

FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Segunda época, No. 6, Segundo semestre de 1996

ISSN 0120 - 2146

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

Adolfo Rodríguez Bernal
Rector

Manuel Erazo Parga
Vicerrector Académico

Gloria Rincón Cubides
Decana

François khoury
Jefe Departamento de Bellas Artes

Nohora Patricia Moreno García
Jefe Departamento de Lenguas

Luis Enrique Suárez Quevedo
Jefe Departamento de Ciencias Sociales

COMITÉ EDITORIAL

Gloria Rincón Cubides
Directora

Angela Camargo Uribe
Guillermo Alberto Arévalo Hernández
Juan Carlos Torres Azócar
Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Gimeno Menéndez
Universidad de Alicante (España)

Humberto López Morales
Universidad de Río Piedras (Puerto Rico)

Juan Carlos Galeano
University of Florida (Tallahassee)

Correspondencia

Suscripción y canje:
Calle 72 No. 11-86 Of. A 204
Apartado Aéreo No. 75144
Teléfono 3473557
Fax 3473535
Santafé de Bogotá, D.C., Colombia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FOLIOS
REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 6, SEGUNDO SEMESTRE DE 1996

TABLA DE CONTENIDO

PARA ENTENDER A LYOTARD EN EL ÁMBITO DE LA MODERNIDAD.

Karol Bermúdez

PEDAGOGÍA, CULTURA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA.

Gustavo Téllez Iregui

EL CLIMA DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE IMPACTO AMBIENTAL.

Gloria Umaña

Elsa Leonor Talero

LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE.

Gloria Valencia

LA PSICOLINGÜÍSTICA COGNITIVA.

Ángela Camargo

Christian Hederich

MACONDO Y COMALA: DOS FORMAS DEL INFIERNO EN LA NARRATIVA LATINOAMERICANA.

Pompilio Iriarte

ROCA ATRAPADO EN EL AIRE.

Guillermo Alberto Arévalo

ARTE PEATONAL.

Hernando Vergara

TRADUCCIONES

MIJAIL BAJTIN. LOS HERMANOS CORSOS (1895-1917).

Bertha de Parra

María Cristina Bernal

EPISTOLA IMAGINARIA. CARTA DE MARX A ENGELS.

Renán Vega Cantor

RESEÑAS

KAROL BERMÚDEZ*

PARA ENTENDER A LYOTARD EN EL AMBITO DE LA POSMODERNIDAD

Presentación

La intención de este escrito se origina en la dificultad con que tropieza el lector desprevenido, quien atraído por la seducción didáctica e inocente del título de un libro, en este caso *Lo posmodernidad explicada a los niños* de J. F. Lyotard, pronto descubre que ni el rótulo, ni el listado prudente de la contra-carátula, ni la advertencia confidente de los editores en su prefacio, facilitan lo que se va a constituir en un transitar difícil y un entender penoso.

Desde el primer párrafo nos encontramos con un escrito denso y complejo, por la abundancia de referencias a un ámbito exótico y de cuya constitución y características este trabajo pretende ofrecer alguna orientación.

Para cumplir con este propósito de ilustración hetero y autodidacta e identificar el contexto donde Lyotard es figura destacada, consideramos pertinente seguir el hilo y la madurez expositiva de la obra de Wolfgang Iser, *Unsere postmoderne Moderne, Nuestros Modernos Posmodernos*, que en idioma alemán ya se halla en su cuarta edición y cuya traducción al español aportaría un inmenso beneficio a todos aquellos interesados por un tema que no sólo está de moda (si es que en filosofía se debe y se puede hablar de moda), sino que parece de la más alta pertinencia filosófica para participar en el debate filosófico actual¹

Introducción

La verdadera posmodernidad no es un fenómeno limitado, ni se refiere sólo a las condiciones norteamericanas o al pensamiento francés. Decimos verdadera porque parece persistir una terca confusión en lo que a este concepto se refiere. Se ha creído, por ejemplo, que en un cruce perverso y polimorfo de libido con economía, cibernética y cinismo, esoterismo olvidado y simulación, agregándole algo de New Age y Apocalipsis, se obtendrá el coctel perfecto que podrá ser disfrutado como posmodernidad. Se ha creído también que es el engendro de diferentes mezclas científico-universales, donde entrarían Lacan, Derrida y cualquier otro escenario en que se acomode una cultura del "chic" y de la moda. Para la prueba un botón: un autor llamado Klaus Laermann ha descrito en un artículo estas manifestaciones de una manera brillante como su propio título: *Lacan-can y Derridadá. Sobre la francoletría en las ciencias de la cultura*²

5

La posmodernidad no es tampoco, nos dice Iser, una invención de teóricos del arte, artistas y filósofos, sino más bien que nuestra realidad y nuestro *Lebenswelt* devinieron posmodernos. En esta era de las telecomunicaciones y del denso tráfico aéreo, lo

* Profesor. Departamento de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional.

¹Cf. Wolfgang Iser. *Unsere postmoderne Moderne*. Akademie Verlag. Vierte Auflage. Berlin 1993.

²Laermann. K. "Lacan-can und Derridadá. Über die Frankoletría in den Kulturwissenschaften". *Kursbuch* 84. 1986, 34-43.

heterogéneo se ha hecho tan cercano y cotidiano, que todo se empotra de tal manera que la simultaneidad de lo no-simultáneo se nos convirtió en segunda naturaleza. La posmodernidad no se inventó esta situación sino que la refleja. No elude la mirada que esta situación cautiva, sino trata de hacer frente a las exigencias del tiempo y su pluralismo quiere responder a estas exigencias tanto en el fondo como en su problemática.

Veamos a grandes rasgos cuáles son sus características principales:

a) Va a la sustancia de esta situación, porque encara sus raíces. Por ello se habla de “pluralismo radical”.

b) Es esa fase histórica en que la pluralidad se reconoce como constitutivo fundamental de las sociedades y por ello el modelo plural de sentido y acción se hace urgente, incluso dominante y obligante.

c) Representa una intrínseca visión positiva, que traduce en lo social una inseparable vocación por la democracia real.

d) Se manifiesta en formas concretas de la razón que se remiten unas a otras autónomamente, como plenas de sentido: hay formas diversas del saber, hay proyectos de vida, hay modelos de acción.

e) Y ya que desde Platón la filosofía occidental tiene una vocación fototrópica, la posmodernidad se experimenta a sí misma con luz propia: la luz del contenido de los diferentes saberes. Ya no cuenta el viejo modelo de un sol para todo y sobre todo. Este sol único es personaje impertinente. Conclusión:

Verdad, Justicia y Humanidad se conjugan en plural. Esto tiene, como consecuencia prohibitiva y reverso de este pluralismo de principios, su opción política antitotalitaria.

f) La posmodernidad no es relativismo banal. Su ímpetu filosófico es moral; su opción va a la pluralidad de formas de vida y formas de comportamiento, de tipos de pensamiento y concepciones sociales, de sistemas de orientación y defensa de minorías. No afirma acríticamente ningún *statu quo*.

g) La congruencia de los fenómenos posmodernos en arquitectura, literatura y artes, así como en el fenómeno social de lo económico y lo político, y por encima de estos en las teorías científicas, es más que evidente. Gracias a esta congruencia es lo “posmoderno” un concepto y no sólo un *slogan*, y puede desenvolverse como conceptualización de manera que no sea tomado sólo como un pensamiento de moda.

h) La posmodernidad no es, como equivocadamente se toma, una trans o anti-modernidad. Lleva en sí lo moderno pero se despide del modernismo. Deja atrás la ideología de la potenciación, de la innovación, de la revisión (*Überholung*) y la superación (*Überwindung*). Deja igualmente atrás la dinámica de los ismos y su aceleración.

i) La condición histórica de lo posmoderno no es compatible con las categorías de la *Überholung* y la *Überwindung*, como lo veremos más adelante, en relación con la historia antigua, ni tampoco con la reciente, a la que llamamos moderna.

j) La posmodernidad, insiste Welsch, está en esencia fundada éticamente, exigiendo un nuevo trato con la pluralidad, y precisa de una pluralidad que por causa de su

radicalidad se hace más difícil. Pide por ello una ética novedosa, una ética cortada a la medida de esa pluralidad radical y conflictiva; claro está, para todos aquellos que hemos sido educados en la comodidad de las propuestas unificadoras.

k) Aparece entonces el problema de la razón; la pluralidad entra en escena -entre otras- como *formas plurales de racionalidad*. Sus relaciones no son reducibles a una forma única de racionalidad ni puede ser regulada por una pretendida hiper-racionalidad. Una heterogeneidad de la racionalidad tampoco puede tener la última palabra; el dogma de una heterogeneidad absoluta no soporta la prueba de un examen minucioso.

¿Qué quieren entonces los posmodernos? Quieren desarrollar una concepción de la razón que no ignora la medida de las diferencias reales ni tampoco concede importancia excesiva a las exigencias comunicativas, sino que muestra los límites de las diversas formas de racionalidad y defiende las transiciones y confrontaciones entre ellas, posibilitándolas y completándolas. Renueva así la función clásica implícita de la razón frente a las formaciones del entendimiento. Este concepto específicamente “posmoderno” de razón, Welsch lo identifica en sucesivos y magistrales desarrollos como razón transversal.

Armados de este marco informativo y referencial, vamos a intentar exponer lo que ha sido la experiencia de nuestra lectura, no sin antes tomar la precaución de detenernos todavía sobre la genealogía del término posmodernidad.

Genealogía, espectro y sentido del concepto

En 1870, John Watkins Chapman, un pintor inglés de salón, pretende precursar “una pintura posmoderna”; posmoderno quiere decir aquí una pintura que se pretende más de avanzada que el impresionismo francés³. Sin embargo este término, según este tipo de investigación arqueológica, parece que quedó sin efectos posteriores. En un segundo momento, asoma la cabeza la expresión posmoderno en 1917, cuando Rudolf Pannwitz habla de “hombres posmodernos” en su libro *La crisis de la cultura europea*⁴. ¿Que dice en este libro? el hombre posmoderno deportivamente acerado por el nacionalismo, militarista consciente, educado y religioso, es un molusco incrustado, un compromiso entre decadente y bárbaro, sobreviviente del útero de la gran decadencia de la radical revolución del nihilismo europeo”. Según Welsch, toda esta parrafada es una paráfrasis de Nietzsche, y confirmamos aquí que Nietzsche, como lo plantea Habermas en el *Discurso filosófico de la Modernidad*⁵, constituye el eje sobre el cual se articulan lo moderno y lo posmoderno.

No sobra aquí reseñar igualmente algunos cortes históricos que identifican la posmodernidad en Hispanoamérica y España, en el escenario de su producción poética:

a) Una etapa breve identificada como modernismo, que vade 1896 a 1905.

³Cf. Dick Higgins, *A Dialectic of Centuries. Notes Towards a Theory the New Arts*. New York, 1978, 7.

⁴Cf. Rudolf Pannwitz, *Die Krisis der europäischen kultur. Werke*. Bd. 2, Nürnberg, 1917, 64.

⁵Cf. Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la Modernidad*. Taurus, Buenos Aires, 1989, 4. Entrada en la Posmodernidad; Nietzsche como plataforma giratoria. pp. 109-135.

b) Un *intermezzo* corto y reactivo entre dos modernismos, que se rotula como posmodernismo, que va de 1905 a 1914⁶.

c) Ultramodernismo, de 1914a 1932⁷.

Fecha clave: 1969

La fecha decisiva para el propósito que nos ocupa, se sitúa en 1969. Diez años luego del comienzo del debate literario se estabiliza el término: hay posmodernidad allí donde la pluralidad fundamental de lenguajes, modelos, formas de experiencia, se practican, pero no sólo en obras diferentes sino en una y la misma obra, es decir, de manera interferente. El término gana, pues, en este debate los contornos de un concepto verdadero y pasa de ser un vocablo negativo, el del adormecimiento y ensoñamiento de los fenómenos antes citados, (Pannwitz et al.), a ser un vocablo positivo que señala redes de comunicación y que tiene decidida pluralidad como contenido.

Inscritos en este panorama, que a pesar de su amplitud no pretende ser exhaustivo por el carácter limitado de este escrito, intentaremos una relectura del texto citado para una mejor intelección del discurso de Lyotard, dejando en suspenso y para un momento ulterior, qué tan niños o tan adultos somos para merecer matrícula en el ámbito denso y polémico de la posmodernidad.

Las voces de la crítica a la posmodernidad

Welsch califica de síndrome recriminatorio habitual el conjunto de reproches de diverso calibre que se han granjeado los portabanderas de la posmodernidad, y muy en especial, quien parece ser su figura central, Jean François Lyotard. En el texto que leímos, ya nos advertían sus editores, que tuvieron que vencer la resistencia del autor, argumentando que querían contribuir a “lavarlo de ciertas acusaciones, entre otras, la de irracionalismo, neoconservatismo, liberalismo cándido, nihilismo y cinismo”; lo que no alcanzan a advertir los editores es que la diatriba abarca un espectro aún mayor. Se dice por ejemplo que la posmodernidad se propaga cual una peste:

a) Allí donde la creación vital no se guía por criterios seguros sino que sigue tendencias estéticas y el “chic” de la moda.

b) Allí donde el hedonismo del sujeto es la pauta del actuar.

c) Allí donde la vida del mundo industrializado se repliega hacia refugios estéticos y en una percepción disgregada, fragmentada, disuelve el *continuum* de la vida cotidiana.

d) La percepción se convertiría así, según estos mismos detractores, en el canon de la realidad y por ello caen las visiones posmodernas del mundo en las trampas del esteticismo.

e) Desde el punto de vista social e histórico, se propagaría la peste del posmodernismo allí donde la colcha de retazos de la memoria aparece y los grupúsculos

⁶Véase también R. Gutiérrez Girardot *Modernismo, supuestos históricos y culturales*. FCE, 1987. Bogotá. Sobre todo la cronología al final de esta obra. Págs. 123-132.

⁷ Cf. Federico de Onís, *Antología de la Poesía Española e Hispanoamericana*. Madrid, 1934. XVIII.

que tanto se multiplican se convierten en sectas, de tal manera que en general reina una excentricidad desbocada. Concluyen entonces que diversificación y fragmentación impregnan el diseño social de la posmodernidad y que como tal, ni siquiera merecería este nombre, pues se trataría propiamente de un anarquismo promovido y estéticamente altisonante.

Ahora entendemos por qué en la advertencia de los editores, Lyotard denuncia un problema banal y recurrente en la lectura de los textos filosóficos, que nos brinda la primera pista para descifrar el código que nos hará posible entender el irónico enigma oculto en el título: ¿Quiénes son los niños a quienes Lyotard explica la Posmodernidad? Dice Lyotard que en vez de leer, lo que debe llamarse leer, y refutarlo ad rem, sus adversarios operan preferencialmente *ad hominem* y por categorías manidas y que no conviene a la deferencia que se le debe al pensar, el prestarse a polémicas de esta laya⁸.

¿,Por qué se le acusa de irracionalismo’?

a) En cuanto al aspecto ético, porque niega las posibilidades de fundamentación última, disuelve la fundamentación de los deberes y se burla de los usos tradicionales de todo lo fundamentado.

b) En cuanto a lo político, porque se tildan de totalitarias las experiencias de la razón y la racionalidad, ya sea dialéctica o neorromántica, se considera represiva.

c) Porque se quiebra el logocentrismo y la frontera entre filosofía y poesía se borra. Tratan a la verdad, insisten estos alegres detractores, como aquella mujer vieja (opinión que tiene su origen en Melanchton y Nietzsche según nos lo recuerda el muy informado Welsch) que huele a Grecia y debe ser desterrada definitivamente.

La posmodernidad explicada por Lyotard a sus críticos

Pasemos ahora a la otra orilla y tratemos de ubicarnos en los lineamientos fundamentales del planteamiento del acusado⁹. Lyotard nos dice que en su más extrema simplificación, posmodernidad significa no otorgarle más credibilidad a los meta-relatos.

Fundamentalmente estos meta-relatos son tres, a saber:

a) El de las Luces, sobre la emancipación de la humanidad.

b) El Idealista, sobre la teleología del Espíritu.

c) El Historicista, sobre la hermenéutica del sentido.

Estos relatos ya no contienen su carga intrínseca de obligatoriedad ni tienen fuerza legitimatoria; a diferencia de los mitos, no buscan su legitimidad en un acto original fundador, sino en un futuro que debe advenir, es decir, que es una idea por realizar, y esta idea, ya sea de libertad, de luces, de socialismo, etc., tiene un valor que se legitima en su pretensión universalizante y pretende orientar todas las realidades humanas, lo cual impregna entonces a la modernidad de su modo característico: el *Proyecto*, ese

⁸Jean François Lyotard. *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Le livre de poche. Editions Galilée. Paris 1968. p. 5.

⁹Para lo que sigile. Cf. J. F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris. 1979. Existe traducción al español.

proyecto que según Habermas, debe ser renovado, restituido y retomado, porque quedó inacabado.

El argumento de Lyotard es que ese proyecto no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido y más exactamente, "liquidado". El símbolo y paradigma de esta liquidación es Auschwitz, que significa además la no-realización o in-acabamiento trágico de la modernidad.

En el vacío que parece haber dejado Auschwitz, en las cabezas pensantes de la posmodernidad, no se ve ningún meta-relato á la vista, que sea realmente o parezca universal. Esto constituye precisamente lo que Lyotard llama la "*condition postmoderne*", lo cual puede ser reconocido aún por los más ardientes partidarios del atractivo paradigma de los marcosabarcalo-todo. Es posible que entre estos partidarios se encuentren todos los alegres secuaces devotos de la ética discursiva y sus ensoñaciones trascendentales, siguiendo la expresión de Hans Albert¹⁰

No tenemos además *insight*, ni suficiente ni confiable, sobre la posibilidad de tales meta-relatos mega-integradores. La historia reciente ha agrietado la credibilidad del meta-relato ya que hemos entrevisto la trampa de la Totalidad, pero en compensación, dicen los posmodernos, hemos aprendido a conocer, reconocer y observar su pluralidad genérica tal como se revela en los proyectos totalizantes, que entre más se esfuerzan en cumplir su acometido, más claras aparecen sus particularidades. La Verdad, la Legitimación, la Humanidad se hallan para nosotros aquende de la concentración convulsiva de los metarelatos. Según Antonio Villani, "la pérdida del centro se convierte en el nuevo mito de la conciencia contemporánea"¹¹

Rememorando a Hegel

Lyotard se pregunta a qué especie de unidad se refiere Habermas, cuando la meta que visualiza el proyecto moderno es la constitución de una unidad sociocultural en el seno de la cual todos los elementos de la vida cotidiana y del pensamiento encontrarían su unidad como en un todo orgánico¹². Esta explícita alusión a Hegel nos obliga a recordar que para éste, sólo el Todo podía ser lo verdadero, y realizaba su credo a través de una concepción de unidad que no excluía lo diferente sino que lo incluía en la medida en que la unidad como tal la pensaba como unidad y diferencia.

Es conveniente recordar que el pensamiento unificante de Hegel era uno de los ejes de esta modernidad que rechazan los posmodernos, por lo cual nos parece pertinente hacer aquí la breve síntesis de las tres fases del trabajo del espíritu hegeliano:

a) El trabajo de ese espíritu que sale de sí no es fácil: necesita un esfuerzo desmedido ya que la diferencia es de antemano una carrera de obstáculos que sirve al espíritu como proeza y prueba. (La metáfora es de Welsch y su belleza y pertinencia nos obligan a su transcripción casi literal).

b) Es un acto de fuerza y una empresa de superación.

¹⁰ Albert Hans, *Traktat über Kritische Vernunft*. (Tratado sobre la razón crítica). Tübingen 1980. (No tenemos noticia sobre traducción española de esta obra).

¹¹ Antonio Villani. *Le chiavi del postmoderno: un dialogo a distanza*. il Mulino. 1986.

¹² *La posmodernidad (explicada a los niños)*. P. 13.

c) El regreso del despliegue del espíritu, el reencontrarse y el autoapropiarse desde el desgarramiento, constituye su meta y su mandato. Veremos más adelante, en el epílogo de este trabajo, que el concepto de *deconcertation face au texte* es de fuerte raigambre hegeliana.¹³

La resistencia que en este proceso ejercen las diferencias es, según la interpretación de Welsch, el *médium* del auto despliegue del espíritu. Las diferencias surgen del hecho que “el Uno y lo mismo se configura a sí mismo diferente”; diferencia es producto diferenciado y medio escalar de lo Uno. La Unidad vale sin cuestionamiento. La diferencia es sólo su elixir y su garante provocador. Para Hegel todo esto significa que la apariencia de *diferenciación máxima* cobija una realidad de *diferenciación mínima*.

Nos ha parecido necesario este breve *interludio* hegeliano para contrastar el clima de esta filosofía, que se funda en unidad totalizadora con el planteamiento de Lyotard, cuando califica la filosofía posthegeliana como una filosofía de despedida de la totalidad, una filosofía del desmonte de las agarraderas de la unidad; una filosofía que consume el proceso que Lyotard descubre como despedida de la modernidad y tránsito a la posmodernidad.

La supuesta historia universal única se quebró en la pluralidad de diferentes mundos históricos, lo que se repite en el siglo XX, en la concepción heideggeriana de la *Seingeschichte*, Historia del ser, o en la presentación *foucaultiana* del saber histórico. Tanto la “*Schickung*”, Destinación¹⁴, como la epistémica “Arqueología” son irreconciliables como continuidad y transición. Ya vemos en -este orden de ideas que ruptura y no-transición son las categorías fundamentales de lo histórico.

Para Welsch, Herder se rebela antes que Hegel contra la presión de lo unificante y defiende la peculiaridad diacrónica de los mundos históricos. Kant defendió inclusive la discontinuidad sincrónica de los diferentes tipos de racionalidad; es por ello que habla del uso cognitivo, moral y estético de la razón. Este planteamiento kantiano nos hace entender el carácter heterogéneo de la razón; la coherencia o articulación de sus formas sería precaria y, según los posmodernos, falla siempre allí donde se busca deletrearla de manera compacta. *Este finitismo* fundamental de la razón, tanto en Herder como en Kant, que niega las totalizaciones, constituye uno de los pilares argumentativos de la posmodernidad. La posmodernidad tiene a su haber, además, un árbol genealógico de gran alcurnia en donde fundamentar su desconfianza histórica hacia la totalidad: aparecen en su ramaje filósofos de calibre como Kierkegaard y su inclinación hacia la paradoja, el perspectivismo de Nietzsche y el explícito ataque de Adorno, quien dice que el todo es lo no-verdadero. Es un hecho pues, que la despedida de la totalidad es obra de varias generaciones.

Melancolía de la totalidad e intereses de la pluralidad

Mientras se experimente la disolución de la totalidad como pérdida, estamos en la modernidad, y una larga tradición filosófica que parece afincarse desde Pascal, nos confirma los síntomas precursores de esta despedida que, como veremos, se resiente

¹³Jean François Lyotard. *Le postmoderne expliqué...* p. 143.

¹⁴Preferiríamos traducir *Schickung* por Destino Manifiesto. Pero el sentido restringido que tiene el término, referido a la anexión en el siglo XIX, de territorios en el suroeste y noroeste y de las islas en el Pacífico y en el Caribe por parte de los Estados Unidos. nos inhibe de manera igualmente manifiesta.

también como duelo. Sólo cuando se conforma una positiva percepción de esa despedida, entramos en la pos-modernidad.

Para Lyotard, el romanticismo es el caso ejemplar en el que se aprecian estas diferenciaciones, en centenares de experiencias del fin de la totalidad y de la pérdida del sentido, todas en el modo del duelo y con la esperanza típicamente romántica de volver a voltear la página, es decir, de elaborar el duelo, pero con el alma y la inteligencia puestas en la totalidad o el absoluto. Según Lyotard, es a esta época neo-romántica a la que pertenecieron el dandismo, el nihilismo y el pesimismo finisecular de Viena.

Desde este horizonte se emiten los juicios; por ello, lo que en la mira moderna se ve como pérdida de la totalidad con el consiguiente lamento del duelo, es para la posmodernidad al contrario, ganancia de una multiplicidad que es además digna de ser acogida. Hay dos autores que, según Lyotard, ejemplifican la concepción de lo diferente: Musil y Adorno.

Musil, de quien se cita siempre su obra paradigmática¹⁵, plantea la oposición de violencia y amor, univocidad y alegoría, como dualidades ineludibles con las cuales sólo se puede establecer un trato correcto. A este trato le serviría un “secretariado terrestre para la exactitud y el alma”. La ironía de la fórmula denuncia que la auténtica esperanza yerra siempre la meta. La fórmula apunta a la unidad, pero ¿cómo aparece ésta? Como incesto, fusión, mística o cualquier otro estado, pero siempre dentro del desgarramiento pleno. Así culmina lo que conduce a la posmodernidad, aunque una y otra vez de manera en extremo penosa, una y otra vez postergada y siempre desesperanzada. Es, sin duda, el escenario de lo que en alemán se llama *Die Romantik*.

De manera parecida ha constatado Adorno una polaridad, la misma de Musil, sólo que en Adorno va a llamarla construcción y mimesis, historia y naturaleza, y con más énfasis que Musil, puntualiza su imposible correlación. “El estado de reconciliación no anexaba lo extraño con filosófico imperialismo, sino que su suerte consistiría en que mantiene lo lejano y lo diferente en la garantía de lo cercano, allende de lo heterogéneo como de lo propio”. Para Adorno el romántico se identifica por “dolor de mundo, sufrimiento y enajenación”¹⁶, (De manera parecida evalúa Lyotard la posición de Adorno: anticipa en mucho a la posmodernidad pero en el fondo permanece prisionero en el diagnóstico del derrumbamiento de la modernidad).

La posmodernidad, como contrastación con estos autores, no opera ni en el terreno, ni en el horizonte, ni con los medios de la reconciliación. Conoce la *Unidad* sólo como virtual, en cuanto abierta, y prefiere tener a la vista las constelaciones elementales de la pluralidad. Siguiendo el hilo de estas ideas, Welsch va a considerar el prefacio de las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein como el prólogo de la posmodernidad.

Legitimación histórica y filosófica

Para los posmodernos, la legitimación no puede desligarse de la experiencia histórica y Lyotard encuentra en esta experiencia que el poder del dispositivo narrativo garantiza la legitimidad: “...cubre (el dispositivo) multiplicidad de familias de frases y de géneros de discursos posibles, envuelve todos los nombres... diacrónica y paracrónicamente asegura

¹⁵ Roben Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Hamburgo 1952. 464. (El hombre.sin atributos).

¹⁶Theodor W. Adorno. *Negative Dialektik*, Frankfurt a. M. 1975. 192.

el dominio del tiempo y por ende el de la vida y la muerte”¹⁷. Hay pues una gramática en esta experiencia histórica cuyo código debe ser descifrado para poder ser esclarecida internamente con los supuestos *insitos* en su racionalidad propia. Creemos que con los tres ejemplos siguientes, Welsch ilustra de manera sutil los síntomas del síndrome posmoderno:

Ejemplo 1. La ciudad de Munich vivió al final de los años sesenta, a causa de los preparativos para los juegos olímpicos, un gigantesco impulso modernizador; por toda la ciudad se colocaron avisos tres veces más grandes que el tamaño estándar, en los que se leía: “MUNCHEN WIRD MODERN” (Munich se moderniza). Un buen día, un peatón abstraído en los pensamientos que agobian a todo ciudadano posmoderno, vuelve a leer el aviso, pero no sabe por qué lo entiende diferente: “MUNCHEN WIRD MODERN”; el desplazamiento de la acentuación prosódica hace que el adjetivo MODERN (moderno), se convierta en MODERN, lo que en español puede traducirse por podrirse o enmohecerse, asumiendo entonces el distraído y cogitabundo peatón, que Munich se pudre. Un anuncio de modernización y progreso se ha convertido en la profecía de la putrefacción y la debacle de todo un mundo. Tal metamorfosis de lo utópico en una perspectiva catastrófica, pertenece según Welsh, a las experiencias iniciales de la posmodernidad.

Ejemplo 2. Estas experiencias no caen evidente mente del cielo, sino que emergen del infierno de la historia; es lo que sospecha Walter Benjamin en su *Tesis para un concepto de la historia* donde él habla del “ángel de la historia”, una figura que representa el progreso. Pero tal como el *Jano* de los romanos, tiene una mirada para el futuro y otra para el pasado, pero en éste siempre ve él una única catástrofe, “que amontona bajo sus pies de manera reiterada, ruinas’ sobre ruinas”. Así es como se ve el progreso: el espanto de poder ser barridos por un huracán regresivo.

Ejemplo 3. La imagen decepcionante que tiene Musil de todo *Orden* lo patentiza de la siguiente manera: “Imagínate el Orden. O representate si quieres un gran pensamiento primero, luego uno más grande y después todavía uno más grande aún, y siempre otro más grande; y sobre esta muestra imagínate siempre un orden más grande y mejor en tu cabeza. Primero será algo tan simpático como el cuarto ordenado de una vieja solterona y tan aseado como aquél de un caballo mimado; luego majestuoso como una brigada que marcha en formación; después magnífico como cuando uno, saliendo del casino a la media noche, le grita a las estrellas ‘Mundo entero, atención, firmes, con compás marchen!’. O digamos también que el orden es al comienzo como un recluta torpe a quien se le enseña a marchar como debe ser; después como cuando tú en tus sueños te escapas de una torre y vas directamente a la oficina del ministro de defensa; pero ahora, imagínate ‘un orden totalmente civilizado, íntegro, universal, un orden total de la humanidad: así es como yo me imagino el frío de la muerte, su *rictus mortis*, un paisaje lunar, una epidemia de geometrías”¹⁸. Conclusión: el sueño de la ilusión deviene en su totalización la pesadilla de la desilusión.

La posmodernidad está penetrada por el convencimiento de que la totalidad sólo surge por la absolutización de lo particular, y que por ello indefectiblemente está ligada a la opresión de otras particularidades. Es ésta la inteligencia (su *Einsicht*, el *insight* anglosajón) que ha extraído de la historia y de su experiencia. De aquí que su vocación radical sea democrática. La democracia es una forma de organización no sólo para el consenso, sino mejor para el disenso de exigencias y derechos. Su base consensual -que

¹⁷J.F. Lyotard. *Le postmoderne expliqué...*, p. 52.

¹⁸R. Musil, op. cit.

naturalmente tiene y necesita, codificada en los derechos fundamentales-, se relaciona precisamente con ese derecho fundamental de la diferencia y la pluralidad y se afana en asegurar que a ese derecho fundamental no se le atraviese en el camino algún mandato de contenido unificante de secuelas ilegales¹⁹

La posmodernidad toma en serio ese principio constitutivo de la democracia moderna. Más aún, es sólo ella la que en primer lugar aprovecha plenamente ese principio intrínseco de la democracia y es sólo ella la que en primer lugar pone en relieve el auténtico nervio de cualquier sentimiento democrático.

Epílogo: ¿quiénes son los niños de Lyotard?

Nunca entendimos, hasta haber concluido la lectura del libro de J. F. Lyotard, *Le postmoderne expliqué aux enfants*²⁰, en su capítulo 10 titulado *Adresse au sujet du cours philosophique* (Envío a propósito del curso filosófico), quiénes podrían ser niños tan inteligentes, situados en algún lugar del primer mundo civilizado, tecnoindustrial, culto y archisofisticado, capaces de leer una obra que ha significado un esfuerzo sostenido y exige una cultura filosófica más allá de los cánones que regulan un curso de filosofía en la normalidad tercermundista. Pero una lectura atenta nos revela a ese niño como el símbolo del *status nascendi* de ese hombre tratando de orientarse en el torbellino de solicitaciones divergentes, inevitables en toda época de crisis o transición. Lo que más nos importa es que, según Lyotard, ese niño es parte constitutiva y siempre actuante en el sujeto penetrado por el virus de la bulimia filosófica.

Para Lyotard, curso filosófico apunta a hilo en el tiempo, lo cual hace inteligible comprender el aprender y enseñar filosofía, el educar e instruir en general, en cuanto filosofía como acto y no como potencia. (Aquí denuncia Lyotard su fidelidad confesa a Aristóteles). Y sólo desde este concepto dinámico de una filosofía en acto, vamos a entender la apuesta mayor que, según Lyotard, se juega en la reflexión filosófica desde Protágoras -con su hombre, medida de todas las cosas- y Platón con su porfía en la creación de un Estado regido por filósofos o tiranos reeducados.

Sólo en esta dinámica, las palabras *Formación* y *Bildung* se nos revelan en su significancia comprometedor²¹. ¿Qué es pues lo significativo y comprometedor? *Formación*, *Formung* o *Bildung* tienen como supuesto que *l'esprit des hommes ne leur est pas donné comme il faut, et doit être ré-formé*²². El subrayado nuestro apunta a esa necesidad de comprometernos en la búsqueda y conquista de ese Espíritu que no se nos ha dado *comme il faut*, como debiera ser, y que además debe ser re-formado, lo cual lleva a concluir a Lyotard: el monstruo de los filósofos es la infancia, pero es también su cómplice. La infancia les dice que el *Esprit* (inteligencia intelectual) no les ha sido dado, pero que sí es posible alcanzarlo.

Pero hay un agravante mayor en esta monstruosidad infantil para el filósofo: por sobreabundancia de Padres, no tiene ninguno. Es un huérfano de una especie rara. Esa orfandad lo remite a un consuelo pírrico pero a un reto mayor: filosofar es ante todo una

¹⁹Cf. Estanislao Zuleta. Sobre la Idealización en la Vida Personal y colectiva. Procultura, 1985. Bogotá.

²⁰Es pertinente observar que en la edición francesa. *aux enfants*, “a los niños” no se halla entre paréntesis, como es el caso de la mediocre traducción española de la Editorial Gedisa, traducción que por múltiples aspectos, es un atentado desleal a la inteligencia del asunto. ¿Existirá tutela para tales casos?

²¹Es diciente al respecto la aposición en el título de la célebre obra de Werner Jaeger: *Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen* (el subrayado es nuestro). Trad. esp. FCE México, 1983.

²²J.F Lyotard. *Le postmoderne expliqué...*p.142

autodidáctica. Los psicoanalistas tienen sólo un Padre, y un análisis fundante único: el auto-análisis de Freud y sus textos. A él y a ellos se remiten siempre y no hay posibilidad de autodidaxis, Es una familia unida alrededor de un padre único y venerado.

Como los filósofos no tenemos Padre, tenemos que empezar siempre de nuevo, volver a gatear para aprender a caminar. En el curso filosófico no se puede ser *maître*, maestro, puesto que no se puede *maîtriser*, amaestrar, el curso de ese río. No se puede exponer un problema, echarse al agua, sin exponerse, es decir, nadar. Indagar un tema, el de la formación por ejemplo, sin resultar siendo cuestionado, interrogado por el tema mismo, de la misma manera que no se podría enseñar el nado, haciendo énfasis en el vado o distrayendo al niño con discursos retóricos en la orilla del río (éste es el facilismo al que como tentación recurrente están expuestos los profesores de filosofía).

Re-comnzencer, quiere decir volver a gatear, para volver a caminar y aprender a nadar. Ese monstruo niño no es el padre del hombre, ni su maestro como diría Freud, sino que, según Lyotard, se halla justo en medio del hombre, en tanto que su de-curso y en cuanto su derivar posible y amenazante. Niño o autodidacta no quiere decir aquí que no se aprenda nada de los otros, sino que sólo se aprende en la medida en que los otros me enseñen a desaprender. Heidegger lo expresa de manera más poética: *Lehren*, enseñar, *ist leeren lassen!*, es permitir despojarse... vaciándose²³

Pero ¿cómo se des-aprende si quiero aprender? El texto filosófico me des-aprende, esto es, me desconcierta en un ejercicio de persistente paciencia. (Paciencia me remite a paciente, adolorido y agobiado por una aflicción: éste es el dolor del desgarramiento del Espíritu que para Hegel, sale-de-sí, es la proeza y la prueba en la carrera de obstáculos comentada más arriba). Esa larga carrera de obstáculos, el largo camino del filosofar en Platón, el largo curso de la lectura filosófica en Lyotard, es todo ello uno y lo mismo, y nos dice además que no se acaba nunca de leer, que sólo podemos comenzar siempre de nuevo, *qu'on n'a pas lu ce qu'on a lu*, "que no se ha leído lo que se ha leído". Es por consiguiente un ejercicio de escucha²⁴. El niño-filósofo huérfano busca su familia *auscultando* en la escucha las voces de sus padres griegos y la de esa mujer vieja pero seductora que sus abuelos desde siempre llamaron *Verdad*.

Lyotard es pesimista frente a la democratización, léase masificación, de la enseñanza filosófica. ...*Jeter dans le cours philosophique des esprits que n'y entrent pas*, (Vide, p. 149, Op. cit.). Le parece inaceptable una didáctica de la seducción, "profes" convertidos en Alcibiades de baja alcurnia: el trabajo de *anamnesis* y la elaboración paciente en el acto del *philosophieren* kantiano no puede confundirse con el reclutamiento de clientes en las zonas de tolerancia, que es lo que en francés significa el *racolage* (Vide, p. 149). En un mundo donde se habla el idioma del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, abarcando hasta los afectos y los placeres, el idiolecto del curso filosófico no parece tener derecho de ciudadanía. No hay juez para dirimir el diferendo; entre estudiantes y profesores, inmersos en este escenario del *time is money*, los unos se convierten en víctimas de los otros. No hay cabida entre ellos, ni rara la dialéctica, ni para la dialógica. Sólo hay un espacio posible para la *agonística*.

²³M. Heidegger. *¿Qué significa pensar?* Ed. Nova, Buenos Aires. 1978.

²⁴*Écoute*, sustantivación de *écouter*, es el 'escuchar francés.

Llega a los oídos galos como *escolter* en la lengua del medioevo, en sus siglos X a XII. Era lo que quedaba del bajo latín *ascultare*. *auscultare*. Es para nuestro español, la escucha sigilosa que *ausculta* en busca de signos no escritos en lo escrito y no dichos en lo dicho. Para Heidegger, es *Hören*, escuchar, que remite a *Ge-hören*, pertenecer.

Pero Lyotard nos consuela: "... hay quizás más infancia disponible para el pensar a los 35 años que a los 18. Y más aún, fuera de los cursos de estudios que adentro". El nuevo lema del pensamiento didáctico reza entonces: Buscar la infancia allí donde se encuentre, inclusive fuera de la infancia. Esa infancia a la búsqueda de la cual nos afanamos dentro de nosotros, fuera de nosotros, dentro y fuera de los cursos filosóficos, es la misma *enfance retrouvée*, en el tiempo perdido de Marcel Proust, la infancia que hace posible leer y re-leer para des-aprender y des-concertarse agonísticamente con "La Posmodernidad explicada a los niños" (sin paréntesis, esta vez!) de Jean François Lyotard.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **Negative Dialektik**. Frankfurt, a. M., 1975.
- ALBERT, Hans. *Traktat über Kritische Vernunft*. Tübingen, 1980.
- DE ONÍS, Federico. *Antología de la Poesía Española e Hispanoamericana*. Madrid, 1934.
- GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. *Mordernismo, supuestos históricos y culturales*. Bogotá, FCE. 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires, Taurus, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires, Editorial Nova, 1978.
- HIGGINS, Dick. *A Dialectic of Centuries. Notes Towards a Theory of the New Arts*. New York, 1978.
- JAEGER, Werner. *Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen*. Traducción española, *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LAERMANN, K. *Lacancan und Derridadá. Über die Frankolatrie in den Kulturwissenschaften, Kursbuch 84*. 1986.
- LYOTARD, Jean François. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris, Les éditions de minuit, 1979.
- LYOTARD, Jean François. *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.
- LYOTARD, Jean François. *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris, Editions Galilée, 1968.
- MUSIL, Robert. *Der Mann ohne Eigenschaften*. Hamburgo, 1952.
- PANNWITZ, Rudolf. *Die Krisis der europäischen kultur* Nürnberg, Werke, Bd. 2, 1917.
- VILLANI, Antonio. *Le chiavi del postmoderno: un dialogo a distanza*. Revista il Mulino, 1986.
- WELSCH, Wolfgang. *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin, Akademie Verlag. Vierte Auflage, 1993.
- ZULETA, Estanislao. *Sobre la Idealización en la Vida Personal y Colectiva*. Bogotá, Procultura, 1985.

GUSTAVO TÉLLEZ IREGUI*

PEDAGOGÍA, CULTURA Y VIOLENCIA IMBOLICA

Algunos enunciados desde el constructivismo social

Conscientes del uso y del abuso de ciertas expresiones de moda, para el desarrollo de este trabajo nos inscribimos en un enfoque constructivista, más exactamente en la tradición del constructivismo social, haciendo salvedad de las diferencias que lo sitúan frente a otras variantes del constructivismo en psicología y pedagogía.

El polo del Constructivismo Social, hoy en boga, tiene raíces que se remontan a los mismos fundadores de la ciencia social contemporánea (Marx, Durkheim, Weber, etc.) Pero sus expresiones actuales hacen referencia entre otras, a la obra de autores como Peter Berger y Thomas Luckmann (1989)

- Constructivismo Fenomenológico - herederos a su vez del pensamiento de E. Husserl y su discípulo Alfred Schutz -Sociología Fenomenológica-. Igualmente son reconocidos los aportes de Anthony Giddens, Basil Bernstein y Vygotsky a esta tendencia del pensamiento social. Pero, sin duda, en la hora actual el representante más destacado y creativo de esta tradición es el sociólogo francés Pierre Bourdieu (Constructivismo estructuralista).

Son marcadas las distancias entre esta variante del constructivismo social y sus coetáneas en los campos de la Psicología del Conocimiento, y del aprendizaje, entre otros, que nutren algunas versiones del constructivismo en pedagogía. Sin embargo, también hay coincidencias y puntos de encuentro. Los une la idea de que los sujetos (agentes sociales) participan -como un polo de una dialéctica compleja- en la construcción de los saberes, los conocimientos y de la propia realidad.

En sentido estricto, el constructivismo social inspirado en los autores antes citados, no debe presentarse ni como concepción subjetivista (fenomenológica) ni como objetivista o estructuralista. Por el contrario, esta tradición busca trascender esta clásica y falsa oposición

De ahí se derivan otros presupuestos: la realidad individual y social es a la vez objetiva y subjetiva. La actividad humana y las complejas formas de la organización social son el resultado de una dialéctica que Bourdieu, al mostrar el origen de los dos conceptos centrales de su teoría -HABITUS Y CAMPO-, presenta como 1. el momento de la interiorización de la exterioridad -habitus o la Historia hecha cuerpo, y 2. exteriorización de la interioridad -campus o la Historia hecha cosas²⁵

* Profesor. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica.

²⁵Para facilitar la comprensión de estos dos conceptos no sobra presentar una definición de los mismos.

El habitus está constituido por un sistema de disposiciones, actitudes o inclinaciones adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera. Estas disposiciones son incorporadas o interiorizadas por los individuos en el curso de su vida mediando un trabajo pedagógico y educativo multiforme y prolongado.

Los campos sociales se definen como espacios sociales estructurados de posiciones o puestos jerarquizados es decir, como sistemas de posiciones donde todos los agentes sociales se encuentran interrelacionados de manera durable. Las relaciones entre los participantes de un campo social pueden ser consensuales. pero en general tienen un carácter conflictual y antagónico, que tiene origen en el uso y distribución de las formas de capital (bienes materiales o

En otros términos, los hechos sociales existen dos veces: como realidad empírica y como realidad representada es decir, como estructura objetiva, material, exterior, y a la vez, como esquemas mentales y corporales (*habitus*). Por ello se impone una doble lectura de la realidad. Esta aproximación evita caer en la fenomenología social o, en el otro extremo, en la física social.

Sin embargo, existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales; entre las divisiones subjetivas del mundo social y los principios de visión y división (clasificación) del mismo que los agentes utilizan en sus prácticas. Esta correspondencia y la homología entre las estructuras cognitivas y del pensamiento y las estructuras sociales, se explica porque están genéticamente ligadas: las segundas resultan de la incorporación de las primeras. (Bourdieu, 1992).

Dicha incorporación se sucede por la participación espontánea de los agentes en sus condiciones sociales de existencia, y a través de las variadas formas de socialización y de trabajo pedagógico (inculcación); igualmente, permiten la adquisición por parte de los individuos de disposiciones o actitudes durables y transferibles que generan maneras (esquemas) de pensar, sentir, actuar o percibir, sin el recurso de la reflexión consciente, la premeditación o el cálculo.

En este orden, las categorías, esquemas o “mapas” mentales, o las formas de organización del pensamiento, son un producto histórico al igual que el orden sociocultural. Así concebidas las estructuras cognitivas son un producto histórico, tienen una historicidad doble: por un lado, en la ontogénesis (proceso de socialización) y en la filogénesis (trabajo histórico de sucesivas generaciones). Es decir, la razón y sus categorías no son transhistóricas, carecen de “*aprioris*” trascendentales.

Esta manera de ver las relaciones entre estructuras sociales y estructuras mentales tiene implicaciones políticas. Los sistemas simbólicos y todas las expresiones de la cultura no son simples instrumentos de conocimiento; son también, y de qué manera, instrumentos de dominación y control social; por lo tanto, constituyen un objetivo fundamental y una razón de ser de las luchas que oponen a los individuos y a los grupos dentro de los *campos sociales*. Luchas, que se explican, en última instancia, por la distribución y el control de los bienes materiales y culturales, por formas específicas de capital (económico, cultural, social, simbólico).

Lo anterior nos permite afirmar que hay tantas culturas o expresiones de ésta como formas de jerarquización y clasificación social: clases, naciones, etnias, grupos de edad, sexo, etc. Ello permite hablar de culturas dominantes y de expresiones culturales legítimas. Es decir, de una distribución de los bienes que constituyen el capital cultural (modas, pintura, códigos estéticos), contrariando la visión economicista de las prácticas económicas, como producción, consumo e intercambio de bienes materiales y de servicios; que no son más que un caso particular de una teoría general de la economía de las prácticas. El capital, como queda anotado, se encuentra bajo diversas formas, en diversos campos sociales (político, artístico, deportivo). De ahí que exista una economía de los intercambios simbólicos, que investigadores como Bourdieu, (1985) ha interpretado como una verdadera teoría general de la economía de los fenómenos simbólicos, o si se quiere, de la producción, circulación y consumo de los bienes culturales (capital cultural).

espirituales) específicas que circulan en los campos. En general Bourdieu habla de cuatro formas de capital: económico, social, cultural y simbólico.

La cultura, a pesar de la visión liberal clásica, no constituye simplemente la herencia cultural de la Humanidad. Las culturas que alegan este estatuto universal son las culturas dominantes. En efecto, éstas se presentan como un legado universal con vigencia permanente, al cual deben acceder las nuevas generaciones.

Muchos elementos de la cultura, por no decir que la mayoría de los que la constituyen, tiene un carácter arbitrario. De tal manera que se requiere un trabajo permanente de legitimación que descansa sobre variados procesos de violencia simbólica. Toda violencia simbólica (lucha simbólica) tiene como objetivo el reconocimiento de la legitimidad que reclama toda forma de dominación cultural (simbólica).

La cultura, pues, y en general los sistemas simbólicos, no son ajenos a las luchas por poder; constituyen parte de su razón de ser. En expresión de Bourdieu (1992), la violencia simbólica en sus diversas formas, contribuye a la reproducción y transformación de las estructuras de dominación. El poder de la violencia simbólica reside en la capacidad para inculcar e imponer significaciones, imponiéndolas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen su fundamento. En este sentido, la violencia simbólica transmuta relaciones de fuerza en relaciones de sentido.

Ahora bien: toda acción educativa o pedagógica es, en alguna manera, una forma de violencia simbólica en la medida en que impone como legítimas, significaciones sin fundamento o validez universal. "Imposición por un poder arbitrario de un arbitrario cultural" (Bourdieu, 1970). La violencia simbólica es, pues, inherente a todo trabajo pedagógico; y lo es, en tanto que las acciones pedagógicas seleccionan e inculcan significaciones culturales de una pretendida validez universal, cuando en efecto no son más que la expresión de intereses de segmentos o sectores sociales (clases, etnias y Sexos). No hay principios universales, físicos o biológicos u otros que expresen su validez. Esta no se fundamenta ni en la "naturalezade las cosas" ni en la "naturaleza humana". Su origen hay que buscarlo a través de las luchas y procesos históricos que permiten la constitución de los rasgos y características de la cultura dominante.

Es característico de la violencia simbólica fundarse en una doble situación de reconocimiento y desconocimiento. "Hay desconocimiento en el hecho de reconocer una violencia que se ejerce, en la medida en que se desconoce como violencia". (Bourdieu, 1992).

Debemos recordar, pues, que las relaciones pedagógicas son relaciones de comunicación, que no se agotan en la comunicación. El lenguaje no solamente comunica; en la relación pedagógica además se informa, y se transforma información en formación. En esta medida la autoridad del emisor condiciona la recepción de la información, y de esta manera las relaciones pedagógicas son relaciones lingüísticas y, por lo tanto, relaciones de fuerza (violencia simbólica).

En otros términos: no todas las formulaciones lingüísticas son iguales y no todos los locutores son iguales, salvo que creamos en la falsa ilusión del comunismo lingüístico, según el cual todos los seres participan del lenguaje como del aire, el agua, la luz solar. Nada más lejos de la realidad. El lenguaje, como una forma del capital cultural, también es un bien escaso, al menos las formas del lenguaje "culto", "legítimo".

El acceso al lenguaje legítimo -el dominante- es desigual. El lenguaje legítimo es monopolizado por unos pocos. Hay monopolio sobre el mercado de los bienes lingüísticos (capital cultural) como lo hay sobre el mercado de los bienes económicos". (Bourdieu, 1992).

Es preciso dejar en claro que esta eficacia social y política, del lenguaje, ya sea en las relaciones pedagógicas u otras no es intrínseca al discurso mismo. El poder simbólico, en tanto capacidad de actuar sobre el mundo actuando sobre su representación, no reside en el código lingüístico. Los sistemas simbólicos requieren una situación de contexto social, un poder delegado de institución, una autoridad (la del maestro, el padre, el sacerdote).

Los sistemas simbólicos son productos sociales que, a su vez, producen el mundo social. No se limitan a reflejar el mundo y las realidades sociales sino que, antes bien, contribuyen a constituirlo. Por ello se sostiene que es posible transformar el mundo, transformando sus formas de representación.

Constructivismo social y pedagogía

Los planteamientos anteriores nos han situado frente a algunos de los puntos cruciales del debate actual sobre constructivismo y pedagogía.

Según lo expresado, la mente no es ni la caja vacía o negra de la cual hablaban los conductistas y en general los defensores -marxistas o no- de la teoría del reflejo. Pero tampoco es una máquina o sistema autosuficiente, autorreproductiva y autorregulada como lo sugieren algunas variantes del constructivismo en psicología.

El conocimiento se adquiere con la participación activa del sujeto, pero no es el resultado exclusivo de una construcción interior del sujeto. Los sujetos construyen en la medida en que han sido construidos; entre otros términos, hay construcción individual del conocimiento en la medida en que hay procesos de construcción sociocultural en un contexto histórico.

Apoyándonos en el símil, utilizado por Broner, (1990) de la mente como una caja de herramientas, sugerimos que el desarrollo de la mente, de las facultades intelectuales, de la inteligencia si se quiere, supone el uso, apropiación y evolución de las herramientas cognitivas. Esas herramientas provienen en lo fundamental del orden sociocultural y tienen que ver con el lenguaje, las teorías y los modelos científicos, las disciplinas, los mitos y sistemas ideológicos, es decir, con todos los sistemas y códigos simbólicos. Estos últimos se adquieren a través de las relaciones con el mundo y por la inserción en las relaciones sociales; se incorporan a través de disímiles procesos de socialización y educación.

Insistimos, pues, en que el conocimiento no es una cualidad exclusiva de la mente individual, sino, en gran medida, el producto de la relación entre las estructuras mentales y las "herramientas" provistas por la cultura; es un producto colectivo. Insistir en el conocimiento como algo exclusivo del sujeto es volver a las teorías del innatismo de las estructuras mentales, sucumbir en la ideología carismática y aristocratizante de los "dones naturales" que convierte los privilegios sociales y culturales en méritos personales. Es, en cierta forma, dar un nuevo aliento a las viejas formas de jerarquización y segregación social, que inspiraban al darwinismo social tales como el -racismo, sexismo, y las clases sociales-.

Según lo expresado anteriormente, si bien los agentes sociales no se comportan como entes pasivos frente a la producción del conocimiento, y de alguna manera, lo construyen, lo recrean y lo transforman, siempre lo harán a partir de las categorías, los sistemas de razonamiento, y en general, con todas las herramientas del pensamiento. Equipamiento mental que es resultado del trabajo histórico de las diversas culturas y sociedades. Los

individuos pueden ser creadores del conocimiento, no por efecto de su dotación natural, sino por el concurso de los factores socio-culturales que han internalizado en el proceso de constitución (socialización) de sus disposiciones, esquemas mentales, maneras de actuar, ver y sentir.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU. Pierre. (Avec. 1. D. Wacquant) *Reponses*. Edit. Seuil. París, 1992.

_____ *La distinción*. Edit. Tauros, Madrid, 1988.

_____ *¿Qué significa hablar?* Edit. Akal, 1985.

_____ *La reproducción*. Edil. Laica, Barcelona, 1977.

BRUNER, (Gerome. *Actos de significado*. Alianza Editorial, Madrid, 1990.

BERGER, Peter y LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu. Buenos aires, 1989.

TELLEZ IREGUI, Gustavo. *La obra de Pierre Bourdieu*. U.P.N.. Santafé de Bogotá. 1992.

GLORIA UMAÑA* - ELSA TALERO**

EL CLIMA DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE IMPACTO AMBIENTAL

Introducción

La necesidad vital del ser humano de conservar el equilibrio del medio ambiente, no puede llegar a realizarse, si no se conoce el medio atmosférico de la tierra, puesto que éste determina, de un modo fundamental, el medio biofísico y condiciona el medio ambiente creado por el hombre.

Como es bien conocido, la biocenosis está ligada a los factores ambientales que lo rodean: luz, temperatura, humedad, composición físico-química del suelo.

«El sistema formado por, los organismos de la biocenosis, las relaciones de diverso orden existentes entre ellos y las inter-relaciones con el biotopo, o escenario biofísico donde habitan éstos organismos, está caracterizado, básicamente, por las condiciones de los subsistemas edáficos y climáticos que constituyen el ecosistema» (Duvigneaud. 1984).

La base de la red trófica del ecosistema, es la Energía Química Potencial, acumulable en forma de compuestos orgánicos (glúcidos, prótidos, lípidos). Por lo tanto, «se establecen relaciones de espacio entre las comunidades, las cuales se distribuyen de tal manera que puedan aprovechar al máximo el medio abiótico (clima y suelos), hasta llegar a una estratificación de la biocenosis, en donde cada especie ocupa su hábitat y cumple un oficio determinado». (Margalef. 1980).

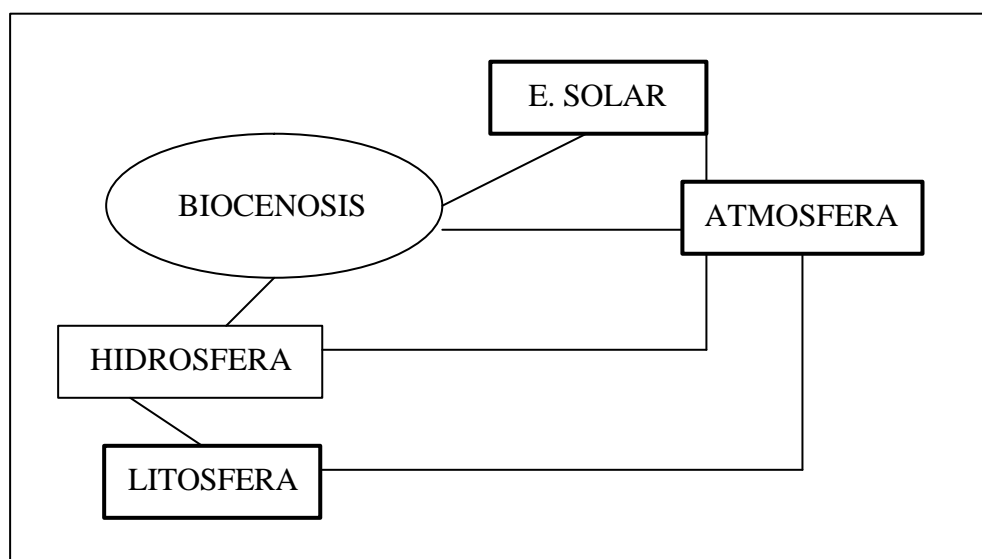


Figura 1

El ser humano, equivocadamente, busca el máximo de productividad del paisaje. Su objetivo es el de obtener alimentos, materiales para su vivienda, vestidos y satisfacer

* Profesora. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesora. Departamento de Biología. Universidad Pedagógica Nacional.

necesidades secundarias. Sin embargo, el hombre necesita otros recursos esenciales para la vida, como el oxígeno, la purificación del aire y del agua, agua regulada y control de plagas además del paisaje, para fines recreativos y estéticos. Estos recursos tienen una importancia mucho más grande de la que el hombre normalmente les atribuye, y están siendo progresivamente alterados.

Importancia del clima

No se debe reducir, dentro de los estudios de impacto ambiental de un proyecto, la importancia de los problemas climáticos; éstos se inscriben dentro de la evolución a largo y mediano plazo; se debe sobrepesar y analizar los problemas de transformación biofísica, a largo plazo, con las modificaciones económicas del proyecto, a corto plazo, para poder promover el desarrollo sostenido.

Las asociaciones de defensa del medio ambiente son sensibles a la polución, a la forma y al color de nuevos conjuntos urbanos, a la presencia o destrucción del bosque, etc., pero el balance energético, o el hídrico, no son directamente percibidos por los sentidos de los ciudadanos y no llaman la atención. El impacto sobre el clima pocas veces ha sido tema de debate y la toma en cuenta del clima no es muy importante ni determinante en la selección de un proyecto.

Esta situación ha generado muchos problemas y se ha desperdiciado el interés verdadero de la climatología, el cual encuentra toda su magnitud, Principalmente, en las recomendaciones dentro de la toma de decisión de nuevos proyectos.

El ser humano desarrolla toda su actividad dentro de la atmósfera y, es el clima, un factor que menoscaba o facilita el desarrollo de ésta. Entre otros, analizamos sólo dos aspectos.

El agua está ligada con el medio biológico humano y más precisamente, con la sangre, mediante fuerzas de presión osmótica de efectos capilares y de tensiones eléctricas. Es interesante comparar la presión del medio atmosférico con la del agua interna del organismo, en donde es la sangre, la más afectada en las finas paredes vasculares de los pulmones. Cuando el aire es demasiado húmedo, hace que la función pulmonar, (transpiración), se aumente y el pulmón no pueda impedir el paso de agua a la sangre. Esta situación empieza a sentirse cuando la tensión del vapor del aire libre sobrepasa 31.3 milibares, si se supera éste nivel, se produce fatiga y problemas respiratorios. A la inversa y por debajo de los 7,5 milibares, se presenta una tendencia a la deshidratación y a la concentración molecular del plasma.

Otro aspecto interesante de tener en cuenta, es el metabolismo humano, el cual produce continuamente calor proveniente de la oxidación de los alimentos. Simultáneamente, el cuerpo gana o pierde calor, según las condiciones del medio exterior; por ello, a temperaturas superiores de 26°C y a humedades relativas de 80%, el trabajo físico se vuelve agotador.

Así mismo, la reconquista vegetal del medio en el que se propone selección de especies, depende del clima y de la naturaleza del suelo, principalmente. Las condiciones climáticas que reinan en el ambiente circundante a la vegetación, están directamente relacionadas con su existencia y crecimiento y son básicas para determinar el fitoclima.

La transferencia de agua condiciona el alimento hídrico del vegetal y la captación de energía solar, como ya se dijo anteriormente, es la base de la red alimenticia del ecosistema. Estos dos aspectos vitales para la planta están determinados por la luz, la temperatura y la precipitación.

La luz, según su calidad, cantidad y ritmo, dan la secuencia del crecimiento y desarrollo, por cuanto la alternación del día y la noche, regula las reacciones fotoperiódicas.

La temperatura también es determinante, ya que es el regulador del flujo de energía dentro de la biomasa.

El agua es, probablemente, el factor que más ha intervenido en la variedad de mecanismos de adaptación y de desarrollo de la planta.

Según lo anterior, el clima es un determinante de primer orden en la formación del manto vegetal natural. Un recorrido desde los polos hasta el Ecuador, permite mostrar una sucesión externa de comunidades vegetales, las cuales coinciden con las grandes decisiones climáticas de la biosfera (Figura 2).

El suelo, por definición, no es otra cosa que el producto resultante de la meteorización de los materiales inorgánicos y orgánicos de la superficie terrestre. De aquí que los suelos, que se forman en un determinado paisaje o superficie de la tierra, sean un reflejo del efecto combinado o individual del CLIMA, de la vegetación y del tiempo, durante el cual todos estos factores actúan sobre los materiales parentales. El principal efecto del clima, como factor de formación de los suelos, es ejercido por dos de sus componentes: la precipitación y la temperatura principalmente.

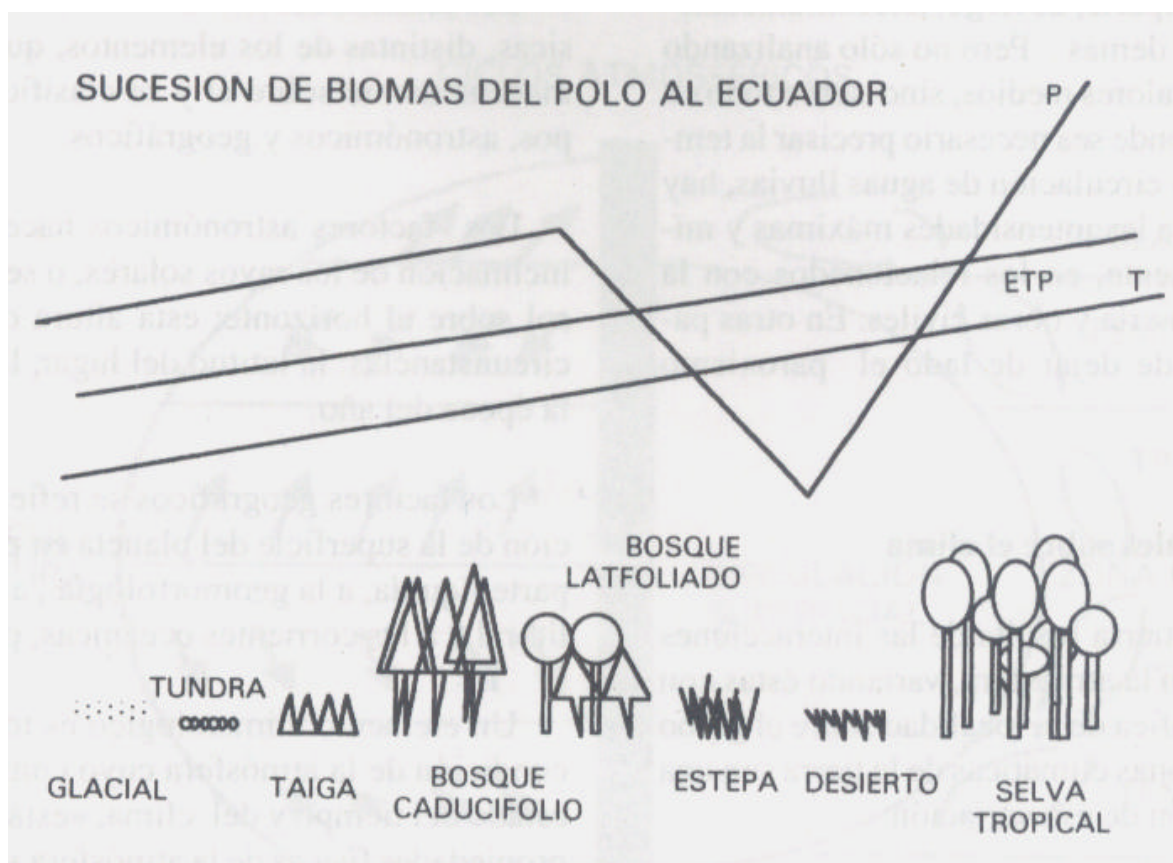


Figura 2

El efecto de estos dos agentes, como diferenciadores de la morfología y carácter de los suelos, ha sido demostrado cualitativa y cuantitativamente a través de múltiples investigaciones (Jenny, 1948, 1950; Sherman, 1952; Barshad, 1952, etc.).

Este conjunto de experiencias ha permitido demostrar la existencia de toda una serie de correlaciones entre el efecto específico de la precipitación y de la temperatura y algunas de las más importantes propiedades de los suelos tales como: el contenido de materia orgánica (N y M.O) , el contenido de bases intercambiables, en la capacidad del intercambio catiónicos, remoción de los carbonatos, contenido de arcilla, características físicas, color, estructura, actividad biológica y en la meteorización.

La primera, principal y única fuente de agua para consumo humano integrado o para consumos parciales, (riego, abastecimientos municipales o rurales y todos los usos industriales), es la precipitación, aun cuando esa agua se tome de los ríos, depósitos o corrientes subterráneas. Para la captación, uso y correcta administración del agua, debe tenerse en cuenta la distribución espacial y temporal, la frecuencia y la intensidad de las precipitaciones.

Como es bien sabido, existen dos ciclos importantes; el hidrológico y el biológico, los cuales son productores de materia y de energía utilizables por el hombre. El funcionamiento y la rentabilidad están gobernados por un conjunto de condiciones climáticas. En países como Colombia, la conquista de las fuerzas naturales provechosas está por hacerse. Es necesario tener en cuenta las recomendaciones de orden energético, en forma pasiva, como el aprovechamiento y economía de la energía en proyectos arquitectónicos, la orientación, la forma, la talla de los edificios; y en forma activa con respecto a centrales que generan energía solar, hidroeléctricas, etc. ello es de mayor importancia sobre todo en ésta época, en que la energía fósil debe ser reducida al máximo por circunstancias de contaminación.

Por lo tanto, el clima es uno de los factores que hay que tener en cuenta en toda actividad agropecuaria, industrial, manufacturera, de infraestructura energética, de transporte, de riego, telecomunicaciones, de servicios y demás. Pero no sólo analizando sus elementos en valores medios, sino sobre todo en los proyectos en donde sea necesario precisar la temperatura, vientos y circulación de aguas lluvias, hay que tener en cuenta las intensidades máximas y mínimas, principalmente, en los relacionados con la agricultura, la minería y obras civiles. En otras palabras, no se puede dejar de lado el paroxismo climático.

Principios generales sobre el clima

El clima de la tierra resulta de las interacciones del clima solar con la atmósfera, variando éstas con la posición geográfica de la localidad sobre el globo y su altitud. Las zonas climáticas de la tierra son una obvia demostración de esa variación.

El concepto clima está relacionado, desde un principio, con la vida; si ésta no existiera, no se concebiría la climatología, porque no existirían las escalas dadas por las diferentes formas de vida, sin las cuales la climatología sería sólo una física de la atmósfera.

La revista Climatic Change al referirse al clima, anota: «Los estudios de los datos meteorológicos acumulados durante estos dos últimos siglos en el mundo, demuestran claramente, que el clima rara vez, por no decir jamás, es rigurosamente constante» Por

otra parte, el conocimiento que poseemos de la naturaleza fundamental, magnitud y dirección de las variaciones y fluctuaciones climáticas, está por debajo de las necesidades de la época, caracterizada por inter-relaciones complejas y sutiles entre el ser humano y su ambiente biofísico, en las cuales pequeños cambios y desordenes climáticos pueden tener repercusiones de mucho alcance sobre el bienestar humano.

En el presente artículo, asumimos <<el clima -como- el conjunto fluctuante de las condiciones atmosféricas, caracterizado por los estados y las evoluciones del tiempo en una porción determinada del espacio, durante un período cronológico suficientemente largo, en el cual se pueda analizar la probabilidad de ocurrencia de los distintos estados de la atmósfera». (Conrad, 1992).

Los factores del clima son ciertas condiciones físicas, distintas de los elementos, que influyen permanentemente sobre él y se clasifican en dos grupos, astronómicos y geográficos.

Los factores astronómicos hacen relación a la inclinación de los rayos solares, o sea a la altura del sol sobre el horizonte; esta altura depende de tres circunstancias: la latitud del lugar, la hora del día y la época del año.

Los factores geográficos se refieren a la repartición de la superficie del planeta en parte sólida y en parte líquida, a la geomorfología, a la distancia del litoral y a las corrientes oceánicas, principalmente.

Un elemento climatológico es toda propiedad o condición de la atmósfera cuyo conjunto definen el estado del tiempo y del clima, «están dados, por las propiedades físicas de la atmósfera y sus movimientos», por ejemplo, la velocidad y dirección del viento, la temperatura, el contenido de humedad, la presión atmosférica «y por los fenómenos meteorológicos que se producen dentro de la atmósfera o en la superficie de la tierra», como la cantidad y duración de la lluvia, el tipo y calidad de nubes, la nieve, la duración de la insolación y la cantidad de radiación entrante y saliente. Los más representativos son la radiación, la temperatura y la precipitación. (Escourrou, 1981).

El carácter discontinuo del peso del aire caliente del trópico y del aire frío del polo, producen un calentamiento desigual que, con la rotación de la tierra, ponen en movimiento la máquina térmica; es decir, generan los ciclos atmosféricos. Esta teoría ideada por el meteorólogo inglés Hadley, busca explicar los mecanismos de homogeneización de la atmósfera, el intercambio cinético entre las diversas masas de aire tanto a nivel superficial como en altura.

Si observamos la dirección de los vientos dominantes, notamos que en el Ecuador se provoca una circulación, que genera una zona de baja presión, la cual favorece el ascenso del vapor de agua, y a su vez, provoca una alta nubosidad y precipitación.

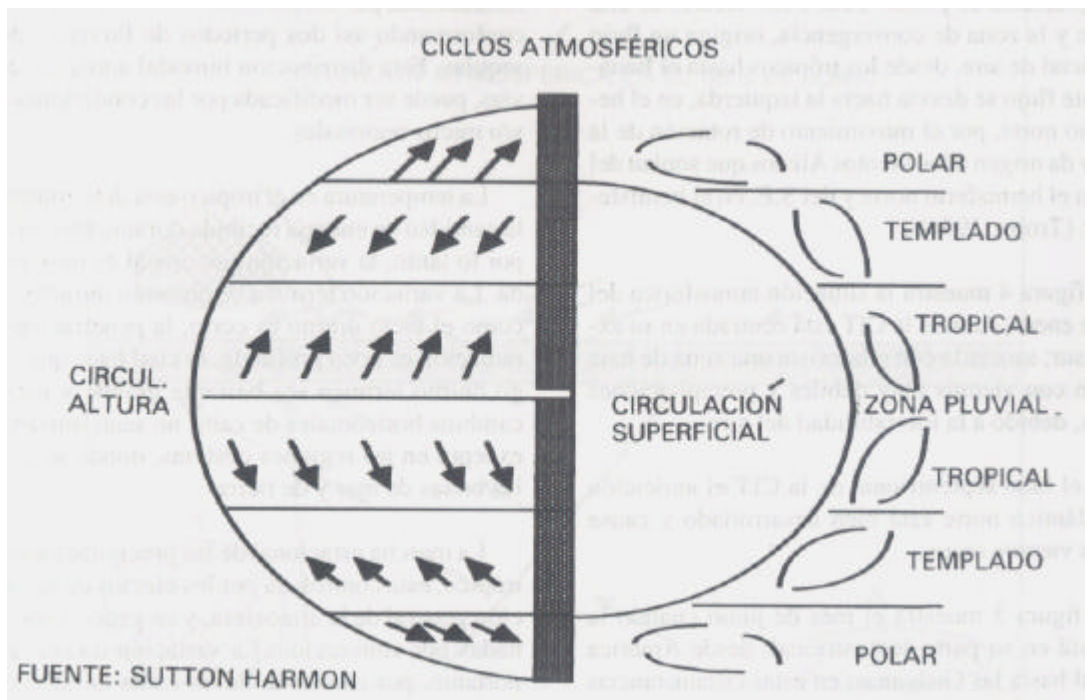


Figura 3

Una condición similar, de menor intensidad, ocurre a los 60 grados de latitud. A los 30 grados de latitud se presenta lo contrario, la circulación no se hace hacia arriba sino hacia abajo, esto impide la formación de nubes. Esta zona es de alta presión y allí se ubican la mayoría de los desiertos.

Clásicamente, a la temperatura se le ha considerado como la esencia del clima, siendo tal vez el elemento climático que más ha sido estudiado y del que mejor se conocen sus relaciones con el medio, y es representativo del grado de calor que se presenta en un lugar.

La temperatura está directamente relacionada con la latitud y con la altura; el gradiente altotérmico libre varía de 0.5 a 0.65 grados centígrados por cada cien metros.

La precipitación es el agua caída en forma de lluvia, nieve o granizo. La cantidad de agua caída, se expresa como la altura de una capa de agua que se forma sobre el suelo completamente horizontal e impermeable, suponiendo que sobre esa capa no se produce ninguna evaporación, la medida de la cantidad de agua se expresa en mm.

La lluvia se mide con el pluviómetro y es una variable que no se puede estimar, pues la cantidad de lluvia varía en el tiempo y en el espacio, su distribución es muy irregular; sin embargo, esa complejidad disminuye, cuando se analiza la latitud, la dirección de los vientos dominantes, la distancia al mar y el relieve del suelo.

El clima tropical

En términos generales, el clima tropical está caracterizado por la ausencia de estaciones frías, gran cantidad de insolación, temperaturas altas, elevadas precipitaciones y considerable humedad contenida en el aire.

En la zona tropical, la circulación general de la atmósfera está caracterizada, esquemáticamente, por dos núcleos de alta presión, centrados habitualmente en ambos trópicos y por una zona de depresión denominada Zona de Convergencia Intertropical CIT, que está situada entre los dos núcleos de alta presión y sigue el movimiento aparente del sol.

El gradiente de presión, entre los núcleos de alta presión y la zona de convergencia, origina un flujo superficial de aire, desde los trópicos hasta el Ecuador. Este flujo se desvía hacia la izquierda, en el hemisferio norte, por el movimiento de rotación de la tierra y da origen a los vientos Alisios que soplan del N.E. en el hemisferio norte y del S.E. en el hemisferio sur. (Trojer, 1954)

La figura 4 muestra la situación atmosférica del mes de enero, cuando la CIT está centrada en su extremo sur; asociada con ella existe una zona de baja presión con vientos muy débiles y precipitaciones fuertes, debido a la inestabilidad del aire.

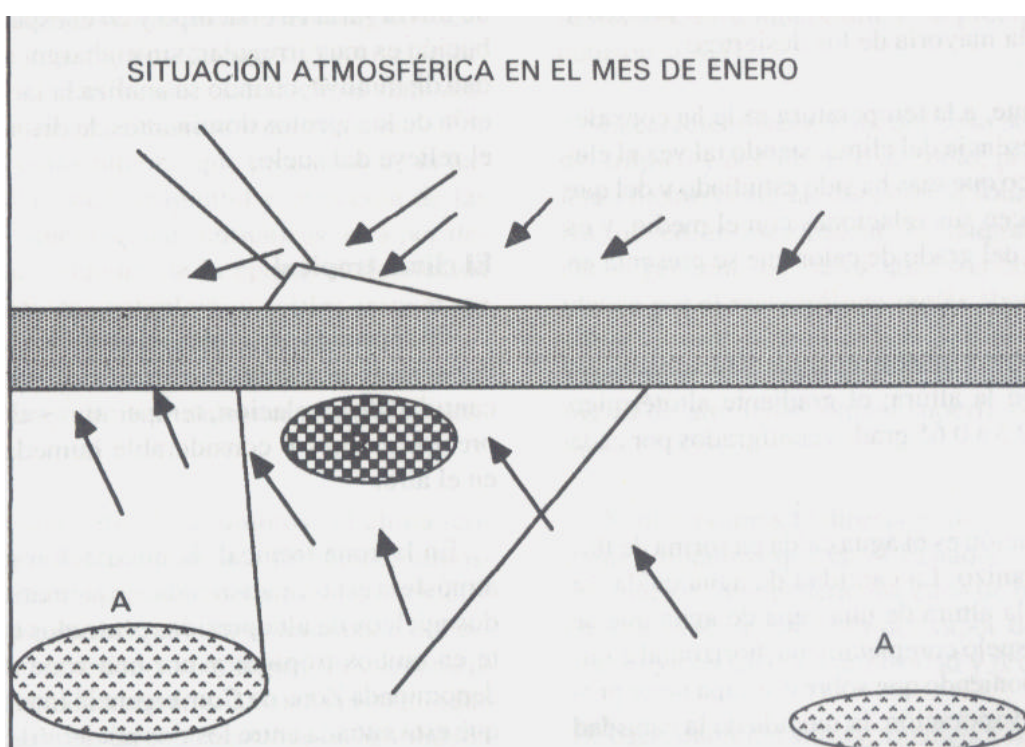


Figura 4.

En el lado septentrional de la CIT el anticiclón del Atlántico norte está bien desarrollado y causa fuertes vientos secos.

La figura 5 muestra el mes de junio cuando la CIT está en su parte septentrional, desde América Central hasta las Guayanas; en estas circunstancias esa zona disfruta de sus máximas lluvias.

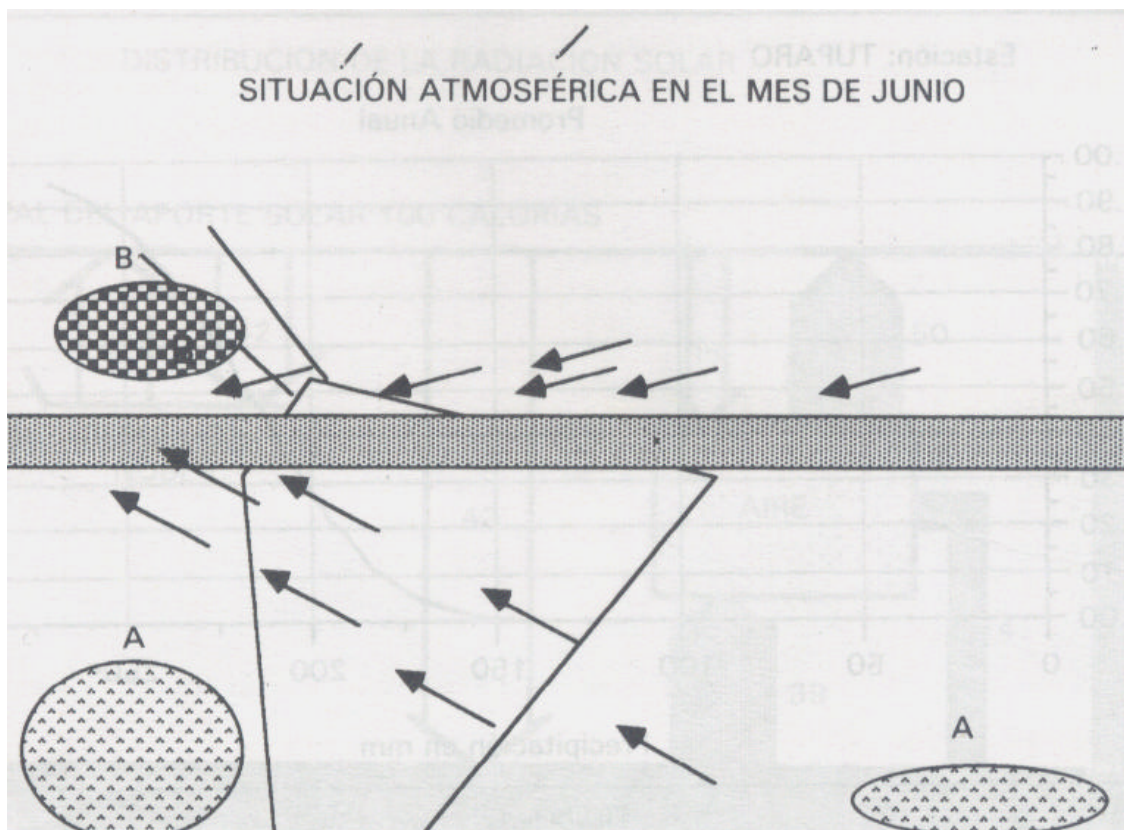


Figura 5.

El hecho de que la línea ecuatorial corte en dos a Colombia, da como resultado que ella se encuentre influenciada por los procesos dinámicos de la (CIT), conformando así dos períodos de lluvias y dos de sequías. Esta distribución bimodal anual de las lluvias, puede ser modificada por las condiciones meso y/o micro-regionales.

La temperatura en el trópico está determinada por la cantidad de energía recibida durante todo el año y, por lo tanto, la variación estacional es muy reducida. La variación térmica se presenta durante el día; como el ciclo diurno es corto, la penetración de la radiación es poco profunda, lo cual hace que el rango diurno térmico sea bastante grande y los intercambios horizontales de calor no sean importantes, excepto en las regiones costeras, donde se generan las brisas de mar y de tierra.

La marcha estacional de las precipitaciones en el trópico, está controlada por los efectos de la circulación general de la atmósfera, y en general son originadas por convección. La variación diurna, es importante, por cuanto la lluvia caída durante el día, está sujeta a fuertes pérdidas por evapotranspiración y tanto las variaciones continentales, como las marítimas, se ven afectadas por los factores locales. (roba, 1975).

Algunos análisis para tener en cuenta en la definición de los impactos en el clima

Este tipo de estudios nos lleva generalmente a analizar los tres elementos clásicos del clima, es decir, temperatura, precipitación y vientos regionales y locales. En algunos proyectos específicos deben tenerse en cuenta otros parámetros como la nubosidad, la insolación y la humedad relativa, en particular en los proyectos turísticos de montaña o de litoral.

Para dar una imagen. Satisfactoria de la realidad climática de un sitio, se recomienda entre otros el análisis de:

La Tendencia Media. Sobre todo en los parámetros en donde la distribución teórica no es la distribución Normal. Como es el caso de la precipitación, la cual en la zona tropical se debe adapta a la ley de distribución Gama Incompleta (Figura 6).

El Estudio probabilística de Frecuencias. Es otro aporte esencial a la comprensión climatológica de, un sitio, especialmente en los proyectos que prevean un recalentamiento.

Las variaciones con relación a la presentación media (x). Frecuentemente son de mayor interés para responder a los objetivos de evaluación de impacto, que la misma presentación media; principalmente hay tres formas de variables que se deben investigar y cuantificar, a saber; la variabilidad estructural, la variación estandard y el intercuartil. Estos índices indican la variabilidad con relación a la media. (Bois, 1996) (Figura 7).

Las alteraciones e impactos en el subsistema climático, a corto plazo, son difíciles de percibir por el planeador, pero a mediano y largo plazo las alteraciones en el Balance de Radiación, en el Balance Hídrico y en el Balance Energético y de Confort que son generalmente los balances que más se afectan con las implementaciones de proyectos, tienen graves consecuencias sobre el conjunto del medio ambiente. Por lo tanto, estudios precisos de balances, deben ser siempre tenidos en cuenta cualquiera que sea el tipo de proyecto.

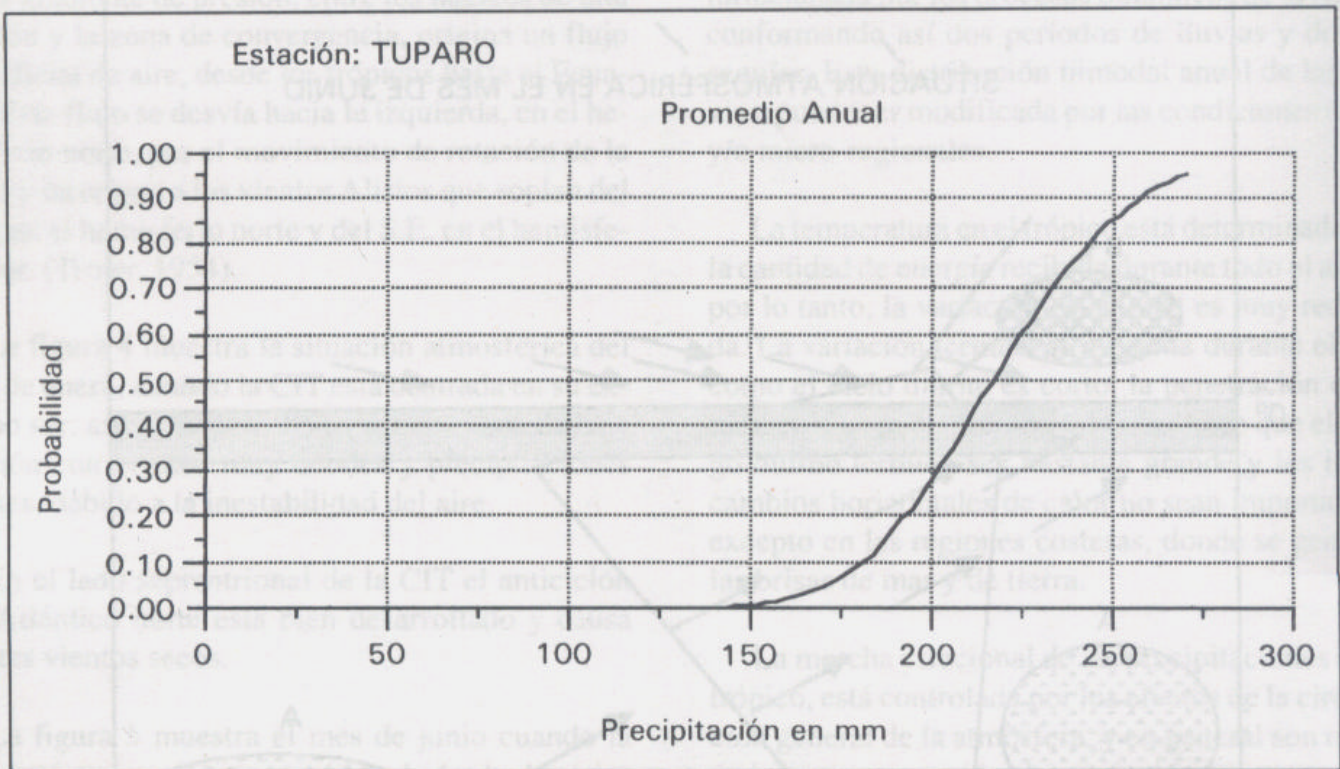


Figura 6.

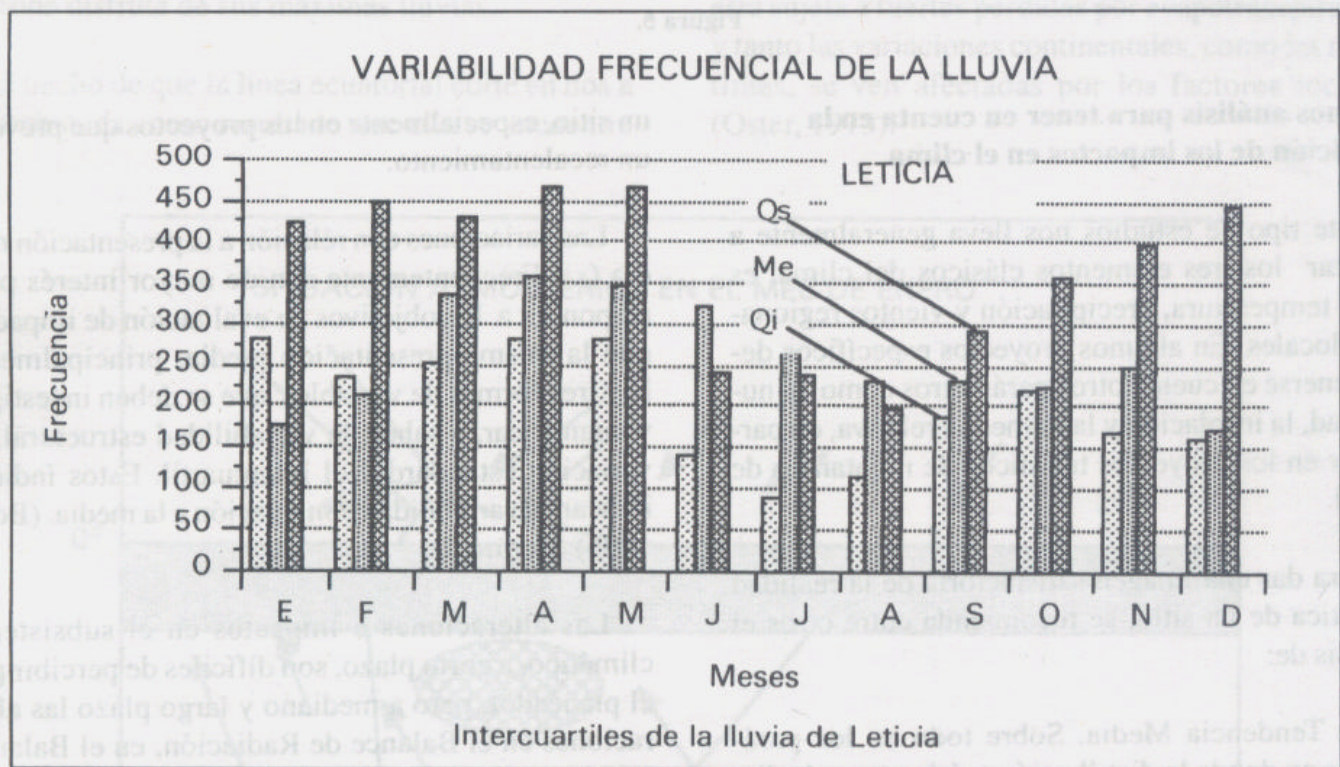


Figura 7.

Estación: TUPARO

Balance de Radiación

$$R_n = CL - CI + LL - LI$$

R_n = Radiación neta.

CL = La radiación de onda corta que llega del sol.

CI = La radiación de onda corta que parte de la atmósfera.

LL = Los rayos de onda larga que vienen del sol.

LI = Los rayos de onda larga que salen de la atmósfera.

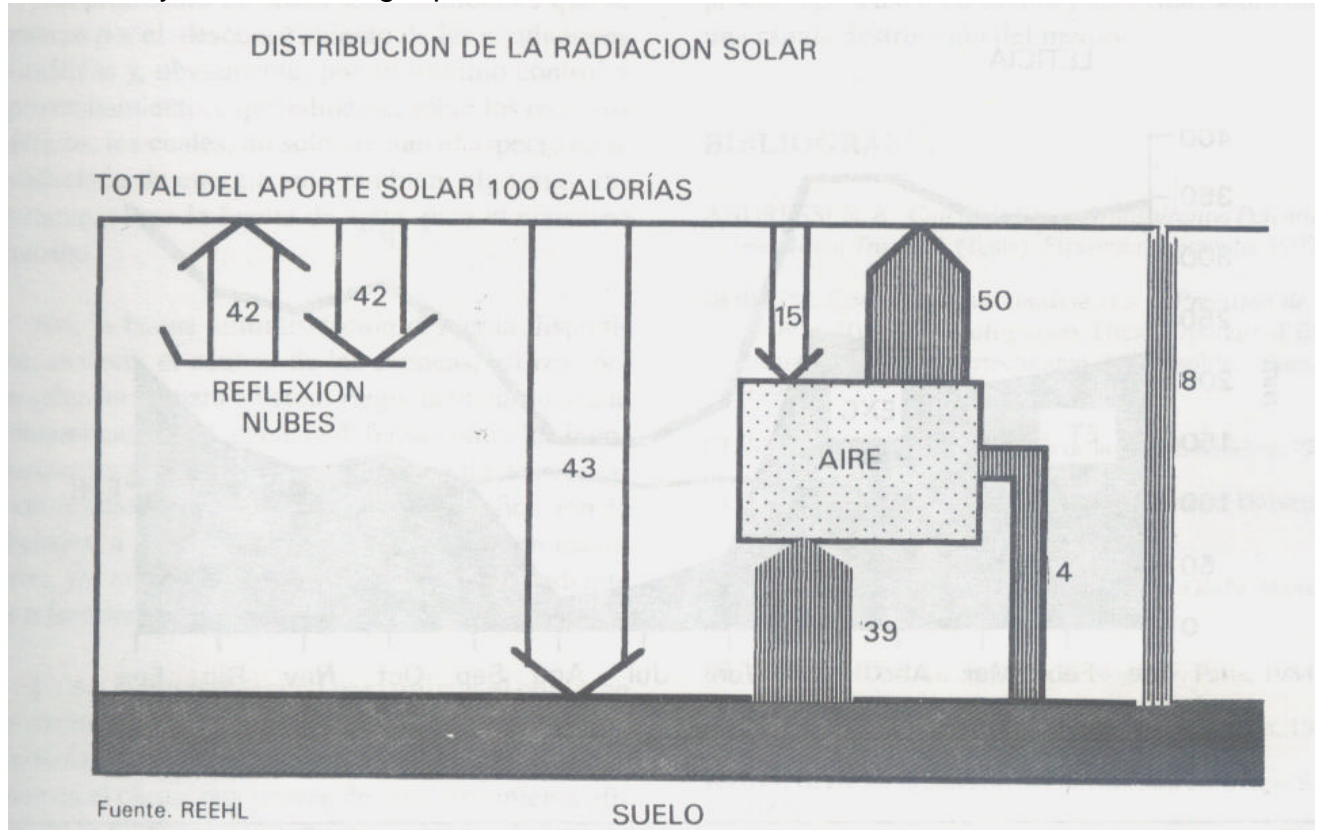


Figura 8.

En éste balance, las dos entradas CL Y LL, dependen de factores zonales, pero las salidas CI y LI están directa y fuertemente influenciadas por las características del sitio; por lo tanto, éstas deben llamar nuestra atención. Es necesario, así sea en forma somera, hacer la evaluación del albedo, según la transformación que va a sufrir el sitio, por ejemplo, un cambio en la cobertura vegetal.

Todos los trabajos de mesoclimatología deben insistir en las grandes variaciones espaciales de este factor, que condicionan la salida de la radiación de onda corta que parte de la atmósfera CI.

Balance Hídrico

Se sintetiza en la siguiente ecuación:

$$P = ET + \Delta HS + I + E$$

P = Precipitación.

ET = Evapotranspiración.

HS = Cambio de la humedad del suelo.

I = Infiltración a las capas profundas.

E = Escorrentía.

Es otro evento importante, definido como el resultado de la relación de e agua ganada y la cantidad de agua perdida. Las estimaciones del balance hídrico definen la cantidad de agua disponible. Sus dos principales parámetros, la evapotranspiración y la escorrentía están fuertemente ligados al sitio de estudio (Figura 9).

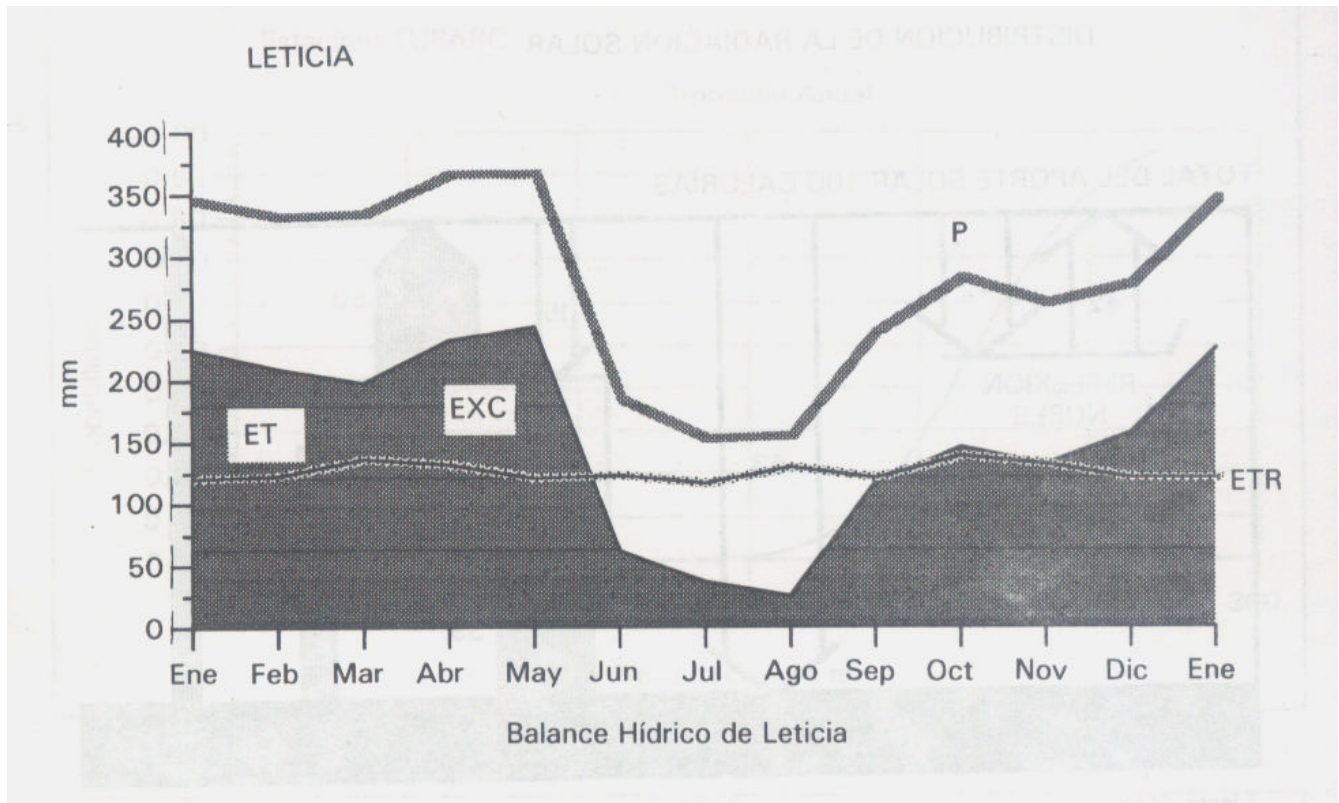


Figura 9

El Balance Energético y de Confort

Pueden no ser analizados, pero si el proyecto contempla o se contempla alguna forma de hábitat, su conocimiento puede ser muy útil, por ejemplo, complejos urbanísticos, turísticos, etc.

$$(M+W+) + C + R - EP - PI - E = 0$$

M = Cantidad de energía total consumida por un sujeto.

W = El trabajo mecánico hecho en energía.

C = El intercambio de calor por convección entre el sujeto y su ambiente.

R = El intercambio de calor por radiación entre el sujeto y el ambiente.

EP = El calor liberado por la evaporación pulmonar.

PI = La respiración

E = El intercambio de calor por evaporación.

LETICIA

Estos balances nos permiten conocer mejor los impactos primarios y secundarios que va a sufrir el clima en la parcela (Conrad, 1992).

Sería interesante profundizar en éste tipo de balances para tener un mejor conocimiento de las interrelaciones entre el clima tropical y el hombre.

Dificultades en la evaluación del impacto ambiental relacionadas con el clima

En primer lugar, la mesoclimatología y, más específicamente la mesoclimatología urbana, es una ciencia todavía poco desarrollada; hay algunos modelos teóricos disponibles, pero son muy esquemáticos; la introducción de hipótesis realistas los vuelve complejos y poco operativos, y como la investigación fundamental es todavía embrionaria y puntual, constituye un freno para su desarrollo aplicado.

La segunda laguna es la existencia de datos disponibles; por una parte, es excepcional que se disponga de datos, sobre todo para realizar los estudios de la paroxis climática y por otra, casi siempre los estudios de evaluación de impacto ambiental, se contentan con el valor medio, lo cual hace muy difícil prever la acción del clima.

Por otra parte, cuando existen los datos, no concuerdan con el sitio mismo y es difícil satisfacer esta necesidad, ya que la mayoría de aparatos se adaptan mal a la mesoclimatología; sin embargo, es posible recoger los datos por medio de estaciones automáticas y proceder a una extrapolación con las estaciones sinópticas más próximas y representativas y crear, por medio de las técnicas estadísticas, muestras de medidas para el sitio dado.

Conclusiones

El clima tiene variaciones tanto en tiempo como en espacio, por lo tanto, un desajuste en este fenómeno, puede afectar, no sólo a un país sino al mundo. Es bien conocido por todos el descenso térmico (40 - 50) a principios de nuestra era, lo cual originó las últimas glaciaciones.

Los problemas de orden socioeconómico que se generan por el desconocimiento de las condiciones climáticas y, obviamente, por su mínimo control y aprovechamiento, especialmente, sobre los recursos hídricos, los cuales, no sólo afectan el aspecto de la producción de energía sino también, algo más importante, como la fuente de agua para el consumo humano.

Así, la buena administración del agua disponible, es decir, el control de las cuencas, utilización, de calendarios para efectuar riego, la lucha contra la contaminación del agua, la defensa contra las inundaciones y sequías y el agua como medio de evacuación de desechos, etc., nos lleva a la planificación de drenajes, a reducir la evapotranspiración en estanques, y/o estimulación de precipitaciones mediante la reforestación, siembra de nubes, etc.

Existe un gran potencial para utilizar el clima, en el mejoramiento y rendimientos de la producción agrícola y pesquera. La predicción de cosechas, con base en el clima, nos provee de una herramienta eficaz en la planificación y minimización del impacto del clima en la producción alimenticia, por cuanto se puede atender a tiempo los déficit o los excesos de producción.

La energía es otro renglón muy susceptible al clima. Hay que tener en cuenta dos factores; la demanda en sí y la producción de energía, tanto hídrica como no convencional (energía solar y eólica). Por ejemplo, una variación en la precipitación, trae consecuencias graves en la producción hidroeléctrica.

El clima afecta varios sectores de la economía nacional trayendo consecuencias sobre el mercado, la balanza de pagos, el empleo, etc. Estos efectos son muy variados y complejos y en muchos casos traen consecuencias indirectas muy difíciles de cuantificar, como es el caso del manejo cafetero y su relación con las heladas del Brasil, así como el desequilibrio económico generado por las anomalías climáticas ocasionadas por el Fenómeno del Niño, que afectan, primordialmente, los países de la costa pacífica.

Por lo tanto, se deben superar todas las dificultades que presenta el evaluar el impacto climático; todo proyecto debe incluirlo, pues, es una herramienta preciosa para tener en cuenta y así evitar, sobre todo, una rápida destrucción del medio.

BIBLIOGRAFIA

ANDRESS EN, A. Calcul de l' evapotranspiration Potentielle en Milieu Tropical. (Tesis). Strashourg. Francia. 1992.

BOIS, PH. Contribution a l 'analyse et a la Prevision de Variables Hydrométéorologiques These Dócteur d' Etat. Inshtut National Polytechnique de Grenoble, Francia, 1996.

CLIMATIC CHANCE. Secretaría de la OMM. Ginebra, 1980.

CONRAD, V. Methods in Clymatology. Harvard University Press, 1991.

DEMANCEOT, J. Les Melieux Naiurel du Globe Masson. Collection Céographie. Paris. 1976.

DUVIGNEAUD, P. La Synthése Ecologique. Paris. 1984.

ESCOURROU, G. Climat et Environnement. Masson, 1987.

JENNY, 11. FactorofSoil hn-mation. McGraw hill. New York, 1990.

OSTER, R. Les Precipitations en Colombie (thésés). Universite de Dijon. 1978.

REEHL. H. Tropical Meteorology Mc. Craw Hill Back Company N.Y. 1992.

SCHREIDER I. Les Limites de l' Adaptabilité Humaine. La Recherche, 19, 47, 62, 1989.

TROJER, H. El Tiempo Reinante en Colombia, Boletín Técnico Cenecafé, 1957

Gloria Valencia Mendoza*

LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE**

Introducción

La transformación educativa del presente siglo, que surge como una consecuencia del auge de la Psicología en su calidad de ciencia y su profunda incidencia en los lineamientos y la filosofía educativa, origina la búsqueda y renovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a procesos de producción de conocimiento; lo cual significa un replanteamiento de los programas, la planeación de asignaturas y la definición de nuevos procesos de aprendizaje.

En la *música* se evidencia un cambio fundamental, al convertirse ésta en eje y fundamento de la formación integral del ser humano, dejando su antigua característica de actividad selectiva y excluyente, a la cual accedían unos pocos elegidos. Se pasa de un aprendizaje musical virtuosista a una educación musical para todos. La música es considerada una dimensión constitutiva de la vida del hombre.

Filósofos, músicos, psicólogos y pedagogos aportan su experiencia y su conocimiento profundo de las características del desarrollo infantil a este proceso de transformación educativa, logrando estructurar una nueva conciencia del papel de la música en la educación. Surgen propuestas de diferentes países y culturas que abordan aspectos de desarrollo y aprendizaje musical, y que comprenden, además de las necesidades teóricas y técnicas, aquellas referentes al cuerpo y al espíritu. Se puede citar a Maurice Martenot, Edgar Willerns, Carl Orff, Zoltan Kodaly, E. Jacques Dalcroze, Shinishi Suzuki, Justine Ward, entre otros, quienes plantean alternativas metodológicas que establecen y favorecen una relación estrecha y coherente entre la música y la formación integral del ser humano.

La divulgación y el conocimiento de estas propuestas generan un movimiento renovador del pensamiento pedagógico en lo referente a la formación musical del individuo, en la búsqueda de un desarrollo armonioso del ser mediante el disfrute de la música como fuente de alegría y, además, como medio para crear una identidad cultural propia.

La proyección de este movimiento renovador llega a América Latina como respuesta al interés por recuperar la autenticidad y valores culturales, en un panorama abierto a la cultura universal y a los movimientos pedagógicos renovadores. La música se convierte en un eslabón entre la dimensión cultural del hombre y su dimensión estructural. En Brasil, Argentina y Chile, por ejemplo, se han desarrollado instituciones para la formación de técnicos y maestros de música que manejan estas nuevas tendencias, adaptándolas a las necesidades de cada pueblo y cultura.

* Profesora. Departamento de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional.

** *NOTA:* Este trabajo se apoya en el estudio realizado por las Profesoras María Teresa Martínez y Gloria Valencia Mendoza, sobre: *Estudio de la Estructura Académica de los Centros de Educación Musical no formal, a nivel privado, en Bogotá.* 1993.

En Colombia, esta acción transformadora se desarrolla del centro hacia la periferia, o sea de Bogotá hacia otras regiones del país, en contextos que permiten realizar esos cambios, ya sea a nivel institucional o como acciones privadas importantes. La presencia evidente de dicha transformación se da en la proyección de la educación musical hacia distintos ámbitos de la formación del Hombre, de acuerdo con las necesidades del momento y con las características de la época, fenómeno que ha sido continuo y secuencial, especialmente en las últimas dos décadas.

Dicha transformación coincide con la implementación del Programa de Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional para la obtención del título de Licenciado en Educación Musical. El impacto del programa se ha ido ampliando a medida que avanza, en una especie de abanico profesional importante, así aún no se haya adelantado una estadística que muestre los resultados de manera puntual. Los egresados titulados se están desempeñando dentro de un amplio ámbito laboral, en la Música, en la Pedagogía, en la Administración Cultural y en diferentes campos del Arte, ya sea como docentes o como administrativo:

- Dirección musical de coros y grupos instrumentales.
- Grupos musicales: música de cámara, música sinfónica, música popular, solistas de voz e instrumentos.
- Grupos musicales populares y folclóricos.
- Música para radio, televisión, artes escénicas y festivales.
- Creativos musicales de agencias de publicidad.
- Proyección a diferentes medios de comunicación.
- Educación musical no formal (a nivel privado).
- Dirección de academias, institutos, departamentos de música, revistas especializadas.

Consideraciones generales

La pedagogía musical de hoy, enmarcada dentro del criterio general y renovado de la nueva pedagogía, busca nuevas soluciones, alternativas novedosas, métodos prácticos y activos, programas creativos, para los procesos del conocimiento. Estos nuevos planteamientos se basan por lo general en principio de receptividad y actividad, es decir, "*aprender haciendo*" de acuerdo con la filosofía de John Dewey y muchos otros pensadores, psicólogos y pedagogos de la época, considerados precursores del movimiento de renovación educativa. (Piaget, 1970).

Se entiende la enseñanza como una actividad directriz y orientadora, y el aprendizaje como un proceso que genera cambios de conducta. Son actividades de intercambio humano con un propósito común y unificador, que se retroalimentan durante el mismo proceso. Es decir, el individuo va adaptando y modificando su comportamiento intelectual y creativo como resultado de la interacción con el medio.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje musical se requiere establecer condiciones claras que la educación contempla en dos personas fundamentales: el educando y el educador. Se vislumbra un problema esencial: el choque entre la enseñanza tradicional, y la educación contemporánea, la dialéctica entre el criterio lógico en oposición al criterio psicológico. En música, “enseñar música” enfrentado a “educar musicalmente”.

Es importante clarificar el criterio de *Educación Musical* dentro de ese enfoque renovador. Para comenzar, es conveniente diferenciar los términos: Instruir, Enseñar, Educar.

Instruir: En el lenguaje común se toma como “dar información”. La palabra instrucción tiene diversos significados, de los cuales se acepta en líneas generales la idea de que la instrucción es la acción de impartir conocimientos y ofrecer información de una manera metódica. Es este quizá el enfoque con mayor incidencia en los procesos de adquisición del conocimiento musical con un criterio tradicional.

31

Enseñar: Se ha tomado como la acción de transmitir conocimientos. Generalmente, la enseñanza musical se ha preocupado por transmitir los conocimientos teóricos a partir de la teoría misma, sin mayor relación con la acción y las prácticas musicales. Los nuevos enfoques reubican este criterio, teniendo en cuenta la práctica musical como esencial, dentro de una doble acción de enseñar-aprender.

Educar: Desde el punto de vista morfológico el significado de este término es: guiar, orientar, formar, desarrollar, conducir. Desde el ángulo semántico, se refiere a: extraer, hacer que salga a la superficie. El contenido sociológico del término lo presenta como el proceso de transmisión del bagaje cultural de una comunidad o grupo social, con el fin de perpetuar su existencia y su continuo desarrollo. A su vez, la psicología plantea que la educación busca el perfeccionamiento de las facultades del individuo y a través de ellas la maduración de la persona en un sentido integral, en función de la propia concepción del mundo.

Es sobre el nuevo concepto de educación, donde se apoyan las nuevas metodologías de los procesos musicales. Dentro de un profundo contenido psicológico, en el cual es fundamental el desarrollo de las potencialidades musicales de la persona, en forma integrada con sus procesos sensoriales, afectivos e intelectuales. Además la Educación Musical tiene en cuenta el entorno cultural y sociológico. El Maestro de Música de hoy orienta, guía, ayuda a desarrollar capacidades, extrae la esencia musical y artística del alumno. Comparte y comunica conocimientos, abre el mundo de la música a partir de la propia dimensión del ser humano.

Aquí vale la pena recordar a Aristóteles cuando afirma: “*El ser humano es acto y potencia*”, es decir, realidad y posibilidad. En parte somos y en parte podemos ser. Estamos abiertos a nuevos y originales desarrollos.

La Educación Musical trata básicamente de llevar al alumno a “sentir” y no exclusivamente a “saber”. Despierta el deseo de expresarse por medios corporales y verbales, fomentando de esta manera sus facultades emotivas y su imaginación creadora.

En el proceso del conocimiento musical, la educación se da en la acción misma del hacer artístico; no se trata de enseñar o instruir a unos pocos, sino de extender la acción

a cada individuo, desde su primera infancia y a través de las diferentes etapas de su desarrollo y su escolaridad.

La Música adquiere en la etapa escolar su más alto sentido educativo, ya que contribuye a modelar el espíritu y la personalidad infantil, junto con las demás actividades que se desarrollan en los *currícula*, tanto de conocimientos generales como específicos relacionados con el Arte.

Experiencias sobre la utilización de la música en la educación evidencian su importancia en el proceso integral del ser humano. Se han llevado a cabo en áreas del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de las matemáticas. La música incrementa los hábitos de lectura y estimula el desarrollo de la atención, la memoria, la concentración, la imaginación y la inteligencia. Las experiencias con estos nuevos enfoques han llevado a una visible modificación de la conducta en los procesos de aprendizaje.

Molina de Costallat (1975) afirma que *“la música es un poderoso auxiliar que facilita la re-educación motriz, por cuanto ayuda a formar reflejos condicionados de tipo auditivo-motor”*. A su vez, Becler (1982), enfatiza en la gran ayuda que presta la música en el nivel del desarrollo psicomotor, del sentido de la lateralidad, del aprendizaje de la lectura y la escritura, y del desarrollo psico-afectivo.

Los niños que incorporan la música a sus vidas, en experiencias estructuradas dentro de procesos coherentes, logran que ésta se convierta en un elemento importante para el desarrollo de su personalidad; les permite llevar a cabo actividades grupales que los integran a un núcleo social, dándoles además la posibilidad de tomarla como válvula de escape a las tensiones y agresiones que ocasiona el *“stress”* de la vida moderna. Les abre nuevos canales de expresión, de comunicación, de creatividad.

Considerando que el Arte es una dimensión en la vida del hombre, se puede comprender que la Educación Artística es básica en la formación del ser humano, entendiéndola como la promoción de las potencialidades del Hombre y su creatividad. La Educación Artística coadyuva al desarrollo de aspectos fundamentales en el niño como son la responsabilidad, la disciplina y la acción participativa, cualidades en las que se incentiva el desarrollo creativo del pensamiento.

Actualmente y quizás a partir de 1980 con un mayor énfasis, hay una especial preocupación tanto a nivel oficial como privado, por incluir la educación artística en los programas de los diferentes niveles de escolaridad.

Surge la necesidad de ubicar la educación musical en sitio preponderante dentro de los *currícula* escolares, con el fin de modificar el criterio de tomar la música como una asignatura que llena espacios vacíos, que sólo ofrece momentos de recreación al niño y que permite *“adornar”* presentaciones y actos especiales en los colegios. De igual manera se manifiesta el valor de la educación musical en el manejo y utilización productiva del tiempo libre de los niños, como elemento preventivo a las influencias negativas del medio. Se destaca, además, el valor terapéutico de la música en programas de educación especial y en tratamientos específicos.

Fundamentos de la educación integral

Desde el punto de vista psicológico y sociológico, la educación integral se considera como la acción conjunta de determinados procesos psicológicos y mentales que conducen a la constitución de núcleos sociales con valores y normas de vida determinados por las personas o grupos humanos que los conforman.

La educación integral hace al individuo más apto para recibir y asumir las diferentes formas de asimilación y transformación del conocimiento, dando estructura y orden a nivel mental en las etapas del aprendizaje. Los procesos basados en una educación integral pretenden el desarrollo equilibrado de las capacidades del individuo y de su potencial creador en los aspectos perceptivo, motriz, afectivo, intelectual y creativo.

Para S. Petit y G. Delaunay (1970) *“la música determina un doble aspecto en la educación: un aspecto receptivo que forma el individuo y lo enriquece, y un aspecto activo que es un fenómeno de dominancia afectiva “*; señalan además una interrelación entre esos dos aspectos: *“Es el aspecto afectivo el que ha orientado al hombre hacia la expresión ar*

- Proceso auditivo.
- Proceso vocal (o de entonación).
- Proceso rítmico.

Esos procesos se interrelacionan a su vez con características humanas:

- Psicomotricidad. - Memoria. - Imaginación. -Sensibilidad.
- Sensorialidad. - Inteligencia.- Creatividad.
- Capacidad de análisis y síntesis. - Espíritu crítico.
- Disciplina mental y física.

En síntesis, la educación musical coadyuva al proceso evolutivo del ser en los siguientes aspectos:

- *Desarrollo físico*: se evidencia en la habilidad para la coordinación visual, auditiva y motriz, y el control corporal.
- *Desarrollo perceptivo*: se puede advertir en la toma de conciencia progresiva, por el cultivo y desarrollo de los sentidos.
- *Desarrollo social*: se manifiesta en la interacción social, mediante la comprensión por parte del niño de un mundo más amplio del cual forma parte.

Interrelación música niño

El proceso de adquisición del conocimiento musical se da en la interacción *Música-Niño* enmarcado dentro del concepto de vida.

Ya se hizo referencia al concepto de “educar”, en confrontación con la acción de “instruir” y “enseñar”, como el proceso de formación del Hombre. Sin embargo, es conveniente ampliar el concepto, dentro del planteamiento *vida-niño-educación*, donde la experiencia vital, ubicada en el propio entorno, busca la inmersión del niño en la vida y en la sociedad a través de los elementos esenciales del Ser Humano: su dimensión sensorio - perceptiva, su ámbito sensible-afectivo, y su estructura mental - intelectual. Esta triple dimensión fundamenta los procesos de la educación musical (Willems, 1979). El niño cumple un doble rol dentro del proceso en referencia: es el objeto y a la vez el sujeto de la educación; es quien impulsa, determina y se beneficia con el proceso.

Se evidencia la necesidad de que el maestro de música tenga en cuenta este planteamiento para que en su acción educativa busque soluciones y dé respuestas a los siguientes interrogantes:

— ¿Hay una conciencia real de lo que el niño es, de lo que piensa, de lo que siente, de lo que puede llegar a ser’?

— ¿Hay un cabal conocimiento del potencial que el ser humano posee y ofrece al proceso educativo musical, para ayudarlo a crecer, a ser Hombre, a ser Artista?

En el campo de la música, el niño ofrece su musicalidad innata inherente a todo ser humano, su extraordinaria sensibilidad, su sed de llegar a ser, su potencial creador, su vida que toma forma, para realizar con él una acción fundamental: su educación.

Los procesos musicales en el desarrollo de la inteligencia

Una respuesta al interrogante: *¿Qué es la inteligencia?*, podría ser: es la capacidad para manejar relaciones y comprender símbolos abstractos, o bien, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones basadas en experiencias anteriores.

Aristóteles afirma: *“Nada hay en nuestra inteligencia que no haya llegado a ella a través de los sentidos”*.

Stern define la inteligencia como *“la aptitud personal par enfrentarse a nuevas situaciones, ha cien-do uso adecuado del pensamiento como medio”* (Enciclopedia práctica de Pedagogía, 1988).

Edwards considera la inteligencia como la *“flexibilidad para aprender y utilizar lo que se ha aprendido, para adaptarse a nuevas situaciones y resolver nue vos pr(h/e~nas”* (Enciclopedia práctica de Pedagogía, 1988).

E. Cerdá en su libro *“Una psicología de hoy”* afirma: *“la inteligencia no es un hecho material, sino un concepto abstracto”* (Cerdá, 1967).

Por ello la inteligencia puede identificarse con el aprendizaje o con la adaptación, o con el razonamiento, o con otras formas de conducta a las cuales llamamos *“inteligentes*

La atención y la concentración

“La atención no es ninguna facultad o aptitud”, sino un aspecto activo y parcial de la percepción mediante el cual el sujeto se coloca en la situación mas adecuada para percibir mejor un determinado estímulo. Ni la atención ni la percepción son aptitudes, son

procesos o actividades; en este sentido sería mucho mejor decir qué se percibe o se atiende, en lugar de utilizar los términos percepción y atención. Subjetivamente, atender equivale a fijar nuestra percepción en alguno de los estímulos del medio que nos rodea. Objetivamente, atender consiste en *“una respuesta en la cual los receptores sensoriales y la musculatura general se disponen de forma tal que el organismo pueda percibir con mayor nitidez un estímulo particular”* (Cerdá, 1967).

La concentración es una atención más profunda que requiere de la participación consciente e intelectual del individuo, estableciendo un control de la percepción, también en forma consciente, determinando así un foco central de la atención.

La práctica musical exige, y a su vez desarrolla, un alto nivel de atención y concentración, lo cual:

- Facilita la asimilación del conocimiento.
- Agiliza los procesos mentales en los procesos de aprendizaje.
- Proporciona destrezas en la disciplina mental, para la adquisición de nuevos conocimientos.

La atención y la concentración son básicas en los procesos musicales que se llevan a cabo en los trabajos de:

- Entrenamiento auditivo.
- Ejecución vocal e instrumental.
- Actividades de psicomotricidad y expresión corporal.
- Actividades de conjunto.

La memoria

Se puede considerar la memoria desde el punto de vista representativo, como la facultad mediante la cual el espíritu conserva las ideas anteriormente adquiridas. Además, se ha definido la memoria como la facultad de conservar y volver a experimentar los estados de conciencia pasados, o reconocerlos como tales.

Edgar Willems, eminente pedagogo musical, uno de los precursores del nuevo conocimiento de la Educación musical de hoy, afirma que la memoria puede variar según los individuos y, a su vez, el grado de memoria también varía de acuerdo con el estímulo recibido, ya sea auditivo, visual u otro. Destaca la importancia de la música en el desarrollo de la memoria, siendo ésta *“un elemento de continuidad que sostiene la conciencia de la personalidad, y por lo tanto es indispensable para el progreso en el desarrollo integral del ser”*. (Willems, 1979).

E. Cerdá clasifica las operaciones mentales de acuerdo con su modalidad operativa: memoria, cognición, pensamiento convergente, pensamiento divergente y evaluación (Cerdá, 1967).

Los trabajos musicales específicos requieren de una acción permanente de la memoria, la cual:

- Incrementa las funciones básicas: repetir - retener - recordar.
- Proporciona técnicas de “mnemotecnia”, que facilitan los procesos de aprendizaje.

— Facilita los mecanismos asociativos que favorecen la adquisición de automatismos y conocimientos para el manejo de los signos.

Según E. Willems, los principales medios para el desarrollo de la memoria musical son: imitación, repetición, asociación y análisis.

Hace Willems un estudio de la memoria en su esencia: memoria biológica o fisiológica, afectiva y mental; considera a éstas como el criterio básico para la ubicación de la memoria musical propiamente dicha, la cual clasifica como:

- Memoria rítmica (fisiológica, afectiva y mental).
- Memoria auditiva (del sonido, melódica, armónica).
- Memoria mental (nominal, visual, analítica).
- Memoria intuitiva (supramental, o creación).

Para la memoria instrumental establece la siguiente clasificación:

- Memoria visual (del instrumento).
- Memoria táctil (digital del lugar de las notas, de la digitación o del orden de los dedos, del toque o calidad de la ejecución).
- Memoria muscular (del espacio, de los movimientos)

La imaginación

“Para el sentido común, la imaginación es un poder mágico y en cierta forma, algo un poco misterioso. La imaginación es una facultad mayor en la medida en la cual asume y construye la coherencia en el ser humano. Igualmente, constituye un recurso para evitar la monotonía y la rutina”. (Georges Jean, 1976).

J. Balmes afirma: *“La imaginación es un complemento de los sentidos, representa lo que nos han transmitido alguna vez para transformarlo posteriormente”* (Borras, 1963).

E. Willems considera que la imaginación adquiere pleno desarrollo con la afectividad y la inteligencia. Puede ser dinámica o plástica. Establece, en primer grado, la imaginación retentiva; en segundo grado, la imaginación reproductora; en tercer grado, la imaginación constructiva. Finalmente se llega a un nivel superior, el de la memoria creadora, intuitiva y supramental (Willems, 1970).

La práctica musical que se basa en un trabajo creativo está fundamentada en el enriquecimiento de la imaginación y la sensibilidad, con lo cual:

- Se amplía el ámbito de la espontaneidad y la expresión, inherentes a la condición humana.
- Se enriquece el panorama de la fantasía, en dimensiones más amplias.
- Se impulsa la acción creadora hacia el estudio, la búsqueda y la investigación, en la Ciencia y en el Arte.

La creatividad aumenta el valor y la consistencia de la personalidad. Favorece la autoestima y consolida el interés por la vida y la presencia en el mundo. Más que una agudeza intelectual o que una habilidad, es una actitud ante la vida y ante cualquier situación o aspecto de ésta.

El gran pintor Matisse, manifestó: *“Crear es expresar” que hay dentro de sí mismo. Todo esfuerzo auténtico de creación es interior*. (Jean Georges, 1976).

En el *Manual de Creatividad* de Mauro Rodríguez Estrada se afirma: *“Quien sepa usar creativamente el tiempo libre, tendrá en ello una riqueza de vida, y quien no, caerá fácilmente en el hastío o en la vacuidad”*.

El análisis - la síntesis

Los trabajos musicales de análisis y de síntesis:

- Contribuyen a la estructuración del pensamiento analítico, fundamental en el estudio de las ciencias biológicas y matemáticas.
- Amplían la formación de criterio, de especial utilidad en el estudio de las ciencias sociales y de las humanísticas.

El análisis y la síntesis están presentes desde los primeros niveles del proceso musical, para la comprensión de estructuras rítmicas, melódicas, formales y musicales en general. Se convierten además en una importante herramienta para la improvisación y la creación musicales.

La motricidad

La motricidad consiste en una educación psicofísica basada en la cultura de los ritmos naturales, de contracción y relajación muscular de movimientos regulares y simultáneos. Se inicia con un proceso detallado del conocimiento del cuerpo, de cada segmento, de su movimiento, de sus posibilidades, de sus relaciones de fuerza, espacio y tiempo.

Max Méreaux, profesor de educación musical y compositor, afirma: *“Es sabido que en el hombre, el cerebro es el órgano esencial de la sensación y de la motricidad. Es el que piensa los gestos antes de desencadenarlos, los dirige, los coordina, los rectifica, en función del fin que han de alcanzar, teniendo en cuenta los mensajes brindados por los sentidos”*.

Precisamente es la motricidad uno de los aspectos esenciales de la ejecución instrumental que se convierte en un medio para enseñar a controlar los movimientos, a desarrollar la precisión y la coordinación en general.

El desarrollo psicomotor hace referencia a la adquisición progresiva del control psíquico de ciertas funciones del organismo, de las cuales las más importantes son la lateralidad y la direccionalidad, que dependen de la formación de patrones de movimiento, que rigen los ajustes posturales y de comportamiento motor.

Aspectos del desarrollo en los procesos de socialización

Los procesos musicales se basan en la relación del niño con su grupo, presentándose un hecho real:

niño - individuo vs. niño - grupo

El niño - grupo recibe la influencia de cada uno de sus compañeros, adquiere una responsabilidad y un compromiso, rompe sus niveles de egocentrismo, y aprende a

compartir la acción musical y a competir en ideas y planteamientos creativos que son aceptados o rechazados por sus compañeros, dentro de una normatividad y respeto de roles. Es aquí donde mejor se puede evidenciar el rol socializante que cumple la educación musical, enmarcada dentro del criterio de educación integral.

Este aspecto exige del maestro un manejo adecuado para que el grupo no se convierta en masa, y para que el niño - individuo no se pierda dentro del niño- grupo. Para permitir el desarrollo de los hombres en una sociedad que se desarrolla por sí misma, y lograr una participación vital hacia el medio que los rodea, es importante que la educación se preocupe por formar personas libres y originales que tengan iniciativa, creatividad y responsabilidad.

Propuestas metodológicas

Los anteriores planteamientos se apoyan en propuestas metodológicas contemporáneas de especial importancia, que emergen de la transformación educativa que se inició a comienzos del presente siglo como respuesta a los grandes cambios, y a los nuevos planteamientos de la Psicología y de la Escuela Nueva. Son propuestas que se apoyan en el proceso de desarrollo del ser humano, tomando la Música como una dimensión de la vida del Hombre y como un medio de socialización y de comunicación. Poseen características universales que las convierten en instrumentos de estudio y de trabajo para el Pedagogo Musical de hoy, de las cuales se pueden extraer procesos, criterios y planteamientos para luego aplicarlos a las necesidades y características del proyecto pedagógico - musical concreto que se vaya a desarrollar.

Dentro de estas características universales, se destacan:

- Procesos de adquisición del lenguaje musical, semejante a los de la lengua materna.
- Procesos de desarrollo musical, fundamentados en los procesos de desarrollo del niño.
- Recuperación de los valores y raíces musicales de cada país.
- Importancia de los procesos creativo - musicales.
- Vínculo estrecho entre la vida cotidiana del ser humano y su vida musical.
- Recuperación del valor de la lúdica en la aplicación de los procesos de educación musical.
- implementación de materiales didácticos que apoyen el desarrollo y aplicación de los métodos.

Bibliografía

BORRÁS , Tomás *diccionario de sabiduría*. Ed. Aguilar. Madrid. 1963.

CERDÁ, Enrique. *Una psicología de hoy*. Ed. Lerder. Barcelona, 1967.

Enciclopedia práctica de Pedagogía. Ed. Planeta. Barcelona, 1988.

GLOTON. Robert y CLERO, Claude. *“l'activité creatrice chez l' enfants”*. Ed. Casterman, París, 1971.

JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l' imaginaire*. Ed. Casterman, París. 1976.

- MARTENOT, Maurice. *Principes Fondamentaux de formation musicale*. Ed. Magnard, París, 1970
- PETIT, S. y DELAUNAY, G. *A la découverte des rythmes et des sons*. Cahiers de Pédagogie moderne, París, 1970
- PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Paidós. 1970.
- RODRÍGUEZ, Mauro. *Manual de Creatividad*, 1983.
- WILLEMS, Edgar. *El Ritmo musical*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, Argentina, 1964.
- WILLEMS, Edgar. *L 'oreille musicale. Tomos I y II*. Ed. Promúsica, Bienne, Suiza, 1970
- WILLEMS. Edgar. *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Ed. Universitaria. Buenos Aires, 1979.

Angela Camargo Uribe* y
Christian Hederich Martínez**

LA PSICOLINGÜÍSTICA COGNITIVA

1. Los estudios interdisciplinarios del lenguaje

Comprender y explicar el amplio fenómeno del lenguaje en toda su extensión y complejidad ha sido uno de los grandes retos para el ser humano. Hoy en día, desde nuestra ventajosa posición de herederos de una tradición lingüística de casi un siglo, es posible afirmar que esta tarea no es fácil. La posibilidad humana del lenguaje, y su manifestación más inmediata, la lengua, se encuentra presente en tantas y tan diversas dimensiones de lo humano, que lograr el propósito de construir una teoría general del lenguaje parece diluirse cada vez más en el plano de las utopías.

La gran diversidad teórica que ha caracterizado la investigación lingüística desde sus comienzos, manifiesta con claridad esta dificultad. En efecto, han sido muchas las teorías que han surgido al respecto de la naturaleza y función del lenguaje. En lo que compete a la naturaleza del lenguaje, las posiciones fluctúan entre un gran énfasis en la lengua como producto social y cultural, y un enfoque del lenguaje en tanto que comportamiento humano individual y subjetivo. Por su parte, las consideraciones sobre su función son también muy amplias. En ocasiones se le estudia exclusivamente como medio de comunicación; en otras, se le analiza como medio de construcción y expresión del pensamiento. Esta amplitud de planteamientos alrededor de un solo tema es indicadora de la magnitud de la tarea, y es también, vale decirlo, la prueba irrefutable de que estamos frente a un fenómeno de innegable importancia para la definición de lo que nos constituye como humanos.

Aunque para algunos esta gran diversidad de directrices en la investigación lingüística podría representar una debilidad, lo cierto es que esta diversidad puede entenderse también como una virtud. El amplio espectro de investigaciones sobre la naturaleza y función del lenguaje, desde tan variados ángulos, ha contribuido al desarrollo sano y productivo de una investigación interdisciplinaria que no conoce fronteras entre una ciencia y otra.

En general, se distinguen cinco grandes perspectivas, cada una de las cuales aborda el problema del lenguaje desde una dimensión diferente, y asume como tema de sus pesquisas alguna de las relaciones del lenguaje con aspectos diversos de la dimensión humana: 1] la perspectiva sociolingüística, 2] la etnolingüística, 3] la pragmalingüística, 4] la neurolingüística, y 5] la psicolingüística. Esta última será el tema del presente artículo. Antes, nos referiremos brevemente a cada una de estas perspectivas.

Tenemos así a la *sociolingüística* que, con sus investigaciones sobre la relación entre lengua y sociedad, ha contribuido de manera productiva a la comprensión de la diversidad y variación lingüísticas, y ha permitido explicar el comportamiento lingüístico individual en contextos sociales específicos. Fenómenos como el bilingüismo, la diglosia y la variación dialectal regional y social, han sido abordados desde una perspectiva sociolingüística, y

*Profesora. Departamento de Lenguas. Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesor. Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.

han permitido aclarar la condición de la lengua en tanto institución portadora de información social.

Relacionada muy estrechamente con la sociolingüística, la *etnolingüística*, con su concepción de la lengua como un hecho fundamentalmente cultural y, al mismo tiempo, un fenómeno cuya dinámica construye cultura, es otra de las líneas más productivas de los estudios interdisciplinarios del lenguaje. A partir de Hymes (1964), infinidad de investigaciones sobre el comportamiento lingüístico y comunicativo de grupos humanos culturalmente definidos, han puesto en evidencia la imposibilidad de concebir el estudio de una lengua sin tener en cuenta el entorno cultural en que ésta es usada.

Dentro de la concepción del lenguaje como instrumento de la comunicación humana, ha surgido la *pragmalingüística*, disciplina que considera el lenguaje en su dimensión de acto individual y subjetivo, que obedece al logro de un plan comunicativo concreto. Siguiendo la tradición de la filosofía analítica (Searle: 1969, Austin: 1962), la pragmalingüística ha abordado el estudio de los actos comunicativos humanos considerándolos como “actos de habla”. Esta concepción del lenguaje ha permitido la comprensión de muchos procesos gramaticales que serían difícilmente explicables desde otro marco de referencia. En esencia, la pragmalingüística ha puesto de relieve la naturaleza del lenguaje en tanto que manifestación de la conciencia intersubjetiva del hombre (Benveniste: 1971).

En el plano del trabajo conjunto con las ciencias naturales, se encuentra la *neurolingüística*, disciplina encargada de dilucidar las relaciones entre el lenguaje y el cerebro. Con un vertiginoso desarrollo en los últimos años, esta disciplina ha contribuido con importantes hallazgos en lo que corresponde a las estructuras neurológicas involucradas en el funcionamiento lingüístico, y a la forma como diversos mecanismos neurofisiológicos operan durante la actividad comunicativa humana.

Tabla No. 1. Ciencias interdisciplinarias del lenguaje.

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDIO
Sociolingüística	Lenguaje y su manifestación como fenómeno social.
Etnolingüística	Lenguaje y cultura. La lengua en tanto que fenómeno cultural.
Pragmalingüística	Lengua en tanto que instrumento de