

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL SABER COMPARTIDO EN EL AULA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF SHARED KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM

MEURIS BASABE DE QUINTALE*

meurisbq@hotmail.com

SILVIA VIVANCO**

svivancodeu@hotmail.com

Universidad Nacional

Experimental Simón Rodríguez.

Núcleo de Valera.

Valera, Edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2007

Fecha de aceptación: 27 de febrero de 2008



Resumen

El objetivo del estudio es reflexionar sobre las representaciones sociales del saber pedagógico compartido en el aula por maestros y alumnos, con el fin de generar un aporte teórico-práctico a la pedagogía de la esperanza. La naturaleza del estudio enfatiza la interacción dialéctica sujeto-realidad y asume la subjetividad como fuente de conocimiento, por esta razón se inscribe dentro del paradigma cualitativo-crítico y como métodos, el etnográfico, la reflexión y autorreflexión crítica. En la investigación participaron dos grupos de sujetos constituidos por estudiantes y maestros de sexto grado de educación básica. La información fue obtenida directamente de la interacción de clase, utilizando la observación no participante, los círculos de reflexión y la galería de imágenes. La interpretación de la información permitió organizar los hechos en matrices de análisis que originaron categorías de saberes y representaciones sociales compartidas en el aula, como base para la sistematización y construcción teórico-práctica de una propuesta como aporte a la pedagogía de la esperanza.

Palabras clave: representaciones sociales, saber pedagógico, pedagogía de la esperanza.

Abstract

The goal of this study is make a reflection on the social representations of the shared pedagogical knowledge between teachers and students, aiming to generate a theoretical-practical contribution to the pedagogy of hope. The nature of the study emphasizes the dialectic subject-reality interaction and assumes subjectivity as source of knowledge, for this reason, it is subscribed within the qualitative-critic paradigm and using ethnographical methods, as well as reflection and critic self-reflection. Two groups of subjects made out of sixth grade students and teachers participated in this research. The information was obtained directly from class interaction, using non-participant observation, reflections circles and image gallery. Information interpretation allowed organizing the facts into analysis matrixes which originated knowledge categories and social representations shared in the classroom, as base for the systematization and theoretical-practical construction of a proposal as contribution to the pedagogy of hope.

Key words: social representations, pedagogical knowledge, pedagogy of hope.



Conocer lo que piensa la gente y cómo llega a pensar así y, más aún, la manera cómo los individuos construyen su realidad socialmente, construyéndose a sí mismos, tiene hoy un creciente interés, sobre todo, en lo referido a la manera cómo representan socialmente el maestro y sus alumnos los saberes, es decir, cómo aprenden y conocen colectivamente.

Durante el ejercicio de la actividad pedagógica se establece una relación recurrente entre la tríada del saber, esto es, el docente, el alumno y el conocimiento. En ella, la interrelación docente/alumno/conocimiento establece una espiral ascendente formando comunidades que aprenden, que comunican sus nociones, percepciones, imágenes, creencias, valores, saberes, en fin, Representaciones Sociales de su entorno que se manifiestan a través del lenguaje y las acciones.

Orientados en esta dirección, en un primer acercamiento con la realidad, específicamente con los maestros de la Unidad Educativa “Barrio Nuevo”, y con la aplicación de un instrumento que sirvió como diagnóstico producto de un primer proceso de reflexión, se percibió que los docentes presentan confusión entre el hacer y el sentir, entre el hacer y el saber, y una concepción parcelada del saber, desvinculado del contexto real.

A efectos de este artículo, se propuso como objetivo reflexionar sobre la base de la investigación realizada en relación con las Representaciones Sociales (RS) del saber pedagógico compartido en el aula por maestros y alumnos para generar un aporte teórico-práctico a la pedagogía de la esperanza. La investigación se asumió dentro del paradigma cualitativo y crítico, y como métodos, el etnográfico y la reflexión crítica.

La propuesta que se presenta está orientada a la interpretación de las interacciones sociales en el aula, de donde surgen las representaciones del saber compartido

por maestros y alumnos, basado en un proceso de reflexión hacia una Pedagogía de la Esperanza dentro de una nueva concepción ontológica y epistemológica del hombre y su realidad.

1. Pedagogía crítica

El punto de partida de la pedagogía crítica está en la teoría crítica, la cual se define como una perspectiva que se opone al sometimiento del hombre y aboga por la justicia social, con el fin de llegar a alcanzar un estado donde no haya predominio del sujeto con respecto al objeto ni viceversa, pues constituyen una unidad que se desarrolla en la praxis. (Sánchez, 1988)

Habermas (1997) desde una perspectiva comunicativa, realiza un aporte el cual contribuye a la aparición de nuevas teorías críticas de la educación y a la redimensión de las ya existentes. Este enfoque comunicativo, revela la significación del diálogo y la autorreflexión constante entre las personas como una forma de hacerse consciente de sus propios condicionamientos y liberarse de sus preconcepciones y concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a una ideología condicionada por la escuela, la familia, el Estado, la cultura y la religión.

En este sentido, la escuela debe ser entendida desde otra concepción, como un centro social, político y educativo en donde los actores, permitan el diálogo intersubjetivo, constructivo, participativo y las decisiones se tomen en consenso, dentro de condiciones de igualdad y democracia creciente.

La escuela como institución social ejerce una poderosa influencia socializadora entre los grupos de personas que comparten ambientes sociales más amplios. Por ende, la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la institución escolar se refleja, inevitablemente, en los intercambios humanos que se producen en ella. En consecuencia, las contradicciones que se manifiestan a un nivel social macro también están presentes en los intercambios sociales de la escuela y el aula.

En ese sentido, el aula es el espacio por excelencia de interacción entre los actores educativos, donde se produce el proceso de aprendizaje, tanto de los saberes establecidos en el currículo y los planificados por el docente, como por los no planificados o imprevistos (currículo oculto). Pero, también es un lugar marcado por las relaciones de poder, y ésta se manifiesta en la impersonal correspondencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos.

En la medida que el maestro convierta su práctica pedagógica en un compartir de experiencias y saberes, permitiéndole a los estudiantes (junto con él) participar

aportando ideas, tomando decisiones, escuchándose unos a otros, compartiendo y reflexionando lo que saben, en esa misma medida, ambos (maestro-alumnos) se apropian de los saberes que comparten, develándose las distorsiones que tienen en los saberes anteriores, construyendo saberes nuevos y transformando su realidad personal, escolar y comunitaria, en un clima de justicia, participación y protagonismo democrático.

2. Saber pedagógico

Desde una mirada particular y considerando a los autores reseñados, se entenderá como saber pedagógico el conocimiento intersubjetivo y dialógico producto de la interacción y reflexión entre maestro y estudiantes, donde se conjugan otros saberes (creencias, cultura, tradiciones, mitos, sentimientos, valores), los cuales se manifiestan naturalmente en el interior del encuentro pedagógico.

Visto de este modo, el saber del docente y de los estudiantes está ligado a la práctica que se realiza en el ambiente escolar, en donde la teoría encuentra su concreción y validez, donde algunos de estos saberes se derrumban para dar paso a otros, mientras que otros resultarían modificados y mejorados a través del análisis, la confrontación y el examen crítico.

En este sentido, cobran gran importancia las Representaciones Sociales en esa elaboración de significados sociales que hacen los actores del saber pedagógico que comparten en el aula.

Representaciones Sociales

Según Mora (2002), esta teoría fue propuesta por Serge Moscovici en el año 1961 y tiene sus antecedentes teóricos en la Psicología Social, entre ellas, en la Etnopsicología de Wundt, el Interaccionismo Simbólico de Mead; y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim. Moscovici (1979), define las Representaciones Sociales, como:

... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación. (pp. 17-18)

Por tanto, las RS son una forma de conocer la realidad pero mediadas por el colectivo por lo que se traduce en un conocimiento social. En consecuencia, deben ser vistas como el conjunto de significados o sistemas de referencias construidos en continua interacción y construcción recíproca, es decir, como parte de un todo integrado. Así pues, toma importancia la subjetividad e intersubjetividad de los sujetos en el proceso de construcción de la realidad

cotidiana. Interesa “lo común” entendido como lo cotidiano y natural.

Para el trabajo que se presenta, se entenderán las RS como las construcciones y reconstrucciones propias de los sujetos sociales, generadas a partir de sus interacciones sociales en el contexto escolar, en donde comparten experiencias, saberes e información que permiten darle significados al saber pedagógico que comparten en el aula.

En síntesis, las RS como teoría se propone conocer, por un lado, cómo piensa la gente y cómo llega a pensar así. Por otro lado, la manera como los individuos construyen y reconstruyen su realidad y al hacerlo se construyen a sí mismos; y en esto, el lenguaje juega un papel importante en la interacción y reconstrucción permanente de símbolos y significados.

Vía metodológica

La investigación asumió el enfoque de investigación cualitativa, porque implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia el objeto de estudio y, además, ésta fue complementada con el enfoque del paradigma crítico porque se persigue a través de la reflexión crítica la promoción de cambios en la práctica pedagógica del aula. Como se describirán e interpretarán procesos, prácticas, saberes y representaciones sociales en la acción práctica pedagógica, se seleccionó el método etnográfico, que permite de acuerdo con sus características, establecer un retrato de las actuaciones e interrelaciones del grupo en cuestión. Pero como también se pretendió develar los intereses o acciones dominantes que subyacen en las Representaciones Sociales del saber pedagógico compartido por el docente y sus alumnos en la práctica del aula, se tomaron algunos postulados del método crítico reflexivo.

Los participantes e informantes

Los sujetos que participaron y aportaron información pertenecían a dos (2) grupos de estudiantes con sus respectivos maestros del sexto grado correspondientes a las secciones: “A”, del turno de la mañana, constituida por treinta (30) niños, (13 varones y 17 hembras) en edades que oscilan entre 10 y 11 años y el grupo de la sección “C”, del turno de la tarde, treinta y dos (32) estudiantes (17 varones y 15 hembras) con edades entre 10 y 13 años, que integran la segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa “Barrio Nuevo”.

3. Proceso de investigación

Se siguieron tres de las fases investigativas que establecen Rodríguez y otros, (1999), a saber: la etapa preparatoria, el trabajo de campo, y la etapa analítica. Dentro de una orientación de investigación general e integral en-



marcada en un recorrido dinámico, dialéctico, empírico, teórico, metodológico, constructivo y crítico.

En la etapa preparatoria se diseñaron los protocolos para la observación y la agenda de encuentros en común acuerdo con los docentes y alumnos, para ello se hizo una visita previa solicitando el consentimiento del grupo. El arribo al campo se inició con un encuentro planificado con todo el personal docente, donde se realizó una primera actividad de sensibilización, y se seleccionaron los participantes.

La recolección de información se realizó a través de la observación de clase en el aula, para ello se llevó al sitio una filmadora, una grabadora y se utilizó un registro descriptivo. Las observaciones en el aula se realizaron con dos grupos de sexto grado. Realizándose seis (6) observaciones en el aula, tres (3) a cada grupo de clase, que fueron completadas con dos sesiones de reflexión (círculos de reflexión).

Se organizó y estructuró la información en un sistema de categorías, que luego se contrastó con el referente teórico-conceptual sobre las Representaciones Sociales y los saberes pedagógicos, por un lado, y la posición crítica de la investigadora, por el otro. Esto constituyó el proceso de triangulación, que generó la sistematización y teorización sobre la base de la interpretación de la información.

Reflexión y auto-reflexión de las Representaciones Sociales del saber pedagógico

En el análisis teórico-práctico y basado en los estudios sobre los saberes realizados por autores como Carr y Kemmis (1988), Díaz (2000), Freire (1999), y considerando la multiplicidad de interacciones y percepciones en el aula, se develaron diversos saberes que, de una manera u otra, forman parte de una red de significados que maestros y alumnos le otorgan a su mundo real, siendo éstos: (a) saber académico, (b) saber normativo (c) saber cotidiano y (d) saber mágico.

Antes de pasar a definir cada uno de estos tipos de saberes que surgieron desde la práctica natural de las interacciones en el aula, es imprescindible primeramente abrir una interrogante, a saber: ¿Cómo o de qué manera interactúan los saberes que confluyen en el aula?

Es indudable que el mundo no se insinúa ante los hombres de manera directa, esto implica un movimiento de construcción y reconstrucción de imágenes y significados de acuerdo con los contextos, el momento, las intenciones y las personas; en donde la captación y la percepción de la realidad se rehace, ganando un nivel de comprensión y de elaboración que hasta entonces no se tenía.

Consecuencialmente, los saberes implican un movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto, de lo extraño a lo conocido, de lo ajeno a lo conocido, de lo cotidiano a lo elaborado, en fin, la contienda en el aula es lograr el desafío de la superación del saber más natural o ingenuo a un saber de mayor elaboración, el cual será la resultante de un procedimiento más riguroso de aproximación a la realidad.

Por tanto, los saberes manifestados dentro de la interacción social del aula son definidos de la manera siguiente:

- (a) Saber académico, son las interpretaciones sociales que los actores construyen dependientes del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica del momento, en torno a un saber o conocimiento formal, institucionalizado y legitimado por la cultura dominante y el cual está representado por el currículum escolar.
- (b) Saber experiencial, son las interpretaciones sociales profundamente arraigadas en la práctica cultural de las personas en sus comunidades, en su mundo cotidiano del hacer social diario, en donde los sujetos perciben y se perciben dentro de esa realidad de manera más directa, inmediata y natural, y el cual es expresado socialmente por el lenguaje.
- (c) Saber mágico, son las interpretaciones o significados sociales que le dan los sujetos al mundo cargado de intersubjetividad (pasiones, emociones, misticismos, espiritualismo, leyendas y creencias), que aun siendo cotidiano no pertenece a la realidad objetiva, por lo tanto, para ser entendido debe basarse en los principios de la razón comprensiva.
- (d) Saber moral, son las interpretaciones sociales que los sujetos les dan a las normas regulativas que rigen las conductas sociales, las cuales deben surgir dentro de los límites socioculturales y consensuales de los actores, haciendo estas relaciones más justas, igualitarias y humanas.

Tanto los saberes experienciales, mágicos y morales surgen del contexto referencial en el cual se encuentran inmerso y a partir de ello, se construyen independientemente del contexto referencial del saber escolarizado o académico. Los hombres por solo ser sujetos que conocen son capaces de captar e interpretar los fenómenos que les proporciona el ámbito cultural y comunitario más cercano, como lo es, el de su familia, el de sus amigos y el de su comunidad religiosa; y estos conocimientos van a formar parte del juego de los saberes que se manifiestan y conjugan en el aula.

Ahora bien, ¿Cómo se representan socialmente estos saberes en la comunidad pedagógica del aula? ¿Cómo se descodifican y se codifican los saberes en el aula? Indudablemente, y como ya se dijo anteriormente, esto se realiza

en la interacción social que se comparte en el interior del aula. Y por supuesto, con la huella del contexto muy específico de la realidad socio-cultural escolar y comunitaria de la escuela “Barrio Nuevo”.

El acto de conocer implica una relación sujeto-objeto, en este proceso de construcción y reconstrucción social de la realidad los sujetos perciben e interpretan las actividades cotidianas, dándoles significados subjetivos y compartidos, esas interpretaciones se traducen en la mente humana a través de imágenes y símbolos (Moscovici, 1963). Es decir, un sistema de percepciones que les permiten apropiarse del mundo real y cotidiano en donde la objetividad y la subjetividad humana forman parte de un mismo proceso dialéctico e interactivo de captación colectiva de la realidad, esto constituye las Representaciones Sociales.

Representaciones, imágenes y saberes

En la interacción compartida de saberes, tanto maestros como alumnos realizan un proceso de cognición colectiva en el aula, basado mayormente en la descodificación de la realidad objetivada en una situación concreta, vivida, contextualizada en la que el sujeto se encuentra, y del cual no es ajeno a ella. En consecuencia, la percepción que tengan los sujetos del fenómeno como realidad intersubjetiva, depende naturalmente de la situación concreta del mundo que viven y que comparten con otros y, a partir de allí, la traducen a su conciencia a través de imágenes.

Es oportuno detenerse a reflexionar sobre la conceptualización de imagen como un signo de representación mental de origen sensorial que se percibe en relación con otro, permitiendo la conexión inmediata de la mente con la realidad; en otras palabras, la imagen permite la descodificación de la realidad en un conjunto de sistema referenciales o significados que sirven para interpretar el mundo.

Por consiguiente, en las interacciones de clase observadas encontramos que cuando el maestro partía de un referente contextual, lograba que rápidamente los alumnos establecieran mentalmente la asociación por imagen del concepto o tema, por ejemplo, al hablar de la cultura indígena relacionándolo con los elementos del entorno socio-cultural de los estudiantes, estos lograron generar imágenes que les permitieron la asociación cognitiva con el tema. Así que, la imagen constituye un signo o ícono visual y su significación en el diálogo es lo que da sentido a la comunicación y lo que permite descifrar más o menos conscientemente la realidad.

En este proceso de apropiación de la realidad toma singular importancia la subjetividad y la intersubjetividad de los actores, quienes marcan ciertas distinciones en el

momento de elaboración de la imagen, por ende, en la captación de las mismas se producen ciertos matices en su impresión y así podemos hablar de imágenes por semejanza, por intensidad y por reglas convencionales (Mucchielli, 1996).

La imagen por semejanza está basada en la existencia de un signo o conjunto de signos con atributos parecidos o similares unos de otros, no obstante, las representaciones mentales de imágenes, es decir, la relación por similitud entre objetos, conceptos, ideas, tienen una dinámica más compleja y relativa de funcionamiento, por consiguiente, un signo mantiene una relación solidaria entre al menos tres caras: la cara perceptible de la imagen (significante), lo que se representa en la mente (referente) y el significado que los interpretes o sujetos le confiere (subjetividad del sujeto).

Otra distinción que matiza y complejiza la producción de representaciones por imagen es la intensidad con que son impresas en las mentes de los sujetos, dejando huellas en cuanto a la mayor o menor fuerza de grabación y, de esta manera, se puede hablar de imágenes luminosas, sonoras, caloríficas, rugosas, frías, terroríficas, entre otras. (Mucchielli, 1996)

Contrastando un poco con la realidad, tenemos, que en una de las clases observadas, un estudiante comentaba al grupo (maestra y compañeros) sobre una vivencia personal relacionada con un “espanto”, esta imagen que forma parte de la cultura de leyendas y creencias trujillanas fue compartida y aceptada por el grupo, a excepción de la maestra quien buscaba darle una explicación lógica a lo sucedido. Sin embargo, la impresión de la imagen del “espanto” permaneció durante el desarrollo del tema de la clase, (el diálogo y la narración), siendo el argumento de la situación del “espanto” el contenido de los diálogos y narraciones elaboradas por los grupos de alumnos. Asimismo, en la actividad de la galería de imágenes los estudiantes unánimemente dibujaron figuras alusivas a un espanto (hombre sin cabeza, brujas, la cruz) lo que ratifica que la misma es una imagen compartida por el grupo y, además, con una gran intensidad de impresión.

Asimismo, las representaciones sociales por imagen utilizan necesariamente reglas convencionales para su elaboración, y estos acuerdos o convenciones sociales determinan su especificidad y permiten su comprensión, como ejemplo se hace mención de un comportamiento del grupo, en el momento que la maestra desarrollaba la clase y no encontró la tiza y el borrador en el escritorio, seguidamente preguntó ¿Qué pasó aquí, hoy?, golpeando al mismo tiempo el escritorio, lo que suscitó que inmediatamente unas estudiantes se levantaran a buscar del armario el material requerido.

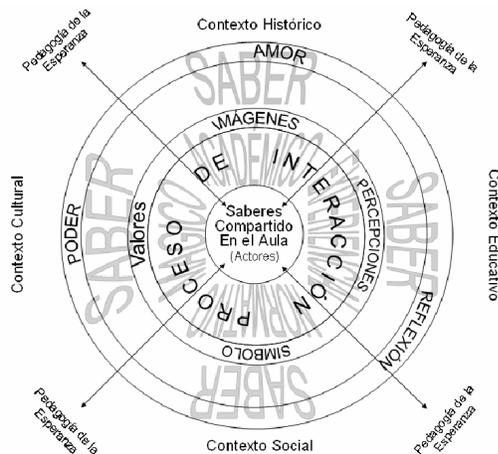


Lo importante de este hecho es que la conducta del maestro fue comprensible para el grupo, sin embargo, para la investigadora-observadora lo ocurrido no estuvo claro y requirió de una explicación por una de las estudiantes, lo que indica que existe en el grupo convenimientos sociales o reglas de funcionamiento acordados previamente, que le dan a los significados de los procesos comunicacionales una especificidad e identificación muy propia del grupo.

Descripción de la propuesta

El proceso de generación de la propuesta está orientado a la comprensión e interpretación de las interacciones sociales donde emergen las representaciones sociales del saber que se manifiestan en el aula, como aporte a la Pedagogía de la Esperanza, basada en una nueva concepción ontológica y epistemológica del hombre y su realidad. La propuesta se presenta integrada en un todo multidimensional, de donde se desprenden destellos dinámicos e integradores que conforma su dimensionalidad que están presentes en su desarrollo. (Gráfico N° 2)

Gráfico N° 2: Representaciones Sociales y saberes como aporte a la Pedagogía de la Esperanza



La propuesta se construye como un proceso que presenta las interconexiones dinámicas entre las dimensiones que conforman: el contexto escolar, la interacción social, las representaciones sociales, los saberes, el contexto socio-histórico y cultural orientado hacia una pedagogía de la esperanza.

El aula como espacio por excelencia se constituye como unidad dialéctica representando el núcleo central del esquema integrador, concebido como una conjunción dinámica de la riqueza de la complejidad de relaciones que se comparten. Así, el núcleo central va estar vitalizado por un conjunto interrelacionado de elementos y categorías que le otorgan significados únicos y diversos.

En esa red de relaciones se manifiestan las categorías de saberes que emergieron de las interacciones sociales en el aula, esto es: los saberes académicos, experiencial, mágico y normativo. Estos saberes son representados socialmente a través de imágenes, percepciones, símbolos y valores. En la continuidad de la construcción de la propuesta se destacan los elementos de amor, poder y reflexión que interactúan con los saberes y sus representaciones sociales, dándole fluidez, significación y horizonte de esperanza, compromiso y humanismo crítico.

En la complejidad del entramado de la red se encuentran como hilos vinculantes los diferentes contextos en la magnificencia de su multiplicidad creadora expresados en lo histórico, educativo, social y cultural. Todo este constructo está impregnado por la esperanza como espacio abierto que ilumina el horizonte pedagógico desde una perspectiva de un humanismo crítico, donde toma relevancia la subjetividad e intersubjetividad de los actores como fuente de conocimiento, y lo social como fuente de transformación inagotable y abierta en el movimiento histórico de la vida.

4. Reflexiones finales

El análisis teórico-práctico y considerando la multiplicidad de interacciones y percepciones en el aula develó diversos saberes que conformaron la red de significados que maestros y alumnos le otorgaban a su mundo real, integradas en las categorías saber académico, saber experiencial, saber normativo y saber mágico.

Los saberes que confluyen en el aula deben ser entendidos en igualdad de condiciones compartidos y respetados, dentro de un proceso de interacción reflexiva y autorreflexiva entre maestros y alumnos para lograr una interacción de saberes de manera equitativa, justa y dialógica, donde impera la razón comprensiva por encima de la instrumental y técnica.

Como reflexión final e integradora, la propuesta presentada relaciona las diferentes dimensiones y categorías que involucran las interacciones sociales dentro del aula, enlazada por el poder compartido, amor y reflexión, permitiendo representaciones sociales de saberes, consustanciados por el contexto socio-histórico y cultural con una visión hacia una Pedagogía de la Esperanza. Por lo tanto, constituye un proyecto de unidad en la diversidad de los saberes que impregnan el proceso pedagógico, basado en la reflexión crítica y comprensiva, el amor y el poder compartido con pinceladas de esperanza. (E)



* Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales. Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Historia y en Metodología de la Investigación. Magíster en Tecnología Educativa. Profesor asociado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Miembro – investigador del Colectivo de Investigación Educación y Pobreza (CEDIEPO).

** Licenciada en Trabajo Social y en Educación. Mención Dificultades en el aprendizaje. Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. Magíster en Docencia para la Educación Superior y en Tecnología Educativa. Profesor asociado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Bibliografía

- Ayuste, A., Flecha R., López F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.
- Carr y Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Roca.
- Díaz Quero, V. (2000). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. (Material de Trabajo).
- Domínguez, R. F. (2003). *Teoría de la Representaciones Sociales*. Apuntes. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Nómadas 3.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. España: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Maturana, H. y Sima, N. (1997). *Formación humana y capacitación*. 2ª Ed. Chile: Dolmen.
- Mclaren, P. (1984) *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Atenea Digital, 2. Disponible: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Morales y otros. (1995). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Heumel.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Meca, D. (1988). Teoría, teoría crítica, en R. Reyes, *Terminología científico-social*. Barcelona: Antropos.

ETANOL = NADA QUE COMER

“Si se quiere cubrir el 20% de la necesidad creciente de productos petroleros con biocarburantes, como está previsto, no habrá nada que comer”, declaró el presidente del gigante alimenticio suizo Nestlé, Peter Brabeck, en una entrevista publicada a principios de esta semana por el semanario suizo NZZ am Sonntag.

Cuando el presidente Chávez hizo la misma advertencia sus detractores señalaron que se trataba de una nueva locura del llenero, y su empeño en oponerse a todo lo que propone el imperio estadounidense. El tiempo le ha dado la razón al comandante, desde que George Bush, presidente de Estados Unidos, lanzó al mundo su plan para incrementar la producción de biocombustibles (etanol), utilizando mayores cantidades de alimentos, la comida en el mundo comenzó a escasear y los precios se dispararon a niveles inalcanzable para por lo menos 854 millones de seres humanos, según cifras de la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación).

Nelin Escalante

Continúa en la próxima página.



Según el informe de la FAO, en el año 2007 el incremento de precios de los principales alimentos (cereales, carne y leche) se ubicó en 157%, un 23% más respecto al año 2006. Por su puesto que otros factores como el aumento de la demanda en China e India y los países suramericanos en su conjunto, los cambios climáticos que han acabado con buena parte de las cosechas y los elevados precios del petróleo, también influyen en este incremento vertiginoso en el costo de la comida, pero sin duda la mayor amenaza reconocida hoy por casi todo los analistas es el plan Bush: convertir alimentos en combustibles para carros. Por ello no es extraño el principal fabricante de vehículos estadounidense, la General Motors, haya anunciado a principios de este año que duplicará para el 2012 la producción de vehículos capaces de utilizar etanol, pasando de 400 mil unidades a 800 mil unidades anuales, plan que seguramente seguirán sus coteráneas Ford y Chrysler.

“El fenómeno de los biocarburantes ha hecho subir los precios del maíz, la soja y el trigo, las tierras cultivables son escasas y el agua también está amenazada”, declaró el presidente de la Nestlé, antes de subrayar que para producir un litro de bioetanol se necesitan cuatro mil litros de agua, alertando sobre lo que apuntan los analistas será la causa de la batalla de los próximos años; el agua.

Los venezolanos nos hemos escapado de esta situación, aprovechada además por grandes productores, distribuidores e industriales para debilitar al Gobierno revolucionario. El Gobierno decidió subsidiar buena parte de los costos de productos como la leche y el trigo, y ha fortalecido en los últimos meses su capacidad importadora y de distribución de forma directa, esto nos permite afrontar con menos penurias el problema.

Pero la solución para Venezuela no se encuentra en la importación de más y más alimentos, la solución es el incremento de la producción local en rubros que se pueden cultivar y desarrollar en nuestras tierras, algo que es fácil de señalar pero hasta el momento muy difícil de alcanzar. Los esfuerzos se vienen realizando pero todavía se cometen viejos errores, por ejemplo, un año sobra arroz y falta maíz y otro año, como el 2007, sobra maíz y falta arroz. En definitiva producimos o también nos quedamos sin nada que comer.

Nelín Escalante
Tomado del Diario VEA.
Caracas, 29 de marzo de 2008.
Página 39.

