



**revistadecooperacion.com**  
REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| año II - número 5 - octubre 2014 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

---

## | ARTÍCULOS

| Alberto Hidalgo Tuñón  
| María Cruz Chong Barreiro  
| Emma Álvarez Valle  
| Laura Elizabeth Gómez Meléndez  
| Marit a Cáceres Mesa  
| Atenea Amaro Arista

## | ENSAYOS

| Andrés Merejo

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC  
revistadecooperacion.com  
ISSN 2308-1953

### Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez, Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

### Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

### Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

### Directoras ejecutivas:

Coralia J. Pérez Maya  
Nerys García Cuevas

### Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

## EDITA



IEPC | Instituto de Estudios  
para la Paz y la Cooperación



© 2014 IEPC | República Dominicana  
Rosa Duarte 33a - Gazcue.  
Santo Domingo - República Dominicana  
instituto@universidadabierta.org  
universidadabierta.org

## | ARTÍCULOS

- | Alberto Hidalgo Tuñón 5  
Reflexiones sobre la globalización.  
Tercera entrega: La historia de la «Globaliación» desde la perspectiva del objeto. Revisión de la propuesta «metafísica» de P. Sloterdijk  
Resumen/Abstract/Résumé
- | Laura Elizabeth Gómez Meléndez y María Cruz Chong Barreiro 29  
La formación de la Cultura de la Legalidad en estudiantes de educación secundaria: impacto e implicaciones educativas  
Resumen/Abstract/Résumé
- | María Cruz Chong Barreiro y Laura Elizabeth Gómez Meléndez 29  
La formación de la Cultura de la Legalidad en estudiantes de educación secundaria: impacto e implicaciones educativas,  
Resumen/Abstract/Résumé
- | Emma Álvarez Valle 43  
El presupuesto de una intervención: una herramienta útil para la organización  
Resumen/Abstract/Résumé
- | Maritza Cáceres Mesa 57  
Las competencias y sus implicaciones didácticas. Reflexiones.  
Resumen/Abstract/Résumé
- | Atenea Amaro Arista 77  
La psicología educativa dentro del aula como apoyo para el desarrollo humano e integral del niño  
Resumen/Abstract/Résumé
- ## | ENSAYOS
- | Andrés Merejo 85  
El hombre marginal de nuestro tiempo



**revistadecooperacion.com**  
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

## REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. TERCERA ENTREGA: LA HISTORIA DE LA «GLOBALIZACIÓN» DESDE LA PERSPECTIVA DEL OBJETO. REVISIÓN DE LA PROPUESTA «METAFÍSICA» DE P. SLOTERDIJK

Alberto Hidalgo Tuñón  
Universidad de Oviedo

### RESUMEN

Hay una inconmensurabilidad insalvable entre la consideración objetivista, ideal, conceptual de la globalización como objeto de conocimiento que remite a la representación del globo como forma o figura, lo que incita a regresar filosóficamente hasta las esferas como límite, y, por otro lado, la concepción fenomenológica de la globalización percibida sensorial, material y socioeconómicamente como un espacio ilimitado que bordea y determina las vivencias intersubjetivas de los grupos humanos en acción. Se analiza en esta entrega el encomiable esfuerzo de Peter Sloterdijk por remitir ambas vías al plano morfológico de las representaciones artísticas y culturales con la noble intención de subrayar el trasfondo filosófico de la Idea misma de globalización. Al quedarse corto en el regressus hacia ambos planos y no ejecutar adecuadamente el quiasmo entre la carne (chair) del mundo y los cuerpos (Leib) humanos (incluso tomados colectiva o intersubjetivamente) como se postula en la fenomenología de Merleau-Ponty, el único resultado palpable del catedrático de Kalsruhe parece consistir en una situación dilemática: O cae idealistamente en la interpretación teológica de considerar la esfera como la perfección divina o, aceptando la hermosura de lo imperfecto, continuar el proyecto muy alemán de reducir la globalización a una representación morfológica del estilo de las que se ofrecen en la Bibliothek Warburg, sólo que de conformidad con la estructura circular de su propia ciudad. De ahí los problemas históricos y de periodización que se discuten en los dos últimos epígrafes.

### PALABRAS CLAVES

Globalización, globo, esfera, morfología, fenomenología, estética, arte, periodización, regressus, quiasmo

### ABSTRACT

There is an unbridgeable incommensurability between the objectivist ideal, conceptual consideration of globalization as an object of

knowledge refers to the representation of the world as a form or figure, which incites philosophically back to the spheres as a limit, and on the other hand, the phenomenological conception of globalization perceived sensory material and socioeconomically as bordering unlimited space and determines the inter-subjective experiences of human groups in action. Discussed in this article the commendable effort of Peter Sloterdijk both ways by referring to morphological level of artistic and cultural relations with the noble intention of emphasizing the philosophical background of the same Idea of globalization representations. To fall short in the regressus to both flat and not properly run the chiasm between the chair (meat, flesh) of the world and human bodies (Leib) (whether taken collectively or intersubjectively) as postulated in the phenomenology of Merleau-Ponty, the only tangible result of the professor Kalsruhe plots consist of a predicament: Or falls idealistically in the theological interpretation of the area considered as the divine perfection or accepting the beauty of the imperfect, continue the very German project to reduce globalization to a morphological representation of style which offered at the Bibliothek Warburg, only in accordance with its own circular city structure. Hence historical periodization and problems discussed in the last two sections.

### KEYWORDS

Globalization, globe, sphere, morphology, phenomenology, aesthetics, art, periodization, regressus, chiasmus

### RÉSUMÉ

Il ya une incommensurabilité infranchissable entre l'idéal objectiviste, compte conceptuel de la mondialisation comme un objet de connaissance se réfère à la représentation du monde comme une forme ou une figure, qui incite philosophiquement vers les sphères comme une limite, et d'autre part, la conception phénoménologique de la mondialisation perçue matière sensorielle et socio-économique comme en bordure de l'espace illimité et détermine les expériences inter-subjectives des groupes humains en action. Discuté dans ce livre l'effort louable de Peter Sloterdijk les deux sens en se référant au niveau morphologique des relations artistiques et culturelles de la noble intention de mettre l'arrière-plan philosophique de la même idée des représentations de la mondialisation. Pour tomber à court dans le regressus à la fois plat et pas gérée correctement le chiasme entre la chair (chaise) du monde et les corps (Leib) humain (même pris collectivement et intersubjective), tel que postulé dans la phénoménologie de Merleau-Ponty, la seule résultat palpable de professeur Kalsruhe PARCE se composent d'une situation difficile: O tombe idéaliste dans l'interprétation théologique de la zone considérée comme la perfection divine ou d'accepter la beauté de

l'imparfait, de poursuivre le projet très allemand pour réduire la mondialisation à une représentation morphologique un style qui est offert dans la Bibliothek Warburg, uniquement en conformité avec sa propre structure de ville circulaire. Ainsi périodisation et les problèmes historiques abordés dans les deux dernières sections.

#### **MOTS-CLÉS**

La mondialisation, globe, sphère, la morphologie, la phénoménologie, l'esthétique, l'art, la périodisation, regressus, chiasme

## REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. TERCERA ENTREGA: LA HISTORIA DE LA «GLOBALIZACIÓN» DESDE LA PERSPECTIVA DEL OBJETO. REVISIÓN DE LA PROPUESTA «METAFÍSICA» DE P. SLOTERDIJK

Alberto Hidalgo Tuñón  
Universidad de Oviedo

«¿Cuánto exilio es capaz de soportar el ser humano? ¿Cuánto desacostumbramiento de los primeros lugares necesita el alma capaz de pensar para recogerse en sí misma? ¿Cuánto desarraigamiento es necesario para hacerse sabio, es decir, resistente al destino?» (Peter Sloterdijk, «El argumento ontológico de la esfera», Capítulo 4<sup>o</sup> de Esferas II (Globos), Traducción de Isidoro Reguera, Siruela, Madrid, p. 309)

### § 11.- Pluralismo e inconmensurabilidad

Cuando se mira el tema de la globalización por la parte del objeto lo primero que aparece es la pluralidad caleidoscópica de tratamientos, teñidos muchas veces de connotaciones afectivas (alegrías, odios, temores, angustias, etc.). Tropezamos con el término globalización por todas partes: artículos periodísticos, secciones fijas, reportajes televisivos y radiofónicos, cursos de verano, seminarios, títulos propios de universidades, textos legales que transfieren a los centros educativos la obligación de analizar el proceso en que (supuestamente) nos hallamos sumergidos, informes, monográficos de revistas, libros e incluso Grandes Enciclopedias de divulgación. (V.g. La Gran Enciclopedia del Mundo Durvan coloca la década 1990-2000 bajo el rótulo La Globalización). En primera aproximación fenomenológica, sin embargo, no está claras ni sus connotaciones ni sus denotaciones. Como se ha convertido en un «comodín», en un término periodístico de amplísima difusión, en una fórmula mágica que «todo lo explica o lo justifica», no se sabe muy bien si cuando lo usamos nos estamos refiriendo a una

realidad, a una ideología o a una política económica específica<sup>1</sup>. Lo que, en cambio, se apresuran a dejar claro muchos de sus usuarios, aunque no siempre, es su valoración axiológica. Comprobamos la creciente influencia del lenguaje en los mass-media a través de la propaganda y la publicidad. ¿Cómo distinguir su uso de su abuso? Se desconfía de la publicidad y, sin embargo, tiene éxito. Credulidad y reticencia, ingenuidad y desconfianza no se excluyen. De hecho, los intentos de analizar el éxito de estas manipulaciones han convertido a algunos filósofos en publicistas.

La hipótesis que guía mi actual indagación sobre este fenómeno parte de esta experiencia de la vida cultural, en el que la globalización se ha instalado ya como una referencia presentacional en el mundo sociocultural de la mayoría de las poblaciones influenciadas por los mass-media. Como quiera que el término funciona ya como un elemento pre-figurado en el medio ambiente simbólico de nuestro presente, analizarlo como una *Weltanschauung* (para incluir sus componentes afectivos y volitivos, además de los representacionales o conceptuales) permitiría interpretar con sentido (o tal vez otorgar ese sentido) unitario al conjunto de las posiciones axiológicamente encontradas en el seno no sólo de las teorizaciones sobre la misma, sino también a propósito de los planes, programas y proyectos (los fines de la voluntad) de los movimientos sociales que han catapultado su imagen al primer plano de la actualidad.

Una de las paradojas de la globalización es que sus detractores han contribuido en mayor medida a su difusión que sus gestores y defensores. Cuando en noviembre de 1999, en el escenario de Seattle, irrumpieron violentamente en la historia los desde entonces llamados «movimientos antiglobalización» muchos espectadores se enteraron de que allí se estaban adoptando decisiones trascendentales para el desarrollo del sistema mundial y de las relaciones económicas internacionales, e incluso, en algunos comenzó a despertarse una cierta conciencia cosmopolita. Por

<sup>1</sup> Quienes distinguen estos tres planos suelen destacar sus múltiples conexiones. García Roca, Joaquín: «Globalización económica y solidaridad humana» en Foro "Ignacio Ellacuría" Solidaridad y Cristianismo, *La Globalización y sus excluidos*, Verbo Divino, Estella (Navarra), pp. 95-126

más que la prensa había anunciado la importancia de la Ronda del Milenio de la Organización Mundial del Comercio, la noticia del milenio fue el fracaso de la ronda del milenio y la puesta de largo mediática de un movimiento crítico que pese a los sucesivos intentos de aislamiento, ostracismo y criminalización por parte de los poderes fácticos, desde entonces ha ido creciendo y consolidándose, aunque también contribuyendo a la multiplicación caleidoscópica de sus contenidos, a la confusión, a la ambigüedad, al “desenganche”. Para explicar esta dinámica, en ocasiones anteriores, inspirándome en Marx, he atribuido al uso del término connotaciones claramente «fetichistas». La situación no es sólo que el fenómeno tenga partidarios y detractores según posiciones políticas predeterminadas. No. Lo peculiar del fenómeno es que, al igual que ocurre con todos los fetiches, tanto quienes la aceptan de buen grado como quienes la rechazan, como quienes dudan sobre su existencia o desconfían de ella le atribuyen un poder fabuloso, extraordinario, casi sobrenatural<sup>2</sup>. Pero intentar categorizar la dinámica que han provocado estos movimientos sociales e incluso participar en ellos activamente es simplemente una primera «reacción crítica» ante la demanda de colaboración que emiten los grupos y colectivos alternativos, pero no resuelve las cuestiones ontológicas, gnoseológicas y ni siquiera socio-políticas y morales que plantea el fenómeno de la globalización.

En un segundo nivel crítico es preciso reconocer la inconmensurabilidad insalvable entre, por un lado, la consideración objetivista, ideal, conceptual de la globalización como objeto de conocimiento que remite a la representación del globo como forma o figura, lo que incita a regresar filosóficamente hasta las esferas como límite, y, por otro lado, la concepción fenomenológica de la globalización percibida sensorial, material y socioeconómicamente como un espacio ilimitado que bordea y determina las vivencias intersubjetivas de los grupos humanos en acción. Desde un punto de vista psicológico parece observarse aquí el estricto cumplimiento del teorema de Thomas, según el cual «if men define situations as real, they are real in

their consequences»<sup>3</sup>. La fórmula de las profecías autocumplidas, aunque en 1923 se refería exclusivamente a la definición de situaciones familiares y de intimidad, se aplica hoy sistemáticamente a la política y sirve para explicar el empecinamiento de los grupos humanos en la creencia de que vivimos en la era de la globalización.

Esta es, me parece, la razón de porqué los teóricos de la izquierda tradicional y de sectores próximos al marxismo, intentan distanciarse de las connotaciones «anti» que se asocian a los movimientos “radicales”, que combaten la globalización, por más que la tilden de neoliberal. El conjunto de tipificaciones significativas con que se asocia a la globalización es tan poderoso y ha penetrado tan profundamente en las percepciones de la vida cotidiana que ha llegado a formar parte de la manera natural en que se concibe hoy el mundo. Es en este contexto polémico en el que propongo acudir críticamente a la noción filosófica de *Weltanschauung*, aunque despojándola de las connotaciones idealistas como en su día hizo Gramsci, en lugar de apartarnos del conocimiento socialmente aprobado. Las paradojas de la izquierda en este punto son obvias. Para no suscribir el argumento liberal de que todo grupo es respetable «en virtud del espíritu de la equidad democrática», Samir Amín se ve obligado a considerar «ilógico» apoyar estos movimientos, aunque sean «vectores del cambio». Pero la lógica subyacente a la que apela no es otra que el reconocimiento del proceso mismo de mundialización. Por su parte, James Petras vituperaba los movimientos radicales sin ambages al identificarlos como el «rostro comunitario del neoliberalismo» y Andrés Piqueras los rechaza por ser el «brazo social del Estado mínimo». Entrenados en la filosofía de la sospecha, Hard y Negri, entre otros muchos, ven en estos movimientos «armas pacíficas poderosas del nuevo orden mundial», de manera que la izquierda al criticar a quienes se oponen radicalmente al sistema, acaban apoyando el statu quo. El gran problema de estos diagnósticos es que como habitantes del planeta Tierra e integrantes de algún sistema social, nadie puede estar libre de sospecha, sobre todo, si se concibe un

2 Alberto Hidalgo Tuñón, «La globalización como fetiche», *Tiempos de Paz*, Madrid, abril 2.001; nº 60, pp. 17-30

3 William I. Thomas (1923), *The child in America: Behavior problems and programs*, Knopf, New York: pp. 571-572. Cuando, como es el caso, tratamos de imágenes, representaciones y *Weltanschauungen*, el teorema de Thomas resulta imprescindible.



nuevo poder descentralizado y diseminado. Volveré a este punto a propósito de los problemas del poder y del imperio. En realidad, lo que se debate en este contexto es más bien un problema de dirección estratégica de estos movimientos y de interpretación de los modelos subyacentes. Las dudas de Samir Amin son perfectamente legítimas, pero se trata de las clásicas reticencias del intelectual racionalista frente al activismo descerebrado: «¿Por qué deberíamos respetar y apoyar no importa a qué grupo si desconocemos donde pueden llevarnos sus planes? ¿Por qué excluir la posibilidad de que los regímenes establecidos los puedan manipular?... La opción de “activismo al servicio de los movimientos”, un enfoque supuestamente basado en el análisis de los actores sociales, conlleva el riesgo de un cariz antiteórico no menos peligroso que su contrario, el prejuicio de la teoría dogmática»<sup>4</sup>. Con la reticencia de que muchos participantes en el Foro de Porto Alegre parecen incapaces de superar la crítica moral a los males del capitalismo, lo cierto es que muchos «intelectuales» y «marxistas» se han sumado al movimiento con el propósito de hacer comprender a estos activistas cuáles son las causas estructurales de la desigualdad contra las que hay que luchar. El problema es que, a veces, conocer las causas, desactiva el movimiento. Pero, cuando te unes para darle energía a un movimiento y que no muera, resulta inevitable poner sobre el tapete tus diferencias. Ese reconocimiento de la «diferencia» y esa pluralidad del sujeto transformador han sido categorizados ciertamente por la filosofía post-estructuralista y post-moderna como una pérdida de la racionalidad misma. Baste una cita de Gianni Vattimo para confirmarlo: «Una vez desaparecida la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla como una multiplicidad de racionalidades “locales” – minorías étnicas, sociales, religiosas, culturales o estéticas (como los punk, por ejemplo) –, que toman la palabra y dejan

de ser finalmente acallados y reprimidos por la idea de que sólo existe una forma de humanidad verdadera, digna de realizarse, con menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, contingentes»<sup>5</sup>. Dejando de lado cuestiones de mayor calado ontológico y gnoseológico, el principal problema político que plantea la postmodernidad con su estrategia disolvente en pro de las diferencias es que impide la reconstrucción dialéctica de alternativas estratégicas de acción social. Es en este punto en el que yo he acudido a la teoría de las *Weltanschauung* para localizar las imágenes o representaciones del mundo que subyacen a los distintos modelos de desarrollo. En relación a las políticas o cánones de desarrollo precisamente la subsunción de los movimientos antiglobalizadores bajo el canon de la restricción ascética, que yo realizo en mis trabajos (y de la que duda el historiador Paco Erice) tiene precisamente la virtualidad de permitir discriminar las diferencias en la articulación de las políticas conjuntas, dejando el problema de la adscripción individual en (o de la imputación a) uno de los cánones a cargo de análisis posteriores, tanto de índole teórica como práctica. En efecto, he utilizado la técnica de la modelización abstracta para distinguir cinco cánones de desarrollo, pero no he ensayado todavía una empresa similar con respecto a la globalización, porque considero que identificar el “desarrollo” con la “globalización” es tomar la parte por el todo, hacer sinécdoques retóricas<sup>6</sup>.

5 G. Vattimo (1991) «Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?», en *el Reading*, En torno a la postmodernidad, Anthropos, Barcelona, pp. 9-19.

6 «Para responder a esta cuestión, es preciso presentar, aunque sea telegráficamente, las *cinco grandes variables* contra cuyas mallas se han ido cribando y depurando las historias reales del desarrollo de los pueblos, pues sólo si el codesarrollo aporta respuestas diferenciadas a tres de estas variables podríamos decir que el «codesarrollo» es un nuevo canon, con el que sería preciso contar en el siglo XXI. Si denominamos (en aras de la brevedad) a la variable de índole *ontológica* “**mundo**” (queriendo significar la representación formalizada o *Weltanschauung* más próxima al modelo de referencia), a la variable de índole *epistemológica*, “**tecnología**” (para señalar no sólo el conocimiento científico, sino también el entramado institucional de formación e I+D, que el modelo propugna) y a las variables de índole *categorial*, “**necesidades**” (por supuesto “humanas”, lo que no evita sus connotaciones biológicas, psicológicas, sociales y culturales), “**producción**” y “**riqueza**” (para indicar los dos aspectos más cruciales del desarrollo, las formas y mecanismos de generación de bienes y las estructuras políticas habilitadas para su reparto), la malla habilitada recoge *cinco cánones* bastante diferenciados que (también en aras de la brevedad) proponemos denominar así: «**canon de crecimiento económico irrestricto**», «**canon del desarrollo sostenible**», «**canon restrictivista o antidesarrollista**», «**canon del desarrollo humano**» y «**canon del desarrollo territorial endógeno**».

4 Samir Amin (1999) *El capitalismo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona, p. 167. Para los demás diagnósticos ver J. Petras (1999), *América Latina: De la globalización a la revolución*, Homo Sapiens, Rosario (Argentina), artículos recogidos también en (2000) *Las estrategias del imperio: los EE.UU. y América Latina*, Hiru, Hondarribia (Guipúzcoa), A. Andrés Piqueras (2000): «**Del movimiento obrero a las ONGs**» en *Papeles de la FIM, Madrid, N° 15, 2ª época, pp. 103-127*. Por último, Michael Hardt y Antonio Negri, (2000) *Imperio*, Paidós, Barcelona, 2005. Traducción de la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachusset.

Ante tantas dificultades para arrancar en la categorización objetiva del fenómeno de la globalización, ¿no sería mejor acudir a otra denominación para caracterizar la época presente que tenga perfiles más nítidos y se preste menos a confusiones? Hay, sin duda, varios candidatos competidores entre los que menciono a vuela pluma, la «sociedad post-industrial» (D. Bell, 1969), la «era de la información» (M. Castells y otros), la «era tecnotrónica» (Brezinski, 1970), la «post-modernidad» (Lyotard, etc.), la «sociedad del riesgo» (U. Beck), la «Tercera Ola» (A. Tofler), la «sociedad del conocimiento» (P. Drucker, 1967), la «era del vacío» (G. Lipovetski), etc. La estrategia analítica exige comenzar por el inventario de signos que usa una sociedad y, después, fijar el código que permite descifrar estos signos, es decir, unir los significados a los significantes. Y ciertamente es más fácil ejecutar la segunda tarea respecto a estos significantes porque hay «manuales de referencia», inventores, teóricos, cada uno de los cuales ha intentado capturar el signo de los tiempos con fórmulas específicas y organizadores pertinentes. Pero con la «globalización» ¿qué sucede? Que es una especie de «agujero negro» que fagocita a sus competidores, porque sus mensajes desbordan cada vez más el lenguaje (además de imágenes y significaciones, hay acontecimientos y catástrofes globales). De hecho, los autores y denominaciones mencionados y otros muchos, aunque no se consideren a sí mismos teóricos de la globalización, son tomados como tales y sus propuestas discutidas y sometidas a las mismas objeciones que el todo, con el agravante de que siem-

---

Cada uno de estos cánones entraña concepciones ontológicas, epistemológicas, políticas y éticas diferentes. En esas diferencias filosóficas de fondo voy a fijarme esquemáticamente en lo que sigue para confeccionar un cuadro sinóptico simplista capaz de reflejar una parte de la complejidad actual.

La intención de presentar los «modelos de desarrollo», en su real variedad pretende salir al paso de una manera simplista de plantear el «codesarrollo» como una alternativa global a la «cooperación para el desarrollo», que toma cuerpo cuando se considera el conjunto de la misma como si tuviese un conjunto de características comunes perfectamente sumables. Tal impresión viene avalada ciertamente por el hecho de que los modelos de desarrollo que realmente aplican los gobiernos para confeccionar su «política de cooperación», ya no son puros, están hibridados y toman cada uno de ellos lo que les conviene de sus adversarios. Dibujo, así pues, más que un mapa de los «modelos de desarrollo», un panorama de controversias actuales en torno al desarrollo mediante el procedimiento de modelización abstracta. Y es en este plano en el que cabe preguntar si puede hablarse o no con propiedad de un *séxtimo canon*: el «**canon del codesarrollo**», cuya paternidad, a no dudarlo, correspondería a Sami Nair.

pre son incompletas<sup>7</sup>. Cuando Gustavo Bueno, por ejemplo, después de su diatriba clasificatoria sobre distintos tipos posibles (lógicos) de globalización dictamina que «en todo caso es evidente que un teórico de la globalización (ya sea defensor, ya sea detractor del fenómeno), que, aún manteniéndose en el ámbito de las categorías económicas, no distinga entre globalización particular, pletórica y universal o integral, es porque tiene una idea borrosa de la globalización misma» no encuentra interlocutor que le responda, porque nadie se siente aludido<sup>8</sup>.

Y es que no hay en este espacio ni un teórico, ni un handbook de referencia, porque no hay un código común, evidente y general que garantice que estamos hablando de lo mismo. En su lugar existe cierto número de redes que son los verdaderos sistemas constitutivos de su progresivo engorde. Pero estas redes, al ensamblarse y conectarse unas con otras pierden, aparente o virtualmente, su autonomía autoreferente y dejan de emitir mensajes identificatorios acerca de sí mismas. En términos lingüísticos se habría producido una transferencia de las competencias metalingüísticas a otro lugar con lo que se posibilitan trampas, trucos, equívocos. En términos filosóficos el regressus hacia la inteligibilidad del fenómeno obliga a dos operaciones contrapuestas: por un lado, tal inteligibilidad debe bucearse en el seno mismo de la articulación de los fenómenos denotados por el término, mientras, por otro, debe remitirse a las «diferencias» con los usos fenoménicos, no ya tanto para señalar los conflictos, las contrariedades o los antagonismos, cuanto para remitir al conjunto de significaciones posibles. Pero entonces, el discurso filosófico puede caer en el vacío porque las formas puras que distingan no tiene ya significado, salvo para la lógica. Pero si el sentido de la globalización remite al nivel antepredicativo, como decía Husserl, que se

---

<sup>7</sup> Ya en 1996 ironizaba Juan Valdés sobre futuros trabajos sobre la globalización y el sexo de los ángeles: «Globalización y regionalización: una perspectiva de izquierdas» en H. Dilla, M. Monero y J. Valdés Paz (coord.) *Alternativas de la izquierda al neoliberalismo*, FIM., Madrid, pp. 73-86. Aparece ahí la siguiente definición: «Globalización, noción bajo la cual se pretende caracterizar la mundialización de nuestro tiempo, ha devenido un término de moda, con el cual se alude a todo fenómeno de límites o causas imprecisas; una fórmula mágica que todo explica o justifica. También es un ideograma que como otros – “sociedad mundial”, “mercado total”, “aldea global”, etc. – muestra y vela al mismo tiempo, una realidad emergente»

<sup>8</sup>

G. Bueno (2004), *op. cit.* p. 2004

constituye por encima ciertamente de las sensaciones y percepciones sensibles, pero por debajo de las significaciones científicamente categorizadas, en su interior mismo se habría producido un «desenganche», como diría H. Lefebvre, que posibilita, a su vez, socialmente la operación inversa. Así, por ejemplo, es el propio libro de Gustavo Bueno el que se convierte en el referente teórico aludido por el mismo y queda incorporado (¿por quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿quién es el operador global?) al propio proceso de globalización, al haber introducido en la red muchos significados nuevos, nuevos «sentidos» que podrían llegar hasta el absurdo sin que el proceso fagocitador se resinta.

Con el mecanismo de incorporación a la red, que se hace visible en Internet, se introduce no sólo una retórica de la globalización, sino ideologías que sólo se descubren como tales, si muestran su conexión con estrategias comerciales o políticas. En cualquier caso, lo que sí sucede en estas inmersiones materiales en la red de significantes, es que se abandona la búsqueda del sentido, en lo que Husserl llamaba la «preconstitución pasiva de las significaciones ideales». La actividad antepredicativa que se desarrolla ahora en el nivel de la percepción consciente y representada, hace que lo retenido en la red se convierta por se en la realidad del fenómeno que sólo tiene sentido por su tensión hacia el porvenir, por su «protensión» o proyección hacia un futuro que sólo existe como proyecto. Para llegar a concretar las propias opciones en este ámbito los análisis requieren el pensamiento crítico más agudo, pero, en su ausencia, los mismos individuos conectados en red que aplauden un día las ideas nuevas las rechazan al día siguiente so pretexto de «ideologías», se despolitizan y acaban aplaudiendo a los charlatanes de la ideología y de la política. Todos sabemos que se trata más de un hecho sociológico que psicológico, pero nadie ha sido capaz de explicarlo adecuadamente. El destino del materialismo filosófico se parece en esta vía del regressus al que en su día corrió la reducción fenomenológica de Husserl: parte de lo vivido ante las conciencias individuales, de las categorías económicas (finanzas, comercio, desarrollo), pero al dotar a los fenómenos de un sentido universal (un período de la historia universal) la conciencia filosófica se erige en juicio y criterio supremo.

Otra cosa es que, al no aceptar como parámetro o límite de la reducción o del regressus, el «yo trascendental», la propia Idea de globalización acabe disolviéndose en la epojé escéptica como una aureola carente de consistencia y de fundamento. Las mutaciones sociales acaban arrastrando para la conciencia crítica avezada en el marxismo cualquier idealización susceptible de manipulación ideológica.

Lo que resulta dato relevante en este contexto (y es la razón por la que merece la pena prestar atención a la intervención de Peter Sloterdijk) es la importancia creciente de los campos de significación y de los sistemas de signos no lingüísticos, no verbales: ilustraciones, letreros, firmas, iconos, fotografías, números de teléfono, etc. El problema de la relación entre lenguaje e imagen recibió una particular atención en el estructuralismo marxista de los setenta. No conviene olvidarlo. «La imagen tiene necesidad de un comentario verbal; y a la inversa, el comentario sólo vale por y para la imagen», nos recuerda el viejo Henri Lefebvre<sup>9</sup>. Tomando como lema la afirmación heideggeriana de que «el acontecimiento fundamental de la época moderna es la conquista del mundo como imagen», emprende Sloterdijk, una gigantomaquia por los iconos mudos del pasado en los que aparece la imagen de la esfera al objeto de mostrar o demostrar (como dice él pretenciosamente) que la «globalización o esferopoiesis al máximo es el acontecimiento fundamental del pensamiento europeo que desde hace 2500 años no deja de provocar revoluciones en las condiciones de pensamiento y de vida de los seres humanos. Lo que aparece hoy como mero factum geopolítico en una fase de concentración superior (y de interpretación más nerviosa) fue al comienzo una figura del pensamiento sólo vinculante para los filósofos y cosmólogos. La globalización matemática precede en más de dos mil años a la terrestre»<sup>10</sup>. ¿No resulta la intervención de Sloterdijk de una osadía o de una insolencia insoportable? Hasta hace poco el gremio de filósofos pedía disculpas por no haber conseguido que la metafísica hubiese ingresado en el seguro camino de la ciencia por carecer de

9 H. Lefebvre (1967), *La langue et la société*; Gallimard, Paris (Traducción de Marcia Floreal: *Lenguaje y sociedad*, Ed. Proteo, Buenos Aires) p. 116.

10 Sloterdijk (1999), *Esferas II*, op. cit. p. 44

«juicios sintéticos a priori» y permanecer enredada en la dialéctica especulativa de las Ideas. El materialismo filosófico, en la senda kantiana del discurso crítico, resultaba no hace mucho todavía altivo e insolente sólo por arrogarse la capacidad de reflexionar en segundo grado sobre los productos construidos por las ciencias y mostrar sus incongruencias lógicas o sus carencias de articulación, un trabajo negativo y modesto, pero también molesto. J. Habermas acumula trabajosamente los rasgos distintivos del presente para definir el marco contextual de la globalización, en el que se dibujan las alternativas de futuro que amenazan al proyecto kantiano que él mismo está contribuyendo a fundamentar en colaboración con juristas, sociólogos y otros académicos. Lo hace midiendo las palabras, esforzándose en ser escrupulosamente riguroso con la técnica jurídica y dándole a los sistemas normativos el peso que tienen como garantías, en última instancia, de derechos humanos, trabajosamente conseguidos y todavía frágilmente asentados. En cambio, a Sloterdijk, acudiendo al pensamiento morfológico, le basta apuntar hacia a una galería de obras de arte, ordenarlas en un libro y proclamar con Max Bense la superioridad del espíritu que exclama ¡conocemos la verdad!: «Sólo entiende la globalización quien se abre a la idea de que hay que tomar en serio ontológicamente, es decir, técnica y políticamente, la figura lógica de la esfera»<sup>11</sup>. ¿Es esa la Weltanschauung a la que me refiero en el título de esta investigación?

## § 12.- Morfología de las esferas según Sloterdijk

¿Es posible que baste la cosmo-visión, la Weltanschauung, la intuición y representación (Darstellung) de que la Tierra es una esfera recorrida cada vez más por redes virtuales, que están transformando su faz, para que hayamos dado con la clave interpretativa unitaria o el código último (el ADN, diríamos) del complejo proceso de globalización que tantos desvelos y pasiones despierta? Volvamos sobre nuestros pasos. Activemos de nuevo a los críticos de la globalización que nos advierten contra las «contradicciones que hay

que superar antes de darla por buena» (Schori), sobre todo, contra el peligro de no reparar en los «excluidos» no vaya a ser que el elitismo filosófico nos vuelva a jugar una mala pasada por su implantación «gnóstica». Repasemos otra vez los textos de los que denuncian a la globalización como «el más potente mito de nuestro tiempo» (García Roca) que reposa sobre «el mito unanímista de la gran familia de los hombres», no vaya a ser que bajo la imagen de una utopía planetaria (A. Mattelart) estemos abrazando una simple «utopía retrógrada»<sup>12</sup>. Pero, sobre todo, volvamos a repasar los problemas de la polisemia de las imágenes y su poder de sugestión. ¿Son los comentarios verbales de Sloterdijk, que acompañan a todas y cada una de las imágenes, verdaderas demostraciones o la selección que hace de la secuencia de palabras fuerza únicamente una interpretación discutible? ¿Qué significa apelar al criterio de la «esfera» para entender la globalización? ¿Habla Sloterdijk sólo para filósofos como una casta elegida o incluye su discurso a todos los seres humanos afectados por el proceso de globalización? Y por último, ¿cubre la demostración de Sloterdijk la pluralidad de frentes, dimensiones y aspectos que tanto desconcierta a los intérpretes del fenómeno? Por ejemplo, ¿puede despacharse la aparente preminencia que todos conceden a los aspectos económicos con el displicente comentario de que «el hecho fundamental de la edad moderna no es que la tierra gire alrededor del sol, sino más bien que el dinero dé la vuelta el mundo»<sup>13</sup>?

Respecto a las imágenes me parece que si hemos reconocido que el problema de la globalización es la inexistencia de un código común, seleccionar un código muy concreto de la hebra filosófica (la tradición parmenídeo-platónica), entre la cantidad de mensajes verbales que podrían dirigirse hacia campos no-lingüísticos como el representado por los ¿filósofos? de Torre Annunziata, que han llegado hasta nosotros mudos, no sólo es arriesgado, sino puramente especulativo e incluso tramposo, pues la visión polémica, dialéctica y materialista de la filosofía queda prácticamente desterrada a favor de una visión «armonista», tejida con ingenio, pero con elementos heterogéneos. Aunque su

11 *Ibidem*. Cita Sloterdijk a Max Bense (1935), *Rebelión del espíritu. Una defensa del conocimiento (Aufstand des Geistes. Eine Verteidigung der Erkenntnis*, Stuttgart-Berlin, reed. 1997) p. 107

12 Armand Mattelart (2000) *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*, Paidós, Barcelona.

13 Sloterdijk (1999) *Esferas II*, pp. 51-2

comentario de las obras artísticas consiga, a veces, cierta *symploké* entre las dos partes del campo semántico global, lo cierto es que resulta asombroso que las estructuras tradicionales no hayan sido conmovidas. Para justificarlo él mismo tiene que recurrir a la metáfora del sarcófago, con lo que no hace más, en el fondo, que volver a celebrar los funerales de la metafísica que ya Heidegger había oficiado en *Ser y Tiempo*: «Este libro, un mausoleo de la idea de unidad de todo, pertenece al reino bimilenario de de la monosfera o del globo integral. ¿Se puede aprender todavía algo de Stalin en lo referente a la construcción de un mausoleo? Bajo todo punto de vistas, por supuesto, dado que también para lo que nosotros pretendemos, presentar la metafísica en un sarcófago de cristal, sería conveniente mostrar al muerto como si sólo durmiera»<sup>14</sup>

Pero si la metafísica tradicional está muerta o ha colapsado hacia 1830 con Hegel (tesis, por lo demás, nada original) ¿cómo puede pretender dictar los criterios para comprender la globalización? Incluso si aceptamos que lo racional, el logos de la esfera, sobrevive o persiste pongamos por caso en las matemáticas y los cálculos geodésicos ¿sigue teniendo las mismas funciones que en la antigüedad, a saber, fijar lo real ante lo imaginario? Es legítimo que los filósofos vindiquemos el rancio abolengo que nos emparenta con los matemáticos y cosmólogos, como sin duda lo siguen haciendo las propias tradiciones analíticas (Popper) en el siglo XX. El recurso a la historia de la filosofía para explicar nuestra Idea de mundo ha sido transitado con frecuencia. Entre nosotros, completó esta tarea con cierta destreza José Gaos en México. ¿La urna de cristal no separa irremediamente lo ya sido de lo que tiene significado para el presente y para el futuro? ¿No se han borrado los límites entre la imagen, por un lado, a la que todo le está permitido porque ya no cambia en sí, y el lenguaje, por otro, que puede decirlo todo sin que signifique nada?



El mosaico de los filósofos de Torre Annunziata, datado hacia el siglo I a. C.

Si observamos atentamente la imagen del mosaico de los filósofos de Torre Annunziata, que sirve a Sloterdijk de punto de arranque para justificar los orígenes filosóficos de la globalización, en conexión con el texto que la acompaña, somos forzados a aceptar una interpretación heideggeriana de la representación. Más allá del significado matemático de la esfera, que sí se menciona genéricamente como representación de la «razón medidora, constata y objetivante», pero que no se analiza, lo que se pone en primer plano es la imagen, cuyo significado puede ser otro que el hecho de que este grupo está concentrado en un discurso centrado sobre la esfera. Como quiera que el pie de foto impone la identificación de los miembros del grupo como «filósofos», la conclusión fuerza una reconstrucción tópica y típica: «La imagen de las figuras en discusión encarna, con la elocuencia de lo evidente, la tesis de que filósofo es quien tiene un reloj a la espalda y una esfera enfrente. Los pensadores del heilenismo, y sus herederos, existen bajo la ley del tiempo como inteligencias que reflexionan sobre algo diferente a lo temporal. Con ambos emblemas de sabios, reloj y esfera, el mosaico de los filósofos da a entender que en los siglos III, II y I, antes del cambio de cronología, no habría por qué dudar cuando se trataba de decir en qué consiste la esencia y el tema de la filosofía primera.

14 *Ibid.* pp. 123-4.

Comprender el ser y el tiempo y esclarecer la constelación que ambos forman: de eso y no de otra cosa se trata en este oscuro oficio, rico en palabras»<sup>15</sup>.

No negaré la eficacia propagandística que esta apropiación tiene en la era de la imagen para un gremio en crisis, sobre todo, si se adorna líricamente la estampa gozosa del «seminario estival» con los atributos de la plenitud, la exuberancia, el encanto, la «inmanencia divina» que acompaña a la «actividad metafísica», ociosa, alejada de las preocupaciones abyectas del «mundanal ruido» que suponemos agobia a la gente vulgar en la ciudad amurallada en el fondo del mosaico. «El mundo se ha hecho aquí concepto: su ser es desde ahora espaciación del espacio, conformación de la forma, configuración de la figura, medición de la medida». Sólo falta añadir aquí «globalización del globo» para cerrar el argumento. Pero Sloterdijk se reprime y vuelve sobre la figura: «La figura de la esfera impulsa ese devenir en ser conceptuado. En una figura, esa figura, en una bola, esa bola, está contenido todo aquello por lo que se preocupa el conceptuar y el configurar posterior hasta hoy, y quizá para siempre. Hegel, ciertamente sin saberlo, sólo fue un comentador del mosaico de la Torre Annunziata. Incluso Heidegger, como alguien que lamenta haber hablado demasiado del tiempo, regresa en sus reflexiones tardías a esa bola sublime. Son sobre todo los post- y anti-hegelianos los que luchan por el legado de la esfera, de la que se dice que ha explotado, de manera que los seres humanos arrojados de ella sólo existen ya como en caída libre»<sup>16</sup> Toda la historia de la metafísica occidental queda ahí resumida, como una historia de las representaciones de esa figura esférica como símbolo de Dios, del Uno, de la Perfección, la Plenitud, la Riqueza, el Bien, la Belleza, de la que el filósofo participa cuando comprende al «Dios panóptico en su autorreferibilidad fundadora del mundo» y a sí mismo como «una función local del optimum global»<sup>17</sup>. El filósofo, así pues, era en un principio, en la edad de oro, antes de que el cristianismo convirtiera el mundo en un valle de lágrimas, el funcionario de la esfera, un dios en pequeño, hijo de lo óptimo.

15 *Ibid.* p. 22

16 *Ibid.* p.23

17 *Ibid.* p. 25

Observemos, no ya sólo la reiteración hasta la saturación semántica del término «figura», sino la reducción del término científico «esfera» al vulgar de «bola», que eclipsa su contenido científico («la bola que todo lo contiene abarca y soporta también a sus intérpretes») y disimula los aspectos institucionales de la transmisión del saber «académico» que la escena representa. Con tanta retórica y tanta lírica Sloterdijk logra borrar la interpretación del cuadro como una clase de geometría, en la que el expositor con un puntero está «demostrando» (aquí si habría demostración) un esquema de identidad. La esfera es, en efecto, antes que nada una figura geométrica, en la que la distancia del radio a cada uno de los puntos de la superficie es siempre la misma (el mismo esquema de identidad que la circunferencia y el círculo que pueden obtenerse intersectando planos) y que tiene la propiedad extraordinaria de que contiene el máximo volumen compacto en la menor superficie externa posible. Esta impresionante propiedad, conocida ya por los griegos, es la causa de su omnipresencia en el mundo físico y biológico, cosa que si daría para una abundante reflexión, si se conecta al supuesto Tales de Mileto que maneja el puntero o radius con la tesis materialista de que «todo es agua». Pero si reparamos además en las líneas uranométricas, que Sloterdijk si destaca para «platonizar» la escena, es decir, en la circunferencia del ecuador y los círculos de los meridianos y paralelos que atraviesan la esfera, es difícil no acordarse de que precisamente la escuela de los pitagóricos, instalada en Italia, conocían las fórmulas geométricas para calcular tanto su superficie (S), como su volumen (V) a partir

del radio  $S = 4\pi \cdot r^2$  y  $V = \frac{4}{3} \cdot \pi \cdot r^3$  o que aplicando el teorema de Pitágoras podríamos calcular el radio de cualquiera de estas secciones a partir de distancia d que hay entre el plano que la atraviesa y el centro, es decir,  $r' = \sqrt{r^2 - d^2}$ .

Nada dice Sloterdijk de estas conexiones técnicas precisas, pese a su importancia estereométrica y geodésica o de que Platón exigía a los académicos conocimientos precisos de matemáticas y geometría. Quienes entendemos la filosofía como «geometría de las ideas» y sostenemos la tesis materialista del origen

técnico de las ciencias, no tenemos mayor dificultad en reinterpretar el mosaico desde una tradición que no se compadece bien con la hermético-teológica a la que se acoge P. Sloterdijk. Pese a que sabemos que el ser esférico de Parménides se fragmentó y multiplicó en los infinitos átomos de Demócrito a través de Meliso de Samos nada se nos dice de esta otra interpretación. ¿Qué crédito pretendemos encontrar los filósofos entre los científicos naturales si sólo apreciamos el lado estético de nuestra tradición?

No se trata de negar eficacia al estudio morfológico de la cultura, ni de huir de las figuras del espíritu, como si la Fenomenología de Hegel careciese de vigor intelectual, pero, ya que Sloterdijk se propone reconstruir la «verdadera historia de la globalización» y que no tiene más remedio que recoger muchos episodios que se inscriben en la tradición organicista de Aristóteles para soldar o conectar las estructuras geométricas con el mundo físico real, no estaría de más una referencia más explícita a la multitud de historias de la cosmología que han reconocido la importancia que han tenido las esferas en la forja de nuestra imagen del mundo desde la antigüedad griega. Me refiero naturalmente, no sólo a la literatura estandar de historia y filosofía de la ciencia (Pierre Duhem, George Sarton, A. Combrie, Thomas Kuhn, N. R. Hanson, etc.), sino a aquella otra más centrada en la propia morfología de nuestro mundo. En particular, quiero vindicar la del filósofo asturiano trasterrado en México, José Gaos, en su célebre curso *Historia de nuestra idea de mundo*. La conclusión a la que había llegado dos años antes de morir en 1969, según la edición de Andrés Lira el (17/9/67), oponía la visión antigua y medieval del mundo, ligada al sentido de la vista y al «complejo eidético» a la visión moderna y contemporánea del mundo, ligada al sentido del tacto, a la mano, a la inteligencia técnica del homo faber y al «complejo háptico». Del primer complejo «es oriunda la idea de mundo. La historia de esta idea es, pues, parte de la historia del reemplazo del complejo eidético por el háptico; lo que quiere decir esta sorprendente conclusión de nuestro curso de *Historia de la idea de mundo*: la historia de la idea de mundo es la de la progresiva e inminente extinción de esta idea: el reemplazo de un mundo con una idea de

mundo por un mundo sin idea del mundo... Porque este nuestro mundo es el mundo para el que proclamó Marx que ya no había que seguir contemplándolo, especulando como hacían los filósofos, que andan hoy realmente muy de capa caída, sino que había que hacerlo otro, como se esfuerzan por hacerlo los revolucionarios y los técnicos, que son los auténticos señores de nuestro mundo»<sup>18</sup>. Algo parecido afirma Sloterdijk cuando atribuye a la modernidad la sustitución de los cosmólogos y metafísicos por navegantes y geógrafos.

Pero, traigo a colación el caso de José Gaos como ejemplo de categorización filosófica sobre el cambio operado en la modernidad para mostrar que, a pesar de los laboriosos y perspicaces análisis que realiza sobre la Idea de la Tierra y los viajes en la Lección 8, sobre el Nuevo Mundo y el derecho de Gentes en la Lección 15 o sobre la importancia de la concepción del materialismo histórico y de las técnicas (incluida la cibernética y los medios de comunicación) para la configuración de la idea contemporánea del mundo, en las 744 páginas de su texto no aparece ni una sola vez el término «global», ni el de «globalización». ¿Por qué no utiliza el término Gaos, a pesar de que tropieza a lo largo de su historia con todos los elementos que pueden considerarse como las «condiciones de posibilidad» que nos obligan hoy a categorizar nuestra época como la era de la globalización? ¿Es simplemente que en español el término «globalización» no tiene el mismo empaque o la misma cobertura semántica que el término alemán *Globalisierung*? ¿Acaso se trata de una categoría superflua que no se necesita para pensar la contemporaneidad o más bien hay algún elemento que falta todavía en la historia de Gaos que se necesita considerar para poder escenificar la aparición de la globalización? ¿O simplemente tiene razón Gaos y lo que ha pasado es simplemente que se ha producido la anulación de la idea de mundo y lo que ha quedado aquí es un vacío, una nada, un complejo táctil que llamamos “Globalización”, porque es una palabra que no encierra ni suscita ninguna Idea? ¿O no será la resistencia de los filósofos a conceder que la Globalización tiene estructura eidética una manifestación de que el

18 José Gaos, (1973) *Historia de nuestra idea de mundo*, FCE, El Colegio de México (edición a cargo de Andrés Lira) p. 744

nuestro gremio no es que «esté de capa caída», sino que sencillamente ha «desaparecido» ya en un mundo en el que los contactos han suplantado definitivamente a las imágenes, al eidos, al biós theorétikos, o a la vita contemplativa, que inauguró Platón en la Academia hace 2.400 años?

¿Cabe atribuir al análisis de Sloterdijk alguna superioridad metodológica que permita poner al descubierto lo que para el método de Gaos resulta insignificante? Que no se trata de que Gaos no haya reparado en la importancia de la esfera como forma o en lo que Sloterdijk llama esferopoéisis, es obvio. Por ejemplo, leemos pronto que «los viajes que contribuyeron tan decisivamente a verificar la idea de la forma esférica de la Tierra, y a hacer más rica y exacta la de la conformación de su faz, tuvieron por causa, efecto e instrumento las ciencias, con sus causas y efectos técnicos, que iniciaron la historia de la gran potencia cultural llamada “la ciencia moderna”»<sup>19</sup>. Tampoco falta en Gaos el recurso a las obras de arte (a la morfología) para ilustrar las concepciones del mundo subyacente. Sin embargo, es cierto que el método exegético empleado es distinto. Tomemos como ejemplo el comentario del Atlas Farnesio en el que el método de Sloterdijk brilla con particular altura para ilustrar cómo la imagen y el lenguaje se valorizan o desprecian entre sí y al mismo tiempo el campo global semántico se desliza hacia las señales.



Atlas Farnesio portando la esfera del cielo sobre las espaldas, desenterrado en 1575 y datado en el siglo I d.C. Museo Nazionale. Nápoles

Narra Sloterdijk con morosidad el desenterramiento del Atlante tras anticipar la tesis de que en el orden histórico primero vino la geometría y sólo después la moral, de modo que los primeros matemáticos legaron a los seres humanos una forma de construcción, lógica y cosmológica «de validez intemporal», que, por un lado, produjo la altiva complacencia parmenídea en la inteligencia del uno-todo, pero, por otro, ocasionó un «atropello formalizante» que obligará a toda inteligencia pensante a mantener «una relación fuerte al centro del ser» y a comprometerse «con la unidad, totalidad y redondez de lo existente»<sup>20</sup>. La esfera pura se convierte en «crítica de la realidad empírica, imperfecta, no redonda» y acaba imponiendo al alma una idea de perfección: «con ese imperativo la geometría se traslada al campo ético». En los tiempos de los césares romanos la esfera aparece a los pies de la diosa de la victoria Niké y en las monedas redondas que circulan por el mundo habitado como agentes y medios de «una relativa globalización en sentido económico», desembocando «no en el arte, sino en la toma de poder político y técnico». Con los emperadores cristianizados y los reyes medievales la esfera se transforma en un globo imperial coronado por una cruz, de modo que cuando aparece la figura del Atlas mitológico portando en sus hombros la esfera matemática con las líneas del ecuador, de los trópicos y los coluros bien visibles en el siglo XVI no se entiende bien, aunque a Sloterdijk lo primero que le dice es: «existir significa soportar el peso del cielo»<sup>21</sup>. Las tres interpretaciones que ofrece a continuación se orientan claramente a buscar una estructura de sentido.

a) En la interpretación científico cultural o literaria el Atlas representa el triunfo de la ilustración griega, el manifiesto de su genio «como la síntesis humana de matemática y poesía»<sup>22</sup> (Aby Warburg) o el triunfo de la perspectiva estética del Renacimiento como desde el concepto neokantiano de «forma simbólica» interpreta también desde la fenomenología del cuerpo el propio Merleau-Ponty cuando defiende el «primado de la percepción sensible»<sup>23</sup>.

20 *Ibid.* p. 46

21 *Ibid.* p. 56

22 *Ibid.* p. 58

23 Maurice Merleau-Ponty: «Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques», *Bulletin de la Société française de*



b) La segunda interpretación repara en la estructura musculosa del maldito titán que pertenece a la estirpe de los eternos sufridores (Sísifo, Prometeo, Tántalo), porque «el globo habría pedido entre los romanos su posible función científica y sólo se utilizaría como botín cultural y objeto de exhibición imperial». Símbolo de un nuevo existencialismo del poder refleja una cultura que exige «la obligación de ser fuerte en un mundo en el que no hay alivio para los poderosos ni indulgencia para los débiles». Cita a Marco Aurelio y Adriano meditando ante el atleta cultural, cuya figura articula la filosofía estoica del *substine y abstine* de la *conditio humana* con la de quien ha sido destinado a soportar la carga del mundo por estar «colocado en el centro del imperio»<sup>24</sup>.

c) La tercera interpretación abunda en el carácter de filósofo que debe atribuirse al titán, por su barba, y porque el peso que porta la esfera matemática no es físico, sino el de «un oscuro teorema». Puesto que no hay un cuerpo compacto de nombre «cielo» la maciza corporeidad del atlante barbado, en tanto que pedestal (Gestell) simboliza más bien la hercúlea reflexión del «pensar mismo. El *lógos*, desde que aprehende lo que nos comprende, se ha convertido en el cómplice, sí, en el auténtico *fundamentum* de lo envolvente. Lo *periéchon* es el espíritu, cuya levedad hace flotar la pesantez de todo»<sup>25</sup>. Sloterdijk carga las tintas elogiando al filósofo como «atleta de la totalidad que carga con el peso del mundo» y de la filosofía como «filoponía, amistad con la totalidad de las cosas sublimes y pesadas».

Puesto que la preferida es la tercera interpre-

*Philosophie*, tome XLI, nº 4, octubre-diciembre, 1947; reeditado como *Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Cynara, Grenoble, 1989. También para Panofsky, la perspectiva no es más que un artefacto técnico: la expresión estilística históricamente fechada de un fenómeno cultural. La perspectiva del *Renacimiento* no puede ser considerada una «ley del funcionamiento de la percepción» que es «polimorfa», sino, como de manera más precisa dice en *La prosa del mundo* (Gallimard, Paris, 1969), la perspectiva clásica «no es más que una de las maneras inventadas por el hombre para proyectar ante sí el mundo percibido, y no un calco de ese mundo. Pero si nosotros comparamos sus reglas con el mundo de la visión espontánea, este nos aparece ahí también como una interpretación facultativa, aunque quizá más probable que otras, pero no es que el mundo percibido contradiga las leyes de la perspectiva e imponga otras, sino más bien que ella no exige en tal caso ninguna en particular porque pertenece a un orden distinto»

24 *Ibid.* p. 61

25 *Ibid.* p. 63

tación está claro que lo que nos cuenta Sloterdijk no es una historia de la globalización, sino, a lo sumo, una historia de la filosofía a través de la aparición iconográfica de globos y esferas en distintas representaciones. Al haber convertido al filósofo en héroe solitario de la cultura la globalización propiamente dicha se eclipsa y, lo que es peor, las referencias a la economía, a la praxis política y a las relaciones de producción se desvanecen a favor de las formas. Pese a toda su constitución atlética el atlante filósofo ni trabaja, ni fabrica, ni tampoco opera políticamente, con lo que desaparecen los componentes materiales de la globalización en provecho exclusivo de la forma ideal. ¿No es esto idealismo?

Puede que la estrategia de Sloterdijk sea más astuta. El Atlas Farnesio es homologable al San Cristóbal que porta al niño Jesús, que juega con la bola del mundo, en su hombro. La leyenda de San Cristóbal sirve para introducir la problemática cristiana de la relación entre Hombre y Dios, un largo *affaire* amoroso, complicado por trinidadas, virginidades esféricas, esferas cristalinas sobre las que reposan dantescos órdenes celestiales, en fin, la historia misma del cristianismo, que Sloterdijk, no obstante, relativiza y humaniza a través del paralelismo que establece entre la epopeya babilónica de Gilgamés cuando pierde y llora a su amigo Chumbaba y el llanto de Agustín de Hipona por la muerte de su amigo más íntimo en el Libro IV de las Confesiones. Así se introducen los aspectos sociales: «Si la muerte es el amplificador originario de las esferas, bajo cuya acción estresante se forman las culturas o “sociedades” – cada una de ellas incluida en el círculo abierto de sus muertos cercano-lejanos –, el estrés inyectado en las sociedades por la envidia y el mal actúa como consolidador de primera instancia. Con sus ritos cargados de violencia, con los que se protegen contra el mal y se aglutinan, por decirlo así, como equipos para su exclusión y expulsión»<sup>26</sup>. Siguiendo en este punto a René Girard en una senda claramente antiuiriosoniana reconstruye Sloterdijk los orígenes de la sociabilidad humana mediante los complejos mecanismos de transeferencia mágico-religiosa. «Se podría comparar la transformación de las hordas prehumanas en comunidades humanas de ritual y sacrificio con una reacción de inmunidad de la socioesfera contra su máxima

26 *Ibid.* p. 165

amenaza inmanente... lo que era malo ha de ser santo. Esa santidad tornasolada se manifiesta, por regla general, como divinidad étnica, con el mandato de garantizar, como vigilante de esferas y protectora de grupos, la coherencia étnica»<sup>27</sup>. Aunque el integrismo del grupo casi-natural no está inmunizado contra las ilustraciones de la razón, el fundamento de la solidaridad en su forma inclusiva hay que buscarlo en otra parte, en lo que él llama el «socialismo térmico», del que hace un registro antropológico abundante, desde las excavaciones de construcciones circulares a los pueblos redondos de los boroboro en el Brasil. Tanto el prytaneum griego como el forumromanum albergan y custodian el fuego del hogar en su interior desde donde se irradia el calor hacia el universo. El templo de Vesta se ubicaba en el centro de Roma y sus rituales del fuego oficiados por vírgenes intactas garantizaban la inmunidad y la expansión de la casa hacia el imperio: «Del hogar estatal sale una irradiación cobijante que, como un fuego político-maternal, calienta todo el universo de alcance romano»<sup>28</sup>. Y justamente en este punto Sloterdijk se engancha del brazo de Spengler al objeto de construir una «ontología del espacio cercado» (Capítulo 3)

«Es un hecho completamente decisivo y nunca apreciado en toda su importancia el que todas las grandes culturas sean culturas de ciudad. El ser humano superior de la segunda era es un animal constructor de ciudades. Este es el auténtico criterio de la «historia universal», que se desprende con toda claridad de la historia humana en general: la historia universal es la historia del ser humano de ciudad. Pueblos, Estados, política, religión, todas las artes, todas las ciencias descansan sobre un protofenómeno de la existencia humana: la ciudad. Dado que todos los pensadores de todas las culturas viven en ciudades – aunque físicamente se encuentren en el campo – no saben en absoluto qué cosa tan extraña es la ciudad»<sup>29</sup>. Sloterdijk aprovecha con sagacidad ese paso atrás angustiado del morfólogo de las culturas para fijarse en las ciclópeas murallas que reflejan los destellos suicidas del sol e interpretar su significado como *Bergung*, como cobijo. En uno de esos momentos estelares del pensamiento Sloterdijk funde

en las murallas de las ciudades la *Weltanschauung* como cobijo con la *Weltanschauung* como *Haltung*, que Heidegger había escindido en sus lecciones del 28 : «Las primeras ciudades serían, según eso, formas procesuales de una psicosis de formato: agonías amuralladas de un espacio interior de mundo, tribal, mágicamente hermetizado, en el que el existente humano, desde tiempos inmemoriales, esta acostumbrado a cobijarse. Las ciudades se amurallan de pronto con tanta solidez, no porque sus habitantes sintieran de repente mucho más miedo antes los enemigos reales e imaginarios en la lejanía, sino porque el exterior ha entrado en ellos mismos como gran formaticidad, como pánico divino, y exige en ellos dimensión y representación; las murallas son respuestas psicopolíticas a la provocación dimensional del gran mundo emergente, al que pertenecen también dioses propios crecientes»<sup>30</sup>

Antes de proseguir con la morfología y para no entrar en la escatología de la merdocracia provocada por los detritus de las ciudades y que da lugar a un excursus en el más puro estilo de la Crítica de la razón cínica, tanto para vituperar el ejercicio xenofoboloso, que ignora los malos olores de la casa propia, como para ironizar sobre la expresión *Lebenswelt* de Husserl, que sería anterior a la invención del desodorante (p. 299), volvamos sobre nuestros pasos críticos para no confundir materialismo con corporeismo. Según el materialismo histórico las relaciones de producción constituyen el verdadero núcleo de la vida social sobre el que se asientan las formas jurídicas, políticas, ideológicas. Según el materialismo filosófico la ciudad surge por la confluencia de grupos heterogéneos en torno a una fuente de abastecimiento común (por ejemplo, un río) que posibilita el intercambio de productos y habilidades. Según Sloterdijk «la ciudad surge como el proyecto de construir, con ayuda de los conocimientos de un arquitecto, el asiento de un dios vecindado: no sólo como un trono aislado, sino añadiendo a este el único mundo-«entorno» que corresponde: al palacio, el cosmos; al rey-dios, el imperio... Para que el dios de la ciudad pueda hacerse hombre tiene que definirse por su muralla y manifestarse en ella, tanto hacia dentro como hacia afuera»<sup>31</sup>. Parece

27 *Ibid.* p. 168  
28 *Ibid.* p. 207  
29 *Ibid.* p. 231

30 *Ibid.* p. 265  
31 *Ibid.* p. 244

que los dioses de Sloterdijk están siempre encarnados y, en consecuencia, son materiales, pero el problema de su categorización mística consiste precisamente en la evacuación de todo contenido numinoso: los dioses reducen su existencia al ámbito de las relaciones psicológicas circulares. El primado de lo interior es inequívoco: «Nada hay en la arquitectura que no haya estado antes en las ideas de humanidad»<sup>32</sup>. Las sociedades o “culturas” de Sloterdijk ni siquiera son comunidades de artesanos que gestionan su entorno radial; utilizan la materia (madera) para darse calor, pero no se adiestran en nuevas técnicas, por más que la propia morfología invite a ir más allá de las analogías y fijarse en las innovaciones de la diferencia. La esfera es la autoimagen del alma dixit Marco Aurelio.

Antes, sin embargo de pasar a contrastar específicamente su historia de la globalización con la de otros especialistas, en particular historiadores, veamos si su demostración cubre el campo pertinente de la globalización, ahora que hemos recogido más de la mitad del material. Para ello intentemos rellenar con motivos que aparezcan en el libro de Sloterdijk el siguiente cuadro que recoge todos los componentes que permitirían diagnosticar que la globalización determina o está determinada por una Weltanschauung compleja. ¿Qué pone la trilogía de Sloterdijk en cada casilla?

Dimensiones	Factores	Cambio tecnológico	Economía P+C+F	Política Estados	Naturaleza Ecología	Sociedad Ind/Org	Cultura A+V+Nor
Ser	M1				Embriones		
Realidad	M2						
Ontología	M3	Esfera					
Conocer	Fenom.						
Mito/ciencia	Categ.	Navegación					
Gnoseología	Ideas						
Hacer	Trabajo						
Ética	Construc		Moneda				
Política	Acción			Ciudad			

Impresión de que la trilogía es un remedo de la Fenomenología del Espíritu de Hegel, pero que no logra ser un Bildunsroman.

La cita que sirve de frontispicio, situada en el corazón mismo del volumen II que Peter Sloterdijk dedica a demostrar el argumento ontológico de la glo-

balización nos remite directamente al pensamiento mismo de la Atenas post-socrática, desde cuyo núcleo se va desarrollando la concepción metafísica que el catedrático de Kalsruhe emite (desde su ciudad circular) al mundo global para pensar el presente. Cualquiera que lo lea se preguntará ¿y qué tiene eso que ver con la globalización? ¿No es más bien un programa de aprendizaje filosófico que la experiencia de un exilio excéntrico? Se ha convertido ya en un tópico caracterizar la época actual como la era de la globalización y en este contexto polarizado P. Sloterdijk llama la atención sobre si para decir. No sabéis de qué estáis hablando, yo tengo el código secreto para descifrarlo: es la esfera, la forma redonda. ¿Por qué se le hace caso? ¿Porque se inviste de la autoridad del sabio o porque toca la fibra más íntima del ser humano? Sin duda, tiene el acierto de retrotraerse al plácido oasis griego para rastrear los orígenes del proceso en el método geométrico. Pero ¿qué más? En esencia, el argumento de la globalización moderna es una morfología en la que se ha producido el desplome de la esfera armilar hacia el globo del centro, una degradación, un proodos neoplatónico, una procesión que se adorna con la imaginería sacra propia de la cultura occidental.

«Para mantener la conexión entre hombre y Dios en la interpretación clásicamente metafísica del espacio hay abiertos esencialmente dos caminos: o bien ha de ascender el ser humano desde su mazmorra central al aire libre, por una escalera inteligible que le comunique con el mundo superior; o bien ha de descender Dios hasta los seres humanos, presumiblemente por la misma escalera, sea por medio de signos o milagros, sea por la asunción de un cuerpo. Por ello, trascendencia y encarnación son movimientos verticales simétricos; ambos tienen el sentido de mantener abierto el enlace amenazado entre el centro malo (el existente cuantitativo) y el otro centro (el existente esencial)»<sup>33</sup>

La historia de la globalización que narra Sloterdijk comienza con el capítulo V, titulado *Deus sive sphaerae* o el Uno-Todo que estalla, donde se explica por un lado el argumento cosmológico de Koyré («La burbuja del mundo tiene que hincharse antes de explotar») y, por otro, el proceso religioso concomitante de la muerte de Dios que no significa otra cosa que la muerte de la Esfera. Nietzsche aparece así como un anacrónico profeta que redescubre a Copérnico con 350 años de retraso. Pero lo más importante es el capítulo VIII, dedicado a la última esfera, la estrella errante que acaba con la representación de la esfera armilar, porque el espacio se ha hecho infinito y, en consecuencia, debe cambiar su «emplazamiento», por un lado, y, por otro, limitarse a explorar su superficie que es lo único que queda a la mano. El fracaso de la globalización urania pasa, no obstante, por la tradición hermética que está en el secreto y por las dos grandes religiones implicadas en el proceso: el cristianismo y el judaísmo, así como por la experiencia psicológica de la depresión, que es el infierno. No hay que pasar por alto la referencia constante a la herejía que aparece mencionada como tesis 2 en el Liber XXIV philosophorum de San Buenaventura: «*Deus est sphaera infinita cuius centrum est ubique, et circumferentia nusquam*», porque leída junto a la tesis 1 y la 18 es la fuente decisiva para diagnosticar la crisis, que aparece como una paradoja geométrica, porque por un lado «expresa una representación necesaria por lo que respecta a la teología de la luz y, sin embargo, inaprensible para la intuición sensible»<sup>34</sup>. El elogio que se hace de la teosofía platónica como diez mil pies por arriba ontológicamente del sacerdocio y del catecismo es una de las claves que permite diagnosticar no ya la crisis de la modernidad sino el emplazamiento desde el que escribe el propio Sloterdijk y su pretensión de colocarse en la estela del Maestro Eckhart, Nicolás de Cusa, Giordano Bruno o Leibniz, cuya «forma de pensamiento todo lo fía en Dios y sólo asigna al mundo el valor posicional de un pliegue complejo en el interior del absoluto». Desde esta perspectiva el colapso de la esfera armilar es sólo la destrucción de un icono, cuyo valor no es superior a los materiales de que está hecho.

34 *Ibid.* p. 467. La proposición 1 reza: «*Deus est monademignens, in se unumreflectensardorem*» y la 18 «*Deus est sphaeracuius-totsuntcircunferentiaequotpuncta*»

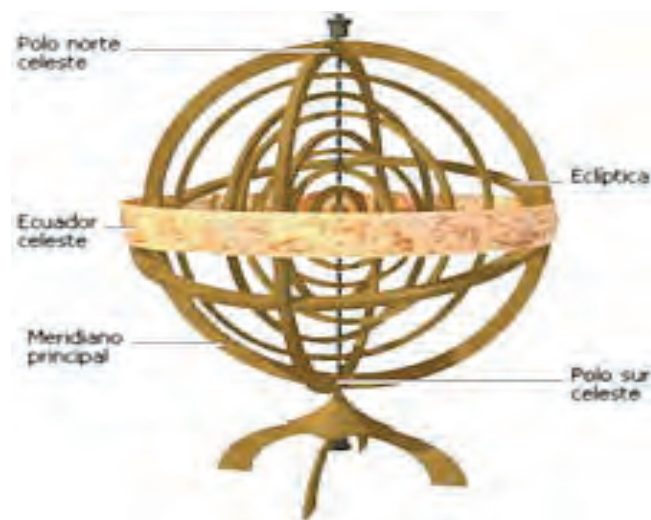


Fig. 3. Esfera armilar con la tierra en el centro, que quedara desprotegida cuando desaparezca el armazón de madera.

Por otro lado, el giro paulino desde el enclave judío hacia los pueblos del orbisterrarum sólo se entiende desde el análisis macroesferológico, ya que la validez objetiva de su mensaje dependía de su expansión fáctica universal en el helenismo. Y aunque «la verdad que había encarnado Jesús no era un teorema» implicaba una figura macroesférica de alianza y una oferta de relación esférica íntima que, al igual que un matrimonio, debía ejecutarse para poder consumarse. Esa era la noticia de la nueva telecomunicación apostólica, cuya acción debía ejercerse a distancia: «Ontológicamente la verdad cristiana tenía la estructura de una verdad universal y, precisamente por ello, de una verdad imperial, y de ahí que, para ser válida, tuviera que hacerse presente actualmente en todo el ámbito del imperio»<sup>35</sup>. Por su parte, la tradición judía de la que se desgaja el mundo cristiano, entra así en una espiral trágica de negaciones: «Al hecho de ser judío pertenece la plenipotencia de la negación: una postura negativa frente a todas las epifanías religiosas extrañas, así como frente a eventuales afirmaciones de presencia mesiánica en la religión propia»<sup>36</sup>. Entre nosotros, Gabriel Albiac ha narrado las tragedias de la sinagoga vacía a propósito de Espinosa, pero lo que le interesa a Sloterdijk es la dialéctica que implica esta negación como deslegitimación de sus orígenes para la posteri-

35 *Ibid.* p. 599  
36 *Ibid.* p. 664

dad. La respuesta cristiana es clara, la representación tiene la preminencia. Tanto el papa de Roma, como el de Bizancio, como el emperador de Alemania cuando hablan en nombre de Dios apelan a un núcleo que está vacío. Los judíos lo saben: «Los signos, leídos al modo judío, estimulan a la discreción ontológica y significan reserva frente a profusión».

### § 13.- Historia de la globalización: la hermosura de lo imperfecto.

No es casualidad que la primera estética de lo feo sea la de K. Rosenkratz, discípulo de Hegel, en 1853, quien ponía como ejemplo la tierra para ilustrar el asunto: «tendría que ser una esfera perfecta para ser bella como masa. Pero no lo es... Un perfil de la corteza terrestre nos muestra desde el punto de vista puramente estereométrico, el revuelto más azaroso de elevaciones y profundidades en los contornos más imprevisibles»<sup>37</sup> Da la impresión de que Sloterdijk, al colocar las consideraciones estéticas en el frontispicio de la historia de la globalización propiamente dicha, la que recae sobre la materia infecta de este planeta al que se viene a morir, quiere subrayar una degradación general, un descenso desde el Uno neoplatónico de la luz y del calor, que nos extasiaba y exigía la perfección ética, hasta una estética fría llena de desgarros, turbulencias, irregularidades. Menos mal que concede que «aunque decepciona como forma, atrae nuestra atención como cuerpo interesante»<sup>38</sup>



El argumento del regreso a la Tierra en la Modernidad será asumido al parecer con bastante naturalidad por geógrafos, marinos, comerciantes y hasta misioneros bajo el lema: «Es lo que hay». Este regreso tiene algo de decepcionante porque sólo se anima cuando nos cuenta que A. Humbold con su opus magnum, *Kosmos*, «aceptó el reto de presentar la pérdida metafísica como ganancia cultural»<sup>39</sup>. Los epígrafes que siguen para explicar el tránsito de la especulación meditativa a la praxis real de su registro en el globo ya no suscitan el entusiasmo épico con que había anunciado esta historia en el Volumen I, a donde tendremos que retornar, para entender por qué se extraña tanto de que los estúpidos humanos se hayan dado cuenta sólo en el siglo XX tardío de lo que había sucedido cinco siglos antes: «desde 1522, no hay nada que discutir»<sup>40</sup>. Y, sin embargo, si uno repasa los 27 epígrafes de que se compone la anamórfosis de la globalización terrestre, desde Copérnico a McLuhan, encontrará un camino lleno de resistencias y vueltas continuas al pasado: resistencias a admitir que las tres cuartas partes de la tierra con mares (no tierra), resistencias al riesgo mediante seguros y reaseguros resistencias a cambiar los hábitos del saber y las instituciones, resistencias, manías por interpretar lo nuevo con los viejos conceptos. Volvamos, pues, a contar la historia completa en su primer anuncio o evangelio:

«Con los recuerdos de las venerables doctrinas antiguas del ser de forma esférica se descubren los orígenes filosóficos de un proceso que hoy está en boca de todos. Hay que contar su verdadera historia, desde la geometrización del mundo en Platón y Aristóteles hasta la circundación de la última esfera de la tierra, por medio de barcos, capitales y señales. Se demostrará cómo, por su fracaso en la época moderna, la globalización urania de la física antigua hubo de transformarse en globalización terrestre. Esta demostración se basa en la resolución de devolver al globus, como verdadero icono de cielo y tierra, el significado que en los discursos acostumbrados sobre la globalización se le asigna sólo nominalmente, nunca con seriedad conceptual. Cuando uno se ha hecho un concepto de la globalización terrestre como acontecimiento fundamental de

37 *Ibid.* p. 699  
38 *Ibid.* p. 702

39 *Ibid.* p.704  
40 *Ibid.* p.716

la época moderna puede comprenderse por qué en este momento una tercera globalización desencadenada por las rápidas imágenes de las redes conduce a una crisis general del espacio, que se designa por el concepto, tan habitual como oscuro, de virtualidad. El espacio virtual de los medios cibernéticos es el exterior modernizado que no puede ser representado de ningún modo bajo las formas del interior divino; se hace transitable como exterioridad tecnológica: como un exterior, por tanto, al que no le corresponde de antemano ningún interior. Ciertamente, a la virtualidad cibernética le precedió la filosófica, creada con la exposición platónica del mundo de las ideas; ya la metafísica clásica había hecho que entrara en crisis el pensamiento vulgar sobre el espacio, dado que Platón hizo que sobre el mundo sensible apareciera aquel sol virtual que se llama el bien y del que recibe ser, en principio, todo lo que es «real» en lo sensible tridimensional. La publicística del virtual space llega hoy justo a tiempo para tomar parte en la celebración del 2.400 aniversario del descubrimiento de lo virtual»

«El concepto de esfera - tanto como espacio animado cuanto como globo representado y virtual del ser - se ofrece para recapitular el tránsito de la concepción cerrada a la estallada de espacio, de la más íntima a la más extensa y abarcante. En unos versos decisivos, Rilke, a quien la poética del espacio ha de agradecer más que a ningún otro pensador contemporáneo, hizo barruntar que en las extraversiones, creadoras de espacio de las esferas se patentiza un impulso a lo inmenso e inquietante: «Y cuán turbado está uno que tiene que volar/ y procede de un seno»».

«La teoría de las esferas es un instrumento morfológico que permite reconstruir el éxodo del ser humano de la simbiosis primitiva al tráfico histórico-universal en imperios y sistemas globales como una historia casi coherente de extraversiones; ella reconstruye el fenómeno de la gran cultura como la novela de la transferencia de esferas desde lo más íntimo, el de la burbuja dual, hasta el máximo imperial, que había de representar como cosmos monádico redondo. Si la exclusividad de la burbuja es un motivo lírico, el de la inclusividad del globo es uno épico.»

«Pertenece a la naturaleza del objeto que la fenomenología de las redondeces imperiales haya de desembocar en una ginecología crítica del estado y de la Gran Iglesia: efectivamente, en el curso de la exposición llegaremos a la evidencia de que los pueblos, los imperios, las iglesias y sobre todo los Estados nacionales modernos son, y no en último lugar, ensayos político-espaciales para reconstruir, con medios imaginarios institucionales, cuerpos maternos fantásticos para masas de población infantilizadas»<sup>41</sup>.

Del texto se desprende que estamos en la tercera globalización, cuya rasgo principal es la virtualidad. La primera habría sido iniciada por Colón que con su «obsesión profética» (ya sabemos como este nuevo Cristóforo firmaba con el anagrama de Xto. al final de sus días) «llevó a cabo un cambio de dirección de alcance histórico-universal y de inagotable contenido significativo para las ciencias del espíritu»<sup>42</sup>. El abandono del este y el giro hacia el oeste induce la geometrización del comportamiento europeo en un espacio local globalizado e inaugura el concepto moderno de «tráfico universal». ¿Qué rasgos tiene esa primera globalización? Sloterdijk no lo aclara, pero parece que casi todos a juzgar por la diatriba siguiente: «Resulta ridículo que el periodismo de hoy pretenda identificar en los movimientos más recientes del capital especulativo el motivo real del shock de la forma del mundo llamada globalización. El sistema universal del capitalismo se estableció desde el primer momento bajo los auspicios, mutuamente implicados, de globo y especulación»<sup>43</sup>. Está claro que tratándose de construir no tanto una Welt-anchauung cuanto una simple Welt-bild, el metafísico puede reposar en su sarcófago de cristal, porque la tarea ha sido encomendada ya a otros los geógrafos y a los marinos, mientras los cronistas e historiadores levantan acta de lo ocurrido (v.g. el cuaderno de bitácora magallánico de Antonio Pigafetta). Sloterdijk marca ciertamente el punto de ruptura en el Renacimiento, pero a través de los epígrafes sobre la Fortuna y la metafísica de la suerte fluyen tradiciones medievales que poco tienen que ver con los intereses teóricos que proporcionaban la forma a la

41 P. Sloterdijk (1998), *Esferas I*, Siruela, traducción de Isidoro Reguera, Madrid, 2003, pp. 68-71.

42 *Ibid.* *Esferas II*, op. cit. p. 721

43 *Ibid.* p. 736 y cita para corroborarlo a Manuel Wallerstein.

globalización. Los primeros marinos-comerciantes y cosmógrafos obedecían a un programa de conocimiento anti-contemplativo y enemigo de la deducción. Los riesgos implicados en el experimentum maris exigían dinero y secreto, porque implicaban negocios. Carlos V o Juan III son global players como también lo es el banquero Antón Fugger, protagonista del epígrafe 9 sobre capitalismo, telepatía y mundos asesores, por su affaire con la sanadora y bruja Anna Mergeler, y porque tenía una bola-televisión para espiar a sus colaboradores a distancia. De acuerdo con esta versión la «expansión europea» no hunde sus raíces en la idea cristiana de misión, sino en el negocio de riesgo sistematizado. Los misioneros se subían a los barcos que zarpaban, pero el grupo de los «aportadores de beneficios comprende en la edad moderna a conquistadores, descubridores, exploradores, sacerdotes, empresarios, políticos, maestros, diseñadores, periodistas: todos ellos con sus específicos consejeros y equipadores, ... sus encargos de transporte maníacos, etc.»<sup>44</sup> De la historia de la globalización de Sloterdijk tampoco la filosofía sale bien parada por su apego a la tierra firme y por haber sido la última en subirse al barco. Julio Verne es superior a Hegel: «Sólo a partir de siglo XIX tardó la filosofía continental – a despecho de todas las restauraciones fenomenológicas, neoidealistas, neoaristotélicas – pondría rumbo a un colapso general de los baluartes absolutista-territoriales de evidencia, que ya sólo podía aplazarse pero no impedirse...una cultura globalizada de la probabilidad»<sup>45</sup>

Giacomo Marramao, valorando el esfuerzo, pone en duda que la metafísica no siga operando de algún modo desde la urna de cristal, pero sobre todo objeta que esta historia ayude a resolver el problema del código: «Sostener que la travesía oceánica de Colón transformó a Europa en Occidente y que la “comprensión universal de la Tierra” determinada por la gran metáfora global se habría producido “bajo el signo de la tendencia atlántica” representa no por cierto la solución, sino el inicio de los cruciales problemas que afectan a nuestro presente»<sup>46</sup>

Por nuestra parte, nada tenemos que objetar a la lírica, pero la épica no puede contentarse con dibujar los contornos de la morfología. Es preciso descender a la dinámica. La fascinante impresión que uno recibe al leer el Volumen II de Esferas, en la que Sloterdijk ofrece la demostración de su tesis es que, si bien es cierto, que la forma de la globalización es un globo, el proceso mismo no puede reconstruirse sólo con cinemática. Hace falta también la dinámica que es de la que yo me había preocupado preferentemente hasta ahora, por ejemplo, al hablar, siguiendo a Marx, del fetiche de la globalización. Pero esa dinámica que comienza en el siglo XIX precisamente con la “occidentalización” del mundo (llámese colonización) plantea, por un lado, como dice J. Habermas el asunto de la escisión de Occidente en dos proyectos que parecen estar divergiendo (¿cómo una división celular por crecimiento, ya que hablamos de morfología?) y, por otro, el problema, al que apunta certeramente Marramao, de si es posible hablar todavía de la pareja Oriente/Occidente, no ya despreciando el Sur, sino, lo que es más grave, ignorando el cambio de signo asiático desde que China forma parte de la OMC, por ejemplo.

Desde un punto de vista dinámico, la globalización se presenta, en efecto, no sólo como un globo, sino también como la nueva fuerza que ha derrumbado el muro de Berlín en 1989 y ha barrido el comunismo de la Unión Soviética en 1991. Gracias a su potencia arrolladora, vaticinan sus entusiastas e ideólogos, los grandes conglomerados financieros y las corporaciones multinacionales han impuesto su hegemonía sobre los estados nacionales y los ciudadanos. Liberándose de las trabas proteccionistas y localistas del pasado, la globalización está consiguiendo imponer el «capitalismo democrático» a escala universal y engendrar una nueva era en la que los derechos humanos individuales florecerán en todos los rincones del planeta servidos por instituciones transnacionales, cuya única preocupación será garantizar la máxima libertad individual de todas las personas. La globalización, que nos ha transportado a la «aldea global mediática» o a «telepolis» permite hacer transparentes (y por tanto frágiles) los mecanismos de poder enquistados, elimina dictaduras encubiertas como la de Fujimori y Montesinos

44 *Ibid.* p. 756

45 *Ibid.* p. 776.

46 Giacomo Marramao (2003) *Pasaje a Occidente. Filosofía y globalización*, Katz, Buenos Aires, 2006

en Perú, permite la persecución y el enjuiciamiento de los más crueles dictadores, hasta ahora impunes, como Pinochet, avanza hacia la construcción de un Tribunal Penal Internacional y mediante la extensión de tecnologías limpias y rápidas, como la red de Internet, anticipa la posibilidad de un gobierno mundial, en cuyas decisiones podrán intervenir desde sus confortables casas todos los especímenes de la futura sociedad perfectamente desarrollada. Desde esta perspectiva las patéticas guerras del imperio central USA sólo significan su intento desesperado y contradictorio de resistirse a esa fuerza envolvente. Más que en la forma del globo, la dinámica se fija en la fuerza de la gravedad que afecta por igual a todos los puntos de la Tierra, del mismo modo que los problemas ecológicos que son los únicos decisivos.

Pero quienes vituperan esta utopía irrealizable como una mera tapadera ideológica del capitalismo mercantilista que persigue la más absoluta desregulación de los precios de los bienes, del trabajo, de la tierra o del dinero no dejan por ello de atribuirle también un inmenso poder autónomo precisamente a esa forma metafísica del globo. En realidad, Wall Street sigue siendo el "atractor" principal del sistema y quizá no sea irrelevante la posición geográfica de USA entre los dos mundos: el atlántico y el pacífico. De hecho, es el proceso de globalización quien ha favorecido el irresistible ascenso de los tigres asiáticos, ha generado las tormentas financieras y ha provocado la crisis mexicana de 20 de diciembre de 1994, que trajo un millón de desempleados y una inflación anual superior al 50 % en 1995 y, en última instancia, el colapso del poder del PRI en el 2.000, después de 71 años de gobierno «revolucionario». La crisis mexicana es sólo una advertencia de los cambios que se avecinan en un mundo en el que los precios de algunos productos empiezan a ser marcados con total independencia de las economías locales, en el que los medios de comunicación de masas están poniendo en peligro no ya las tradicionales matrimoniales y el sistema de castas hindú, sino las normas éticas y tabúes respecto a las vacas. Los cambios culturales que tienen lugar cuando las sociedades se vinculan a los mercados mundiales han traído de la mano el anarco-capitalismo de las mafias rusas, la

diáspora de las redes familiares chinas por todo el orbe, la proliferación de contra-movimientos populistas, xenófobos, fundamentalistas y neocomunistas en todo el mundo, incluida por supuesto la reacción de colectivos de ONGs (mayoritariamente occidentales) agrupados en ATTAC (Asociación por una Tasación de las Transacciones Financieras para Ayuda a los Ciudadanos), cuya legítima resistencia debe ser orientada y estructurada.

Existe un tercer tipo de apreciaciones sobre el fenómeno que se dedican a exorcizarlo negando su existencia. Para ellos la globalización es sencillamente un fantasma debajo de cuya sábana se esconden otras realidades, principalmente el imperialismo capitalista de toda la vida (James Petras), o simplemente la aceleración del viejo proceso de internacionalización de la economía se halla ahora, tras el hundimiento de los sistemas soviéticos y el abandono del proyecto maoísta en China ante una fase de inestabilidad que augura las auténticas dificultades de la transición hacia el socialismo, centrada en cuatro grandes desafíos: (1) el desafío del mercado; (2) el desafío de la economía-mundo; (3) el desafío de la democracia; y (4) el desafío del pluralismo cultural y nacional (Samir Amin).

Pero quizá lo más sorprendente de las predicciones catastrofistas atribuidas a la globalización sea el hecho de que, aunque tanto los críticos de derechas (John Gray) como de izquierdas (James Petras) denuncian su «mitologización», sus «falsedades» y «trampas», todos ellos coinciden en el diagnóstico que Marx hacía respecto al «fetichismo de la mercancía». Al igual que la mercancía en el siglo XIX, la globalización se nos presenta hoy, como la «forma fantasmagórica» de una nueva relación entre las cosas, en particular, las asociadas a las nuevas tecnologías, que tienen la virtualidad de ocultar a los hombres envueltos en su desarrollo las relaciones sociales realmente existente entre ellos. ¿No será ello debido a que el sistema de categorías desde las que estamos «pensando» el proceso de globalización sigue preso de la tradición ilustrada que compartimos con Adam Smith, Thomas Jefferson, Voltaire y Karl Marx? ¿No constituye la propia idea de globalización un horizonte irrebasable para quienes, educados en in-



stituciones y valores occidentales, somos incapaces de imaginar un futuro de la especie humana que no pase por la creación de una única civilización mundial? Y, si tal cosa ocurre, ¿hay alguna posibilidad de practicar una verdadera crítica de la fetichización de la globalización?

Pero lo más grave de un fetiche es la obscuridad emocional del que viene envuelto, que impide un juicio claro sobre el mismo. Pero es justamente la falta de claridad asociada al fetichismo lo que le presta interés filosófico, pues nos obliga a dilucidar varios problemas conceptuales previos. Desde un punto de vista filosófico las cuestiones nominales no son inocentes.

La discusión sobre las bases empíricas en las que se materializa o sobre las que asienta sus pies el «horrible ídolo pagano» del que hablaba Marx, y que hemos catalogado como fetiche de la globalización, aluden a su carácter procesual y este rasgo dinámico, pero genérico, obliga a plantear la cuestión cronológica acerca de los orígenes, su carácter rupturista o evolucionista con la situación anterior y las fases de ese proceso. No basta con la deducción del colapso o fracaso de la esfera urania. Más que economistas y sociólogos han sido historiadores y geógrafos los que han prestado más atención al problema de los orígenes y desarrollo del fenómeno de la globalización.

#### § 14.-El problema de la periodización.-

El problema de la periodización. La primera globalización terrestre, así pues, tuvo lugar según Sloterdijk en 1522, la segunda después de la muerte de Hegel en 1830 y no queda claro cuando habría comenzado la tercera, aunque a juzgar por lo que leemos en el epígrafe 25, «Mundo sincrónico», se habría consumado en el siglo XX. «Con ello, sobre todo mediante los grandes avances técnicos de la segunda mitad del siglo XX, la globalización terrestre ha avanzado hasta un punto en el que se consideraría una idea extravagante volver a exigir de ella que se justificara»<sup>47</sup>. La globalización celeste habría comenzado con los griegos y no se habría dado por finalizada hasta que hacia 1830 dejaron de fabricarse los globos por parejas. En todo caso, Sloterdijk parece coincidir con Gustavo Bueno cuando

desautoriza el regressus de la globalización hasta categorías biológicas y específicamente ecológicas, como una visión del proceso de expansión o difusión de la «plaga humana» hasta los confines del globo terráqueo con la intención crítica de ridiculizar a los «ecologistas antiglobalización»<sup>48</sup>. Imagino que se habrá sorprendido del giro que ha tomado el asunto desde que el «cambio climático» como secuela de la contaminación, el efecto invernadero, etc. se ha convertido en 2007 en el desafío principal no ya de las agencias cosmopolitas de la ONU, sino de los Estados Nación como la Gran Bretaña de Blair y los Estados Unidos del fracasado guerrero Bush II. En cualquier caso si parece excesivo entender «la historia» como un «proceso de globalización de la especie humana a escala planetaria», pero esta tesis debe asociarse más a los economistas naturalistas, como el propio Adam Smith, que a los historiadores, geógrafos y antropólogos, que han criticado el evolucionismo y el eurocentrismo del modelo clásico. En cualquier caso, la visión «naturalista» de la globalización (cuya estrategia ideológica ya denunció el materialismo histórico de forma explícita) implica la idea de continuidad y una «filosofía de la historia» de corte evolucionista centrada en el discutible concepto de «competencia» antes que en el de «enajenación económica». Con todo y con eso, Sloterdijk no deja de reconocer que la tercera globalización, la de las paredes transparentes, demanda, si no la aldea global (proyecto monoesférico imposible) sí un incremento de las relaciones humanas: «jointventures, transacciones interculturales bajo cielos artificiales, foros, ...patrocinios, alianzas; fomenta asambleas de grupos de interés en mesas con diferentes formas, en salas de conferencia escalonadas. Pero desalienta la idea de una supermonosfera o de un centro soberano de todos los centros»<sup>49</sup>

No hace falta ser un morfólogo, para distanciarse de la idea de una evolución lineal y progresiva. De hecho el citado Samir Amin critica explícitamente esa filosofía de la historia evolucionista y naturalista, aunque desde el primer párrafo sostiene una «imagen de la historia universal» que pretende compatibilizar la evidencia de que «las sociedades anteriores al siglo

48 Bueno, Gustavo (2004): *La vuelta a la caverna: Terrorismo, Guerra y Globalización*, Ediciones B, Barcelona, pp.200-202

49 Sloterdijk, II, *op. cit.* p. 863

XVI no estaban aisladas» con el dato de la novedad del «modo de producción capitalista» (aporte teórico decisivo de Marx), pues «el capitalismo representa un salto cualitativo en la historia mundial», que se esboza hacia 1500, y cuya «diferencia fundamental» respecto a los sistemas anteriores consiste, por un lado, en que «la ley del valor se mundializa» o lo que es lo mismo, genera un sistema capitalista mundial con tendencia hacia la uniformización en «un mercado integrado de los productos del trabajo social (que se convierten entonces en mercancías)», mientras, por otro, opera una «transformación fundamental», que fuerza a que el predominio de lo económico reemplace al de lo político-ideológico, característico de todos los sistemas anteriores. Consecuencia de esta visión histórica es que, a pesar de reconocer «la importancia del corte cualitativo del capitalismo» debe imputársele un «alcance histórico limitado», limitación que se encubre mediante la ideología del «eurocentrismo», destinada a disimular la «contradicción» fundamental del sistema capitalista que «conquista el mundo, pero no lo homogeneiza», su tesis final reivindica que «debe sustituirse el universalismo trunco del economicismo capitalista, por fuerza eurocéntrico, por la perspectiva del universalismo auténtico de un socialismo que es necesario y posible»<sup>50</sup>.

Resumo el sentido general de las tesis de Amin porque los debates a los que alude y que suscita no pueden menos que abundar en el diagnóstico que hace Gustavo Bueno en su caracterización de la «Globalización cosmopolita» cuando le atribuye «un componente historiográfico esencial» ligado sin duda a la «visión esencialmente periodológica (historiográfica, por tanto) de la ideología del comunismo soviético»<sup>51</sup>. En efecto, Samir Amin polemiza contra la «versión supuestamente marxista» de las cinco grandes etapas o transformaciones necesarias del sistema mundial (que comienza con el (1) comunismo primitivo, sigue con (2) el modo de producción asiático, (3) el esclavismo, y (4) el feudalismo hasta desembocar en el (5) capitalismo), negando tanto el carácter necesario del esclavismo y del feudalismo como el supuesto «callejón sin salida» de la vía asiática hacia el capitalismo. Pero justamente

la obra de Samir Amin en discusión permanente con las visiones no sólo del comunismo soviético, sino también con las de Jacques Pirenne o las de André Gunder Frank, moviliza un conjunto tal de problemas acerca de la idea de globalización que no deja de ser arriesgado afirmar que están «prácticamente intactos» y, sobre todo, sugieren que antes de la caída del muro de Berlín la Idea de globalización ya estaba funcionando historiográficamente como «alternativa» a la Idea, también globalizadora, del Comunismo Soviético. En este sentido la obra del moderado «reformista» Samir Amin pone en duda que la Idea de globalización agote su virtualidad en ser una mera ideología encubridora de un determinado orden de causas como sugiere Gustavo Bueno como tesis central de su libro: «la simple presentación de la evolución histórica de la globalización en fases progresivas, según criterios de producción, industrialización, transportes por ferrocarril o marítimos, cifras de crédito, etc. - primera fase de preglobalización (1750-1870), segunda fase (hasta 1913), tercera fase (1914-1960), cuarta fase (1960 hasta la fecha) - tienen como efecto inmediato desconectar el proceso de globalización por antonomasia, el que comienza en los finales de los ochenta, respecto del proceso de la caída o «catástrofe en cúspide» (según analistas seguidores de René Thom), de la Unión Soviética. Esta desconexión se logra simplemente poniendo en serie la «cuarta fase de la globalización» (cuando además se la hace comenzar en 1960) con otras «etapas» del proceso de globalización anteriores en siglos a esta caída»<sup>52</sup>

¿Qué ventajas y qué inconvenientes nos reporta la tesis morfológica de Sloterdijk respecto al problema de la periodización? ¿Es la globalización actual una catástrofe en cúspide producida por el hundimiento de la URSS o la catástrofe había ocurrido ya con el fracaso de la globalización urania en el Renacimiento? Para Sloterdijk «el mundo globalizado es el sincronizado, su forma determinante de tiempo es el presente construido, su convergencia temática se encuentra en las actualidades»<sup>53</sup>. Meter Sloterdijk se hace eco así de la propuesta periodológica de Martin Albrow de considerar el periodo comprendido entre 1492 y 1945 como sinónimo de la Modernidad o de

50 Amin, Samir (1997), *Los desafíos de la mundialización*, Siglo XXI editores, México, pp. 3-8

51 Bueno, G. (2004), *op. Cit.* p. 212

52 *Ibid.* pp. 182-3.

53 Sloterdijk, (1999) *Esfemas II, op. cit.* p. 854

la Era de la globalización y excluir de ella la Global Age del incipiente mundo postnacional, cuyos presupuestos fueron creados en la anterior fase heroica. Si se entiende la globalidad en este sentido, como resultado y hecho consumado de la globalización, salta a la vista que el futuro apunta hacia situaciones supranacionales. Albrow llega a exclamar: «¡Olvidad la modernidad!, resulta inaceptable, pero comprensible»<sup>54</sup>. El diagnóstico viene a coincidir así con el que ya hicieran G. Deleuze y F. Guattari en *MillePlateaux* bastante antes del hundimiento de la Unión Soviética, si bien era ya una catástrofe anunciada, cuando preguntan «¿cómo hacerse un cuerpo sin órganos?» en la fecha exacta del 28 de noviembre de 1947. La humanidad desde entonces aparece en el escenario del pensamiento contemporáneo como un vago y disperso «parasujeto de una historia universal de lo contingente»<sup>55</sup>

Según esta periodización la globalización que se asienta sobre el esfuerzo de los europeos por forjar condiciones vivibles en todas las partes del globo entre 1492 y 1945 se habría asentado sobre cinco baldaquines que se ilustran en el libro:

- la mitología del barco;
- la religión cristiana;
- la lealtad para con los príncipes patrios
- el registro científico del espacio exterior;
- la traducción lingüística.

«Cada una de estas prácticas produjo una poética propia del espacio que en cada caso aportó lo suyo a la tarea de la época de hacer habitable el exterior para los intrusos e invasores o de disimular, al menos su integración y dominio»<sup>56</sup>

Siguiendo a Eric Voegelin y separándose en este punto de Spengler, Sloterdijk recoge aún la fundamentación metafísica de la unidad de la humanidad de la Primera Ecumene como «comunidad de problemas»

o comunidad noética, por cuanto puede ayudar a superar la fundamentación biologicista de dicha unidad, pero subraya que la unidad del género humano en la segunda ecumene es una cuestión de situación que «sólo es determinable ya ecológica e inmunológicamente»<sup>57</sup>.

De toda la algarabía y el parloteo actual sobre la globalización parecen desprenderse cuatro patrones que tienen visos de durar siglos periodísticos: (1) la necesidad de buscar un *modus vivendi* entre lo «local» y lo «global»; (2) que las comunidades políticas habrían entrado en una nueva constelación «más allá del Estado nacional»; (3) que el mundo globalizado entra cada vez más en tensión moral y políticamente por la diferencia cada vez más llamativa entre pobres y ricos; y (4) «que el agotamiento progresivo de la biosfera» exigen *nolensvolens* a la humanidad una comunidad ecológica de intereses que requiere una nueva cultura racional.

54 Albrow, Martin (1998), *AbschiedvomNationalstaat. Staat und GessellchaftimGlobalenZeitalter*, Frankfurt.

55 Deleuze, G. y Guattari (1980), *Mil mesetas*, Pretextos, Valencia, 1988

56 Sloterdijk, (1999), op. cit. pp. 822-4.

57 «La unidad de los seres humanos en su especie diseminada se basa ahora en que todos, en sus correspondientes regiones e historias, se han convertido en los sobrepasados, sincronizados, en los afectados y humillados desde la lejanía, en los desarraigados de sí, conectados, excesivamente requeridos: en emplazamientos de su ilusión vital, en direcciones de capital, en puntos en el espacio homogéneo, a los que se retorna y que retornan a sí mismos: más vistos que videntes, más entendidos que entendedores, más atrapados que atrapadores. En el retorno a sí mismo, cada uno y cada una tiene que intentar comprender, ahora, la ventaja o desventaja de ser el que es. La «humanidad» tras la globalización: seres humanos, en su mayoría, que se han quedado en su propia piel, las víctimas de la desventaja de emplazamiento «yo»» Ibid. p. 860



## LA FORMACIÓN DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPACTO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

Laura Elizabeth Gómez Meléndez  
María Cruz Chong Barreiro  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

### RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de la investigación realizada con estudiantes de primer grado de educación secundaria de la escuela General N° 7 "Próceres de la Nación" de Pachuca Hidalgo México que cursaron la Asignatura de Cultura de la Legalidad. Dentro de los objetivos del estudio destaca la evaluación del impacto de la asignatura en la formación de los estudiantes en el rubro de cultura de la legalidad, cuyos resultados permitieron la sistematización de una serie de conclusiones relevantes. Se utilizó la investigación evaluativa de corte sumativo, su diseño fue cuasiexperimental de postprueba y un grupo de comparación. Los hallazgos permiten afirmar que la asignatura no incide significativamente en el fortalecimiento de la Cultura de la Legalidad en los estudiantes que la cursaron debido a la compleja interrelación de múltiples variables de naturaleza heterogénea; además el tratamiento de los contenidos no se constituye en el medio fundamental para lograrla, independientemente de la formación profesional del docente y el tipo de locus de control de los estudiantes; pues la socialización secundaria es la variable que interviene en mayor medida en la observancia de las normas y en general en el ethos institucional.

### PALABRAS CLAVES

Cultura de la legalidad, Formación docente, Locus de Control, Socialización.

### ABSTRACT

This paper presents the results of research conducted with students from first grade high school General School No. 7 "Heroes of the Nation" of Pachuca Hidalgo México who completed the Course of Culture of Lawfulness. Among the objectives of the study is the evaluation of the impact of the subject in the training of students in the field of culture of legality, whose results led to the systematization of a number of relevant conclusions. We used cutting summative evaluation research, its design was quasi-experimental posttest and a comparison group. The findings support the conclusion that the subject

does not fall significantly in strengthening the Culture of Lawfulness in the students who were enrolled because of the complex interplay of multiple variables heterogeneous in nature, besides treating the content does not constitute the primary means to achieve it, regardless of teacher training and the type of locus of control of students, for secondary socialization is the variable that intervenes more in the observance of the general rules and the institutional ethos.

### KEYWORDS

Culture of Lawfulness, Teacher training, Locus of Control, Socialization.

### RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de la recherche menée avec des étudiants de première année de l'enseignement secondaire à l'École générale n° 7 "Héros de la Nation" de Pachuca Hidalgo Mexique qui ont terminé le cours de culture de la légalité. Parmi les objectifs de l'étude est d'évaluer l'impact de la formation dans la formation des étudiants dans le domaine de la culture de la légalité, dont les résultats conduit à la systématisation d'un certain nombre de conclusions pertinentes. Recherche sur l'évaluation sommative de la coupe a été utilisé, la conception a été post-test quasi-expérimental et un groupe témoin. Les résultats permettent de conclure que l'objet n'est pas de façon significative dans le renforcement de la culture de la légalité des étudiants qui ont été inscrits en raison de l'interaction complexe de plusieurs variables hétérogènes dans la nature; traitement ultérieur du contenu ne constitue pas le moyen principal pour y parvenir, quel que soit le développement professionnel des enseignants et le type de lieu de contrôle des élèves; la socialisation secondaire est la variable intervenir davantage sur le respect des normes et généralement dans la culture institutionnelle.

### MOTS-CLÉS

Culture de la légalité, de la formation des enseignants, Locus de contrôle, de socialisation.



## LA FORMACIÓN DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPACTO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

Laura Elizabeth Gómez Meléndez  
María Cruz Chong Barreiro  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

### INTRODUCCIÓN

No obstante que la cultura de la legalidad es un tema de reciente interés en México, se hace presente en procesos sociales, políticos y educativos, en el saber común, en los medios de comunicación y en el discurso político y educativo como una necesidad de primer orden frente a las diversas problemáticas que atraviesa la sociedad como son el aumento de la inseguridad y el crimen que hacen necesario el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en el actuar cotidiano de todos los ciudadanos. Dada su importancia la cultura de la legalidad se ha extendido a diversos ámbitos, entre ellos el político y educativo dirigiéndose no solamente a ciudadanos y autoridades sino a niños y jóvenes que más tarde como ciudadanos ejercerán sus derechos y obligaciones (Zurita, 1999).

Sus antecedentes a nivel internacional se identifican en tres experiencias exitosas operadas en Hong Kong, Palermo y Bogotá, en las que fue posible cambiar la cultura y reforzar el Estado de derecho aún en áreas donde el crimen, la corrupción y la pobreza habían prevalecido por décadas. Esto se dio a través de la implementación de diversas acciones policíacas y cambios profundos en las instituciones; complementados con programas educativos. La implementación de dichos programas se sustentó en la premisa de que los conocimientos, actitudes y habilidades de esta naturaleza no se dan automáticamente, pues requieren de programas sistemáticos formales y menos formales en las escuelas, asociaciones civiles, profesionales, sindicatos e instituciones religiosas. La educación escolar entre todas ellas parece ser por muchas razones, una de las formas más prometedoras para avanzar y fomentar las

cualidades requeridas (Godson, 2000).

En el contexto nacional la cultura de la legalidad comienza a desarrollarse con el primer programa de cultura de la legalidad diseñado en Baja California, que se instrumentó como respuesta a la problemática y demanda que la sociedad hizo a las instituciones de gobierno ante el incremento de la violencia y el arraigo de la corrupción e impunidad. Si bien es cierto que en México existen diversos campos de acción<sup>1</sup> en esta materia es en la educación básica, específicamente en el nivel de educación secundaria<sup>2</sup> en el que se aplica.

El primer programa de cultura de la legalidad fue elaborado por los docentes de Baja California bajo la guía del National Strategic Information Center (NSIC)<sup>3</sup>, se piloteó en el nivel de secundaria en 1997 en 8 escuelas públicas de Tijuana, así como en 3 de Chula Vista, California. Su implementación se sustentó en la premisa de que la forma más eficaz de atacar este tipo de problemáticas es desde la misma formación del individuo, pues es en la educación básica donde los individuos consolidan el ethos con el que se les formó desde casa (Papalia, 2004, citado en Rivas, s.f).

Entre los años de 2001 y 2006 la formación de la cultura de la legalidad en la educación secundaria se expandió desde la región fronteriza del norte hacia el sur, acción apoyada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para el año de 2006 se diseñó un plan de estudios nacional de cultura de la legalidad para estudiantes de tercer grado de enseñanza secundaria, que más tarde con la reforma que se dio en este nivel

1 La cultura de la legalidad como política pública establecida por el Gobierno Federal en el PND 2007-2012, plantea el fomento y promoción de la cultura de la legalidad en la sociedad a partir del diseño e impartición de programas educativos para la población orientados a reforzar la cultura cívica, el apego a la legalidad, el conocimiento del derecho, la participación ciudadana en la denuncia y combate a la delincuencia. Acciones que trajeron consigo la firma del acuerdo nacional por la seguridad, la justicia y la legalidad en agosto de 2008 con el que se refrendó el compromiso del gobierno de fomentar en los diversos sectores de la sociedad la cultura de la legalidad: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 [en línea]. Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/desarrollo-humano.html> [2009, 11 de noviembre].

2 Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación. ARTICULO 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, México, 11 de septiembre de 2013.

3 Es una organización sin fines de lucro integrada por educadores, funcionarios gubernamentales y líderes de la sociedad civil, que durante los últimos diez años ha estudiado sistemáticamente ejemplos internacionales donde se ha logrado la cultura de la legalidad

educativo se transformó en una asignatura estatal que cada Entidad Federativa estructuraría de forma autónoma. Así 21 Entidades de la República elaboraron su programa para impartirla con base en la siguiente normativa: Acuerdo 384, Plan de Estudios 2006 de la Educación Secundaria y los Lineamientos Nacionales para el Diseño y Elaboración de los Programas de la Asignatura Estatal. Por tanto el Estado de Hidalgo diseñó la asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo”, que inició su aplicación en el ciclo escolar 2007-2008, fue reestructurada para los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010. Posteriormente para los ciclos 2010-2011 y 2011-2012.

Es preciso aclarar que actualmente cada Entidad decide según sus necesidades y características qué asignatura estatal implementar. En el caso del estado de Hidalgo la asignatura<sup>4</sup> continua implementándose sólo con los estudiantes de primer grado de educación secundaria, tres horas a la semana y tiene como finalidad iniciar o fortalecer la cultura de la legalidad en los adolescentes, además de formarlos en el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la comunidad escolar y social con un sentido de justicia y apego a la legalidad [...] (Sep, 2009:7).

Dada la etapa de la vida en la que se encuentran quienes asisten a este nivel educativo (adolescencia), en la que es posible incidir en este tipo de formación, es que se consideró pertinente valorar el impacto de esta asignatura. Sobre todo partiendo de la tesis de que es en la adolescencia cuando los sujetos comienzan a tener una existencia propiamente social, al incorporar la cultura vigente de la sociedad en que han nacido pasando del microgrupo al grupo amplio, relacionándose con la sociedad como un todo. En esta nueva relación ha de concluir el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor; el perfeccionamiento de las destrezas, técnicas comunicativas y en general las sociales con la adopción de creencias, roles y actitudes de los otros (Harter,

4 La asignatura también ofrece a los estudiantes elementos conceptuales y vivenciales que les permiten conocer y ejercer sus derechos y responsabilidades, participar en asuntos de interés colectivo, respetar, defender y promover los Derechos Humanos; comprender la interrelación de Estado de Derecho, Democracia y cultura de la legalidad; desarrollar un pensamiento crítico que les permita emitir juicios y tomar decisiones ante situaciones de ilegalidad, impunidad y corrupción, además de resolver conflictos a través del diálogo (Sep, 2009:8).

1997:43), además del compromiso con los valores y la capacidad de autorregularse y autodeterminarse (Fierro,1997:68,69)

Es en la educación básica cuando los jóvenes se perfilan hacia un camino de vida más que hacía otro, en este período son susceptibles a los estímulos del medio tanto para bien como para mal, es decir para continuar estudiando y conformarse como ciudadanos responsables o bien asociarse con prácticas antisociales como la delincuencia, la drogadicción y la violencia (Papalia citado en Rivas, s.f.: 3).

Dada la pertinencia y trascendencia del tema de cultura de la legalidad, conceptualizada en la investigación como: 1) el mecanismo de apoyo a los sistemas de impartición de justicia y regulatorios que se refleja en la creencia compartida de que cada persona tiene la responsabilidad individual de ayudar a construir y mantener el Estado de Derecho; 2) la interiorización, en lo profundo de la conveniencia del respeto a la ley (Virgilio Muñoz citado en Espinoza, 2007:2) y 3) el desarraigo de las prácticas criminales y corruptas (Godson, 2000:2), se planteó como problema de investigación: determinar en qué medida la Asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” contribuye a que los estudiantes que cursan la educación secundaria fortalezcan su cultura de la legalidad.

Por lo tanto el objetivo de la investigación se concretó en determinar el impacto de la asignatura de “Ciudadanía y cultura de la legalidad en Hidalgo” en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en los estudiantes de primer grado de educación secundaria, para identificar si estaba logrando los propósitos que persigue y los factores que inciden en ello.

La delimitación de los soportes teóricos y empíricos de este diseño de investigación se hizo a partir de la revisión de los distintos enfoques teóricos desde los que era posible el estudio de las variables de la investigación, se empleó la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (1989) y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, además de algunos aportes de Piaget y de la psicología.

En la teoría de Berger y Luckmann (1989) se identifica que el ser humano se constituye en un miembro de la sociedad a partir la socialización



primaria y secundaria que recibe mediante la que aprehende de forma significativa la realidad, al asumir y hacer suyos los roles y actitudes en general de los otros. Este proceso como plantean los autores se da por excelencia en la familia con la socialización primaria y se continua en el mundo de las instituciones con la socialización secundaria en el que el individuo continua internalizando los roles y actitudes de los otros, además de los conocimientos de los roles que le permitirán desenvolverse en el mundo de las instituciones. El papel de los sujetos en dicho proceso es activo, como constructores de su propia naturaleza a partir de la interrelación con el ambiente natural y el orden cultural y social establecido con los que lo rodean y que han de asumir más tarde.

En las teorías de Piaget y Kohlberg, se distingue cómo surge en los individuos la conciencia de la norma y su práctica<sup>5</sup>, es decir los estadios por los que atraviesan en ambas como etapas estrechamente ligadas y por otro los cambios que se van generando en las concepciones que tienen sobre las normas, pasando de la heteronomía moral<sup>6</sup> a la autonomía moral<sup>7</sup> que es la condición deseable en todo individuo porque en ella el cumplimiento de las normas se da porque éstas son resultado del común acuerdo.

Esta teorías además, aportan elementos importantes sobre los distintos niveles de razonamiento

5 Según Piaget (1974) existen tres estadios presentes tanto en la conciencia de la norma como en la práctica de la misma, que son los siguientes: un estadio puramente motor e individual durante el que establecen esquemas más o menos ritualizados, sus juegos siguen siendo individuales, se puede hablar de reglas motrices pero no de reglas propiamente colectivas; después pasan a un segundo estadio llamado egocéntrico -aparece entre los dos y cinco años- en el que reciben del exterior el ejemplo de reglas codificadas que les son impuestas, imitan los ejemplos y reglas de los demás, juegan solos sin preocuparse por encontrar compañeros de juego, es decir, juegan para sí mismos y sin preocuparse de la codificación de las reglas; finalmente hay un tercer estadio llamado estadio de la cooperación -hacia los 7-8 años- en el que aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de la regla, el interés de los niños deja de ser psicomotor, ahora es un interés social.

6 En la heteronomía moral llamada también moral del respeto unilateral o de obediencia al adulto los niños valoran los actos no en función de la intención que los ha originado, sino en función de su conformidad con las reglas, la regla se presenta como algo impuesto, su acatamiento se da sin ser cuestionado (González y Padilla, 1997) y por obligación; los niños consideran las reglas como algo sagrado e intangible y las innovaciones como ilegítimas (Piaget, 1974).

7 Cuando ha aparecido la autonomía moral aceptan que se cambien las reglas mientras esto tenga sustento en la aprobación de todos; la regla pasa a depender ahora de la libre voluntad, forma cuerpo con la conciencia de cada cual, se concibe como un decreto de las propias conciencias, se adapta a las tendencias del grupo, emana de un pueblo soberano y no de la tradición (Piaget, 1974).

moral que se midieron en los estudiantes, al definir los diferentes motivos por los que los individuos deciden cumplir las normas y leyes: a) por temor al castigo (nivel preconvencional), b) por agradar a los demás (nivel convencional); c) o porque están convencidos de ello (nivel posconvencional)<sup>8</sup>.

Finalmente el enfoque de la resiliencia<sup>9</sup> aportó la variable de locus de control interno, entendido desde otras disciplinas entre ellas la Psicología, como el factor predictivo de otras variables actitudinales, afectivas y comportamentales (Oros, 2005:89). Según

8 En el nivel preconvencional los individuos abordan los problemas desde una perspectiva hedonista, no les interesa lo que para la sociedad es la forma correcta de conducirse, sino las consecuencias concretas de sus acciones. En esta etapa los individuos dicen que hay que obedecer las reglas y las leyes porque se recibe un premio o un castigo. Esta etapa es común entre los niños de primaria y disminuye entre los 10 y 13 años de edad (Hersh, Paolitto y Reimer, 1979 citados en Meece, 2000).

En el nivel convencional, el individuo acepta y obedece las reglas sociales del bien y del mal aun cuando no se le premie o castigue, busca orientación en otros, especialmente en las figuras con autoridad y obedece las reglas para agradarles y obtener su aprobación. A este razonamiento Kohlberg lo llama orientación del "buen niño/buena niña" (Ídem). Más tarde, cuando el individuo inicia la etapa de la ley y el orden busca en la sociedad normas de lo que es bueno o malo pues quiere ser un buen miembro de ella. Esta etapa es muy común entre niños de los últimos grados de primaria, entre la mayoría de secundaria y muchos de los adultos (ibíd., p. 308)

En el tercer nivel que es el posconvencional los individuos han desarrollado su propio conjunto de principios éticos que definen lo que es moralmente "bueno" o "malo". Rara vez lo alcanzan antes de la enseñanza superior y hay quienes nunca lo alcanzan. Las reglas y leyes se consideran contratos sociales celebrados a través de un proceso democrático. Las reglas de la sociedad han de obedecerse no porque sean la ley, sino porque protegen los derechos básicos del hombre como la igualdad, la justicia, la libertad y la vida.

9 Este enfoque fue empleado por Grant (2006) como una perspectiva teórica en el estudio que realizó de la cultura de la legalidad en jóvenes mexicanos, a partir de éste seleccionó una serie de variables consideradas factores de riesgo individual, entre ellas el locus de control, la autoestima, los pares, la seguridad personal y las actitudes hacia la escuela (Grant, 2006:80). El término resiliencia proviene del latín, de la palabra "resilio" que significa volver atrás, volver de un salto o rebotar. Según Rutter (1993) en Kotliarenco et al., (1996) la resiliencia es un término que fue adaptado a las Ciencias Sociales para caracterizar a aquellas personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. Las personas consideradas resilientes son aquellas que desarrollan esta competencia a pesar de haber sido criadas en condiciones adversas o bien en circunstancias que aumentan el riesgo de que presenten psicopatologías (Osborn, 1990 citado en Kotliarenco et al., 1996). En razón de esto la resiliencia no está ligada a la fortaleza o debilidad constitucional de las personas sino a la reflexión de cómo distintas personas se ven afectadas por estímulos estresantes o cómo reaccionan ante estos.

Algunos de los atributos que presentan las personas resilientes respecto a su funcionamiento psicológico son: mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de enfrentamiento, motivación al logro autogestionada, mayor autonomía, mayor independencia, menor tendencia al fatalismo y un locus de control interno, empatía, manejo adecuado de relaciones interpersonales, voluntad y capacidad de planificación (Loiset et al.,;Mrasek y Mrasek citados en Kotliarenco et al.,1996).

diversas investigaciones realizadas desde el campo de la psicología quienes tienen un locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor ante las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y ajuste social (Day 1999; Pelletier, Alfano y Fink 1994; Rimmermar 1991; Valle Gonzalez, Nuñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez 1999 citados en Oros, 2005: 90). Son personas que atribuyen sus éxitos y fracasos en la vida a su propio esfuerzo y asumen la responsabilidad de sus actos. Lo que en este sentido es muy relevante sobre todo considerando que de acuerdo al lugar dónde se localicen las causas de la conducta de una persona, serán las posibilidades de un cambio en su conducta. De esta manera la variable Locus de control o lugar de control adquiere un papel fundamental en el presente estudio por las implicaciones que trae consigo.

## HIPÓTESIS

Se plantearon las siguientes:

- Un programa de cultura de la legalidad será exitoso en la medida en que haya logrado promover en los estudiantes la práctica de la norma, la autonomía moral y un razonamiento moral de tipo convencional.
- Que los estudiantes de primer grado de educación secundaria tengan un locus de control interno tendrá un efecto positivo en su razonamiento moral y por ende en la práctica de la norma.
- Uno de los principales factores que influyen para que los estudiantes de primer grado de secundaria logren fortalecer su cultura de la legalidad a través de un Programa de Cultura de la Legalidad es la socialización secundaria que se da al interior de la escuela por ser el proceso mediante el que internalizan el mundo de las instituciones.
- Existen diversos factores que inciden para que un Programa de Cultura de la Legalidad sea exitoso, entre ellos se encuentra la formación del profesorado que lo imparte y las prácticas escolares gen-

eradas a partir del currículum.

## METODOLOGÍA

Se empleó la investigación evaluativa, en su modalidad de sumativa, en virtud de que esta se realiza una vez que ha concluido el programa educativo que se evalúa (Scriven citado en Weis, 1990: 30). El diseño de investigación fue cuasiexperimental<sup>10</sup>, debido a que este tipo de metodología se utiliza medir la efectividad de los programas. Dado que existen diferentes tipos de diseños<sup>11</sup> se optó por un diseño cuasiexperimental con pos-prueba y grupos intactos<sup>12</sup>.

Por la naturaleza del objeto de investigación, el universo de estudio se integró por 38 estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria General

<sup>10</sup> Este tipo de diseño siguiendo los planteamientos de Weis tiene la ventaja de ser práctico cuando las condiciones impiden una verdadera experimentación, pero no es de ninguna manera pura y simplemente un experimento chapucero; posee una forma y lógica propia al reconocer qué es lo que hace y qué es lo que no controla; al igual que los diseños experimentales requiere que se proceda rigurosamente (Weis, 1990:97).

<sup>11</sup> De acuerdo con Weis (1990) existen dos tipos de diseño cuasiexperimentales: 1) *diseño de series temporales* que consiste en una serie de mediciones a intervalos periódicos antes que comience el programa y mediciones continuadas después de que haya terminado, de esta manera resulta posible advertir si las medidas tomadas antes y después representan una continuación de pautas o normas anteriores o si señalan un cambio decisivo; este puede darse en series temporales múltiples cuando el evaluador puede encontrar un grupo o una institución semejante y tomar mediciones periódicas del mismo y a lo largo del tiempo, este parece ser adecuado para evaluaciones de programas escolares; y 2) *grupo de control no equivalente*, en este caso no hay asignación aleatoria al programa, ni control como habría en un verdadero experimento sino que se utilizan como controles individuos o grupos intactos a los que se puede recurrir que tengan características semejantes, a estos se llama "grupos de comparación". Se toman mediciones anteriores y posteriores en ambos grupos y se comparan los resultados. El diseño de control no equivalente tal vez sea el diseño más común en la práctica, la cuestión primordial es cómo hacer que el grupo de comparación sea lo más semejante al grupo experimental.

<sup>12</sup> Sampieri (2010) identifica tres tipos de diseños cuasiexperimentales: 1) *el diseño con posprueba y grupos intactos*, en este se usan dos grupos, uno recibe el tratamiento experimental y el otro no, los grupos son comparados en la posprueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo efecto sobre la variable dependiente; 2) *diseño con prueba-posprueba y grupos intactos* (uno de ellos de control) este diseño es similar al que incluye la posprueba solo que en este caso a los grupos se les administra una preprueba que puede servir para verificar la equivalencia inicial del grupo, puede extenderse a más de dos grupos, y 3) *diseños cuasiexperimentales de series cronológicas*: a) con un solo grupo, en este caso a los grupos se les administran varias prepruebas, después se les aplica el tratamiento experimental y finalmente varias pospruebas, en este el número de mediciones está sujeto a las necesidades específicas de la investigación que se realice; b) con múltiples grupos, estos diseños pueden adoptar la estructura de series cronológicas experimentales con la diferencia de que los grupos no son elegido al azar, son grupos intactos.

Nº 7 “Próceres de la Nación” del turno vespertino que cursaron la asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” durante el ciclo escolar 2010-2011, además de 54 estudiantes<sup>13</sup> que ingresaron a primer año en agosto de 2011 y que en el momento en que se realizó la investigación no habían cursado la asignatura de cultura de la legalidad. Las unidades de análisis fueron los estudiantes de ambos grupos, el programa de la asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” y la profesora que la impartió.

Las variables medidas en el estudio fueron: el razonamiento moral, el locus de control de los estudiantes, la socialización secundaria, la práctica de la norma, la formación del profesorado, el currículum y las prácticas escolares cotidianas. Su delimitación conceptual se hizo a partir de la revisión de distintas teorías que permitieron identificar los distintos elementos que influyen para que los estudiantes logren simpatizar con la observancia de la norma.

Como instrumentos de investigación se utilizaron la entrevista con la que se midió la formación inicial y permanente<sup>14</sup> de la profesora que impartió la

13 Se seleccionó a estos últimos como grupo de comparación por ser una población con la que comparten además de la pertenencia a un mismo grupo de edad la mayoría de estudiantes matriculados se tienen entre los 12 y 15 años de edad se encuentran en una misma etapa de desarrollo, es decir la adolescencia.

14 La formación inicial hace referencia al mínimo número de acciones de formación establecidas oficialmente y que son exigidas para trabajar como profesor totalmente, dicha formación ha de dotar al futuro profesor o profesora de un bagaje en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, capacitándolo no sólo para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, sino para actuar con la flexibilidad y rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida. Esta formación debe establecer una preparación que proporcione un conocimiento y una actitud que conduzca a valorar la necesidad de actualización permanente en función de los cambios que se producen, así mismo la creación de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis y reflexión y finalmente la construcción de un estilo riguroso e investigativo (Imbernon, 2008: 51-54). Para tal fin la formación del profesorado en su etapa inicial ha de orientarse por los siguientes puntos: 1) proporcionar conocimientos teóricos suficientes y con planteamientos dilemáticos, demostrando que esa teoría puede sufrir modificaciones y desarrollos posteriores; 2) vincular los nuevos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos; 3) incluir los conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten funcionales, tanto personal como profesionalmente [...] (Ibidem).

Por lo que hace a la formación permanente, se encuentra que de acuerdo con Granados (1997) puede referirse a cualquier actividad que tenga como propósito iniciar, ampliar, perfeccionar o modificar conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado en ejercicio. Se entiende entonces que la formación permanente es un proceso formativo que tiene como objetivo el desarrollo personal en su máxima expresión, en el trabajo en equipo y en el ámbito real de actuación,

asignatura; la observación directa de los estudiantes en distintos momentos para identificar la dinámica de la socialización secundaria al interior de la escuela y la aplicación de dos cuestionarios a los alumnos, el primero para medir el tipo de locus de control y el segundo para identificar los motivos por los que deciden cumplir las normas al interior del aula y la posible relación entre ambas variables.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante la investigación revelan que los estudiantes que no cursaron la asignatura de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” tienen un pensamiento característico del nivel de razonamiento moral postconvencional porque para ellos el principal motivo para cumplir el reglamento escolar se sustenta en la creencia de que todas las normas por lo general deben ser respetadas porque eso es lo correcto (Kohlberg, Power y Higgins, 2002). Mientras que los estudiantes que cursaron la asignatura se encuentran en un nivel preconvencional porque creen que lo correcto es evitar violar las reglas (reglamento escolar) para no recibir un castigo (Véase tabla 1). En este nivel como plantean Kohlberg, Power y Higgins, 2002 se da la obediencia de la norma por la obediencia misma; las razones para hacer lo correcto se fundamentan en evitar el castigo y el poder superior de las autoridades, los individuos tienen un punto de

es a la vez un instrumento para la mejora de la calidad educativa. Al respecto Imbernon (2008) plantea que la formación permanente es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias. Dicha formación también hace referencia a las horas que el profesor ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional para actualizarse; por tanto se orientará al perfeccionamiento del mismo.

La formación permanente ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes, permitiendo el cuestionamiento permanente de los valores y concepciones de cada profesor y profesora tanto de manera individual como de manera colectiva. Pues recuérdese que según Steinhose (1985) citado en Imbernon (2008) “el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas, pero los trabajos individuales son ineficaces sino están coordinados y apoyados”. Además no hay que olvidar que tal como lo menciona Pérez Gómez (1998) citado en Imbernon (2008), el conocimiento profesional del docente ha de situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento que le capacite para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla.

vista egocéntrico en el que no consideran los intereses de los demás, asumen una perspectiva individualista caracterizada por seguir las reglas cuando sirven al interés propio, actúan para satisfacer sus propios intereses y necesidades y permiten que los demás hagan lo mismo.

Esto muestra que ambas poblaciones están lejanas del nivel de desarrollo moral que debiera ser el característico en ellos dado la etapa de desarrollo y cognoscitiva en que se encuentran, es decir, en el nivel convencional especialmente quienes cursaron la asignatura de "Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo".

Por lo que a la práctica de la norma se refiere, existen serias debilidades debido a que los estudiantes no las han internalizado, las cumplen por cumplirlas cuando así lo deciden,<sup>15</sup> las normas no se han vuelto subjetivamente significativas para ellos dado que no las asumen en su actuar cotidiano (Berger y Lukman, 1989). Esto tiene su razón de ser en la dinámica que ha adoptado la socialización al interior de la escuela secundaria, orientada fundamentalmente a que los estudiantes observen de manera puntual las normas escolares establecidas al interior de la misma, que lo hagan como una de sus obligaciones al formar parte de la institución y desempeñar el rol de estudiantes; normas en cuya estructuración no han participado y por ende no las han aprehendido, tal como lo plantea Kohlberg et al., (2000).

Por tanto la población que cursó la asignatura no ha desarrollado una autonomía moral, se encuentra en la heteronomía moral ya que para ellos la norma

15 En la observación que se realizó durante sus periodos de clase se encontró que la mayoría de los estudiantes, especialmente los hombres, aprovechaban los momentos en que no estaba frente a ellos presente alguna figura que representara la autoridad -como un profesor o el prefecto- para violar las normas del reglamento escolar, sobre todo las relativas al respeto y forma de relacionarse entre ellos. Sobre esto último se identificó que entre los estudiantes llevarse de manera brusca (aventarse, jalonearse, darse de patadas y golpes) y comunicarse empleando groserías o "apodos" es un comportamiento muy frecuente que no es visto como algo negativo a pesar de estar prohibido en el reglamento escolar. Para ellos parece ser una manera natural de relacionarse y de comunicarse, que evidentemente empleaban cuando no existía una figura de autoridad cercana que pudiera sancionarlos. Este tipo de comportamiento se observó con mayor frecuencia en los hombres que en las mujeres, quienes pocas veces se relacionaban de esta manera con sus compañeros o compañeras.

es interpretada como una imposición desde el exterior con un carácter coercitivo, por ello su cumplimiento se da sólo por temor al castigo. Esto indudablemente repercute de forma negativa en la operativización de la norma en la cotidianidad de las prácticas escolares y por tanto en el logro de los fines que persigue la asignatura.

En lo que hace al locus de control se identifica que ambas poblaciones presentan un locus de control interno, porque la mayoría obtuvo puntajes de 2.54 a 4.00, que de acuerdo con la escala de valoración que se planteó para este instrumento indica la presencia de este atributo y para quienes obtuvieron puntajes menores a los descritos indica un locus de control externo, que como se puede observar en la tabla 2 es en menor grado. Independientemente de que hayan cursado la asignatura de "Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo" ambas poblaciones presentan un locus de control interno, lo que según la teoría existente sobre este tema, significa que quienes tienen este tipo de locus de control son individuos que atribuyen sus éxitos y fracasos a su falta de esfuerzo, por ende son susceptibles a aceptar su responsabilidad por el éxito o fracaso que obtienen en determinadas tareas. Ante un fracaso suelen persistir más tiempo y con mayor vigor en la tarea, se apoyan en experiencias pasadas; tienen mayor confianza en sí mismos, son menos dependientes y se manejan mejor ante las diferentes tensiones de la vida. Además presentan mayor autoeficacia<sup>16</sup> y mejor ajuste social en comparación con aquellos que tienen un locus de control externo.

Tener un locus de control interno en este sentido es muy favorable, ya que siguiendo los planteamientos de Rotter et al., (1966) las personas con un fuerte convencimiento de control interno creen en sus propias capacidades y son capaces de cambiar su entorno, en el caso contrario quienes poseen un locus de control externo se comportan de manera pasiva frente

16 La autoeficacia está orientada hacia el futuro, es la evaluación específica en un contexto respecto de la capacidad de desempeñar una determinada tarea (Pajares, 1997 citado en Woolfolk, 2006:368). La autoeficacia afecta la motivación a través del establecimiento de metas, a su vez la autoeficacia y las atribuciones se influyen mutuamente si el éxito a causas internas y controlables. Pero, si el éxito se atribuye a la suerte o a la intervención de los demás, entonces es poco probable que la autoeficacia de fortalezca.

al entorno pues creen que lo que les sucede en la vida depende de controles externos.

El que ambas poblaciones evidencien la presencia de un locus de control interno entonces debería impactar de manera significativa en el cumplimiento de las normas hecho que no sucede; sobre todo para quienes ya cursaron la asignatura, porque quiere decir que son individuos que reconocen que lo que les sucede en la vida es resultado de sus actos y por ende asumen la responsabilidad de sus acciones.

En el caso de la práctica de la norma, se identifica que ambas poblaciones efectivamente aunque cumplen las normas por diferentes motivaciones ya sean intrínsecas o extrínsecas, al tener un locus de control interno aceptan las consecuencias de sus actos cuando deciden no cumplir las normas y son conscientes de las sanciones a que se harán acreedores. Pero es evidente que en el caso de los estudiantes que si cursaron la asignatura existen deficiencias en el cumplimiento de la norma a pesar de que son conscientes de que todo acto trae consecuencias y que las asumen al violar alguna de ellas, en este sentido aunque en la mayoría de los estudiantes el lugar en que se localizan las causas de su conducta es interno, es notable que esto no repercute de manera positiva en el cumplimiento de la norma -para quienes si tomaron el curso- pues en la práctica cotidiana se orientan más a lo externo porque la institución escolar mediante la socialización secundaria y los diferentes mecanismos de disciplina que emplea promueve en ellos como principal motivación para cumplir el reglamento escolar lo extrínseco, es decir el cumplirlo solamente para evitar ser castigados estando ausente en ellos el deseo interno de asumirlo.

Esto se debe fundamentalmente a que en la elaboración del reglamento escolar no intervienen los alumnos, solo se les da a conocer al inicio del ciclo escolar en la primer junta con sus padres y desde ese momento se comprometen a cumplirlo; las sanciones establecidas para quienes violen alguna norma van desde un reporte hasta la suspensión o expulsión. Durante su estancia en la escuela los estudiantes son supervisados por distintos agentes sociales: los direc-

tivos, profesores, prefectos y la orientadora, estos últimos encargados de supervisar y llevar el registro de las conductas negativas de los alumnos.

A guisa de conclusión es dable inferir que en el cumplimiento de las normas interviene significativamente la socialización secundaria que se da al interior de la escuela y no el tipo de locus de control que poseen los estudiantes, o los contenidos de la asignatura.

No obstante que la profesora que imparte la asignatura no posee el perfil profesional requerido ha implementado diversas acciones para autoformarse (cursos-talleres afines o relacionados con la cultura de la legalidad y la lectura individual de bibliografía relacionada con la temática). Debido a que la asignatura es impartida tres veces a la semana y la carga horaria no es llevada de manera efectiva por situaciones institucionales imprevistas, se afirma que estas situaciones no impactan de manera significativa en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en los estudiantes la cual se ve influida en mayor medida por la socialización secundaria al interior de la escuela en la que los estudiantes se relacionan con los demás y viven las normas en la cotidianidad de las prácticas escolares, normas que no han sido establecidas por ellos, de ahí que su cumplimiento o incumplimiento esté condicionado por sus intereses individuales. A diferencia de las demás asignaturas que conforman la carga académica de ese nivel su impartición no sigue las formalidades ni la seriedad académica establecida en cuanto a sus horarios, contenidos y dinámica escolar.

## CONCLUSIONES

1. La formación y la práctica de la cultura de la legalidad en los estudiantes de educación secundaria está determinada en mayor grado por la socialización primaria y secundaria que reciben tanto en su hogar como en la escuela al relacionarse con los diferentes agentes que la integran, por ser en ellas los espacios donde se da la internalización objetiva y subjetiva de la realidad. De ahí que este tipo de formación deba ser tarea compartida de ambos contextos sociales.
2. Lograr que los adolescentes simpatizen con la observancia de las normas no depende fun-

damentalmente de la asignatura, de los contenidos que son transmitidos en ella, ni de la formación docente inicial y permanente de quien la imparte, sino de la dinámica institucional de la escuela secundaria, que impacta en mayor medida sobre este tipo de formación, dinámica en la que intervienen entre otros elementos: el ambiente que genera cada profesor al interior del aula, las relaciones que establecen con sus alumnos y la forma en cómo se crean las reglas al interior de cada espacio escolar. Elementos que inciden inevitablemente en los motivos por los que un sujeto decide cumplir las normas y en el lugar en el que esa motivación se encuentre (Locus de control interno o externo).

3. La asignatura de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” no impacta de manera significativa en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en la población que la cursó –situación contraria a otros estudios como el realizado por Grant (2006), en el que se da un cambio importante en el conocimiento y actitudes de los estudiantes que la cursaron– debido entre otras causas a la interrelación dialéctica de factores de diversa índole que intervienen en su fortalecimiento puesto que el tratamiento de los contenidos no es el medio fundamental para lograr este tipo de formación, tal como lo plantean Salord y Vanella (2003). En suma aunque la formación docente de la profesora que imparte la asignatura y el tipo de locus de control que poseen los estudiantes son variables esenciales, la socialización secundaria se constituye en una variable cuya intervención determina en mayor grado que los estudiantes practiquen la observancia de las normas como eje rector de su comportamiento.

Por ende el logro del fortalecimiento de la cultura de la legalidad en los estudiantes se ve condicionado fundamentalmente por las vivencias cotidianas al interior de la escuela secundaria, espacio en que los contenidos de la asignatura son puestos en práctica, al relacionarse con los diferentes agentes sociales que la conforman.

## RECOMENDACIONES

1. La enseñanza, el aprendizaje y la puesta en práctica de la cultura de la legalidad deben orientarse hacia la aprehensión e internalización de los conocimientos, actitudes y valores que

los adolescentes han de adquirir para constituirse en miembros responsables de la sociedad, críticos y capaces de actuar sobre su realidad y transformarla.

2. Para lograr la internalización de valores es necesario que la institución escolar en su conjunto reconozca y asuma su función en la formación de los estudiantes en una cultura de la legalidad, que es una las competencias esenciales con las que han de contar al finalizar la educación básica; por tanto no es ni debe considerarse sólo tarea de quien imparte la asignatura sino de todas las autoridades, profesores y personal técnico administrativo.
3. Se requiere de un cambio profundo en la cultura escolar de manera que la escuela secundaria se constituya en una comunidad justa y equitativa como la que proponen Kolhberg, Power y Higgins (2002), en la que todos sean partícipes en la creación del reglamento normativo que regula su comportamiento y por ende se comprometan con su observancia. Situación que garantizará su identidad normativa, sustentada en la existencia de un principio de confianza, lo que se traduce en un compromiso permanente de regir su comportamiento por el marco normativo y el ethos que tutela dicho orden.
4. Finalmente es esencial que todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la legalidad le asignen la trascendencia que merece utilizando de manera efectiva la carga horaria establecida dentro del currículum, evitando emplearla para la realización de actividades de diversa índole como las de naturaleza extraescolar; sobre todo si se considera que las horas destinadas a esta asignatura son sólo tres a la semana, las cuales son insuficientes para formar a los estudiantes en una cultura de la legalidad, por lo que sería importante que del mismo modo en que la formación en valores es un contenido transversal, también lo sea la de la cultura de la legalidad.

TABLAS

Tabla 1. Comparativo de los motivos por los que estudiantes piensan que deben cumplir con el reglamento de la escuela, según su asistencia a la asignatura de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo”. En porcentajes, 2011.

Pregunta	Cursó	Motivos por los que cumple			Total
		Porque si no lo hago se que recibiré un castigo	Porque si no mis compañeros pensarán mal de mi	Porque estoy convencido de que eso es lo correcto	
¿Por qué piensas que debes cumplir con el reglamento de la escuela?	Si	60.5%	0%	39.5%	100%
	No	40.7%	0%	59.3%	100%
¿Por qué razón piensas que debes permanecer en tu salón de clases esté o no el profesor?	Si	73.7%	0%	26.3%	100%
	No	37.0%	5.6%	57.4%	100%
¿Por qué piensas que debes respetar las normas establecidas por cada profesor en el salón de clases?	Si	57.9%	2.6%	39.5%	100%
	No	37.0%	13.0%	50.0%	100%
¿Por qué razón piensas que debes comportarte de manera respetuosa en el salón de clases con tus compañeros y maestros?	Si	50.0%	10.5%	39.5%	100%
	No	38.9%	22.2%	38.9%	100%
¿Por qué piensas que no debes tratar de manera brusca a tus compañeros dentro y fuera del aula?	Si	47.4%	15.8%	36.8%	100%
	No	27.8%	25.9%	46.3%	100%
¿Por qué razón crees que debes estar dentro del salón cuando va a iniciar una clase?	Si	57.9%	0%	42.1%	100%
	No	31.5%	11.1%	57.4%	100%
¿Por qué motivo piensas que no debes copiar cuando hay un examen?	Si	44.7%	13.2%	42.1%	100%
	No	25.9%	9.3%	64.8%	100%
¿Por qué razón piensas que no debes decir palabras ofensivas a tus compañeros?	Si	47.4%	10.5%	42.1%	100%
	No	24.1%	18.5%	57.4%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos por medio de la aplicación de un cuestionario estandarizado a 92 estudiantes de primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria general N° 7 “Próceres de la Nación”, turno vespertino, de Pachuca, Hgo.

Tabla 2. Cantidad de alumnos, en números absolutos según su asistencia a la asignatura de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad” que poseen un locus de control interno o externo, año 2011.

Lugar de Control	Cursó	
	Si cursó	No cursó
	Número absoluto	Número absoluto
Interno	32	49
Externo	6	5
Total	38	54

Elaboración propia a partir de datos obtenidos por medio de la aplicación de un test a 92 estudiantes de primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria general N° 7 “Próceres de la Nación”, turno vespertino, de Pachuca, Hgo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berger, Peter, L., Luckmann Thomas (1989), "La construcción social de la realidad", 9ª edición, Madrid: Amorrortu.
- García Salord y VANILLA Liliana (2003), "Normas y valores en el salón de clases", 9ª Edición, Siglo XXI Editores: Argentina.
- Godson, Roy (2000), "Guía para Desarrollar una cultura de la legalidad", en Simposio sobre el Papel de la Sociedad Civil para contrarrestar al Crimen Organizado: Implicaciones Globales del Renacimiento de Palermo, Sicilia, Palermo, Italia [en línea]. Disponible en: <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/contenidos.php?modo=subcontenido&idsubcontenido=11> México Unido Contra la Delincuencia, AC [2009, 9 de noviembre]
- González del Mar María y María Luisa Padilla (1997), "Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología evolutiva, Madrid: Alianza.
- Granados, A. Cristina (1997), "La formación en Centros en el campo de la formación permanente del profesorado", en La formación en Centros: Mucha más que una modalidad de formación permanente. Edit. EOS, Madrid, España.
- Grant, Heath B. (2006), Building a Culture of Lawfulness: Law Enforcement, legal Reasoning, and Delinquency among Mexican Youth, New York, NY, USA: LFB Scholarly Publishing.
- Hernández, Sampieri ROBERTO (2010), Metodología de la investigación, México: McGrawHill.
- Imberón, Francisco (2008), "Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado y Formación como desarrollo de una nueva cultura profesional del profesorado", en La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Madrid, España: Edit. GRAO.
- JEAN Piaget (1974), El criterio Moral en el niño, Barcelona: Fontanella
- Kotliarenco, Maria Angélica, et al., (2000), Estado del arte de la resiliencia, Washington, D.C; Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina regional de la organización Mundial de la salud.
- Lawrence Kohlberg F.C. Power y A. Higgins (2002), La Educación Moral. Según Lawrence Kohlberg, Segunda reimpresión, Barcelona: Gedisa.
- Meece JUDITH (2000), "Desarrollo Moral: la teoría de Kohlberg", en Desarrollo del niño y el adolescente, compendio para educadores, México: McGrawHill/ SEP.
- Oros Laura Beatriz (2005), Locus de control: evolución de su concepto y operativización, Revista Psicología, año/vol. XVI, 001, 89-97.
- Rivas Rodríguez Francisco Javier, s.f., "Programa Estatal en Cultura de la Legalidad en Baja California". PDF. Consultado en Memoria del Primer Congreso Internacional "Cultura de la Legalidad y Políticas Públicas en el Estado Democrático de Derecho", Panel la Cultura de la Legalidad como política pública [en línea]. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Noticias/NoticiasOJN/Eventos/Congreso08/Conflash.php> [2009, 6 de noviembre]
- Rotter (1966) en García López (2006) "Locus of control de Rotter" en Aportaciones a la teoría de las atribuciones causales a la comprensión para la motivación del logro, ensayos 2006, 217-232.
- Sep (2006), Plan de estudios de la Educación Secundaria, México: SEP.
- Sep (2010), Asignatura Estatal de Ciudadanía y Cultura de la legalidad en Hidalgo, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Básica [en línea]. Disponible



en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/catalogo.htm> [2010, 5 de septiembre].

Weis, H. Carol (1990), Investigación evaluativa, México: Trillas.

Woolfolk, Anita (2002), Psicología educativa, novena edición, México: Pearson education.

Zurita, Rivera Ursula (2008), Panel la Cultura de la Legalidad como política pública, en MEMORIA del Primer Congreso Internacional “Cultura de la Legalidad y Políticas Públicas en el Estado Democrático de Derecho”, Subsecretaría de Asuntos Jurídicos y Derechos Humanos, Dirección general de Compilación y Consulta del orden Jurídico Nacional [en línea]. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Noticias/NoticiasOJN/Eventos/Congreso08/Conflash.php> [2009, 6 de noviembre]

#### Direcciones electrónicas

Antecedentes de Cultura de la legalidad en México. <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/contenidos.php?modo=subcontenido&idsubcontenido=11> México Unido Contra la Delincuencia, AC.

Cultura de la legalidad, Suprema Corte de Justicia de la Nación: <http://www2.scjn.gob.mx/Ministros/oscgv/Public/CULTURA%20DE%20LA%20LEGALIDAD.pdf>

Cultura de la legalidad en Baja California: <http://www.culturadelalegalidadbc.gob.mx/antecedentes.html>

Reforma en Educación Secundaria, Asignatura Currículo en línea, Asignatura estatal. <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/catalogo.htm>.



## EL PRESUPUESTO DE UNA INTERVENCIÓN: UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA LA ORGANIZACIÓN

Emma Álvarez Valle

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales en la Universidad de Oviedo. Es especialista en Dirección y Administración de Empresas y en Fiscalidad y Organización Empresarial. Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Castellón.

### RESUMEN

El drástico recorte de fondos públicos a cooperación está poniendo en peligro la supervivencia de muchas organizaciones de desarrollo, que por su tamaño y presupuesto, no pueden hacer frente a los proyectos que emprenden con fondos provenientes de otras fuentes. La Administración está consiguiendo, mediante la reducción de fondos, realizar una criba en el sector de las ONG's, de manera que sólo aquellas más competitivas perduren, fomentando la competencia entre ellas para conseguir los fondos de los donantes.

Se hace cada vez más necesario que las ONG's se presenten a las convocatorias de fondos con proyectos impecablemente formulados. Siendo el presupuesto de la intervención la herramienta básica usada por los donantes para decidir, realizar el seguimiento y evaluar la ejecución del proyecto.

Se analiza en este artículo el concepto, funciones y utilidades del presupuesto, así como las herramientas necesarias para su correcta elaboración, seguidamente se analiza la utilidad del presupuesto como herramienta de control del proyecto, para finalizar estableciendo una serie de recomendaciones sobre la elaboración del presupuesto.

### PALABRAS CLAVE

Presupuesto proyecto, planificación intervención, control costes

### ABSTRACT

The drastic cut in public funding to cooperation is endangering the survival of many development organizations, whose size and budget, can not cope with the projects undertaken with funds from other sources.

The Administration is getting, by reducing funds, make a screen in the NGO sector, so that only those endure more competitive by promoting competition among them to raise funds from donors.

It is becoming increasingly necessary that NGOs are introduced to the calls for funds impeccably designed projects. Being the budget speech the basic tool used by donors to decide, monitor and evaluate the implementation of the project.

This article discusses the concept, functions and utilities of the budget as well as the tools necessary for proper development, then the usefulness of the budget is analyzed as a control tool project, finally establishing a series of recommendations on budgeting

### KEYWORDS

Budget project, intervention planning, control costs

### RÉSUMÉ

La réduction drastique des financements publics à la coopération met en danger la survie de nombreuses organisations de développement, dont la taille et le budget, ne peuvent pas faire face aux projets entrepris avec des fonds provenant d'autres sources.

L'administration se fait, en réduisant les fonds, faire un écran dans le secteur des ONG, de sorte que seuls ceux qui endurent plus compétitive en favorisant la concurrence entre eux pour lever des fonds auprès des donateurs.

Il est de plus en plus nécessaire que les ONG sont introduits dans les appels de fonds impeccablement projets conçus. Être le discours du budget, l'outil de base utilisé par les bailleurs de fonds de décider, contrôler et évaluer la mise en œuvre du projet.

Cet article décrit les concepts, les fonctions et les services publics du budget ainsi que les outils nécessaires pour le bon développement, alors l'utilité du budget est analysé comme un projet d'outil de contrôle, enfin l'établissement d'une série de recommandations sur la budgétisation .

### MOTS-CLÉS

Projet de budget, la planification des interventions, les coûts de contrôle



## EL PRESUPUESTO DE UNA INTERVENCIÓN: UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA LA ORGANIZACIÓN

Emma Álvarez Valle

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales en la Universidad de Oviedo. Es especialista en Dirección y Administración de Empresas y en Fiscalidad y Organización Empresarial. Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Castellón.

### El presupuesto de una intervención: una herramienta útil para la organización.

En el momento económico actual, con los fondos de cooperación reduciéndose drásticamente, es importante para el sostenimiento de las pequeñas ONGD's conseguir la confianza de los donantes y mantener los ingresos procedentes de las subvenciones por ellos otorgadas, más si se tiene en cuenta que estas pequeñas organizaciones dependen de esas ayudas para sobrevivir, al ser escasos los ingresos que emanan de otras fuentes financieras, como las donaciones privadas o las cuotas de sus asociados.

Las subvenciones públicas se conceden en régimen de concurrencia, ello supone que las distintas organizaciones compiten entre sí en el reparto de los fondos del donante, es necesario por tanto que se presenten a la adjudicación, no sólo con un buen proyecto, sino con una tradición impecable en el desarrollo y justificación de las subvenciones pasadas.

La justificación económica de las subvenciones públicas supone la adopción de una serie de procedimientos de gestión, económicos y administrativos, establecidos por su normativa reguladora, que resultan excesivamente burocráticos. Para ser un sector altruista y filantrópico, con un gran apoyo social, es chocante la complejidad del acceso a los fondos públicos que permitan financiar cualquier proyecto de cooperación y lo costoso que resulta su formulación, seguimiento y justificación económica, hasta el punto que las pequeñas ONGD's se ven obligadas a contratar a profesionales o entidades, surgidas en los últimos años, y que garanti-

zan el acceso a los fondos públicos con mayor facilidad o seguridad (Delgado Truyols, 2011)

Efectivamente, para las ONGD's y sobre todo para las de pequeño tamaño, cumplir con todos los requisitos exigidos por el donante les obliga a realizar una serie de documentos económicos que es costoso producir. Son organizaciones que, debido a su presupuesto, no pueden contar con expertos económico- financieros en su plantilla y que no han tenido la oportunidad de conocer cómo una buena gestión económica les puede ayudar en la toma de decisiones diaria y en la mejora de todo el funcionamiento de la entidad, alcanzando mayor eficiencia en la consecución de los fines organizacionales.

Las pequeñas ONGD's suelen presentar defectos de gestión, que si bien no les dificulta la consecución de los objetivos de la organización, si pueden suponer una pérdida de fondos obtenidos o el no acceso a nuevas fuentes de financiación, por la inadecuación de los procesos organizacionales internos a los exigidos por los donantes.

Debe tenerse en cuenta que, pese a que la organización contrate a entidades o profesionales externos, expertos en justificación de fondos públicos, o independientemente de que la ejecución del proyecto se lleve a cabo directamente por la organización beneficiaria de la subvención o se ejecute total o parcialmente por las contrapartes, la ONGD beneficiaria de la ayuda es la única responsable ante el donante de la correcta ejecución del proyecto subvencionado y de la justificación de los fondos recibidos como subvención, tal y como se desprende de lo establecido en el artículo 14 de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones (LGS), de manera que en caso de incurrir en alguna causa de reintegro de las contempladas, será la ONGD la organización obligada a la devolución de los fondos en la cuantía, tiempo y forma establecidos por el donante. Reintegro que, dados los pocos fondos de los que disponen, les supondría un grave perjuicio económico y un riesgo de supervivencia organizacional.

Este artículo es el resultado del análisis de la legislación existente en materia de subvenciones y del es-

tudio de cómo se están llevando a cabo los procesos administrativos en las pequeñas organizaciones en el Principado de Asturias, mediante el análisis las divergencias encontradas entre lo establecido por la normativa y la práctica habitual, se pretende abrir un espacio de reflexión que permita a las pequeñas organizaciones no caer en errores que les hagan perder más fondos o verse en la tesitura de tener que devolver los recibidos, agravando aún más su precaria situación económica.

Nos centramos en este escrito en la realización del presupuesto pues toda gestión económica de proyectos comienza con la elaboración de un presupuesto, que traduzca a términos económicos la intervención detallada en términos técnicos. Ese presupuesto, junto a la información técnica, será el documento usado por los donantes para saber si el proyecto está bien planificado.

Entre las funciones que cumple un presupuesto se señalan las siguientes:

- Permite conocer los flujos de caja necesarios para afrontar las próximas actividades a realizar, y por tanto conocer la liquidez que se tendrá en ese periodo en relación con el proyecto.
- Indica si se deben replantear las actividades a realizar (revisar sus costes, o posponer alguna actividad por falta de fondos).
- Permite identificar problemas de gastos excesivos en determinadas partidas.
- Sirve de base para la transparencia financiera, pues aunada a la contabilidad, permite comparar, a los miembros de la organización y a los donantes, cuánto debería de haberse gastado y cuál ha sido el gasto real, lo que llevará a una reflexión sobre la causa de las desviaciones,
- Permite evaluar la gestión (por la propia organización y por los donantes) y asignar responsabilidades.

El presupuesto por tanto, debe ser considerado como una herramienta de planificación y como una herramienta de control (Sánchez Arrollo: 1990,24-26, citado

en Sánchez Quintana: 2003, 307):

- Como una herramienta de planificación, pues detalla las actividades que se deben ejecutar para la consecución de los objetivos del proyecto y los ingresos que serán precisos para sufragar el gasto que supongan dichas actividades.
- Como una herramienta de control, pues mediante el análisis de las desviaciones presupuestarias entre lo previsto y el importe realmente ejecutado, se podrá saber si los objetivos están siendo alcanzados o si se corre el peligro de que estos no se logren en el tiempo y con los recursos estimados.

a) El presupuesto como herramienta de planificación

Un proyecto supone la consecución, en un cierto periodo de tiempo, de un objetivo general a través de su desglose en objetivos específicos, el logro de esos objetivos acarrea la realización de una serie de actividades coordinadas según una lógica, acciones que requieren medios humanos y materiales para su ejecución. Todo ello estará plasmado en un proyecto redactado desde un punto de vista técnico, pero financieramente hablando se debe traducir ese proyecto técnico a números, expresados en unidades monetarias, que den una visión sobre cuál va a ser el coste de la intervención y las fuentes de donde saldrán los fondos que sufraguen dichos costes.

El presupuesto tiene por tanto dos partes diferenciadas:

- Los costes del proyecto, se debe expresar cada actividad recogida en el proyecto técnico, en términos del coste que supondrán cada uno de los recursos materiales, financieros y humanos que se requieren para hacer esa actividad, es necesario que esta tarea se realice de forma minuciosa, teniendo en cuenta todas las variables posibles, buscando la eficiencia presente y futura en cada actividad. A modo de ejemplo deberá tenerse en cuenta si es realmente necesario adquirir un equipo o cabe la posibilidad

de su alquiler<sup>1</sup>.

- Los ingresos del proyecto: una vez recogidos todos los costes, se debe pensar cómo se sufragarán los mismos, cuáles serán los ingresos y las fuentes de esos ingresos, que harán posible que el proyecto se realice en la práctica.

Hay una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta respecto al presupuesto del proyecto (Soldevilla, 2008: 51):

- Está sujeto a una limitación temporal que coincidirá con la vida del proyecto.
- El presupuesto se elabora a priori, antes de comenzar la intervención, tomando como base las actividades planificadas, ello supone que un presupuesto es una estimación de costes e ingresos cuyo cumplimiento va a depender de muchos factores, entre ellos, la inflación del periodo en que se esté realizando la intervención, la definición de las acciones requeridas para la consecución de los objetivos previstos, los costes previstos para cada actividad, las modificaciones en las necesidades de la población o en sus características y los cambios en la legislación del país donde se realiza la intervención.
- El que el presupuesto suponga realizar estimaciones implica que, a la hora de cuantificar los costes del proyecto, deba hacerse un análisis histórico de costes similares en proyectos anteriores.
- En un presupuesto, los gastos, siempre suponen obligación de pago del proyecto, y los ingresos presupuestarios, derecho de cobro del proyecto (Arnau Paradís, 2002: 223), difiriendo por tanto de la noción contable de gasto e in-

greso de la organización<sup>2</sup>.

- Es absolutamente necesario presupuestar bien los gastos, no se debe presupuestar “a la baja” pensando que ello dará acceso a la subvención, pues una vez que un donante aprueba un presupuesto, por lo general, este se convierte en el límite máximo de su aportación<sup>3</sup>. Si el proyecto tiene posteriormente unos gastos reales superiores a los presupuestados, la ONGD por lo general tendrá que hacer frente a ese exceso de costes

Un error de presupuesto que haga no poder hacer frente a parte de las actividades de un proyecto y dé lugar a un reintegro de la parte de subvención, en la práctica suele suponer devolver, además de los fondos de la subvención correspondientes, los intereses de demora (artículo 37.1 de la LGS), que será el interés legal del dinero incrementado en un 25%, (según dispone el art. 38.2) y los rendimientos financieros obtenidos en las cuentas donde se ingresaron los fondos de la subvención (Norma VIII.4 de la resolución de 31 de octubre de 2011)

Igualmente señalar que, tal y como se desprende del art. 19.3 LGS, la consecución de otras subvenciones públicas o privadas para la realización de nuestra intervención, supone un incremento de los ingresos de la misma, que acarreará una disminución proporcional de la subvención pública recibida hasta que se haga coincidir el importe de los gastos presupuestados con el de los ingresos que se esperan obtener.

De la exposición anterior surgen las siguientes recomendaciones en la elaboración del presupuesto de un proyecto:

1. Lectura detallada de la convocatoria de la sub-

2. Así a modo de ejemplo, las aportaciones financieras con las que, en su caso, la ONGD debe contribuir al proyecto, aunque contablemente sean un gasto para la ONGD, serán un ingreso como derecho de cobro dentro del presupuesto de proyecto.

3. Así se desprende del artículo 32 de la LGS donde se señala que el presupuesto de la actividad presentado por el solicitante servirá de referencia para la determinación final del importe de la subvención, quedando el beneficiario obligado a aportar, en su caso, el exceso entre el coste real del proyecto y la subvención concedida.

1. El alquiler puede resultar más barato, pero si se alquila, ese equipo dejará de estar disponible cuando cese la intervención, entonces debe plantearse si es un bien necesario para la sostenibilidad del proyecto, para garantizar a futuro los efectos beneficiosos que a la población objetivo se pretenden dar, pues en ese caso, debería adquirirse pese a que suponga un aumento de los costes del proyecto.

vención para dejar claro qué costes no serán subvencionables. El documento donde se recojan los costes no subvencionables es conveniente que se revise periódicamente a fin de que la organización no se encuentre al final de la intervención con gastos que no puede imputar a los fondos públicos recibidos.

1. Realización de un cronograma de actividades, de todos los gastos (incluidas las inversiones) que deben acometerse para ejecutar las actividades y el calendario de cobros de los ingresos previstos<sup>4</sup>. A la elaboración de un cronograma se dedica un apartado posterior.
2. En función de lo establecido en la convocatoria, elaborar un presupuesto. Por motivos operativos, lo más lógico será que el formato del presupuesto incorpore los conceptos de costes subvencionables. A falta de directrices escritas, lo más recomendable es ponerse en contacto con el organismo, agente o administrativo del donante y pedirle consejo sobre cómo se debe presentar el presupuesto (Shapiro: 18).

Debe realizarse una cuantificación realista de los costes y explicar de forma cualitativa los criterios de valoración de cada uno, de forma que se pueda detectar el origen de las posibles desviaciones para su análisis y reducción (Shapiro: 12). También hay que desglosar los ingresos presupuestarios en función de sus distintas fuentes<sup>5</sup>. Se debe tener en cuenta si la convocatoria de la subvención establece aportaciones obligatorias y prever su obtención para el momento en que deban ser aportadas<sup>6</sup>.

4 Se habla de cobros y no de ingresos, pues una subvención que ha sido aprobada en un momento X y reconocida contablemente como un ingreso, hasta que no es cobrada no supone una entrada de tesorería.

5 En la Administración asturiana, la subvención alcanza un máximo del 80% del presupuesto del proyecto, la AECID, por su parte dispone en el artículo 4.6 resolución de 31 de octubre de 2011 la obligatoriedad, para las subvenciones superiores a 600.000 €, de que la ONGD beneficiaria aporte al menos un 1% de fondos propios al proyecto, un 4% puede aportarlo la ONGD u otra entidad (socios locales, entidades locales u otros financiadores públicos o privados) y el 95% restante lo financiará AECID.

6 Señalar que en la actualidad, para AECID, estas aportaciones han de ser siempre dinerarias, desaparecen por tanto las valorizaciones (aportaciones en especie) que sí contemplaba la Agencia

Al respecto de los ingresos señalar que pese a que en el artículo 34 de la LGS se contemple como norma general los pagos de la subvención a posteriori, es decir, una vez finalizada la intervención y presentada la cuenta justificativa correspondiente, las distintas Administraciones analizadas contemplan en las convocatorias el pago a priori. Para las pequeñas ONGD's esta práctica facilita la implementación de proyectos, dado que, por norma general, carecen de recursos propios suficientes para iniciar las actividades aunque posteriormente los costes incurridos sean reembolsados por la Administración.

Normalmente la práctica aconseja iniciar el presupuesto de un proyecto por el detalle de los costes para posteriormente pasar a desglosar las fuentes de ingresos necesarias. Es lógico si se tiene en cuenta que la financiación que dará el donante no tiene en principio una cuantía fija establecida (salvo por las limitaciones de máximos que se establezcan por organización y por proyecto en la normativa aplicable). El donante por tanto se basa en la estimación de gastos realizada para fijar el importe de la subvención, es por ello, que deberán estimarse primero esos gastos, siendo su importe el que marcará la cuantía de subvención que se reciba para financiarlos.

La herramienta por excelencia para la elaboración de un presupuesto es una hoja de cálculo. Su elaboración y su utilidad requiere de un trabajo de equipo en el que deberían intervenir al menos el director financiero o contable de la entidad, el director técnico del proyecto, los socios locales y a ser posible la población local:

□ El director financiero aportará sus conocimientos económicos para el agrupamiento de los costes en partidas presupuestarias, indicando a qué partida debe imputarse cada coste identificado y per-

en la normativa anterior, lo que a nuestro entender puede dificultar el acceso a las subvenciones de algunas ONGD's que en estos tiempos difíciles se ven con la necesidad, para proyectos de presupuesto superior a 600.000€, de aportar un mínimo de 6.000 € en dinero y de buscar otros financiadores que aporten un mínimo de 24.000 €. Bien es cierto que AECID deja abierta la puerta a la financiación del 100% para proyectos de presupuesto inferior a 600.000 €, lo que resulta de ayuda para las pequeñas ONGD's que realizan intervenciones poco ambiciosas, acordes a su capacidad de gestión.



mitirá el cálculo de la cuantía de esos costes con aproximación veraz, al tener los datos de proyectos anteriores y la experiencia en las desviaciones históricas que se hayan producido.

□ El director técnico podrá establecer qué tipo de actividades deben realizarse y qué recursos se necesitan para cada actividad proyectada.

□ Los socios locales juegan un papel fundamental al ser quienes pueden aportar información acerca de los requerimientos legales del país donde se realice la intervención que pueden afectar a nuestros costes (por ejemplo legislación laboral aplicable, costes de insumos, dificultades en la obtención de determinados bienes o de personal capacitado en determinada especialidad...), ayudando a establecer no sólo tareas que deben realizarse para la ejecución de una actividad que vienen impuestas por las peculiaridades del país o zona de implementación del proyecto sino también la realidad de los costes de los recursos en ese país o zona.

Al respecto se debe tener en cuenta que la AECID, conforme a lo establecido en el preámbulo de la Orden de bases, establece la preferencia de la contratación local. En los mismos términos se manifiesta la resolución de 31 de octubre de 2011, de manera que deberán adquirirse los bienes y contratar los servicios y obras preferentemente a los profesionales, empresas y particulares de la localidad donde se esté llevando a cabo la intervención, a excepción de las auditorías, cuando deban realizarse consolidación de gastos, y la ayuda de emergencia. Esta exigencia de la Agencia Española supone que los costes deberán ser presupuestados a precios del país o zona donde se esté implementando el proyecto, y esa información la aportarán los socios locales.

□ Por su parte, también sería deseable que la población local interviniera en la elaboración del presupuesto. Es imprescindible su participación en la identificación de las necesidades que se tratan de suplir o mejorar con el proyecto en cuestión, y de las actividades requeridas para conseguir los obje-

tivos del proyecto, por tanto, también sería un ejercicio de responsabilidad, rendición de cuentas y de transparencia que participaran en la cuantificación monetaria de esas actividades.

La elaboración del presupuesto entre todos los implicados en el proyecto permitirá que estos se identifiquen con los objetivos que se persiguen y aumentará la probabilidad de éxito de nuestra intervención.

3. Realizado el presupuesto para todo el proyecto, debería desglosarse en presupuestos parciales, por ejemplo mensuales, recogiendo en él todos los costes que se esperan tener en ese periodo, en función de las actividades que se prevén realizar, y los ingresos presupuestarios, en términos de cobros, que se esperan durante ese periodo. Es decir, se realizará en función de los flujos reales de caja esperados, lo que dará una idea de la liquidez que la organización tendrá, en relación al proyecto, en el periodo considerado.

La realización de presupuestos parciales supone que la programación técnica del proyecto se haya realizado también por subperiodos, estableciéndose no sólo las actividades necesarias a realizar para todo el proyecto sino también el orden de las mismas y cuándo se prevé comenzar y terminar cada una de ellas. Por lo general esta planificación por periodos se realiza, pues la mayor parte de los donantes exige que se siga un Enfoque del Marco Lógico en la gestión técnica de proyectos, enfoque que incluye la realización de una Matriz de Planificación, que llevará consigo el establecimiento de las actividades a realizar en un cronograma (gráfico Gantt o similar).

4. Controlar las desviaciones, relacionando los datos financieros con los datos de desempeño, tanto de los gastos presupuestados como de los ingresos, poniendo en una columna de la hoja de cálculo, al lado del importe estimado, el importe real que corresponda y, por diferencia, obtener el déficit o superávit habido en cada partida para el periodo.

Realizado el cálculo de las desviaciones, se deben analizar las causas de las mismas, dejando constancia por escrito del análisis efectuado.

Las desviaciones presupuestarias pueden deberse a causas internas o externas y se clasifican en (Soldevila, 2008: 51-52):

□ Desviaciones en el volumen de actividad: porque se haya tenido un nivel de actividad diferente al previsto, debido bien a causas internas, como por ejemplo el descuento del personal o la falta de espacio en una infraestructura, o bien a causas externas, como la imposibilidad de realizar una contratación por no encontrar personal capacitado en el país de la intervención.

□ Desviaciones técnicas o del nivel de productividad previsto: desviaciones en la cantidad de recursos consumidos en la realización de actividades. Entre las causas internas de estas desviaciones se pueden citar una formación o una coordinación deficiente del personal, una respuesta a la actividad inferior a la prevista inicialmente... y entre las causas externas la aparición de problemas administrativos inesperados o el robo o extravío de insumos.

□ Desviaciones económicas o de los precios: Supone un precio de los recursos estimados inferior o superior al previsto inicialmente, entre las causas externas de estas desviaciones citar una variación no previsible de los precios de los factores, por ejemplo una subida inesperada del precio del combustible, y entre las causas internas, una eficiente o una deficiente gestión del responsable de compras, por ejemplo que sepa realizar buenas negociaciones con proveedores logrando precios inferiores a los previstos.

## b) El presupuesto como herramienta de control

El control de las desviaciones presupuestarias viene

impuesto por ley, al establecer el RLGs en su artículo 72. que, dentro de la cuenta justificativa de la subvención, la memoria económica contendrá las desviaciones acaecidas en caso de que la subvención se otorgue con arreglo a un presupuesto

Además de calcularse las desviaciones, deberían establecerse las medidas a adoptar en caso de desviaciones presupuestarias significativas, pudiendo establecerse un porcentaje a partir del cual la desviación acaecida se considera significativa<sup>7</sup>. Estas medidas, que dependerán del tipo de desviación encontrada, la partida en la que se encuentre y las causas que la han motivado, podrían suponer, entre otras:

□ La necesidad de ampliar el plazo de ejecución, por tener retrasos en las actividades, debiendo comunicar, o solicitar, al donante una modificación de los plazos de ejecución. La prórroga que se concederá depende de cada donante, AECID dará, como máximo, un plazo igual a la mitad de la duración prevista inicialmente para el proyecto, si es inferior a 6 meses la prórroga es automática, si es superior a 6 meses debe ser autorizada. (Norma IV.1.2 de la resolución de 31 de octubre de 2011 y art 13 RD 794/2010).

□ La necesidad de modificar el presupuesto inicialmente previsto. El importe subvencionado se considera como techo máximo de los fondos aportados por el donante, lo que aboca a la realización de una gestión eficiente de los mismos. Los donantes por lo general, sí permiten, con o sin autorización, variar el presupuesto mediante cambios entre partidas presupuestarias.

En todo caso, tanto si el donante solicita autorización para realizar una reformulación presupuestaria o no, lo correcto sería comunicarle dicha reformulación, realizando un escrito que además servirá para dejar constancia en la ONGD de la modificación presupuestaria realizada y sus causas,

<sup>7</sup> AECID no establece un porcentaje de desviación presupuestaria que suponga pedirle una autorización especial para realizarlo, sólo considera desviaciones sustanciales las modificaciones cualitativas del proyecto – ver Norma V.4 de la RESOLUCIÓN DE 31 DE OCTUBRE DE 2011-, sin embargo otras agencias como USAID fijan en un 10% el límite para realizar modificaciones presupuestarias entre partidas, la Unión Europea deja este límite en el 15%.

en dicho escrito debería al menos figurar (CAP, 2010 : 77):

- Las causas que han dado lugar a la modificación (por ejemplo los costes imprevistos que han surgido).
- Las partidas que se modificarán (unas aumentarán y otras disminuirán).
- Qué actividades presupuestadas se reducirán o se verán afectadas por detraer los fondos de su partida presupuestaria.
- En qué otras actividades se gastarán los fondos liberados de otras partidas,
- Cómo afecta, en su caso, esta modificación presupuestaria a los objetivos del proyecto, y
- En caso de que las nuevas actividades a realizar, o los nuevos costes, superen la financiación inicialmente prevista, qué otras fuentes de ingresos se prevén tener para sufragar el déficit surgido.

jetivos, en la definición de los sistemas de control y sus consecuencias. Esta participación fomentará la aceptación de las medidas de control y “es un sistema recomendable para que los responsables no se sientan como acusados de un delito, sino como gestores de actuaciones que están sujetas a incertidumbre” (Soldevila, 2008: 48). Por tanto las medidas que se adopten en caso de detectar desviaciones presupuestarias deberían ser también consensuadas por el mismo equipo que participa en la elaboración de presupuesto.

Junto al análisis de las desviaciones presupuestarias, es aconsejable el cálculo del índice de agotamiento (CAP, 2010: 75). Este índice supone calcular cuánto se está gastando, de media, en el periodo en que se realicen los presupuestos parciales. Habitualmente se realiza mensualmente. Esta media puede usarse para controlar cuántos periodos o meses más se tienen cubiertos con los fondos disponibles y así adecuar el gasto al resultado.

Vamos a ilustrar este índice con un ejemplo: Supongamos que para el año próximo (año t) del total de ingresos del proyecto, se estima que se gastarán 5000€, se llevará un control mensual como el siguiente:

Tabla : Cálculo del índice de agotamiento.

	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Fondos previstos para el año	5000 €	5000 €	5000 €	5000 €	5000 €
Fondos reales gastados al mes	250 €	300 €	500 €	2000 €	500 €
Total gastado hasta el momento	250 €	550 €	1050 €	3050 €	3550 €
Índice de agotamiento	250/1 = 250	550/2 = 275	1050/3 = 350	3050/4 = 762,50	3550/5 = 710
Fondos pendientes	4750 €	4450 €	3950 €	1950 €	1450 €
Meses para los que tendremos fondos según el índice	4750/250 = 19 meses	4450/275 = 16,18 meses	3950/350 = 11,28 meses	1950/762 = 2,55 meses	1450/710 = 2 meses
Meses que quedan	11	10	9	8	7
Desviación	8	6,18	2,28	5,45	5

La adopción de medidas por desviaciones imputables a una persona o departamento de la organización o del socio local, puede resultar incómodo dado que el presupuesto puede ser tomado como una medida de control y sanción que provoca rechazo por parte del equipo del proyecto. Para evitar este rechazo se propone hacer partícipes a los responsables de la necesidad del cumplimiento de los ob-

Fuente: Elaboración propia

Todo iba bien hasta abril, cuando los gastos se dispararon y con el dinero que queda de lo previsto para ese año, al ritmo al que se van gastando los fondos, habrá déficit unos 5 meses antes de que acabe el año, la consecuencia es que deberá ajustarse el gasto mensual para

que esto no ocurra.

Si se combina el análisis del índice de agotamiento con un análisis de desempeño, dará una idea aproximada de lo eficaz que se está siendo en la ejecución del proyecto, pues puede que el índice de agotamiento arroje valores excesivamente altos porque se están realizando las actividades en un plazo inferior al previsto, o porque se está llegando a un número de beneficiarios superiores a los estimados, lo que hace que el coste se dispare.

En todo caso, la comparación del índice de agotamiento con la ejecución real del proyecto, permitirá conocer a la organización si la gestión de los fondos se está realizando correctamente o se necesita algún tipo de ajuste interno o que requiera comunicación al donante para que lo autorice.

En definitiva, el presupuesto, el control de los gastos y el análisis de las desviaciones presupuestarias a lo largo de todo el plazo de ejecución es clave por dos razones fundamentales:

1. La primera es que permite supervisar la ejecución de la intervención y va a permitir detectar a tiempo la necesidad de pedir una modificación en el acuerdo de la subvención, ya sea de plazos, de cuantías...

A medida que se va controlando los costes del presupuesto y las desviaciones presupuestarias, se obtendrá, por diferencia entre los ingresos presupuestados y los costes ya realizados, que estarán imputados a una fuente de ingresos concreta, el remante que queda por fuente de financiación y para el total del proyecto pendiente de ejecución.

2. En segundo lugar porque va a resultar muy útil a la hora de formular la justificación económica final de la subvención, al tener todos los datos precisos a mano y ordenados según los requerimientos del donante. Debe tenerse en cuenta que el presupuesto aprobado por el donante y sus desviaciones van a formar parte, por lo general, del informe económico que se

debe presentar al final del proyecto.

### Recomendaciones a las pequeñas ONGD's para la correcta elaboración del presupuesto

Pese a ser la herramienta básica de gestión de un proyecto, un estudio realizado a ONGD's asturianas durante el año 2013, pone de manifiesto que más de un cuarto de ellas no lo realizan correctamente pues afirman que, o bien suelen faltarles fondos, o bien tener remanentes al final de la intervención, problemas que solucionan antes de presentar la justificación final pues un 91% de ONGD's entrega al donante el presupuesto según lo previsto inicialmente.

A la hora de realizar el presupuesto, la mayor parte de las ONGD's consultadas se basan en los costes históricos, debería seguirse un sistema híbrido entre la técnica del presupuesto incremental y la del presupuesto base cero, ello supone tener en cuenta los costes históricos similares de proyectos anteriores pero analizando cada uno para descubrir si pueden haber cambiado, por razones más allá de las meramente inflacionarias.

También es importante no presupuestar a la baja, pensando que ello hará acceder a una subvención con mayor facilidad, pues se corre el riesgo de tener déficits, debiendo la organización sufragar el exceso de costes o buscar nuevas fuentes de recursos.

El presupuesto debería elaborarse en equipo, teniendo en cuenta al menos a la población local, a las contrapartes, al gestor económico y al gestor técnico. Es destacable que en un 54% de organizaciones el presupuesto del proyecto se elabore unilateralmente, bien sea por los socios locales (en un 18% de organizaciones), con lo que la ONGD delega en ellos toda su responsabilidad, o bien sea por la ONGD (en un 36% de ONGD's). La falta de comunicación entre ambas entidades es fuente de muchos problemas de justificación y ejecución de proyectos. La intervención activa de los socios en la elaboración de este documento lograría mayor conocimiento e implicación por su parte evitando muchos inconvenientes de los reseñados por las organizaciones, sobre todo de realización de costes no elegibles o de justificantes de gastos no admisibles por el donante

También se debería contar más con el gestor económico, puede aportar sus conocimientos y experiencia contable en la elaboración de esta herramienta y sin embargo sólo está presente en la formulación del presupuesto de un 37% de organizaciones.

Aproximadamente la mitad de las pequeñas ONGD's no realizan presupuestos parciales, ni llevan un control de los costes incurridos por partidas presupuestarias, controlando los costes por el saldo de la cuenta bancaria. Es importante la elaboración de presupuestos parciales, sin que ello suponga prorratear el presupuesto total de la intervención entre el número de periodos que esta dure, sino que cada presupuesto parcial debe elaborarse teniendo en cuenta las actividades a realizar en ese periodo y las desviaciones de periodos anteriores.

Elaborado el presupuesto, deben controlarse y analizarse las desviaciones surgidas y tomar las medidas necesarias para compensarlas y evitarlas a futuro. Calcular, junto a las desviaciones presupuestarias, el índice de agotamiento, permitirá conocer, por comparación del índice de agotamiento con la ejecución real del proyecto, si la gestión de los fondos se está realizando correctamente o se necesita algún tipo de ajuste interno o que requiera comunicación al donante para que lo autorice.

Respecto a los costes indirectos, aunque la mayoría de los donantes los fijan como un porcentaje de la subvención y no requieren que se acrediten, lo recomendable es que la organización establezca un método de imputación de dichos costes, a fin de poder determinar si el porcentaje fijado por el donante los cubre realmente. Las ONGD's suelen conocer el importe de los costes indirectos en los que incurren, lo que supone que llevan algún criterio de imputación de estos costes, y se quejan de que el porcentaje establecido por los donantes es insuficiente para cubrir el importe de los que realmente tienen.

La correcta elaboración y el control presupuestario es por tanto una de las asignaturas pendientes de nuestras pequeñas ONGD's, debería elaborarse por un equipo interno y externo y llevarse un control de los costes,

por partida presupuestaria y financiador. Elaborar un presupuesto y controlar sus desviaciones va a resultar muy útil a la hora de formular la justificación económica final de la subvención, al tener todos los datos precisos a mano y ordenados según costes

## BIBLIOGRAFÍA

DELGADO TRUYOLS, A. (2011): "Las O.N.G. y la cooperación internacional: un replanteamiento debido a la crisis" en el Blog "¿hay Derecho?". Disponible en <http://hayderecho.com/2011/10/26/las-o-n-g-y-la-cooperacion-internacional-un-replanteamiento-debido-a-la-crisis/> (consultado a 13 de mayo de 2013)

AECID (2012): Normas de gestión, seguimiento y justificación de convenios y proyectos de ONGD'S y de acciones. Disponible en:

[http://www.aecid.es/galerias/ONGD's/descargas/NUEVA\\_NORM\\_JUSTIF\\_2011/Guia\\_normas\\_ONGD'S\\_ACCIONES\\_marzo\\_2012.pdf](http://www.aecid.es/galerias/ONGD's/descargas/NUEVA_NORM_JUSTIF_2011/Guia_normas_ONGD'S_ACCIONES_marzo_2012.pdf) (consultado)

CAPABLE PARTNERS PROGRAM (2010): La guía esencial de las ONG para administrar la adjudicación de la USAID, Washington, DC., FHI 360 Disponible en: <http://www.dgpcconnect.net/resources/ngoguide/spanish?doAsUserId=meaquordmjnica> (consultado a 13 de mayo de 2013)

COMISIÓN EUROPEA, (2010): Guía básica de gestión financiera para los beneficiarios de los fondos de la UE en el marco de las acciones exteriores. Disponible en: [http://ec.europa.eu/europeaid/work/procedures/documents/financial-management-toolkit/fmt\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/europeaid/work/procedures/documents/financial-management-toolkit/fmt_es.pdf) (consultado a 13 de mayo de 2013)

COMISIÓN EUROPEA (2012): "Condiciones Generales aplicables a los contratos de subvención celebrados en el marco de las acciones exteriores de la Comunidad Europea". Anexo II del PRAG, disponible en: [http://ec.europa.eu/europeaid/work/procedures/implementation/practical\\_guide/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/work/procedures/implementation/practical_guide/index_en.htm) (consultado a 13 de mayo de 2013)

- DE ASIS, A., GROSS, D, LILLO, E Y CARO, A. (2002): Manual de Ayuda Para la Gestión De Entidades No Lucrativas, Madrid, Fundación Luis Vives. Disponible en: <http://www.fundacionluisvives.org/servicios/publicaciones/detalle/2686.html.es> (consultado a 13 de mayo de 2013)
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, N. (2002): Manual de Proyectos, Junta de Andalucía, ed. Corea Gráfica. Disponible en: <http://www.famp.es/racs/observatorio/DOC%20INTERES/MANUALPROY.pdf> (consultado a 13 de febrero de 2013)
- GAVILÁN, B., GUEZURAGA, N Y BEITIA P. (2008): Guía Básica para la Gestión Económica-Financiera en organizaciones no lucrativas, Bizkaia, Equipo del Observatorio del Tercer sector de Bizkaia. Disponible en: [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/17281/original/Guia\\_basica.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/17281/original/Guia_basica.pdf) (consultado a 12 de mayo de 2013)
- GONZÁLEZ GÓMEZ, L. (2007): Guía para la Gestión de Proyectos de Cooperación al Desarrollo, Bilbao, Universidad de Antioquía, Instituto Hegoa. Disponible en: [http://publ.hegoa.efa-ber.net/assets/pdfs/182/Guia\\_para\\_la\\_gestion.pdf?1309420633](http://publ.hegoa.efa-ber.net/assets/pdfs/182/Guia_para_la_gestion.pdf?1309420633) (consultado a 12 de mayo de 2013)
- SHAPIRO, J. (): Elaboración de un Presupuesto. Civicus. Disponible en: <https://www.civicus.org/new/media/Elaboracion%20de%20un%20presupuesto%20Part%201.pdf> (consultado a 12 de mayo de 2013)
- SOLDEVILLA, P., CORDOBÉS, M., GIL, J. M. y VALENTÍN, S., (2008): El cálculo de presupuestos para entidades no lucrativas. Una aplicación práctica, Barcelona, L'Esplai.
- Legislación consultada:
- AYUNTAMIENTO DE OVIEDO: Expediente 4380/2013/5 del por el que se convocan Subvenciones a Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo para la realización de Proyectos de Cooperación al Desarrollo. Disponible en: [http://www.oviedo.es/upload/web/parrafos/01847/docs/CONVOCATORIA\\_SUBVENCIONES\\_COOPERACION\\_2013.pdf](http://www.oviedo.es/upload/web/parrafos/01847/docs/CONVOCATORIA_SUBVENCIONES_COOPERACION_2013.pdf)
- AYUNTAMIENTO DE GIJÓN: Convocatoria de Subvenciones a Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo para la realización de Proyectos de Cooperación al Desarrollo. Disponible en: [https://sede-electronica.gijon.es/multimedia\\_objects/download?object\\_type=document&object\\_id=130149](https://sede-electronica.gijon.es/multimedia_objects/download?object_type=document&object_id=130149)
- DECRETO 71/1992, de 29 de octubre, por el que se regula el régimen general de concesión de subvenciones.(BOPA de 19 de noviembre de 1992)
- LEY 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones. (BOE núm. 276 de 18 de noviembre de 2003)
- ORDEN AEC/2909/2011, de 21 de octubre, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones de cooperación internacional para el desarrollo.(BOE nº 261 de 29 de octubre de 2011)
- ORDENANZA por la que se regula el Régimen General de Subvenciones del Ayuntamiento de Oviedo. (BOPA de 23 de enero de 2010)
- ORDENANZA por la que se regula el Régimen General de Concesión de Subvenciones y Ayudas del Ayuntamiento de Gijón.(BOPA de 27 de enero de 2011)
- REAL DECRETO 1740/2003, sobre procedimientos relativos a asociaciones de utilidad pública. (BOE nº 11 de 13 de enero de 2004).
- REAL DECRETO 887/003, de 21 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre General de Subvenciones. (BOE nº 176 de 25 de julio de 2006)

REAL DECRETO 794/2010, de 16 de junio, por el que se regulan las subvenciones y ayudas en el ámbito de la cooperación internacional. (BOE nº 154 de 25 de junio de 2010)

RESOLUCIÓN de 27 de marzo de 2009, de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda, por la que se aprueban las bases reguladoras de la concesión de subvenciones, en régimen de concurrencia competitiva, a Organizaciones no Gubernamentales con destino a la realización de proyectos de cooperación al desarrollo, acción humanitaria y educación para el desarrollo y sensibilización. (BOPA de 18 de abril de 2009)

RESOLUCIÓN de 4 de enero de 2011, de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda, por la que se modifican las bases reguladoras de la concesión de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva, a Organizaciones no Gubernamentales con destino a la realización de proyectos de cooperación al desarrollo, acción humanitaria y educación para el desarrollo y sensibilización (BOPA de 17 de enero de 2011)

Resolución de 31 de octubre de 2011, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueban las normas de gestión, seguimiento y justificación de las subvenciones concedidas para la ejecución de convenios, proyectos y acciones de cooperación para el desarrollo. (BOE núm. 282 de 23 de noviembre de 2011)





## LAS COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. REFLEXIONES.

Maritza Cáceres Mesa  
Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Educación  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Área académica de Educación

### RESUMEN

El presente artículo integra una mirada reflexiva sobre los desafíos de la educación contemporánea, en particular retoma diferentes aportaciones de diversos autores en torno al concepto de competencias y su papel en el currículo como el eje vertebral para su desarrollo y concreción en la formación integral de los ciudadanos contemporáneos. Se retoman las características de las competencias en el ámbito del currículo y se precisa su carácter holístico, reflexivo, e integrado, contextual, evolutivo, su dimensión ética, el carácter creativo de la transferencia, como referentes que permiten comprender las exigencias del cambio metodológico. Desde una perspectiva reflexiva se abordan aspectos sobre el papel de las competencias en el currículo y en particular en la Educación Superior donde se dialoga con autores en torno al tema desde una perspectiva analítica-reflexiva. Se caracterizan las competencias y se enfatiza en la importancia de este enfoque, se señalan algunos argumentos alineados a las exigencias de la sociedad contemporánea. Finalmente se retoma la evaluación de las competencias y las implicaciones didácticas en la formación del estudiante, donde se hace énfasis en el cambio metodológico que caracteriza este proceso en el ámbito del currículo.

### PALABRAS CLAVES

Competencias, currículo, implicaciones didácticas

### ABSTRACT

This article integrates a thoughtful look on the challenges of contemporary education in particular takes different contributions of various authors on the concept of competence and its role in the curriculum as the backbone for development and realization in the formation of contemporary citizens. Characteristics of competences in the field of curriculum Resumption and holistic, thoughtful, integra-

ted, contextual, evolutionary, its ethical dimension, the creative nature of the transfer, and that provide insights regarding the demands of methodological change is required. Aspects through reflection on the role of skills in the curriculum, particularly in higher education where he talks to authors on the subject from an analytical-reflective perspective are addressed. Competence is characterized and emphasizes the importance of this approach, some arguments aligned to the demands of contemporary society are identified. Finally, evaluation of skills and teaching implications for student training, where the emphasis is on methodological change that characterizes this process in the field of curriculum is resumed.

### KEYWORDS

Competencies, curriculum, educational implications

### RÉSUMÉ

Cet article intègre un air pensif sur les défis de l'éducation contemporaine en particulier prend différentes contributions de divers auteurs sur la notion de compétence et de son rôle dans le programme comme l'épine dorsale du développement et de la réalisation de la formation de citoyens contemporains. Caractéristiques de compétences dans le domaine des programmes d'études et la reprise globale, réfléchi, intégrée, contextuelle, évolutif, sa dimension éthique, le caractère créatif du transfert, et qui donnent un aperçu sur les revendications du changement méthodologique est nécessaire. Aspects à travers la réflexion sur le rôle des compétences dans les programmes, en particulier dans l'enseignement supérieur où il parle aux auteurs sur le sujet dans une perspective analytique réfléchissant sont adressées. Compétence se caractérise et met l'accent sur l'importance de cette approche, certains arguments alignés sur les exigences de la société contemporaine sont identifiés. Enfin, l'évaluation des compétences et des implications pédagogiques de formation des étudiants, où l'accent est mis sur le changement méthodologique qui caractérise ce processus dans le domaine du curriculum est reprise.

### MOTS-CLÉS

Compétences, curriculum et les implications éducatives



## LAS COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. REFLEXIONES.

Maritza Cáceres Mesa  
Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Educación  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Área académica de Educación

### INTRODUCCIÓN

En la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad organizada por la UNESCO para la región de Asia (Harman, 2000), se define a las universidades como comunidades sin fronteras intelectuales ni geográficas (Choon Fong, 2000), cuyo reto principal es desarrollar competencias distintivas en sus estudiantes que favorezcan el aprendizaje y la innovación. Actualmente, la multiplicidad de cambios que afectan a la universidad (Mora, 2008, 2006; Mora y Vidal, 2005) hace que garantizar el acceso a la Educación Superior, por sí solo, no sea suficiente, sino que son necesarios nuevos esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados (UNESCO, 2009). A lo largo de los años noventa y en los inicios de este siglo se ha intensificado la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo y, en definitiva, por nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, como sustento de la escolarización, en la formación de los ciudadanos contemporáneos.

Las reformas educativas le plantean a la Escuela, la necesidad de un nuevo proceso formativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia; donde las prácticas escolares respondan a las exigencias de los complejos, inciertos y cambiantes escenarios sociales en los que se desarrollan los ciudadanos de nuestros tiempos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), presenta un proyecto de alcance internacional, en el cual hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contem-

poránea: considera el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento privilegiado al servicio de las competencias fundamentales, que requiere la ciudadanía del mundo actual; al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional. Todo ello ha condicionado un desafío a la educación, al considerar las competencias en el currículo, como sustento metodológico en el cual no tiene espacio la escuela tradicional.

### DESARROLLO.

#### REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO.

La perspectiva de trabajar por competencias se consolida y desarrolla a partir de los años 70 en América y Europa (Estados Unidos, Inglaterra y Francia). Esta dinámica se ha venido sistematizando y ha propiciado el origen de un sin fin de definiciones y estrategias de implementación, con el propósito de dar respuesta a las nuevas expectativas de formación que demanda la sociedad contemporánea, lo cual ha condicionado su tránsito al contexto educativo

Actualmente, el concepto competencia se encuentra presente en diferentes ámbitos de la vida educativa, profesional y personal de nuestra sociedad, destacándose una gran diversidad de enfoques y aplicaciones en distintos contextos. La utilización del término competencia en el currículo, deviene de la polémica entre los especialistas en educación y está asociado a diversas concepciones. Desde el punto de vista etimológico, se encuentra el origen del término del latín *cum* y *petere*, "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección". En sí significa poder seguir el paso. Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. A partir del siglo XV, *competere* comienza a adquirir el significado de

“pertener a”, “incumbir”, “corresponder a”; de esta manera se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado comienza a ser el de “apto o adecuado”. Pero a la vez, a partir de esta misma época, aparece un nuevo significado de este término *competere*, que comienza a usarse en el sentido de “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender con”, dando lugar a sustantivos tales como “competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo”.

Este término fue introducido en el currículo en la década del 60 por el lingüista norteamericano Chomsky, N, propuesta renovadora y profunda para la época, incorpora un cambio en el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la lengua; el concepto de competencia como la capacidad para el desempeño y para la interpretación, o bien la “capacidad para entender y usar el lenguaje”, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina. El modelo de actuación y competencia lingüística de Chomsky ha ejercido una fuerte influencia en modelos similares de competencia numérica, competencia espacial y otras áreas de conocimiento de dominio específico.

Al acercarnos al análisis del concepto podemos enfatizar que es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993). En consecuencia, entendemos la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación.

De acuerdo con esta definición, hablamos de característica subyacente porque la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está causalmente relacionada porque puede explicar o pronosticar su futuro desempeño profesional; mientras que referido a un criterio significa que la competencia prevé la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico.

Las características subyacentes a la competencia son de diferentes tipos. Así, podemos hablar de motivos, ras-

gos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades.

Los motivos son las cosas que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción. Cuando un estudiante acude a clase, realiza una práctica en el laboratorio o prepara un examen lo hace para lograr metas tales como aprobar una asignatura, dominar determinadas habilidades o satisfacer una necesidad personal (reconocimiento, amistad, pertenencia a un grupo, etc.). De estos motivos el estudiante puede ser consciente en mayor o menor grado.

Los rasgos de la personalidad son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones. Así, los estudiantes muestran diferentes tiempos de reacción ante una pregunta o la situación planteada por un problema; de igual modo, presentan diferentes grados de iniciativa ante las sugerencias y demandas que le plantea el profesor o los compañeros.

El autoconcepto refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del estudiante. Hay estudiantes que se consideran líderes mientras que otros prefieren pasar desapercibidos; y los hay que anteponen una calificación a cualquier cosa, en tanto que otros valoran de un modo preferente el compañerismo o el reconocimiento del grupo; hay estudiantes que se muestra una actitud apática ante determinadas materias o situaciones mientras que otros tienen una actitud de clara colaboración.

El conocimiento es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido de un plan de estudios. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias que estudian. Finalmente, la habilidad es la destreza o capacidad para desarrollar una cierta actividad física o mental.

Las dos últimas características de la competencia -conocimiento y habilidades son la parte más visible y fácil de identificar en estudiantes mientras que las tres primeras -motivos, rasgos y autoconcepto; representan la parte menos visible, más profunda y central de la

personalidad.

Según Le Boterf G. (1995) considera que “la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades...) que se activan, sino en la movilización misma de estos recursos; la competencia está a la orden del conocimiento-movilizado”. Define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten; lo más interesante de esta definición es el concepto de movilización de los recursos internos y externos del individuo. Este autor enfatiza que la aplicación de competencias depende de cada sujeto, de su medio y de los recursos disponibles para una ejecución, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente socio-cultural determinado. Pero aún más, en esta línea argumental para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos, donde se requiere la funcionalidad de los saberes, en alineación al saber hacer.

El saber hacer que se refiere en el ámbito del currículo, no es un saber imitar o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes del sujeto; en tal sentido aludimos al saber-actuar con conciencia y responsabilidad. Como destaca Le Boterf “hacer sin actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y la secuencia de acciones encadenadas que supone,... mientras que el saber actuar pone un grupo de acciones... un conjunto de actos inherentes de cada sujeto, donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros” (1995: 56); ya que actúa el sujeto como personalidad íntegra. La competencia, pues, exige saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. Incluso, desde esta óptica, puede llegarse a que el saber actuar sea el precisamente no actuar, por la trascendencia que pueda tener en un contexto dado.

Para De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración

permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones; enfatiza que todo ello permite el logro de futuros aprendizajes. Esta precisión subraya los componentes fundamentales de la competencia: la movilización de recursos para resolver las tareas complejas que exige la situación-problema.

En su caso Bogoya, D. (1999), aborda la competencia como capacidad; definiéndola como “una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta”. En este orden de ideas Braslavsky, C. (2000), conceptualiza las competencias como “capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana”. La citada autora, considera que las competencias permiten el desempeño del sujeto en diferentes ámbitos, por lo que de alguna manera hace alusión a los necesarios procesos de transferencia, las concibe como capacidades las formaciones psicológicas que caracterizan la regulación ejecutora, abarcan como formaciones generalizadas, todo el campo de la regulación ejecutora en la personalidad. Las capacidades se revelan y manifiestan en la actividad, que es siempre capacidad para algo, para uno u otro trabajo.

Por su parte Sladogna (2000), enfatiza que las competencias son “capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social”. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales. Agrega la autora que toda competencia es una “síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente”.

Según Lasnier (2000), las define del modo siguiente: una competencia es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente

en situaciones que tengan carácter común (situaciones similares, no generalizables a cualquier situación).

Al respecto Andrew Gonczi (2001) enfatiza en el desarrollo de una competencia como actividad cognitiva compleja, que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, y condiciona el transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente en una situación.

Oportunamente Perrenoud, P. (2001) señala que la competencia se define como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para este autor la competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos, por el contrario, se trata de “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”; que para disponer de ésta se necesita a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. Según el autor las competencias implican la capacidad propia (habilidades...), pero incluye la de movilizarlas y del mismo modo movilizar los recursos del entorno. Implica por tanto una adaptación en cada situación y por ello es más compleja.

Perrenoud (2004), señala que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición incluye cuatro elementos:

- a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos.
- b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por

esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.

d) Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.

El concepto de competencia está fuertemente asociado con la capacidad para dominar tales situaciones complejas, y esto supone que la “competencia” trasciende los niveles de conocimientos y habilidades para explicar cómo éstos son aplicados de forma efectiva y creativa en un contexto dado.

A juicio de la autora, la capacidad se manifiesta en el desempeño del sujeto, que expresa la calidad con que es capaz de lograr el propósito de la actividad planificada. La competencia es capacidad en acción y la práctica constituye el eje vertebral para su desarrollo y concreción.

En la medida en que se estimulen las potencialidades, se propicia que el sujeto llegue a alcanzar buenos desempeños en su actividad y los nuevos desempeños propician la aparición y desarrollo de nuevas potencialidades; toda acción que el sujeto realiza, está matizada e inducida por éstas y creará otras para nuevos desempeños. Las esferas inductora y ejecutora de la personalidad se entrelazan recíprocamente en las competencias.

De Miguel Díaz, M. (2005), señala que la competencia es la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional; no obstante no estamos hablando de unos atributos personales estáticos sino dinámicos; enfatiza que el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de naturaleza continua, debido a las exigencias introducidas por el contexto que cambia demandando nuevas respuestas. En este sentido se puede decir que las competencias de los estudiantes no son para siempre, pues actuaciones

que fueron apropiadas en un momento dado, dejan de ser operativas y se consideran obsoletas. La forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces, condicionada por el contexto en el que se desplieguen sus saberes.

Beneitone, P. (2007) refiere que el proyecto Tunning fundamenta desde una perspectiva integral, el concepto de competencias en educación; se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano por medio de nuevos enfoques como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectivas (saber ser, actitudes y valores), abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a las personas responsables a ser competentes para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad para resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

El proyecto Tunning América Latina, planteó como premisas fundamentales incrementar la calidad académica de la educación superior y mejorar el empleo y la ciudadanía; entendió la calidad como la transparencia, la adecuación de relevancia; es decir, la capacidad de respuesta al contexto actual, visualiza el diálogo como el camino a través del cual la educación conoce y crea las respuestas a las necesidades de la sociedad.

En este mismo orden de ideas Pérez Gómez, A. (2007), precisa que las competencias constituyen la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción, y conocimiento sobre la acción. Así pues, bien distante de la orientación conductista<sup>1</sup> el

concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la estructura interna de las mismas. El conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos. El citado autor postula que en las prácticas educativas deberíamos aceptar que la práctica profesional es una cuestión de reflexión en la acción y de conocimiento en uso. El ser humano no es un ser pensante más, es un ser en acción; estos dos aspectos están necesariamente implicados uno en otro; la acción está saturada de teoría, de principios tácitos, de comprensión y de sabiduría práctica, elementos que pueden separarse de ésta y son, a la vez, parte constitutiva de la misma.

Para Perrenoud (2007) “El concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Por su parte Zabala y Arnau (2008) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo y la definen como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.

En ese sentido, el término competencia indica, no tanto lo que uno posee, si no el modo en que actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente, donde los saberes constituyen el sustento básico que se moviliza ante determinadas situaciones. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe activar, pero es muy arriesgado reducir su desarrollo sólo a la solución de tareas que no reflejen un contexto de aplicación.

---

tencias, confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientemente de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente.

1 La interpretación conductista considera que las compe-

Las competencias no se pueden reducir a simples saberes de forma aislada, si no se trata de interacciones en donde se pone en marcha la movilización de capacidades por medio de una dinámica de atributos, que juntos, permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo constituye un enfoque integrador y complejo. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

Este breve recorrido acerca de las diferentes acepciones, perspectivas y empleos del término competencia ilustra su heterogeneidad, complejidad y polisemia; permite explicar en buena medida la maraña conceptual que actualmente impera en el ámbito educativo, lo cual ha llevado a múltiples interpretaciones y a una enorme confusión terminológica; en particular para los docentes, los cuales son los responsables de concretar todas estas intencionalidades en situaciones reales de aprendizaje.

Al tratarse de un concepto polisémico, no existe una única definición ni consenso del mismo, al respecto Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006) coinciden en que hace falta la construcción teórica y conceptual la cual aun está en proceso como desafío de la práctica docente; en tal sentido entre los autores de mayor referencia en el ámbito educativo mexicano; Perrenoud (2002, 2004, 2007), Díaz Barriga (2006), Tobón (2006), refieren la diversidad de criterios en torno al tema, pero todos asumen con ciertos puntos de coincidencia que los ubican en una visión educativa, en este estudio se incluyen aquellas que favorecen su integración dentro del marco didáctico o pedagógico.

Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, sostenemos que se ha avanzado de la polisemia a la saturación del concepto, por ello, en este espacio, más que buscar anclaje en una definición concreta de competencias, consideramos importante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunos de sus conceptos actuales.

Entre los elementos comunes que encontramos en la discusión actual sobre el concepto de competencias sobresalen: las capacidades o aptitudes (Perrenoud,

2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf,

2001, Perrenoud, 2007), entre otras, que una persona, moviliza para resolver una situación compleja.

En síntesis, el concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo; no debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable, lo cual le imprime un carácter dialéctico a dicho proceso.

Este ejercicio de reflexión, de indagación y búsqueda de los referentes teóricos que clarifican la génesis y evolución del concepto de competencias en el ámbito del currículo, ha permitido en cierta medida la comprensión de la aceptación de este enfoque en la educación mexicana contemporánea y a sus vez ha revelado la limitada literatura especializada de producción nacional en torno al tema, donde las mayores aportaciones proceden de estudios e investigaciones internacionales, procedentes en su mayoría de Europa; su transferencia en nuestro contexto educativo constituye un acto arriesgado, ya que dichos fundamentos se erigen en realidades socieducativas diferentes a la nuestra.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DEL CURRÍCULO.

Pérez Gómez, A (2007), define un conjunto de características que conforman este concepto y señala:

### CARÁCTER HOLÍSTICO E INTEGRADO.

Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada. En el sentido de que integran demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como



el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación. En esta concepción, no tienen cabida las interpretaciones restrictivas de las competencias como conductas o microconductas que se pueden entrenar con independencia del sentido de los conocimientos o emociones implicadas, y sin tener en cuenta los diferentes contextos, los cambios históricos y las intenciones de los agentes. Las concepciones holísticas, ecológicas, sistémicas u orgánicas rechazan la pretensión sumativa y mecánica de los planteamientos conductistas. Las relaciones entre las partes y de éstas con el todo para funcionar en un escenario concreto componen la vida compleja e interactiva del conjunto de un sistema.

**CARÁCTER CONTEXTUAL.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción. En el enfoque abierto y relacional de las mismas, precisa la importancia de los contextos de aprendizaje. Dentro de un marco teórico sociocultural, cuyos orígenes cabe situarlos en Vigotsky y sus desarrollos posteriores en Bruner, los contextos y las relaciones son aspectos determinantes de los procesos de aprendizaje. El cual, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en concretas situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. El individuo aprende, incorpora nuevos significados, desde que nace, en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para satisfacer dichas necesidades en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos..., para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades. El aprendizaje de los seres humanos se encuentra situado en escenarios físicos y culturales que se configuran como redes simbólicas que cada sujeto debe aprender para poder manejarse de modo eficaz primero y de manera autónoma después. Así, los procesos de aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo y ancho de un abanico amplio que incluye los artefactos, las herramientas culturales, así pues las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social. De ahí la

importancia de este aspecto en la concepción de una pedagogía centrada en el alumnado, pero particularmente preocupada por la riqueza cultural de los contextos que rodean la vida social y académica de cada individuo, ofreciéndole diferentes oportunidades de aprender.

**DIMENSIÓN ÉTICA.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida. Estrechamente relacionado con las intenciones y emociones así como con el territorio de los valores. Destacar la importancia de las disposiciones diferencia las competencias de las habilidades al resaltar la necesidad de que los individuos deseen proyectarse en la acción, desarrollar los comportamientos requeridos. Entre el pensamiento y la acción, entre los discursos y las prácticas, entre el procesador y el ejecutor humano existe un hiato complejo, una constelación de factores, conscientes o no, que tienen que ver con las emociones, los deseos, los valores e intenciones del sujeto y los hábitos adquiridos en su biografía personal. El enfoque de competencias obliga a indagar este difuso territorio y hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, personal, social o profesional.

**CARÁCTER CREATIVO DE LA TRANSFERENCIA.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto social determinado. La capacidad para transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación más o menos profundo o radical, es decir un proceso de aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella. Del mismo modo, la transferencia adaptativa o recreadora, supone reconocer los elementos singulares de cada situación y evaluar las posibilidades de adecuación de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes a las nuevas exigencias. Al respecto transferencia de los saberes", requiere de la plasticidad y flexibilidad necesaria en coherencia con cada escenario

social. Se precisa como el espíritu de transferencia, la flexibilidad y la plasticidad humanas, en un escenario económico, social y cultural de cambio cada vez más acelerado e imprevisible, debe ser un componente no sólo individual, sino social, apoyado en la convicción de que los significados humanos son contingentes a las condiciones históricas en las que se producen.

**CARÁCTER REFLEXIVO.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto. Constituyen un sustrato inexcusable del comportamiento competente. Si las competencias se configuran en cada contexto, surgen de las peculiares interacciones que se producen en éstos y no pueden confundirse con las habilidades personales, la transferencia no sólo no puede ser automática, sino que será necesario reconocer que en cada actuación y en cada contexto los individuos y los grupos humanos desarrollan aspectos singulares de sus competencias difícilmente repetibles en otros contextos o en situaciones diferentes del mismo. En las competencias podemos por tanto distinguir núcleos comunes relativamente estables y extensiones singulares que se especifican en cada contexto. Podemos ser y actuar de manera competente en un contexto y no en otro, o en una situación y no en otra. Lo verdaderamente importante desde el punto de vista educativo es que cada individuo comprenda la pluralidad de aspectos o dimensiones que entran en juego en cada situación que afronta, para comprenderlos in situ y para adaptar la intervención, recrearla y no simplemente reproducir de forma mecánica rutinas aprendidas en situaciones previas.

**CARÁCTER EVOLUTIVO.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida por su carácter de proceso a lo largo de todo el proceso formativo, lo cual condiciona su carácter individual y precisa la educación y desarrollo de la personalidad, como requisito de su formación y desarrollo. Su desarrollo gradual permite que los estudiantes reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamientos en el ámbito de la aplicación de sus recursos cognitivos en la solución creativa de un problema.

## LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

El tema de las competencias en educación superior constituye un espacio de reflexión y análisis muy particular por la posición que ha ido tomando en el contexto educativo contemporáneo. Cuya posición se ha ido consolidando en el presente siglo, a través de las reformas educativas emprendidas en diferentes países y de manera particular en el nuestro; una reforma que abraza la educación básica, media superior y superior; se caracterizan por el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular flexible, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros atributos distintivos.

Es oportuno mencionar que éstas reformas tienen una génesis en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve el proyecto DeSeCo<sup>2</sup> (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), lo que ha condicionado a México al ser miembro de la OCDE desde 1994, a considerar estas políticas y directrices en el ámbito educativo, esto explica, en gran medida el impulso del enfoque de educación por competencias en nuestro país, donde el papel del profesorado se revitaliza ante los desafíos de la formación de las nuevas generaciones, para que puedan dar respuesta a las exigencias de las complejas sociedades actuales.

Pérez Gómez (2007) refiere que vivimos en una sociedad que plantea al sistema educativo demandas que se relacionan con la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida, y se refiere que vivimos saturados de información accesible, abundante, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante, enfatiza que

<sup>2</sup> DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos.

la información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos de las personas y grupos sociales es cada vez más intensa. Destaca como este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes. De manera muy enfática señala que los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela, pues hoy no es importante la cantidad de conocimientos que reciben los estudiantes; lo que interesa es la calidad de los conocimientos que reciben para transformarlo y aplicarlo en situaciones contextualizadas.

Barnett (2001) incorpora esta reflexión a un sugerente y amplio estudio sobre el papel de la educación superior en la sociedad actual. “El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación. Sin embargo cuando se habla de conocimiento como operación, se plantea la cuestión de si es posible considerar a estas operaciones como formas de conocimiento”.

Este autor considera que la sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad; la adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda. El cuestionamiento fundamental es si no va implícito, en la petición de que la universidad se ocupe de desarrollar capacidades operacionales que la sociedad necesita, un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de un modo demasiado limitado. Además sugiere el riesgo de diseñar currículos en los que el conocimiento sea considerado un recurso “en lugar de tratarlo como un don” derivando hacia una unidimensionalidad que prescinde de las múltiples dimensiones del conocimiento, de la educación y de la

propia organización universitaria.

El concepto de competencias aquí defendido se relaciona con el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos, desde esta posición se visualiza la estructura interna de las competencias; donde se considera; el conocimiento en la acción, el conocimiento para la acción, el conocimiento sobre la acción y la reflexión en la acción; posición muy distante de la concepción conductista.

La funcionalidad de los aprendizajes supone tener en cuenta que las competencias van más allá de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. Para ello, la enseñanza ha de estar contextualizada en situaciones cercanas a la vida de los alumnos. La funcionalidad se logra cuando estos se dan cuenta de que el aprendizaje en la escuela les es útil para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él. (Escamilla, 2008)

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes:

1. Integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir;
2. La construcción de los programas de for-

mación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales;

3. La orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos;
4. El énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y
5. El empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Es por ello que antes de implementar esta propuesta en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional. Para ello es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación.

En Educación Superior se tiene en cuenta el enfoque de las competencias en el currículo, articulado a las exigencias sociales contemporáneas en función del encargo social al cual se debe dar respuesta a lo largo de la formación de las nuevas generaciones; a continuación se describen algunos argumentos del por qué es importante considerar este enfoque;

1. Aumento de la pertinencia de los programas educativos. Contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, organizacional y disciplinar – investigativo y profesional, mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio

de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación tengan sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.

2. Gestión de la calidad. Posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa; por lo que formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje; posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículo, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión en la definición de los perfiles, mapas curriculares, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc; lo cual condiciona revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorías para detectar fallas y superarlas, evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (Tobón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

3. La internacionalización. El enfoque de las competencias es clave para buscar la internacionalización del currículo, a través de la movilidad de estudiantes y el intercambio académico de docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc. Así mismo,

las competencias facilitan la movilidad e intercambio entre instituciones de un mismo país, y entre los diversos ciclos de la educación por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizajes en la organización del currículo. (González y Wagenaar, 2003).

Las competencias aportan elementos para superar algunas carencias muy importantes de la educación tradicional como: (Tobón 2006)

- ✓ Énfasis en la transmisión de conocimientos –acabados- sin incidir en los procesos de construcción necesarios en una sociedad en permanente cambio y en la que es esencial -aprender a aprender-
- ✓ Insuficiente vinculación interdisciplinaria entre ámbitos de conocimientos
- ✓ Escaso trabajo en equipo entre profesores
- ✓ Empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertenencia.

Escamilla refiere a Coll (2007) desde su perspectiva analítica y apoyándose en valoraciones de la Comisión Europea y señala algunos componentes característicos de la competencia:

1. Respuesta a las exigencias individuales o sociales, o para realizar tareas.
2. Combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento. Destaca el aspecto actitudinal, la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo.
3. Multifuncionalidad y transferencia de los conocimientos.

A través del análisis de este controvertido término se ratifica la posición asumida por Perrenoud, P. (2004) y Pérez Gómez, A (2007), al caracterizar las competencias como procesos complejos de desempeños, supone un esfuerzo de apertura hacia la reflexión del contexto, la idoneidad, el saber actuar ante un prob-

lema, de manera flexible, creativa y eficaz, todo lo cual lleva implícito la integralidad del desempeño; estos fundamentos se sustentan a partir de la interpretación de Pérez Gómez, A (2007), se precisa, que una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales; donde el verdadero cambio se va dando gradualmente en el tránsito de un conocimiento superficial a un conocimiento profundo, con sentido y significado para la vida, un conocimiento en acción y para la acción. Bajo este enfoque las demandas formativas de los ciudadanos contemporáneos son cada vez más crecientes en coherencia con los contextos sociales emergentes, que se caracterizan por la complejidad de un mundo global.

En este torbellino de ideas suscita la preocupación de cómo formar personas competentes, que se desempeñen con éxito en cualquier escenario de la vida; es así que las competencias no pueden abordarse solamente como comportamientos observables, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades. Por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen que aprender a mirar el quehacer de educativo, a partir de la diversificación de entornos auténticos de aprendizajes; lo cual exige la profesionalización de los docentes, como prerrequisito básico para poner en práctica este enfoque pedagógico.

#### **LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS. SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE CONTEMPORÁNEO.**

En las dos últimas décadas del siglo XX, la tendencia a evaluar las competencias se desarrolla a través de políticas educativas específicas del ámbito de la formación profesional en países como Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Reino Unido y más recientemente en Dinamarca, Suecia, Irlanda, España y otros países europeos (Adam, 2004). No obstante, es en estos últi-

mos años cuando esta tendencia se ha trasladado de la formación profesional a la Educación Superior.

En el contexto de la Educación Superior en México, el modelo de formación y evaluación de las competencias enfrenta tres desafíos fundamentales: a) Repensar los estudios que se ofrecen y su organización; b) Repensar el diseño de los saberes (para favorecer el desarrollo de las competencias transversales y las específicas de cada programa educativo) y c) Repensar cómo se enseña a aprender, es decir, revisar la metodología. En esta línea, señalaba además que el cambio conceptual apunta a la necesidad de mejorar la formación didáctica del profesorado y de arbitrar mecanismos de apoyo y asesoramiento a los docentes que inicien procesos de innovación en su desempeño profesional

Algunos autores señalan que el modelo de formación y evaluación por competencias tiene una trayectoria consolidada en el ámbito de la formación del estudiante contemporáneo (Avolio y Sladogna, 2004; Gallart y Jacinto, 1995; Le Boterf, 2000, 1998; Le Boterf, 1997, 2000 y Mertens, 1996), mientras que en el ámbito universitario se integra en medio de un debate entre la vigencia de una cultura academicista y la respuesta al mercado, donde las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones que se subyacen en la práctica del cómo enseñar a aprender por competencias.

La evaluación focaliza su atención en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. En consecuencia, la enseñanza se interpreta según los niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Por otra parte, la evaluación prioriza más la valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y no tanto los recursos aplicados.

En la actual cultura universitaria Díaz Barriga, F (2006) puntualiza que la integración de las competencias y el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante son desafíos que alcanzan la dimensión de cambio conceptual. En este sentido, las competencias no sólo requieren un cambio metodológico, sino también gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, el modo de

formar a los estudiantes en coherencia con las exigencias del perfil de egreso y su finalidad en la sociedad.

En México el cambio del modelo conceptual para integrar las competencias en el currículo enfrenta varios desafíos; las imprecisiones conceptuales del modelo de competencias y su implantación -relativamente reciente- a nivel mundial, explicaría la falta de experiencias y aportes teóricos consolidados. Concretamente Díaz Barriga (2006), señala que el problema fundamental para la Educación Superior está en su dimensión pedagógico-didáctica, es decir, en cómo trazar un currículo por competencias que no sea la transcripción de un análisis de tareas y que a la vez promueva el desarrollo de competencias genéricas y específicas. Por su parte, Zabala, A. y Arnau, Laia (2008) sostienen que la cuestión es cómo evaluar las competencias y dar cuentas de esa evaluación. Estos autores argumentan que se necesita un modelo de evaluación orientado a la formación de las nuevas generaciones, donde se identifique las potencialidades de cada sujeto y se diseñen estrategias vinculadas a éstas, como un verdadero ejercicio prospectivo. La evaluación de competencias debe lidiar con la predicción de éxito en conductas futuras.

Otro desafío que afecta a la evaluación por competencias es la discrepancia que existe entre la definición de competencias establecida por la universidad para sus estudiantes y las evaluaciones que desarrollan para asegurar que las competencias declaradas se promueven en forma efectiva (Cannon, 2000, p. 84). La cuestión central es que el desarrollo de estrategias de enseñanza que puedan producir resultados de calidad, no necesariamente asegura que los estudiantes han adquirido esos resultados (Green, Hammer y Star, 2009:25). Esto significa que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no se corresponde solamente con la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional; es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que alcanza que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

Dado que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación

real, el punto de partida de cualquier actividad de evaluación serán situaciones didácticas más o menos reales, parecidas a aquellas que puedan encontrarse en la realidad, en palabras de Monereo Font, C. (2003) situaciones auténticas, lo cual condiciona la posibilidad de evaluar las capacidades de actuar en contextos sociales de manera idónea.

Todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas competencias determinadas deberán partir de situaciones-problema: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos, etc., que mostrando toda la complejidad de la realidad obliguen al alumnado a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución del problema o cuestión (Zabala y Arnau, 2008).

Al respecto, se ha sugerido una serie de estrategias para estrechar el desfase entre las tareas de evaluación y las demandas que la vida cotidiana les plantea a los individuos; entre ellas se incluyen el uso de una amplia gama de materiales tomados de la vida real, la convalidación de resultados de la evaluación mediante la demostración de que predicen resultados fructíferos, aparte de la valoración misma (Weinert, 2001)

La evaluación por competencias se enfrenta a dos retos: los que pertenecen a la evaluación del aprendizaje, tradicionalmente señalados por expertos en el tema, y los propios del enfoque por competencias. En primer lugar, la cuestión de la evaluación de los aprendizajes es un problema central en el contexto de la evaluación de la calidad universitaria. Por otra parte, es sabido que evaluar el aprendizaje de los estudiantes no es una cuestión técnica o meramente burocrática, sino que hace converger valores, decisiones y estrategias políticas, poder e intereses de varios sectores (Santos Guerra, 1999). Sumado a esta complejidad, también afecta, entre otras cosas, el enfoque de los estudiantes sobre el aprendizaje (Bigg, 2005). Como señala Sans (2005), la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel y en esta línea, Perrenoud (2007) sostiene que la evaluación universitaria se halla en la encrucijada didáctica porque es

efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes.

En la evaluación por competencias se evalúa el desempeño de un individuo con respecto a un criterio pre-establecido, mientras que en las evaluaciones con respecto a una norma (norm-referenced assessment) se compara el desempeño de un individuo con respecto al de un grupo. Aunque se empleen los mismos métodos, lo que los diferencia esencialmente es cómo son aplicados y en cómo son evaluados.

La evaluación desde un enfoque por competencias requiere su puesta en práctica, promover su desarrollo. Villardón (2006) sostiene que concebir la competencia como el resultado de un proceso de aprendizaje tiene cuatro consecuencias para la evaluación:

- a. Evalúa todos los saberes que supone la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes);
- b. Promueve una movilización estratégica de los conocimientos, habilidades y actitudes como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada;
- c. Se desarrolla a partir de una actividad que realiza el alumno en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo;
- d. Promueve un proceso de aprendizaje. Las distintas evaluaciones de este proceso permiten favorecer el logro de los objetivos formativos.

Para Villa y Poblete (2007) desarrollar un modelo adecuado para evaluar las competencias, significa que éstas están previamente definidas y explicitadas, de modo que la acción de la evaluación sólo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas y agregan que "evaluar por competencias significa en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar y en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar". En un modelo de evaluación por competencias, la definición de las competencias corresponde al saber qué se desea evaluar, el diseño de la

evaluación se corresponde con el cómo se va a evaluar, dicha lógica se genera a través del alineamiento entre las competencias, los resultados de aprendizaje, y la correcta selección de evidencias que demuestran que la adquisición de competencias ha tenido lugar.

Con relación a la concreción de dicho proceso, retomamos las aportaciones de Zabala y Arnau, (2008), cuando señala que la clave para elaborar las actividades de evaluación de las competencias, se encuentra en establecer la situación-problema, donde el alumno para intervenir en ella debe movilizar un conjunto de recursos de diferente orden. Las actividades de evaluación deben consistir en la realización de diferentes tareas que permitan conocer el grado de dominio de sus distintos componentes y, a través de ellos, de la propia competencia. Cada una de las actividades que debe realizar el alumno se corresponderá con los indicadores de logro de la competencia específica. Los indicadores de logro representan un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de aquellas conductas del alumno que permitan valorar el grado de dominio de las mismas.

Zabala y Arnau, 2008; en la representación del modelo de la interrelación de los distintos elementos que configuran el proceso de identificación de la situación-problema y de las correspondientes de evaluación refieren que:

- a. Cada competencia específica es una concreción y derivación de un objetivo de orden superior que le da sentido educativo, es decir, de una competencia general.
- b. Para cada competencia específica se han de definir uno o varios indicadores de logro que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los alumnos realizan el aprendizaje de los distintos componentes de la competencia, es decir, los contenidos de aprendizaje.
- c. Para la evaluación del aprendizaje de competencias debe crearse una situación-problema que refleje tanto la competencia específica como la competencia general.

- d. Hay que diseñar actividades cuya resolución permita obtener información sobre los conocimientos o dominio expresado por el indicador de logro de la competencia y que, al mismo tiempo, sean los medios para resolver las cuestiones planteadas por la situación-problema.
- e. Cada actividad de evaluación puede servir para uno o más indicadores de logro.

En la práctica, las estrategias se concretan a través de distintas actividades de evaluación que generan las evidencias de aprendizaje. Las actividades para evaluar las competencias, se definen como "...un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las cuestiones que plantea una situación-problema más o menos cercana a la realidad del alumno o alumna. El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que les otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y actividades de evaluación." (Zabala y Arnau, 2008)

En el diseño de actividades para evaluar competencias es aconsejable considerar algunas características que faciliten el reconocimiento final de la evaluación tales como promover el desempeño más cercano al perfil profesional, explicar a los estudiantes los niveles de desempeño y resultados que se esperan, explicar los criterios de evaluación, explicar la relación de la tarea o actividad con respecto al desarrollo general de la asignatura, la materia o el área; como estrategia de retroalimentación sistemática que permite la concientización de estos procesos.

La complejidad de la realidad educativa requiere de una combinación de los instrumentos evaluativos que faciliten comprender todas sus dimensiones. El uso estratégico permite focalizar aquella combinación de instrumentos que promueva con mayor eficacia las finalidades evaluativas.

## CONCLUSIONES

Entre la necesidad de recoger críticamente los aportes de un modelo formativo centrado en el estudiante y



con énfasis en los desempeños, y la necesidad de que el saber académico traspase las fronteras de las aulas universitarias, la formación por competencias puede resultar una alternativa crítica, construida desde la organización y estructura curricular para dar respuesta al nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, donde recupera un gran valor las diferentes aportaciones en torno a dicho concepto y su análisis desde la perspectiva de diferentes autores.

La formación por competencias se caracteriza por la movilización creativa de los saberes, la gestión de la información y la combinación de criterios y valores que promueven en el estudiante una respuesta a problemas y situaciones de las distintas áreas del conocimiento, la cultura, la sociedad y los recursos naturales, entre otros. Para incorporar el concepto de competencia en el discurso pedagógico, implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria.

Según los criterios de los autores revisado en el ejercicio de este reporte, se precisa que su desarrollo efectivo depende, en gran medida, de contar con estrategias institucionales orientadas a la mejora que promuevan el desarrollo profesional del profesorado implicado formación, revisión por pares, talleres, sesiones de trabajo...; que faciliten la transferencia y la articulación del trabajo formativo favoreciendo la gradualidad y la continuidad en el desarrollo de las competencias.

Consecuentemente, la implantación de la formación por competencias para estos autores, reúne cambios y decisiones colegiadas, multidimensionales y sistémicas; todo lo cual tiene un gran impacto en los procesos de evaluación.

Dado que las competencias se definen como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinado, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente. Como hemos visto, enseñar competencias, al igual que cualquier tipo de enseñanza en el ámbito educativo escolar, exige pensar en el futuro y

proyectarse hacia él.

En este sentido, la integración de la formación y evaluación por competencias representa un reto de dimensiones conceptuales y consecuencias prácticas para el modelo formativo universitario y para sus agentes educativos.

Las competencias representan la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, destrezas, habilidades y valores cuya adquisición es el objeto de un programa educativo. Las competencias son adquiridas por los estudiantes a lo largo de un período formativo y son evaluadas en distintos momentos. Los resultados de aprendizaje se expresan en términos de competencias pero tienen un alcance más acotado. Las competencias apuntan a desempeños más complejos por eso generalmente requieren de un período formativo más amplio y de sucesivas etapas de evaluación, para que el estudiante pueda adecuar el desempeño a los criterios de evaluación establecidos.

McDonald y otros (2000) afirman cuatro supuestos fundamentales para la evaluación por competencias: el primero asume que pueden establecerse estándares educacionales; el segundo, es que los indicadores definidos pueden ser alcanzados por la mayoría de los estudiantes; el tercero es que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y el cuarto se refiere a que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre las evidencias de estos desempeños.

En consecuencia, las competencias en el currículo de la Educación Superior, se caracterizan por tener una naturaleza compleja, global, holística, integradora y reflexiva; promueven el desarrollo del compromiso del estudiante con su aprendizaje como forma de desarrollo gradual de la conciencia sobre el mundo y sobre sus posibilidades. Son acordadas mediante la participación de los miembros de la comunidad universitaria, abiertas al contexto del que se nutren y favorecidas a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje auténticas.

Este enfoque recupera mayor relevancia de la evaluación formativa; la cual no concentra tanto su atención

en la acción sancionadora (comprobación, acreditación y certificación de los niveles alcanzados por los estudiantes) como en la utilización de la información evaluativa en la mejora del estudiante en primer lugar, pero también del proceso docente y de la propia institución. Estos fundamentos justifican el cambio metodológico como el potencial de la evaluación para gestionar los aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bacarat y Graziano (2002). ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencias? En Bustamante et al (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Beneitone, P. et al. (eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning—América Latina [documento en línea]*. Bilbao: Universidad de Deusto – University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2012].
- [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&asc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC)
- Bravo, N. (2006) *Competencias proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*.
- Braslavsky, C. (2000). *Orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores*. OEI. Bogotá, Colombia.
- Cannon, M. (2000). *Evaluating learning or evaluating teaching: Is there a difference and does it matter?* En E. Santhanam (Ed.), *Student feedback on teaching: Reflections and projections. Refereed proceedings of teaching evaluation forum* (pp. 81–92). Perth: University of Western Australia.
- Catalano A. M., Avolio, S.& Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Cinterfor/OIT. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*, Bogotá, Colombia.
- Chomsky, N. (1969) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid.
- Chomsky, N. (1972) *Lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Editorial Universidad de Oviedo. España.
- Tejada, J. (2000). *La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 4 (1), 13-26.
- Tuning (2004). *Definición de competencias genéricas para América Latina, en el marco del proyecto Tuning – América Latina*. 2004 (en línea)
- Delors, J. (2002). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*
- Denyer, Furnémont y otros (2007) *Las competencias*

- en la educación un balance. Fondo de Cultura Económica. México. p.34-41.
- DeSeCo (2002). The definition and selection of key competencies, (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper resumen ejecutivo, OCDE. Downloaded from [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, A (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, Online [www.re-dalyc.org](http://www.re-dalyc.org) (28 de abril 2012)
- Escamilla G. A. (2008). Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Primera Edición, Editorial GRAO. Barcelona,
- Green, W., Hammer, S. y Star, C. (2009). Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes?. Higher Education Research and Development, 28(1), 17- 29.
- Losada, A. y Moreno, H. (2006). Competencias básicas por áreas aplicadas al aula.
- Monereo Font, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. Revista Pensamiento educativo, 32; 71-89.
- Montenegro, I. (2003) Aprendizaje y desarrollo de las competencias, Cooperativa
- Norma CONOCER
- Pérez Gómez, A. I. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones. Cuadernos de Pedagogía. Editorial. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. ISBN: 978-84-95302-46-2
- Perrenoud, P. (2001). Construir competencias desde la Escuela. 2ª. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Graó, Colofón, México,
- Quintero, T J. (2010). Competencias laborales. Aproximación al estado del arte y concepto. [En línea] Duazary Vol 7 No. 2. Disponible en <http://arimaca.unimagdalena.edu.co/editorial/revistas/index.php/duazary/article/view-File/280/287> [03 de marzo 2011]
- Restrepo, G. (2005). ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales en particular? En Revista Enunciación núm. 10 de agosto, Bogotá.
- Román y Díez (1998). Currículum y aprendizaje. Didáctica sociocognitiva aplicada EOS, Madrid.
- Sims, D. (1991). The competent approach, Adults Learning, vol 2, núm 5.
- Weinert, F. (2001), "Concept of competence: A conceptual clarification", en D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.), en Definition and selection key competencies, Gottingen, Alemania, Hogrefe & Huber, pp. 45-65.
- Weinert, F. (2004) Concepto de competencias: una aclaración conceptual, en: Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, Fondo de Cultura Económica, México
- Tobón (2008). La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: El Enfoque Complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. México,
- Tobón S. (s.a.) "Competencias". [en línea] Google.

Disponible en: [http://www.fundesuperior.org/Articulos/Competencias/Competencia\\_lenguaje.pdf](http://www.fundesuperior.org/Articulos/Competencias/Competencia_lenguaje.pdf)

Tobón, Rial, Carretero y García (2006). Competencias, calidad y educación superior. 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.

Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura, 62, 33-41.

Vargas F. (2004) Evaluación y certificación de competencias y de cualificaciones

Velázquez P.R. (2008) Tesis Doctoral "Transferibilidad de las competencias profesionales de los ingenieros I+D en empresas multinacionales en México. [en línea] Colegio de la Frontera Norte, Tijuana BC. Disponible en: <http://docencia.colef.mx/system/files/Copy%20of%20TESIS%20Ve1%C3%A1zquez%20Pompeyo%20Ren%C3%A9%20Ileana.pdf>

## LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO HUMANO E INTEGRAL DEL NIÑO

Atenea Amaro Arista  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### RESUMEN

El siguiente artículo trata de explicar la importancia que tiene la psicología educativa en el proceso enseñanza – aprendizaje y cómo esta permite afrontar todos los cambios generados en la sociedad a partir del desarrollo científico, tecnológico e informático; es la psicología educativa el apoyo más cercano que tiene el docente para lograr el desarrollo integral del niño, a través de los distintos teóricos clásicos de la psicología y la educación, se pueden realizar diversas acciones a favor de los estudiantes, de manera que el trabajo en el aula que va desde el aprendizaje de la lecto-escritura, hasta la identificación de las diferencias individuales sea no sólo más sencillo, sino más eficaz y eficiente tanto para el docente como para el alumno, es de suma importancia rescatar que si bien un docente no puede hacer una intervención psicopedagógica, con base a la psicología educativa si puede diagnosticar, canalizar y comenzar cambios que permitan que todo el alumnado a su cargo alcance un desarrollo humano e integral.

### PALABRAS CLAVES

Psicología Educativa, Desarrollo Humano, Desarrollo Integral, Desarrollo físico, Desarrollo Moral, Desarrollo Emocional, Teorías Psicológicas, Proceso enseñanza – Aprendizaje, Lecto-escritura, Intervención Psicopedagógica, Práctica docente, Diferencias Individuales.

### ABSTRACT

The following article tries to explain the importance of educational psychology in the teaching - learning process and how this can face all the changes brought about in society from science, technology and software development; educational psychology is the closest you support a teacher to achieve the children's comprehensive development through the various classical theorists of psychology and education, you can perform various actions on behalf of the students,

so that the work in the classroom ranging from learning to read and write, to the identification of individual differences is not only easier, but more effective and efficient for both the teacher and student is important to highlight that although an teacher can't make psychopedagogical intervention, based on educational psychology if you can diagnose and begin channeling changes that allow all students costs reach integral human development.

### KEYWORDS

Educational Psychology, Human Development, Integral Development, Physical Development, Moral Development, Emotional Development, Psychological Theories, Process Teaching - Learning, Reading-writing, Behavioural Intervention, Teaching Practice, Individual Differences.

### RÉSUMÉ

L'article qui suit tente d'expliquer l'importance de la psychologie de l'éducation dans l'enseignement - processus d'apprentissage et comment cela peut faire face à tous les changements apportés dans la société de la science, la technologie et le développement de logiciels; psychologie de l'éducation est le plus proche vous soutenez un enseignant pour réaliser le développement global des enfants à travers les différents théoriciens classiques de la psychologie et de l'éducation, vous pouvez effectuer diverses actions en faveur des étudiants, de sorte que le travail dans la salle de classe allant d'apprendre à lire et à écrire, à l'identification des différences individuelles est non seulement plus facile, mais plus efficace à la fois pour l'enseignant et l'élève est important de souligner que, même si un enseignant ne peut pas faire une intervention psycho-éducative, fondée sur la psychologie de l'éducation si vous pouvez diagnostiquer et commencer à canaliser les changements qui permettent à tous les coûts d'étudiants atteignent un développement humain intégral.

### MOTS-CLÉS

Psychologie de l'éducation, le développement humain, le développement intégré, le développement physique, le développement moral, le développement émotionnel, théories psychologiques, processus d'enseignement - apprentissage, de lecture-écriture, intervention comportementale, pratiques d'enseignement, les différences individuelles.



## LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO HUMANO E INTEGRAL DEL NIÑO

Atenea Amaro Arista  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### Introducción

Los docentes en México han experimentado cambios y reformas variadas en los últimos años, los cambios más significativos no se refieren sólo a la currícula o la evaluación, sino al acelerado desarrollo tecnológico, informativo y formas de pensamiento impuestas por la sociedad actual y que tienen un reflejo directo en el aula. Dichos cambios han traído confusiones en las formas de actuar y concebir el mundo especialmente en los niños durante la primera infancia, ya que con una sociedad viviendo tan rápidamente y con crisis de identidad, familiares y de valores, su desarrollo se ve afectado, arrojando problemas cognitivos, emocionales, afectivos, culturales y morales; es entonces la escuela quien se convierte en la mediadora de todos estos conflictos en el desarrollo, y dentro de ella son los docentes quienes apoyan a los alumnos a superar las dificultades o quienes por falta de conocimientos entorpecen los procesos de aprendizaje; se considera que el docente para afrontar los retos actuales y apoyar al alumnado a desarrollarse integralmente se debe apoyar de la Psicología Educativa, que como dice Ausubel (2010) es una disciplina aplicada, que aunque basada en teorías y principios, permiten llevarla a la práctica y lo más importante adecuarse a las necesidades y características individuales de cada niño, permitiendo a los profesores brindar desde un enfoque humano los pilares que les permitan construir y apropiarse del aprendizaje.

A lo largo del presente ensayo se desarrollará el tema de la psicología educativa como una ciencia práctica que se aplica directamente en el trabajo docente y

que apoya el desarrollo humano e integral del niño, revisando desde los factores que se deben tomar en cuenta en el desarrollo tanto cognitivo, emocional, social y moral, visto desde distintas perspectivas como la de Piaget, Vigotsky, Kohlberg y Erickson, pasando por las concepciones de inteligencia de Sternberg y Gardner para responder si es factible medir el coeficiente intelectual de un alumno y considerarla entre la diversidad en el aula, hablando también de la influencia de los estilos de aprendizaje, trastornos de aprendizaje, de comunicación, emocionales y de conducta así como las distintas discapacidades o Necesidades Educativas Especiales hablando de los alumnos superdotados como ejemplo y cómo trabajar y apoyarlos a partir de que son integrados a las escuelas regulares en procesos tan comunes como la adquisición de la lecto – escritura, para recaer finalmente en lo que la psicología educativa llama intervención psicopedagógica que nos permitirá la reflexión sobre las acciones que puede emprender el docente para atender a un alumno que muestra dificultades en alguna parte del desarrollo.

### El desarrollo humano e integral del niño. Implicaciones de la Práctica docente.

Dentro del campo de la Psicología y la Educación se han originado discusiones sobre qué es más importante en el desarrollo hablando de lo físico, cognitivo, emocional - afectivo, social o moral, y se ha llegado a la conclusión que todos son importantes ya que la falta de uno genera consecuencias en el resto. Hablar de un desarrollo humano integral, nos hace pensar que en todos los procesos que engloba, Anita Woolfolk (2010, p. 24) define al desarrollo desde un punto de vista psicológico como ciertos cambios que experimentan los seres humanos, desde la concepción hasta la muerte y que aparecen de manera ordenada y que permanecen durante un periodo razonablemente largo, menciona también que el desarrollo humano se divide a su vez en desarrollo físico, personal, social y cognoscitivo y que todos suman lo óptimo del desarrollo humano.

Hablando del desarrollo cognoscitivo se puede hablar de teorías clásicas como la de Piaget quien divide a éste en 4 etapas: la Sensoriomotriz (0 a 2 años), Preoperacional

(2 a 7 años), de operaciones concretas (7 a 11 años) y de operaciones formales (11 años a adulto), que va desde la adquisición de conocimientos y habilidades sencillos como el control del cuerpo, reconocimiento y uso del lenguaje, solución de problemas prácticos y desarrollo de un pensamiento científico, respectivamente. Otra teoría que se puede decir complementa la de Piaget es la de Vigotsky quien retoma la importancia de la cultura y la interacción social en la adquisición de conocimientos y comprensión del mundo y como las herramientas de la cultura motivan el pensamiento (Woolfolk, 2010, p. 46). Para hablar del desarrollo social y moral están Erik Erikson y Lawrence Kohlberg. Erikson por su parte distingue ocho etapas del desarrollo psicosocial donde son muy importantes para la familia, los pares, la pareja y la socialización para crear confianza, identidad, autoestima, autoconcepto y el conocimiento de sí mismo que comienza con el nacimiento y termina hasta la adultez tardía. Kohlberg por su parte habla de cómo se da el desarrollo moral, primero la conducta está basada por las reglas que imponen otros y que si no se siguen generan castigos, después por los juicios de aprobación de la familia, la sociedad y el país y por último los juicios individuales guiados por principios éticos y sociales universales donde se distingue lo correcto y lo incorrecto. De tal forma que todas estas teorías dan un referente de cómo debería darse el desarrollo, sin embargo el profesorado de la realidad actual no sólo tiene que tomar en cuenta dichas teorías, también debe tomar en cuenta que durante el desarrollo del niño ocurren sucesos que atrasan o aceleran su desarrollo en algún aspecto, como por ejemplo el divorcio de los padres, las agresiones físicas o psicológicas que también repercuten en el desarrollo emocional, el rechazo o aceptación de los compañeros, problemáticas como trastornos en la alimentación, uso de drogas o alcohol, abusos físicos y sexuales, que por desgracia se dan desde la infancia temprana y que los docentes de nivel primaria detectan comúnmente. Ante todos estos aspectos que incluye el desarrollo integral, la psicología educativa brinda las herramientas que permiten que el docente favorezca la autoestima, el autoconcepto y la confianza, ya que el aula puede convertirse en el refugio de muchos alumnos, sin dejar a un lado las etapas de Piaget, hay que reconocer que

los ritmos en el desarrollo de cada niño no siempre entran en ellas y citando a Vigotsky quien retoma el aspecto social como factor determinante en el desarrollo, se debe mirar el contexto familiar y social del niño para no exigirle conocimientos de los que contextualmente está limitado, y no marginarlo por ello, sino integrarlo a la cultura y contexto escolar. Dentro del desarrollo psicosocial del que habla Erikson es muy importante distinguir entre el alumno que puede socializar fácilmente y el que no, y evitar forzar el proceso, se puede favorecer con actividades grupales o en equipos, siempre y cuando se sienta cómodo, pero como docentes se debe respetar los ritmos y características individuales para brindarle al alumno un ambiente donde se sienta libre de aprender y desarrollarse, y por último se hablará del desarrollo moral, el cual actualmente tiene una gran importancia debido a la crisis que vive la sociedad, el desarrollo moral está sujeto primero por la familia y después por la escuela, si los padres y los docentes no se guían por reglas y principios universales, difícilmente los niños lo harán, para desarrollarlo hay que poner el ejemplo desde la casa o la escuela, ya que los niños imitan en un primer momento, si los docentes les muestran que vivir bajo ciertas reglas, principios éticos y morales, valores y conductas adecuadas socialmente permiten que la humanidad viva en armonía, paz y equilibrio, aunque en su familia vivan de modo contrario, el niño decidirá en algún momento la manera en la que le gustaría vivir y muy probablemente se convierta en una persona ética, solidaria y fraterna.

El desarrollo integral es un todo, incluye lo cognoscitivo, lo psicosocial, lo moral y lo emocional, no se pueden separar, pero si debemos tomar en cuenta que el desarrollo en cada una de estas áreas ocurre de manera gradual, a un ritmo distinto en cada individuo y tiene un orden natural, si los docentes consideran esto, formarán seres humanos que aprenden por sí mismos y no máquinas que repiten contenidos.

### **Diferencias individuales en el aula ¿Cómo enseñar a partir de ellas?**

Hablar de Inteligencia, es hablar de debate, su definición varía desde la postura en la que se encuentre, sin



embargo de las muchas definiciones que hay, Santrock (2010, p. 106) nos da la siguiente: “las habilidades para resolver problemas y la capacidad de adaptarse y aprender de la experiencias cotidianas de la vida”, sin embargo se habla de que hay inteligencias múltiples (verbal, matemática, espacial, cinestésica – corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y natural) según Gardner, ó que la inteligencia tiene tres formas (analítica, creativa y práctica) dicho por Sternberg, y Thurstone por su parte distingue siete habilidades intelectuales específicas (comprensión verbal, habilidad numérica, fluidez de palabra, visualización espacial, memoria asociativa, razonamiento y velocidad perceptual) pero todas estas inteligencias ¿pueden medirse con una simple prueba?, tal vez las pruebas que existen miden sólo un tipo de Inteligencia en general y eso es homogeneizar a los alumnos, pero definitivamente para medir la Inteligencia se tendrían que realizar pruebas de acuerdo a las características de cada uno de los alumnos por que lógicamente, todos poseen inteligencias distintas. Y hablando de Inteligencias distintas, también la diversidad se refiere a otros muchos factores, como los estilos de aprendizaje y que “ninguno de nosotros posee un solo estilo de aprendizaje y pensamiento; todos tenemos un perfil con muchos estilos” (Santrock, 2006, p. 123), también el temperamento y la personalidad juegan un papel fundamental, ya que son aspectos que determinan la forma de aprender y actuar del niño, y de los que no necesariamente él está consciente, pero que sin embargo determinan también el proceso de aprendizaje, aunado a esto también están las diferencias individuales como las Necesidades Educativas Especiales que engloban Trastornos de Aprendizaje, del habla y lenguaje, la discapacidad intelectual, la discapacidad física, los trastornos emocionales o de conducta e incluso problemas de salud, de ceguera, sordera y los que comúnmente tienen hiperactividad o TDAH, además se tiene a los niños marginados culturalmente y los superdotados, todas estas diferencias individuales, se hicieron más presentes a partir de los cambios en las legislaciones a favor de la Integración e Inclusión, que en México se comenzó a partir de la reforma a la Educación básica que se hizo en el 2004 y se estableció como propósito principal la mejora en la calidad de

la Educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio Educativo, lo que significa que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de participar en procesos educativos y desarrollar sus potencialidades como seres humanos (RIEB, 2004). Estando las legislaciones presentes, la tarea principal es del docente, quien tiene que aprender a enseñar bajo esta multiplicidad de características en el alumnado y que su formación carece de especificidades en cada una de estas características; sin embargo la psicología educativa ofrece el panorama general de lo que se puede hacer en cada caso y como realizar un diagnóstico, evaluación, canalización e intervención para apoyarlos, cabe señalar que teorías son muchas de las que se pueden tomar referentes, pero la práctica depende de comenzar a transformar desde el aula la forma de ver la enseñanza, de reflexionar acerca de los niveles de conocimientos de nosotros como profesores y trabajar desde ahí, en el propio desarrollo humano del docente ya que no podemos dar aquello de lo que carecemos, hacer conciencia de cómo llevamos a cabo el proceso de enseñanza y de cómo son los procesos individuales de nuestros alumnos, permitirá darnos cuenta que hay que replantear y reconceptualizarnos como educadores, para trabajar más por un enseñanza individualizada, que cómo nos aclara Bautista (2002) no es sentarnos a trabajar con cada alumno de manera distinta, sino tener en cuenta las diferencias que hay, y seleccionar la enseñanza y sobre todo la evaluación, para no etiquetar, ni discriminar y tomar en cuenta los procesos de desarrollo de todos para lograr un aprendizaje que por repetición o descubrimiento, sea significativo para el total del alumnado (Ausubel, 2010, p. 18).

### **El proceso de adquisición de la lectoescritura, un problema común para los Docentes.**

Si bien el aprendizaje conlleva muchos procesos inmersos, sin duda uno de los más importantes es la lectoescritura, ya que sin ella, simplemente no puede darse el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula, y como lo menciona Bautista (2002, p. 120) “Tengamos en cuenta que la lectoescritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes

posteriores, ya que en la escuela la fase inicial de aprender a leer y escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender”.

Por supuesto cuando se habla de problemas lectoescritores en el niño, por consecuencia se habla de problemas en el aprendizaje, sin embargo en muchas ocasiones, el docente es culpable, ya que no se comprende que su adquisición es compleja, gradual y distinta en cada alumno, cabe señalar también que los métodos actuales de enseñanza de la lectura y escritura que se usan en la actualidad caen en lo mecánico y dejan a un lado los estilos de aprendizaje de los alumnos, por ende el maestro al seguirlos, dificulta el aprendizaje de los mismos.

Ya sea por la ruta léxica o la no léxica, lo importante en la lectura no es la velocidad con la que lee un niño, o la cantidad de líneas que alcanza a leer por minuto, sino la calidad de lo que lee, cómo lo lee y lo más relevante del proceso, qué comprende de lo que lee, que Rafael Bautista (2002, p. 126) hace referencia como que “Los procesos de comprensión interpretan el lenguaje, transformando los símbolos lingüísticos en un representación mental más abstracta, es decir, lo pasan de lenguaje a pensamiento”, y eso es el objetivo fundamental de la enseñanza de la lectura, llevar a los niños hasta un pensamiento abstracto, y al que también se agregaría crítico y reflexivo a partir de una comprensión.

Cuando el niño lee y comprende, el proceso de escritura es más sencillo, porque se va apropiando del lenguaje, identifica de manera clara las reglas gramaticales, ortográficas y de sintaxis, sin necesidad de la repetición y memorización forzada que es el método común.

Los docentes entonces, tendrían que enseñar de forma que la lectura y escritura sean de interés para los alumnos, usando métodos analíticos o sintéticos, tomando en cuenta los procesos psicológicos que están detrás de este proceso, como es la motivación, la autoestima, el desarrollo cognitivo, entre otros, y que son de gran relevancia para la adquisición, no dejar a un lado también que el proceso de adquisición de la lectoescritura, se puede dar en distintos momentos

o edades, no se le puede ubicar en cierta etapa, algunos niños lo alcanzarán primero, otros en grados posteriores, pero no olvidemos, es necesario aprender a leer para comprender y por consecuencia para pensar por sí mismos.

### **Intervención Psicopedagógica ¿Una tarea del Profesorado?**

Cuando un alumno es detectado con ciertas características, que pudieran estar entre una NEE ó con algún problema de aprendizaje, se sigue un proceso. Es un proceso que conlleva tiempo, mucha observación por parte de los docentes y un “trabajo colaborativo”, y se entrecomilla esta parte porque sin él puede resultar erróneo o incluso sin fundamento.

Hacer un diagnóstico es un proceso de investigación como tal, se hace con la finalidad de “dar cuenta de las particularidades psíquicas que restringen el proceso de aprendizaje de un niño” (Schlemenson, 2001, p. 2001). Cuando se habla de un diagnóstico, se habla también de la psicopedagogía, lo cual quiere decir que se lleva a cabo a través de un psicólogo y un pedagogo o un experto en el área educativa, lo cual en trabajo con los padres, formarían el equipo colaborativo de trabajo, lo ideal sería que la forma metodológica de llevar a cabo el trabajo, la realizará el psicólogo, sin embargo en las instituciones públicas en nivel básico en México, por desgracia en la mayoría de los casos se carece de él, y si los padres deciden acudir de manera particular con un especialista en psicología educativa, trabaja de forma externa al aula, así que tenemos que el profesor es quien en la práctica cotidiana realiza el trabajo; y hablar de la intervención recae en lo mismo, es el profesor quien decide llevarla o no a cabo, sin embargo lo hace de manera riesgosa y sin conocimientos teóricos del proceso, a pesar de ello su papel es muy importante, ya que los alumnos pasan una gran cantidad de tiempo dentro del aula y ellos pueden darse cuenta de problemáticas, de las cuales, muchas veces los padres o el psicólogo no se percatan, pero ya que lo hace, su compromiso es intervenir de manera que apoye al alumno a superar las dificultades, de tal forma que debe investigar, formarse por su cuenta y buscar el apoyo adecuado y pertinente cuando no lo tiene dentro

de la institución, el papel del docente nunca debe estar en etiquetar a un alumno, sino en hacerlo ver cómo alguien que posee inteligencia, habilidades y capacidad para desarrollarse. Una herramienta dentro del aula es la Psicología Educativa mediante la cual se lleva el diagnóstico, evaluación e intervención, que si bien, hay que dejar muy claro, no resuelve todos los problemas dentro de aula, pero que otorga la parte humana del proceso enseñanza – aprendizaje, que permite ver a los alumnos como seres vulnerables, únicos, especiales, inteligentes de distintas maneras y formas, como seres valiosos y sobre todo futuros ciudadanos que tendrán en sus manos la tarea de encaminar a las futuras generaciones, y que valdría la pena educar y atender de tal forma que crecieran lo más sanamente posible, hablando de lo físico, cognoscitivo, emocional y moral.

#### A manera de conclusión

- Hay que dejar muy claro que cuando se habla del desarrollo siempre se debe hacer referencia al desarrollo “integral”, los docentes tenemos la tarea de cuidar cada una de las partes de ese desarrollo en el niño (lo físico, cognitivo, emocional - afectivo, social o moral) todo es igual de importante, descuidar un área tiene repercusiones en las demás, hay que trabajar por ende de forma que dentro del aula se puedan desarrollar todas equilibradamente.
- A pesar de trabajar en preescolar o primaria, no se debe encasillar el desarrollo de los niños a etapas correspondientes con ciertas edades, hay que tener siempre en cuenta que cada niño se desarrolla de manera distinta y a un ritmo diferente, pero no por eso carece de inteligencia.
- Los docentes deben esforzarse por trabajar mediante una enseñanza individualizada, eso permitirá que los niños se sientan integrados y además en confianza de mostrar sus diferencias y desarrollar seguridad en sí mismos.
- Las diferencias individuales, son una oportunidad de crecimiento para el docente, ya que a través de ellas se puede aprender formas, métodos y recursos distintos de enseñar, además permite una formación permanente y una satisfacción de apoyar a la diversidad en el aula.
- El docente puede mejorar los procesos de adquisición de la lectoescritura si pone en práctica su creatividad en el diseño de actividades, tomando en cuenta los procesos psicológicos del niño y buscando materiales de interés que probablemente se salgan del programa pero que pueden tener mayor impacto en la motivación del niño.
- La psicología educativa es la herramienta que permite intervenir en las dificultades de aprendizaje de un niño, carecer de conocimientos sobre ella, imposibilita al docente para poder hacerlo, investigar e indagar más sobre ella no sólo es una necesidad inmediata, sino un compromiso de ser mejores seres humanos, mejores ciudadanos y por consecuencia mejores maestros.

#### Bibliografía

- Ausubel, David P. (2010), Psicología Educativa, Editorial Trillas, México, D.F., pp 17 – 45.
- Bautista, Rafael (Coordinador) (2002), Necesidades Educativas Especiales, Ediciones ALJIBE, México, D.F., pp. 119 -141, 143 – 163.
- Consideraciones acerca de las Diferencias Individuales en la Capacidad Intelectual.
- Santrock, Jhon W. (2006), Psicología de la Educación, Mc Graw Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V., México, pp. 104 – 131.
- Schlemenson, Silvia (Compiladora), (2001), Niños que no aprenden, PAIDÓS, México, pp. 15 – 40.
- SEP (2004). Reforma a la Educación Básica. Consultado el 11 de Mayo 2013. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>
- Woolfolk, Anita E. (2010), Psicología Educativa, Prentice Hall, México, D.F., pp. 22-151.



## EL HOMBRE MARGINAL DE NUESTRO TIEMPO

Andrés Merejo

Phd

La globalización en estos días que corren se caracteriza por las vueltas y revueltas de todas sus estructuras sociales, tecnológicas, económicas y culturales, donde al parecer la crisis del capitalismo net y globalizado no es parcial, no es cíclica, más bien sistémica, por lo que la gran pregunta que debemos formularnos es, ¿qué engendro saldrá de este descalabro que hoy sufre el capitalismo y que otrora lo sufrió el socialismo real?

En estos tiempos, el planeta tierra ha producido lo híbrido, el mundo y el ciber mundo. Dicha hibridez ha estado produciendo nuevas formas de organización social, económica, cultural, educativa y tecnológica.

Semejante forma de organización social ha construido un nuevo sujeto, el cibernético, que navega en la redes ciberespaciales y se mueve en los diversos espacios físicos, convirtiéndose en el protagonista de este siglo XXI. Es un ciberciudadano conformado en su inmensa mayoría por los jóvenes net y los nativos digitales, agrupados en diversos movimientos sociales planetarios. Tal es el caso de los indignaos, los pendejos, Anónimos, justicia fiscal, Wikileaks, entre otros, y que se entretejen de empatía social en todo el espacio y el ciberespacio del planeta.

Dicho sujeto cibernético se ha estado apropiado de los espacios virtuales y reales. Por eso su lucha no es solo política, sino ciberpolítica, ya que busca cambiar la regla política real y virtual, donde el miedo no se imponga, el Estado de malestar se reduzca a su mínima expresión y que la sociedad civil se agigante y se replantee la forma de ejercer la política hoy día.

El nuevo sujeto cibernético conspira contra el hombre marginal, que tiene corta visión política y cultural y que por su edad, más allá de los cuarenta, se

tipifica como emigrante digital, que navega por el ciberespacio en busca de información pero no interioriza el accionar en su mundo y no pertenece a ninguna red social, aunque puede estar inscrito en ella, pero no le interesa ser partícipe de tal acontecimiento cibernético.

Este hombre marginal no puede confundirse con el excluido del mundo social y económico. El marginal se define por su condición de vivir en la orilla de la cultura y la cibercultura y por su estrategia orientada a reproducir y conservar el orden social existente, así como el poder social y digital.

Una franja de esos hombres marginales son emigrantes digitales y se inscriben en los análisis de coyuntura de su país o localidad en donde viven y buscan información en la orilla del ciberespacio. Se limitan a lo nacional. De ahí que el hombre marginal de nuestro tiempo es un ser agobiado en el mundo e indiferente al ciber mundo, además de no asumir un rol protagónico para cambiar el entorno social y virtual donde vive, contrariamente a como lo realizan los sujetos de la generación net y los nativos digitales en los actuales procesos sociales y culturales que vive el planeta.

A diferencia de ese hombre marginal, que no se asume como ciudadano y ciberciudadano, el sujeto cibernético trasciende esa marginalidad y no se siente marcado por una territorialidad, una estrecha concepción de identidad, aunque su punto de partida sea un espacio, un territorio, como tampoco se queda como consumidor del mundo cibernético, ya que vuela por los confines del ciberespacio, participando en las redes sociales, entrando en una nueva forma de hacer política, conforme a la libertad, la democracia y la justicia social.

El sujeto cibernético no se ahoga en el mundo ni niega el ciber mundo, como tampoco vive perdido en el ciber mundo negando el mundo. Su visión es planetaria, ya que forma parte de la hibridez del mundo y el ciber mundo. Este sujeto cibernético se desplaza y se desliza rápidamente de los espacios virtuales a los reales, en donde tiene incidencia social. Su lucha va de lo virtual a lo real y viceversa.

Contrario al hombre marginal, que es un sujeto que vive en el sentido en que lo apunta a principio del siglo XX el intelectual Robert Ezra Park(1928), cuando decía que ese individuo marginal es un híbrido que vive en los márgenes de dos culturas y de dos sociedades que no están del todo fundidas ni penetradas entre sí.

Pero a diferencia de Park, yo postulo en el aquí y ahora del siglo XXI un sujeto cibernético planetario que se mueve entre la cultura y la cibercultura, que no se reconoce solamente como sujeto del mundo sino también del ciberespacio, que vive en ambos mundos y sabe que su lucha por los derechos humanos se libra en el espacio y el ciberespacio.



**revistadecooperacion.com**  
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC