

Publicación Trimestral - Número 17 - Octubre - Diciembre 2012 / ISSN 1853-8118

Complejidad

Filosofía - Estética - Epistemología - Poética - Humanidades - Política

Editorial

Aprender de los Errores en la Enseñanza y en la Vida

Por Saturnino de la Torre

Miradas Complejas del Arte Dramático

Por Montse González Parera

Los Jóvenes y el Diálogo Intergeneracional en la Transformación Comunitaria y Social - Parte II

Por Ovidio D'Angelo Hernández

Y a-t-il une crise de la classe ouvrière française au début des années 1960 ?

Por María Laura Fernández Pinola

El Desván de las Reseñas

Steiner, George “La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan”.

Complejidad

Filosofía - Estética - Epistemología - Poética - Humanidades - Política

Director: Raúl Domingo Motta	Editorial	2
Secretario De Redacción: Alejandro Ruiz Balza	Aprender de los Errores en la Enseñanza y en la Vida	5
Consejo Académico Internacional: Edgar Morin Emilio Roger Ciurana Geneviève De Mahieu Hermes Clavería Luz Angélica Gutiérrez Bonilla Porfirio Tamez Solis Eduardo Gálvez Francisco Montfort Guillén Mario Aguilera Mejía Edgard de Assis Carvalho Hadj Garm´Oren Fabio Moschen Abel Leyva Castellanos Rubén Oscar Elz	<i>Por Saturnino de la Torre</i> Miradas Complejas del Arte Dramático <i>Por Montse González Parera</i> Los Jóvenes y el Diálogo Intergeneracional en la Transformación Comunitaria y Social - Parte II <i>Por Ovidio D´Angelo Hernández</i> Y a-t-il une crise de la classe ouvrière française au début des années 1960 ? <i>Por María Laura Fernández Pinola</i>	 20 29 39
Editor responsable: Raúl D. Motta y Alejandro Ruiz Balza. Las notas firmadas representan la opinión de los autores y no necesariamente la de la revista. Dirección: Arenales 1837 - Piso 2 Dto. "D" 1124 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Teléfono 5411-48137074 - www.complejidad.org / email: revista@complejidad.org	El Desván de las Reseñas George Steiner "La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan".	47

Editorial

Las necesidades y los problemas que surgen en la promoción y demanda de innovaciones y creaciones en general, para el desarrollo social y económico, como por ejemplo se observa en el campo de las industrias de la cultura con sus virtudes y defectos, han generado nuevos desafíos políticos en un contexto de interacciones crecientes y situaciones inesperadas. Ello demanda otro tipo de percepción, organización y liderazgo social.

Las transformaciones del presente promueven originales procesos sociales, emprendimientos económico y políticos con inciertos resultados (para bien y para mal), en el futuro mediato. Un conjunto determinado de creencias y presupuestos sociales de larga data, asociados a modos y maneras constitutivas de hacer y construir social, política y económicamente, son cada vez más inapropiados e inoportunos frente a problemas que requieren de otro tipo de enfoque, captura y concreción de información y conocimiento para la toma de decisiones. Pero, por sobre todas las cosas se requiere otra subjetividad.

La construcción y planificación de modelos prospectivos y organizacionales para la gestión política, social y económica no pueden basarse en subjetividades individuales y sociales del pasado, debido a que ha emergido una nueva sensibilidad social muy heterogénea y fragmentada. Para esta nueva situación se requiere de otra visión estética (relativa a las nuevas sensibilidades individuales y sociales, hoy sólo explotadas por el marketing) y de diversos modos ontológicos de comprender y modelar lo real, como se observa en la matemática de hoy y su aplicaciones al computo.

Un ejemplo de crisis y agotamiento de creencias, valores, presupuestos, modos de pensar, subjetividad y modelos de gestión es la crisis de los sistemas educativos, estos operan en medio de una obsolescencia que ya no se ignora pero que todavía se disimula, sin poder responder a procesos de cambio y dinámicas sociales que se sufren pero cuyas causas se desconocen en la mayoría de los casos. De esta manera, reproducen viejas subjetividades y máquinas de pensar descontextualizadas, que no pueden crear ni construir en la singularidad y multiplicidad de los procesos y cambios del presente, salvo en el espejismo y en los simulacros que la continuidad del pasado y los viejos hábitos producen en sus espacios, ocultando para sí las relativas inoperancias institucionales que hoy se padecen.

Esta situación requiere entre otras cosas, de una nueva articulación entre las sensibilidades, las experiencias, los saberes, la información y los conocimientos, cuya configuración será singular y específica en cada organización, con la finalidad de operar en un contexto muy inestable y bifurcante.

En el campo de la educación y la cultura hay mucha documentación al respecto y en muchos casos suelen repetirse los mismos déficit a saber, una percepción muy pobre sobre las transformaciones del presente y una base conceptual muy superficial sobre los conceptos que se pretenden instalar como alternativas de solución.

En el caso de nuestro presente, entendido como una sociedad que se complejiza día a día y que como tal, contiene distintos grados de incertidumbre en una gran variedad de entornos sociales (lo que vulgarmente se entiende por multiculturalidad), no es posible pensar los contenidos y las habilidades de las personas haciendo abstracción de ello o reduciendo el asunto a un problema de recursos humanos y perfiles productivos o tecnológicos.

Otro gran obstáculo son los enfoques fragmentarios y su culto. En el primer caso se trata de una visión que desconoce la perspectiva compleja de los problemas, es decir una perspectiva sensible a la interrelación de los problemas, como por ejemplo la relación existente entre un currículum educativo, los sujetos, la gestión institucional y los vectores de cambio contextual que al aislarse entre sí y estudiarse por separado se distorsionan gravemente.

En el segundo caso, se entiende por culto al rechazo que esta visión fragmentaria realiza sobre las perspectivas articuladoras, cuyo lenguaje no se reducen al argot del campo específico de los especialistas de turno, despreciando incluso la opinión de los actores involucrados en los problemas, salvo que se los objetive como estudio de casos.

En este enfoque se entiende por contexto no sólo a la situación o circunstancia social, sino también a la relación de pertinencia o no de los conceptos, los problemas y la ideas involucradas.

Porque de poco sirve tratar estos temas desconociendo la profundidad de la crisis de paradigmas en que se hallan nuestras elaboraciones teóricas o mencionando a cada rato, la existencia de esa crisis pero sin aplicarla al enfoque, el discurso y la observación del tema a tratar.

Por lo tanto, la volatilidad institucional y la relatividad extrema en que se encuentran las dinámicas sociales tradicionales, exige mucha cautela en el enfoque y los resultados del mismo, porque exige el instrumento del ensayo, asociado a la investigación permanente y la experimentación, a sabiendas que la ansiedad social exige, por el contrario, certezas absolutas y verdades intemporales que no se pueden ofrecer.

Para nosotros por ejemplo, un proyecto de reforma educativa y cultural vale por su calidad de pertinencia a las necesidades del contexto, pero vale mucho más por su visión estratégica a mediano y largo plazo y por la capacidad de encontrar las herramientas y los recursos para reprogramar y reconfigurar los objetivos y las respuestas dadas, en directa correlación con la variedad de situaciones que pueden acontecer en una sociedad inestable como la nuestra.

Por ello, inferimos que el enfoque en el caso de la educación y su debatido enfoque sobre nuevas competencias y habilidades también requieren de un enfoque nuevo de las mismas.

Gran parte de la novedad que se pueda aportar no radica tanto en encontrar competencias inéditas, desconocidas o impensadas, como de la capacidad de recontextualizar las habilidades y competencias y de repensar la relación entre estas y los sujetos, sobre la base de un mapa curricular que refleje la situación real de la oferta del sistema y su correlación con la emergencia de los nuevos problemas de la humana condición.

Para resumir, las variables contextuales que siempre deben estar presentes en las reflexiones y decisiones sobre políticas educativas y culturales en general y curriculares en particular, son aquellos vectores que inciden en la crisis profunda de paradigmas de nuestras sociedades. ¿Qué significa esto en correspondencia con nuestro problema? Que la presencia de una crisis profunda de paradigma implica lo siguiente:

- 1.** Que dada su profundidad no involucra a un campo específico de actividad social, por ejemplo el conocimiento, sino que se ha derramado a todos los sectores sociales, generando un impacto transversal y generalizado.
- 2.** Que cuando se habla de paradigma se hace referencia a un modelo imaginario con que se piensan las dinámicas sociales y que él mismo se halla involucrado y bajo sospecha de ser parte de la misma crisis.
- 3.** Que una crisis de paradigma implica una doble discontinuidad, es decir, una discontinuidad objetiva que el término "crisis" da cuenta con su idea de ruptura y sus concomitantes bifurcaciones. Pero también subjetiva, porque el término "paradigma" hace referencia a una ruptura en la forma de pensar. No se puede pensar una discontinuidad disruptiva sin una ruptura con el sentido común y las inercias esquematizadas del pensamiento adherido a la continuidad agotada. Para pensar los acontecimientos contemporáneos es decisivo hacer un esfuerzo de "inactualidad" es decir, salirse de las inercias y hábitos del entendimiento comprometido con el pasado y los hábitos del presente.

Entonces, una crisis de paradigma nos obliga a pensar y repensar acerca de qué continuará y sobre qué no será posible continuar a pesar nuestro. Pero sobre todas las cosas es preciso pensar en los emergentes, es decir aquellos acontecimientos cargados de novedad y que como tales no están previstos en nuestros esquemas mentales, competencias, hábitos cotidianos y campos conceptuales. En esta circunstancia el aprendizaje sobre nuestros errores e ilusiones es crucial.

Aprender de los Errores en la Enseñanza y en la Vida

Por Saturnino de la Torre

En este texto el autor señala que a pesar de que el error ha sido visto tradicionalmente como un resultado sancionable, como un comportamiento o acto indeseable del que no es posible sacar nada positivo, este puede ser un instrumento de cambio y aprendizaje de igual modo que la adversidad puede ser vista como oportunidad. La clave de ese cambio no está en la naturaleza del error o de la adversidad, sino en el pensamiento y actitud de la persona para transformar creativamente dichas situaciones.

*Un error corregido puede ser más fecundo
que un éxito inmediato*

J. Piaget

Los Errores en la Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es un elemento clave del currículo y del proceso formativo. Es como la llave que da acceso a los procesos y a los resultados. Quien evalúa posee el control y la información de lo que realmente se ha conseguido. La evaluación nos permite apreciar el nivel de ajuste o desajuste entre lo previsto y lo obtenido, si se plantea en términos de objetivos. La evaluación permite diagnosticar, orientar la toma de decisiones, reflexionar sobre procesos y resultados, ser utilizada como instrumento de investigación y formación, mejorar la práctica, controlar los resultados, servir de referencia

para realizar pronósticos, etc. Precisamente porque son innumerables las características y funciones atribuidas a la evaluación, nos limitaremos en este epígrafe a considerar:

- a) El carácter sancionador del error en la práctica evaluativa.
- b) El carácter dilemático de las funciones formativa y sancionadora.
- c) El juicio interpretativo que acompaña a toda evaluación .

Damos por sentado el carácter multidimensional y procesual de la evaluación, rasgos compartidos por otros conceptos educativos

como la innovación o la formación. En este apartado simplemente queremos subrayar cómo la consideración del error forma parte del currículo oculto, del pensamiento latente del profesor en cualquier proceso evaluativo. Tomar conciencia de este hecho representa sacarlo a la luz y por lo mismo poder abordarlo racionalmente.

Cuando una conducta se automatiza sin que sepamos las causas que la originaron, resulta difícil de modificarla. Por principio psicológico de reducción del esfuerzo, todo profesional tiende a automatizar o rutinizar muchas de las acciones, para poder atender mejor a las nuevas. De no hacerlo así se sobrecargaría nuestra conciencia. En tal sentido, los profesores, cuando ya han adquirido una determinada experiencia, caen fácilmente en la rutina. Explicaciones, tareas para realizar en casa o en clase, priorizar unos conocimientos sobre otros, modo de evaluar, etc. son algunos de los comportamientos que crean hábito, anulando la reflexión sobre su alcance educativo. Esto es, se pierde un poco el sentido curricular o pedagógico de tales conductas.

El carácter sancionador del error en los exámenes es un rasgo difícilmente separable de la evaluación en la práctica escolar. Profesores, alumnos y sociedad aceptamos como "justicia docente" que un examen con errores comporta una baja calificación. El error es el criterio sancionador, el termómetro que nos indica el nivel de conocimientos alcanzados. Resulta difícil imaginar procedimientos evaluativos en los que de una u otra forma no esté presente el carácter punitivo de los errores. Si no se penalizan los erro-

res, se preguntan, ¿Cómo diferenciar a los sujetos que han aprendido más de los que han aprendido menos? ¿Cómo llevar a cabo una calificación equitativa? ¿Es posible imaginar sistemas evaluativos en los que no exista una consideración punitiva de los errores? La respuesta resulta evidente: en una concepción reproductora y conductista en la que los objetivos se identifican con los resultados deseables, no es posible. En esta concepción, el error siempre desmerecerá porque refleja los fallos o aprendizajes no alcanzados.

En mi tercera presunción errónea me referí al hecho de instrumentar la evaluación a partir de los errores. *"La evaluación se basa en el error como criterio diferenciador de aprendizajes alcanzados. Dicho más llanamente, el profesor evalúa, por lo general, contabilizando los fallos cometidos, de tal modo que la calificación es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta"* (S. de la Torre:2004, 96). En ocasiones anuncian a sus alumnos que determinadas faltas (de ortografía por ejemplo) influirán negativamente en la calificación final. En tales casos se está actuando bajo la presunción o pensamiento implícito del carácter punitivo del error.

De ahí que la trascendencia de reflexionar sobre los errores en la enseñanza-aprendizaje está en el cambio de paradigma que ello comporta. De priorizar los resultados pasamos a priorizar el contexto y el proceso. El profesor, sin perder de vista lo que se debe exigir, parte de las condiciones en las que se encuentra y valora el proceso de mejora. De una evaluación basada en la norma se pasa

a una evaluación criterial en la que se valora el avance o mejora alcanzada sobre la base de la situación inicial y el contexto. En este caso más que la cantidad de errores interesa el tipo de errores, ya que ellos reflejan deficiencias específicas en determinados aprendizajes; más que a la exactitud se mira al progreso alcanzado; más que al promedio de la clase, a las diferencias de los sujetos.

La evaluación, desde esta perspectiva, recupera el significado global perdido en los controles o exámenes. En estos se obtiene una información puntual, sujeta a múltiples condicionamientos y distorsiones, en detrimento de una valoración global. Es esta valoración global la que interesa recuperar prestando mayor atención a los procedimientos y otras modalidades evaluativas. También en éstos se dan errores, pero nos proporcionan información útil para mejorar los aprendizajes.

¿Es más equitativa la evaluación realizada mediante el criterio de fallos y aciertos obtenidos en un examen puntual que la valoración de tareas diversas en distintos momentos? La costumbre de evaluar los aprendizajes alcanzados en un determinado periodo (evaluaciones) mediante unas cuantas preguntas deja mucho que desear. No siempre reflejan los conocimientos adquiridos por los estudiantes. ¿Qué sentido tiene entonces apoyar la calificación en el número de aciertos y errores de una prueba concreta? Y sin embargo es una práctica habitual en el profesorado.

Pero si bien es cierto lo que acabamos de escribir también lo es su carácter dilemático

entre la función formativa y sancionadora. La evaluación, en su función controladora, exige rigor en la comprobación de objetivos alcanzados; pero al tiempo, en su función formativa, da a los resultados un carácter orientador. De ahí la afirmación: *evaluar no es juzgar sino ayudar*. La información obtenida no se transforma en juicio sancionador, sino en información orientadora. El profesor no juzga, sino que informa y reorienta si es preciso su estrategia docente. Los errores se utilizan como indicadores de lagunas y fallos sistemáticos. Ha sido M. A. Zabalza (1990), entre otros, quien se ha referido a la evaluación en su función formativa e instrumento de cambio. "*La evaluación ha de proporcionar información descriptiva que ilumine los puntos de dificultad así como las posibles vías de cambio*" (p.301).

La descripción de un caso real es el mejor argumento de la viabilidad de esta consideración constructiva del error en la evaluación. El profesor de matemáticas de un Centro Escolar, conector de esta conceptualización, tras corregir las pruebas periódicas de los contenidos que explica, convoca a los cinco alumnos que han obtenido mejores resultados. Ellos constituyen el *equipo analizador*, encargado de revisar los ejercicios de quienes han obtenido peores calificaciones y averiguar los errores más frecuentes y su motivo.

En una de las sesiones dichos alumnos explican a la clase el modo cómo ellos contestarían a las cuestiones o problemas planteados. Esta estrategia tiene la ventaja de que el grupo no siempre es el mismo sino

que varía, existiendo cierto aliciente por pertenecer al mismo. La clase se hace participativa, ya que los propios alumnos contribuyen a la instrucción de los compañeros. Se fomentan los modelos cooperativos. Por otra parte, la evaluación oficial no era el resultado de un examen puntual, sino de los resultados obtenidos a lo largo de un periodo con ponderación creciente desde el primero al último ejercicio realizado.

Esto es, si se hubieran realizado cinco ejercicios-control, el último tendría una ponderación de 5, frente al primero que pesaría 1. De este modo se valora el progreso realizando al tiempo que se toma en consideración el aprendizaje inicial. El sistema estimula a la superación sin olvidar la constancia en el trabajo.

Cuando un profesor lleva a cabo correcciones o comentarios orientativos sobre los errores está realizando una evaluación formativa. Al menos existe una actitud o pensamiento implícito de mejorar respuestas posteriores y no sólo puntuando una tarea. Este rasgo, juntamente con otros que se analizarán posteriormente, nos permitirá definir estilos de evaluación diferentes.

Digamos, por fin, que toda evaluación lleva implícito un proceso de decisiones que no siempre se fundamentan en datos objetivos. Queremos decir que cuando un profesor lleva a cabo la evaluación de un ejercicio, por más objetivo que pretenda ser, influyen en el mismo una serie de aspectos contextuales, personales y de estilo evaluador que hace que un mismo ejercicio sea valorado de forma distinta por varios profesores. No

es exagerado afirmar que la evaluación es un proceso interpretativo. Abusando de la redundancia diríamos que sólo existe objetividad en las 'pruebas objetivas'. En cualquier otro tipo de pruebas, abiertas o semiabiertas, incluidas las matemáticas, el profesor pondera de diferente manera los errores.

Mientras que unos pasan por alto determinados fallos, otros los sancionan con mayor rigor. Ya lo hemos estudiado al afirmar : *"Si alguna idea emerge con fuerza de la revisión teórica y del análisis empírico de los errores es la consideración de la evaluación como proceso interpretativo en el que influyen tanto los resultados como la interpretación que de ellos hace el evaluador. Incluso en las pruebas de matemáticas, aparentemente más objetivas y en las que esperamos mayor coincidencia en la calificación, concurren criterios personales y discriminativos que llevan a otorgar diferente peso a un mismo error o fallo"* (S. de la Torre : 2004, 214).

¿Cómo explicar el hecho de que un mismo ejercicio de matemáticas sea valorado con las más dispares calificaciones (entre 3 y 9) por diferentes profesores?. Si la objetividad evaluadora fuera tan evidente como se cree en matemáticas, no ocurrirían hechos como el referido. En toda evaluación existen pautas subyacentes que, en la medida que son compartidas, acerca a los evaluadores. De este modo se explica el alto grado de fiabilidad en los correctores de una redacción, por ejemplo, o en la evaluación de tareas creativas. Sólo cuando se hacen conscientes determinadas pautas o criterios conseguimos acotar el carácter interpretativo.

El reconocimiento de esta faceta nos obliga a realizar una reflexión profunda sobre nuestro sistema de evaluación de los aprendizajes, para hacerla más flexible, diversificada en las pruebas y los tiempos, criterial, comprensiva y contrastada con la percepción del alumno. En evaluación sólo son evidentes los extremos: lo que está muy bien y lo que está muy mal.

¿Qué deberían decir los Errores al Profesor?

El primer paso que debería dar el profesor para pasar de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, es tomar conciencia de que el error, al igual que las experiencias negativas de la vida, son oportunidades de aprendizaje. De hecho así lo han hecho grandes creadores de la Humanidad (de la Torre, 2011, 2012). Es preciso, pues, procurar cambiar la actitud, ya que de no ser así su comportamiento quedaría en mero artificio.

El cambio que propongo tiene las características de una profunda innovación. Implica una alteración importante de los roles del profesor y alumno. Supone pasar de una consideración de culpabilidad del error a una visión estratégica, de una conducta didáctica sancionable a una ocasión para la observación, el análisis y profundización en los motivos del fallo. El profesorado, por lo general, tiende a atribuir los errores de los alumnos a falta de dedicación o atención, inhibiendo toda responsabilidad. Es un ejemplo claro de la llamada “atribución extrínseca”. Todo lo que ocurre de signo negativo se debe al alumnado. Esta actitud bloquea toda posibilidad de autoanálisis.

El error, desde la mirada que proponemos, proporciona gran cantidad de información. En primer lugar le informa que el estudiante *que se equivoca en sus ejercicios o evaluaciones necesita de ayuda*. Alguien pudiera pensar que resulta superfluo, pero no es así. Para ello es preciso esclarecer la naturaleza del error cometido. No son todos iguales ni precisan de la misma ayuda. Los errores ortográficos, por ejemplo, exigen un tipo de tratamiento distinto a la alteración sistemática de letras. Un error de concepto reviste mayor relevancia que un error de ejecución. La actitud habitual del profesorado ante el error del alumno, suele ser de reprensión o sanción. Cambiar esta actitud por la de ayuda supone reflexionar previamente sobre su papel como docente. "Profesor, preguntaba en cierta ocasión un alumno, por qué $2 + 2$ es lo mismo que 2×2 , y sin embargo $3 + 3$ no es lo mismo que 3×3 ". ¿Qué respuesta le darías? ¿En qué está la diferencia?

El error proporciona *pistas de lo que ocurre en el proceso de razonamiento*. ¿Qué estrategias o reglas está utilizando el sujeto para resolver un problema? El error es un síntoma que no ha de eliminarse sin averiguar antes qué lo provoca. Raramente contesta el estudiante por azar. Suele seguir ciertas reglas que le conducen al tipo de respuesta más adecuada a la pregunta que le formulan. ¿Qué reglas está utilizando? En tanto asumamos los aciertos como resultado de un proceso correcto difícilmente nos pararemos a pensar si su razonamiento ha sido correcto. En cambio el error nos lleva a pensar que algo no está funcionando como desearíamos. ¿Cuál es el punto de

desviación ? ¿Por qué no sigue las reglas que le hemos enseñado?.

En cierta ocasión preguntó un profesor de arquitectura a sus alumnos cómo podrían averiguar la altura de un edificio, sin ayuda de metro, esperando que le contestaran con el tiempo tardado por un objeto al ser arrojado desde lo alto. Pero ¿qué valor daría el profesor a respuestas no previstas como : se lo preguntaría al portero del edificio, miraría en los planos, compararía la sombra del edificio con la propia, contaría las escaleras,...?. Posiblemente las consideraría erróneas, y sin embargo denotan un proceso creativo que va más allá de lo aprendido. En ocasiones tratamos como errores lo que en realidad son divergencias. Y éstas debieran promoverse más que evitarse.

El error deja traslucir *el procesamiento cognitivo de la información*. Es algo así como el colorante utilizado por los analistas, que permite hacer traslúcida la circulación de un elemento, facilitando con ello su análisis. Como apuntábamos anteriormente nos proporciona más información procesual el error cometido por un alumno que sus aciertos. Una experiencia interesante realizada por nosotros ha sido el obtener un listado de todas las instrucciones que el alumno daba al ordenador para realizar un determinado proyecto a través del lenguaje Logo.

Una de las conclusiones a que se llegó fue el mejor aprendizaje de los procesos. Cuando el alumno se equivocaba y no salía en la pantalla la figura que había diseñado debía

averiguar dónde estaba el fallo. Ello le obligaba a un análisis retroactivo de los pasos dados. De este modo interiorizaba activamente los procedimientos. Cuando el niño se olvida de lo que lleva en las operaciones aritméticas, comete un error de ejecución y no de comprensión o análisis. Los errores de ejecución aumentan en los procesos complejos.

El conocimiento de la naturaleza del error proporciona una *guía estratégica de la práctica didáctica*. El profesor que conoce los fallos más frecuentes en que caen los alumnos sin duda adapta sus nuevas explicaciones a subsanar dichos errores. Pero esta adaptación se hace intuitivamente, sin diagnosis previa, sin conocimiento del tipo de error ni el por qué del mismo.

El error *condiciona el método de enseñanza*. Resulta patente que el profesor que atiende al error como estrategia docente se fija en los procesos mentales tanto o más que en los resultados. Ello le llevará a fomentar la libertad de explorar formas distintas de resolver una situación. Dicho de otra manera se inclinará a utilizar una metodología de aprendizaje por descubrimiento y por consiguiente estará potenciando el pensamiento creativo, por más que no sea consciente de ello.

El profesor que se preocupa de transmitir información al alumno, prioriza una metodología expositiva centrada en el profesor. Quien, por el contrario, atiende al proceso de aprendizaje se verá impulsado a partir de las estrategias cognitivas del alumno, de su modo de procesar la información y por consiguiente de una metodología activa. La me-

Metodología heurística seguida en el aprendizaje del lenguaje Logo es un buen ejemplo de lo que decimos. El profesor no explica, se limita a guiar y orientar al alumno que demanda su ayuda porque se encuentra con problemas que no logra resolver.

Los errores *proporcionan información sobre el progreso del alumno* respecto a sus compañeros. La cantidad y tipo de errores nos permiten evaluar el progreso de los alumnos al tiempo que servir de contraste respecto a nuestro nivel de exigencia. Recientemente me comentaba un alumno cómo en un examen de inglés de 7º de EGB había suspendido casi toda la clase. Naturalmente, el número de errores cometidos fue abundante. ¿Pero en qué estaba el fallo: en estructuras, léxico, ortografía,...? Se le había exigido un nivel de vocabulario superior al nivel alcanzado.

Los errores en posteriores ejercicios nos indicarán el grado de progreso alcanzado y las diferencias entre unos sujetos y otros. Rápidamente nos asalta el pensamiento: esas diferencias se ponen de manifiesto a través de las notas. La diferencia está en que las calificaciones responden a una interpretación o inferencia del profesor respecto a los conocimientos alcanzados, ya que un examen es como una muestra, de lo que se supone ha de dominar. En cambio el tipo y número de errores informan del proceso.

La confusión de errores hacen perder tiempo y eficacia al profesor. Es frecuente que el profesor se guíe, en el mejor de los casos, por el número de faltas o errores en-

contrados en los ejercicios de idioma, matemáticas, lenguaje o cualquier otra materia. A la vista del número de alumnos que han incurrido en los mismos fallos, algunos profesores montan diversas sesiones de repaso o recuperación. Si se planteara previamente la tipología del error (errores de entrada, organización o ejecución) ahorraríamos tiempo y ganaríamos en eficacia al centrar nuestro esfuerzo en los puntos cruciales del problema. Se hace preciso, pues, presentar algún modelo clasificatorio de los errores que guíen nuestra intervención didáctica. Me ocuparé de este punto más adelante. Antes examinaremos lo que dice el error al alumno y las presunciones erróneas del profesor.

Algunas Presunciones Erróneas del Profesorado

El error también está arraigado en nuestra visión del mundo y en la asunción de ciertos valores recibidos a través del currículo oculto. Actuamos a partir de ciertas presunciones y teorías implícitas que trasladamos a muchos de nuestros comportamientos habituales.

Esto es lo que ocurre con ciertos presupuestos implícitos del profesor que le llevan a actuaciones docentes inadecuadas. Un profesor que ya ha superado la fase inicial, actúa más por rutinas que por reflexión. Y sin embargo debiera ser la reflexión la que acompañara su toma de decisiones respecto al desarrollo del programa previsto. ¿Por qué? Porque en su formación se han seguido, mayoritariamente, modelos poco reflexivos, unas veces excesivamente

teóricos y otras apoyados en recetas casuísticas. El enfoque reflexivo de formación fundamentado por K.M. Zeichner representa una aportación valiosa. Muestra de ello es que en el reciente *Handbook of Research on Teacher Education*, editado por W. R. Houston (1990), centrado en la formación del profesorado, es el autor, juntamente con Shulman, más citado. Veamos algunas de estas presunciones relativas al acierto y al error. El hecho de hacerlas conscientes representa un paso hacia su eliminación.

Un resultado correcto es indicio de un proceso correcto. Esta suele ser una idea bastante difundida que subyace en el pensamiento del docente cuando valora las actividades de instrucción. Se hace una inferencia inadecuada del proceso a partir del resultado sin tener en cuenta otras variables. Así cuando el profesor califica positivamente un ejercicio, considera, en su pensamiento implícito, que tal alumno conoce la materia.

Al valorar el resultado concreto vamos más allá del alcance parcial de las preguntas o ejercicios evaluadores y emitimos juicios de rango general. Un mal examen es juzgado como un bajo dominio de los objetivos previstos, en tanto que un examen correcto nos hace pensar que el sujeto siguió un procedimiento adecuado. Si bien hemos de admitir que es así en la mayor parte de los casos, en algunos resulta engañoso. Al margen de esas situaciones tan habituales de 'copiarse', están las memorizaciones mecánicas, los aciertos casuales, los errores compensados, el azar como aliado al preguntar lo que se había estudiado, etc. Existen mu-

chas situaciones que invalidan la presunción inicial, de modo que ha de tomarse en consideración que un resultado correcto no siempre es indicador de un proceso correcto. Como dice Peters, lo que no está en el proceso, no aparece en el producto, lo cual no obsta a que podamos ver en el producto cosas que no están en el proceso.

¿Cómo calificamos la siguiente operación?

$$\begin{array}{r} 46875 \\ + 010 \\ \hline 6238 \\ 53123 \end{array}$$

A pesar de la aparente corrección, el sujeto tuvo dos errores compensados. En la columna central [8+0+2], olvidó sumar la que se llevaba de la operación anterior, pero contó el cero como valor positivo. Este proceso inadecuado, que no es detectable mirando el producto, se pone de manifiesto ante los errores. No se trata de un caso habitual, aunque no resulta difícil encontrarlos con resultados correctos que encubren procesos inadecuados.

En *evaluación se atiende a los resultados más que a los procesos*. Aunque pocos reconocerán abiertamente dar mayor importancia a los resultados que a los procesos, en la práctica la mayor parte del profesorado valoramos y calificamos resultados, relegando los procesos al plano del 'discurso teórico'. Afirmamos que han de tenerse en cuenta los procesos, pero pocas veces quedan recogidos en las evaluaciones. En el mejor de los casos algunos profesores puntúan las operaciones intermedias realizadas

correctamente en un problema con resultado final equivocado. La mejor evidencia de cuanto digo está en que las calificaciones realizadas por el profesorado responden mayoritariamente a los resultados obtenidos en exámenes formalizados y no a aprendizajes valorados al margen de dichas pruebas. Le sirve de poco a un escolar defender que los conocimientos mostrados en un examen o evaluación no son representativos de cuanto sabe ni de las adquisiciones conseguidas teniendo en cuenta el punto de partida. Lo que cuenta para la calificación es lo que aparece escrito en la prueba control. Naturalmente existen excepciones.

La razón de esta aparente incoherencia no es otra que la dificultad de valorar procesos y sobre todo de justificar nuestra interpretación de los mismos ante los interesados y la sociedad. De igual modo que en otro tiempo se aceptaba el castigo como consecuencia de no saberse la lección, hoy existe cierto consenso social según el cual un examen o prueba evaluativa son actos sancionadores, representativos de los conocimientos alcanzados por los escolares.

¿Cómo protestar por una baja calificación cuando se ha realizado un mal examen? Más difícil sería aceptar como justo el juicio de insuficiencia bajo el criterio de que no mejoraron sus procesos. ¿Qué profesor se aventura a mantener el porcentaje de suspensos actual con el criterio cualitativo de no encontrar mejora en los procesos de aprendizaje? ¿En qué consisten tales procesos? ¿Cómo justificar ante el alumno las diferencias de calificación sin previa evaluación? Tengo la convicción que seguire-

mos durante mucho tiempo hablando de procesos pero valorando resultados. La consideración del error puede, tal vez, contribuir a valorar procesos y productos, proponiendo problemas o situaciones en las que se proporciona el resultado final, en lugar de tener que buscarlo como meta.

Una tercera presunción es que *la evaluación se instrumenta a partir del error*. No estoy aventurando un juicio gratuito, sino poniendo al descubierto una realidad tangible. La evaluación se basa en el error como criterio diferenciador de aprendizajes alcanzados. Dicho más llanamente, el profesor evalúa, por lo general, contabilizando los fallos cometidos, de tal modo que la calificación es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta.

Resulta muy difícil escapar a estos convencionalismos y presunciones profesionales. ¿Qué profesor evalúa a sus alumnos sin utilizar el error como criterio sancionador? Me pregunto, incluso, si es posible establecer diferencias respecto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos sin recurrir al carácter sancionador del error. ¿Puede un profesor otorgar una calificación al margen de los errores cometidos por el alumno? Mi respuesta es que mientras consideremos la evaluación como resultado, la dimensión negativa del error presidirá nuestras decisiones, en tanto que cuando planteamos una evaluación formativa, el error adquiere un carácter constructivo.

Por otra parte, una evaluación realizada con el criterio de divergencia o resultados alternativos, induce a tener en cuenta los ele-

mentos positivos más que los negativos. Veamos dos ejemplos de respuesta convergente y divergente.

Ejemplo 1:

a) $5 + 8 - 2 + 14 =$

b) $5 + ? - ? + ? = 25$. ¿Cuántas soluciones puedes encontrar?

Ejemplo 2:

a) Escribe un sinónimo de triunfar o ganar.

b) Escribe cuantas frases se te ocurran equivalentes a: 'ganamos el partido' (o we winning Football).

En los ejercicios a) esperamos las respuestas: 25 y vencer, considerando incorrecta cualquier otra respuesta. Los ejercicios b), por el contrario, están abiertos a varias soluciones, poniéndose con ello de manifiesto las estrategias procesuales utilizadas en las diversas alternativas. Podemos evaluar la competencia del sujeto en base al número, tipo y ajuste de alternativas dadas. Nos proporcionan una información procesual mucho más rica que las cuestiones de respuesta única. Imaginemos contestaciones del tipo: 'Yupi, es nuestro'. Una alternativa con enorme carga afectiva. En cambio 'nos derrotaron' indicaría una mala utilización del pronombre personal, lo cual tiene su interés en el aprendizaje de un idioma.

Que los errores son de signo negativo en el aprendizaje, puede considerarse como una constatación más que una presunción. Si en los párrafos anteriores nos hemos refe-

rido a la carga negativa del error en la evaluación, ahora ponemos de manifiesto este mismo hecho en el proceso de aprendizaje. Influidos, tal vez, por el conductismo, seguimos organizando los contenidos y ejercicios de tal modo que se evite el error. No es habitual introducir en la enseñanza problemas mal resueltos, ejercicios con errores o trabajos mal realizados para que sean mejorados por el alumno.

Se dirá que quien resuelve el problema sin ninguna orientación, podrá hacerlo cuando éste ya viene iniciado. Pero existe una diferencia psicológica. En unos casos buscamos la solución prevista; en otros indagamos qué está mal, dónde está el fallo, lo cual nos obliga a centrar nuestra atención en los procesos intermedios. Resulta curioso constatar que buena parte de las servicios técnico-profesionales operan buscando fallos de funcionamiento. Cuando llevamos el coche al mecánico le indicamos el problema; él ha de descubrir la avería y arreglarla. Para ello ha de conocer, de entrada, cual es el funcionamiento correcto. Otro tanto podemos decir del médico. Ante un problema, lo primero es diagnosticar y luego tratar. ¿Qué hacemos con los problemas de la enseñanza?

La consideración negativa del error está por encima de sus variantes. Este presupuesto deriva de aquella concepción absolutista según la cual la corrección está en la perfección del todo, la incorrección en el defecto de alguna de las partes. Esto se traduce en la práctica en que raramente se atiende a los diversos tipos de error. Se sanciona de igual modo un error de concepto,

de organización o de ejecución. La omisión se interpreta como ignorancia, la equivocación como error conceptual. Es natural, por otra parte, que así sea, por cuanto raramente se ha hablado al profesor de la consideración positiva del error y menos aún de su tipología.

Una forma de averiguar la comprensión de un concepto es pedir que lo expresen con palabras del propio lenguaje. Esa traslación semántica mostrará en qué medida se ha captado lo relevante y significativo de las enseñanzas. ¿Cuántas veces no hemos hecho prevalecer la precisión del lenguaje sobre la significación de las ideas?.

Un niño escribió " Un volcán es como si la tierra vomitara de repente y sin poderse aguantar lo que tiene en el estómago, esto es fuego, tierra caliente y piedras deshechas". Este ha comprendido mejor el concepto de volcán que aquel otro que pretendía reproducir las palabras del libro: " Un volcán es una montaña que expulsa torbellinos de fuego y materias abrasivas. Lo que expulsa se llama 'lava' y la boca de la montaña "cráter". ¿Habrá comprendido las palabras utilizadas?

Aprender de la Adversidad y de los Errores en la Vida

Gran parte de los aprendizajes útiles en la vida, tienen lugar fuera de la escuela y la Universidad. Allí nos enseñaron algunos conocimientos y ciertas competencias instrumentales. El resto ha sido fruto de las propias experiencias, de contactos con los demás, de autoformación a través de lectu-

ras y otros medios. A ello hemos de añadir hoy el acceso a Internet. Esa es la realidad. Por otra parte, un buen número de conocimientos de índole matemático, lingüístico y cultural no han tenido en nuestras vidas tanta importancia como horas de dedicación y sufrimiento ocasionado. Aquello que no se aprende con placer resulta efímero la mayoría de las veces.

Por ello nuestra teoría de la adversidad creadora (de la Torre, 20011, 2012) tiene como base el hecho de que las situaciones adversas como la crisis, el conflicto, las situaciones problemáticas, los desatinos y desaciertos, las separaciones y ausencia de seres queridos, los fracasos,... tienen una cara constructiva si los sabemos aprovechar. Ninguna de estas situaciones es deseable por si misma, porque desestabiliza, pero es justamente esta desestabilización y "desorden interior", el que encierra oportunidades.

El error y la adversidad son atalayas desde las que revisar nuestras rutinas y mirar el horizonte. La clave está en el modo y actitud con que nos enfrentamos a las situaciones adversas y a los errores como un caso particular, asumiendo, claro está que conlleva cierto riesgo. Esas situaciones, cuando nos aferramos al sistema establecido, pueden generar resultados de depresión y autodestrucción. En cambio, cuando son utilizadas como punto de bifurcación, de búsqueda de alternativas, permiten ir más allá de donde hubiéramos ido por el camino conocido. La diferencia está en una actitud reproductiva o creativa.

Personajes históricos bien conocidos por todos, dejaron su huella creativa, tal vez por

haberse enfrentado con espíritu creativo a situaciones extremas. Tal es el caso de Michel de Nôtre Dame que puso las bases de la salud pública tras morir su mujer e hijos en la peste; Viktor Frank que vivió la terrible experiencia de los campos de concentración Nazi y pudo escribir como nadie sobre “el sentido de la vida”; Hellen Keller que la carencia de la vida y el oído no la impidió convertirse en una abanderada de las mujeres y dar testimonio de hasta donde se puede llegar pasión y tesón; Tim Guénard que transforma el odio paterno en un relato de amor.

Estos y otros casos pueden verse en la obra “La adversidad esconde un tesoro (de la Torre 2011). En la obra Creadores en la adversidad pueden encontrarse numerosos ejemplos de creatividad transformadora en momentos de adversidad y sufrimiento. Los ámbitos social y artístico están llenos de casos singulares, pero no me resisto a citar personajes como Shakespeare, Van Gogh, Frida Kahlo, Beethoven, Gandhi, Montessori, y otros muchos (Ver de la Torre, 2011, pag 242-244).

No son menos los casos de personas que viven entre nosotros y que las dificultades sociales, de salud o problemas familiares, fueron resortes internos para salir del plan previsible y enfrentar el mundo como un reto que debían superar. Son personajes con mucha voluntad, riqueza interior y conciencia de su potencial, asumiendo el principio de que “sólo hay fracaso cuando no se intenta de nuevo”.

Estoy pensando en personas cercanas, que aún viven y tienen un gran impacto social,

como E. Morin, M. C. Moraes, R. Motta, M. Capecchi, A. Espinosa, Ken Robinson, M^a Dolores Fortes, Paulo Coelho, Amancio Ortega (Creador de Zara). Cada lector con seguridad que pude añadir una docena más de nombres de personas que son ejemplo de resiliencia y adversidad creadora. Cada uno de ello tuvo su particular vivencia de la adversidad, pero encontraron en ella “el punto de mutación” del que nos habla Chopra, pero a nivel personal. Digamos que en cada persona tiene su historia de resiliencia y tal vez de adversidad creadora, llegara o no a destacar en un determinado ámbito. Hemos pasado por momentos de dolor y sufrimiento pero ello no impidió avanzar, desarrollarnos y crecer interiormente. Es más, en muchas ocasiones sirvió para descubrir nuevas potencialidades ocultas. Los límites encierran riesgos, pero también brindan horizontes nuevos a quien tiene una mente abierta, una meta clara y voluntad para asumir riesgos. “Hay que saber mirar lo bueno que hay en aquello que es malo y lo malo que existe en aquello que es bueno”.

Los errores en la vida, en la formación, en las evaluaciones escolares, son un caso particular de este sentido constructivo de la adversidad. La filosofía popular tiene expresiones y dichos que muestran como la adversidad tiene dos caras, al igual que las monedas. Cuantas veces hemos oído animar a alguien con expresiones como: “Míralo por el lado bueno”; “No hay mal que por bien no venga”; “Trata de sacar provecho de la situación”; “Lo que no te mata te hace más fuerte”; “Los errores son las cosas más bellas que hacemos cuando tomamos lo positivo de estos”; “El hombre inteligente aprende de sus errores, el sabio también de

los errores de los demás”. Todas estas frases y pensamientos comparten el espíritu optimista y constructivo que las inspira. Es como cuando unos vemos el vaso medio lleno o medio vacío, cuando está por la mitad. Porque la visión del mundo, de los acontecimientos y de las cosas, no radica en ellas sino en nosotros mismos, en la mirada que decidimos adoptar al contemplar el mundo que nos rodea, aplaude o acomete.

Sé lo difícil que resulta, desde la propia vivencia, considerar el lado positivo de una desgracia, una separación, una enfermedad grave, una invalidez por accidente o la muerte de un ser querido. Son situaciones sin retorno al estado anterior. Desencadenan fuertes emociones de rebeldía, rechazo e impotencia. Ellas forman parte del proceso. Es preciso cierto grado de crecimiento interior, de reflexión, de perspectiva en el tiempo, de duelo necesario antes de percibir los cambios en nuestra vida.

María Dolores vive atrapada en una silla de ruedas prácticamente desde la infancia. Digamos que consecuencia en parte de uno de los muchos errores de la ciencia médica, con sus luces y sombras. Los dolores (acertado nombre el suyo) y los hospitales marcaron su infancia, pero no mataron su despierta curiosidad por saber más y más sobre las cosas, como ella misma explica en su obra autobiográfica *O vôo da Águia*. Como el águila criada entre gallinas, estuvo circunscrita a espacios cerrados, con escasa movilidad debido a las barreras arquitectónicas, siempre atada a silla de ruedas para cualquier desplazamiento. Pero su voluntad, inquietud intelectual y creatividad no la impidió de realizar estudios universita-

rios, maestría y doctorado en la PUC de Sao Paulo y conseguir una beca de doctorado sándwich para viajar hasta Barcelona desafiando barreras y dificultades.

Y el relato del águila criada con las gallinas, que utiliza como título del libro, se cumplió en ella. El águila desaprendió los patrones del corral, del victimismo, de la queja del que se aferra a sus limitaciones en busca de compasión, a una infancia desgraciada, a imposiciones externas, para acomodarse como las gallinas en el corral de la comodidad esperando la comida diaria.

Pero personas como las citadas anteriormente y nuestra admirada María Dolores son un ejemplo de que se puede volar tan alto como sueños, ideales y metas tengamos. Ella es un ejemplo vivo de adversidad creadora, del poder de la voluntad cuando va acompañada de metas, de curiosidad intelectual, de pasión por vivir y compartir. Y ella está volando muy alto; tanto que sobrepasa las expectativas de cuantos la conocemos.

En tal sentido, como traslación curricular propongo abandonar el concepto de objetivos en tanto intenciones impuestas o prescritas desde fuera para hablar de las metas que cada uno fija a corto, medio y largo plazo. En términos de Ken Robison, (2011) encontró su Elemento. Los límites en nuestro desarrollo y crecimiento, los ponemos nosotros mismos. Cada uno llega a ser lo que se propone.

En Síntesis

Los errores, fallos, decepciones, así como las situaciones dolorosas y adversas o desgracias, son momentos cruciales en el curso

de la vida. Como aparentes obstáculos en el curso del río, una vez superados nos permiten avanzar más rápidamente. Son bifurcaciones que nos obligan a parar y tomar conciencia de nuestro rumbo, por cuanto muchas veces caminamos sin tomar conciencia.

El profesorado utiliza los errores en sus evaluaciones como una rutina aprendida, sin que habitualmente haya reflexionado sobre ese modelo implícito que está aplicando. La calificación suele ser el resultado de los errores percibidos, de fallos y lagunas en base a unas expectativas preestablecidas.

Ni evalúa objetivos ni conocimientos. No averigua los logros intelectuales, personales y actitudinales, porque carece muchas veces de criterios para hacerlo. Tampoco valora habilidades y competencias en ciertos casos superarían a las del profesor. Mide patrones de respuesta y contabiliza los errores encontrados.

Esa es la realidad subyacente en un discurso de evaluación bien lejos de la práctica. Incluso la simpatía o antipatía con el estudiante juegan a veces un papel determinante. ¿Dónde está la pretendida objetividad? He demostrado que un examen de matemáticas con pequeños fallos puede ser objeto de calificaciones excelentes y de reprobación. (de la Torre, 2004). La diferencia entre un estilo evaluador reproductor y un estilo evaluador transformador influyen decisivamente en la valoración de los ejercicios.

Los errores son una importante fuente de información sobre el proceso de aprendi-

zaje del estudiante. Ellos le informan de que el alumno precisa de ayuda, los errores son pistas sobre sus procesos cognitivos de aprendizaje, deja traslucir el proceso cognitivo de transformación de la información, proporciona una guía orientadora en la práctica didáctica, debería condicionar el método de enseñanza, informe sobre el progreso del estudiante.

A todo ello hemos de añadir que la falta de análisis sobre la tipología del error hace perder tiempo y eficacia en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los profesionales en general y el docente en particular, es muy dado a la atribución extrínseca de los fallos y fracasos escolares. Se cree con el dominio del saber y por tanto, los fracasos son atribuidos por principio al alumnado que se ocupa más de divertirse que de estudiar.

Y tal vez tengan razón en esto, pero ¿Qué adulto no ha sido antes niño y estudiante? ¿Qué hacía de niño y adolescente el actual docente? Cuando se pone en acento en la motivación y en el entusiasmo en lugar de los contenidos, en los aprendizajes en lugar de los exámenes, en el reconocimiento en lugar de la sanción o desánimo, cuando se adopta este punto de vista, el estudiante progresa.

Pocas veces son conscientes de sus presunciones erróneas. ¿Qué el profesorado adopta presunciones erróneas? ¿Quién lo dice? Eso sería contrario a su actuación ética y deontológica. Veamos algunos ejemplos. Asume, sin siquiera plantárselo, que

el resultado correcto es indicador de un proceso correcto, cuando atiende básicamente a los resultados.

En el sistema de exámenes y evaluaciones presta mayor atención a los resultados que a los procesos, cosa comprensible teniendo en cuenta la cantidad de ejercicios que ha de corregir. Instrumenta la evaluación a través de los errores.

No valora realmente lo alcanzado, sino que se fijan en los fallos. Basta ver unos cuantos exámenes o ejercicios de clase para percatarse cual es el modelo de enseñanza y evaluación subyacente de gran número de docentes.

Mientras que los errores forman parte de cualquier proceso profesional y adulto, sin embargo los sancionamos en las aulas. Digamos para concluir que

no existe luz sin sombra
ni se alcanza el triunfo sin luchar,
que en la esencia de los errores
subyace el principio de libertad;
los errores son artífices de la mente
y pistas para hallar la verdad,
son los grandes maestros
que ha tenido la humanidad.

Bibliografía

Cerril, P. (2010) *Cómo aprender de los errores al implantar un sistema de calidad en la empresa*. Madrid: AENOR.

Fortes Alves, M.D. (2008) *O vôo da Águia*. São Paulo: Wak

Gross, D. y otros (2010) *Aprender de los errores*. Barcelona: Profit Editorial

Orué E. (2003) *La segunda oportunidad. Los triunfadores que supieron aprender de sus fracasos*. Madrid: Temas de hoy.

Planellas, M. (2012) *Aprender de los errores*. <http://www.autoayudaeficaz.com/2012/03/aprender-de-los-errores.html>

Robinson, K. (2012) *Busca tu Elemento*. Barcelona: Urano.

Torre, S. de la (2004) *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.

Torre, S. de la y Barrios, O. (2002) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

Torre, S. de la; Mallart, J.; Tort, Ll.; Rajadell, N.; Laffitte, R.; Oliver, C. (1996) *Errores y curriculum*. Barcelona: PPU.

Torre, S. de la (2011) *La Adversidad encierra un tesoro*. Sevilla: Círculo Rojo

Torre, S. de la (2012) (Coord) *Creadores en la Adversidad*. Sevilla: Círculo Rojo.

Miradas Complejas del Arte Dramático

Por Montse González Parera

En el artículo se analiza la dimensión educativa del teatro. Porque el teatro es el arte de la representación, es la vivencia creativa de roles y personajes distintos a nuestra identidad cotidiana. Hacer teatro es ponerse en otro lugar y empatizar con otros comportamientos. La expresión libre y la creación facilitada por el teatro pueden ser un perfecto entrenamiento de competencias para la vida. Podemos vivir el teatro como un medio didáctico creativo para el desarrollo y el aprendizaje.

“El arte no es una falsificación de la experiencia, sino una ampliación de ella”

Konrad Fiedler

1 - Introducción del Estudio

Los objetivos de este estudio son comprender e interpretar las dimensiones formativas y creativas del teatro desde una mirada transdisciplinar y compleja.

Toda investigación científica trabaja con modelos conceptuales o paradigmas. Entendemos por paradigma todo el conjunto de creencias y actitudes, es decir, esa visión del mundo compartida por un grupo que implica metodologías determinadas. De esta manera, conviene seleccionar vías cuyos supuestos epistemológicos contribuyan al éxito de la investigación, configurándose como una propuesta metodológica adecuada a los intereses y propósitos del trabajo (Kuhn, 1962).

El abordaje cualitativo de este estudio se basa en el paradigma eco-sistémico. Esta perspectiva, según Moraes y Valente (2008), parte de la existencia de múltiples realidades que interaccionan e interactúan entre sí.

En este sentido, entendemos la realidad desde una dimensión constructivista, interaccionista, sociocultural, afectiva y trascendente pues, de acuerdo con estos autores, “el ser y su realidad funcionan a partir de una energía compleja, constituida de una dinámica no-lineal, de una naturaleza recursiva o retroactiva, indeterminada, cuyo patrón de funcionamiento acontece en red” (Moraes y Valente, 2008: 20).

El presente trabajo se estructura siguiendo el diseño del Modelo interactivo de Maxwell (1996); un diseño de investigación flexible y abierto dispuesto a enriquecerse progresivamente dando lugar a nuevas preguntas a medida que la investigación evoluciona.

2 - Complejidad y Transdisciplinariedad del Teatro: Una Cuestión de Mirada

A menudo encontramos confusión sobre el teatro y sus delimitaciones. El siglo XX es conocido por sus grandes avances y progresos en el marco de las demarcaciones disciplinares y las especializaciones. Para este estudio lo más importante no es definir qué es el teatro y cuáles son sus límites sino referir el potencial que tiene este arte en la formación.

Aún así, creemos necesario partir de la codificación del término teatro en un determinado concepto. Para configurar un código lingüístico tomamos la definición de teatro de Boal (2008), que formula que *el teatro es aquella capacidad o propiedad humana que permite al sujeto observarse a sí mismo y al grupo, en acción, en actividad. Es un arte que permite imaginar variantes a nuestra acción y estudiar alternativas, en tanto brinda al ser humano la posibilidad de verse en el acto de ver, de accionar, de sentir, de pensar y de sentipensar¹: donde puede sentir sintiendo y pensar pensando conjuntamente.*

El teatro ofrece posibilidades para diferentes grupos con características dispares, en

distintos niveles y en múltiples aspectos formativos, que se revelan como necesarios, pues bien es cierto, como afirma Morin, que el siglo XX ha dado lugar a la alianza de dos barbaries: “la primera viene desde el fondo de la noche de los tiempos y trae consigo guerra, masacre, deportación, fanatismo. La segunda, helada, anónima, viene del interior de una racionalización que no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas” (Morin, 2001: 67).

En este mismo orden de ideas en la línea de Delors (2001), el teatro propagaría los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Para conseguir estos pilares es necesaria una educación que cree y desarrolle una formación holística en alumnado y profesorado.

Este aspecto puede ser concretado a partir de la transdisciplinariedad, pues a decir de Nicolescu, los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armoniosa del conocimiento de múltiples y complejos niveles de realidad y de los diferentes niveles de percepción (Motta, 2008), para este autor, la transdisciplinariedad es una actitud. Y en la actualidad se requiere de esta actitud para articular los saberes, pues como afirma Morin “es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto” (Morin, 2001:15).

¹ *Sentipensar* es un concepto elaborado por de la Torre y Moraes (2005).

De acuerdo a lo anterior, el presente estudio busca reconocer el teatro desde una perspectiva transdisciplinar y compleja, pues tenemos por cierto que la actividad teatral ofrece un amplio espectro de aprendizajes vividos.

En este sentido, no existe una realidad objetiva independiente de las experiencias subjetivas y no hay una realidad ajena a las circunstancias que envuelven al sujeto, ya que éste participa de la realidad en la que interactúa.

La línea de educación por el arte trabajada por diversos autores como Herbert Read apoya la concepción integradora del ser humano. Se concibe al sujeto en una permanente relación dinámica y dialéctica con su medio físico y social. El teatro es una realidad compleja y la actividad teatral resulta de la interpretación de lo que ocurre en diversos niveles de realidad y en los diferentes niveles de percepción de cada uno.

De esta manera, trabajando con el teatro nos acercamos a ese saber necesario del que nos habla Morin: el de investigar la condición humana. Morin afirma que la educación ha desintegrado completamente la unidad compleja de la naturaleza humana.

En la actualidad es frecuente encontrarse con sistemas educativos fragmentados que acaban dando una idea parcelada de la persona y de su entorno; de ahí que sea preciso enseñar estrategias para poder aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo del mundo complejo en el que vivimos.

3 - Buscando Más Espacios de Expresión

Desde nuestro punto de vista, detectamos que existe una falta generalizada de espacios donde las personas puedan expresarse con libertad. El alumnado necesita lugares y momentos para conectarse con su cuerpo y sus emociones, para percibirlos y para expresarlos. Para que esto acontezca en los escenarios formativos se precisa que los docentes propongan estas experiencias y las dinamicen.

Unos educadores que no han tenido jamás contacto con el teatro difícilmente buscarán estos espacios. Por este motivo, se considera que los primeros que deberían experimentar las potencialidades del arte dramático son los docentes.

En los planteamientos de Platón encontramos ya la tesis de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecida. En *La República* señala: “evitad la compulsión y que las lecciones de vuestros niños tomen la forma de juego”. A su vez, la filosofía aristotélica indicaba que una facultad debe funcionar eliminando todos los obstáculos. Esto nos lleva a pensar en la importancia de crear escenarios, espacios de libertad donde no pongamos obstáculos y en los que facilitemos la expresión.

En esta línea, encontramos que Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Montessori también inciden sobre la libertad en la educación. Más adelante estas ideas serán punto de partida para autores como Dewey y Holmes. Según Read, “la libertad es un estado del ser dotado de características positivas,

características que deben ser desarrolladas en toda su autosuficiencia. Mi postulado será que el desarrollo de estas cualidades positivas elimina inevitablemente las cualidades opuestas. Evitamos el odio mediante el amor; evitamos el sadismo y el masoquismo mediante la comunidad de sentimiento y de acción.” (Read, 2003: 32).

Como sostiene Mantovani (en Read, 2003: 24): “educar para la libertad, conforme a una teoría democrática de la educación, significa el desenvolvimiento de los impulsos creadores, no como finalidad en sí misma sino como necesidad vital de nuestra cultura”. Asimismo, Schiller (1943) sostiene que el instinto de juego produce la belleza y que cuando el hombre se educa estéticamente conquista la libertad que necesita.

El arte no es solamente para los artistas, ni para formar artistas, el arte es de todos y tiene que servir para contribuir a formar a los hombres y a las mujeres. El teatro puede ser un arma de liberación, y para ello es preciso crear las formas teatrales correspondientes para transformar (Boal, 2008).

4 - Buscando el Desarrollo de la Conciencia

La educación puede cultivar los modos de expresión que nos conectan con los otros y con nosotros mismos pues la finalidad de la educación es la de desarrollar la singularidad y la conciencia del individuo (Read, 2003).

Freire y Boal entienden el acto de educar como una acción dinámica donde la cuestión de la identidad cultural y social y la di-

mensión individual son elementos esenciales para la práctica educativa (Baraúna, 2007: 303). La educación debe ser no sólo un proceso de individualización sino también de integración, es decir un proceso de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social. La educación debe ayudar a trabajar la conciencia de uno y de la realidad que le rodea.

La multiplicidad de lenguajes que existen en el arte y su naturaleza sintetizadora ofrecen diferentes posibilidades de actividades de integración (Vega, 1996). Fomentando el arte fomentamos la expresión y la representación de esa realidad compleja y emergente. En este contexto, el arte dramático es pertinente en tanto que no es solamente un medio de expresión sino también de comunicación.

El teatro es una analogía de la vida. Rompe con la visión fragmentaria de la realidad y dialoga con la historia de cada sujeto. Pone a cada uno en contacto constante con la realidad que vive y que ha vivido.

Hay que fomentar el arte en la educación y además una educación estética, como la llamaba ya Schiller en el Romanticismo. La educación estética, rescatada posteriormente por Read en la educación por el arte, incluye todos los modos de expresión individual, literaria, y poética (verbal), también la musical y la auditiva formando un enfoque integral y transdisciplinar de la realidad.

La educación estética es la que fomenta el trabajo con los sentidos sobre los que se basa la conciencia de las personas ya que “sólo en la medida en que estos sentidos es-

tablecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada” (Read, 2003: 33). Y de acuerdo con Moraes “las estrategias que favorecen un aprendizaje integrado son aquellas que estimulan los sentidos, y que además van más allá de los aspectos cognitivos y emocionales, pues engloban también la imaginación, la intuición, la colaboración y el impacto emocional vivido por los sujetos” (Moraes, 2008: 131).

El arte nos conduce a ese desarrollo y facilita una expresión más natural y espontánea. En palabras de Fiedler (1958: 22): “el arte verdadero nos libera siempre de todo lo que la vida pudo habernos atado como carga, y nos conduce directamente de retorno a la naturaleza; nos ayuda a retornar a nosotros mismos, o mejor dicho, nos obliga a ello [...]. No es la distracción o la desviación de nuestro pensamiento lo que le debemos, sino la máxima concentración y aguzamiento de nuestra capacidad intelectual frente al mundo. No nos conduce a un terreno que esté fuera del mundo y nos haga olvidar los dolores de éste, sino que eleva nuestra naturaleza por encima de la presión del mundo, hacia la contemplación y la comprensión de ese mundo”. Según Vega (1996): “el arte revela la plenitud de cada uno”.

El arte y la ciencia forman un todo complementario que nos ayuda a contemplar y a conocer el mundo. El arte representa la realidad mientras que la ciencia la explica. Pero el arte, al mismo tiempo que representa la realidad, forma parte de ella estableciendo vínculos y relaciones con nosotros y modificándonos a distintos nive-

les. Como dice Fiedler (1958:23), “todo arte es desarrollo de imágenes, así como toda ciencia es desarrollo de conceptos”. Las imágenes y los conceptos no son equivalentes en nuestra consciencia.

Según Konrad Fiedler los conceptos son componentes acabados y las imágenes no. Para que las imágenes se evoquen en nuestro pensamiento, es preciso mantener un estado de atención. Este estado es el que Bohm (2002) llama atención simple y es un proceso más rápido y más refinado que el de la confusión. La atención simple es el primer paso necesario para facilitar la fluidez de la creatividad.

5 - La Creatividad en el Arte Dramático

En el hecho teatral la creatividad es vivida cada instante. Ahora, brevemente, daremos una pincelada de algunos de sus aspectos. Motos y Picó (2005), citando a Marín y de la Torre, exponen ciertos indicadores que diagnostican una realidad creativa: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración, la sensibilidad a los problemas, la tolerancia a la ambigüedad, la centralización en la tarea y la comunicación. Características, todas ellas, de gran relevancia en el arte dramático.

Una realidad creativa resulta estimulante para la persona, y a su vez, una dinámica o actividad que potencia la creatividad hace que la producción resulte más espontánea y motivadora. De acuerdo con esta mirada, Saturnino de la Torre propone “la motivación como motor de acción y aprendizaje”

en tanto que: “Las actividades creativas poseen por ellas mismas un poder de motivación intrínseco que inutiliza el sistema de premios y castigos” (de la Torre, 1995: 33). Por este motivo, un clima creativo es vivido como favorable; facilita superar temores e inhibiciones, puesto que, como se ha dicho anteriormente, el ambiente acompaña a la expresión libre y espontánea.

Diferentes experiencias avalan esta idea cuando sostienen la relación directa entre un clima grupal positivo y otras variables relacionadas con el rendimiento. El aprendizaje se da en el marco de las relaciones interpersonales, el que algunos autores denominan *espacios intersubjetivos*. Si estos espacios se viven cómodamente es porque están asociados a sensaciones de bienestar general. Estas sensaciones de bienestar aumentan en correlación al estado de confianza en las propias habilidades.

6 - Buscando un Aprendizaje Integrado para Todos

La fragmentación del conocimiento nos ha llevado a modelos de formación también fragmentados y dispersos. A menudo prevalecen las formas y los contenidos al propio sentido de la formación que es el crecimiento personal, el desarrollo de la conciencia comunitaria, los valores éticos, la convivencia y la ciudadanía. No hay formación adecuada sin una instrucción en valores al mismo tiempo que en contenidos conceptuales y de procedimiento.

Formar es una tarea global entre el sujeto y los agentes de su entorno, entre los cuales

se encuentra el/la educador/a, el grupo, el ambiente, el medio, etc. (de la Torre y Violant, 2005). En esta perspectiva, Morin argumenta la problemática de la enseñanza a la hora de compartimentar los saberes y de articularlos. Sostiene que la capacidad de contextualizar y de integrar es una calidad fundamental de la mente humana que hace falta desarrollar y no desaprovechar.

De acuerdo con este autor “los conocimientos aislados sólo sirven para las aplicaciones técnicas. No llegan a conjugarse para nutrir un pensamiento que pueda considerar la situación humana en el ámbito de la vida, encima de la tierra, el mundo, y que pueda enfrentar los grandes retos de nuestros tiempos” (Morin, 2003: 17). El aprendizaje es fruto de la interrelación entre las aptitudes, los intereses y el mundo que nos rodea.

La persona que aprende construye sus propias estructuras mentales en función de sus necesidades, motivaciones y vivencias. En la línea de Maturana aprender implica transformarse en coherencia con la emoción. Resulta un proceso de interacciones recurrentes entre la persona y su entorno.

De la misma manera, según de la Torre y Moraes (2005) un aprendizaje integrado es un proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al mismo tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando estos cambios en la vida, en las relaciones con los demás, en nuestras maneras de pensar y hacer. Y el

hecho teatral se ofrece como recurso, como estrategia, como procedimiento didáctico y como escenario formativo para vivenciar un aprendizaje transdisciplinar y ecoformativo.

En términos generales, jugar o representar es para los niños y niñas consustancial al hecho de existir. Según López Matallana (1993) un niño que juega es una persona sana, que se comunica, que expresa su vivencia del mundo, que se desarrolla de forma global, que pone en marcha la capacidad creativa, que explora y aprende. ¿Pero qué pasa en el caso de los adultos? La gran parte de docentes que se interesan en utilizar métodos ludiformes y artísticos en sus prácticas educativas son personas que han tenido, de alguna manera, un acercamiento al arte en el pasado. Los educadores si no conocen las herramientas difícilmente las pondrán en uso.

7 - La Subjectividad y la Experiencia del Teatro entre el Profesorado

Nuestros intereses y nuestras decisiones configuran algunos aspectos de nuestra personalidad. Vigotsky considera que el aprendizaje viene condicionado sobre todo por nuestras experiencias. La sociedad y el paso que hacemos por ésta determinan nuestra conducta.

La construcción del rol de educador implica un proceso de reconstrucción de sus experiencias, lo que corresponde a afirmar que aquello en lo que el profesor va volviéndose es el resultado de influencias externas e internas (Dias da Cunha en González Rey, 2005: 197). Las relaciones sociales y el entorno son importantes para la construcción

del sujeto y, en términos de Saussure, de sus significados. Estos significados forman el mundo conceptual de cada uno.

No hay vínculo que pueda ser conceptualizado de manera universal (González Rey, 1997). Los conceptos son construidos subjetivamente en función de las experiencias de los vínculos y de las emociones. Esto es lo que Rey llama “sentido subjetivo”.

Es importante que los educadores tengan acceso directo y contacto al arte en general y al teatro en particular. Si el profesorado no transita experiencias teatrales nunca podrá estimularlas en su alumnado.

Como sostiene Vega (1996), “el coordinador debe encontrar el código que le permita decodificar este lenguaje y para ello ha de entrenarse en la lectura del cuerpo y del espacio”.

De acuerdo con este autor y con Loureiro (2006), es necesario que el profesorado trabaje su propio lenguaje (verbal y no verbal), que descubra formas de expresión auténticas y que por la vía de procesos creativos puedan ampliar sus propios conocimientos para poder ofrecer nuevas posibilidades de sentirpensar y hacer en los escenarios formativos de hoy.

8 - Conclusiones

Como puede observarse a lo largo de los apartados anteriores, este estudio pretende estimular el fomento de la práctica teatral en la educación con el objeto de conseguir un aprendizaje integrador.

El teatro permite una formación humana que posibilita al sujeto dialogar consigo mismo, con el otro y con el mundo tanto en el caso de niños y niñas como de *personas adultas*. Hay que hacer entender que el arte es de todos y para todos y que en particular el teatro dispone de una dimensión educativa que precisa ser evidenciada. En la actualidad es necesario valorizar los lenguajes artísticos y una educación estética que trabaje con los sentidos sobre los que se basa nuestra conciencia.

Pero para que esta oportunidad se dé, precisamos un profesorado preparado y sensibilizado. Es vital acercar el teatro a la formación superior puesto que un profesorado inexperto en artes nunca podrá llevar a sus aulas estrategias de esta naturaleza.

Asimismo, debemos profundizar y vivenciar dinámicas teatrales para que los futuros formadores adquieran la experiencia, se sientan cómodos en su expresión y lo puedan transmitir en su actividad educativa.

Bibliografía

Baraúna Teixeira, T. M. (2007). *Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Boal, A. (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (8a ed.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.

de la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.

de la Torre, S., & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

de la Torre, S., & Violant, V. (2005). *Estrategias creativas para el cambio docente*. Documento no publicado, Barcelona.

Delors, J., & miembros de la Comisión. (2001). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

Fiedler, K. (1958). *De la esencia del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y educación.

González Rey, F. (Ed.). (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Brevarios del Fondo de Cultura Económica.

Lopez Matallana, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil. Una propuesta metodológica*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

Loureiro, I. M. (2006). *Do palco à sala de aula: mudanças geradas nos processos*

de formação e criação teatral de um grupo de professores. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinariedade e educação.* São Paulo: Prolíbera.

Moraes, M. C., & Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?* São Paulo: Paulus.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2003). *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure* (3a ed.). Barcelona: La Campana.

Motos, T., y Picó, J. (2005). *Creatividad en arte dramático.* In S. de la Torre & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. I, pp. 389-400). Archidona: Aljibe.

Motta, R. D. (2008). *Filosofía, complejidad y educación en la Era Planetaria.* San Nicolás de los Garza (NL - México): Universidad Autónoma de Nuevo León.

Read, H. (2003). *Educación por el arte.* Barcelona: Paidós.

Schiller, F. (1943). *La educación estética del hombre* (2a ed.). Buenos Aires: Espasa.

Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento.* Buenos Aires: Santillana.

Los Jóvenes y el Diálogo Intergeneracional en la Transformación Comunitaria y Social - Parte II

Por Ovidio D'Angelo Hernández

En este número completamos la segunda parte del artículo que publicamos en nuestra edición anterior. En el mismo se abordan experiencias de Diálogo Intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores, en contextos reales, en los que se tocan diferentes temas y ámbitos de la sociedad cubana actual.

El desempeño en condiciones de diálogo intergeneracional reflexivo-creativo (en que se involucraron vivencias, razonamientos, actuaciones simuladas y otras formas de comportamiento humano) fue conformando una dinámica de relaciones apropiada para la elaboración y comprensión de temas vitales en áreas conflictivas.

De ahí la importancia que tuvo la experiencia transformativa como contexto de reaprendizaje social, para:

-develar los matices diversos de las posiciones individuales y grupales, en relación con el análisis de los contextos generacionales particulares,

-propiciar el debate abierto hacia un razonamiento reflexivo, exploratorio, indagador y problematizador, orientado hacia el desarrollo de las competencias humanas generales,

-promover los valores de autoexpresión, respeto, tolerancia a la diversidad, etc.,

que impactan el desarrollo de potencialidades de autonomía,

-encauzar las confrontaciones intergeneracionales hacia formas de entendimiento, concertación o solución posible de conflictos o, al menos, establecer normas de comprensión de las diferencias y las posibilidades o limitaciones en el afrontamiento constructivo en el marco contextual actual.

Las representaciones de ambos grupos generacionales, en cuestiones esenciales, denotaron cierto distanciamiento y conflictividad:

De un lado, se caracterizan por la referencia de los jóvenes sobre los **adultos mayores** como posicionados en un **rol de orientación impositiva**, cuestión que es legitimada por las auto-referencias de rol del propio grupo de adultos mayores. Esto se complementa con la visión de los **jóvenes** acerca de sus **necesidades de autoafirmación y proyección social** diferente a la de los adultos mayores, que

no es reconocida totalmente por éstos últimos, quienes, a su vez, atribuyen a la juventud comportamientos socialmente negativos y otros positivos.

Esas visiones polares, entre los grupos generacionales, contribuyeron a que se formularan en el diálogo grupal los siguientes temas generadores de conflicto intergeneracional:

Integración social vs. Sentimiento de exclusión; expresado por ambos grupos.

Orientación-Imposición vs. Autoafirmación; cada polo enfatizado por un grupo generacional diferente.

Autenticidad vs. Doble moral; con atribuciones de cada grupo al otro grupo generacional.

¿Qué transformaciones ocurrieron durante las sesiones de diálogo en comunidades reflexivas y de debate en torno a los temas de conflicto intergeneracional?.-

Se destacan, como aspectos de profundización y transformación de las relaciones y representaciones intergeneracionales, los siguientes:

1- La comprensión de las respectivas situaciones intergeneracionales, pero con manifestaciones de actitudes aún poco inclusivas:

-los adultos mayores expresaron poco nivel de adaptación al cambio, en

tanto lo consideran difícil para su estabilidad y aprecian más las rutinas, a pesar de que algunos manifestaron expresiones de comprensión con las necesidades y reclamos de los jóvenes en algunos temas.

-los jóvenes expresaron mayor sensibilización hacia situaciones particulares de los adultos mayores, su estado físico, de convivencia familiar, etc., pero los consideraron portadores de posiciones extemporáneas o esquematizadas y que no se corresponden con las vivencias de la juventud actual.

2- La expresión del tema del poder de los adultos mayores, como ejercicio legítimo por el sentido de propietario (de viviendas) o por su posición histórica en las instituciones y procesos sociales, fue reconocido por ambas generaciones. Para los adultos mayores este asunto se expresa en la defensa de su posicionamiento y por los jóvenes es visto como una barrera en las interacciones sociales.

3- A lo anterior se une el rol que, por su experiencia de vida, se auto-asignan los adultos mayores en la orientación de los jóvenes, que se expresa, en ocasiones, en la manipulación directa o indirecta, ya sea de forma persuasiva o autoritaria.

4- Comprensión de las posturas que asumen los miembros de la otra generación al involucrarse en situaciones de interacción. Entre los adultos mayores predominan expresiones como: “satisfacción”, “mejor aceptación”, “comprensión”.

Entre los jóvenes predominan sentimientos de protección hacia los adultos mayores.

5- Las propuestas de cambio social (referidas a la educación, las organizaciones sociales y los medios de comunicación) para enfrentar los conflictos intergeneracionales, en las situaciones trabajadas por ambos grupos, fueron bien diferentes:

-en los adultos mayores predominaron las ideas de mejorar la posición del maestro como portador y transmisor de normas morales desde una posición de poder, la dirección de las organizaciones sociales a partir de la línea de la transmisión y la verticalidad e, incluso, con algunos atisbos de manipulación.

-los jóvenes, recomiendan “el debate” para el análisis de estas cuestiones, se refieren a la importancia de que las mismas se conecten con la realidad que se vive en cada momento y recomendaron crear campañas publicitarias a favor de propiciar espacios para el diálogo.

Se verificaron los avances en las dimensiones siguientes de competencias generales, más marcadas en el grupo de jóvenes:

Reflexivas-creativas:

-Aclaración de posiciones básicas de cada grupo: Argumentaciones y contraargumentos, referencias a ejemplos más precisos.

-Se expresó una mayor diversidad de dimensiones de estas competencias: Razonamiento, Generación, Indagación, Transformación.

Interacción social:

-Funcionamiento de normas del debate reflexivo y de comunidad de indagación.

-Mayor capacidad de escucha y comunicación mutua: apertura al diálogo y al debate e intercambio de puntos de vista diferentes.

-Comprensión del otro, ponerse en la posición del otro.

-Tolerancia, respeto en el trato mutuo y a la diversidad.

-Compartir experiencias y vivencias, intereses cognoscitivos sobre el otro grupo.

-Solidaridad con situaciones vitales difíciles de otros.

-Elaboraciones a partir de la complementación y diferencia de experiencias compartidas.

-Abordaje de situaciones-problemas y temas generadores de conflicto intergeneracional de manera franca, abierta y honesta.

-Inicio de manejo de situaciones opuestas, juicios contrarios, con el empleo de recursos reflexivos, de manejo de temas

conflictivos, con predominio de estrategias de no confrontación: concesiones, racionalizaciones y evasiones. Se coloca el énfasis en la convivencia pacífica aunque no se aportan soluciones factibles en otros ámbitos sociales, fuera del medio familiar.

Autodirectivas:

Se expresaron de diferente manera en cada grupo generacional:

-en la afirmación de las necesidades de espacio social para actuar con independencia de acuerdo a sus intereses,

-en la fuerza y convicción con que se expresaron necesidades de autonomía en los debates de varios temas generadores de conflicto,

-en el liderazgo constructivo asumido en la conducción de sesiones de equipos de trabajo,

-en la asunción espontánea de roles de coordinación en las sesiones de debate reflexivo,

-en situaciones de auto-organización de la dinámica grupal por los propios participantes.

Alcances y límites de la experiencia de diálogo intergeneracional-

Como se ha dicho, a pesar de los avances en temas de enriquecimiento personal y en la comprensión de los procesos generaciona-

les e intergeneracionales, aún al final de la experiencia los dos grupos mantenían posiciones de cierta distancia, sobre todo en los temas conflictivos de matiz social ideológico-político -aunque hubo casos de adultos mayores identificados con necesidades de jóvenes y viceversa-.

En este aspecto se reproduce un ciclo de respuesta evasiva por parte de los jóvenes que conduce a su autoexclusión o evasión de confrontación directa y al acomodamiento expresado en diferentes formas de doble moral (esta evitación de la manifestación violenta del conflicto se justifica por la edad de los adultos mayores y el respeto debido, así como por la convicción de que en ese espacio no tendría solución ese tipo de conflicto; sin embargo, ocasiona un efecto de impermeabilización a las experiencias históricas positivas de las generaciones mayores).

Igualmente, las expresiones de rigidez en diferentes aspectos, de los adultos mayores, fueron una limitante. Estos aspectos plantean restricciones a las expectativas para la transformación profunda de sus bases representacionales constitutivas, pues sobrepasaban el marco de las relaciones en la experiencia grupal, para colocarse en el plano de las relaciones reales en el contexto social.

En este caso, las estrategias empleadas por ambos grupos para enfrentar situaciones confrontacionales delicadas, tienen varios niveles de lectura.

a) Relación grupo-realidad social:

-Los jóvenes, al final, percibieron a los adultos mayores con una tendencia a

ceder en el plano grupal –durante las sesiones-, cuando en las condiciones cotidianas de la realidad, no cambian, esencialmente, sus posiciones de poder e intransigencia básicas.

-Los adultos mayores, al realizar el balance de la experiencia, consideraron que los jóvenes avanzaron en tolerancia y comprensión para con ellos, aunque no se mostraron muy optimistas a la expresión de estos cambios en su comportamiento social real.

b) Carácter de las experiencias transformativas grupales-micro: Como se previó, intencionalmente, el diseño de estas experiencias, a partir de grupos de jóvenes y adultos no conectados en su actividad cotidiana básica –para propiciar la emergencia de posturas que trascendieran la relación inmediata en lo familiar o comunitario hacia una perspectiva social más general-, no se incluyó la realización de acciones conjuntas en los espacios de vida e interacción social real. Las proyecciones de esos cambios se realizarán en sus propios proyectos e instituciones de origen.

c) Relación micro-macro-social: En nuestra interpretación, esta situación de aproximación-evitación, o de discrepancias de comportamientos que se dan en las relaciones intergrupales en esta experiencia de diálogo intergeneracional, son de alguna manera una expresión de las relaciones generacionales actuales en nuestra sociedad, en los diferentes campos de sus actuaciones, en lo macro y en

lo micro-social. Por lo que la solución a las situaciones conflictivas no están sólo en el grupo, sino en la forma en que son consideradas y ejercidas estas relaciones intergeneracionales en todos los planos de la sociedad y, básicamente, en todas las instancias de lo cotidiano, institucional y político a todos los niveles, desde la familia y la escuela, hasta en diversas organizaciones laborales y sociales.

De cierta forma la situación de interacción entre generaciones experimentada en las sesiones, reproduce (fractalmente, en articulación parte-todo) las relaciones más generales en otros planos de la sociedad. De ahí que su solución necesite del tratamiento de la cuestión también al nivel meso y macro de la sociedad.

d) Apariencia y realidad: Tendieron a producirse, en las situaciones grupales constatadas, relaciones de doble moral, con tácticas que revelan un comportamiento en apariencia no conflictuado, ocultándose así las posiciones reales ante diversos problemas. Esto pudiera estar indicando posibles pautas de relaciones éticamente cuestionables, como la simulación para evitar problemas y confrontaciones o críticas posibles, en diferentes contextos de nuestra sociedad.

Si bien las experiencias realizadas no tienen un carácter generalizador a algún sector poblacional, la producción de los momentos de encuentro entre dos grupos generacionales –integrados a las actividades de los programas sociales y educativos actuales del país- con la obtención de los resultados

anteriores, pudiera tener importancia para la consideración de los diseños de políticas y prácticas institucionales en el campo de las relaciones sociales en todos los planos de la vida de nuestra sociedad en los que se producen conflictividades manifiestas o latentes en el posicionamiento y relacionamiento de diferentes generaciones.

En sentido general, el resultado de las experiencias de transformación, a través del diálogo intergeneracional mostró:

Que el diálogo intergeneracional es una alternativa para la integración social en tanto permite la construcción conjunta de las representaciones sobre la propia generación y de la que se sitúa como alter. Este proceso contribuye tanto a fortalecer el sentimiento de pertenencia generacional, como a reconocer la diversidad social en que se identifican y diferencian los miembros de una y otra generación.

Las posibilidades de reconstrucción de las polaridades conflictivas en cuanto a representaciones de una generación con respecto a la otra, a partir de la promoción de las competencias sociales y reflexivo-creativas.

La importancia de promover el debate de los temas de conflicto vivenciados como tales por ambas generaciones, así como llegar a propuestas para el manejo constructivo de los mismos.

Alternativas elaboradas por los participantes para el tratamiento positivo del tema intergeneracional en diferentes espacios sociales; al-

gunas de ellas viables para diferentes instituciones en sus contextos cotidianos de interacción, mientras otras precisarían de mayor protagonismo de los propios participantes para su diseño e implementación.

Avances posibles en procesos de comunicación e interacción social constructiva.-

Una interpretación más amplia de los resultados alcanzados en esta experiencia de encuentro y diálogo para el debate reflexivo de los problemas y conflictos reales entre diversos grupos sociales –generacionales, en este caso nos lleva a proponer, de acuerdo a los análisis y evidencias anteriores, el abordaje de re-diseños sociales que respondan a la necesidad de:

-Espacios de debates reflexivos-creativos que hagan posible un diálogo intergeneracional para el entendimiento y la concertación en temas de conflictividad generacional, en el marco de las políticas aplicadas a todos los campos de la vida institucional y social.

-Diseño de aperturas comunicacionales entre generaciones –y grupos sociales diferentes- sobre la visualización y expresión crítica sobre temas conflictivos que emergen del ejercicio de sus roles, posiciones y participaciones sociales.

Estos aspectos se pueden concretar a través de mayor énfasis en programas y acciones con vistas a lograr vías efectivas de:

-Formación para el diálogo intergeneracional en encuadres locales, institucionales, comunitarios, etc.

-Visibilización de los problemas y diferencias generacionales en espacios de debate de los medios de comunicación.

-Otorgamiento de mayor autonomía y libertad de expresión en las organizaciones sociales acerca de los temas polémicos de la sociedad en que pueden diferir visiones e interpretaciones de distintas generaciones y grupos sociales.

- Concesión de mayor legitimidad a las diferencias y menos a la homogeneización, transitando hacia una cultura de relaciones intergeneracionales en que se expresen abiertamente, por los propios agentes sociales los problemas y conflictos relevantes.

Las sugerencias anteriores están vinculadas a la necesidad del fomento de diseños sociales para facilitación de los mecanismos de diálogo entre grupos diversos de la sociedad, con una mayor efectividad en la participación, toma de decisiones y control de sus efectos, con mayor margen constructivo y de aportación a las políticas sociales.

Estas aperturas sociales necesarias a la expresión diversa generacional –y de otras dimensiones de los grupos sociales-, que propicien una participación en los temas problemáticos sociales, con autonomía, autenticidad y posibilidad de decisión y control sobre las decisiones de impacto social, requieren de una valoración profunda acerca de la amplitud de las restricciones normativas (explícitas o interiorizadas por todos los sectores de la población), que pueden estar impidiendo la comprensión y la

implementación de soluciones posibles a los problemas cotidianos y sociales en todos los órdenes de nuestra sociedad.

Propuestas posibles para la participación intergeneracional comunitaria.-

El interés de la experiencia transformativa de diálogo intergeneracional (DIG) se dirigió al fomento de relaciones intergeneracionales constructivas como una de las dimensiones importantes en que se producen y reproducen procesos de distanciamiento, polaridad y conflictividad social.

El afrontamiento constructivo, en situación de diálogo, de las polaridades y conflictos que se derivan de temas y posicionamientos dilemáticos, requiere de métodos especiales con vistas a propiciar un intercambio satisfactorio con repercusión en la integración y el compromiso social de los implicados. Los enfoques reflexivos-creativos y de manejo de conflictos, entre otros, constituyeron modos de influencia efectivos, orientados a producir aprendizajes y transformaciones constructivas con un impacto personal, grupal y social.

Los contextos de autoexpresión –individual y grupal- que propiciamos se enrumban a la construcción de una cultura reflexiva y creativa, que posibilita el análisis dialógico, la expresión franca y argumentada, de interrogación a la realidad y a los campos del saber, en las que se interconectan experiencias y enfoques, visiones divergentes y convergentes de la realidad. La realidad individual y social omnijetiva (en sus determinaciones “objetivas” externas y construc-

ciones subjetivas) se aborda con un interés reconstructivo para re proyectarla hacia su transformación desarrolladora.

Por tanto, son contextos reflexivos-creativos en los que se analizan, a manera de vasos comunicantes, las relaciones parte-todo (persona-grupos-colectividad-instituciones-sociedad) en sus aspectos contradictorios y en el descubrimiento de sus potencialidades, con un interés reconstructivo encaminado a metas emancipatorias individuales y sociales.

La perspectiva reflexiva-creativa, compleja y emancipatoria asumida pone de relieve, por tanto, la problematización de la realidad y sus reconstrucciones posibles a partir de comunidades reflexivo-creativas para la transformación social.

Es por eso que, desde nuestras experiencias de manejo de problemas y conflictos, se parte de cultivar competencias generales (reflexivo-creativas, de interacción social cooperada y de autodirección o autogestión), a través de métodos dialógicos, expresivos, indagatorios, que permitan emerger los contextos problemáticos y conflictivos y nuevos estilos para interactuar con la realidad, de manera más constructiva, autónoma y liberadora.

Una situación de diálogo en comunidad reflexiva-creativa puede abordar experiencias o situaciones conflictivas sobre las que se propicia la profundización de los puntos de vista, de sus causas y consecuencias, lo puede conducir al empleo de estrategias de

identificación del problema y de los posibles conflictos, a partir de la expresión de vivencias y tácticas de comprensión del rol de las partes implicadas, la exploración de las autorreferencias, la simulación de desenlaces y soluciones posibles.

Esto se logra a partir de una forma especial de coordinación de grupos, a través de métodos reflexivo-creativos, dramáticos-vivenciales e interpretativos y pueden conducir, de acuerdo al caso, a estrategias de solución de problemas, de mediación, concertación o a estrategias de resolución de los conflictos –potenciales y reales-.

En resumen, la formación en comunidades vivenciales-reflexivas-creativas propicia la emergencia y desarrollo de una cultura del diálogo y la autoexpresión que favorecen la identidad y la autonomía, garantes de procesos de autogestión social constructivos y solidarios.

Como hemos visto, se produjeron, como consecuencia de la experiencia, avances en temas de enriquecimiento personal y en la comprensión de los procesos generacionales e intergeneracionales. Asimismo, se obtuvieron resultados positivos en las expresiones de construcción de valores, interacción social cooperada y competencias para el manejo constructivo de situaciones conflictivas en temáticas de relevante interés social.

La proyección de estas experiencias al campo de las acciones de transformación social comunitaria –proyecto que nuestro equipo de investigación CTS-DIG, del CIPS, tiene en curso en estos momentos con el

Grupo de Desarrollo Integral de la Capital (GDIC), los Talleres de Transformación Integral de los Barrios (TTIB) y otras organizaciones sociales- debe propiciar un enriquecimiento de la convivencia social intergeneracional, abriendo espacios para el desarrollo humano más armónico en el campo de la vida social, y una contribución a la consideración de las potencialidades y puntos de vista de las diversas generaciones en el compartir y generar actividades de interés para cada grupo generacional como para su interacción positiva, dando mayor participación progresiva a las nuevas generaciones en la conducción y desarrollo de las tareas comunitarias y sociales que redunden en un aumento de la calidad de vida de todos.

Bibliografía.-

- Arias, E.** (2004) *El diálogo intergeneracional en la escuela*. Publicación del Instituto Popular de Capacitación. (Medellín – Colombia).
- Bolado, G.** (2001) *Transición y recepción: La Filosofía Española en el último tercio del siglo XX*. (España: Edición digital autorizada para el Proyecto Ensayo Hispánico).
- Chávez, E.** (1997) *Análisis de algunas características y peculiaridades del proceso de envejecimiento en Cuba*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Estudios sobre Familia-CIPS).
- Cossia de Pacer, M.** (2004) *El cuento como puente intergeneracional*. Proyecto publicado por Departamento de la Mediana y Tercera Edad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. (Paraná, Argentina).
- **D' Angelo, O.** (1996) *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Creatividad-CIPS).
- D' Angelo, O.** (1998) *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Creatividad-CIPS).
- D' Angelo, O.** (2001) *Sociedad, Educación y Desarrollo Humano*. (La Habana: Editorial Acuario).
- D' Angelo, O.** (2004) *Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Creatividad-CIPS).
- D' Angelo, O.** (2005) *Autonomía Integradora. El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. (La Habana: Editorial Acuario).
- D' Angelo, O., J. Guach y R. L. Peña** (2004) *Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Creatividad-CIPS).
- De la Torre, C.** (2001) *Las identidades. Una mirada desde la Psicología*. (La Habana: Editado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”).
- Domínguez, M. I.** (1988) “Criterios teórico-metodológicos para la investigación de la juventud”. Revista Cubana de Ciencias Sociales (La Habana) no. 17.
- Domínguez, M. I.** (1994, a) *Las generaciones y la juventud: una reflexión sobre la sociedad cubana actual*. Tesis de Doctorado. (La Habana).
- Domínguez, M. I.** (1994, b) “La sucesión generacional en Cuba”. Revista Cubana de Ciencias Sociales (La Habana) no. 29, pp. 99-112.
- Domínguez, M. I.** (2005) “Identidad nacional y sucesión generacional en Cuba”. Revista Caminos (La Habana) No. 37-38, pp. 39-53.

- Domínguez, M. I. y M. E. Ferrer** (1996) *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Estudios sobre Juventud-CIPS).
- Durán, A. y E. Chávez.** (1997) *La tercera edad en Cuba. Un acercamiento sociodemográfico y sociopsicológico*. Informe de investigación. (La Habana: Departamento de Estudios sobre Familia-CIPS).
- Durán, A. y E. Chávez** (2003) *Una sociedad que envejece. Retos y perspectivas*. (Ciudad de la Habana: Publicado en el CD Caudales –CIPS-, Editorial Nuevo Milenio).
- Fernández, J. M** (1999) “*Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*”. Revista Comunicación Educativa No. 13, Año 4, Enero – Marzo.
- Freire, P.** (1994) *Pedagogía del oprimido*. (Buenos Aires: Editorial Siglo XXI).
- Fuentes, M.** (2001) *Mediación en la solución de conflictos*. (La Habana: Publicaciones Acuario).
- González, A.** (1994) *PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad*. (La Habana: Editorial Academia).
- González, M. L.** (1995) *Entrenamiento socio-psicológico en directivos para el desarrollo de la comunicación eficaz. Tesis Doctoral*. (Centro de Estudios de Dirección. Universidad Central de Las Villas).
- Leon, M.** (1999) *Diálogo intergeneracional: una alternativa para la valoración y comprensión del adulto mayor* (Proyecto de la Universidad Nacional de Costa Rica).
- López, R.** (1999). *Prontuario de la Creatividad*. (Stgo.Chile: Bravo y Allende, Editores).
- Lorenzo, K.** (2005) *La competencia social en la edad escolar: antecedentes, conceptualización y propuesta de una visión Histórico-Cultural*. CD Convención Hóminis 2005.
- Marías, J.** (1949) “*El método histórico de las generaciones*”. Revista de Occidente (Madrid).
- Ortega y Gasset, J.** (1934) “*El tema de nuestro tiempo*”. Revista de Occidente (Madrid).
- Park Peter.** (1989). *¿Qué es la investigación acción participativa?* (Univ. Mass. Amherst.).
- Picard, Ch. A.** (2002) *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. (La Habana: Publicaciones Acuario).
- Piedra, A.** (2004) “*Entretelones de un diálogo intergeneracional. Elementos para la búsqueda de nuevas generaciones teológicas contestatarias*”. Revista electrónica Espacio de Diálogo, (Fraternidad Teológica Latinoamericana), núm.1, septiembre-diciembre <http://www.fratela.org/>.
- Riecken, W. H. y R. F. Boruch** (1974) *Social Experimentation*, (New York: Academic Press Inc.).
- Schön, D.A.** (1992) *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción* (Barcelona: Paidós/MEC).
- Sullivan, T. J.** (1992) *Applied Sociology. Research and critical thinking*. (New York: MacMillan Publ. Co.).
- Vigostky, L. S.** (1984) *El problema de la edad. En Problemas de la Psicología Infantil*. Capítulo 5. Editorial Pedagógica. Moscú, Material en soporte magnético.

Y a-t-il une crise de la classe ouvrière française au début des années 1960 ?

Por María Laura Fernández Pinola

Dans cet article, l'auteur traite d'un épisode de la classe ouvrière au XXe siècle. Si on veut comprendre la société industrielle, on doit analyser les mouvements ouvriers. Par rapport à la revue Complejidad N° 14, le but de cet article est donc d'examiner les actions politiques susceptibles de jouer un rôle clé dans le soutien de l'emploi au niveau communautaire en faisant état du contexte social des années 1960.

I. Introduction

De 1945 à 1974, la France a connu l'époque des «Trente Glorieuses». Ceci est une expression de Jean Fourastié au sujet des trente années d'expansion économique de certains pays. Caractérisée par le maintien du plein emploi permanent, par l'innovation technologique, et par une production de masse selon les idées économiques du taylorisme et du fordisme. Donc, la production par individu a été multipliée et la richesse aussi. Les effets du progrès se font sentir dans la vie quotidienne mais surtout dans les conditions économiques.

Dans cette période, le système du travail s'est transformé. L'activité professionnelle se déplace de secteur, l'habitat passe de la dispersion des campagnes à l'agglomération urbaine, la durée du travail professionnel se réduit et s'introduit la mécanisation du travail qui fait se spécialiser les ouvriers en demandant plus de connaissance pour

travailler. Il se crée une nouvelle classe d'ouvriers professionnels et d'ouvriers spécialisés, en différenciant le travail qualifié et non qualifié.

Cette modification se produit dans le même temps du développement d'un système de protection sociale, chaque fois moins corporatif et plus universel. Subsidaire pour le chômage, pour la retraite, pour la famille et pour l'éducation. Ils sont des exemples d'une économie administrée et financée au moyen des impôts.

Durant ces années la France connaît un taux de croissance de son PIB de 5% par an. L'économie française s'est ouverte à la concurrence mondiale et européenne, par exemple avec l'accord du GATT et l'application des règles du Marché Commun.

Toutefois, les dernières décennies sont marquées par le niveau de vie des travailleurs qui s'accroît moins vite que leur genre de vie.

II. La France des années 1960

Le progrès des techniques de production des biens et services, au cours des «trente glorieuses», a été rapide en France. Le progrès des techniques de production se fait par l'application, au travail quotidien, de méthodes de plus en plus efficaces issues des sciences expérimentales. L'industrialisation progressive a eu comme conséquence la modification de la société.

“La société française du début des années 60 est un mélange de traits anciens et nouveaux”. “... c'est l'apparition de toute une série d'attitudes nouvelles, soit qu'elles correspondent à des valeurs nouvelles, soit qu'elles résultent du besoin de s'adapter à une situation nouvelle malgré la survie des valeurs anciennes”¹

Le progrès technique non seulement permet l'élévation du niveau de vie, l'allongement de l'espérance de vie, la limitation de l'inégalité sociale et la réduction de la durée du travail. En outre, implique la division du travail, les migrations de la population active du primaire vers le tertiaire secteur, tension entre pays en avance et pays en retard, concentration urbaine et pollution.

Les effets du progrès technique sur les conditions de la vie économique sont manifestes. La structure de la population active change, elle doit se déplacer parce qu'on produit davantage de biens industriels et de services. Recul du secteur primaire, mon-

tée du secteur secondaire, du secteur tertiaire et des cadres. D'un travail agricole on est passé à un travail industriel ou tertiaire de durée limitée et avec des congés payés.

Le progrès technique a permis de libérer du travail de la terre une partie croissante de main-d'oeuvre. L'industrialisation a accompagné l'urbanisation et l'exode rural, les campagnes se sont dépeuplées au profit des villes. Alors qu'auparavant, environ 80% de la population vivait à la campagne. La population agricole passe de 20% dans les années 60 à 10% en 1970.

L'augmentation du niveau de vie des hommes conduit à l'augmentation du volume physique de leur consommation car le pouvoir d'achat des salaires s'accroît. L'augmentation du niveau de vie s'accompagne d'une transformation du genre de vie.

L'allongement de la vie moyenne des hommes résulte du progrès de l'hygiène et de la médecine qui ont permis la prévention et le dépistage de nombreuses maladies. Ceci engendre le vieillissement de la population. A cause de l'allongement de la durée de vie la retraite est plus longue. Le pourcentage des retraités augmente tandis que celui des actifs diminue.

Une autre conséquence du progrès a été la baisse de la natalité. Le divorce et l'union libre deviennent courants dans cette période. Le nombre d'enfant par famille diminue et la famille monoparentale devient normale même quand les parents sont célibataires.

¹ Hoffmann, Stanley, La société bloquée, dans Les nouveaux intellectuels, études présentées par Bon et Burnier, Paris, Cujas, 1966, p.89-90

Pour ces raisons, la France s'est retrouvée moins peuplée que d'autres pays et a ouvert ses frontières aux travailleurs émigrés.

Le progrès des techniques de production augmente l'efficacité, c'est-à-dire l'accroissement du volume de la production, le volume physique de la production obtenue en 1 heure de travail. S'il travaille moins, son temps de loisir augmente. Les loisirs occupent plus de temps que le travail. Les travailleurs passent longtemps devant de la télévision, en faisant des activités culturelles ou ludiques, en allant aux restaurants et cafés, et en faisant de sport. Toutes les activités destinées à augmenter le confort.

Une fois que les besoins essentiels de nourriture et de vêtements sont satisfaits, l'homme accorde plus d'importance à son genre de vie qu'à son niveau de vie. Puisque le consommateur a des besoins nouveaux, ce qui engendre la création de produits ou services autrefois inexistantes.

Comme la consommation croissante change de structure, la production croissante doit aussi changer de structure. C'est la demande des consommateurs sur le marché qui détermine le maintien ou la réduction de la durée du temps de travail dans chaque secteur de production. Les consommateurs déterminent à la fois la répartition de l'emploi selon les différents secteurs de production et l'emploi global, donc la durée du travail.

Chaque production a une technique qui lui

est propre car le progrès des techniques n'a pas du tout la même intensité selon chaque secteur qu'il s'agit (le tertiaire, le secondaire, le primaire). Dans le tertiaire, l'intensité est assez faible. Dans le secondaire, l'intensité est forte. Et, dans le primaire, les progrès techniques sont lents à démarrer.

Les relations humaines dans l'entreprise ont aussi changé. L'ouvrier surtout est loin d'être dans la situation d'autrefois. La qualification des travailleurs doit s'améliorer.

*“La capacité productrice de l'homme moyen d'aujourd'hui en France est nettement plus grande que celle d'hier. L'homme d'hier apportait uniquement sa force musculaire [...]; l'homme d'aujourd'hui apporte une sensibilité plus grande, des réflexes plus rapides, une vitesse de réaction supérieure, une bien meilleure adaptation au milieu technique et, [...] de meilleures connaissances scientifiques et un cerveau plus apte à raisonner...”*²

A l'heure actuelle, on entre dans une entreprise pour gagner un salaire, mais on peut penser aussi à bien autre chose que le salaire: à l'emploi de ses facultés, à l'agrément du travail. Ils demandent à l'entreprise non pas seulement un salaire, mais une vie agréable.

Cette vie plus agréable a pris fin depuis 1974. Non seulement est engendré la baisse de la durée du travail mais le chômage. Le niveau de vie des travailleurs est dégradé.

² Fourastié, Jean et Jacqueline, La réalité économique, Paris, Hachette, coll. Pluriel, 1986, p. 131

III. Les mouvements ouvriers

La vague d'industrialisation a modifié non seulement l'organisation du travail mais aussi la capacité de création en inventant des produits nouveaux à partir de connaissances scientifiques et technologiques. De cette manière, l'action ouvrière se situe à un nouveau niveau du système économique, celui de l'organisation du travail.

Si on veut comprendre la société industrielle, on doit analyser les mouvements ouvriers. Dans la société industrielle, l'action de la classe ouvrière est fondamentale. Depuis les débuts de l'industrialisation et surtout depuis la fin du XIX^{ème} siècle, il existe un ensemble de mouvements sociaux de défense, spécialement de dispute sociale.

La classe ouvrière est bien l'acteur principal dans la société industrielle. Pour des générations, la question sociale a été la question ouvrière contre la société capitaliste dans les pays industrialisés d'occident.

Quelques intellectuels perçoivent le mouvement ouvrier comme une réponse au capitalisme et certains autres comme une réponse à l'industrialisation considérée comme un processus historique. Karl Marx dans son livre *Le manifeste communiste* énonce que l'histoire se développe avec une lutte constante entre les classes sociales et approfondit son étude en analysant le surgissement de la société industrielle. Cela consiste en un long processus de progression dans les modes de production et de circulation. A la place des anciens besoins naissent des besoins nouveaux et des nouvelles classes sociales.

Il différencie deux types de classe qui se développent en dépendant l'une de l'autre :

- *La bourgeoisie*: qui centralise les moyens de production et concentre la propriété dans un petit nombre de mains. Aussi définit comme "le capital".

- *Le prolétariat*: qui est la classe ouvrière moderne. Ils vivent du travail qu'ils peuvent trouver et sont exposés au mouvement du marché.

Les nouvelles innovations industrielles avec le développement de la machinerie et la division du travail font se situer l'ouvrier comme un simple accessoire de la machine qui fait des opérations les plus simples, donc, il perd au travail tout caractère d'autonomie.

Le salaire se réduit presque exclusivement au coût des moyens de subsistance et à la reproduction de son espèce. Et comme le travail exige chaque fois moins d'habileté et de force, les salaires baissent de plus en plus.

La lutte du prolétariat contre la bourgeoisie commence avec son existence même. D'abord, les ouvriers se battent individuellement. Puis, on observe des regroupement de tous les ouvriers d'une même usine et finalement de tous les ouvriers d'une même branche d'industrie dans une même localité. Le prolétariat ne fait pas que s'accroître en nombre, il se concentre en masses plus importantes. La machinerie continue d'effacer les différences du travail et de réduire les salaires mais le prolétariat prend conscience de sa force qui ne cesse d'augmenter.

Ils s'unissent en formant des coalitions et appliquent cette force pour défendre leurs salaires contre les bourgeois. Marx expose que toute lutte de classes est un affrontement politique et que l'organisation des prolétaires en classe se transforme en parti politique. Et il conclut son travail en disant que la bourgeoisie produit ses propres fossoyeurs, sa propre chute et que la victoire du prolétariat est inévitable.

D'ailleurs, Alain Touraine, dans son livre *Sociologie de l'action*, analyse les mouvements sociaux comme un système d'actions historiques. Dans cette catégorie, il inclut le mouvement ouvrier et centre son attention sur la conscience ouvrière. Il énonce : "Le mouvement ouvrier doit être conçu comme la manifestation de la conscience ouvrière³". Celle-ci grandit en même temps que se consolide l'organisation du travail. Pendant l'ère industrielle, ce système est déterminé par le taylorisme et le fordisme.

L'auteur perçoit deux types de conscience :

- Conscience fière : défit comme la qualification, le métier, l'autonomie professionnelle, autant d'éléments menacés.
- Conscience prolétarienne : essentiellement définie par le manque et la privation.

Le mouvement ouvrier se base fondamentalement sur la conscience d'un conflit

structurel sur le contrôle des ressources du travail. Et, aussi, sur la modification de la configuration du système de production qui met les ouvriers dans un nouveau niveau d'activité professionnelle.

"L'usine de fabrication en grande série n'est pas la figure ultime du développement industriel : l'évolution technologique élimine les catégories ouvrières traditionnelles au profit de nouvelles figures. D'une part les "blouses blanches", techniciens, dessinateurs, etc, et d'autre part les O.S. modernes, de plus en plus extérieurs à la production proprement dite, surtout chargés du contrôle, de la surveillance...". "Cette évolution des formes de la production tend à faire éclater la conscience de classe."⁴

La conscience de classe consiste à l'apport de travail des ouvriers et leur place dans les rapports de production. Elle refuse la domination de classe qui est la caractéristique indispensable des sociétés industrialisées. Donc, les ouvriers discutent la domination des industriels qui les dépossèdent de leur métier et de leur autonomie professionnelle.

Touraine, en utilisant le concept de conscience de classe ouvrière, considère que la conscience individuelle admet les limites de la lutte des classes. Selon lui, l'action ouvrière n'a pas la possibilité de modifier la direction du changement économique parce

³ Touraine (Alain), *Sociologie de l'action*, France, Seuil, 1965, p. 289

⁴ Touraine (Alain), Wieviorka (Michel), Dubet (François), *Le mouvement ouvrier*, France, Librairie Arthème Fayard, 1984, p. 392

que celle-ci reste subordonnée à l'organisation du travail où s'exerce la domination de classe, c'est-à-dire à l'action politique de l'Etat et les rénovations des forces de production.

Il souligne que l'action ouvrière est une action de classe et pas un parti politique. La conscience de la classe ouvrière ne permet pas d'identifier cette conscience de classe à une conscience politique. Alors, elle ne peut ni se transformer en inculquant une idéologie et ni pénétrer dans la possession des forces de production et dans leur mouvement.

Avec ce point de vue pessimiste, la conscience de classe ouvrière décline tandis qu'émergent des conflits qui présagent le début d'une société post-industrielle. L'action ouvrière a la mission d'assurer le mieux possible le passage d'un type de société à un autre.

Elle peut devenir en deux résultantes : soit en étant l'acteur direct de la transmutation vers une nouvelle société post-industrielle en élaborant et en diffusant un nouveau système, soit en aidant indirectement les mouvements sociaux naissant en leur donnant une évidence qu'ils ne acquièrent pas seuls. Dans un rôle ou dans l'autre, la classe ouvrière arrête elle-même d'être une expression d'un mouvement social. La conscience de classe se décompose et ne peut pas se transcrire en action.

L'auteur conclut en pensant à la conscience ouvrière comme étant la base des actions ouvrières qui sont subordonnées à l'action poli-

tique. Il n'y que l'État qui possède les moyens de production, le mode de développement du travail et de la vie de tous les citoyens.

IV. La crise de la classe ouvrière

Il est possible voir les changements dans la composition technique et sociale de la classe ouvrière dans l'exemple du développement des travaux miniers. La mécanisation a bouleversé les méthodes et les conditions de travail des ouvriers mineurs :

- Rabots et haveuses ont supplanté les marteaux – piqueurs.
- Le soutènement marchant a remplacé le délicat et dangereux travail de boisage.
- Le travail s'accomplit dans de longs ateliers avec des tâches individualisées.

La politique de tout-pétrole et l'afflux du charbon américain ou polonais à bon marché contraignent les charbonnages de France. En 1963, le ministre de l'industrie, Jean-Marcel Jeanneney, proclame officiellement l'initiation du processus de la récession charbonnière.

“ Cette récession correspond aux années que Jean Fourastié a appelées les “Trente Glorieuses”, une expression qui, pour les mineurs de France, relève de l'humour noir : ce sont les plus douloureuses de la longue histoire de la mine. ”

⁵ Gillet (Marcel), La bataille du charbon, dans Puissance et faiblesses de la France industrielle, études présentées par L'Histoire, Seuil, 1997, p. 551

Dans le sud de la France, à Decazeville, les mineurs se refusent à la fin de l'extraction du charbon. 800 mineurs se mettent en grève dès que les premiers licenciements sont notifiés. Ils veulent garder dans leur nouvel emploi les avantages de leur statut (retraite à 55 ans) et ne veulent pas changer de région. Ils demandent aussi une augmentation de salaire de 11%.

En janvier, la vague de froid n'a pas permis de faire un arrêt des charbonnages en ce moment car un manque de charbon aurait été mal supporté par l'opinion publique. Mais la situation difficile a continué, donc, le Comité de la C.G.T. (Confédération Générale du Travail) a décidé d'appeler à un mouvement de quarante-huit heures les 1er et 2 février. Le ministre de l'industrie, Bokanowski, convoque les représentants syndicaux des mineurs et déclare que le gouvernement, en cas de grève, réquisitionnera les mineurs.

L'ordre de réquisition donné par le gouvernement se développe et durcit le mouvement. Cette mesure maladroite ne fait qu'ajouter aux revendications existantes, celle de la liberté syndicale. C'est le commencement de la grève totale. Les mineurs bénéficient d'un soutien massif dans tout le pays et l'opinion publique les soutient.

La grande grève est marquée par une mobilisation massive et la constitution d'une union sacrée entre des organisations syndicales ordinairement opposées. Mineurs so-

cialistes, communistes et démocrates chrétiens défilent tous ensemble. La grève a duré 35 jours et, pour la première fois, les ingénieurs se joignent au mouvement.

“Les syndicats présentent un front uni. Presse, partis, municipalités, autorités religieuses, Français mis à contribution, expriment une solidarité qui dépasse les clivages traditionnels et isole le gouvernement”⁶

Malgré la grève générale des mineurs et la relance provisoire de la production par le gouvernement Chirac (1974 – 1976) sous l'effet du premier choc pétrolier, le mouvement de récession s'accroît dès fin des années 1970 et à Decazeville, l'exploitation souterraine est abandonnée. Dans le Nord-Pas-de-Calais, la génération qui a mené la bataille du charbon accepte aussi mal l'idée d'un abandon de l'activité.

V. Conclusion

Le progrès technologique de l'ère industrielle a modifié la vie quotidienne des citoyens. Le besoin de s'adapter à une situation nouvelle a fait mélangé les traits anciens avec des valeurs nouvelles. Les effets du progrès favorisent l'élévation du niveau de vie, l'allongement de l'espérance de vie, et l'amélioration du genre de vie, entre autres. Mais, les changements se sont sentis spécialement dans la forme de production.

L'époque des «Trente Glorieuses» est caractérisée par l'innovation technologique

⁶ Georgi (Frank), L'invention de la CFDT 1957-1970, France, Atelier et CNRS, 1995, p. 67

dans l'usine, une production de masse selon les idées économiques du taylorisme et du fordisme, et par le plein emploi permanent. L'introduction de technologie a fait que la qualification des travailleurs a dû s'améliorer. L'activité professionnelle s'est déplacée de secteur et la durée du travail s'est réduite.

Cette nouvelle situation réveille l'esprit ouvrier et c'est le commencement d'un ensemble de mouvements sociaux de défense au sujet des conditions de travail. Ainsi, la classe ouvrière se rend l'acteur principal dans la société industrielle qui refuse la nouvelle structure où le contrôle de ressources du travail reste dans peu de mains.

Le résultat de ces forces sociales peut être la transformation du système économique en devenir collectif ou le surgissement d'une nouvelle société post-industrielle. D'une façon ou d'une autre, les mouvements ouvriers seront acteurs actifs de cette modification parce qu'ils sont le centre où la problématique retombe.

L'augmentation du niveau de vie des travailleurs s'accroît moins vite que leur genre de vie. Les nouvelles formes de production dans le passage du temps ont fait émerger des nouveaux problèmes comme le chômage causé par la substitution de la main d'œuvre par les machines, et aussi par les gens qui n'ont pu s'adapter aux exigences du travail qualifié.

On a vu avec l'exemple des mineurs à Decazeville comment le progrès de moyens de production et l'action de l'Etat ont fait éclater la conscience ouvrière en luttant pour ses intérêts de classe, et comment ce mouvement a été accompagné favorablement par l'opinion publique en discréditant la légitimité de l'Etat. C'est possible de dire qu'il

y a eu une crise de la classe ouvrière dans le début des années 1960 où a commencé le surgissement des mouvements qui sont victimes des changements produits dans les formes de production. Les mineurs à Decazeville sont l'exemple parfait pour voir comment le croissant des « Trente Glorieuses » s'était progressivement dégradé.

Bibliographique

Friedmann, G. (1964), *Le travail en miettes*, France, Gallimard, 374 p.

Fourastie, J. et J. (1987), *D'une France à une autre, avant et après les Trentes Glorieuses*, France, Librairie Arthème Fayard, 313 p.

Fourastie, J. et J. (1986), *La Réalité Economique*, Paris, HACHETTE, coll. "Pluriel", 423 p.

Georgi, F. (1995), *L'invention de la CFDT 1957-1970*, France, Atelier et CNRS, 651 p.

Gillet, M. (1997), *La bataille du charbon, dans Puissance et faiblesses de la France industrielle, études présentées par L'Histoire*, France, Seuil, 623 p.

Hoffmann, S. (1966), *La société bloquée, dans Les nouveaux intellectuels, études présentées par Bonet Burnier*, Paris, Cujas, 249 p.

Saunier, P. (1993), *L'ouvriérisme Universitaire*, Paris, L'Harmattan, 176 p.

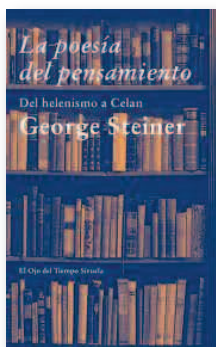
Seguy, G. (1993), *La grève*, Paris, L'Archipel, 188 p.

Touraine, A. (1980), *L'après-socialisme*, Paris, Grasset et Fasquelle, 283 p.

Touraine, A. (1965), *Sociologie de l'action*, France, Seuil, 427 p.

Touraine, A. , Wieviorka, M. y Dubet, F. (1984), *Le mouvement ouvrier*, France, Librairie Arthème Fayard, 438 p.

Marx, K. y Engels, F. (1986), *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Sociales, 175 p.



El Desván de las Reseñas

George Steiner “La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan”. (Traducción del inglés María Condor), FCE y Siruela. Buenos Aires, 2012.

Libro profundo que se lee sin dificultad, aunque a veces cuesta seguir el argumento del autor, porque intercala sutiles relaciones y laberínticos recorridos a través de una interesante selección de referencias a la historia de la filosofía occidental y de la literatura universal. Pero sus hallazgos y juegos de relaciones, hacen que valga la pena el esfuerzo.

Dedicado a la relación entre filosofía y poesía, literatura y filosofía, pensamiento de la poesía y poesía del pensamiento, George Steiner profundiza en la indagación sobre los encuentros y desencuentros, entre estas formas del intelecto humano que nacen en un contexto, que él denomina sin pretensión de originalidad, el “milagro griego”.

Vale la pena resaltar este pasaje del libro, cuyo argumento a pesar de ser muy conocido, nunca esta de más reiterarlo, sobre todo en estos tiempos de confusión, relativismo cultural ramplón y cursilerías metafísicas.

Steiner sostiene que la modalidad del pensamiento puro, entre otros productos posibles de la prodigiosa mente humana, tiene fecha y lugar de nacimiento y que como tal, no prevaleció ni sobrevivió mucho tiempo. Persecuciones, ignorancia, martirios de sa-

bios, filósofos, escritores y críticos, guerras e incendios intencionales de bibliotecas, son hechos relacionados con este argumento en que el autor no recalca.

Muchos factores contribuyeron en la configuración de las condiciones de posibilidades efectivas para la emergencia de este acontecimiento “milagroso”, el pensamiento especulativo desinteresado.

Desde el clima hasta el consumo de proteínas por persona (alimento principal del cerebro). Desde el comercio hasta la esclavitud y la exclusión de la mayoría de las mujeres de la vida social y cultural.

La aparición de esta modalidad de pensamiento, basado en la abstracción y la flexibilidad, tiene por particularidad el ser un arte pensar cuya poésis es escandalosa, porque ofende a los dioses, produce teoremas, cuestiona las tradiciones y creencias heredadas, elabora ontologías bajo la forma de poesía, soporta la arrogancia de un Sócrates y produce dramas de la calidad de las tragedias de Sófocles y los diálogos de Platón (quien también escribió tragedias). Para peor, encarna la supremacía de lo inútil, ya sea por aristócratas convertidos en filósofos o cínicos riéndose de las riquezas y las comodidades de la ciudad.

En ese contexto, nace un conflicto que según Platón ya venía de lejos, el conflicto entre la prosa y la poesía o mejor, el problema de la primacía de la lógica o la poesía en el crucial momento del contacto humano con su entorno, en el pasado y en el presente.

Conflicto encarnado en muchos de los artistas y filósofos de la antigüedad y de hoy. Conflicto entre personas y en el interior de muchas de ellos.

La poesía aspira a inventar el lenguaje y la filosofía en su extremo lógico, a purgarlo de ambigüedad y confusión, hasta hacerlo transparente como las matemáticas.

Uno de los centros de la cuestión ha sido la valoración de la metáfora, tanto para uno como para el otro.

“Todo concepto no es más que una metáfora moribunda”, diría Nietzsche, con sus consecuencias epistemológicas y ontológicas, que Adorno, también deudor de Hegel, no dejaría pasar cuando expresó: “que todo concepto es la cicatriz endurecida de un problema irresuelto”.

Para unos, la diferencia irreductible entre ambas funda a la más joven, la filosofía, para otros como Montaigne, toda la filosofía no es más que una poesía sofisticada.

En esto Steiner cita a Jean-Luc Nancy, cuando señala que para el caso, “cada una crea dificultades a la otra, juntas son la dificultad misma: la dificultad de tener sentido” (pag. 225). Nosotros podríamos agregar la di-

ficultad de crear nuevos sentidos y mundos posibles.

No se le escapa al autor, una referencia sobre cómo será esta relación en el devenir del uso y el desarrollo de las TIC's, pero no desarrolla el asunto, aunque relaciona el tema con la cuestión de lo efímero y la cruza de géneros.

Ya lo había señalado Octavio Paz, entre otros, con los nuevos instrumentos tecnológicos la poesía se puede volver a escuchar, colorear, figurar y musicalizar.

“El significado puede bailar” afirma Steiner, no sin perplejidad. ¿Podrá la filosofía cantar y bailar como quería Nietzsche? Cuestión que por cierto ofuscaría a Platón y a sus seguidores como Alain Badiou.

Para finalizar es bueno señalar el objetivo del texto, el autor se propone observar las interacciones y rivalidades entre poetas, novelistas y dramaturgos por un lado y el pensador declarado por el otro y cita (como ejemplo y prueba de que es también un conflicto interior de muchos de los personajes que hará referencia en el libro), la proclama de Sartre “ser a la vez Spinoza y Stendhal”, nada más.

Su pregunta principal versa sobre si hay una poesía, una música del pensamiento.

Al respecto se hecha de menos las referencias al tema del ritmo y a la relación de la poesía y la filosofía con la retórica, pero esto implicaría quizá otra obra.

Revista Digital de Publicación Trimestral / ISSN 1853-8118

Complejidad

Filosofía - Epistemología - Estética - Poética - Humanidades - Política

Todos los Derechos Reservados