quiere y cuando lo quiere hacer. Se pone en juego el concepto de sí mismo, al ser capaz de autodirigirse y autocontrolarse porque su madurez psicológica y su experiencia están a la par de la madurez y la experiencia del facilitador del proceso de aprendizaje” (p. 26)

Este hecho se ve muy marcado cuando las ideas del facilitador difieren mucho de las ideas del participante, llevando a riñas intelectuales interesantes, que pueden generar un tercer punto de vista que comparta las dos posiciones o ninguna de ellas, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y llevándolo a otro nivel que consiste en que el docente es deshojado de su nivel de experto para ser llevado al papel de aprendiz, en donde la participación adquiere otro sentido.

Torres et al. (2000) mencionan que la participación fomenta la actividad crítica, intervención activa, interacción, flujo y reflujo de la información, y la confrontación de experiencias y diálogo. Además, que “al adulto en situación de aprendizaje debe permitírsele que las experimente y las ponga en práctica cada vez que le sea posible con el fin que se despoje de ese cúmulo de frustraciones, tensiones, fracasos que hasta el momento pueda tener acumulados” (p. 28).

Algunas prácticas pedagógicas útiles

Vásquez (2012, pp. 72-73) y Torres et al. (2000) enumeran algunas actitudes que podrían enriquecer enormemente el quehacer del docente de este tipo de población:

- Al estudiante adulto se le debe permitir demostrar sus conocimientos y experiencias en un ambiente de optimismo y confianza. Así como un momento para que pueda exteriorizar sus problemas y buscar soluciones.
- Preparar bien la lección con ejemplos claros y ejercicios prácticos. Buscar que sean autodidactas, con el fin de lograr crear interés en los educandos, hecho que puede

de superar distracciones externas (conciertos, partidos, problemas familiares, entre otras).

- Enlazar la teoría con la práctica. En otras palabras, que los ejemplos dados se relacionen con la realidad que experimentan los estudiantes adultos, para permitir un conocimiento más significativo.
- Incentivar la formación de grupos de estudio para que se puedan maximizar el tiempo y los recursos. Para este fin, se pueden emplear medios como redes sociales, correo electrónico, Whatsapp, entre otros.
- Inculcar la iniciativa, la autodidaxia, el juicio crítico, la expresión y el trabajo en equipo e individual; para que el estudiante adulto manipule más a fondo sus habilidades cognitivas.
- Utilizar métodos y argumentos sólidos y convincentes para eliminar conocimientos parciales o erróneos, muchos de los cuales fueron inculcados desde pequeños.
- Implementar dinámicas que mejoren la concentración de los estudiantes y eviten exposiciones largas, haciendo la clase más lúdica. Esto con el fin de evitar el agotamiento producido por el trabajo.
- Procurar que las enseñanzas teóricas se desarrollen durante las lecciones y proponer las asignaciones de tipo práctico para la casa.
- Ofrecer actividades que faciliten al adulto gozar de su tiempo libre según sus intereses, en la medida que aprenden.
- Fomentar el espíritu crítico, fijar metas y una mentalidad abierta.

■ *Lamentablemente, el uso de drogas es bastante común en algunos centros por considerarlas como relajantes, en un contexto en el cual las múltiples responsabilidades generan estrés. Asimismo, las utilizan como supuestos medios para mejorar la concentración, sin medir las consecuencias derivadas del consumo de tales sustancias*

Algunas recomendaciones para los docentes

Después de dar una breve caracterización del estudiante adulto, se desprenden algunos retos para los docentes que laboran con este tipo de población:

- Es necesario tener claro que los avances tecnológicos y médicos han producido nuevos cambios en los paradigmas de educación al corregir deterioros físicos, permitiéndole a la persona adulta mejorar sus capacidades para aprender. Por lo tanto, se debe eliminar la idea de que los adultos no aprenden.
- Dado que el adulto tiene múltiples ocupaciones, el facilitador debe tomar espacio para retomar la materia, con el fin de mejorar la consolidación de conocimientos. Requiere, por otra parte, incentivar el estudio autodidacta en los estudiantes.
- Algunas metodologías y estrategias aplicadas en colegios académicos diurnos donde se les imparten lecciones a jóvenes han de adaptarse o no funcionarán en la población adulta, pues carecen de sentido y de motivación. Las técnicas que impliquen diálogo son las más aceptadas.
- La paciencia y tolerancia son fundamentales en el desarrollo de las lecciones, ya que los estudiantes adultos no siempre entenderán con la primera estrategia. En ocasiones solo basta con utilizar un ejemplo relativo al trabajo del estudiante para que tenga una mayor claridad del tema en desarrollo.
- Por la complejidad de esta etapa, los niveles de desmotivación y estrés se harán patentes. Por lo tanto, el docente necesita buscar espacios durante las lecciones para motivar al estudiante, para así hacer que mejore su autoestima y autopercepción.



■ *Es necesario tener claro que los avances tecnológicos y médicos han producido nuevos cambios en los paradigmas de educación al corregir deterioros físicos, permitiéndole a la persona adulta mejorar sus capacidades para aprender.*

- El uso de material impreso facilita sobremanera la labor del docente y hace que los estudiantes puedan retomar lo visto en clase sin tener que solicitar apuntes a los compañeros, los cuales muchas veces no los comparten por temor a que se extravíen. Se recuerda que el estudiante adulto, por sus múltiples ocupaciones, podría ausentarse mucho.
- Incentivar al estudiante para que esté descansado, sin presiones, que busque ambientes propicios (buena iluminación, material sin reflejos) para el estudio. Son algunas recomendaciones importantes para un mejor aprendizaje y que pueden minimizar problemas de agudeza visual y auditiva.
- Utilizar metáforas, analogías, simulaciones, estudios de casos, entre otros, facilita que las experiencias pasadas sirvan como instrumento para enriquecer las lecciones.
- Debido a que muchos estudiantes prefieren actividades recreativas que estudiar, es necesario que el docente ayude al estudiante adulto a clarificar sus metas. Además, es esencial para el docente crear una atmósfera de respeto hacia sus lecciones para que el estudiante no las sustituya por un partido, un concierto u otra actividad.
- Aumentar la lectura en temas relativos a la educación en adultos, que mejoren la perspectiva sobre el aprendizaje en esta población.
- Tener humildad para reconocer su papel como facilitador, cediendo en diferentes ocasiones el liderazgo para poder producir cambios, crear empatía y aceptación.
- El docente requiere estimular las habilidades de sus educandos; por ejemplo, que sean ellos quienes impongan las reglas, pero que estas no vayan en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Resulta vital que el docente tenga claro que está trabajando con personas facultadas para tomar decisiones fuertes, que tienen derecho a votar y pueden mover una comunidad. Tienen muy claros sus derechos y responsabilidades.
- Principalmente, el docente necesita amar lo que hace y llegar con una actitud positiva, porque los educandos esperan mucho del facilitador.

Finalmente, agradezco a Mayra Jiménez y Jinny Cascan por los comentarios aportados.

Bibliografía

- Alcalá, A. (1997) *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Disponible en: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia2007-2/paginas/alcala1997propuesta.pdf>.
- Chotguis, J. (2010) *Andragogia: Arte e Ciência na Aprendizagem do Adulto*. Disponible en: <http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/andragogia.pdf>
- Delors, J. (Comps) (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Fernández, N. (2006) *Características del desarrollo psicológico del adulto*. Disponible en: <http://www.e-continua.com/documentos/desarrollo%20aduldez.pdf>.
- Instituto de Estadísticas y Censos (INEC). C6. *Total de defunciones por suicidios y homicidios por edades, según causa de muerte y sexo*. Disponible en <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (23 de mayo 2014) *Estadística de violencia doméstica y violencia de género. Año 2013*. Disponible en <http://www.ine.es/prensa/np842.pdf>.
- Kidd, J.R. (1973) *El proceso del aprendizaje. Cómo aprende el adulto*. Argentina: Ateneo.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2010) *Análisis indicadores de género y salud*. Costa Rica. Disponible en http://www.paho.org/cor/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=199&Itemid=.
- Reuben, S. (2009) *Duración media del matrimonio terminado en divorcio*. Disponible en http://www.academia.edu/1616288/Costa_Rica_Duraci%C3%B3n_media_del_matrimonio_terminado_en_divorcio?login=&email_was_taken=true.
- Rodríguez, I. (23 de agosto de 2013) "Casi mitad de los ticos admite tomar bebidas alcohólicas". *La Nación*. Disponible en http://www.nacion.com/vivir/bienestar/mitad-ticos-admite-bebidas-alcoholicas_0_1361663838.html.
- Rodríguez, O. (1 de mayo 2013) "Una de cada 10 personas en edad laboral está sin trabajo en Costa Rica". *La Nación*. Disponible en http://www.nacion.com/archivo/personas-laboral-trabajo-Costa-Rica_0_1338866156.html.
- Scholnik, M. (Comp.) (2007) *Maternidad. Tendencias y variables influyentes*. Disponible en <http://www.ine.cl/file-news/files/2007/mayo/pdf/maternidad.pdf>.
- Torres, M., Y. Fermín, C. Arroyo, M. Piñero y N.R. Rangel-Trujillo. (2000) *La horizontalidad y la participación en la Andragogía*. Educere.
- Vásquez, E. (2012) *Principios y técnicas de educación de adultos*. San José: EUNED.



M.L. Evelyn Araya Fonseca
Asesora nacional de Español
Ministerio de Educación Pública

La enseñanza del Español en el contexto de la Revolución Digital: algunas reflexiones

*“El verbo leer, como el verbo amar y el verbo
soñar, no soporta ‘el modo imperativo’.”*

Jorge Luis Borges

Introducción

La escena mundial nos plantea un reto: nos movemos en una sociedad que privilegia la realidad virtual, los enlatados y los juegos de vídeo y es precisamente en ese el contexto en el que se mueve la mayoría del estudiantado. Se trata de una cultura fluida y veloz que invita al estudiante, desde una edad muy temprana, a emprender un viaje infinito por el universo de la información. En consecuencia, se hace imperiosa la apertura de espacios de reflexión que contribuyan al mejoramiento del proceso de la enseñanza del Español y al planteamiento de ideas en pro de una pedagogía más integral y coherente con nuestra época.

La intención de este trabajo es esbozar algunas observaciones surgidas a raíz de la experiencia docente y realizar un análisis de la situación con el fin de proponer técnicas metodológicas que susciten el mejoramiento de la enseñanza de la Literatura. La primera parte tratará de abordar los antecedentes en cuanto a la utilización que se le ha dado al libro a partir de Gutenberg⁽¹⁾. Más adelante, se hará un recorrido por premisas de la teoría de la educación que respalden las técnicas de enseñanza propuestas y, en tercer lugar, se tratará el asunto de la revolución electrónica y sus implicaciones en el panorama educativo.

Antecedentes

La educación ha experimentado cambios sustanciales. Con la introducción de la imprenta, Gutenberg no solo suscitó el desplazamiento del manuscrito como recurso didáctico; sino que además, impulsó toda una revolución ideológica y social: la creación de mayores comunidades de conocimiento. Con el tiempo, fue variando el carácter sagrado que se le confería al manuscrito y la devoción con que había anidado en la memoria colectiva. El libro⁽²⁾ se remozó y con los años, su protagonismo fue mayor, tal y como lo destaca Daniel Boorstin: "Por primera vez, el menú intelectual estaba convenientemente etiquetado. La estandarización del producto escrito también contribuyó a la individualidad de los lectores, ya que podían producirse libros que respondieran a sus intereses especiales." (Boorstin, 2008, p. 511).

Durante el siglo XVI, el francés Peter Ramus (1515-1572) impulsó el uso del libro como un recurso indispensable durante las clases. McLuhan se refiere a la resistencia al cambio y el temor que esta nueva "máquina de enseñar" propició en los escépticos:

"¿Podría un instrumento privado y portable como el nuevo libro ocupar el puesto del libro que uno hacía a mano y aprendía de memoria mientras lo hacía? ¿Podría un libro que se lee rápida e incluso silenciosamente reemplazar al libro que se lee despacio y en voz alta? ¿Podrían los estudiantes preparados con tales libros impresos medirse con los hábiles oradores y polemistas producidos por los medios manuscritos?" (McLuhan, 1967, p. 207)

Con Ramus, se dio un paso agigantado e inevitable hacia la comprensión de los requerimientos de las nuevas generaciones pues, según McLuhan (1967, p. 208): "Estaba en lo cierto por completo al insistir en la supremacía en la clase del nuevo libro impreso porque solamente en

ella podía darse poderoso énfasis en la vida de los jóvenes a los efectos homogeneizantes del nuevo medio." Con el arribo del siglo XX y la invención, por parte de Guglielmo Marconi, del primer sistema práctico de señales de radio, la revalorización del sentido auditivo cobró nuevos bríos. Sin duda, este medio de transmisión de mensajes tuvo un papel preponderante en un período histórico caracterizado por cambios acelerados.

Para esta época, el libro seguía cumpliendo la misma función en la enseñanza. Comprendiendo la necesidad de un cambio inmediato y consciente de la presencia de un innegable desfase entre el papel desempeñado por el libro y los requerimientos de la Modernidad, el filósofo y educador John Dewey (1859-1952) aportó una forma de repensar la labor pedagógica. Así lo detalla McLuhan: "[...] trabajó para restaurar la educación a su fase anterior a la imprenta. Quiso sacar al estudiante de su papel pasivo de consumidor de conocimientos empaquetados. [...]". (McLuhan, 1967, p. 206)

Actualmente, el texto dejó de ser visto como un simple objeto con palabras impresas; del mismo modo, se ha ido superando la idea de ver al individuo como un recipiente vacío que se llena con los datos que un "autor-dios" le transmite a través de un libro. El ser humano recibe información a ultra velocidades y navega en una marea virtual.

RESUMEN

Este artículo ofrece un panorama general que justifica el imperioso cambio de paradigma que debe impulsarse en lo que respecta a la materia y su ajuste al vaivén de los tiempos y al contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se comparten algunos aportes teóricos de la educación que sientan las bases y explican la relevancia de recorrer estos nuevos e innovadores territorios a lo largo de la tarea educativa.

PALABRAS CLAVE

Motivación • literatura • contextualización
• revolución digital • aprendizaje
significativo • lectura.

■ *La asimilación de un mayor porcentaje de los conocimientos está intrínsecamente ligada a varios factores indispensables: calidad y organización del material presentado por el docente, la significatividad psicológica de los contenidos y la actitud positiva que se pueda despertar en el estudiante.*

ABSTRACT

This article it provides a general overview that justifies the imperative change in the paradigm that should be encourage in relation to the knowledge and the adjustment to these times and the context of the teaching-learning process. It shares some theoretical contributions of education that establish the bases and explain the relevance of these innovative new territories along the educational task.

KEYWORDS

Motivation • literature • contextualization
• digital revolution • meaningful learning • reading

El libro, artículo de escasa utilidad para unos; simple fetiche para otros, cobra un valor trascendental. Como lo explica David de los Reyes, él constituye esa conexión necesaria entre el individuo y su realidad y tiempo personales: “[...] gracias a la cultura del libro podemos conceptualizar al mundo. Hoy el libro, más que nunca, debe verse-y leerse-como complemento del mundo mediático” (De los Reyes, 1996, p. 15).

Aportes de la teoría de la educación

Durante la pasada centuria, grandes pensadores hicieron sus planteamientos con respecto a la práctica pedagógica. Piaget (1896-1980) expresó algunas ideas generales acerca de lo que para él implicaba un verdadero aprendizaje, Woolfolk lo explica: “Creía que el principal objetivo de la educación debería consistir en ayudar a los niños a aprender cómo aprender, y que la educación debería “formar y no abastecer” la mente de los estudiantes” (Woolfolk, 2006, p. 40).

Desde el ámbito de la Psicología Educativa, se produjo el surgimiento de teorías como la del ruso Lev Vygotsky, quien adujo que nuestras interacciones con el entorno contribuyen a construir el conocimiento y a tener éxito en el aprendizaje. Según Woolfolk, la mediación del docente como facilitador del conocimiento: “El aprendizaje asistido o la participación guiada en el salón de clases, requiere de andamiaje, es decir, dar información, indicadores, recordatorios y motivación en el momento y la cantidad adecuados y, después, [...] permitir a los alumnos que cada vez realicen más tareas por sí solos, (...)” (Ibídem, 2006, p. 51).

David Ausubel daría origen y difundiría la teoría del Aprendizaje Significativo, según la cual, los nuevos descubrimientos se incorporan en forma sustantiva a la estructura cognoscitiva del estudiante. Entre las ventajas que ofrece este modelo de aprendizaje, están la retención duradera de los datos y la facilidad con que se adquieren los nuevos conocimientos. La nueva información es guardada en la memoria a largo plazo debido a que la significación del aprendizaje depende de los recursos cognitivos de quien aprende y de una verdadera sintonía con lo aprendido y un sentimiento de apropiación de lo que se estudia.

La asimilación de un mayor porcentaje de los conocimientos está intrínsecamente ligada a varios factores indispensables: calidad y organización del material presentado por el docente, la significatividad psicológica de los contenidos y la actitud positiva que se pueda despertar en el estudiante. El educador ha de indagar acerca de los conocimientos previos del estudiantado y asegurarse de que lo que se les presentará pueda relacionarse con las ideas anteriores.

También, es conveniente organizar los materiales de forma lógica y jerárquica. Quien facilita la clase puede utilizar ejemplos y guiar hacia la construcción de conceptos por medio de: dibujos, diagramas,

caricaturas, fotografías, entre otros. El interés por aprender se desprendería del hecho de que la persona se sienta entusiasmada durante la clase, de ahí la necesidad de provocar una actitud favorable hacia el tema.

Dentro de los principios que conforman esta teoría, se desmitifica la idea de que quien aprende significativamente asimila todos los conocimientos. Así lo analiza J. Carrasco: “[...] la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado [...] en la mayoría de las ocasiones el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende [...]” (Ibídem, 1995, p. 41).

Hermann Ebbinghaus (1850-1909), al tratar el tema de la memoria, plantea el olvido como un proceso inevitable que ocurre poco después del “aprendizaje”. Este tópico fue retomado por William James (citado por Boorstin, ibídem, p. 471) cuando explica que “[...] el uso práctico de nuestro intelecto, olvidar es una función tan importante como recordar... Si lo recordáramos todo, en la mayoría de las ocasiones nos sentiríamos tan mal como si no recordáramos nada.”

La asimilación provechosa de los conocimientos (“la verdadera memoria”) estaría directamente ligada a la disponibilidad del profesional de la educación para despertar una actitud positiva hacia el tema tratado y provocar un sentimiento de motivación hacia la materia que se compartirá.

La revolución digital

Cuatro han sido las revoluciones que han influido, tanto en la dinámica de vida, como en el desarrollo ideológico del ser humano. Estas rupturas fueron propiciadas por las siguientes invenciones: el lenguaje, la escritura, la imprenta y la digitalización. Actualmente, el recorrido por la autopista de la información es la prueba más contundente de la magnitud que ha alcanzado la revolución electrónica. La preeminencia de estos medios ha variado notablemente la manera en que las últimas generaciones han llegado a percibir la realidad. McLuhan explica de manera magistral en su libro *La Galaxia Gutenberg* el impacto que esto ha suscitado: “[...] los descubrimientos electromagnéticos han hecho resucitar el “campo” simultáneo en todos los asuntos humanos, de modo que la familia humana vive hoy en las condiciones de “aldea global” (Ibídem, 1972, p. 54).

Para el individuo contemporáneo, atravesado por este nuevo paradigma existencial, el mundo está conformado por una sola cultura homogénea. Tal circunstancia ha pro-



■ *Los avances tecnológicos han lanzado al ser humano al vacío de la incertidumbre y lo han hecho plantearse fuertes interrogantes acerca de lo que está ocurriendo y hasta dónde se podría llegar.*

picado una relativización de las barreras del tiempo y del espacio. En su libro *Nuevas perspectivas. El desafío de los estudios culturales*, J. Barbero, se refiere al tipo de generaciones estudiantiles que han surgido de forma paralela a la era de la digitalización:

“Frente a la memoria larga, pero también a la rigidez, de las identidades tradicionales, los jóvenes parecen dotados de una plasticidad neuronal (Piscitelli, “Del

■ *Ante la gran pregunta-problema de por qué hoy los jóvenes que cursan sus estudios en nuestro sistema educativo no parecieran interesarse por la lectura literaria, se yerguen múltiples y variadas razones; entre ellas cabe mencionar el ya arraigado hábito de obtener, de manera rápida y directa, la información que se desea.*

péndulo...) que se traduce en una camaleónica capacidad de adaptación a los más diversos contextos y una elasticidad cultural que les permite hibridar y combinar ingredientes de universos culturales muy diversos." (Barbero, 2004: p. 24)

Los avances tecnológicos han lanzado al ser humano al vacío de la incertidumbre y lo han hecho plantearse fuertes interrogantes acerca de lo que está ocurriendo y hasta dónde se podría llegar. De los Reyes las resume de la siguiente manera: "¿Cómo afecta el cambio tecnológico-electrónico y mediático dentro de nuestra percepción?" (Ibídem, 2004, p.14).

El educador tiene el reto de asimilar que las variaciones en las prácticas culturales también han tenido alcances portentosos sobre todo

en la población joven y que su manera de percibir el mundo es muy distinta a la de las generaciones anteriores.

De acuerdo con lo anterior, el uso exclusivo de métodos pedagógicos tradicionales resultaría totalmente infructuoso porque no ofrecen las herramientas suficientes para el camino que se desea recorrer. Algunos autores hablan del joven actual como "el nuevo usuario" y se han dado a la tarea de investigar las razones que hacen que en las instituciones educativas sea tan difícil el proceso de enseñanza. Entre las explicaciones posibles, mencionan la pérdida de instituciones, que en otro tiempo, fueron transmisoras directas de una subjetividad, aparatos ideológicos que se encargaban de unificar criterios y establecer ciertas normas.

En consonancia con lo anterior, Cristina Corea argumenta que la pedagogía actual o "pedagogía del aburrido", es absolutamente inviable pues deja de lado los verdaderos intereses y la manera única en que el joven codifica y decodifica la información al echar mano de los recursos que le son realmente significativos:

"[...] puede empezar a preguntarse por el aburrimiento de los chicos que vienen con una experiencia de lectura de imágenes y que no están atravesados por la cultura de la letra [...] Al reconocer allí una producción subjetiva que merecía ser pensada, se abría una vía para comenzar a preguntarnos sobre la validez de lo que estábamos haciendo como docentes" (Ibídem, 2003, p. 168).

Ante la gran pregunta-problema de por qué hoy los jóvenes que cursan sus estudios en nuestro sistema educativo no parecieran interesarse por la lectura literaria, se yerguen múltiples y variadas razones; entre ellas cabe mencionar el ya arraigado hábito de obtener, de manera rápida y directa, la información que se desea:

"[...] estos chicos se preguntan, nos preguntan: "¿Cómo voy a leer un texto que no entiendo de entrada?" Y nosotros les decimos, nos decimos, que no es posible entender un texto de entrada [...] Pero esta observación no tiene sentido para unos

chicos que le piden al texto escrito la misma conexión directa que a otros soportes como Internet o la televisión" (Corea, 2003, p. 175).

Muchas veces, se ha cometido el error de soslayar la magnitud que ha cobrado el retorno a la oralidad y el despertar de un proceso de conocimiento o comprensión distinto en el que los demás sentidos comienzan a manifestarse. Si la forma de leer de las nuevas generaciones es diferente, es vital encontrar los mecanismos para que el estudio de la literatura se pueda renovar desde la contemplación y la mirada del joven y no dirigiendo nuestra mirada hacia él. Barbero nos expone algunas características y procedimientos de estas nuevas generaciones:

"Las nuevas generaciones saben leer pero su lectura está atravesada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan. [...] De esas alteraciones está hecha la vida de una generación cuyos sujetos culturales se constituyen más que a partir de figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura a partir de la conexión-desconexión (juego de interfaz) con los aparatos" (Ramírez y Muñoz, p.60). "Que ha aprendido a hablar inglés en programas de televisión captados por antena parabólica más que en la escuela y que se siente más a gusto escribiendo en el ordenador que en el papel" (Barbero, 2004: p. 24).

Buenas ideas y prácticas podrían gestarse si se partiese del hecho de que la situación descrita ha afectado el abordaje de la Literatura, si se comprendiera la interdisciplinariedad como el efecto de un mundo que valora la pluralidad de la información, y si fuese posible comprender que el disfrute de la literatura se puede intersecar con otras manifestaciones culturales como las Artes Visuales, Artes Musicales y la Historia. Se podría comenzar a pensar también en el verdadero sentido de leer y en nuevas opciones que respondan a los más altos valores e ideales que se derivan del encuentro placentero con el texto literario. Además, se estaría provocando la intervención del lector como el verdadero escritor-creador del texto, tal y como lo destacó Roland Barthes: "[...] pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, [...] sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino, [...]" (1987, p. 71).

Finalmente, considerando la relevancia de lograr una participación activa del lector en este proceso, cabe preguntarse: ¿cuáles son las iniciativas o acciones que puede adoptar el profesor de Literatura ante el gran desafío histórico que se le presenta?





■ Otro aspecto digno de mencionarse, es la necesidad de realizar la lectura en voz alta. La combinación de formas acústicas mezcladas con sonidos: la lectura a viva voz y el uso de cuentos, audiolibros, leyendas o poemas musicalizados coadyuva en la apreciación de nuevas formas de leer.

Propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura en la educación secundaria

Las fronteras que antes separaban al texto escrito, de las demás formas de manifestación cultural, se han ido superando. Existe una resistencia a aceptar el protagonismo del hipertexto: espacio en el cual se localizan elementos que permiten establecer una conexión entre una y otra manifestación cultural.

En cuanto al uso de la imagen, cabe destacar la necesidad de la exploración de nuevas estrategias que originen un mayor desempeño de los estudiantes. La lectura y asociación de imágenes es una de las mejores maneras de abarcar nuevos contenidos programáticos. Se puede abrir un espacio activo y dinámico, en el cual la imaginación y la creatividad del lector

pueden tener un papel esencial y atreverse a “crear sus propias imágenes”. Alberto Manguel en su libro *Leer imágenes. Una historia privada del Arte*, asevera:

“[...] para el alma pensante las imágenes ocupan el lugar de las percepciones directas; y cuando el alma afirma o niega que todas esas imágenes son buenas o malas, entonces las evita o va tras ellas. De ahí que el alma nunca piense sin una imagen mental” [...] la existencia de un continuo despliegue de imágenes captadas por la

vista y que los otros sentidos realzan o atenúan [...] con lo que se construye un lenguaje hecho de imágenes traducidas a palabras y de palabras traducidas a imágenes, [...] ". (2000: p. 21)

Aunque el uso de la pizarra se mantiene vigente, este puede diversificarse, por ejemplo, al dibujar o colocar imágenes en su superficie para que los apuntes de clase cobren otro matiz y puedan confluir varios tipos de discurso o recursos que potencien la asociación de conceptos. En una investigación del 2005, se demostró que para muchos de los estudiantes, esta iniciativa resulta atractiva y que incluso intentan demostrar sus destrezas para dibujar en su propio material de apuntes. Estas imágenes no tienen una función meramente decorativa o estética sino que constituyen formas de asociación.

Es de gran ayuda que el material diseñado por el docente para incursionar en el tema en estudio, sea acompañado de imágenes o íconos que aumenten la capacidad de aprehensión. Se busca complementar la materia con textos visuales asociados con temas de actualidad, interesantes desde la visión de mundo del joven. En cuanto a las imágenes en movimiento, es posible tomar ventaja de esa habilidad especial de las jóvenes generaciones para comprender y manifestarse por medio del lenguaje tecnológico. Para Corea, con la llegada de la televisión, se consiguió establecer un vínculo directo con otras culturas y con los demás medios comunicativos: "Empezamos a ver que los chicos tenían muchas estrategias para relacionarse con las tecnologías. Empezamos a pensar que la televisión era una experiencia en la cual los chicos se constituían [...] quizá la televisión era una conexión preferible a la dispersión total" (2003, p. 172).

Muchas de las producciones fílmicas, documentales o programas de televisión, pueden ser previamente analizados como un apoyo más para la animación de la lectura de los textos literarios (no para la sustitución del acto creador que implica leer). Estos recursos se emplearían para el establecimiento de relaciones intertextuales, el estudio de conceptos o la recreación de un contexto socio-histórico específico. La lectura en voz alta, la interpretación de un texto literario y su grabación con una cámara de vídeo o un teléfono celular, convierte la situación en una experiencia más lúdica y tangible. Para el joven resulta emocionante observar directamente su participación al dramatizar; pero ante todo, al mirar su imagen en la pantalla gracias a la "magia" de los recur-

sos multimediáticos. Por ejemplo, entre los contenidos programáticos aparecen cuentos de autores como: Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Édgar Allan Poe y muchos más. Una opción para dinamizar la lectura, es que los jóvenes podrían construir guiones, en los cuales se ofrezca una posible explicación de la "parte oculta" que subyace en el texto escogido.

La explicación de la materia con apoyo de imágenes leídas con anterioridad, refuerza la comprensión de los contenidos. Otra forma de que este recurso se convierta en un detonante para la motivación se logra a la hora del intercambio de ideas o interpretación. Para la confección del material del estudio, es viable utilizar dibujos realizados por los mismos jóvenes. Se ha observado que esta es una iniciativa realmente motivadora puesto que existe emoción al ver que sus propios trazos y personajes creados, se emplean con un fin didáctico. Los compañeros de clase identifican los personajes creados por sus pares y esto termina por ayudar a una mejor comprensión del tema; por ejemplo, cuando se introduce el estudio de conceptos teóricos cruciales como los movimientos literarios de vanguardia, se pueden utilizar fotografías de pinturas y esculturas de la época. Incluso, y también a manera de ejemplo, puede ser mucho más significativo si, una vez que se ha hecho el análisis intuitivo del poema y la relación estrecha entre forma y contenido, se observan fotografías u obras de arte vinculadas con el tema.

Por otro lado, cabe ver la ventaja que ofrece Internet (si se dispone del equipo necesario) con el fin de explorar las nuevas formas de literatura que ahí aparecen: poesía visual, novela colectiva, blogs literarios, entre otros. Las fotografías, ya sea compiladas o producidas por lo mismos jóvenes, se exponen y tienen la intención de dejar en evidencia la unión indisoluble entre la literatura y el contexto socio-histórico en que fue producido el texto y su relación con el panorama contemporáneo. Así mismo, el uso de la caricatura o del cómic sigue siendo un recurso muy útil a pesar del surgimiento de la imagen en tercera dimensión. Los dibujos animados y las animaciones estimulan varios sentidos: la vista, el oído e incluso el tacto. McLuhan lo subrayó de la siguiente manera:

"[...] constituyen la forma óptima de imagen televisiva. Porque los dibujos animados atraen [...] constituyen un mundo en el que el componente visual es tan pequeño que el espectador tiene tanto que hacer como en un crucigrama.

Es decir, el arte del dibujo como el del grabado en madera o metal, es un arte intensamente táctil y tangible. E incluso la geometría es una idea muy táctil según los patrones modernos." (Ibídem, 1972, p. 65)

Igualmente, varios tipos de imágenes se pueden combinar con juegos y dinámicas grupales para el análisis de cualquiera de los textos literarios estudiados. Actualmente, el correo electrónico, las redes sociales y el teléfono celular pueden ser acicates para la construcción y ejecución de actividades de mediación encaminadas hacia el mejoramiento de la expresión escrita o la lectura.

Otro aspecto digno de mencionarse, es la necesidad de realizar la lectura en voz alta. La combinación de formas acústicas mezcladas con sonidos: la lectura a viva voz y el uso de cuentos, audio-libros, leyendas o poemas musicalizados coadyuva en la apreciación de nuevas formas de leer. Antes que oponerse a los avances tecnológicos porque "podrían desviar" la atención y el interés, se pueden reforzar las propuestas o planeamientos de clases con el uso de estos recursos. De alguna manera, estos se pueden convertir en nuestros aliados:

"Se inicia un reacomodo del uso de los hemisferios cerebrales. Del izquierdo pasamos al derecho. ¿Qué ocurre en el hemisferio derecho? [...] En él encontramos como condición avocarse a lo musical, lo artístico y lo simbólico, a lo acústico. [...] es la dimensión de lo acústico: mundo de lo simultáneo: oímos desde todas las direcciones a la vez. Desde hace unas décadas todos los medios de comunicación electrónicos han ayudado a conformar una acción cerebral del hombre desarrollado que lo conduce al reino del hemisferio derecho motivado por un ambiente donde la información mediática adecua su vida." (Ibídem, 1972, p. 65)

A manera de conclusión

La motivación conlleva un mejor desempeño en la labor de clase, lo cual inevitablemente, se traduciría en un mejor proceso de trabajo cotidiano. Así mismo, se logra una aproximación más cercana a la realidad del estudiante que, enfrentado a la riqueza de la ambigüedad, se verá fortalecido como un sujeto cultural portador de valores y emisario de un papel activo dentro de la sociedad.

La interdisciplinariedad y la conexión entre las áreas de estudio se han convertido en base fundamental para el logro de los aprendizajes y que el trabajo correlacionado entre las asignaturas puede dar un excelente resultado. Es aconsejable crear una cultura de investigación-acción y de trabajo en equipo, con el fin de contrarrestar los problemas que diariamente se presentan en el salón de clases. Cada docente, con una visión innovadora e investigativa, puede utilizar con optimismo los recursos disponibles en su contexto.



Bibliografía

- Barbero, J. (2004). *Nuevas perspectivas. El desafío de los estudios culturales*. Colombia: Grupo de Estudios Culturales.
- Barthes, R. (1987). *El discurso del lenguaje, más allá de la palabra y la Escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Boorstin, D. (2008) *Los descubridores*. Barcelona, España: Crítica.
- Carrasco, J.B. (1995). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid, España: Artes Gráficas Huertas.
- Corea, C. (2003). *Seminario: Desfondamiento de las instituciones educativas*. Argentina: Estudio LWZ
- De los Reyes, D. (1996). *De la galaxia Gutenberg a las autopistas de la información*. Estudios venezolanos de comunicación. 93.
- Manguel, A. (2002) *Leer imágenes. Una historia privada del Arte*. Madrid, España: Alianza
- McLuhan, M. (1972). *La galaxia Gutenberg*. Madrid, España: Aguilar.
- Woolfolk, Anita E. (1984). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Nancea.

Notas

- (1) Johannes Gutenberg (1398-1468) fue un orfebre alemán, inventor de la imprenta hacia 1440.
- (2) En este caso se hará referencia específica al libro de literatura.



Marcia Francela Muñoz Chaves
Magíster en Psicopedagogía, UNED
Docente de Estudios Sociales y Educación Cívica en Secundaria

Entre lo propio y lo globalizado: **construyendo los currículos en Costa Rica**

Introducción

Es 12 de octubre, 7:00 a.m. En la mesa para el desayuno se encuentra el pinto con huevo acompañado de una humeante taza de café. A su lado está la caja de *corn flakes* y un plato con tortillas calientes. Como es feriado, la familia discute si van a ir al "mall" aunque sea a ver vitrinas repletas de objetos deseados de ser adquiridos, mientras en la televisión el presentador de las noticias anuncia que se conmemora un año más del "encuentro de culturas". Esta escena descrita es parte de la cotidianidad de muchos hogares pero entraña una serie de legados, contrastes culturales y hasta cierta ironía de lo que es y ha sido Latinoamérica y Costa Rica en particular.



RESUMEN

Costa Rica, como toda la región centroamericana, es una amalgama de identidades, de culturas y formas de vida, muchas de ellas impuestas y exaltadas; otras se encuentran ocultas, anónimas, pero indiscutiblemente están presentes también. La celebración del encuentro de culturas hace establecer la reflexión sobre la variedad cultural en América Central y Costa Rica, y cómo aún esa América pluricultural y multiétnica sigue siendo minimizada ante las exigencias de los discursos oficiales de las élites gobernantes y del proceso de globalización económica y social. Finalmente se plantea mirar el encuentro de culturas, no solamente como una efeméride más, sino como un punto de reflexión cotidiana de lo que somos y hacia dónde vamos, pues lo que es inconveniente en nuestra aldea globalizada es asumir culturas y conductas sin cuestionamientos, impuestas por intereses mezquinos de mercado, dejando de valorar lo que es propio, nuestra esencia o más bien nuestras esencias.

PALABRAS CLAVE

Pluricultural • Globalización
• Pertinencia cultural •
Democratización • Flexibilidad
curricular.

Nuestro país ha sido un crisol de culturas, algunas de las cuales se ven opacadas o disminuidas por intereses particulares y ajenos a nuestra realidad, bajo el pretexto de una globalización que, al mejor estilo de aquellos conquistadores renacentistas, es impuesto con la complacencia de crear un modo de vida ficticio.

Los sistemas educativos no se ven exentos de este entorno y se encuentran ante el gran debate de promover un currículo que preserve una cultura autóctona, valorando el pasado, o de asumir el reto de la globalización en busca de la modernidad, el progreso de la mano con la tecnología, las comunicaciones y el desarrollo científico.

El propósito del presente artículo es valorar los legados culturales que tenemos como parte de nuestra cotidianidad histórica, desde una nueva visión educativa, donde se respeten las manifestaciones culturales de todos los grupos que integran nuestro país, bajo el estandarte de la pertinencia cultural y la democratización de la educación, en busca de una educación inclusiva en tiempos de globalización.

Entre lo propio y lo globalizado: construyendo los currículos en Costa Rica

La escuela es un reflejo de la comunidad en que se encuentra inserta, pero a la vez, es una institución de gran peso para lograr el cambio en la sociedad, no solamente para el futuro, sino en el aquí y ahora, en un proceso de constante realimentación. Tal como lo expone Peralta (1996): "...las escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico" (p. 41). O como también lo señala Walter (2000): "el énfasis en el fomento de las capacidades locales para hacerles frente a los problemas del desarrollo tiene su variante en el sistema educativo: la escuela debe estar más atenta a su entorno, convirtiéndose en un centro de confluencia de variados intereses que responde no solamente a los alumnos y los maestros, sino que a la comunidad entera..." (p. 26). Es así que el educador(a) tiene ante sus ojos las situaciones diarias que culturalmente vive la sociedad; a la vez tiene en sus manos los medios del cambio hacia un currículo que incluya el aprecio por lo propio, permitiéndole una incorporación honrosa en el mundo de la globalización. Por tanto, es necesario crear una nueva propuesta que "contengan modelos de organización en la institución escolar que, en cierta medida, garanticen una mejor calidad del servicio educativo ofrecido por ésta. Para ello es necesario reflexionar acerca de las consecuencias que generan las prácticas pedagógicas descontextualizadas" (Castillero, Díaz, Morales y Pino, 2009 p. 12).

La clave para lograr esta transformación positiva en nuestros centros educativos estriba en la búsqueda de la pertinencia cultural, que otorgue a los países del istmo, y en el caso particular en Costa Rica, insertarse en un mundo globalizado, siendo consciente de lo que somos, con el fin de acceder a una comunidad global que no nos deje sin identidad ni oportunidades, y más bien podamos enriquecerla y obtener ventajas reales de ella, mediante una sociedad preparada y reflexiva de sí misma y su contexto cultural. Parafraseando a Viola Soto, Peralta (1996) afirma: "se entiende que el currículo debe corresponder "adecuadamente" a sus bases culturales, como sustento esencial, pero no excluyente de otros aportes disciplinarios" (p. 58); la misma autora lo define como un "un encuentro de facilitación de encuentros pluriculturales" (p. 134). También Penalva (2007) respalda este argumento, pues indica: "el modelo de currículum que se ha elegido en nuestro sistema educativo para hacer frente a este reto es el llamado *currículum abierto y flexible*, y se fundamenta en el principio de significatividad (p. 2).

La tarea no es fácil si hay que tomar en cuenta los distintos contextos nacionales e incluso los microcontextos que surgen en el país, aunados a lo que realmente se debe tomar como nuestra propia cultura, sin caer en el discurso nacionalista de la cultura oficial de los grupos hegemónicos y de la aculturación seducida por los goces europeos o norteamericanos, y sin llegar al extremo del desprecio por lo que supuestamente es ajeno, cayendo en la xenofobia. Eso equivaldría realmente a perder el norte, que es asumir los retos actuales mediante una sociedad globalizada que brinde oportunidades para todos. En esta línea, siguiendo a Peralta (1996) se establece:

Y si la escuela ha de ser propia, la selección del currículum tiene que ser diferente a aquella en que solo dominan los criterios hegemónicos de la civilización europea y su prolongación en Estados Unidos, ya que a los criterios de selección debemos incorporar los de la cultura propia, los criterios que provengan de la cotidianeidad, aun cuando ellos ortodoxamente no hayan sido sistematizados por la ciencia, la filosofía y la técnica universales que nosotros tendríamos aparentemente que transmitir de manera exclusiva en la escuela (p. 59).

Por ello, antes de enfrascarse en cómo llevar a la realidad del centro educativo esta tarea, es fundamental realizar varias aclaraciones importantes en cuanto a nuestro contexto histórico cultural y lo que es necesario comprender como nuestro patrimonio y aquella cultura que ha sido impuesta.

Fumagalli y Madsen (2003) indican que: “América Central – como América Latina en general– es una región caracterizada por una gran heterogeneidad entre países y en el interior de cada país. Se percibe como efecto de las nuevas modalidades del desarrollo económico no solo una profundización de la desigualdad sino el surgimiento de situaciones de exclusión social, entendidas estas como procesos de desafiliación institucional” (p. 7). En lo anterior se visualizan dos aspectos importantes: primero, no se puede hablar de “una” cultura centroamericana, o de una cultura costarricense o nicaragüense o guatemalteca, sino que es ineludible hablar de *variedad cultural* o de una *pluriculturalidad*. No se debe asumir simplemente nuestro patrimonio cultural como aquel que nos ha sido impuesto por las élites del gobierno en su discurso sobre la nacionalidad, o como aquella que se muestra como souvenir a los turistas; este patrimonio es aquel que integra a todos los grupos, a todas las clases sociales, a todas las etnias, donde no se excluye, sino que se integra y encuentra su cohesión en el valor de la diferencia y del respeto en el marco de la creación de sus significados. En relación con lo señalado, Fumagalli et al. también exponen desde el ámbito educativo:

■ *La escuela es un reflejo de la comunidad en que se encuentra inserta, pero a la vez, es una institución de gran peso para lograr el cambio en la sociedad, no solamente para el futuro, sino en el aquí y ahora, en un proceso de constante realimentación.*

ABSTRACT

Costa Rica, like the Central American region as a whole, is an amalgam of identities, cultures and ways of life, many of which are imposed and exalted, others are hidden, anonymous, but all of them are indisputably also present. The conclusion of the meeting of cultures establishes a reflection on cultural diversity in Central America and Costa Rica; moreover it displays how the multicultural and multiethnic America remains being minimized by the requirements of the official discourse of the ruling elites and the process of economic and social globalization.. Finally, it is suggested to see the meeting of cultures not just as an anniversary among others, but as a point of daily reflection of who we are and where we come from, since it is inconvenient within our global community to assume cultures and behaviors without questioning them, which are imposed by narrow-minded market interests and neglect to value which is own, our essence, or rather our essences.

KEYWORDS

Multicultural • Globalization • Cultural appropriateness • Democratization • Curricular flexibility.



■ *En el proceso de transformación curricular, se debe tener como punto de partida la formación profesional, la formación continua y la capacitación de los docentes, con el propósito de que se apropien del currículum establecido y al mismo tiempo estén incentivados y preparados para que se dé el cambio en el aula.*

...el derecho de educación; en definitiva, no se termine imponiendo un único sentido de la educación que borre los múltiples sentidos asociados con la diversidad cultural y social o que legitime la desigualdad y la exclusión social existentes. De donde una política curricular de Estado debería promover la construcción de un sentido compartido de la educación escolar en una dinámica que permita expresar los múltiples sentidos asociados con diversidad cultural, reconociendo en esa diversidad un valor social colectivo que debe ser protegido por el Estado (p. 69).

Como segundo aspecto, Costa Rica (como parte del istmo) se ha visto sumida en la marginalidad, pues ha tenido un desarrollo desigual y una profunda contradicción, marcado por la falta de equidad y oportunidades para las clases populares, las cuales suelen ser espectadoras anónimas de un desarrollo que les es ajeno, o a lo sumo se convierten en la mano de obra que garantiza la continuidad del sistema siempre y cuando no se rebele. Como dice Walter (2000): “la deserción temprana de los alumnos del sistema escolar es parte de un círculo vicioso de pobreza, marginalidad y desatención institucional... Las poblaciones que no tienen o ejercen mayor influencia política en los asuntos nacionales se conforman con los sobrantes del gasto social” (p. 37).

Ahora, si continuamos asumiendo el proceso de globalización tal como se ha dado hasta el momento, se mantendrá el sometimiento a la eterna aculturación acrítica e irreflexiva, donde las identidades son ahogadas en el mar de la ignorancia, la pobreza y la falta de oportunidades, siguiendo la vieja historia de la llegada de Colón, donde continuarán cambiando oro por espejos o espejismos. Así también lo señala Riera (2004), al decir que “la sociedad del siglo XXI se avizora como una cultura interconectada, global, fundamentada en procesos de producción cibernéticos, expansión de redes electrónicas, procesos productivos centrados en el cliente, trabajo en equipo, vertiginosa producción de conocimientos, deterioro del ambiente, incremento de necesidades y deficiencias sociales, sobre todo en los países del tercer mundo” (p. 1); además puntualiza que “la crisis educativa se ve enmarcada dentro de factores como la crisis de identidad (no pertenencia), el replanteamiento de la relación del individuo con la trascendente crisis de fe (no creencia en que el cambio y las transformaciones son posibles), de su relación con la sociedad, de saberes y de tipo epistemológico (la alienación y la negación de lo auténtico, el rechazo a lo propio)” (p. 6). Y advierte que en el ámbito educativo se está “demandando un replanteamiento en las concepciones y prácticas educativas. Así, el currículo como operacionalizador de las políticas educativas debe ser redimensionado. Habrá que reestructurar planes y programas, delinear perfiles más pertinentes, flexibles y actualizados” (p.1).

Es así que se propone un cambio en la manera de abordar el currículo, el cual busque una pertinencia cultural, donde se le dé importancia a lo multicultural, sin xenofobias, sin racismo o discriminaciones, sin obviar el aporte del saber universal y occidental en nuestras aulas, de tal manera que logrando democratizar la educación, y su currículo, se puedan afrontar más positivamente los retos de la globalización y se llegue a una sociedad más equitativa y de verdaderas oportunidades. “[La] educación suficiente y de calidad para todos es el factor que más decididamente puede ayudar a superar la pobreza” (Fumagalli y Madsen, p. 19).

Por ello se espera como fin máximo un cambio en la estructura curricular a nivel macro, pero también se apela a la flexibilidad curricular que manejan los docentes en sus aulas, tratando de darles el lugar que les corresponden como especialistas de la educación y en donde se maneje una visión completamente distinta de la tradicional clase magistral donde se transmiten contenidos. Walter (2000) expone una visión muy puntual del papel de la educación ante la globalización: “ya no se trata de transmitir e inculcar cono-

cimientos a granel –memorizados y repetidos– ni de formar al individuo para ocupar un determinado puesto de trabajo. Más bien, se trata de preparar a las personas para que puedan desempeñarse en una gama de empleos donde se valora no sólo lo que la persona sabe, sino su capacidad para aprender sobre la marcha” (p. 10).

Por ello, nuestro acervo cultural no puede quedar desvinculado, ya que debe ser orientador personal y social de nuestra existencia, de lo que somos y seremos en este proceso, permitiéndonos afrontar retos con mayor propiedad y habilidad, puesto que el que maneja el conocimiento, y sabe quién es, tiene el poder en sus manos y la capacidad para transformar el mundo y a sí mismo.

Y ¿qué se debe hacer como docente? Primeramente, ser consciente del papel que desempeña como transformador de la sociedad, como profesional en la educación y sobre todo como investigador social, donde se enlaza la praxis con la teoría, volviéndola activa y liberadora. Como Grundy (1991) lo expone al hablar de la teoría de los intereses humanos: “el currículo no consistirá más en un conjunto de planes que implementar, sino que se construirá mediante un proceso activo en que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíproca e integralmente en el proceso” (p. 228). Y como lo establecen Fumagalli et al. (2003):

En el proceso de transformación curricular, se debe tener como punto de partida la formación profesional, la formación continua y la capacitación de los docentes, con el propósito de que se apropien del currículum establecido y al mismo tiempo estén incentivados y preparados para que se dé el cambio en el aula, propiciando la contextualización, innovación, investigación y sistematización de sus prácticas pedagógicas, y no ver así reducido su papel al de un simple ejecutor de acciones, previamente programadas. Con ello se logrará la formación integral del individuo y la calidad de la educación (p. 86).

El docente y la docente reflexivos y comprometidos con su gran labor social y cultural en torno al currículo deben ser capaces de:

1. Utilizar la investigación activa para determinar la realidad de sus estudiantes. El diagnóstico es un requisito fundamental en la labor educativa, pues orienta la práctica pedagógica, determina las habilidades y dificultades de sus estudiantes y permite conocer la realidad inmediata de los mismos. En este último punto es que el educador(a) debe encontrar la pertinencia cultural



del currículo, pues debe partir del contexto cultural concreto de sus estudiantes para establecer la mediación pedagógica y enriquecer el currículo, entendido este de un modo flexible que, además, se encuentra en constante evaluación. Hegarty (2006) en este sentido expresa: "si bien la investigación no es el único factor que garantizará una mejor práctica, ciertamente es uno de los factores esenciales" (p. 132). La investigación educativa también permite que mediante la relación teoría y práctica activa se vaya generando una fórmula autóctona, propia de nuestra realidad educativa y que busca soluciones a las verdaderas necesidades de los ámbitos pedagógicos. También es un elemento relevante para incorporar a la comunidad en la participación y toma de decisiones dentro de la esfera del centro educativo.

2. Los centros educativos, y las aulas, deben dar cabida a la diversidad cultural desde el punto de vista de los mismos estudiantes, como parte de una sociedad y también como personas únicas e irrepetibles, con creencias, convicciones propias, habilidades, debilidades y características educativas

especiales. Es decir, construir un aula donde se acepta la diversidad, una educación para la inclusión. En palabras de Martín (2006): "la atención a la diversidad sigue siendo, a mi juicio, la clave de la calidad de la enseñanza; es decir, la única manera de dar una enseñanza de calidad es ser capaz de ajustar la ayuda pedagógica. En otras palabras, que los docentes podamos dar una ayuda que tenga en cuenta las características específicas, cognitivas y emocionales, de la persona con la que estamos trabajando" (p. 113). Así estamos preparando a los estudiantes para un mundo de equidad y de variedad cultural, mediante la convivencia y el trabajo conjunto en el aula, atendiendo sus necesidades sociales, culturales, educativas y personales.

■ *Como punto elemental hay que comprender que el proceso de globalización no es malo en sí mismo; al contrario, es vital hoy más que nunca vivir en una sociedad interconectada donde el desarrollo de la tecnología, ciencia y comunicación beneficie, eso sí, a toda la población.*

3. Establecer una nueva forma de asumir el proceso de mediación pedagógica: todo este nuevo abordaje curricular se tiene que plantear lejos de los viejos paradigmas donde el educador(a) era el dueño del conocimiento que transmitía, de manera magistral a sus estudiantes, conocimientos provenientes del saber europeo y norteamericano generalmente. Hoy, por el contrario, se debe proponer una educación activa y dinámica, donde docentes como estudiantes participen en la construcción de significados, incorporando así sus perspectivas culturales, reflexionando sobre la diversidad cultural y los distintos aportes que ha dado la humanidad desde los variados niveles (local, nacional, regional, mundial). A su vez, se debe partir de lo concreto a lo abstracto, de la cultura local a la universal. Riera (2004), en esta misma temática, apunta a la importancia de un currículo nuevo y flexible: "...la necesidad de aprender a aprender, conocer cómo se conoce, cambiar en el cambio, ya que al existir diferentes modos de conocer el mundo, el currículo debe organizarse en torno a estructuras versátiles en que se pudiese aceptar, inclusive, la flexibilidad total del tiempo escolar" (p. 8).
4. Construir un proceso de aprendizaje en el aula donde medie el respeto, los valores y la cooperación. Aquí es importante la idea de que si en nuestros tiempos todo se globaliza, ¿por qué no se globaliza también la solidaridad, el amor o la responsabilidad social? El formar a los estudiantes en este sentido es prioridad y fundamento para llevar a cabo toda la transformación propuesta. Abrir además espacios para promocionar

el respeto a la diversidad, a lo que es propio y también lo ajeno, es también otro asunto de gran validez en la nueva visión del currículo, y como dice Peralta (1996): “no excluye ningún aporte cultural, en la medida que responda a un análisis crítico y en el cual nuestras culturas tengan su lugar” (p. 139).

5. Fomentar el trabajo interdisciplinario y de cooperación entre colegas y otros especialistas: esto supone que la gran labor por hacer no es un trabajo que se haga en solitario; es necesaria la cooperación de todos, involucrando a la comunidad, demás profesionales y sobre todo el trabajo en equipo entre los educadores y educadoras del centro educativo.

Como punto elemental hay que comprender que el proceso de globalización no es malo en sí mismo; al contrario, es vital hoy más que nunca vivir en una sociedad interconectada donde el desarrollo de la tecnología, ciencia y comunicación beneficie, eso sí, a toda la población. Lo que es inconveniente en nuestra aldea globalizada es asumir culturas y conductas sin cuestionamientos, impuestas por intereses mezquinos de mercado que dejan de valorar lo que es propio, nuestra esencia o más bien nuestras esencias.

Conclusiones

Desde el punto de vista de los retos de la globalización en el ámbito educativo y en palabras de Riera (2004), es necesario que “hoy por hoy, que se habla de aldea global y sociedad del conocimiento, no podemos quedarnos rezagados, debemos subirnos al tren de los cambios si queremos tener currículos modernos y actualizados, flexibles, pertinentes, multidisciplinarios... lo cual traerá la formación de ciudadanos competentes, eficaces y eficientes” (p. 11). Pero al mismo tiempo, Peralta (1996) se pregunta “cómo responder a la modernidad y a los cambios globales, que de una u otra forma nos afectan a todos, respetando a la vez la diversidad de respuestas culturales que existen en nuestra Latinoamérica”; y más adelante apunta al gran papel del educador para lograr un encuentro más respetuoso entre las culturas, y por tanto entre seres humanos tratando de democratizar la cultura, las oportunidades y el conocimiento.

Para llevar dicha transformación del sistema educativo, es necesario manejar un currículo flexible y en donde el docente sea un especialista activo, un investigador social en el área educativa, promoviendo la construcción de conocimientos científicos y acercando la comunidad a la convivencia del aula.

También dentro del aula debe brindarse una educación inclusiva, una educación que atienda a la diversidad, rompiendo los viejos esquemas de enseñanza y fomentando una cultura de vivencia y globalización de valores sin dejar de lado el trabajo en equipo, que debe prevalecer en la comunidad educativa.

Como punto final, es preciso llevar a cabo un verdadero trabajo de encuentro cultural en nuestras aulas, a fin de que cuando llegue otro 12 de octubre –o al menos otro desayuno familiar– las cosas sean vistas con ojos más críticos y conocedores de nuestras ricas realidades culturales.

Bibliografía

- Castillero, A., Díaz, J., Morales, F. & Pino, I. (2009). *Gestión y Supervisión en el Centro Educativo de Educación Básica*. Volumen 36. San José: CEEC/SICA.
- Fumagalli, L. y Madsen, N. (2003). *Resultados de las discusiones del seminario: Sobre educación escolar como derecho de todos los ciudadanos. Seminario Internacional “Reforma Curricular en América Central: Logros, Problemas y Perspectivas”*. San José 5, 6 y 7 de Noviembre de 2003.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hegarty, S. (2006). “Diversidad del currículo y necesidades especiales de educación”. *Revista PRELAC*. N° 3, diciembre. Santiago de Chile: UNESCO.
- Martín, E. (2006). “Currículo y atención a la diversidad”. *Revista PRELAC*. N° 3, diciembre. Santiago de Chile. UNESCO.
- Penalva, J. (2007). “Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (3). Descargado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56711308>
- Peralta, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Riera, E. (2004). “Perspectivas curriculares en América Latina”. *Revista de Ciencias de la Educación*. Año 4, Vol. 1, N° 23, Valencia, enero-junio. p. 193-204.
- Walter, K. (2000). *La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. Universidad de Carolina del Norte.



Espacios de dictadura

Carlos Fuentes Bolaños
Docente jubilado, Universidad de Costa Rica

La mirada de arriba hacia abajo

El espacio es, en un primer momento y como punto de partida de este artículo, la estructura física en donde se desarrolla un hecho, como el balcón o la ventana por donde mira el dictador. Es un espacio físico, por lo general separado del pueblo aclamador o del pueblo oprimido: este espacio es una mirada de arriba hacia abajo cuando la hace el gobernante, y de abajo hacia arriba si es el pueblo el que observa, aclama u oye los designios de quien lo gobierna. O bien el espacio-ventana en donde el dictador se refugia en sus momentos de soledad, en su carácter de decisor (quien toma decisiones lo hace en soledad, a pesar de estar acompañado; la decisión finalmente es solo suya).

Es, en un segundo momento, el espacio en que el dictador se desenvuelve en la parte educativa y en la cultura en general. Es la posición del dictador y sus adláteres respecto de las artes, las ciencias y las letras. Podríamos llamarlo "el espacio de las ideas".

El tercero es el espacio sideral, la presencia de cometas que presagian acontecimientos. En este caso, la mirada de abajo hacia arriba la hace el dictador en sus sueños por el dominio de los designios cósmicos. Mirar de abajo hacia arriba es poco común en el dictador, excepto cuando se requiere su presencia para calmar los ánimos del pueblo o para darle órdenes a la naturaleza.

El espacio desde el cual un dictador mira a su pueblo es la ventana abierta de su habitación, o bien el balcón. Son espacios simbólicamente reservados para alguien que en su soledad de mandatario supremo trata de mirar lo que, en espacios cerrados, o a ras del piso, no se anima, para evitar la cercanía del pueblo que le ama (en apariencia, no en su fuero interno) o le odia. Le ama bajo el signo del interés, de la opresión o del miedo. Le odia por su condición de omnipotencia y dueño de vidas y haciendas.

Se magnifica su figura en las alturas, desde la cual puede observar atentamente a su pueblo gobernado. Tirano Banderas "... en la remota ventana, era siempre el garabato de un lechuzo" (Tirano Banderas (TB: 22). Lechuzo como símbolo del sigilo, el que vela desde lo secreto todo lo que le rodea. Esta otra imagen afirma la actitud del observador al acecho sin ser observado; la del lechuzo de hábitos nocturnos, el que fue símbolo de diosas mitológicas, capaz de girar en 270° su cabeza:

Tirano Banderas, sumido en el hueco de la ventana, tenía siempre el prestigio de un pájaro nocharniago: Desde aquella altura figaba la campa donde seguían maniobrando algunos pelotones de indios, armados con fusiles antiguos. (TB: 36).

Tirano Banderas, agaritado en la ventana, inmóvil y distante, acrecentaba su prestigio de pájaro sagrado. (TB: 37).

Tirano Banderas, en la ventana, apuntaba su catalejo sobre la Ciudad de Santa Fe:

¡Están de gusto las luminarias! ¡Pero que muy lindas, amigos! (TB: 337).

Tirano Banderas mira desde las alturas. Es una mirada furtiva, de pájaro nocturno, distante. A las alturas posiblemente no llegaban los reclamos por justicia del pueblo al que dominaba. "Es el que lo domina todo con una sola mirada y al que ningún detalle, por ínfimo que sea, escapa jamás...", dice M. Foucault (1975:250), refiriéndose al personaje napoleónico que se halla en un punto de unión entre el ejercicio monárquico y ritual de la soberanía y el

ejercicio jerárquico y permanente de la disciplina, entendida esta última como obediencia a los mandatos gubernamentales.

Pájaro nocharniago, sigiloso, omnisciente, figón; atalando desde su trinchera, desde su espacio reservado para su observación.

En *El otoño del patriarca*, el dictador se asoma a la ventana y con trasposición de tiempos en el aquí y el ahora, se logra esta metáfora de dos dominios históricos sobre América; en este caso representados por un acorazado norteamericano que fondeaba abandonado en la bahía y las tres carabelas, reminiscencias de la conquista y colonización españolas; espacio histórico de dominación por el cual transitan los pueblos de América Latina:

■ *En El otoño del patriarca, el dictador se asoma a la ventana y con trasposición de tiempos en el aquí y el ahora, se logra esta metáfora de dos dominios históricos sobre América.*

RESUMEN

El espacio de las dictaduras, aquí analizado, es el que se construye desde el balcón o la ventana por donde se asoma el dictador. Su mirada desde ese espacio es generalmente hacia abajo y el pueblo lo debe mirar hacia arriba; el dictador nunca lo hace de frente, para protegerse. Incluso se guarda de mostrar su parte frontal (el pecho) como un modo de seguridad.

El significado de esos espacios es lo que se analiza en este artículo, incluyendo el espacio sideral, que es afición de los dictadores para magnificar su presencia.

PALABRAS CLAVE

Dictaduras • espacio narrativo • ventana • balcón • militarismo.



ABSTRACT

The space of dictatorships, here analyzed, is that built from the balcony or the window where the dictator looks at people. His gaze from that space is usually downwards and the people must direct their gaze upwards; he don't do facing them, for protection. The dictator even keeps from showing his front part (chest) as a security mode.

The significance of these spaces is discussed in this article, including the outer space which dictators love in order to magnify their presence.

KEYWORDS

Dictatorships • narrative space • window • balcony • militarism.

...de modo que volvió al dormitorio, abrió la ventana del mar por si acaso descubría una luz nueva para entender el embrollo que le habían contado, y vio el acorazado de siempre que los infantes de marina habían abandonado en el muelle, y más allá del acorazado, fondeadas en el mar tenebroso, vio las tres carabelas. (*El otoño del patriarca* (OP):45-46).

La reminiscencia del balcón

Ahora es el pueblo el que reclama la presencia del dictador en el balcón. Desde el pueblo oprimido, siempre aparecen en escena algunos aduladores interesados. Los que le aman en apariencia, no así en conciencia. Al dictador también se le llama "Presidente", precedido por el "Señor". "Presidente" se les suele decir tanto a aquellos que llegan por la fuerza al poder como los que pudieran llegar por la elección popular:

Cara de Ángel se abrió campo entre los convidados. (Era bello y malo como Satán).

-¡El pueblo lo reclama en el balcón, Señor Presidente!

-¿...El pueblo?

El amo puso en estas dos palabras un bacilo de interrogación. El silencio reinaba en torno suyo. Bajo el peso de una gran tristeza, que pronto debeló con rabia para que le llegara a los ojos, se levantó del asiento y se fue al balcón (...) (*El Señor Presidente*, (SP): 126).

Lo rodeaba un grupo de íntimos cuando apareció ante el pueblo un grupo de mujeres que venían a festejar el feliz aniversario de cuando salvó la vida. La encargada de pronunciar el discurso comenzó apenas vio aparecer al Presidente (SP: 127).

El Presidente contestó algunas palabras, la diestra empuñada sobre el balcón de mármol, de medio lado para no dar el pecho, paseando la cara de hombro a hombro sobre la ocurrencia, entrealforzado el ceño, los ojos a cegarritas. Hombres y mujeres enjugaron más de una lágrima (SP: 128).

En esta ocasión, el Señor Presidente se presenta en el balcón de mármol, pero "de medio lado para no dar el pecho", que es una forma de proteger su integridad física. La mirada, puede decirse, no es de frente, es de lado (pero siempre de arriba hacia abajo), para cuidar su integridad física. Es un signo de vulnerabilidad.

El dictador de *El otoño del Patriarca* hace construir una casa de reposo para antiguos dictadores de otros países del continente. La ordenó construir con balcón al mar. Estos dictadores asilados envejecían "en la penumbra de su misericordia". No obstante haber perdido todo signo de poder, les queda como reminiscencia el balcón del mar y los haberes extraídos del tesoro público:

...después de recibirlos a todos como si fueran uno solo, pues todos aparecían en la madrugada con el uniforme de aparato que se

habían puesto al revés sobre la pijama, con un baúl de dinero saqueado del tesoro público y una maleta con un estuche de condecoraciones. (OP: 20).

Construcción-destrucción de imágenes

En *El libro de la risa y el olvido*, de Milan Kundera (1982), nos encontramos, al igual que en el texto de Asturias, a los aduladores cerca del tirano. Al Señor Presidente lo rodeaba un grupo de íntimos (generalmente escogidos a criterio exclusivo del dictador para completar su gabinete de marionetas); al líder comunista lo rodean sus camaradas y en especial Clementis. Quienes están bajo sus órdenes asumen comportamientos serviles, precisamente a la vista de la gente que al pie del balcón les aclama. Vuelve el signo de balcón–aclamación; el pueblo abajo y el tirano arriba:

En febrero de 1948, el líder comunista Klement Gottwald salió al balcón de un palacio barroco de Praga para dirigirse a los cientos de miles de personas que llenaban la Plaza de la Ciudad Vieja. Aquel fue un momento crucial en la historia de Bohemia. Uno de esos instantes decisivos que ocurren una o dos veces por milenio.

Gotwald estaba rodeado de sus camaradas y justo a su lado estaba Clementis (...). Clementis, siempre tan atento, se quitó su gorro de pieles y se lo colocó en la cabeza a Gotwald.

El departamento de propaganda difundió en cientos de miles de ejemplares la fotografía del balcón desde el que Gottwald, con el gorro en la cabeza y los camaradas a su lado, habla a la nación. En ese balcón comenzó la historia de la Bohemia comunista. Hasta el último niño conocía aquella fotografía que aparecía en los carteles de propaganda, en los manuales escolares y en los museos. (El libro de la risa y el olvido (LR): 9).

Al igual que en Asturias, los “íntimos” son ahora los “camaradas”, revestidos de un aparato de propaganda que tiene por objeto magnificar la figura del tirano. Los íntimos sirven no solo a la cosa pública sirviendo al tirano, sino que sus servicios alcanzan hasta para proteger del frío al gobernante gozoso del triunfo.

Luego de que a Clementis lo acusaran de traición cuatro años después, la fotografía es arreglada para evitarle perturbaciones al dictador:

Desde entonces Gottwald está solo en el balcón. En el sitio en el que estaba Clementis aparece solo la pared

vacía del palacio. Lo único que quedó de Clementis fue el gorro en la cabeza de Gottwald (LR: 9).

El objeto (gorro) desplaza al sujeto (Clementis). Se destruye la imagen inicial para construir otra a partir de ella: la ausencia del adulador es en sí misma presencia del poder de quien quiso esa ausencia. El balcón sigue de pie en la nueva imagen, el tirano continúa con su gorro y a su lado ahora hay un espacio vacío. El vacío es espacio no ocupado que, por sí mismo, podría comunicarnos que esa ausencia es ausencia deseada, no por quien cedió el espacio, sino por quien tiene el poder de llenar y rellenar espacios, de construir y destruir.

En la ventana del dictador de *El otoño del patriarca* se entremezclan dos momentos históricos decisivos: la conquista y la intervención norteamericana (que en realidad son hechos de la misma naturaleza). En el balcón desde el cual se dirigió Gotwald a su pueblo, dice su autor, comienza la historia de la Bohemia comunista. Historia que se trató de cambiar en 1968 con el movimiento llamado la Primavera de Praga, pero cuyas ansias de recuperación hacia un régimen de mayor libertad fueron sepultadas en el momento en que Checoslovaquia fue invadida por los tanques del Pacto de Varsovia. En 1992 Checoslovaquia es escindida en dos países: Eslovaquia y la República Checa.

Visto así, el espacio ventana-balcón adquiere un significado: forma de vigilar el dictador sus dominios, forma de hacerse presente ante la multitud, pero protegido sigilosamente para no ser víctima de su propio pueblo: “El Presidente contestó algunas palabras, la diestra empuñada sobre el balcón de mármol, de medio lado para no dar el pecho...”

■ *En El libro de la risa y el olvido, de Milan Kundera (1982), nos encontramos, al igual que en el texto de Asturias, a los aduladores cerca del tirano.*

El balcón sobre la cabeza de los otros, y al lado del dictador sus íntimos o sus camaradas, nunca solo ante la multitud. Ganarse un espacio en el balcón al lado del dictador exige un grado absoluto de servilismo; soportar frío entregando su gorro al dictador o alterando los tiempos del día para complacencia de alguien “que cambiaba las fiestas de guardar de acuerdo con sus planes para recorrer el país”:

Era difícil admitir que aquel anciano irreparable fuera el único saldo de un hombre cuyo poder había sido tan grande que alguna vez preguntó qué horas son y le habían contestado “Las que usted ordene, mi general” (OP: 92).

Los N.N.

Cara de Ángel es encarcelado y dejado en calabozo, hasta que su acta de defunción se asentó como disentería pútrida, acta firmada como N.N. (no nominado; esto es, no nombrado o sin nombre), pues hasta su identidad fue suplantada. Clementis, personaje eslovaco que vivió de 1902 a 1952, acusado de traición es ejecutado en la horca y su nombre fue sacado de la memoria del pueblo. La fotografía retocada es símbolo de que nunca existió, a pesar de haber ofrendado su gorro para que el dictador se cubriera del frío. Cara de Ángel es símbolo de todo aquel que cae en desgracia ante un dictador: encarcelamiento, tortura, pérdida de identidad civil y todo tipo de violaciones a los derechos fundamentales, entre muchas, que han ocurrido históricamente en el mundo que hemos dado en llamar “civilizado”.

Cara de Ángel cae, Clementis cae... sus jefes supremos continúan. Los no nominados vendrán a ocupar sus lugares para llenar el espacio y también los volverán a dejar vacíos.

El espacio de los letrados

El dictador de *El otoño del patriarca*, que se ha considerado ser la sumatoria de varios dictadores en un solo personaje (como los dictadores retirados que se reúnen en un balcón con vista al mar), no se destaca precisamente por su educación. Veamos:

...cuando Bendición Alvarado vio a su hijo en uniforme de etiqueta con las medallas de oro y los guantes de raso que siguió usando por el resto de su vida, y no pudo reprimir el impulso de su orgullo materno y exclamó en voz alta ante el cuerpo diplomático en pleno que “si yo hubiera sabido que mi hijo iba a ser presidente de la república lo hubiera mandado a la escuela”, señor, cómo sería la vergüenza que desde entonces la desterraron en la mansión de los suburbios... (OP: 52).

El Supremo Señor, así llamado el dictador, ante sus veteranos servidores hace una exaltación a lo que podríamos llamar una cultura del hacer sin pensar, del obedecer sin meditar:

Casi todos ustedes son veteranos servidores. La mayoría, sin embargo, no ha tenido tiempo de instruirse a fondo sobre estas cuestiones de nuestra Historia, atados a las tareas del servicio. Los he preferido leales funcionarios, que no hombres cultos. Capaces de obrar lo que mando. A mí no me preocupa la clase de capacidad que posee un hombre. Únicamente exijo que sea capaz. Mis hombres más hombres no son más que hombres (Yo el Supremo (YS): 126).

No importa el nivel de instrucción de quien ejerce el poder, lo importante es que lo ejerza bajo órdenes precisas, sin mayor miramiento que cumplirlas como el Supremo las dicta:

■ *Visto así, el espacio ventana-balcón adquiere un significado: forma de vigilar el dictador sus dominios, forma de hacerse presente ante la multitud, pero protegido sigilosamente para no ser víctima de su propio pueblo.*

Aquí en Paraguay, antes de la Dictadura Perpetua, estábamos llenos de escribientes, de doctores, de hombres cultos, no de cultivadores, agricultores, hombres trabajadores, como debiera ser y ahora lo es. Aquellos cultos idiotas querían fundar el Areópago de las Letras, las Artes y las Ciencias. Les puse el pie encima... (YS: 126).

En *Tirano Banderas*, esta otra cita:

Inflóse don Celes:

-El indio dueño de la tierra es una utopía de universitarios.

-Conformes. Por eso le decía que a los científicos hay que darles puestos fuera del país, a donde su talento no sea perjudicial para la República. (TB: 32).

Un paréntesis relacionado con estos breves pasajes tomados de *Yo el Supremo* y de *Tirano Banderas*: suele suceder que la historia se repite. Ahora los países buscan una mayor operatividad de los sistemas educativos; con menos de aquellas materias que alejen a las personas de lo que es esencial para la sociedad desarrollada: la productividad y la competencia. Se pasa de una educación humanista a una educación por competencias. De una educación del pensar se vuelve hacia una del hacer, del producir... El equilibrio no es sostenible, al sistema le urge lo operati-

vo, sin mayores miramientos por el pensar que pone en cuestionamiento el status quo. Se destruye el alma de la educación...

Hacer y no pensar son las máximas del Supremo Dictador. Expatriar al talento es la máxima de Tirano Banderas. Al dictador de *El otoño del patriarca* la gente pensante también le molesta a sus propósitos; para eso instaura actividades que la alejen de la peligrosa actividad del pensar:

...se anticipó al futuro con la ocurrencia mágica de que la vaina de este país es que a la gente le sobra demasiado tiempo para pensar, y buscando la manera de tenerla ocupada restauró los juegos florales de marzo y los concursos anuales de reinas de belleza, construyó el estadio de pelota más grande del Caribe e impartió a nuestro equipo la consigna de victoria o muerte. (OP: 40)

"Se anticipó al futuro" podría categorizarse como una visión del anciano dictador de las pasadas y actuales circunstancias (el espacio dominio de siempre). Es una posición del narrador ante el estado actual del sistema económico en donde el tener se antepone al hacer en la vida de las personas y en la sociedad en general.



El equipo habría de ganar o morir (“consigna de victoria o muerte”). Tal fue la orden dada por Mussolini durante el campeonato mundial de 1934 al presidente de la federación de fútbol italiana. Se le achaca a Mussolini esta frase dirigida al entrenador de la selección: “Señor Pozzo, usted es el único responsable del éxito, pero Dios lo ayude si llega a fracasar”. Pozzo le dijo a sus seleccionados: “No me importa cómo, pero hoy deben ganar o destruir al adversario. Si perdemos, todos lo pasaremos muy mal” (X. Pratz, *La política y el deporte: un juego de poder*).

El espacio sideral

El espacio del tirano también es el espacio sidéreo, y la espera de un cometa alienta a Tirano Banderas a pensar en el atraso científico de su pueblo, muy al contrario de que los científicos estorban a la República ya comentado:

El Tirano corría por el cielo el campo de su catalejo:
Tenía blanca de luna la calavera:

-Cinco fechas para que sea visible el cometa que anuncian los astrónomos europeos. Acontecimiento celeste de que no tendríamos noticia, a no ser por los sabios de fuera. Posiblemente en los espacios sidéreos tampoco saben nada de nuestras revoluciones. Estamos parejos. Sin embargo, nuestro atraso científico es manifiesto. Licenciadito Veguillas, redactará usted un decreto para dotar con buen telescopio a la Escuela Náutica y Astronómica.

El Licenciadito Nacho Veguillas, finchándose en el pando compás de las zancas, sacó el pecho y tendió el brazo en arenga:

-¡Mirar por la cultura, es hacer patria! (TB: 101)

Por supuesto que la pose de Nacho Veguillas es eminentemente servil, sin darle un sustento verdadero a la expresión que acababa de pronunciar (“¡Mirar por la cultura es hacer patria!”). Es una expresión de complacencia, similar a la pose de Clementis el checo, que ofrendó su gorro para que el tirano se cubriera del frío, o la de Cara de Ángel, siempre adulador y “bello y malo como Satán”.

El cometa también está presente y con mucha fuerza en *El otoño del patriarca*, aquí como regalo del dictador a Manuela Sánchez:

...hoy te traigo el regalo más grande del universo, un prodigio del cielo que va a pasar esta noche a las once cero seis para que tú lo veas, reina, sólo para que tú lo veas. Y era el cometa. (OP: 82).

La fuerza del cometa en esta novela de García Márquez es que el horario de la vida del dictador estaba sujeto a los ciclos del cometa y no al tiempo humano. Había sido concebido para verlo una sola vez “...pero no había de verlo la segunda vez a pesar de los augurios arrogantes de sus aduladores” (OP: 83).

La mirada hacia arriba del tirano es hacia el espacio de los cometas. Las miradas que se le dirijan a él van de abajo hacia arriba, como manda el ejercicio del poder. Nunca una mirada horizontal, de tú a tú. Hacia sus súbditos la mirada es de arriba hacia abajo, omnipresente, paternal para pocos y de severidad deshumanizada para muchos. La mirada hacia abajo es a petición de partes, y solo para calmar las pestes. La mirada horizontal es para someter a las fuerzas marinas:

...que fijara la vista en el mar, mi general, para que se devuelvan los huracanes, que la levante hacia el cielo para que se arrepientan los eclipses, que la baje hacia la tierra para espantar a la peste... (OP: 234).

Y entre todas las miradas... la ventana y el balcón desde donde se ejerce el poder.

Bibliografía

Asturias, M.A. (1948). *El Señor Presidente*. Trigésima primera edición (1978), Buenos Aires: Losada.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. 2da. Edición, trad. Aurelio Garzón del Camino. (Original en francés, 1975). Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

García Márquez, G. (1975). *El otoño del patriarca*. 3era. edición, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Kundera, M. (1982). *El libro de la risa y el olvido*. Trad. Fernando de

Valenzuela. (Original en checo, 1978). España: Seix Barral.

Pratz, X. *La política y el deporte: un juego de poder*, en <http://eserplife.com/la-politica-y-el-deporte-un-juego-de-poder-2/>, recuperado el 24 de mayo de 2015.

Roa Bastos, A. (1983). *Yo el Supremo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Valle Inclán, R. (1973). *Tirano Banderas*. México D.F.: Editora Nacional.

Víctor Alvarado Dávila
Filósofo

Catedrático, Universidad de Costa Rica

El Horror a lo sagrado

RESUMEN

En este esbozo cronológico, de la obra de Sigmund Freud titulada *Totem y Tabú*, se analizan críticamente las tesis controversiales acerca del origen primigenio de las organizaciones sociales en la cultura occidental. De la violación de una prohibición sagrada, a través del asesinato y del canibalismo, emergió lo que hoy entendemos por "cultura".

PALABRAS CLAVE

Freud • Tabú • Incesto • Parricidio •
Canibalismo • Tótem • Psicoanálisis.

Introducción

En este ensayo se estudiarán las tesis freudianas sobre el tabú como un código inconsciente ancestral anterior al origen de los dioses y las religiones. Al concebir el tabú como una prohibición sagrada ancestral, de la que brotan las fuerzas creativas del ser humano, Freud concluirá que del tabú nacen, más explícitamente, la moral y la religión.

Luego del asesinato paterno y del acto caníbal, surge el arrepentimiento y, con éste, la expiación de la culpa, que se da por medio de la reconciliación simbólica con el padre. Dicha reconciliación final con el padre lleva implícito el sacrificio de los instintos primigenios, que supone la renuncia dolorosa a todas las mujeres pertenecientes al mismo tótem. El mensaje de Freud es que finalmente se le da nueva vida –con una nueva fuerza– a la prohibición impuesta antiguamente por el padre (lo que recuerda el acto de la comunión en el rito católico: comer la ostia que simboliza el cuerpo crucificado; tomar el vino que representa la sangre derramada). Para Freud, de la comida totémica surgieron las organizaciones sociales, así como las interdicciones morales e incluso la religión.

Freud asegura que, a pesar de que el miedo al tabú es más fuerte que el deseo inconsciente de transgredirlo, existirá por siempre esa actitud ambivalente respecto de él. Entre las posibles implicaciones de esta afirmación, ha de estar el reconocimiento de la creencia neurótica obsesiva, de que una persona convertida en tabú puede contagiar a los demás.

Otra tesis interesante sostiene la existencia de una “patología tabú”, sufrida por los actuales neuróticos obsesivos. Lo que puede significar que, si aceptamos la afirmación de que todos somos neuróticos, no es descabellado sospechar que arrastramos dosis de neurosis obsesivas y que, por consiguiente, reproducimos tabúes primitivos, más aún si reconocemos lo que Freud ha llamado “inconsciente arcaico”.

Además, entre las tesis más controversiales que se encontrarán en la lectura de esta obra, está la afirmación pre-explicita de que la rebelión primigenia se dio por el deseo de poseer sexualmente a la mujer.

Incesto: La tentación prohibida

Considerando al hombre de la prehistoria –en cierto sentido– como contemporáneo del actual, Sigmund Freud lleva a cabo un análisis que pretende dar cuenta de la medida en que los tabúes que abrigamos los hombres de la sociedad contemporánea encuentran sus primeras huellas en los pueblos primitivos. Para ello, inicia su estudio tomando como ejemplo primordial a los aborígenes de Australia, entre los cuales, a pesar de que no se puede esperar una moral sexual similar a la nuestra o que impongan a sus instintos sexuales límites muy marcados, “se imponen la más rigurosa interdicción de las relaciones sexuales incestuosas” (Freud, 1981, 1724).

En tales tribus australianas se observa, según Freud, el sistema totémico; tótem que se transmite hereditariamente tanto por línea paterna como materna, predominando esta última, para darle finalmente el campo a la dirección paterna. Una característica que rige a todos los miembros de un tótem es que pueden vivir separados entre sí, manteniendo relaciones cordiales con miembros pertenecientes a otro tótem, mas no por ello se admite mantener relaciones sexuales con una persona que integra el clan prohibido, siendo hasta castigado con la muerte aquel individuo que desobedezca tal interdicción.

ABSTRACT

In this chronological sketch of Sigmund Freud's work entitled Totem and Taboo, we critically analyze the controversial thesis about the original source of social organizations of Western culture. From the violation of a sacred prohibition, through murder and cannibalism, emerged what nowadays we understand as “culture”.

KEYWORDS

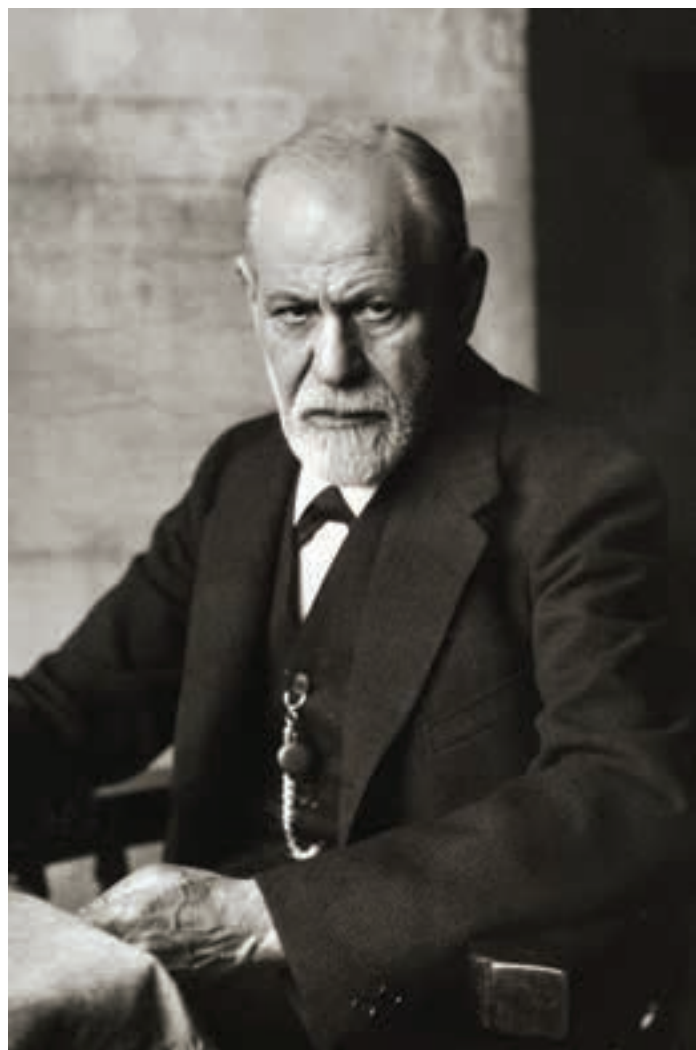
Freud • Taboo • Incest • Parricide • Cannibalism
• Totem • Psychoanalysis.

Las relaciones de parentesco no son referidas entre dos individuos, sino entre un individuo y un grupo. "Si, por ejemplo, el hombre forma parte de un clan cuyo tótem es un canguro y se casa con una mujer cuyo tótem es el emú (especie de avestruz), los hijos, varones o hembras, tendrán todos el tótem de la madre. Un hijo nacido de este matrimonio se hallará, pues, en la imposibilidad de entablar relaciones incestuosas con su madre y hermana pertenecientes al mismo clan" (Freud, 1981, 1750). Además, al ser consanguíneos aquellos que descienden de un mismo tótem, no pueden por tal razón experimentar relaciones sexuales ni siquiera con los parientes más lejanos. De ahí que un individuo llama "padre" a todos aquellos hombres que, perteneciendo al mismo tótem, pudieron haber sido su padre (igual pasa con la "madre" y con los "hermanos").

La exogamia que con tanto escrúpulo velan los "pueblos primitivos" aparentemente está sustentada en la intensa tentación que constantemente experimentan, ante la posibilidad de infringirla. Ejemplo interesante se puede ver entre los basoga, tribu negra que habita en la región de las fuentes del Nilo, donde "el hombre no puede hablar a su suegra sino hallándose la misma en otra habitación de la casa y oculta a sus ojos. Este pueblo tiene un tal horror al incesto, que lo castiga incluso entre los animales domésticos" (Freud, 1981, 1755). Para Freud, las relaciones entre yerno y suegro han de concebirse como una relación ambivalente, compuesta tanto de elementos afectuosos como de elementos hostiles.

En adición a lo hasta aquí dicho, el psicoanálisis añade que la ambivalencia de sentimientos y emociones de la suegra hacia el yerno es un elemento neurótico, ya que "la identificación afectiva con la hija llega en algunas madres hasta a compartir el amor de la misma hacia su marido, circunstancia que en los casos más agudos conduce a graves formas de neurosis, a consecuencia de la violenta resistencia psíquica que contra tal inclinación afectiva se desarrolla en la sujeto" (Freud, 1981, 1757).

La situación psíquica experimentada por el yerno es similar a la de la suegra. Freud considera que el hombre desborda su amor y su libido sobre una nueva mujer –su esposa–, pero luego de haber transferido el objeto amoroso en ella, habiendo estado depositado (tal objeto amoroso) anteriormente sólo en la madre de éste o en su hermana, gran parte de este sentimiento culmina en la suegra, en la medida en que algunos rasgos físicos, psíquicos, morales o de otra índole son vestigios de los encontrados en su nueva amada ⁽¹⁾.



■ *Freud asegura que, a pesar de que el miedo al tabú es más fuerte que el deseo inconsciente de transgredirlo, existirá por siempre esa actitud ambivalente respecto de él.*

Partiendo de que el temor al incesto es un rasgo esencialmente infantil, Freud llega a formular que tal hecho concuerda sorprendentemente con la vida de los neuróticos. Según Freud, “el psicoanálisis nos ha demostrado que el primer objeto sobre el que recae la elección sexual del joven es de naturaleza incestuosa condenable, puesto que tal objeto está representado por la madre o por la hermana, y nos ha revelado también el camino que sigue el sujeto, a medida que avanza en la vida para sustraerse a la atracción del incesto” (1981, 1757-1758).

Uno de los elementos predominantes de toda neurosis consiste en haberse detenido en una etapa psicosexual infantil al no ser superada en el pasado. Por ello, las fijaciones incestuosas del instinto sexual constituyen el papel principal en la vida psíquica inconsciente, siendo de tal forma la neurosis el “complejo nuclear” de toda actitud incestuosa hacia los padres.

Para Freud, la resistencia y la profunda aversión que experimenta la humanidad por sus deseos incestuosos encuentra sus raíces en épocas anteriores. Esto nos hace pensar que el terror al incesto puede provenir de una ‘herencia arcaica’ (como la entendía Freud en La interpretación de los sueños) que se manifiesta inconscientemente, aunque pueda asumirse de modo consciente.

La enfermedad tabú

El tabú se manifiesta esencialmente en prohibiciones y restricciones, coincidiendo las más de las veces con el ‘temor sagrado’. El tabú acaece como una autoridad procedente de sí misma:

“Las prohibiciones tabú carecen de todo fundamento. Su origen es desconocido. Incomprensibles para nosotros, parecen naturales a aquellos que viven bajo su imperio” (Freud, 1981, 1758).

Retomando a Wundt, Freud manifiesta que el tabú es el código no escrito con el que cuenta la humanidad, siendo incluso anterior a los dioses y a las religiones⁽²⁾. Más tarde, citando a Norhcote (*Enciclopedia Británica*), Freud escribe: “La palabra “tabú” no designa en rigor más que las tres nociones siguientes: a) El carácter sagrado (o impuro) de personas u objetos. b) La naturaleza de la prohibición que de este carácter emana; y c) La santidad (o impurificación) resultante de la violación de la misma” (...) “Desde un más amplio punto de vista, pueden distinguirse varias clases de tabú: 1) Un tabú natural o directo, producto de una fuerza misteriosa (mana) inherente a una persona o a una cosa. 2. Un tabú transmitido o indirecto, emanado de la misma fuerza, pero que puede ser: a) adquirido; o b) transferido por un sacerdote, un jefe o cualquier otra persona; y 3. Un tabú intermedio entre los dos que anteceden, cuando se dan en él ambos factores; por ejemplo, en la apropiación de una mujer por un hombre” (1981, 1759).

Los pueblos primitivos asumen el tabú de modo natural sin siquiera cuestionarlo, están absolutamente convencidos de que infringirlo traería consigo las mayores desgracias; de tal modo que “el inocente malhechor que sin saberlo ha comido carne de un animal tabú cae, al darse cuenta de su crimen, en una profunda depresión, da por segura su muerte en breve plazo y acaba realmente por morir” (Freud, 1981, 1760).

Al opinar Freud que determinados tabúes son racionales en tanto tienden a imponer abstenciones y prohibiciones (p.1760 de nuestra edición), no sabemos en qué sentido

entiende él lo racional. Pareciera ser, al menos en este caso, que lo racional estaría más cercano a la mentira (que en busca del bien moral del grupo se propone como un ideal) que a la verdad; la cual en ciertos casos negaría cualquier axioma que pretendiera emerger como un a priori por medio del cual se intenta sustentar una visión de mundo que se cree absoluta.

Con base en esto, creemos que la racionalidad de cada tabú no está más que contaminada por una axiología implícita en todo grupo social. Sostener que emerja de un modo inconsciente sería decir mucho, a menos que supongamos algo externo y anterior al hombre que introduzca tal modo de dirigir al ser humano. Cualesquiera que hayan sido los estadios anteriores al *homo sapiens* ¿cómo podríamos demostrar que primero hubo un modo de ser inconsciente antes que cualquier trauma, represión, censura, sublimación, proyección o transferencia? Si a la herencia arcaica (Freud) y/o al inconsciente colectivo (Jung) los retrotraemos de modo inconsciente, ¿cómo entender el inconsciente si efectuamos una regresión imaginaria hasta los inicios de los primeros hombres? ¿Es acaso que estos hombres, no poseyendo inconsciente alguno, heredaron a sus hijos sus cargas psíquicas, las cuales fueron asumidas por ellos inconscientemente? Y lo más interesante aún: si supiéramos que estos primeros hombres no tenían residuos inconscientes en su ser, ¿qué hizo que reprimieran ciertos elementos psíquicos (como un segundo momento, no ya desde la herencia arcaica, sino más bien desde el inconsciente individual) en lugar de otros? Es acaso que existía un órgano o facultad psíquica o espiritual que antecedería al inconsciente? De ser así, ¿cuál sería esa facultad? Podríamos estar tentados a decir que la conciencia, pero surgiría la interrogante siguiente: ¿Qué permitió el surgimiento de ella? Ese sería el "eslabón perdido"? ¿Ser hombre es tener conciencia de sí...?

Según Freud, a pesar de que ciertos tabúes pueden parecer racionales, hay otros que "recaen sobre nimiedades exentas de toda significación" (1981, 1760); sin embargo, al haber tres clases de

tabúes (clasificación hecha por Wundt), que se referían a animales, a hombres y a objetos inanimados, ningún pueblo está o estuvo exento de ellos.

Para Wundt, los tabúes nacen "en el lugar de origen de los instintos más primitivos y a la vez más duraderos del hombre; esto es, en el temor a la acción de fuerzas demoníacas". Mas para Freud –en contraposición a Wundt– "explicar así el tabú no es remontarse hasta las fuentes mismas de su concepto y mostrar sus últimas raíces. Ni el mundo ni los demonios pueden ser considerados en Psicología como causas primeras, más allá de las cuales sea imposible remontarse. Otra cosa sería si los demonios tuvieran una existencia real, que sabemos que no la tienen –como tampoco los dioses–, sino que son creaciones de las fuerzas psíquicas del hombre. Tanto unos como otros han surgido de algo anterior a ellos" (1981, 1762).

■ *Los pueblos primitivos asumen el tabú de modo natural sin siquiera cuestionarlo, están absolutamente convencidos de que infringirlo traería consigo las mayores desgracias.*





■ *La derivación y la transferencia que acaecen en la tendencia neurótica son de origen sexual, en tanto que el tabú no posee únicamente una significación sexual, sino más bien, su comprensión deriva de su significación social.*

El tabú, como bien lo ha dicho Freud, no es únicamente un fenómeno de las colectividades primitivas; la 'enfermedad del tabú' es también padecida por los neuróticos obsesivos, los cuales no imponen a sí mismos prohibiciones tabú individuales carentes de toda motivación⁽³⁾, que simplemente surgieron de repente un día de tantos.

Un aspecto interesante de mencionar es que aquél que ha infringido un tabú se convierte a sí mismo en tabú para los demás y nadie debe entrar en contacto con él, pues se contagiaría al hacerlo (puede también que alguien se haga tabú sin haberlo infringido, esto es, encontrándose en una situación susceptible de excitar los deseos prohibidos de los demás). Como corroboración de ello, Freud presenta dos ejemplos; uno tomado de los maoríes y otro de una observación clínica de una de sus pacientes:

1. "Un jefe maorí no intentará jamás reanimar el fuego con su aliento, pues su aliento sagrado comunicará su fuerza al fuego, el fuego a la vasija colocada sobre él, la vasija a los alimentos que en ella cuecen, y los alimentos a la persona que los consume, lo cual traería consigo la muerte de la persona que hubiere comido los alimentos preparados en la vasija calentada sobre el fuego y reanimado con el aliento del jefe, sagrado y peligroso".
2. La paciente "exige que un objeto que su marido acaba de comprar sea alejado de la casa, sin lo cual le será imposible residir en ella, pues ha oído decir que dicho objeto ha sido comprado en una tienda situada, por ejemplo, en la calle de los Ciervos. Ahora bien: una de sus amigas, que reside en una lejana ciudad y a la que conoció en otros tiempos, de soltera, es actualmente la señora de Ciervo. Esta amiga es hoy, para ella, imposible o tabú, y el objeto comprado aquí en Viena resulta tan tabú como la amiga misma, con la cual no quiere tener relación ninguna" (Freud, 1981, 1764-1765).

Como se podrá haber visto, la prohibición tabú se desplaza. En principio, pareciera ser que el tabú se transmite de generación en generación, en vista de la tendencia de los individuos del grupo; tendencia que habría que censurar⁽⁴⁾.

Para Freud, todos aquellos que abrigan un tabú "en su inconsciente, no desearían nada mejor que su violación, pero al mismo tiempo sienten temor a ella. La temen precisamente porque la desean, y el temor es más fuerte que el deseo. Este deseo es, en cada caso individual, inconsciente, como en el neurótico" (1981, 1767).

Un resumen de lo que constituye el fenómeno tabú es elaborado por Freud de la siguiente manera:

“El tabú es una prohibición muy antigua, impuesta desde el exterior (por una autoridad) y dirigida contra los deseos más intensos del hombre. La tendencia a transgredirla persiste en lo inconsciente. Los hombres que obedecen al tabú observan una actitud ambivalente con respecto a aquello que es tabú. La fuerza mágica atribuida al tabú se reduce a su poder de inducir al hombre en tentación: se comporta como un contagio, porque el ejemplo es siempre contagioso y porque el deseo prohibido se desplaza en lo inconsciente sobre otros objetos. La expiación de la violación de un tabú por renunciamiento prueba que es un renunciamiento lo que constituye la base del tabú” (1981, 1769).

Para establecer los distintos tipos de tabúes, es importante explicitarlos para un mejor estudio de ellos. Por ejemplo, al hablar de los tabúes relativos, Freud los divide en tres: 1) a los enemigos; 2) a los jefes; 3) a los muertos.

En lo referente a los primeros, se pueden subdividir en cuatro partes: 1) la reconciliación con el enemigo; 2) restricciones; 3) actos de expiación o de purificación del matador; 4) determinadas prácticas ceremoniales.

A pesar de que existe una íntima relación entre el tabú y la neurosis⁽⁵⁾, no puede pensarse que el tabú es una neurosis, sino más bien ha de entenderse como una formación social. En el tabú, el castigo por su incumplimiento recae únicamente sobre su transgresor (modo egoísta), mientras que en la neurosis obsesiva el castigo por haber infringido el prohibido tabú individual recae (para el enfermo) sobre una persona enlazada emotivamente a él (modo altruista).

En un inicio, el neurótico teme que el castigo caiga sobre sí mismo (como lo cree el “salvaje”), pero luego el temor se desplaza al creer que recaerá sobre la persona a la que se deseaba el mal. De tal manera que el neurótico, dando cuenta de un ‘cariñoso altruismo’, no hace más que expiar su actitud verdadera (un brutal egoísmo).

La derivación y la transferencia que acaecen en la tendencia neurótica son de origen sexual, en tanto que el tabú no posee únicamente una significación sexual, sino más bien, su comprensión deriva de su significación social.

Para Freud “el predominio de las tendencias sexuales sobre las tendencias sociales constituye un rasgo caracte-

rístico de la neurosis; pero estas mismas tendencias sociales no han nacido sino de la mezcla de elementos egoístas con elementos eróticos” (1981, 1794).

La expiación parricida

Sigmund Freud, al considerar que el desarrollo de la concepción humana es paralelo al desarrollo de la libido individual, hace corresponder (tanto por su temporalidad como por su contenido) la fase animista al narcisismo, la fase religiosa a la elección de objeto (caracterizado por la fijación de la libido a los padres) y la fase científica al estado de madurez (cuando el individuo renuncia al principio de placer y busca su objeto en el mundo exterior, subordinándose a la realidad).

Quizás, la parte más interesante del análisis freudiano sobre el tótem y el tabú la encontramos en la última parte de su trabajo, cuando refiriéndose a los estudios de Robertson Smith y Darwin –entre otros– nos habla del asesinato cruel que lleva a cabo el clan sobre su tótem, lamentándolo luego con el fin de sustraerse a la posterior responsabilidad.

Siendo el animal totémico una institución del padre, el parricidio acontecido en una tribu pasa por las mismas fases de expiación de la culpa:

“Los hermanos expulsados se reunieron un día, mataron al padre y devoraron su cadáver, poniendo así un fin a la existencia de la horda paterna. Unidos, emprendieron y llevaron a cabo lo que individualmente les hubiera sido imposible. Puede suponerse que lo que les inspiró el sentimiento de su superioridad fue un progreso de la civilización quizá, el disponer de un arma nueva. Tratándose de salvajes caníbales, era natural que devorasen el cadáver. Además, el violento y tiránico padre constituía seguramente el modelo envidiado y temido de cada uno de los miembros de la asociación fraternal, y al devorarlo se identifican con él y se apropiaban una parte de su fuerza. La comida totémica, quizá la primera fiesta de la humanidad, sería la reproducción conmemorativa de este acto criminal y memorable que constituyó el punto de partida de las organizaciones sociales, de las restricciones morales y de la religión” (Freud, 1981, 1838).

Respecto al origen totémico de las religiones, Mircea Eliade en *Imágenes y Símbolos (Ensayos sobre el simbolismo mágico-religioso)* critica *Tótem y tabú* al señalar que “Freud universaliza sus conceptos a pesar de conocer las conclusiones a las que Frazer había llegado sobre la no universalidad del totemismo como fenómeno socio-religioso”.

Censura igualmente *Las formas elementales de la vida religiosa*: «libro precioso en muchos aspectos», a veces casi genial, pero desgraciadamente carente de fundamento”, porque señala que “Durkheim cae en el mismo error de Freud, al atribuir al totemismo el origen de las religiones” (Macías, 2006, III).

Retomando las tesis freudianas, se afirma que los sentimientos ambivalentes que experimentaba la horda fraterna son de la misma naturaleza que los que experimentan los niños y los enfermos neuróticos ante sus padres (complejo de Edipo), odiando al padre en la medida en que se opone a los intereses sexuales de estos, pero también amándolo y admirándolo como ideal de poderío por emular.

■ *Quizá el primer esfuerzo que lleva a cabo Freud en Tótem y tabú está encaminado a demostrar que el complejo de Edipo es contemporáneo al nacimiento de la religión, la sociedad, la moral y el arte.*

Luego del asesinato paterno, el arrepentimiento condujo a seguir las prohibiciones que el padre demandaba antes de su muerte, esto con el fin de expiar su culpa y de enmendar, mediante la idealización, la figura del padre asesinado. “Lo que el padre había impedido anteriormente, por el hecho mismo de su existencia, se lo prohibieron luego los hijos a sí mismos en virtud de aquella obediencia retrospectiva característica de una situación psíquica que el psicoanálisis nos ha hecho familiar. Desautorizaron su acto, prohibiendo la muerte del tótem, sustitución del padre, y renunciaron a recoger los frutos de su crimen rehusando el contacto sexual con las mujeres, accesibles ya para ellos” (Freud, 1981, 1839).

Aparentemente, el deseo sexual en vez de unir a los hermanos los separaba; por ello renunciaron a él, instituyendo –posiblemente después de ciertos enfrentamientos– la prohibición al incesto para evitar posteriores actos parricidas.

De aquí se desprenden, según Freud, las prácticas homosexuales experimentadas en la época del destierro, que si bien es cierto contradicen la lógica de la abstinencia a satisfacer las necesidades sexuales con individuos pertenecientes al mismo tótem, Freud parece sostener con mucha seguridad, pasando por alto que las relaciones homosexuales están siempre encaminadas a satisfacer una necesidad sexual aunque se le reduzca a la manifestación de un deseo reprimido inconsciente perverso.

Otra consecuencia –quizá más viable que la anterior– sería el nacimiento del derecho matriarcal “descrito por Bachofen y que existió hasta el día en que fue reemplazado por la organización de la familia patriarcal” (Freud, 1981, 1842). Asimismo, la religión totémica surgiría de la conciencia del sentimiento de culpa experimentado por los parricidas y como un intento, tanto de calmar tal sentimiento, como de reconciliarse con el padre (mediante la obediencia a las prohibiciones que éste exigía). “La sociedad reposa entonces sobre la responsabilidad común del crimen colectivo, la religión sobre la conciencia de la culpabilidad y el remordimiento, y la moral, sobre las necesidades de la nueva sociedad y sobre la expiación exigida por la conciencia de culpabilidad” (Freud, 1981, 1842). De tal manera, Freud concluye que el totemismo y la exogamia poseen un origen simultáneo.



Fotografía: Ioannis Kontomitros. www.flickr.com

El análisis psicoanalítico se torna cada vez más interesante cuando relaciona el parricidio original con la creencia en Dios, al recordarnos que se concibe al hombre a imagen y semejanza de éste, y agregando que tal imagen no se refiere a un ideal abstracto o inaprensible, sino que más bien responde a una imagen y semejanza carnal o física; pensando a Dios como una sublimación del padre. Tal idea iría muy a la par de lo que Feuerbach decía: "Dios fue creado a imagen y semejanza del hombre" y no al revés.

Así como primero se habló del tótem como un antepasado, se hablará luego de Dios como de un padre celestial. Si se trae a colación el hecho de que ningún integrante del grupo que expiaba la culpa podía emular la omnipotencia del padre, lo que antes era un sentimiento hostil, se fue transformando, por tal impotencia, en un amor idealizado fundado sobre la imposibilidad de igualarlo. Aquellos que más se acercaban a la idealización del padre celestial fueron llamados "dioses".

Lo más seductor para nosotros del análisis freudiano – fundado esta vez en los estudios de Frazer– lo encontramos en la siguiente cita: "En el mito cristiano, el pecado original de los hombres es indudablemente un pecado contra Dios-Padre. Ahora bien: si Cristo redime a los hombres del pecado original sacrificando su propia vida, habremos de deducir que tal pecado era un asesinato. Conforme a la ley del Talión, profundamente arraigada en el alma humana, el asesinato no puede ser redimido sino con el sacrificio de otra vida. El holocausto de la propia existencia indica que lo que se redime es una deuda de sangre. Y si este sacrificio de la propia vida procura la reconciliación con Dios-Padre, el crimen que se trata de expiar no puede ser sino el asesinato del padre. Así, pues, en la doctrina cristiana confiesa la humanidad más claramente que en ninguna otra su culpabilidad, emanada del crimen original, puesto que sólo en el sacrificio de un hijo ha hallado expiación suficiente. La reconciliación con el padre es tanto más sólida cuanto que simultáneamente a este sacrificio se proclama la total renunciación a la mujer, causa primera de la rebelión primitiva. Pero aquí se manifiesta una vez más la fatalidad psicológica de la ambivalencia. Con el mismo acto con el que ofrece al padre la máxima expiación posible alcanza también el hijo el fin de sus deseos contrarios al padre, pues se convierte a su vez en dios al lado del padre. La religión del hijo sustituye a la religión del padre, y como signo de esta sustitución se resucita la antigua totemica; esto es, la comunión, en la que la sociedad de los hermanos consume la carne y la sangre del hijo –no ya las

del padre–, santificándose de este modo e identificándose con él" (Freud, 1981,1846).

El resultado genealógico de esta deducción no hace más que poner los pelos de punta por su "mítica" apreciación, al afirmar que la rebelión primitiva se da a causa del deseo de posesión sobre la mujer. En este sentido, la mujer seguiría siendo la causante del mal, en este caso como provocadora de los deseos del varón, irrumpiendo en la tranquilidad anímica de éste. Sin embargo, podríamos decir que ella no es responsable de la 'debilidad' del macho que busca justificar sus actos recurriendo a pseudo-causas, cuando siendo él quien padece un deseo desmesurado, es el responsable de elegir cómo dirigirlo. ¿O es que acaso otro elige por él? No faltará alguien que diga: "Es el deseo inconsciente reprimido que desde lo más profundo de sus entrañas elige". Mas nosotros irónicamente preguntaríamos: ¿El inconsciente de quién? ¿El inconsciente de otro elige por él?

Bibliografía

- Alvarado, V. (2010) *Lo Inconsciente*. San José: Calle de la Amargura.
- Alvarado, V. (2008) "Neurosis colectiva". *Tópicos del Humanismo* n°. 153.
- Alvarado, V. (2007) "Del Homo Sapiens y sus ficciones". *Tópicos del Humanismo* n°. 139.
- Alvarado, V. (2007) "El retorno de lo reprimido". *Hoja Filosófica* n°. 17.
- Alvarado, V. (2004) "En relación con el instinto sexual freudiano". *Tópicos del Humanismo* n°. 106.
- Alvarado, V. (2003) "Apuntes marginados a una interpretación del Mundo Onírico". *Tópicos del Humanismo* n°. 101.
- Macías, C. (2006) "El mito en la literatura: un recorrido hacia su definición". *Sincronía*. Año 11 / Número 38.
- Freud, S. (1981) *Obras completas* (Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres, tomo III.) Madrid: Biblioteca Nueva.

A modo de conclusión

La afirmación de que en toda la civilización occidental hay resabios del parricidio primigenio, representado mediante la obediencia retrospectiva que se impuso a los hijos y que derivó, hasta nuestros días, en la prohibición sexual al incesto, nos invita a reproducir una cita que, no sólo aparece a modo de conclusión en esa obra, sino que también nos ofrece una síntesis de lo que hasta el momento hemos presentado aquí:

“No puede haberse ocultado a nadie que postulamos la existencia de un alma colectiva en la que se desarrollan los mismos procesos que en el alma individual. Admitimos que la conciencia de la culpabilidad emanada de un acto determinado ha persistido a través de milenios enteros, conservando toda su eficacia en generaciones de hijos maltratados por su padre tiránico” (Freud, 1981, 1847).


Quizá el primer esfuerzo que lleva a cabo Freud en *Tótem y tabú* está encaminado a demostrar que el complejo de Edipo es contemporáneo al nacimiento de la religión, la sociedad, la moral y el arte; constituyendo así el ‘nódulo de todas las neurosis’. La otra exigencia será –precisamente– probar la similitud existente entre la forma mágica de ver el mundo del hombre primitivo con la del enfermo neurótico. A este respecto, Freud sostiene que en el neurótico la conciencia de culpa, a pesar de que tiende hacia el mal, no se traduce en acción, es decir, que el sentimiento de culpa se funda en realidades puramente psíquicas y no realidades materiales. En cambio, en el hombre primitivo, la acción es lo primero; mientras éste pone la realidad material al mismo nivel que la realidad psíquica –eso creemos–, el enfermo neurótico sitúa la realidad psíquica sobre la realidad material, cosa contraria a la que hacen los hombres supuestamente “normales”, que ponen la realidad material encima de la realidad mental.

Finalmente –y en otro sentido–, se hace necesario repetir y reconocer que otra de las tesis más controversiales, que se siguen desprendiendo de la lectura de la obra estudiada, es la afirmación pre-explicita de que la rebelión primitiva se dio –en términos más profundos– por el deseo (instintivo) de poseer sexualmente a la mujer.

Debemos a Freud el forzarnos a no arrojar a un lado lo que no comprendemos, cuando somos víctimas de nuestra propia visión de mundo que nos coarta la posibilidad de ver otros mundos con otros ojos, pues no es un secreto que miramos siempre con más cuidado lo que creemos que debe ser visto. En otras palabras, hemos de observar con cuidado el mundo del primitivo y del neurótico, sin antes formular juicios de valor teñidos con nuestra ‘racionalidad occidental’.

Notas

- (1) Podríamos admitir con ciertas reservas las deducciones psicoanalíticas a este respecto, no sin antes subrayar que el desplazamiento sentimental no es del todo lineal, ni tan simplista como lo muestra Freud. Más bien estaríamos inclinados a pensar –asumiendo tal ambivalencia emocional– que dicha proyección remite más directamente a un ideal de mujer que, abrigado en la mente del hombre, se pueda depositar su representación no únicamente en su suegra (habiendo partido obviamente de su madre) sino también en cualquier mujer que el individuo elija, ya consciente o inconscientemente (desde las nociones freudianas), como digna portadora de tal modelo ideal de femineidad (aunque fuesen solamente pocos elementos los admirados en cierta mujer).
- (2) Lamentablemente no poseemos elementos ni para confirmar o refutar tal tesis.
- (3) A esto agregaríamos, más bien, que tales prohibiciones tabú son carentes de toda prohibición aparente o explícita.
- (4) Se podría seguir de aquí –continuando el hilo psicoanalítico– que el ‘superego’ colectivo aparece luego de la reflexión consciente del ‘ego’ (también colectivo) que actúa posteriormente por los estragos cometidos por el ‘id’.
- (5) Según Freud, desde el punto de vista genético, la naturaleza social de la neurosis se deriva de su tendencia original a huir de la realidad, que no ofrece satisfacciones, para refugiarse en un mundo imaginario lleno de atractivas promesas. En este mundo real, del que el neurótico huye, reina la sociedad humana con todas las instituciones creadas por el trabajo colectivo, y volviendo la espalda a esta realidad, se excluye por sí mismo el neurótico de la comunidad humana (p.1794).



Hannia León-Fuentes
Ministerio de Educación Pública
Universidad de Costa Rica, Sede
del Atlántico
Turrialba, Costa Rica
HANNIA.LEON_F@ucr.ac.cr

La necesidad de abrir espacios de reflexión docente en el centro de educación secundaria pública

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento.

Vélaz y Vaillant (2012, p.11)

Todas las instituciones que tienen a cargo la formación de las futuras generaciones deben pensar y repensar la práctica pedagógica. No obstante, las múltiples variables que afectan esta profesión, enmarañan cada vez más el panorama para que esta reflexión suceda. En el pasado, la práctica reflexiva permitió a los propulsores de corrientes pedagógicas difundir nuevas tendencias educativas; no obstante, esta no puede ser responsabilidad de unos pocos, teóricos, académicos; por el contrario, debe ser una práctica inherente al ejercicio docente y el principal componente para renovar su labor.

RESUMEN

Actualmente, los docentes se enfrentan a su tarea educativa sin la conciencia de reflexionar sobre su quehacer. Para impulsar la reflexión, es necesario preguntarse si cada docente posee los espacios, las estrategias y, sobre todo, la actitud para llevarla a cabo. Esto implica realizar un análisis, una llamada de atención a los gestores de los centros educativos y una revisión de las estrategias disponibles para promover estos importantes espacios, los cuales constituyen la base para la mejora educativa en Latinoamérica.

PALABRAS CLAVE

Docente • reflexión • estrategias

ABSTRACT

Every day teachers tackle educational tasks without realizing the importance of reflecting upon the processes of their work. However, to promote reflection it is necessary to ask one's self if every teacher has the space, the strategies, and, above all, the disposition to do so. This implies a need for introspection, an appeal to school administrators and an analysis of current available strategies to promote the necessary space and time that form basis for the betterment of Latin-American Education.

KEYWORDS

Teacher • reflection • strategies

■ *Desafortunadamente, algunas instituciones formadoras de docentes, y los mismos centros educativos, han invisibilizado la importancia de la reflexión, cuando esta debería ser pilar esencial para su quehacer.*

En los últimos años, han quedado al descubierto las deficiencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la secundaria pública. Pese a los avances en materia de cobertura, el Estado de la Nación (2013) ha alertado sobre el bajo desempeño estudiantil y docente, así como la creciente situación de violencia y desigualdad. Esta situación ocurre dentro de un panorama global, donde el avance de las tecnologías, el cambio constante y la creación de conocimiento exigen ciudadanos cada vez mejor preparados.

En estas circunstancias, se preconiza que cada institución debe adaptarse a las demandas de la sociedad y ofrecer una educación individualizada, sin pretender homologar el desempeño de sus miembros. Lo anterior supone una tarea educativa de gran cuidado, donde se integre, efectivamente, la realidad del contexto y una propuesta didáctica consciente, analítica e intencionada.

Por estos motivos, la reflexión docente resulta de particular interés, si se quiere realmente apuntar hacia una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Autores como Seibert y Daudelin (1999) explican que la reflexión consiste en una revisión cognitiva de la experiencia; es decir, un análisis sobre lo que ocurre en la totalidad de la experiencia docente. Esta idea apunta a que la reflexión no se limita a las paredes del aula, sino que incluye todas las acciones que comprenden la profesión pedagógica.

Esta parece ser una concepción sencilla de emplear; no obstante, implica realmente tener la disposición para ponerla en práctica. Además, Westberg y Hilliard (2001) explican que la reflexión requiere conciencia de las experiencias y habilidad para aprender de ellas. Esta última frase encierra parte de la problemática aquí analizada: ¿tenemos los docentes habilidad y disposición para aprender de la experiencia? Parece ser que no.

Desafortunadamente, algunas instituciones formadoras de docentes, y los mismos centros educativos, han invisibilizado la importancia de la reflexión, cuando esta debería ser pilar esencial para su quehacer. Muchos justifican su olvido a causa de la inmediatez de la tarea educativa, que sobrepasa el espacio para desarticular conscientemente las experiencias diarias del aula. La justificación es válida, pero deben establecerse prioridades para mejorar a fondo la docencia, ya que las múltiples responsabilidades “inherentes al cargo” producen una sobrecarga laboral que limita las posibilidades de análisis sobre la tarea realmente sustantiva del profesorado.

En otras palabras, los docentes del aula de secundaria deben diagnosticar niveles de aprendizaje y necesidades particulares, planificar para varios grados, atender a una multitud de estudiantes, elegir o preparar materiales, planificar pruebas y revisarlas, planificar actos cívicos, ferias de todo tipo, realizar reuniones con padres, entre muchas otras tareas que se podrían seguir enlistando; no obstante, el punto aquí es que no se abre el tiempo para pensar en qué y cómo se están realizando estas labores. Algunas han sido impuestas de modo autoritario al profesorado de secundaria, sin pensar en la importante reducción de su tiempo para dedicarse a su labor sustantiva.

Inevitablemente, se produce entonces una mecanización del proceso de enseñanza, una tarea automática que se repite varias veces al día y en la que se aplican los mismos pasos; una enseñanza de corte industrial. El problema más relevante ante esta situación es que, al pasar a un modo automático, la mente deja de pensar en lo que está realizando y comienza a funcionar de manera acrítica, inconsciente, y peligrosamente atrofica.

En una experiencia personal de trabajo con docentes de secundaria, se visualiza esta situación con mayor claridad. Después de llevar a cabo observaciones de lecciones de

diferentes docentes, se les consulta su opinión sobre el desarrollo de la clase y revelan, con disimulado asombro, que normalmente no piensan sobre su actuar, ni sobre los procesos de enseñanza. En este sentido, está claro que la disminución de los espacios para el cuestionamiento pedagógico de estos profesionales, es lamentable. Los escasos esfuerzos por promover una educación permanente, que podrían contribuir con la reflexión docente, caen con facilidad en una revuelta de quejas con respecto a ciertas condiciones como el tiempo para cumplir con programas, la problemática social que aqueja a los estudiantes e influye en su desempeño, la sobrecarga laboral, entre muchas otras, sin siquiera proponer posibles medidas para un adecuado abordaje de los problemas.

Aunadas a estas denuncias, las zonas de conformidad a las que llegan algunos en este gremio amenazan con retrasar el manoseado concepto de cambio. Es decir, hay profesores que se sienten demasiado cómodos con su puesto, aplicando su única e indiscutible manera de impartir lecciones año tras año, por simplicidad, independientemente de si sus métodos aportan de manera significativa a la formación de las diferentes generaciones que pasan por sus aulas. Otros centran sus preocupaciones en la también reiterada rendición de cuentas, por lo que resulta más importante obtener cifras cuantitativas de procesos de evaluación de dudosa calidad.

Este desafortunado escenario daña, profundamente, a los dos actores principales del proceso educativo: estudiantes y docentes. Los reduce a sujetos pasivos y los aleja de las nuevas tendencias. Pese a que hace ya más de medio siglo se advierte que la educación debe girar en torno a los estudiantes, la realidad es muy distinta. Por este motivo, es importante que la concepción de los procesos de formación evolucione. Según López (2005), existe un nuevo escenario para los aprendizajes, ya que:

Existe hoy una nueva perspectiva de la formación manifestada en las siguientes consideraciones:

- El aprendiz es el centro del aprendizaje y el propietario de todo el proceso de aprendizaje.
- Se pasa del concepto de formación para trabajar al de aprender a vivir.
- La formación es una cuestión estratégica de primera magnitud especialmente para gestionar el conocimiento.
- La formación se da a lo largo de toda la vida y en cualquier momento.
- Es necesario aprender a aprender.
- La formación se basará en estrategias de asesoramiento y de orientación profesional.

- Aparecen nuevos mediadores del conocimiento. (pp.42-43).

Queda claro entonces que, ante una realidad global completamente distinta a la revelada en las instituciones, no queda más que promover la reflexión dentro de cada centro escolar. No obstante, desde el seno de cada centro educativo, dos siguientes cuestionamientos, al menos: ¿sobre qué se debe reflexionar?, y con la reflexión, ¿a dónde se pretende llegar?

Se debe reflexionar respecto del contexto inmediato de influencia, los jóvenes y su mundo, sus expectativas, sus habilidades y sobre cómo se pueden integrar estas cuestiones dentro de las demandas actuales y futuras. La reflexión no apunta a los conocimientos como tales, sino a las estrategias para que los estudiantes, por sí solos, alcancen estos saberes, se apropien de ellos, los cuestionen y los mejoren. Además, se debe reflexionar sobre lo que sirve y lo que no, las dudas que persisten y los problemas para los que no se han encontrado soluciones, sobre lo que no se hizo y los porqués, sobre los alcances de las acciones docentes y las posibilidades de expansión profesional, sobre los procesos de formación universitaria y el aprendizaje permanente.

Ahora bien, ¿qué se obtiene de la reflexión docente? Para Torres (2006), el conocimiento y destrezas que los docentes desarrollan no responden únicamente a su formación universitaria, sino a sus experiencias, tanto a nivel institucional como fuera de él. Estos saberes no serán repensados o comprendidos por los mismos profesores si no se analizan de manera cuidadosa. Por su parte, Carbonell (2001) citado por Pérez (2004), señala que

“un docente que participa en la educación percibirá la complejidad de esta y de cómo se mueve dentro de un sistema que la organiza y le otorga una estructura que se dirige a satisfacer las necesidades y requerimientos de aquellos que consideran la escuela como el escenario central de la educación...” (párr.42).

Necesariamente, el desempeño del docente se verá afectado por su capacidad de comprender el objetivo y los alcances de su labor. Por tanto, ante la ausencia total de esta conciencia, su ejercicio se verá seriamente afectado y reducido a una transmisión continua de información.

Para alcanzar la mejora de los procesos de reflexión en los centros educativos, se requiere desarrollar algunas habilidades básicas en el profesional, como la capacidad de observación, el pensamiento crítico y la sistematización, con

el fin de observar de forma analítica todo cuanto acontece y repercute sobre ellos y sobre sus estudiantes. Es así como cada centro educativo debe motivar a su grupo docente para iniciar una práctica consciente, propositiva y renovada con cada ciclo lectivo. Ante esta tarea, la organización debe plantearse cómo apoyar y promover la reflexión.

Afortunadamente, con la conciencia de esta problemática, algunos países han tomado iniciativas importantes y han logrado ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para el alcance de las metas particulares y colectivas en educación. Por ejemplo, según Vaillant (2009) y Vezub (2010) en Argentina y Uruguay se han impulsado acompañamientos docentes para profesores principiantes, redes de aprendizaje y producción de saberes. En cuanto a la promoción de la reflexión, Lombardi y Abrile (2009) señalan algunas actividades que pueden generarse en los centros educativos para inducirla:

- Elaboración conjunta de materiales y secuencias de enseñanza.
- Observación y registro de clases en las que se ponen en práctica estrategias de enseñanza planificadas en conjunto.
- Documentación de experiencias pedagógicas.
- Seminarios de actualización.
- Talleres para el intercambio de experiencias.
- Apoyo profesional mutuo entre colegas.

Los ciclos de desarrollo profesional pueden incluir:

- Talleres de análisis de casos.
- Estudio de incidentes críticos y propuesta de formas alternativas de actuación docente.
- Lectura y discusión de bibliografía.
- Conferencias y paneles a cargo de expertos.
- Elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los docentes participantes. (p.65)

No obstante, la base del éxito de estas propuestas radica en la voluntad de los gestores para promoverlas, además de la sutil invitación para que los docentes participen de ellas. Sin lugar a dudas, la implementación de todas o alguna de estas alternativas representa una respuesta para la solución inmediata y contextualizada a los problemas y situaciones que surgen, tanto a nivel institucional como de aula, en torno a la problemática aquí planteada.

De manera similar, la apertura de espacios dentro del centro educativo como mesas redondas, inscripción de trabajos interdisciplinarios y los ambientes para su desarrollo, espacios para el análisis y construcción conjunta de instru-

mentos, las capacitaciones a partir de intereses del seno escolar y abordados por sus propios miembros mediante la investigación, serían elementos de gran valor para alcanzar la anhelada reflexión.

Finalmente, se hace un llamado respetuoso a la comunidad de docentes, para que visualicen el alcance del análisis cuidadoso e informado de los procesos de enseñanza y aprendizaje y compartan, a través de las múltiples herramientas disponibles en la actualidad, los resultados de sus prácticas. Estas parten de la reflexión individual y conjunta, y que valora e interpreta la pedagogía como lo que debe ser: el vehículo para la satisfacción personal y el desarrollo colectivo de profesores y aprendientes.

Bibliografía

- Lombardi, G. y Abrile, M. (2009). *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional: Reflexiones a partir de la experiencia argentina*. En: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Vélaz, C y Vaillant, D. (coord). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- López, C. (2005). *Planificar la educación con calidad*. Monografía Escuela Española. Madrid, España: EPISE.
- Pérez, C. (2004). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación. <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>.
- Torres, R. (2006). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*. México: Red Perfiles Educativos. e-library <http://site.ebrary.com/lib/consorcioitesmsp/Doc?id=10168754&ppg=4>
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). En: *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, UNESCO. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/EI%2520desarrollo%2520prof%2520docente%2520centrado%2520en%2520la%2520escuela.pdf>

Normas para la presentación de artículos

Revista Umbral

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es “promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas”. La revista Umbral, de esta corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos, comentarios sobre libros y una sección especial denominada “Documentos”.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección “Artículos” no hay salvedades.
2. Aportar su currículum vital resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital al Departamento de Comunicaciones del Colopro, a los correos carla@colopro.com y comisioneditorial@colopro.com
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de la Asociación Costarricense de Filólogos, si pertenece a ella.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales. Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Fluidez conceptual.
 - d) Estructura del texto: con apartados y subapartados, un texto introductorio que explique el tema así como una conclusión.
 - e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Bibliografía.
2. La extensión del artículo no debe ser menor de 17.000 caracteres ni sobrepasar los 34.000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disco (en formato JPG, PDF o GIF) con sus respectivas leyendas y su número al pie.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Las citas o referencias textuales y la bibliografía, que se colocan al final, deben ser consignadas utilizando la normativa ISO-APA. Por ejemplo, en el texto se hacen referencias entre paréntesis; se anota solo el apellido del autor, el año de publicación y la página. En la bibliografía se anota la referencia en la siguiente forma: apellido e

inicial del nombre del autor, separados por una coma; seguidamente, el año de publicación entre paréntesis, luego el título de la obra en letra cursiva (no lo subraye), un punto, el lugar de publicación, dos puntos, la editorial (solo debe apuntarse el nombre, sin agregar la palabra Editorial). Datos aclaratorios sobre la traducción (si los hay), los volúmenes, la edición o reimpression (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo: Tolkien, J.R.R. (2001) *El Señor de los Anillos* (Trad. Luis Doménech, 4 Vols. 43 reimpr.) Barcelona: Minotauro.

En el cuerpo del artículo aparecerán (entre paréntesis, cada vez que se cite esa obra) solo el nombre del autor, el año de edición y la página: (Tolkien, 2001, 89). Si el nombre del autor o el año de publicación se mencionan en el texto, no los repita dentro del paréntesis. Si el paréntesis de la referencia coincide con el final del párrafo, debe aparecer antes del punto cuando se trata de una oración incompleta o de una referencia indirecta; pero, si se trata de una oración completa, el paréntesis se coloca después del punto. Cuando cite obras del mismo autor, publicadas el mismo año, las distingue colocando una letra a en la primera después del año, una b en la segunda y así sucesivamente. Ejemplo:

Borges, J.L. (1998a) *Obra poética 2*. Madrid: Alianza.
_____. (1998b) *Obra poética 3*. Madrid: Alianza.

El orden que establece primero el apellido y luego el nombre se mantiene cuando se trata de dos autores. Ejemplo: Alfaro, C. y Medina, D. (1998) *Filosofía*. Barcelona: Serval.

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo: Zamora, A. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación “pp” para indicar las páginas. Ejemplo: Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. *Revista Umbral*. 25, 41-52.

Cuando la revista cuenta con varios volúmenes, se consignan con números arábigos y en cursiva, y el número de la revista se coloca entre paréntesis. La bibliografía se consigna de acuerdo con el orden alfabético del apellido de los autores. Las referencias a un mismo autor se hacen por año, del texto más reciente al más antiguo; las de un mismo año se ordenan según el orden alfabético de los títulos. En español no se usan mayúsculas en todas las palabras del título. Escriba, por ejemplo: *Morir de celos y otras mitologías*; no *Morir de Celos y Otras Mitologías*.

7. El autor debe citar las fuentes respectivas cuando los artículos contengan imágenes o cuadros. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en Umbral.
8. La bibliografía utilizada se consignará al final y estructurada con base en la norma APA.
9. Una vez revisado el artículo, el autor deberá acoger las observaciones del Consejo Editor, corregirlo si fuera el caso y devolver la versión final en el tiempo establecido.

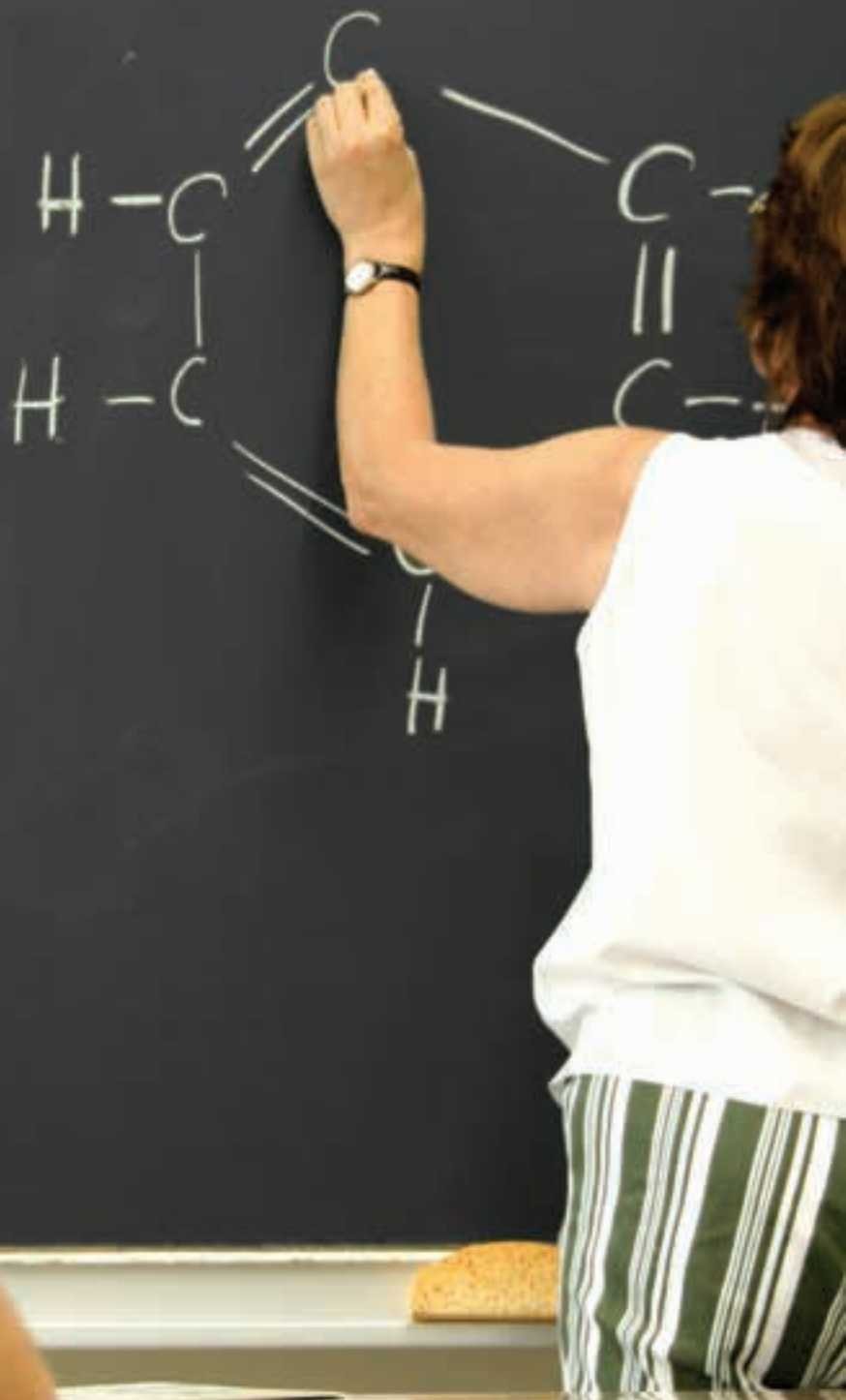
ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Colegio no asume ninguna responsabilidad por la devolución de los originales; únicamente se devolverán las ilustraciones.

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.

■ *“El adulto necesita saber por qué debe aprender algo para disponerse y comprometerse a aprenderlo, cuenta con un autoconcepto de ser responsable por sus decisiones, posee mayor número de experiencias que un adolescente o niño, es veloz para aprender los conocimientos que le ayuden a resolver las situaciones de la vida real, su orientación se centra en la vida, los problemas y tareas.”. (pág.5)*





Un sentido para la educación

Jonathan Jiménez Porras

Ganador 1º lugar Premio Jorge Volio 2014, categoría Letras, Colypro.

Ser educador hoy día es un oficio de claroscuros, pues las experiencias con personas jóvenes y con algunos superiores jerárquicos nos llevan del cielo al infierno en un momento. Desde los estigmas sociales que nos tachan como únicos culpables de las crisis económicas del país, hasta algunos padres y madres de familia que nos cargan a la cuenta el poco empeño de sus hijos e hijas, se extiende una larga lista de fantasmas que unen esfuerzos para hacernos claudicar ante nuestra labor. Sin embargo, a pesar de los avatares inesperados, pocas profesiones son tan gratificantes como esta; aunque sabemos de antemano que la decepción, el tedio y hasta la rabia harán lo imposible por heredarnos el sentimiento de fracaso. En este ensayo recopilare algunas razones por las cuales seguir creyendo en la educación y encontrarle un sentido al regreso a las aulas cada nuevo amanecer.



Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2015 – N° XXXVII

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista Umbrale en formato digital en www.colypro.com

- Sede San José: 2539-9700
- Sede Central, Alajuela: 2437-8800

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com /
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
 Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
 Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
 Masterlitho S.A.

Se puede figurar la educación mediante varias metáforas. Se ha dicho, por ejemplo, que la educación es un “camino de conocimiento”; así el proceso se ve como un viaje emprendido en busca de la verdad, cuya guía es la persona docente. No obstante, hoy día la educación más parece una batalla, en la cual se enfrentan las personas docentes contra una gran cantidad de enemigos que la acechan para atacarla, desviarla, destruirla y devorarla como el jaguar a un grupo de saínos.

El primer enemigo de la educación se mete en nuestras mentes y nos ataca desde adentro, tiene sus raíces en cada esquina y ha crecido como enredadera, tal como la chayotera se adueña de la baranda, así este fantasma se ha mezclado con cada espacio de nuestra sociedad. Algunos le llaman consumismo, otros voracidad, pero yo prefiero llamarle “ideología del consumo”. Esta jugarreta de alguna mano invisible pone a nuestros jóvenes como los zombies de las malas películas de terror, obsesionados con el acto de comprar. Crecen deseando poseer todo lo nuevo, dejando atrás una montaña de artículos usados, y en ese desatino desesperado se olvidan de asuntos más nobles como el crecimiento personal, las bibliotecas, el autoconocimiento o una buena conversación.

Esta ideología, que subyace furtiva, tiene a algunos medios de comunicación como sus mejores aliados. Estos la emprenden contra todo lo que amenace la voluntad moderna de consumir, voluntad que la educación no tiene el menor interés en abonar. Es así como encuentran en las educadoras y educadores a un grupo de “enemigos imaginarios” que deben ser eliminados, silenciados, deslegitimados, ridiculizados o estigmatizados. Ya no hay en los medios notas de orgullo por la educación costarricense, reconocimientos a personas que entregan su vida a esta noble causa, celebraciones por la inversión en centros educativos; sino lamentos por el puesto de la educación costarricense en rankings internacionales, noticias de errores a granel o faltas cometidas en el gremio y celebraciones por los recortes a la educación en el presupuesto nacional.

A estos dos enemigos disimulados, tácitos y silenciosos de la educación se les suma otro combatiente declarado: el narcotráfico. Las personas más jóvenes son miradas como consumidores potenciales, clientes por varios años, o bien como perfectos transportistas de la droga sin antecedentes delictivos. Para tal fin, son atraídos como ratones al queso, como peces a la carnada, como pollitos ingenuos que desean conocer el mundo, experimentar algo diferente.

La educación tiene otro fantasma que le obstaculiza su labor, pero que puede ser transformado en un aliado. El *homo sapiens* hoy se ha convertido en *homo videns*. Los celulares, la televisión y los ordenadores atraen toda la atención del mundo moderno. Las inversiones en tecnología son las más rentables en una humanidad que ha cambiado, que ya no es la misma, que ahora está interconectada por *Skype*, *Facebook* y *Twitter*. Es así como las aulas se han quedado con un educador hablando solo, mientras los grupos esconden su teléfono móvil bajo el pupitre y juegan o chatean, con la mente muy lejos del centro educativo. Si no hacemos de éste un aliado, será un feroz enemigo.

Así las cosas, no es difícil desmotivarse, pero aún faltan otros contendores por mencionar. No hay una sola persona trabajando en educación que sienta indiferencia frente a las noticias graves sobre la corrupción de altos jefes. Este tema es de los más serios. La entrega total de cada día, el esfuerzo por dar lo mejor y poder desarrollar de manera más profesional su labor, parecen derrumbarse cuando los ceros a la derecha crecen a pasos agigantados, en las

cuentas de quienes no tienen reparo en tomar los fondos del Estado mediante trampas legales o prevaricatos disfrazados. Este enemigo ataca la educación con refranes que legitiman la fechoría, tales como “en río revuelto ganancia de pescadores” o “el que pestañea pierde”.

El último elemento hostil que enlisto en este breve ensayo es aquel que enreda a la educación en sus propios chuicas: el papeleo y los tecnicismos excesivos. Tanto papel hay que entregar que el trabajo docente se vuelve un plebeyo de la administración pública. Las oficinas se llenan tanto de machotes, fórmulas, rúbricas y tablas técnicamente elaboradas, que la plaga de hojas ahoga los procesos, amenazando con hacer de la educación una técnica, dejando atrás los tiempos en que era un arte. Este elemento provoca que la profesión se pierda en sus propios planeamientos; entre circulares se traspapela la lección.

La mente de un educador se ve amenazada por tantos contrincantes que llega a pensar en cambiar de trabajo y renunciar a sus funciones, o simplemente conformarse con brindar pura instrucción, resignado a la derrota. Pero ante la adversidad y la suma de tropiezos, casi siempre salen a flote la vocación profunda y la esperanza que empuja los ánimos a continuar la lucha. Es labor de todos los días sentarse en casa a revisar pruebas, trabajos o preparar la clase; pero no se agota ahí, sino que algunos jefes gustan de convocar a reuniones y concejos fuera de horario lectivo y, como si fuera poco, se deben llevar adelante debidos procesos para corregir la conducta de estudiantes, haciendo entrevistas y completando expedientes.

Todo lo dicho hasta acá es diminuto comparado con la grandeza de otra preocupación profundamente humana. El ser humano tiene que vérselas con una realidad absoluta que puede convertirse en un ente desmovilizador, y llenar de angustia su corazón frente a lo que ha de venir: saber que luego de tantos ideales y empeños va a envejecer, se le llenará de arrugas el cuerpo y su estructura ósea se debilitará, acorralado por el Alzheimer y otras patologías. Además, siente una terrible frustración cuando se le dice todos los días, en cada noticiero, que los fondos de pensiones son insostenibles y que difícilmente podrá gozar de una pensión digna.

Pero lo anterior es solo un atisbo de la prudente dama que le ha de visitar. Esa dama que pocos desean viene en camino, y dentro de algún tiempo, nadie sabe cuándo, tocará la puerta, como ya arribó al hogar de tanta gente de tiza en mano como Omar Dengo, Yolanda Oreamuno, Luis Felipe González, Emilia Prieto, María Eugenia Hidalgo y el padre Osejo. Aun así, esa “señora” no es tan temible como su “hermano” el olvido, quien casi a todos sepulta en una fosa inaccesible que ninguna brújula puede encontrar.

En el momento de partir siente la persona dolor por el tiempo perdido, por las decisiones que postergó, las lecciones que no impartió y las acciones sin realizar. Lo peor no es morir, sino ser olvidados; y ahí surge ante los ojos del educador la mayor tragedia humana: que el mundo continúe siendo igual después de habernos ido.

Ante tales condiciones afloran mil dudas sobre el sentido de llevar adelante esta cuestionada tarea. Habrá que sentarse a ordenar ideas, organizar respuestas recordar algunas personas que entregaron su vida al estudio y la enseñanza, para poder renovar ímpetus, fortalecer estrategias de defensa y quizás construir armas para reforzar la propia práctica educativa.

Comencemos recordando al gran educador intelectual de la emancipación latinoamericana, Simón Rodríguez, cuando recomendó hace algunos siglos lo siguiente: “Educa para que, quien lo haga, no sea más siervo” (Mejía Jiménez, 2011). El servicio a los demás es una virtud sublime, mas el servilismo humilla y somete la dignidad humana hasta lo más bajo. El servilismo obliga a la persona a arrastrarse por migajas, esto lo vemos en las largas filas de consumidores que durante horas esperan comprar el último artefacto tecnológico, o la publicación de *selfies* en redes sociales en procura de recibir halagos por su apariencia. El servilismo es un enemigo, pero la educación lleva a la persona a superarlo y tener cada vez mayor autonomía.

La educación también ayuda a liberar al ser humano de las cadenas de la propia cultura, por ejemplo el patriarcalismo. Siendo las mujeres costarricenses ejemplo de este acto político y pedagógico: Eunice Odio, Yolanda Oreamuno, Carmen Lyra, Carmen Naranjo y tantas educadoras que se han atrevido a romper los atavíos del poder patriarcal para mostrar el camino que Rodríguez propone: el camino de la educación como superación del servilismo. Con letras y leccionarios, con nuestros cuerpos y voz, con rebeldía y amor se construye este tipo de educación.

En el mismo orden de respuestas a la cuestión que nos convoca, Omar Dengo plantea una sentencia brillante y retadora: “Vivimos en un país todavía instintivo, con algo de horda, donde es imperioso aprender a pensar, cumplir ‘el deber moral de ser inteligente’ (...) Opinar y enseñar a opinar, tal es la función de la escuela” (Ferrero, 1972). La liberación del servilismo nos conduce al reto de ser inteligentes, de pensar, opinar y enseñar a expresar críticamente lo pensado. Expresar la propia opinión es decir que algo está mal o bien, o que le falta o le sobra, es juzgar, valorar, argumentar; decir, como Debravo, ser “animal con palabras”, serlo por decisión. Omar Dengo estableció como sentido de la educación, hace casi cien años, su rechazo profético contra el “*porta a mí*” del pachuco noventero, contra el relativismo enfermizo de la

intelectualidad solipsista o el *laissez faire, laissez passer* que hoy se nos quiere imponer nuevamente.

El establecimiento de criterios claros acerca de la educación es un asunto necesario durante la búsqueda de sentido, esto lo tenía claro mi profesora de español en el Instituto de Alajuela: la Bachiller María Eugenia Hidalgo, quien durante el noveno año compartió siempre lecciones inolvidables. Esta docente ejemplar, vecina de San Juan de Santa Bárbara de Heredia, tuvo la capacidad de enamorarnos del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha; con tal talento nos dramatizaba los capítulos, que provocaba la necesidad auténtica de complacernos en la lectura individual al llegar a casa. No recuerdo grandes cantidades de información, solamente –y con ello basta– evoco la tentación irresistible de ser quijote, que me hacía vibrar el cuerpo al terminar la lección de español. Doña María Eugenia nos mostró que sólo quien se enamora de sus ideales, al punto de ser considerado un loco, es capaz de ver realizadas sus añoranzas. También nos enseñó que la vida no es un lapso sin sentido, sino una oportunidad para encontrar y vencer los gigantes que se nos atraviesan. Quedarse dormido en la posada no era una opción, después de tenerla como profesora. La señora Hidalgo encontró en la inspiración para alcanzar altos ideales un sentido de la educación y por eso se le recuerda, aunque hace años ya no habite esta tierra.

Junto con Hidalgo y su hidalgo, otras y otros docentes han marcado mi experiencia, entre ellos el maestro Rafael Solano, quien me acompañó, aquel curso lectivo de 1989, al tercer grado en la Escuela Manuel Francisco Carrillo Saborío en Canoas de Alajuela. Era un hombre afeitado, maduro, soltero y bonachón; cada día lucía un pantalón distinto, casi siempre a cuadros, apenas aplanchado y camisa formal con el correspondiente lapicero en la bolsa y una carrera incólume en su cabello bien recortado. Su clase era militar, al uso de la vieja escuela conductista: creía en el castigo físico y la sanción severa como únicos reguladores efectivos de conducta. Sin embargo, me enseñó algo que no he podido olvidar. Siempre decía: “Existen muchas maneras de hacer las cosas, pero la mejor es la forma correcta”. Esa sencilla frase despertaba en nosotros el interés por encontrar esa manera a la cual se refería don Rafa. La añorada manera “correcta” era la mejor y, aunque no nos la revelaba plenamente, creíamos que existía y eso nos impulsaba a esforzarnos para dar con ella. Un sentido de la educación es enseñar a buscar la manera correcta de actuar.

En la escuela querida también encontré maestras que me recibieron a la puerta con perfumes deliciosos y ropa elegante, que nunca había visto. Al sonar la campana corríamos para no llegar tarde. Una vez la niña Magda, en sexto grado, no me dejó salir al recreo como consecuencia de una de mis

travesuras; entonces, apoyado sobre el pupitre, ya con el aula vacía, me entregué al llanto como recurso para alcanzar su sensibilidad. La reacción de la niña fue inesperada para mí: se sentó en su silla, cruzó la pierna y me dijo con firmeza: “Aquí voy a estar. Cuando termine de llorar, se limpia las lágrimas y me dice qué es lo que le molesta”. La maestra ese día me trató como a una persona capaz de expresar una opinión, en otras palabras, me enseñó que aquel lenguaje instintivo, que desde que nací me había funcionado para expresar mis necesidades, ya no me servía; ahora tenía que aprender a usar la “palabra” como el recurso que permite llegar a acuerdos. Con la frente sobre los antebrazos, no me quedó otra opción que entender la lección y reconocer que otra etapa estaba por llegar. La educación debe encontrar los rasgos de una nueva etapa que ha iniciado, en la cual su palabra, en la sociedad, es una entre muchas.

Definitivamente la educación tiene la oportunidad, tarea y capacidad de ofrecer herramientas a las personas para que puedan enfrentar las dificultades, fantasmas y enemigos que atentan contra el ser humano. La vida a veces se parece a una muralla escabrosa, ante la cual la persona debe decidir si quedarse estática ignorando la posibilidad de avanzar, o bien si se arma con recursos que permitan saltarla o derrumbarla para seguir adelante. Este es un sentido urgente para la educación actual. Ante los enemigos de la educación, las personas docentes pueden acudir a tantos y tantas aliadas que han superado los obstáculos y mostrado cómo enfrentarlos.

Finalmente resta decir, después de listar varios enemigos que atentan hoy día contra el arduo trabajo en centros educativos, así como recordar a algunos colegas (entre ellos Simón Rodríguez, Dengo, Hidalgo, don Rafa) y reconocer que la indignación que amenaza la enseñanza costarricense es muy pequeña, frente a la enorme labor que desde ésta se puede realizar, teniendo claridad de lo que realmente importa y es significativo, debemos liberarnos del servilismo consumista, opinar y enseñar a opinar, asumir nuestros ideales como una bandera quijotesca, buscar cada día la manera correcta de actuar y, principalmente, dejar de llorar entumecidos sobre el escritorio para mirar de frente y expresar respetuosamente nuestra palabra necesaria, digna, alegre y comprometida.

Bibliografía

- Ferrero, Luis (1972) *Ensayistas costarricenses*. San José, Costa Rica: Grupo Lehman.
- Mejía, Marco Raúl (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: CEEAL.