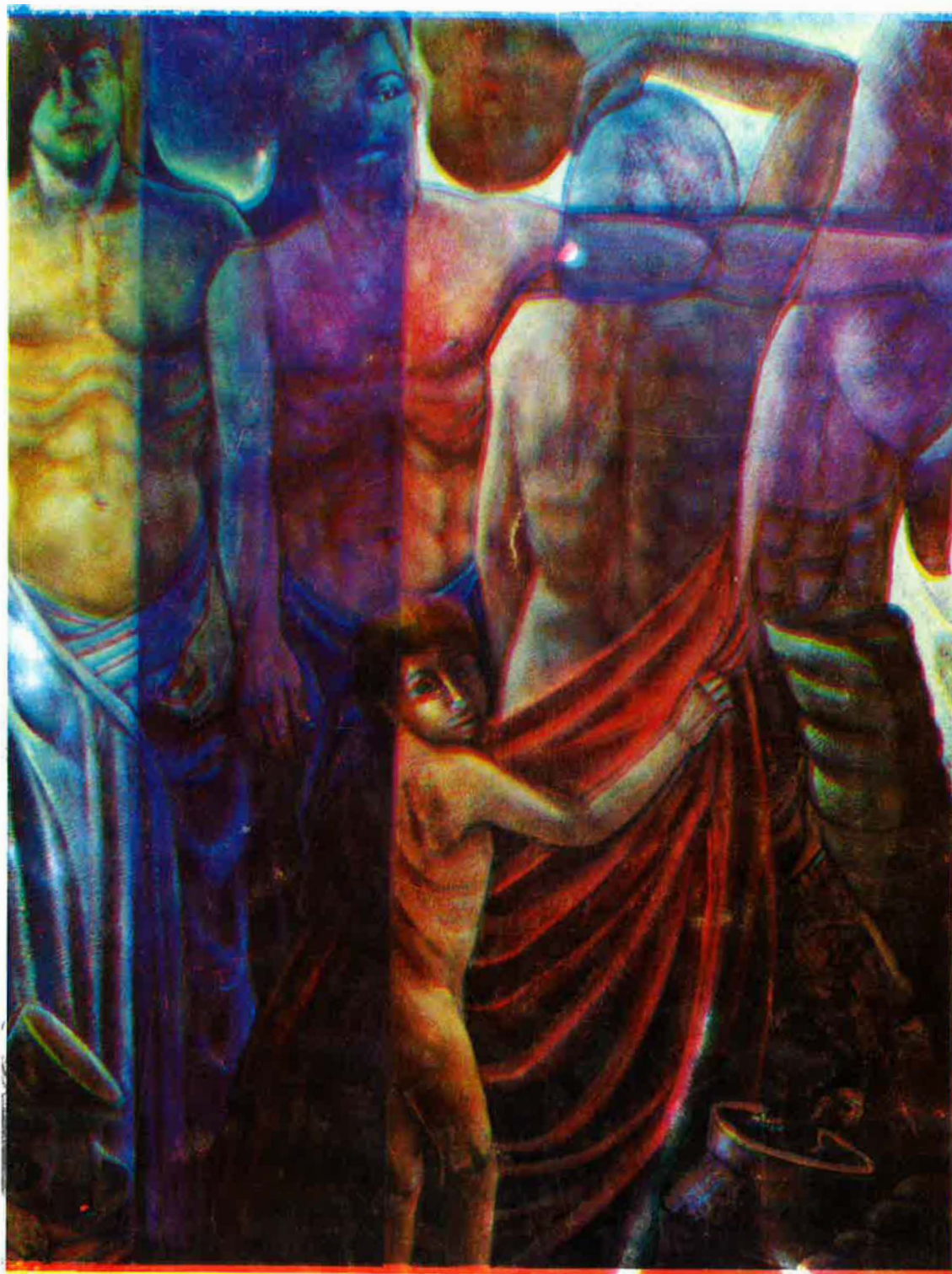




Paradigma es una publicación de la Dirección de Investigación
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
En un Copatrocinio del Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH)

PRESENTACIÓN

En esta edición de PARADIGMA se presentan diez trabajos académicos, que incluyen investigaciones teóricas, empíricas y ensayos, especialmente sobre temas educativos, pero también otros temas de interés de las ciencias sociales. Los editores de la revista han procurado que estas contribuciones sean de alta calidad, en este sentido los temas son trabajos originales que son abordados con profundidad y claridad, y que por su pertinencia y actualidad fortalecen nuestro conocimiento sobre la realidad educativa y social.

A pesar de las dificultades con las que se enfrenta una publicación como PARADIGMA, ésta se ha podido mantener sistemáticamente durante los últimos 8 años, este número además se edita bajo las nuevas autoridades de la UPNFM. Nuestro rector, el Licenciado Ramón Salgado Peña, fue quien en su momento como Director de la Dirección de Investigación dió origen a esta revista, desde entonces se ha ido fortaleciendo y hoy estamos convencidos que se potenciará aún más esta publicación científica.

La Dirección de Investigación por su parte se compromete a apoyar la investigación educativa mejorando el acceso a los investigadores, para que éstos cuenten con un espacio en el que sea factible la publicación de trabajos y al mismo tiempo que sea de fácil acceso para personas que estén en el campo de la educación. Es indispensable que los investigadores den cuenta de su quehacer y que estos conocimientos sirvan para construir el conocimiento que tenemos de la realidad, solidificar los procesos educativos, contribuir a orientar la formulación de políticas educativas, así como la toma de decisiones, la sensibilización y concientización de conjunto de la sociedad.

Como Dirección de Investigación nos sentimos satisfechos con los logros de nuestra publicación y deseamos desde aquí motivar a otros autores para que nos remitan sus contribuciones, ya que sabemos de esfuerzos serios y rigurosos y no deseamos que éstos queden reducidos a unos cuantos informes que son conocidos sólo por un pequeño sector privilegiado. El reconocimiento a nuestros lectores y a los autores a quienes nos debemos y a quienes les agradecemos por darle vida a esta revista.

CONTENIDO DE LA REVISTA

HERNAN TORRES, MARINA CHÁVEZ E ISIDRO PERDOMO: La investigación cualitativa adquiere su carta de ciudadanía en el quehacer investigativo de la UPNFM, así queda demostrado en el estudio realizado sobre la situación de la escuela activa y participativa en el contexto de la educación rural en Honduras. En el que se profundiza en el conocimiento que poseemos de la importancia de la comunidad, el gobierno escolar, la metodología para el aprendizaje, la adecuación curricular, la competencia del maestro y la gestión de las escuelas activas y participativas.

GLORIA LARA PINTO: Esta autora presenta un riguroso estudio, sobre la demografía desde una perspectiva histórica. Apoyada en diferentes fuentes documentales logra configurar el estado de la población hondureña desde el siglo XVI. Como resultado de este esfuerzo se pone en evidencia los diversos movimientos migratorios así como la presencia de diferentes grupos étnicos en el país.

TRUMAN BITELIO MEMBREÑO: Presenta una aproximación histórica a los enfoques sobre la enseñanza de la matemática que se han desarrollado en Honduras a lo largo de las últimas dos décadas. Revisa los diferentes paradigmas que han orientado los proyectos educativos más significativos en esta materia.

IGNACIO MENA CABEZAS: Este autor analiza sistemáticamente dos artículos sobre el origen de la sociología urbana. Los artículos en cuestión son: La metrópolis y la vida mental de Simmel (1963) y El urbanismo como modo de vida de With (1938).

CLAUDIO ROBERTO PERDOMO: Este es un ensayo que reflexiona sobre la esencia humana y el papel de la educación en la construcción de la nueva Honduras. El autor hace seis recomendaciones para que la educación sirva como factor dinamizador y transformador del país.

JOSÉ ISIDRO PERDOMO RIVERA: Desarrolla un ensayo sobre la identidad de la pedagogía en el actual contexto histórico. En una segunda parte trata de encontrar la relación de la reflexión pedagógica con la modernidad, en síntesis replantea el debate epistemológico de la pedagogía en el marco de la modernidad.

OSCAR SORIAÑO: Algunos rasgos biográficos de Lev Vygotski, psicólogo ruso del primer tercio del siglo, sirven para destacar su aporte a la comprensión del desarrollo del pensamiento, en este artículo se destacan los aportes de carácter instrumental, así como las explicaciones acerca de la interacción social y las funciones psicológicas, el concepto de zona de desarrollo próximo y el curso interno del desarrollo.

JOSÉ TRINIDAD REYES. Situado en los albores de la lucha por la igualdad todavía tiene sentido el reclamo por la discriminación de la mujer, por el papel de subordinación asignado y reproducido en el ámbito educativo. A este respecto las ideas pioneras de Seyers son reivindicadas, sobre todo el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades.

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 8, Número 9,

RECTOR

M.sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA

M.sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTORA ADMINISTRATIVA

M.sc. Elia Delcid de Andrade

SECRETARIO GENERAL

Licdo. José Dagoberto Martínez Bardales

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Licda. Marina Alicia Chávez de Aguilar

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

M.sc. Mario Alas Solís

DIRECTORES DE LA REVISTA

Maximino Suazo Guerrero

Marina Alicia Chávez de Aguilar

COMITE EDITORIAL

Marina Alicia Chávez de Aguilar

Mario Alas Solís

Bessy Dolores Hernández

German Mencia Godoy

Nelly Suyapa Macías

Dania María Orellana

COLABORADORES DE LA EDICIÓN

Soledad Altamirano Murillo

Beny Suyapa Cadillo

PORTADA

"Enlaces de Sangre y Fe" (Detalle)

Técnica Mixta.

Edwin Perdomo

Dimensión 2 x 130 mts.

ÍNDICE

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Página

- ✓ 4 Una Mirada a la Escuela Activa y Participativa en Honduras. **Hernán Torres Maldonado, Marina Alicia Chávez de Aguilar y José Isidro Perdomo Rivera.**
- 11 Las Poblaciones Indígenas de Honduras: Panorama Histórico y Tendencias Modernas. **Gloria Lara Pinto.**

ENSAYOS

- 43 Experiencias de Aprendizaje en la Enseñanza de la Matemática y un Enfoque sobre el Paradigma de la Matemática. **Truman Bitelio Membreño.**
- 58 Notas sobre el Origen de la Sociología Urbana: Simmel y Wirth. **Ignacio R. Mená Cabezas.**
- 61 Sobre el Carácter esencialmente Humano de la Educación (A Propósito de Reconstrucción Nacional). **Claudio Roberto Perdomo.**
- 64 Historia y Pensamiento Pedagógico de la Modernidad (Una Aproximación). **Jose Isidro Perdomo Rivera.**
- 70 La Teoría Histórico-Cultural de Vygotski y la Educación. **Oscar Soriano.**

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 77 Ideas de Sofia Seyers. **José Trinidad Reyes.**

UNA MIRADA A LA ESCUELA ACTIVA Y PARTICIPATIVA EN HONDURAS

Hernán Torres Maldonado(*)
Marina Alicia Chávez de Aguilar(**)
José Isidro Perdomo Rivera(***)

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo deriva de la investigación que a solicitud de la Secretaría de Educación y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se realizó al proyecto de Escuela Activa y Participativa; experiencia pedagógica que se inicia en el país a mediados de 1992, con el propósito de mejorar la calidad de la educación primaria rural hondureña. Esta investigación fue realizada en coordinación con la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, durante el período comprendido entre los meses de Abril y Octubre de 1998.

Desde sus inicios, el proyecto de Escuela Activa y Participativa ha desarrollado una serie de experiencias que han tenido repercusiones importantes en la educación primaria del país. El conocimiento de estas experiencias, de sus fortalezas y debilidades, exigió la necesidad de una investigación cuanti-cualitativa que propiciara una visión actualizada de su situación, formulándose los objetivos siguientes:

- ♦ Recuperar los elementos positivos del proyecto que pudieran servir al mejoramiento de la Educación Básica.
- ♦ Analizar el proceso de adecuación curricular desarrollado en las escuelas activas y participativas.
- ♦ Recoger juicios y percepciones favorables y desfavorables de diversos sectores sobre la experiencia de Escuela Activa y Participativa.
- ♦ Caracterizar la aplicación del enfoque y metodología del proyecto a nivel nacional y..
- ♦ Formular recomendaciones a diversos actores con base en los resultados obtenidos.

Esta investigación partió de una revisión de los referentes conceptuales y de experiencias semejantes llevadas a cabo en diversos países de América Latina y particularmente en Honduras.

II. MARCO DE REFERENCIA

La situación educativa de una sociedad se constituye en un indicador básico para determinar las posibilidades que ella tiene para incorporarse, con éxito, a los procesos de modernización y globalización de la economía mundial.

Se señala que los países en desarrollo deben contar con la mayoría de su fuerza laboral con educación primaria completa y, al menos, con el 50% de esa fuerza productiva con educación media completa a fin de lograr su innovación productiva⁽¹⁾.

Si la cobertura en los servicios educativos es importante, más lo es el nivel de calidad que proporcionan a sus beneficiarios. Con relación a la educación primaria se señala que a través de ella los educandos han de lograr el dominio de los códigos culturales básicos que les permitan interactuar con eficiencia en la cada vez más competitiva sociedad actual⁽²⁾.

Para el logro del propósito de calidad, la educación ha de desarrollarse mediante procesos en los que se impulse la creatividad, el acceso al conocimiento y el desarrollo de las potencialidades de los educandos.

Sobre el particular diversos autores han enfatizado la necesidad que los procesos educativos se orienten a ofrecer las mejores oportunidades para la adquisición de las competencias que permitan al educando/su inserción creativa y productiva en la vida de la sociedad. Celestín

(*) Especialista en Educación Rural. Consultor internacional en Escuela Activa. Nacionalidad colombiana.
Docente-investigadora de la UPNFM. Especialidades en Geografía y Currículum. Hondureña.
Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Especialidad en Formación de Docentes. Hondureño.

(1) USAID/Washington. Bureau For Global Programs. Strategic Plan for the Center for Human Capacity Development. En USAID/Honduras. Visión sobre la Problemática Educativa en Honduras. Propuestas Alternativas. p.1.

(2) CEPAL-UNESCO (1992). Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Santiago de Chile.

Freinet enfatizaba en la necesidad de una *"educación en profundidad del individuo con una técnica de trabajo y unos principios que le permitan apropiarse en las mejores condiciones de la cultura que tendrán que enfrentar. Se trata de dar el deseo y el gusto de trabajar en una Escuela más acogedora que sabrá cultivar y desarrollar las potencialidades que habremos hecho nacer o que habremos sabido cuidar"*.

Sobre esta dimensión de la función educativa se ha planteado la necesidad de una educación más centrada en el sujeto que aprende para que pueda ejecutar las actividades que le permitan desarrollar sus capacidades a fin de convertirlo en una persona integralmente desarrollada. El movimiento de la Escuela Activa propone estrategias metodológicas que permitan alcanzar auténticos procesos educativos que mejoren la calidad de vida de los educandos.

1. La Escuela Activa y Participativa en el contexto de Latinoamérica

La Escuela Nueva, como sistema integral de educación primaria que se está aplicando en varios países de América Latina, incluye estrategias innovadoras que permiten ofrecer educación primaria completa, mejorar el resultado de los aprendizajes y la calidad y eficiencia de la educación, en escuelas de escasos recursos, prioritariamente multigrado rurales.

"Esta innovación educativa se inspiró en el movimiento pedagógico cultural más importante de comienzos de siglo, el cual rompió con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. Este movimiento llegó a los países de América Latina en la década de los años 20, e inspiró innovaciones en los colegios de élite, pero nunca llegaron a las escuelas de escasos recursos. Lo novedoso del sistema Escuela Nueva, es que logró, por primera vez, poner en práctica estos principios en estas escuelas, por medio de estrategias operativas.

La Escuela Nueva, surge como una respuesta a los persistentes problemas de ineficiencia interna y baja calidad de la educación en las escuelas rurales"⁽³⁾.

Al igual que en Honduras, actualmente se están desarrollando innovaciones pedagógicas, inspiradas en los principios pedagógicos de Escuela Nueva y en las estrategias operativas concretas que aplicó Colombia en la década de los ochenta, en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guyana, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana.

2. Condiciones de la Educación Rural en Honduras

La mayoría de las escuelas rurales en Honduras realizan su actividad en condiciones caracterizadas por:

- ◆ Métodos tradicionales, de clase magistral, pasivos, que enfatizan la memorización antes que la comprensión y no se adaptan a las diferentes edades de los alumnos.
- ◆ Enciclopedismo y falta de pertinencia de planes y programas de estudio.
- ◆ Deficiencias en el proceso de socialización y en las habilidades de lecto-escritura y cálculo en los niños.
- ◆ Carencia de textos y materiales apropiados, coherentes con las metodologías activas y participativas y con las características de las escuelas multigrado.
- ◆ Escasas visitas de asesoría y seguimiento a los maestros (as).
- ◆ En promedio, por cada estudiante graduado de la educación primaria han sido necesarios 9.12 años. Se requiere un promedio de 1.5 años para aprobar cada grado⁽⁴⁾.
- ◆ Calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos; el tiempo dedicado al trabajo en la escuela se reduce a menos de tres horas al día y a 110 días por año escolar⁽⁵⁾.
- ◆ Capacitación de maestros poco efectiva; es decir, no ayuda a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula; no obstante que la mayoría de las escuelas en el área rural son multigrado, pocos maestros han participado en un proceso de capacitación activa y vivencial y en temas prioritarios según estas características y necesidades de las escuelas.
- ◆ El 83% de las escuelas primarias está en la zona rural, donde la mayoría son escuelas unidocentes (46% 3.863 escuelas) y bidocentes (21% 1750 escuelas). Gran número de escuelas multigrado son también escuelas incompletas, (21.1%) no ofrecen los seis grados, lo que ocasiona altos índices de marginalidad educativa⁽⁶⁾.

(3) Colbert, Vicky (1996), Hacia una escuela para el siglo 21. Banco Mundial. Instituto de Desarrollo Económico. Edihr-Unicef. Página 4.

(4) S.E. (1997) Educación y Desarrollo. Estudio Sectorial/Plan Decenal. Tomo I.

(5) Ibidem. p. 154.

(6) Idem. p.94-95.

- ♦ Las escuelas situadas en zonas geográficamente aisladas se ven afectadas por frecuentes traslados de los maestros especialmente los de mayor experiencia, quienes aspiran a mejores condiciones laborales.
- ♦ En algunas zonas del área rural los niños presentan carencias nutricionales, problemas de salud y deficiencias en su desarrollo psico-social.
- ♦ Un porcentaje muy alto de los niños que cursan cuarto grado no alcanzan un nivel aceptable de lecto-escritura y no comprenden lo que leen, no resuelven problemas elementales de matemáticas.

La educación primaria constituye el núcleo central de la educación básica. La meta que se han propuesto casi todos los países del mundo en desarrollo para finales de la década de los noventa es el acceso universal a la educación básica.

La Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación (Jomtien, Tailandia: 1990), definió las necesidades básicas de aprendizaje como *"las herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo..."*

El desafío consiste en definir aquello que es posible enseñar realmente en la escuela y que los alumnos pueden aprender y aplicar más tarde en su vida..." ⁽⁷⁾.

El documento de trabajo preparado por la UNESCO para la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe celebrada en Kingston, Jamaica, en Mayo de 1996, planteó desafíos que los países deben enfrentar prioritariamente. Entre estos, generar apoyo para un aprendizaje personalizado y grupal que solucione las verdaderas causas de la baja calidad educativa y capacitar al maestro para que su rol profesional sea estimular esta metodología.

El documento planteó también la necesidad de avanzar hacia un nuevo paradigma de la educación que promueva el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, lo cual implica entre otras cosas 1) Cambiar el rol del maestro para reducir el tiempo que dedica a clases frontales, 2) Proporcionar guías de aprendizaje para que los alumnos realicen experiencias de aprendizaje significativo y pertinente; 3) Dotar de bibliotecas de aula que los alumnos puedan utilizar libremente, 4) Organizar trabajos cooperativos en grupos pequeños; 5) Promover un acercamiento crítico a los medios masivos de información; (6) Ampliar el tiempo anual disponible para aprender; 7) Extender las oportunidades de educación inicial; 8) Organizar talleres de capacitación en servicio para mejorar

la formación de los docentes, especialmente en técnicas de lectura y escritura⁽⁸⁾.

La propuesta de Escuela Activa y Participativa en Honduras se fundamenta en los planteamientos de las Conferencias y Convenios Internacionales que sobre Educación ha suscrito el país, así como en experiencias educativas exitosas en América Latina pero principalmente en el desarrollo histórico de la educación nacional.

III. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Variables del Estudio



1. Naturaleza y Propósito:

La investigación realizada se concibió con un enfoque cualitativo apoyado en algunos aspectos con elementos metodológicos cuantitativos, aplicado al análisis de las variables identificadas como las más importantes del proyecto de Escuelas Activas y Participativas.

2. Variables:

2.1. Relación Escuela- Comunidad:

Se parte del reconocimiento e importancia de la participación de la comunidad a través de los

(7) WCCFA. (1990). Conferencia Mundial de Educación Para Todos. Página 158.

(8) UNESCO(1991) Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. p. 20.

padres y madres de familia, organizaciones e instituciones en el trabajo escolar, especialmente en lo relativo a proyectos de desarrollo, gestión y apoyo del proceso de aprendizaje de sus hijos. El interés de la investigación en esta variable se centró en tres aspectos: integración de padres y madres, las relaciones con organizaciones e instituciones de la comunidad y el efecto de la experiencia de Escuela Activa y Participativa en la comunidad.

2.2. *Gobierno Escolar:*

Este componente constituye la estructura básica de apoyo al desarrollo de las actividades escolares, además de promover el desarrollo social y afectivo, mediante la formación del sentido de pertenencia, justicia, respeto, responsabilidad, solidaridad, cooperación, creatividad, participación, vida democrática, liderazgo y deberes y derechos. Aspectos importantes del análisis de esta variable fueron: el propósito del gobierno escolar, su forma de organización, roles de los autores, proceso de implementación y efecto en los niños y niñas.

2.3. *Metodología para el Aprendizaje:*

Con la guía permanente del maestro(a), el niño(a) se constituye en el centro de la actividad desplegada por la Escuela Activa y Participativa. Desde su rol de facilitador(a) del aprendizaje, el maestro(a), debe dominar el enfoque y la metodología de la experiencia: formas de trabajo, evaluación, empleo de recursos de aprendizaje (rincones escolares, recursos bibliográficos y otros).

2.4. *Ambiente de Trabajo:*

Por el papel condicionante del ambiente escolar en los procesos que se desarrollan dentro de la Escuela Activa y Participativa, este aspecto fue valorado como una variable de suma importancia a considerar dentro de la investigación, privilegiándose la observación de las condiciones físicas del local escolar y su disponibilidad de espacios (aulas, rincones y otros).

2.5. *Adecuación Curricular:*

A través de este proceso, la Escuela Activa y

Participativa favorece en los niños y niñas el desarrollo socioafectivo y la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura, operaciones aritméticas, comprensión de la naturaleza y su relación con el ser humano, así como la interpretación de la sociedad en que vive. Interesa como objetivo de investigación por tanto, un análisis del proceso seguido por los maestros(as) para alcanzar esta adecuación, la relación del currículum de la Escuela Activa y Participativa con los Rendimientos Básicos y los materiales de la Serie Mi Honduras; lo mismo que los procesos de planeamiento de la clase, los horarios y el calendario escolar.

2.6. *Competencias Básicas del Maestro(a):*

La experiencia de Escuela Activa y Participativa demanda del maestro(a) especialés competencias. El manejo adecuado de la relación Escuela-Comunidad, la promoción de aprendizajes socioafectivos y cognoscitivos significativos, el empleo adecuado de recursos y medios de aprendizaje, su eficacia en los procesos de adecuación curricular y de otros aspectos, plantea la necesidad de proporcionar al maestro(a) un proceso de capacitación, asesoría y seguimiento. La investigación declara como aspectos de especial interés en el análisis de esta variable los procesos de capacitación y su aplicación en la escuela, la asesoría y el seguimiento proporcionado, el funcionamiento de los Centros de Aprendizaje Docente (CAD) y el manejo del Manual de Escuela Activa y Participativa.

2.7. *Gestión:*

Para lograr los objetivos perseguidos por la Escuela Activa y Participativa se necesita de una gestión que garantice la ejecución de los diferentes componentes que la estrategia propone, tales como: capacitación y seguimiento, curricular, comunitario, administrativo y de evaluación. La eficacia del proceso de gestión descansa en la funcionalidad y operativización de los diferentes actores administrativos en sus correspondientes niveles. Aspectos que interesaron en el estudio de esta variable, por tanto, fueron los siguientes: administración, fuentes de financiamiento y formas de utilización de los recursos.

3. Unidades de Investigación:

Las unidades de investigación consideradas fueron: Jefes(as) de familia; niños(as); autoridades centrales, departamentales, municipales y locales; docentes; Organizaciones no Gubernamentales presentes en la zona, que desarrollan o apoyan acciones educativas en las comunidades en estudio.

Las escuelas consideradas en la investigación como objeto de estudio fueron seleccionadas intencionalmente, en consideración de su participación histórica dentro de la experiencia de Escuela Activa y Participativa. De acuerdo con lo anterior se seleccionaron los siguientes centros escolares.

ESCUELA SELECCIONADAS

Deptos.	Municipios	Comunidades	Nombre de las Escuelas
La Paz	La Paz	La Peña Urungo Miravalle	José F. Isaula Nueva Esperanza Aspiración del Valle
Choluleca	Pespire	El Tablado El Paso El Naranjito	San Ramón Eduardo Pavón Marco A. Soto
	Marcovia	El Obraje La Majada Los Lirios	Simón Bolívar José C. del Valle Lorenzo Munguía

Además de las anteriores también se seleccionaron cinco (5) escuelas alternas que han incorporado elementos de esta experiencia. Esta decisión se debe a la necesidad de evaluar el efecto demostrativo de la innovación educativa analizado.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolección:

La investigación comprendió técnicas de observación, testimoniales y documentales tales como: guías de observación (estructuradas y abiertas); dinámicas de grupos focales (talleres) con niños, padres y autoridades; fichas de documentos escolares como el Libro de Vida de la escuela, fichas de archivo, monografía de comunidades, cuadernos de trabajo de los niños, dibujos y otros instrumentos propios de la experiencia de Escuela Activa y Participativa.

5. Procedimiento de Recolección:

Se organizaron tres equipos constituidos por un investigador principal y un observador auxiliar para realizar las tareas de campo en cada uno de los municipios seleccionados. Los equipos recopilaban la información requerida, de manera simultánea en todas las zonas, en un período de seis(6) días de trabajo de campo. Este implicó tres (3) tipos de acciones en cada comunidad:

- De organización diaria del trabajo de campo.
- De recolección de la información.
- De evaluación de las actividades del día.

La información recopilada en las comunidades se complementó con entrevistas y revisión de documentos y libros a nivel central (Tegucigalpa).

6. Sistematización, análisis y presentación de resultados.

Recopilada la información esta se sistematizó en tarjetas, las cuales fueron agrupadas en su correspondiente variable para su posterior análisis e interpretación crítica. Resultado de este proceso de análisis e interpretación es por una parte la identificación de logros y dificultades de esta experiencia en las zonas estudiadas y por otra parte la formulación de los hallazgos y recomendaciones procedentes.

Los resultados preliminares obtenidos (logros, dificultades, hallazgos y recomendaciones) fueron sometidos a un proceso de socialización y discusión con funcionarios de UNICEF, autoridades educativas centrales, departamentales y distritales y otros agentes educativos interesados, tales como PROMEB (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica); UMCE (Unidad Externa de Medición de la Calidad Educativa); Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y otros.

III. HALLAZGOS PRINCIPALES

- Padres y madres de familia están identificados con la experiencia, en la medida que se integran a proyectos y actividades de su escuela. De manera recíproca los docentes de estas escuelas participan activamente en proyectos de la comunidad.
- El gobierno escolar ha contribuido al mejoramiento del desarrollo socioafectivo del niño y la niña, expresado en: participación, ayuda

mutua, respeto, habilidades comunicativas, autonomía, relaciones humanas y ejecución de pequeños proyectos.

3. Se observa que los niños y niñas han desarrollado la capacidad para trabajar en equipo, principalmente en los grados superiores y en las asignaturas de Español y Ciencias Naturales.
4. El contenido y la metodología vivencial del taller inicial de la capacitación permitió a los docentes el dominio conceptual y la aplicación práctica en la escuela y la comunidad, con lo cual han logrado elevar su autoestima, motivación y capacidad profesional.
5. La iniciativa de los docentes de las escuelas activas y participativas, más que la gestión departamental y central, ha permitido la continuidad y expansión de la experiencia con el apoyo, en algunos casos, de las organizaciones no gubernamentales presentes en la comunidad.
6. Algunos elementos de la Escuela Activa y Participativa han sido transferidos a escuelas de otras comunidades y regiones del país, vinculadas a proyectos educativos o por iniciativa de autoridades locales o departamentales.

El desarrollo de la experiencia de Escuela Activa y Participativa se ha visto afectada por las debilidades siguientes:

1. La gestión a nivel central presentó incongruencias y ambigüedades asociadas con la no apropiación de la experiencia por la Secretaría de Educación, la ausencia de una normatividad compatible con las innovaciones propuestas y el modelo tradicional de la supervisión.
2. Otros factores que incidieron en el desarrollo de la experiencia fueron: cambio de autoridades centrales, departamentales y locales, falta de continuidad en los procesos de capacitación y seguimiento; inadecuación de los textos al enfoque y metodología de la experiencia de Escuela Activa y Participativa, subutilización y mal empleo de los recursos didácticos disponibles en los rincones, la biblioteca y el entorno escolar e inadecuación de estos a las temáticas de estudio y a los propósitos didácticos de la clase.
3. El cambio de las autoridades nacionales impidió el desarrollo de un proceso secuencial y técnico-pedagógico de la experiencia. A nivel departamental, el cambio de supervisores, el otorgamiento de licencias sin nombramiento del sustituto y la falta de involucramiento de los

nuevos actores, incidió en los procesos de capacitación, asesoría y seguimiento a nivel local.

4. Aunque el docente conoce las características básicas del trabajo en equipo no logra aprovechar creativamente las posibilidades de éste para guiar el trabajo del alumno(a) y alcanzar mejores resultados en el aprendizaje. Se observó que en la mayoría de escuelas los primeros tres grados se atienden en forma tradicional.
5. Es evidente la contradicción entre el tipo de evaluación y promoción flexible propuesto por la Escuela Activa y Participativa y la obligación de aplicar el sistema de evaluación y promoción controlada vigente en el país.
6. La falta de dominio por parte de los docentes de los contenidos del currículo de educación primaria, limita sus posibilidades de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje en el niño(a).

Con base en los hallazgos encontrados se formulan las siguientes recomendaciones:

1. El reposicionamiento del proyecto de Escuela Activa y Participativa con respecto de la Secretaría de Educación y de la educación nacional.
2. La revisión y ajuste de la utilización de los recursos didácticos integrados al aula de clase: los rincones de aprendizaje o espacios pedagógicos, el material de observación permanente, la biblioteca y el entorno escolar.
3. La puesta en práctica, con carácter experimental, de los elementos poco desarrollados de la experiencia de Escuela Activa y Participativa: el diseño y uso de guías de aprendizaje autónomo, la evaluación y promoción flexible, el diseño y aplicación de instrumentos adecuados de supervisión, asesoría y seguimiento de la experiencia.
4. El nombramiento de la instancia coordinadora del proyecto con la capacitación suficiente y necesaria a nivel central y departamental para dar seguimiento, asesoría y supervisión a la experiencia, con apoyo de una normativa específica.
5. El desarrollo de un plan de capacitación emergente para los maestros(as) incorporados recientemente a la experiencia y para todos los maestros(as) en los aspectos a desarrollar de manera experimental.
6. La articulación de la escuela Activa y

Participativa con la Educación Preescolar para fortalecer el desarrollo socio-afectivo, las habilidades comunicativas y de pensamiento básicas para el desempeño eficiente en la educación primaria.

7. El establecimiento de convenios con organismos que apoyan la educación para alcanzar la sostenibilidad técnica y financiera de la Escuela Activa y Participativa.

LAS POBLACIONES INDÍGENAS DE HONDURAS: PANORAMA HISTÓRICO Y TENDENCIAS MODERNAS

Gloria Lara Pinto

Introducción

La demografía histórica se ocupa del estudio de las poblaciones del pasado y como tal sus metas básicas son la reconstrucción de las características de esas poblaciones y la explicación de sus causas y consecuencias. Las características demográficas clásicas son el tamaño de la población, su distribución geográfica, la estructura de la edad y los cambios producidos por los nacimientos, muertes y migraciones (Willigan y Lynch 1988:XI). El primer paso es la descripción de estas características con el objeto de estimar y reconstruir el tamaño y composición de una determinada población, el siguiente sería interpretar y explicar estos procesos. Las fuentes básicas para la demografía histórica son los restos humanos y los restos materiales (casas, cerámica, etc.); los registros parroquiales y civiles; las enumeraciones o recuentos y los censos; las genealogías y registros institucionales (monasterios, conventos, cárceles, etc.) (Willigan y Lynch 1988:157). La discusión de los problemas inherentes a la reconstrucción de las poblaciones del pasado en base a datos arqueológicos se encuentra fuera del marco de este trabajo, pero las fuentes documentales no ofrecen menos escollos (Hasemann y Lara Pinto, en prensa). En muchos casos, los datos históricos son escasos o solo se han preservado parcialmente o únicamente para cierto período de tiempo y, por lo tanto, no siempre son representativos de una población mayor.

En relación directa con el potencial que ofrezcan los datos, se pueden dar varios niveles de tratamiento: uno puramente descriptivo, otro analítico y otro de proposición de causas, es decir de un modelo explicativo del proceso⁽¹⁾. Se podría decir entonces, en los términos de Zelinsky (1977:34), que el primer paso de un estudio como el que nos ocupa, será hacer la "contabilidad demográfica", la cual define como "la suma a lo largo del

tiempo de los nacimientos y las inmigraciones menos las defunciones y las emigraciones" de la población de una determinada zona. En una segunda instancia, deberán tenerse en cuenta los factores culturales, que además y, tanto como otras variables, inciden en la configuración del tamaño y estructura específica de una población. Es más, los patrones de comportamiento resultan, por ejemplo, en "un nivel de fertilidad específico inducido culturalmente, fijado dentro de los amplios márgenes de la tecnología, los recursos y el nivel de vida" (Zelinsky 1977:53). Así, este autor no es el único que atribuye la reducción en el siglo XVI de la tasas de natalidad indígena -teniendo en cuenta, por supuesto, los efectos obviamente destructivos de la conquista- a una desmoralización en masa. En otras palabras, los patrones culturales generan respuestas en cuanto al tamaño, distribución y estructura de una población que no solo están en relación directa con las condiciones ambientales. De ahí que sea de importancia primordial establecer la identidad cultural de la población con que se está tratando. La tendencia general para ello es tomar como indicador la lengua y, siendo el más claro, se ha convertido en un criterio decisivo para el estudio de las poblaciones aborígenes de América.

Este estudio se ha remitido a un sinnúmero de fuentes documentales conocidas, muchas de ellas publicadas o sometidas a análisis por otros autores, y se ha nutrido de las interpretaciones que ellos han hecho cuando ha sido posible comprender y compartir el hilo argumentativo de las mismas. La investigación propia de la autora también ha sido de apoyo, sobre todo para el establecimiento de la identidad cultural a través del tiempo del grupo indígena hondureño (lenca) que se perfila como mayoritario, pero de difícil registro demográfico porque no responde al criterio lingüístico antes mencionado. La autora intentará demostrar que éste y otros grupos perviven en sus territorios ancestrales, no obstante los cambios producto de la dinámica a que está sometida toda cultura. También se discutirán los principales problemas que ofrecen las fuentes antiguas y modernas y las tendencias que éstas últimas proyectan para el futuro de las poblaciones étnicas que, hoy por hoy, se han convertido en minorías.

(1) Para un tratamiento más en detalle de este asunto, ver Topolski 1976 citado en Willigan y Lynch (1988:316).

A través de la crítica a las fuentes, y la discusión de las interpretaciones que han dominado en el campo de la demografía histórica en los últimos cincuenta años y las políticas indigenistas que han permeado la recolección de estadísticas vitales modernas en Honduras, la autora no pretende desconocer las limitaciones de los datos coloniales existentes, como tampoco disminuir el mérito innegable de los grandes pioneros de la etnografía hondureña, por una parte, como tampoco caer en una lamentación de lo perdido, por otra. Por el contrario, la lectura de este escrito estaría compensada si despierta el interés por evaluar lo conocido y buscar nuevas avenidas que permitan profundizar y precisar este conocimiento con el lema del inspirador y todavía vigente ensayo de Cook *"...some glimpse of the truth, however fragmentary and transitory is better than total darkness of ignorance"* (1960:173).

Caracterización de la Base de Datos: 1500-1994

La población indígena de Honduras, como la del resto de América Latina, se ha estimado desde el momento del contacto con los europeos hasta el inicio de la era republicana, en mayor o menor grado en base a las impresiones de los conquistadores, eclesiásticos, viajeros y misioneros; los contingentes de hombres de guerra que presentaron batalla durante la conquista; las cifras globales sobre bautizos y conversiones en masa; el número de casas, vecinos, varones adultos o almas de confesión en una localidad o la jurisdicción de una provincia; listados de carácter impositivo o tasaciones parciales o totales; padrones individuales de los pueblos de indios; registros parroquiales (bautizo, confirmación, matrimonio o defunción); registros de inspecciones pastorales, del pago de los diezmos y de la compra de bulas y, por último, recuentos o enumeraciones generales de los habitantes de la provincia. En los primeros dos siglos de la colonia predominan los registros de tipo tributario, en cambio en el siglo XVIII se vuelven más comunes los padrones y los registros parroquiales hasta terminar este siglo e iniciar el XIX con verdaderos intentos por levantar censos generales de población. No obstante que todos estos recuentos califican dentro de lo que se ha dado en llamar el período colonial protoestadístico (Cook y Borah 1977:31) y que otros llaman simplemente preestadístico (Arretx 1983), se ha considerado en la literatura (Ministerio de Economía 1977) que los dos últimos levantamientos del período (1791, 1801) tienen categoría de censos⁽²⁾ en el sentido

propio de la palabra.

En términos demográficos este período preestadístico se caracteriza por un descenso dramático de la población indígena causado por las guerras de conquista y sus secuelas, así como por el tráfico de esclavos, el cual alcanza su punto más álgido a mediados del siglo XVI. Un siglo más tarde, a mediados del XVII, se vislumbra ya cierta estabilidad (ver Newson 1985:3) no obstante que las enfermedades siguen incidiendo en los indígenas y la ladinización y el mestizaje se incrementan paulatinamente. Para que esta tendencia cristalice y se traduzca en un aumento real de la población indígena, aún habrá de transcurrir otro siglo más (Newson 1985:19). El aumento de la población indígena a mediados del siglo XVIII, sin embargo, no es del todo el esperado, sin duda la ladinización y el mestizaje se habían constituido ya en el principal factor de pérdida. Aún así, los territorios bastiones -el suroccidente y el oriente de Honduras- de la población indígena desde la conquista, se mantendrán hasta el final del período colonial.

La siguiente etapa del registro demográfico inicia después de un hiato de 80 años con el establecimiento en 1880 del Departamento de Estadística Nacional y corresponde a la clasificación dentro del período republicano protoestadístico. El primer censo de población propiamente dicho se llevó a cabo en 1881. La comparación entre el censo de 1801 y éste marca la lenta disminución de la población indígena y el continuo crecimiento del segmento perteneciente a los mestizos. El censo de 1801 muestra una población con altas tasas de natalidad y de mortalidad y una distribución proporcional de los sexos, indicando que no han tenido lugar migraciones que atraigan a uno de los sexos en particular. La zona sur, occidental y central son las más pobladas, en especial el departamento de Tegucigalpa, mientras el norte y el oriente siguen siendo las áreas de menor densidad de población (Pérez Brignoli 1973:60, Mapa 1); en los departamentos occidentales con población indígena no se han dado cambios significativos. En resumen, el grueso de la población hondureña vive en el área rural y el proceso de urbanización se presenta moderado (Pérez Brignoli 1973:62).

Entre 1881 y 1950 se levantaron once censos de población con intervalos intercensales que difieren de 4 a 10 años, predominando los de 5-6 años (La Estadística

(2) Cook y Borah (1977:57) definen censo "como una cuenta de alcance nacional, realizada de acuerdo a un cuestionario uniforme con un tratamiento similar, levantado de preferencia por agentes especiales, en un solo día o en unos cuantos, cuando más." Claramente, los censos arriba mencionados no llenan todos estos requisitos.

1977:V). Estos censos no solo fueron incompletos en cuanto a los indicadores vitales considerados como nacimientos y defunciones, sino que además los análisis de estos datos han puesto de manifiesto otras incongruencias que hacen difícil, sino imposible establecer comparaciones (Molina 1977:168). Por lo anterior, la recolección sistemática de datos, en forma de censos nacionales y estadísticas vitales parecería más correcto ubicarla a partir de 1951 con la promulgación de la primera Ley de Censos y Estadísticas.

En el censo de 1988 (Ponce 1988:6) se pretendió hacer una diferenciación de la pertenencia étnica de la población basada específicamente en una pregunta (A-08) que obedecía a un criterio lingüístico y que fue formulada a las personas de 5 años y más: "*¿Habla usted alguna de las siguientes lenguas: garífuna, xicaque, paya, misquito, lenca, sumo o ninguna de las antes mencionadas?*" La población chortí, por razones que no son expresadas, se eliminó de la muestra (Ponce 1993:1 y 4) y no se consideró la incorporación de la población hablante de inglés criollo en las Islas de la Bahía y los llamados negros de habla inglesa.

Antes de pasar a la discusión en detalle de los datos, cabe mencionar un asunto que no deja de ocasionar distorsiones en la adjudicación y comparación de la población indígena por departamentos a través de los siglos XIX y mediados del XX, esto es la cambiante división política interna de Honduras a partir de 1825 y hasta 1906. En 1825 existían siete departamentos (Gracias, Santa Bárbara, Comayagua, Yoro, Tegucigalpa, Choluteca y Olancho); en 1869 se crearon 3 más (La Paz, El Paraíso y Copán); en 1872 dos (Valle e Islas de la Bahía) y en 1883 se añadió Intibucá. En 1891 se creó Colón, en 1893 Cortés, en 1902 Atlántida y en 1906 Ocotepeque. Hasta 1957, sin embargo, cuando hablamos de Colón, nos estamos refiriendo al territorio compuesto también por el actual Gracias a Dios (ver Molina 1977:166-70).

El Registro Protoestadístico de la Población Aborigen: Siglos XVI-XVIII

Las primeras noticias que se tienen sobre la población que habitaba Honduras alrededor de 1500, se deben a un acucioso viajero italiano (Benzoni 1967:163) que a su paso por Honduras entre 1541 y 1554 estimó el descenso de los aborígenes en relación a una cifra global (400000), interpretada por algunos no como una proyección absoluta sino un recuento de tributarios⁽³⁾, de los cuales apenas

sobreviven 8000. Solo podemos especular que esta información fluyó de los testigos oculares o de algún tipo de enumeración hecha en el transcurso de las primeras décadas de la conquista⁽⁴⁾. Johannessen toma como punto de referencia los trabajos realizados por Borah y Cook para México (1960) y establece una proporción de 2.8-3.3 personas por tributario y así alcanza la cifra de más o menos 1200000 y 24000 habitantes para 1500 y 1549 respectivamente. Como punto de partida aquí se adoptará la estimación conservadora de Newson de 1985 (800000 personas) (ver Cuadro 1 y Gráfico 1)⁽⁵⁾ y no la de 1992 (1396858). Este segundo estimado introduce variables que involucran un amplio margen de error, el cual no puede ser manejado con la información disponible (Newson 1985:2; 1992:117-118)⁽⁶⁾.

El primer recuento conocido -las tasaciones de la Provincia de Comayagua- se llevó a cabo en 1549 (AGI, Audiencia de Guatemala 128 en Lara Pinto 1980: Cuadro 5) y se registró la población indígena tributaria del centro y parte del occidente del país, es decir del núcleo del territorio colonizado. A lo largo de los siglos XVI y XVII se tasaron, o sea se estableció, para otras regiones colonizadas, la carga tributaria de los pueblos de indios según el número de "tributarios enteros", una fórmula que contiene a una pareja más sus hijos dependientes. Generalmente por razones tributarias adicionales se realizaron otros recuentos de carácter indirecto como los asociados con el "servicio del tostón" (Newson 1985:2). Estos recuentos, unidos a una serie de padrones, por medio de los cuales se han establecido promedios para el tamaño de la familia contenida en la fórmula arriba mencionada, han permitido hacer proyecciones más o menos precisas sobre los cambios demográficos acaecidos a la población indígena colonizada de lo que fuera la Provincia de Honduras.

Una enumeración que confirma, en cierta manera, las cifras anteriores, la aporta López de Velasco quien utilizó las tasaciones de los tributarios de la provincia de Comayagua de 1549 más otros recuentos procedentes de

- (3) El texto que cita Johannessen es el original en italiano y Benzoni habla de 400000 "indiani" (1572:99).
- (4) Johannessen cita a manera de comparación y prueba de que tan fidedigna es la información de Benzoni, el estimado de la población de Nicaragua hecha para 1545 por su gobernador Rodrigo de Contreras, quien se refiere a 30000 indios que sobreviven de una población original de 700000 (Colección de Documentos Inéditos 24 en Johannessen 1961:31).
- (5) Las figuras, cuadros y mapas aparecen al final del artículo.
- (6) Se trata del concepto de capacidad de carga de una región o territorio. Para una discusión del tratamiento actual del tema ver Willigan y Lynch 1988:50-52).

las jurisdicciones de Gracias, San Pedro, Puerto Caballos y Trujillo, haciendo un total de unos 6400 tributarios al que se añadió la suma global de 10000 indígenas no colonizados en Olancho. Otra vez, en base al propuesto factor de conversión de 2.8 a 3.2, Johannessen (1961:30, 32) traduce las cifras de López de Velasco (8000 a 9000 tributarios), en 25000 personas.

En cuanto a la identidad étnica de las diferentes poblaciones aborígenes de Honduras, se remite al lector a los mapas de distribución de grupos y lenguas propuesta para el Siglo XVI (Johnson 1948 y 1962). De manera independiente, la autora ha reconstruido las unidades geopolíticas indígenas para 1500 (Lara Pinto 1980 y 1992), observándose una sobreposición entre éstas y las diferentes lenguas y grupos, que permite sugerir que hay correspondencia con la afiliación étnica y lingüística (Mapas 1, 2 y 3). Entre las unidades geopolíticas⁽⁷⁾ de las que fue posible trazar sus límites, hay dos cuya delimitación es una de simple exclusión. Se trata, en un caso, del territorio nororiental del actual departamento de Yoro y parte de Atlántida y, en otro, del departamento de Gracias a Dios, es decir de las futuras áreas no colonizadas que serán en el transcurso de los siglos XVII-XIX foco de las misiones (ver Cuadro 2).

Para el resto del siglo XVI se destacan la relación hecha por el gobernador de la provincia en 1582 (Contreras Guevara 1946) y la correspondiente al año de 1590. De esta última enumeración general de tributarios (5786) se ha supuesto que representan 18000 personas (AGI, México 257 en Johannessen 1961:30 y 33). De acuerdo con esta figuras, el descenso de la población indígena continuaba a finales del siglo XVI y esto es coincidente con otros análisis, como veremos ahora. La baja alarmante de la población indígena durante el siglo XVI tiene sus causas directamente en la conquista y el tráfico de esclavos aborígenes. La pérdida de la población indígena de Choluteca en muy temprana época, por ejemplo, se adjudica a este estado de cosas (Newson 1985:44).

La recopilación hecha por la Audiencia entre 1683-1684 es uno de los informes más completos, en el sentido de haberse realizado en un lapso de tiempo determinado y haber incluido las cifras correspondientes a las más recientes tasaciones, sino de todos, de la mayoría de los pueblos de indios (Newson 1985:3). Para finales del siglo

XVII se han sentado las bases para el futuro mestizaje y aunque algunas epidemias hacen lo suyo, ya se vislumbra la estabilización de la población indígena en los conteos.

Como ya dijimos, durante el siglo XVIII se elaboraron padrones que indicaban los nombres, apellidos, estado civil, estado físico y edad de los indios, grado de parentesco entre sí, el pueblo de origen cuando no eran del pueblo en cuestión, algunos datos de tipo económico y, con frecuencia, el lugar donde se encontraban los ausentes. Entre otras cosas, como se ha demostrado, los padrones permiten la elaboración de cuadros de la composición de las edades de la población indígena (Romero 1973:23 y 25). Estos padrones pueden ser complementados o reforzados por datos contenidos en los archivos parroquiales, los cuales, por ejemplo, arrojan las diferencias de tipo étnico en la composición de las localidades y podrían apoyar una reconstrucción del cambio a través del tiempo de la pertenencia étnica y localizar los bastiones de mantenimiento de la identidad indígena.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, las tasaciones se realizaron en intervalos más regulares (1741, 1753, 1757, 1760), unas más completas que otras, pero es claro que en todas las regiones la población indígena iba en ascenso. Así, para 1757 se estima que el 94.5% de la población tributaria total residía en el occidente y centro de Honduras; Gracias mismo (Lempira, Intibucá y La Paz primordialmente) contenía el 47.6% de ese porcentaje. El factor utilizado para la derivación de la población indígena total de estas fuentes a partir de la tributaria, es de 4.7 (Newson 1985:13).

Los recuentos de 1775 y 1777 siguen apuntando hacia una concentración (53.8%) de la población indígena particularmente en la jurisdicción de Gracias y en general en el centro y occidente (90%). Es más, se decía que "Gracias... no solo tenía el mayor número de indígenas sino que su población era la más india de Honduras" (Newson 1985:15). Similar parece haber sido la situación en la jurisdicción de Tenocoa. Por el contrario, en el resto de la región occidental se registraba menos de 40% y en Tegucigalpa apenas 20% (Newson 1985:45). El censo de 1791, por su parte, fue levantado por medio de la visita del Obispo de Honduras en un año y medio. Solo registra el número de almas sin denominación de "raza", sexo o edad. También aquí la mayoría indígena (86.2%) residía en el occidente y centro (Newson 1985:17) (ver Cuadro 3).

En resumen, si bien es cierto que el siglo XVIII fue de recuperación de la población indígena, las numerosas epidemias obstaculizaron un tanto el ritmo de crecimiento.

(7) Las unidades geopolíticas propuestas han sido caracterizadas, con excepción del territorio ancestral tolpan en Yoro y la Taguzgalpa (pech-tawahka-miskito), como señoríos y ellas son las "provincias" de Cozumba, Naco, Los Cares, Cerquín, Sulaco-Manianí, Choluteca-Malalaca, Olancho, Peicacura y Papayeca.

Al parecer las epidemias asolaron con más fuerza las regiones indígenas de reciente contacto, en especial áreas como Yoro. Las estimaciones de la población indígena en misiones son gruesas; para los tolpanes se han propuesto de 14000-15000, para los pech 12000 y para los miskitos 15000 a 30000 personas (Newson 1985: 22 y 25). El siglo concluye con el arribo en el año de 1797 a las costas hondureñas de un contingente de alrededor de 2000 inmigrantes forzados, miembros de un grupo étnico formado en las Antillas Menores (Davidson 1983:99) y designados como caribes negros (ver Cuadros 2 y 4).

La Sistematización del Registro Demográfico: Siglos XIX-XX

El siglo XIX se inicia con el censo de 1801 que arrojó un total de 128363 habitantes, de los cuales más de 35000 (7479 tributarios), o sea 28% eran indígenas. El censo presenta la población total, el número de familias por "raza", la población indígena total y la tributaria de cada pueblo. El 28.0% de la población total era indígena, pero solamente el 12% vivía en sus pueblos. Entre otras cosas ha llamado la atención que el área con el menor incremento de población indígena fuera Tegucigalpa, mientras que la representación de españoles y ladinos era dominante. Según este registro se mantiene la proporción mayoritaria de indígenas en Gracias y Tenoa (50% respectivamente) (comparar Cuadro 3). Notable es que la única población clasificada como negra que se censó, se concentra en Trujillo en número de 4000 caribes además de 500 franceses e ingleses (3.5%) (Vallejo 1893:131) (ver Cuadro 2). Este y otros recuentos (Newson 1985:18-19) indican que la población indígena había entrado en una franca recuperación, pero para entonces el mestizaje se ha convertido en la principal fuga. En lo que se refiere al grupo de los caribes negros, parece haberse regido por una activa dinámica de población con un alto éxito reproductivo, que algunos consideran fue la respuesta de este grupo para garantizar su sobrevivencia en circunstancias adversas (González 1988:202). Este mecanismo de autodefensa ha mantenido su vigencia hasta el presente, como discutiremos más adelante.

Para el lapso comprendido entre los censos de 1801 y 1887 no se cuenta con datos confiables, las estimaciones de que se dispone se basan en los cálculos hechos por visitantes extranjeros y algunos centroamericanos, en especial Marure en su Tomo I del *Bosquejo Histórico de las Revoluciones de Centroamérica desde 1811 hasta 1834*, publicado en 1837 y que atribuye 137069 habitantes a Honduras. Partiendo de estos datos, algunos estudiosos

han hecho interpolaciones y estimaciones de la evolución numérica de la población centroamericana entre 1820 y 1870, las cuales arrojan para Honduras un crecimiento de 135000 a 265000 habitantes. Esto indica que no obstante la inestabilidad política y las guerras intestinas y de defensa del territorio, la población de Honduras específicamente se duplicó (Woodward 1980:229-231). En el censo de 1881 no se hizo una distinción por pertenencia étnica, mientras que el de 1887 muestra que 68872 personas eran indígenas, es decir el 20.7% de la población total (331917). De ambos censos se ha dicho que "adolecen de un considerable subregistro" (Molina 1977:167) aunque en el de 1887 éste fue corregido por el mismo Vallejo.

El Registro Demográfico Moderno: 1935-1988

El de 1935 es el siguiente censo para el cual tenemos disponible la población indígena (89655), aunque ésta ha aumentado en términos absolutos, en relación a la población general, en los casi 50 años transcurridos desde 1887, ha disminuido a menos de la mitad, es decir a 9.3% de la población total de 962000. Sin embargo, las tasas de crecimiento de los departamentos del occidente de Honduras, en donde todavía se concentra la población indígena (Cuadro 5), se mantienen estables. El desaparecimiento de los indígenas de los registros censales coincide con la pérdida acelerada de la lengua vernácula del grupo étnico que ocupa este territorio, los lencas (Lara Pinto 1986).

El censo de 1945 tiene la particularidad de ser el último, pero no el único⁽⁸⁾, de la primera mitad del siglo XX en incluir el desglose de la población indígena y negra (Cuadros 6, 7 y 8). Un intento similar no se producirá otra vez hasta 43 años después. Aunque no es conocida la pregunta que sirvió de base para la diferenciación étnica en el proceso censal de 1945, el criterio gúfa fue probablemente el del "idioma nativo o lengua materna", el que, al parecer, se complementó o combinó con un criterio más bien fenotípico, y nos atrevemos a especular que este se aplicó en especial a la población negra⁽⁹⁾. En cualquier caso, el criterio

- (8) En los censos de 1930 y 1935 también se registró "la raza", la religión y en el de 1935 además el número de familias. Lastimosamente estos datos no están reproducidos en la compilación hecha en 1977 por el Ministerio de Economía.
- (9) El reglamento del censo de población de 1945 (Acuerdo Número 694) pedía en el Artículo 9, entre otros, los siguientes datos: e) Raza y h) Idioma nativo o lengua materna (La Estadística 1977:48).

lingüístico no sirvió más que para identificar al individuo "indio" genéricamente y no su pertenencia étnica específica. En relación al censo de 1887, el de 1945 muestra que en 64 años el aumento de la población indígena había sido mínimo (11788 personas), en incongruencia con las tasas de crecimiento reales de los departamentos con población indígena mayoritaria (Lempira, Intibucá y La Paz) en el occidente del país que se mantienen más o menos estables (ver Cuadro 5). Por consiguiente, las cifras no corresponden al crecimiento real que, sin duda, debió regir al segmento indígena y esto indica que son otros los factores que estaban incidiendo en su achicamiento. La otra región de concentración indígena a menor escala la siguen constituyendo los departamentos de Olancho y Colón más Yoro y Atlántida (Mapa 4).

Tampoco la población negra es diferenciada por su pertenencia étnica en el censo de 1945. Esto significa que el total consignado agrupa a garífunas y antillanos. Aunque el departamento de Colón sigue siendo el principal bastión de la población negra, a lo largo del siglo XIX y lo que va del XX, ésta se ha expandido por toda la costa norte del país. Su representatividad en relación a la población total del país, sin embargo, apenas alcanza un 2.1% (ver Mapa 4 y Cuadro 7).

El censo de 1949 fue uno de vivienda y no hace distinciones de tipo étnico. Sin embargo, no deja de ser de cierto interés por contener datos que relacionan el número de viviendas con el número de familias existentes y el número de personas en cada departamento. La relación que arroja este censo, independientemente de si se trata de indios, mestizos/ladinos o negros es virtualmente de una casa por familia (1.05), siendo la composición promedio de la familia a nivel nacional de 5.07 personas, mientras el número de personas por casa es ligeramente mayor (5.45). En los departamentos occidentales con reconocida población indígena, de acuerdo al censo de 1945 (Lempira, Intibucá y La Paz), la familia está constituida por 5.01 personas y en una casa habitan 5.13 personas. En los departamentos que muestran la segunda más grande concentración de población indígena (Atlántida, Yoro, Colón y Olancho), el número de miembros de una familia es menor (4.85), pero el número de personas por casa mayor (5.27) en una relación de 1.09 familias por vivienda.

El censo de 1950 no añadiría nada nuevo a nuestros datos, a no ser por haber constituido la base para una proyección de la población indígena y negra hecha por un reconocido antropólogo (Adams 1957), cuyo trabajo se convirtió en la obra de consulta de los estudiosos de la

etnografía hondureña. Adams introdujo una caracterización de la población indígena radicada en zonas aisladas del centro-occidente y sur oriente de Honduras que haría escuela. Nos referimos a la designación de la población indígena de los departamentos de Santa Bárbara y El Paraíso como "indios de Santa Bárbara" e "indios de El Paraíso" (Adams 1957:655-659), que los desliga de su originalmente conocida, sugerida o supuesta identidad étnica. Esta no parece haber sido ni remotamente la intención de Adams, más bien muchos parecen haber leído las conclusiones (1957:655-659) y cuadro-resumen que contiene la identificación de las poblaciones étnicas, pero pocos parecen haber recurrido a la respectiva descripción de estos núcleos de población (1957:617-168 y 620; 621-623), en la cual queda abierta la discusión de su afiliación sin llegar a ser concluyente.

Apoyados en un patrón cultural significativo⁽¹⁰⁾ desde los tiempos de la conquista española (Herrera y Tordesillas 1730 en Chapman 1985:74), sugiero que se reivindique a los indígenas de Santa Bárbara su identidad como lencas (ver también Richter 1971:127 y su Mapa 6). En cuanto a los indígenas de El Paraíso considero que todo los indicios señalan hacia un residuo de afiliación matagalpa en fuerte interacción con la población lenca de El Salvador (Adams 1957:621, 623; Lara Pinto 1985). Los Mapas 2 y 3 presentan la distribución de los grupos y lenguas indígenas en Honduras y regiones vecinas propuesta por Johnson (1948 y 1962), los cuales apoyan esta opinión.

Para el análisis del censo de 1950 Adams divide el occidente del país en tres áreas generales (ver Cuadros 8, 9 y 10), según el número de su población indígena y la persistencia de patrones culturales diferenciados de los de la población ladina:

1. La Paz, Intibucá y Lempira
2. Copán y Ocotepeque
3. Santa Bárbara y las tierras altas vecinas del departamento de Comayagua.

Los departamentos con la mayor densidad de población son los que albergan también el grueso de la población

(10) Este patrón cultural tiene que ver con el guancasco y su significado. Adams (1957:620) registra que Gualala, Chinda e Ilima celebran un guancasco compartido en Santa Bárbara; de igual forma solía celebrarse otro guancasco entre Texiguat y Liure en El Paraíso (1957:623). La interacción que los matagalpas deben haber tenido con los lencas también en el siglo XVII se aprecia en el trabajo de Richter 1971 citado en Lara Pinto 1985: Figura 2).

indígena en el occidente (ver Cuadros 5 y 8), a saber, Lempira, La Paz e Intibucá, seguidos de Ocotepeque y Copán y éstos son los mismos que arrojan el número más grande de personas que son nativas de su departamento de residencia en el siguiente orden: Ocotepeque (99.5%); Intibucá (98.8%); La Paz (98.7%) y Lempira (98.4%). La excepción es Copán en donde el 10% son inmigrantes de otras partes del país con una elevada participación de guatemaltecos y salvadoreños (Adams 1957:532, 534-35). Los departamentos de Lempira, Intibucá y La Paz muestran una tasa moderada de natalidad, una alta tasa de mortalidad y una relativamente baja tasa de crecimiento natural. En cambio en Ocotepeque y Copán la tasa de natalidad es mayor, la tasa de mortalidad menor y más altas tasas de crecimiento natural. En cuanto a la relación urbano rural, el más alto porcentaje rural lo tiene Intibucá (81.3) en relación al promedio nacional (69.0), seguido de Yoro (80.3), Lempira (78.8), El Paraíso (76.8), La Paz (74.5), Ocotepeque (70.8) y Copán (70.8)⁽¹¹⁾ (ver Cuadro 11).

Los indicadores vitales de Copán y Ocotepeque son bastante similares, pero se les diferencia culturalmente (Adams 1957:537), atribuyendo un número significativo de indígenas chortí al primero -con la salvedad que el núcleo de este grupo vive en Guatemala- y solo unos cuantos sobrevivientes al segundo. La disminución de los habitantes indígenas de Ocotepeque parece ser real y se ha mantenido hasta el presente; la caracterización étnica en 1950 como un remanente pipil no es definitiva y en referencia a las fuentes a nuestra disposición sugerimos que mientras no se profundice en ellas, se mantenga la identidad que se ha adjudicado a este grupo indígena como chortíes (Mapas 2 y 3). Sin duda, entonces como ahora, se trata de una zona de confluencia de las poblaciones maya y pipil y el retraimiento y hasta desaparición de la lengua, han hecho cada vez más difusa la identificación de este grupo. En cuanto a Santa Bárbara y las tierras altas vecinas a Comayagua que retienen aún en 1950 grupos aislados de indios, sus indicadores vitales son presentados también en el Cuadro 11.

Tomando solo en cuenta los indicadores vitales presentados en el Cuadro 11 para los departamentos con población indígena en relación al resto del país, podríamos establecer una relación que indica que entre más indígena sea la población de un departamento, mayor será el porcentaje de habitantes rurales; la tasa de natalidad será moderada o moderada alta; la tasa de mortalidad será alta, pero dentro de este rango diferenciada para los departamentos con mayor población indígena en todo el país (Intibucá, La Paz y Lempira,

seguidos de El Paraíso y Santa Bárbara) y el crecimiento real se aprecia de bajo (Intibucá, La Paz y Lempira) a moderado en ascenso (El Paraíso, Santa Bárbara, Ocotepeque, Copán y Yoro). Aquí es de utilidad la clasificación de Adams (1957:629) que desglosa a los indígenas en "ladinizados" (36.2% en Intibucá, Lempira y La Paz; 52% en Copán; 100% en Yoro, El Paraíso y Ocotepeque); "modificados" (63.8 en Intibucá, Lempira y La Paz y 48.0% en Copán) y "tradicionales" solamente los 200 indígenas de la Montaña de La Flor. Sin embargo, parece darse una incongruencia entre los indicadores vitales de Yoro y El Paraíso que acusan una población indígena arraigada y la propuesta de Adams de una consumada ladinización en 1950. Aquí sugerimos que estos dos últimos territorios continuaban siendo fuertes polos de población indígena con retraimiento o avanzada desaparición de las lenguas originales.

En lo que se refiere a la población negra, Adams (1957:656) no observa fuertes evidencias que sugieran que los negros antillanos y caribes negros (garífunas) se encuentren en rápido proceso de ladinización; más bien los caracteriza como una población que está haciendo los necesarios ajustes gradualmente, pero manteniendo, a la vez, su identidad cultural.

En su resumen general, Adams (1957:655) estima un total de 150450 para los grupos no ladinos que hacen el 11.0% de la población total de Honduras. De este total de 150450 agrupa a 119800 (79.6%) como indios de tierra alta y 5650 (3.8%) como indios de la costa atlántica, estimando la población de los grupos que llama antillanos (blancos antillanos también) en su conjunto en alrededor de 25000 (16.6%) personas (comparar Cuadro 10).

La introducción del término "campesinos de tradición lenca" para la población indígena mayoritaria de Honduras hecha por otra reconocida antropóloga (Chapman 1985:15), parece ser un corolario de la clasificación de Adams ya mencionada. Así, si en 1950 más de la tercera parte de la población indígena estaba "ladinizada" (36.2) y más de la mitad (68.3%) "modificada", es consecuente suponer que tanto la ladinización como la modificación de esta población había más bien avanzado que retrocedido. Sin embargo, esta caracterización basada en el desaparecimiento de la lengua lenca ha dado paso a una errónea y acrítica interpretación de este postulado que ha sido tomada por algunos como

(11) Se excluyeron los departamentos de Choluteca (80%) y Valle (76.8%) por tratarse de poblaciones predominantemente ladinas (Adams 1957:535). Por el contrario se incluyeron Yoro y El Paraíso por tratarse de departamentos con poblaciones indígenas significativas.

el único y decisivo criterio de definición de ese grupo étnico y ha conducido al cuestionamiento de la validez de la existencia de la identidad lenca. Recientemente este parámetro también se ha aplicado, por las mismas razones, a la población chortí (Rivas 1993:212).

La Población Étnica en las Estadísticas Modernas con especial referencia al censo de 1988

Como dijimos, el período estadístico propiamente dicho, inició en 1951 con la sanción de la ley correspondiente que, a pesar de mantener el criterio de "raza", éste no fue aplicado y excluyó el del idioma nativo o lengua materna. Bajo esos auspicios se levantaron los siguientes dos censos (1961 y 1974), creando un vacío para la documentación de la población indígena de 43 años, es decir hasta el levantamiento del censo de 1988 (ver Cuadro 12). Tanto en el subperíodo de 15.8 (1945-1961) años como en el siguiente de 12.8 (1961-1974) años la población de Honduras aumentó en un 50% como resultado de una tasa de crecimiento de 2.7% y 3.1% respectivamente. Las causas a las que se atribuye este crecimiento tienen que ver con una tasa de natalidad relativamente estable y una disminución pronunciada de la mortalidad general a partir de la década de 1950 (Aplícano 1985:1). Además, entre los departamentos de mayor atracción están, con Cortés a la cabeza, Francisco Morazán, Colón, Yoro y Atlántida; los de mayor expulsión son los de la zona fronteriza con El Salvador (Aplícano 1985:1 y 4), en especial Ocotepeque, como se aprecia en el censo de 1974.

Para una mejor comprensión del contexto demográfico reciente de Honduras, vale la pena destacar algunas tendencias que arroja el último censo de 1988 y otras fuentes adicionales. Uno tiene que ver con la progresiva urbanización que se ha dado entre 1974 y 1988 en todos los departamentos con excepción de Gracias a Dios que continúa siendo netamente rural (Diez de Medina 1990:10). Entre los departamentos de población indígena llama la atención el ritmo de urbanización del departamento de Lempira. En 1988 más o menos el 19% de la población fue empadronada en un departamento diferente al de su nacimiento, en 1950 solamente fue el 8% (Fonseca 1991:16). El 70% de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza y 54% por debajo de la línea de indigencia. Es más, en el área rural 80% de los hogares no pueden satisfacer las necesidades básicas. En la encuesta de nutrición de 1987, el 38% de los niños menores de 5 años presentaban un déficit en la

relación peso-edad, indicador de desnutrición aguda y crónica e igualmente un 44.7% -casi uno de cada dos niños- presentaba un déficit en la relación talla-edad, reflejo de desnutrición crónica (Fonseca 1991:22, 24). Los departamentos de Intibucá y Lempira sobresalen por el porcentaje de hogares con tres o más necesidades básicas no satisfechas (SECPLAN 1992 en World Bank 1994:Annex D-11).

Existe una relación entre la tasa de mortalidad infantil y la distribución de los beneficios en salud materna y se da una vinculación en muchos estudios entre la mortalidad infantil y la fecundidad que tiene causas biológicas como psicosociales, de tal manera que a mayor mortalidad infantil corresponde una más alta fecundidad resultado del acortamiento de los intervalos intergenésicos por disminución de la amenorrea postpartum y también por un efecto de reemplazo del niño fallecido (Rutstein y Médiza 1975 en CELADE 1986:31).

Aunque el riesgo de muerte materna es alta para toda Honduras, puesto que cada 23 horas una mujer muere por una causa materna, Intibucá, Lempira y Ocotepeque han sido clasificadas como la zona de mayor riesgo en cuanto a muerte materna asociada con una paridad mayor de cuatro. El perfil típico de la muerte materna en Honduras "es el de una mujer que habita en el área rural, en una vivienda con piso de tierra, ubicada lejos de la cabecera departamental; mayor de 35 años, ha tenido más de cuatro hijos, con un intervalo intergenésico menor de 12 meses. Después de un embarazo de evolución normal, sin control prenatal, tiene un parto domiciliario que se complica con hemorragia y/o infección por retención parcial o total de la placenta" (Castellanos et al. 1990:104). Faltaría agregar que el 32% de nacimientos en Honduras provienen de madres sin instrucción y 45% de madres con 1-3 años de instrucción (CELADE 1988:25), o sea en regiones en las que se concentra la población indígena. Estas madres en el área rural forman el 40%, concentrándose la mortalidad infantil en Lempira (120), Copán (98), Intibucá (92), por una parte, y en Olancho (92), Colón (88) y Gracias a Dios (87), por otra (CELADE 1988:55 y 57) o sea en las regiones donde se encuentra la población indígena. La tasa global de fecundidad descendió en la década de 1980 a 6 hijos, manteniéndose en 8 en el área rural. De acuerdo a la clasificación establecida, la tasa de fecundidad continúa siendo alta en el nororiente y occidente del país, con la diferencia que en la primera región se encuentra en descenso y en la segunda ha habido poco cambio (CELADE 1988: 63 y 65). Los cálculos para el mismo lapso de tiempo reflejan un descenso de la mortalidad infantil en Lempira (75), el

área rural de Colón (70) y Copán (78), pero todavía son dispares frente al promedio nacional (60) (Rodríguez de Simón 1992:68), de por sí alto.

En la década de 1980 había entre 50000 y 125000 hondureños en el exterior, siendo esta migración esencialmente femenina con una estructura por edades joven y altamente calificada (Fonseca 1991:19). Aunque este patrón parece afectar más que todo a la población mestiza, los hombres garífunas se han caracterizado por una regular emigración transitoria o más extendida desde la construcción del Canal de Panamá en 1900, que creció en la década de 1940 y se intensificó en las siguientes dos (González 1988:174-75). Hasta este punto este patrón puede revertirse debido a que después de permanecer la mayor parte de su vida activa en el exterior, principalmente en los EE.UU., algunos garífunas regresan a su lugares de origen. Recientemente, sin embargo, la migración ha ido adquiriendo un carácter de permanencia. Dadas las condiciones en los EE.UU., un número desconocido de garífunas envía sus hijos en edad preescolar de regreso a Honduras a vivir con sus tías o abuelas. Estos niños eventualmente son reclamados por sus padres cuando alcanzan mayor edad (González 1988:181). Este patrón introduce una variable más en la ya de por sí fluctuante composición numérica de los garífunas, pero constituye también un medio de afianzamiento de la identidad cultural en niños y jóvenes antes de iniciar el proceso migratorio definitivo. La estimación de los inmigrantes garífunas en los EE.UU. no es una tarea fácil debido a que un buen número han entrado a ese país ilegalmente y no aparecen en los registros; tampoco los parientes en Honduras desean dar información al respecto. Las cifras que se sugieren para la población garífuna en los EE.UU, incluyendo los nacidos allá, comprenden, en todo caso, a los provenientes de Honduras, Guatemala y Belice y oscilan entre 75,000 y 100,000 y residen en especial en Los Angeles, New Orleans, Chicago y Miami (González 1988:177 y 180)⁽¹²⁾. Es de suponer que el grueso de los inmigrantes garífunas provienen de Honduras y esto adquiere importancia al momento de hacer los cálculos de la población general garífuna hondureña. Este asunto merece un comentario por separado.

La población garífuna fue estimada por una fuente oficial en 1987 en 350000 personas⁽¹³⁾, cifra que ha sido reproducida ampliamente. La simple comparación de los datos disponibles con anterioridad a 1987, permiten establecer una marcada incongruencia entre este estimado y los anteriores (Cuadros 6, 7 y 8). Un estimado más conservador en 60900 personas es el Davidson (1976 en

Cruz 1984:27), puesto que ni aún proyectando la población garífuna hondureña en su conjunto con la de Belice (11000) y Guatemala (3000) más la que se encuentra emigrada en EE.UU. como que toda correspondiera a Honduras (75000 a 100000), es posible alcanzar la primera cifra. Aún en este caso parecería muy desbalanceado que el 80% (100000 de 125000) de la emigración total de hondureños fueran garífunas. En términos de la percepción subjetiva de su pertenencia étnica, es claro, que muchos garífunas en la primera generación de inmigrantes, no solo se consideran unidos a sus lugares de origen, sino que existen mecanismos efectivos que mantienen su vigencia (ver González 1988:175).

El total de indígenas y garífunas que arrojó el censo de 1988 es de 48789, es decir, el 1.1% de la población total (Ponce 1993:6); miskitos (23195) y garífunas (22020) se perfilan como los grupos mayoritarios y en su conjunto constituyen el 92.6% de la población indígena censada. Los garífunas se localizan principalmente en los departamentos de Colón (39.1%), Atlántida (28.7%), Cortés (12.3%), Francisco Morazán (5.2%) Islas de la Bahía (6.2) y Gracias a Dios (3.5%). El porcentaje restante está distribuido en los otros departamentos. Es claro que el 86.3% de la población garífuna se encuentra en su habitat tradicional, la costa norte. Nuevo en este panorama es el foco de este grupo en Francisco Morazán. Por su parte, el 96% de los miskitos habitan en Gracias a Dios y su presencia en otros departamentos no es significativa (Mapa 5). La única otra población étnica que el censo registró en un 65.3% en su territorio ancestral es la pech (de un total de 925 personas), es decir en el departamento de Olancho. El registro tawahka es un tanto anómalo en cuanto a la distribución en el país, ya que la

(12) La población garífuna de Belice y Guatemala es de 11000 (7.6% de la población total según el censo de 1980) y alrededor de 3000 respectivamente (Wilk y Chapin 1992:165). Estos autores dan, a su vez, una cifra de 60000 para los garífunas de Honduras.

(13) En 1987 la autora no solo tomó parte en el evento que reunió a los representantes indígenas y garífunas en Comayagua, sino que participó como miembro de la comisión interinstitucional por parte del Instituto Hondureño de Antropología e Historia y la entonces Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán", en la redacción del documento que nos ocupa. Entonces se sugirió se mantuviera una cifra conservadora para la población garífuna al igual que para los otros grupos, pero el representante de SECPLAN y miembro de la comunidad garífuna arguyó que esa cifra se basaba en un censo realizado recientemente por la Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH).

mayoría se encuentra en Francisco Morazán y no predominantemente en los departamentos de Olancho y Gracias a Dios. (58 y 2 respectivamente de 315 personas).

El registro de lenca y tolpanes ofreció los más serios problemas a los encuestadores. Apenas salieron a flote 1555 tolpanes, de los cuales la mayoría vive en Yoro y Francisco Morazán (285 y 237 personas respectivamente) y el resto se encuentran repartidos en todo el país. De los supuestos 779 (sic) lenca, la mayoría se encuentra en Francisco Morazán y Cortés (139 y 105 personas respectivamente). De tal manera que estos grupos hacen el 3.2% y el 1.6% del total de la población indígena censada. El analista de este registro en el censo de 1988 (Ponce 1993:4) parece tener dudas sobre estas cifras, puesto que cita, a pesar de todo, una variación de la muy trillada estimación de la población indígena basada en el documento ya citado de 1987 que estima la población indígena total en 508000 personas y que traduce en 12.5% la población indígena total del país (ca. 500000 en 1988), correspondiendo de ello el 8.8% a los garífunas.

De dar credibilidad a los resultados del censo de 1988, los tolpanes y lenca estarían a punto de extinguirse. Sin embargo, una revisión de las cifras de los totales de población de los departamentos tradicionalmente lenca de 1935 a 1950 (ver Cuadro 5), si bien ponen de manifiesto un crecimiento real menor que el promedio nacional, este crecimiento es continuo y relativamente uniforme. Por cierto llama la atención que en los últimos 35 años el promedio nacional de crecimiento real se duplica y a veces triplica en relación al occidente del país. En otras palabras, la pérdida en términos relativos del núcleo de población lenca es clara como departamentos expulsores de población que son y agobiados por extrema pobreza, además del, al parecer inexorable avance, del mestizaje y la ladinización, pero sabemos que la población en términos absolutos no ha decrecido y que existe una gran raigambre en amplias zonas de occidente. La situación en Yoro no es muy diferente, más bien su población ha crecido a consecuencia de la atracción que ejerce sobre otros departamentos. No es de extrañar que se haya dado una subestimación tan crasa de lenca y tolpanes; obviamente la pregunta destinada a ellos en el censo de 1988, difícilmente podía permitir su registro, puesto que la mayoría de tolpanes y, a lo mejor, ningún lenca habla su respectiva lengua.

Las otras poblaciones sujetos del censo de 1988, en especial miskitos y garífunas, reconfirmaron el arraigo de sus lenguas, pero también hay evidencia de un subregistro. Otra vez la revisión de los censos mencionados (1895-1988) arroja un crecimiento real

uniforme y similar al promedio nacional en los departamentos del norte y nororiente del país, territorio tradicional de ambos grupos. Sin embargo, a partir de 1950 el promedio nacional es superado significativamente. Gracias a Dios, por ejemplo, dobló su población entre 1961 y 1974. Por lo tanto, las cifras del censo de 1988 pueden considerarse estimaciones conservadoras para ambas poblaciones. Los otros datos extraídos del análisis del censo de 1988 referidos a las poblaciones étnicas, solo tienen algún valor para miskitos y garífunas y se anotan a continuación. La composición familiar apunta hacia una fuerte representación de menores de cuatro años (alrededor del 20%) y la estructura de los grupos de edades indica tasas de fecundidad y de mortalidad infantil mayores que los de la población nacional. También se advierte un mayor porcentaje de mujeres jefes de hogar y una mayor tasa de dependencia en los departamentos con mayor presencia étnica (Ponce 1993:4 y 9).

Dos estudios recientes ejemplifican los problemas del registro censal de 1988 en relación a las poblaciones tawahka y pech (Bermúdez 1993:68-73; González 1995). En el primero se ha señalado que solo se censaron dos poblados (315 personas) tawahkas de siete existentes y con ello se dejó a más de la mitad de la población conocida fuera, por lo tanto, los datos (704 personas) de Herlihy (1991 en Rivas 1993:370) siguen siendo los más confiables. Los patrones de alta fecundidad y morbilidad que ponen de manifiesto ésta y otra fuentes, tampoco se reflejan en el censo. Llama la atención, además, que el mayor número de tawahkas censados se encuentre en Francisco Morazán (91) y en su territorio tradicional (Gracias a Dios) solo haya 2 personas. Si bien es cierto que el grueso de los 925 pech censados se encuentran en su territorio tradicional en el departamento de Olancho (604), el subregistro alcanza casi un 45% (1154 personas). De interés con respecto al censo de González es el uso del criterio lingüístico unido al de autodefinición (Comunicación personal).

Tendencias Generales de la Población Hondureña y su Incidencia en la Población Étnica

El patrón de distribución de la población hondureña señala que el peso recae en el llamado "Corredor Central de Desarrollo" (ver Chávez 1998: 14-15). Los departamentos de atracción son sobre todo Francisco Morazán, Cortés y Comayagua; le siguen Colón, Olancho y El Paraíso en la llamada "Zona de Incipiente Desarrollo". Este es el reflejo de un modelo de desarrollo

económico que provoca gran disparidad regional y agudiza la ya ancestral marginalidad del occidente y sur de Honduras. Las cabeceras municipales están ganando peso con respecto al total de la población de los respectivos departamentos y esta tendencia de urbanización en los centros secundarios de población es atribuido al deterioro en el agro (Bier 1989:24-25).

Según el censo de 1988, el 32% de la población de 10 años y más es analfabeta. En apariencia se dio un descenso del analfabetismo general entre 1974 y 1988 al 42.4%, pero también la población general aumentó y ahora el saldo de analfabetas es aún mayor que en 1974 (Cano 1991:36). En los departamentos con predominio de población rural (Copán, Intibucá, La Paz, Lempira y Ocotepeque), la tasa de asistencia escolar no llega al 30%. Es más, en el área rural solamente 7 niños de 100 (frente a 47/100 en el área urbana) terminan su ciclo escolar en el tiempo y edad estipulados (Cano 1991:37). En los departamentos con mayor índice de analfabetismo se da una sobre cobertura urbana, es decir que hay escasez de escuelas en el área rural, de tal manera que los niños con frecuencia deben desplazarse diariamente a otra localidad. De hecho la cobertura del sistema nacional de educación en el área rural solo alcanza un 69.1%. La consiguiente deserción escolar y las bajas tasas de asistencia no sorprenden y, otra vez, la deserción y repitencia son mayores en el área rural, sobre todo en los tres primeros grados y de ellos, especialmente en el primero (Cano 1991:38).

A manera de ilustración se mencionarán las tasas de analfabetismo en el occidente del país tomando en cuenta que el promedio nacional es de 32%: Lempira 55%, Copán 47%, Ocotepeque 42%, Intibucá 41%. En cuanto a la diferenciación del analfabetismo por sexos, en el occidente del país las tasas tienden a ser ligeramente mayores para las mujeres, pero dos son los departamentos en donde el diferencial es verdaderamente significativo, La Paz (40.6% mujeres/31.2 hombres) y Gracias a Dios (40.5% mujeres/28.3% hombres). Al separar el analfabetismo por grupos de edad en todo el país, se establece una tendencia de concentración de las tasas negativas en las mujeres a partir de los 30 años y, por el contrario, en términos generales pareciera que más niñas están asistiendo a la escuela (Cano 1991:12, 14 y 16).

En 1992, con una población estimada de 5.2 millones, un crecimiento poblacional de 2.9 anual, por cierto el más alto de América Latina junto con Nicaragua, una esperanza de vida al nacer de 66.7 años, una mortalidad infantil de 49 por mil y una mortalidad general de 6.8 por mil, el área más deprimida de Honduras sigue siendo el

suroccidente del país, es decir los departamentos de Copán, Lempira, La Paz, Ocotepeque y Santa Bárbara y son, en consecuencia los de mayor expulsión (World Bank 1994:59-60 y Annex D-1)⁽¹⁴⁾. Los departamentos de Olancho, Comayagua y El Paraíso son de relativo equilibrio, mientras que Cortés, Atlántida, Colón y Francisco Morazán constituyen los de mayor atracción (Fonseca 1991:16). La tasa de analfabetismo según esta fuente es solo de 25% a nivel nacional, pero de 40% en el área rural (Annex D-3). Los departamentos con la mayor tasa de analfabetismo son Lempira, Copán, Santa Bárbara, Ocotepeque e Intibucá; los de mayor índice de pobreza Intibucá, Lempira, La Paz y Copán; la deserción escolar más alta se da en Lempira, Copán, La Paz, Intibucá y Santa Bárbara; la más baja cobertura escolar en Lempira, Copán, Ocotepeque y La Paz (Annex D-11). Los indicadores de mayor negatividad los acapara siempre Lempira. Estas cifras no deben extrañar puesto que existe una estrecha relación entre la pobreza y el nivel educativo de la población (Diez de Medina 1990:16). Así, la extrema pobreza afecta más a la población rural y dentro de ésta aún más a las mujeres y, por ende, a las indígenas, bajo el entendido que "la pobreza no solo es carencia de cosas y servicios, la pobreza es marginación y exclusión, es falta de acceso y participación" (Stein 1992 en CDM 1995:17).

Conclusiones

El tema de la composición numérica de las poblaciones indígena, garífuna y negra de Honduras a través del tiempo, no es uno de fácil evacuación a través de los datos disponibles en la literatura y los registros oficiales, sobre todo para el momento presente. Algunos de estos datos se han aceptado sin mayor crítica y se encuentran ampliamente reproducidos en publicaciones de diversa índole nacionales y extranjeras. De tal suerte que se han llegado a aceptar como asistidas de todo rigor científico las estimaciones o hasta especulaciones sobre el número absoluto o relativo de dichas poblaciones, por cierto sin que el análisis trascienda a otros indicadores vitales. Por parte de las instancias estatales de producción de datos estadísticos, se aprecia en las décadas de 1950 a 1980 una

(14) Los indicadores demográficos para el período 1990-1995 (CELADE 1993 en World Bank 1994:Annex D-4) son los siguientes: Tasa de nacimiento 37.08 (por mil); tasa de fertilidad total 4.92 (por mil); tasa de reproducción 2.4 (por mil); tasa de mortalidad 6.13 (por mil); esperanza de vida al nacer 67.69 (años); mortalidad infantil 43 (por mil); tasa natural de crecimiento 30.95 (por mil); tasa de migración -1.52 (por mil); tasa global de crecimiento 29.43 (por mil).

marcada ausencia de registro de la existencia de segmentos de la población cultural y étnicamente diferenciados. Esto es congruente con la política integracionista que ha guiado las acciones del estado hondureño -entendiéndose la falta de acciones como parte de este tratamiento- hasta hace muy recientemente. Este vacío ha dado lugar a que se acepten como válidas cifras publicadas a través del sector oficial que no esclarecen el origen de los datos.

El asunto de cuando un grupo étnico deja de serlo y se convierte en otra cosa ha llenado tratados y no vamos a resolverlo aquí, únicamente sugerimos que las categorías de adscripción utilizadas para las poblaciones étnicas de Honduras deben ser revisadas, en especial para aquellos grupos cuya lengua original ya se extinguió o se encuentra en proceso de extinción.

El criterio lingüístico es importante, pero insuficiente para la identificación de una población étnica. En los próximos censos deberá dársele peso a otros criterios como el de la autodefinición y el lugar de nacimiento. No obstante, ninguno de éstos u otros criterios podrá responder con precisión o alto grado de fidelidad a la situación real y únicamente la combinación de ellos y su mutuo control permitirán una estimación más apegada a la realidad⁽¹⁵⁾.

La literatura refleja una sobreestimación de la población garífuna que no deja de obedecer a móviles de política interna de reivindicación, pero que no solo no parece responder a la realidad, sino que el desbalance así creado en relación a la percepción de los otros grupos étnicos, aún los tradicionalmente mayoritarios como los lenkas, no contribuye a la integración del movimiento étnico nacional.

Los datos de los censos de 1930, 1935 necesitan ser analizados en contraste con los de 1945 con los métodos modernos ahora utilizados. A falta de otros mejores y conocidos sobre los patrones de distribución de la población indígena, también los datos contenidos en los censos de 1955 a 1974 pueden ofrecer indirectamente ciertos indicios. Sin duda se establecerá que alguna información es inútil, otra insuficiente o inadecuada, pero el mosaico que resulte podría ser la única guía que alguna vez logremos componer.

Los diseñadores del censo de 1988, sin duda tuvieron la mejor de las intenciones al formular y aplicar la

pregunta correspondiente a la identificación de las poblaciones étnicas. Los resultados son, sin embargo, infortunados en varios sentidos. La subestimación general de que hace gala el registro de la población indígena, en algunos casos extrema, ha conducido al amplio rechazo de las cifras por parte de los entendidos y los miembros mismos de las comunidades étnicas. No obstante opinamos que hay datos válidos en el registro de este censo y que todavía no se ha explotado su potencial con respecto al asunto que nos ocupa. El balance positivo para el próximo censo general sería asistirse de sus organizaciones y líderes, así como de la consulta con conocedores de los patrones de cultura de estas poblaciones, cuando menos en el proceso de preparación del censo.

El censo de 1988 afirma fehacientemente la vitalidad de los grupos miskito y garífuna, sin importar que tan grande sea su subestimación numérica, las cifras establecen un contundente predominio que pareciera sustentarse en alguna forma en la identificación subjetiva como diferentes del resto de la población hondureña. La distribución de la población garífuna, por su parte, indica la atracción que está ejerciendo el "Corredor Central de Desarrollo" sobre ella, dado el aumento significativo de su presencia en el departamento de Cortés y la moderna dominancia en Francisco Morazán, lejos de su hábitat tradicional. Por el contrario la población miskita se presenta fuerte y arraigada a su territorio ancestral.

Una población culturalmente diferenciada se dejó virtualmente al margen de la consideración de este ensayo -el grupo isleño-criollo- por una razón muy simple, falta de datos disponibles. El registro demográfico general de las Islas de la Bahía es de por sí pobre en términos diacrónicos y el manejo de los indicadores aplicados a la población indígena y garífuna, tendría que ser modificado. Este es un trabajo que está todo por hacerse y que necesita recolección de datos empíricos.

La población indígena de Honduras, ya sea que tomemos como punto de partida 1200000 o 800000 o 400000 personas se acercó a niveles de extinción en el siglo XVI y en términos absolutos una cierta recuperación no se puso en marcha hasta mediados del siglo XVII. Para entonces, habían entrado en juego otros factores ajenos al proceso de conquista que determinaron que esa recuperación no se realizara en términos reales. Esos factores han sido en los últimos tres siglos la creciente dominancia mestiza y el empuje de la cultura ladina, determinantes de las políticas indigenistas sobre todo de los siglos XIX y XX y, en especial de la educativa que hasta recientemente había proscrito las lenguas aborígenes

(15) Un registro demográfico bastante logrado fue realizado en 1992 para las poblaciones étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua (Buvollen y Buvollen 1994) y podría tomarse como modelo para la Mosquitia Hondureña.

de la escuela acentuando la subsecuente pérdida de las mismas. En consecuencia, estas poblaciones se han convertido para los efectos en minorías frente a la población nacional con el agravante que también han perdido el más obvio rasgo de identificación étnica, su lengua original. Esto, unido a la reducción de sus espacios vitales, la destrucción acelerada de su hábitat, el vacío legal que no da garantía a su existencia y la falta de reconocimiento por parte del hondureño promedio de la multiculturalidad de nuestro país, son impedimentos serios para un desarrollo en equidad. Los pronósticos para lo que resta del siglo de acuerdo a las tendencias esbozadas son abrumadores para algunas de las poblaciones indígenas (lencas y tolpanes) y tienen que ver con una ladinización en condiciones de extrema pobreza; para otras (pech y tawahkas) se trata de un descenso real en condiciones de reducción de su hábitat y acelerado deterioro ambiental. Hasta el momento solo los miskitos y garífunas han mostrado tener el potencial necesario para poner en movimiento los cambios estructurales necesarios que garanticen su sobrevivencia. El movimiento étnico aún en ciernes podría ser la plataforma que los cobije a todos y de una nueva oportunidad a los menos numerosos, a los más acosados, a los menos preparados para enfrentar el reto de la vida en un mundo mestizo. A pesar del polvo que ha levantado el decenio de las poblaciones indígenas,

ciertos logros sustanciales en materia de tratados internacionales y un todavía tibio compromiso de parte del sector educativo nacional, el camino a recorrer es largo y el tiempo corto...

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Héctor Pérez Brignoli su invitación para presentar el caso de Honduras en la Sesión 5, Grupos Étnicos, dedicada a la demografía de las poblaciones étnicas en octubre de 1995, en el marco del Seminario Internacional sobre la Población del Istmo Centroamericano, por cuya recomendación el Programa Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, con el auspicio de la RAND Corporation, patrocinó mi participación. También estoy en deuda con los bibliotecarios y sus asistentes en la Biblioteca General, la Colección Hondureña y la otrora Unidad de Desarrollo e Investigación en Población de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, así como en la del Instituto Hondureño de Antropología e Historia. Gracias al Licdo. José Isidro Perdomo, Jefe de la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", quien acogió con entusiasmo el resultado de esta investigación que por fin ahora, con mínimos cambios, podrá salir a luz.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, Richard (1957). Cultural surveys of Panamá - Guatemala - El Salvador - Honduras. Washington, D.C.: Panamerican Sanitary Bureau.

Aplicano, A. Rodolfo (1985). La demografía hondureña: Necesidad de considerarla en el proceso de planificación del desarrollo. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Arretx, Carmen (1983). Demografía histórica en América Latina: Fuentes y métodos. San José: CELADE.

Benzoni, Girolamo (1967). La historia del Mundo Nuevo. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela.

Bermúdez, Patricia (1994). Diagnóstico de la información

socio-demográfica existente respecto al grupo étnico tawahka-sumo de Honduras. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de Postgrado en Población y Desarrollo.

Bier, Fernando (1989). Variaciones en el patrón de distribución espacial de la población de Honduras. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Documento de Trabajo 5.

Blaise, Michel (1972). Estudio del contexto socioeconómico de los 5 departamentos de la frontera con El Salvador. San Pedro Sula: PROCCARA/INA.

Bidegain, Gabriel (1991). Perfil sociodemográfico de Honduras. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Buvollen, Hans Petter y Hai Almquist Buvollen (1994). Demografía de la RAAN, Wani 15, 5-19.

Camisa, Zulma y Manuel J. Rincón (1981). Honduras: Proyecciones de población. San José: CELADE. 2 volúmenes.

Cano, Irma (1991). Diferencias geográficas de la escolaridad hondureña. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Documento de Trabajo 16.

Castellanos, Marel de Jesús, José Ochoa y Vincent David [1991]. Investigación sobre mortalidad de mujeres en edad reproductiva con énfasis en mortalidad materna. Tegucigalpa: UNAH/MSP/OPS/UNFPA/MSH.

CELADE (1985-1988). Encuesta demográfica nacional de Honduras (EDENH II 1988). Consejo Superior de Planificación Económica. Dirección General de Estadística y Censos. San José.

Chapman, Anne (1985). Los hijos del copal y la candela. Ritos agrarios y tradición oral de los lencas de Honduras. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Chávez Borjas, Manuel (1992). Cómo subsisten los campesinos. Estrategia reproductiva de las familias campesinas, bajo la persistencia de la economía de subsistencia en el occidente de Honduras. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

CDM (1995). El acceso de la mujer a la tierra en Honduras. San José: Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. Centro de Derechos de Mujeres.

Contreras Guevara, Alonso (1946) Relación hecha a S.M. por el gobernador de Honduras, Alonso de Contreras Guevara de todos los pueblos de dicha gobernación. Valladolid de Comayagua, 20 de abril de 1582. Boletín del Archivo General del Gobierno, IX(1-2), 5-19.

Conzemius, Edward (1932). Ethnographical survey of the Miskito and Sumu indians of Honduras y Nicaragua. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology. Bulletin 16.

Cook, Sherburne y Woodrow Borah (1977-1980). Ensayos sobre historia de la población. México, D.F.: Siglo XXI.

Cruz, Fernando (1984). Los indios de Honduras y sus recursos naturales. América Indígena, XLIV, 423-445.

Davidson, William (1983). Etnohistoria hondureña: La llegada de los garífunas a Honduras, 1797. Yaxkin, VI(2), 48-55.

Davidson, William (1985). Geografía de los indígenas toles jicaques de Honduras en el siglo XVIII. Mesoamérica 6(9), 58-90

Davidson, William (1991). Geographical perspectives on Spanish-Pech (Paya) indian relationships, in Sixteenth-Century Northeast Honduras. En Columbian Consequences. The Spanish borderlands in pan-american perspective, vol. 3, ed. David Hurst Thomas. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press. 205-226.

Davidson, William y Melanie Counce (1989). Mapping the distribution of Indians in Central America. Cultural Survival, 14, 3 y 37-40.

Díez de Medina, Rafael (1990a). Políticas de población y empleo. Tegucigalpa: SECPLAN/OIT/FNUAP.

Díez de Medina, Rafael (1990b). Causalidad y características de la población hondureña y algunas sugerencias de acción. Tegucigalpa: SECPLAN.

Encuesta demográfica nacional de Honduras (EDENH II 1983) (1985-1988). Diferenciales geográficos y socioeconómicos de la fecundidad 1960-1983. Consejo Superior de Planificación Económica/Dirección General de Estadísticas y Censos/Centro Latinoamericano de Demografía. San José: CELADE.

Ferrera, Ampero (1979). Análisis demográfico del impacto de las inversiones públicas en la región Ceiba-Aguán. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de licenciatura.

Flores, Manuel y Gabriel Bidegain, compiladores (1990). Honduras: Población y desarrollo. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Fonseca Flores, Manuel (1991). Pasado, presente y futuro de la población hondureña. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Fox, Robert y Jerrold Huguet (1978). Tendencias demográficas y de urbanización en América Central y Panamá. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

González, Nancie (1988). Sojourners of the Caribbean. Ethnogenesis and Ethnohistory of the Garifuna. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.

González, Silvia, Clare Mumford, Eva Martínez y Alfredo Corrales (1995). La Cultura Pech: un acercamiento a su estado actual. Yaxkin Vol XII, Tomo 1-2, 37-56.

Hasemann, George y Gloria Lara Pinto (en prensa). Tamaño de las unidades domésticas y estimados de la población arqueológica en Mesoamérica: Problemas y una propuesta cautelosa. En Investigaciones Arqueológicas en la Región de El Cajón, Vol II. Tegucigalpa y Pittsburgh: Instituto Hondureño de Antropología e Historia/ University of Pittsburgh Press.

Herlihy, Peter y Andrew Lackey (1988). Los sumus tawahkas. Un delicado equilibrio dentro de la Mosquitia. Yaxkin XI(1).

Instituto Indigenista Interamericano (1990). Política Indigenista (1991-1995). América Indígena, L(1), 7-139.

Johannessen, Carl (1963). Savannas of Interior Honduras. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Lara Pinto, Gloria (1980). Beitrage zur indianischen Demographie von Honduras in der 1. Hälfte des 16. Jahrhunderts, unter besonderer Berücksichtigung der Historischen Demographie. Hamburgo: Repro Lüdke.

Lara Pinto, Gloria (1985). Apuntes sobre la afiliación

cultural de los pobladores indígenas de los valles de Comayagua y Sulaco. Mesoamérica 6(9), 45-57.

Lara Pinto, Gloria (1986). El respeto a las lenguas nativas como un derecho natural de las comunidades indígenas. Yaxkin IX(2), 3-15.

Lara Pinto, Gloria (1991). Sociopolitical organization in Central and Southwest Honduras at the time of the conquest: A model for the formation of complex society. En The formation of complex society in Southeastern Mesoamerica, editor William Fowler Jr. Boca Raton, Ann Arbor, Boston y Londres: CRC Press. 215-235.

Lara Pinto, Gloria (1992). Patrón de asentamiento indígena en la provincia de Honduras, siglo XVI. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia. Estudios Antropológicos e Históricos. (En prensa.)

Lino Arriola, Gonzalo (1990). Monografía del departamento de Colón. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de Postgrado en Población y Desarrollo.

MacCarthy, Carlos, Julio Reyes, Carmen Deras, Sonia Aguilar (1986). Los Chortís. Los Milperos. Un grupo étnico ignorado. Tegucigalpa: Depto. de Ciencias Sociales. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán". Tesis de profesorado.

Ministerio de Economía (1977). Censos de población y vivienda levantados en Honduras de 1791 a 1974. Tegucigalpa: Dirección General de Estadística y Censos.

Ministerio de Economía (1977). La estadística en Honduras. Tegucigalpa: Dirección general de Estadística y Censos. Ministerio de Economía.

Molina, Guillermo (1977). Estructura productiva e historia demográfica (Economía y desarrollo en Honduras). Anuario de Estudios Centroamericanos, 3, 161-173.

Newson, Linda (1985). La población indígena de Honduras bajo el régimen colonial. Mesoamérica, 6 (9), 1-44.

Newson, Linda (1992). El costo de la conquista.

Tegucigalpa: Editorial Guaymurás.

OEA (1977). Diagnóstico preliminar sobre las condiciones socio-económicas de los municipios de Cabañas, Santa Elena y Yarula, Depto. de La Paz. Tegucigalpa: Secretaría de Recursos Naturales. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas.

Pérez Brignoli, Héctor (1973). Economía y sociedad en Honduras durante el siglo XIX. Las estructuras demográficas. Estudios Sociales Centroamericanos, 2(6), 51-82.

Ponce, Fernando (1993). Pueblos indígenas y tribales de Honduras. Exploración de las características poblacionales, socioeconómicas y de pobreza y potencialidad por departamento. A partir del censo nacional de población de 1988. Políticas de población, pobreza y empleo. Tegucigalpa: Secretaría de Planificación, Coordinación y Presupuesto. Proyecto SECPLAN/OIT/FNUAP.

Richter, Ernesto (1971). Untersuchungen zum "Lenka"-Problem. Tübingen: Fotoschnelldruck R. Kohler.

Rivas, Ramón (1993). Pueblos indígenas y garífuna de Honduras. Una caracterización. Tegucigalpa: Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo/Editorial Guaymurás.

Romero Vargas, Germán (1973). Fuentes para la historia demográfica colonial de Centroamérica. Estudios Sociales Centroamericanos, 2(5), 21-30.

Rodríguez, Leticia (1985). Diferenciales demográficos y socioeconómicos de la mortalidad infantil en Honduras. 1975-1985. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Rodríguez, Leticia (1990). Breviario sobre las tendencias económicas y sociales de la población hondureña. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Romero Vargas, Germán (1973). Fuentes para la historia

demográfica colonial de Centroamérica. Estudios Sociales Centroamericanos, 2(5), 21-30.

Secretaría de Economía (1981). Censos de población y vivienda levantados en Honduras de 1791 a 1974. Tegucigalpa: Dirección General de Estadística y Censos. Secretaría de Economía. (Reedición de 1977.)

Stavenhagen, Rodolfo (1992). La situación y los derechos de los pueblos indígenas de América. América Indígena, LII(1-2), 63-118.

Suazo, Margarita y Rodolfo Aplfcano (1984). Población y desarrollo económico en Honduras. Chicago: Centro de Desarrollo Social.

Uzquiano, Karina (1992). Monografía del departamento de Lempira. Tegucigalpa: Unidad de Docencia e Investigación en Población (UDIP). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Serie de Monografías 5.

Vallejo, Antonio (1893). Primer anuario estadístico correspondiente al año de 1889. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.

Wilk, Richard y Mac Chapin (1992). Las minorías étnicas de Belice: Mopán, kekch' y garífuna. América Indígena, LII(4), 145-185.

Willingan, J., Dennis y Katherine Lynch (1982). Sources and methods of historical demography. New York: Academic Press.

Woodward, Ralph Lee (1980). Crecimiento de la población en Centro América durante la primera mitad del siglo de la independencia nacional. Investigación reciente y estimados hasta la fecha. Revista del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica, 1(1), 219-237.

World Bank (1994). Honduras. Country Economic Memorandum /Poverty Assessment. Report No. 13317-HO. Latin American and the Caribbean Region.

Zelinsky, Wilbur (1977). Introducción a la geografía de la población. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

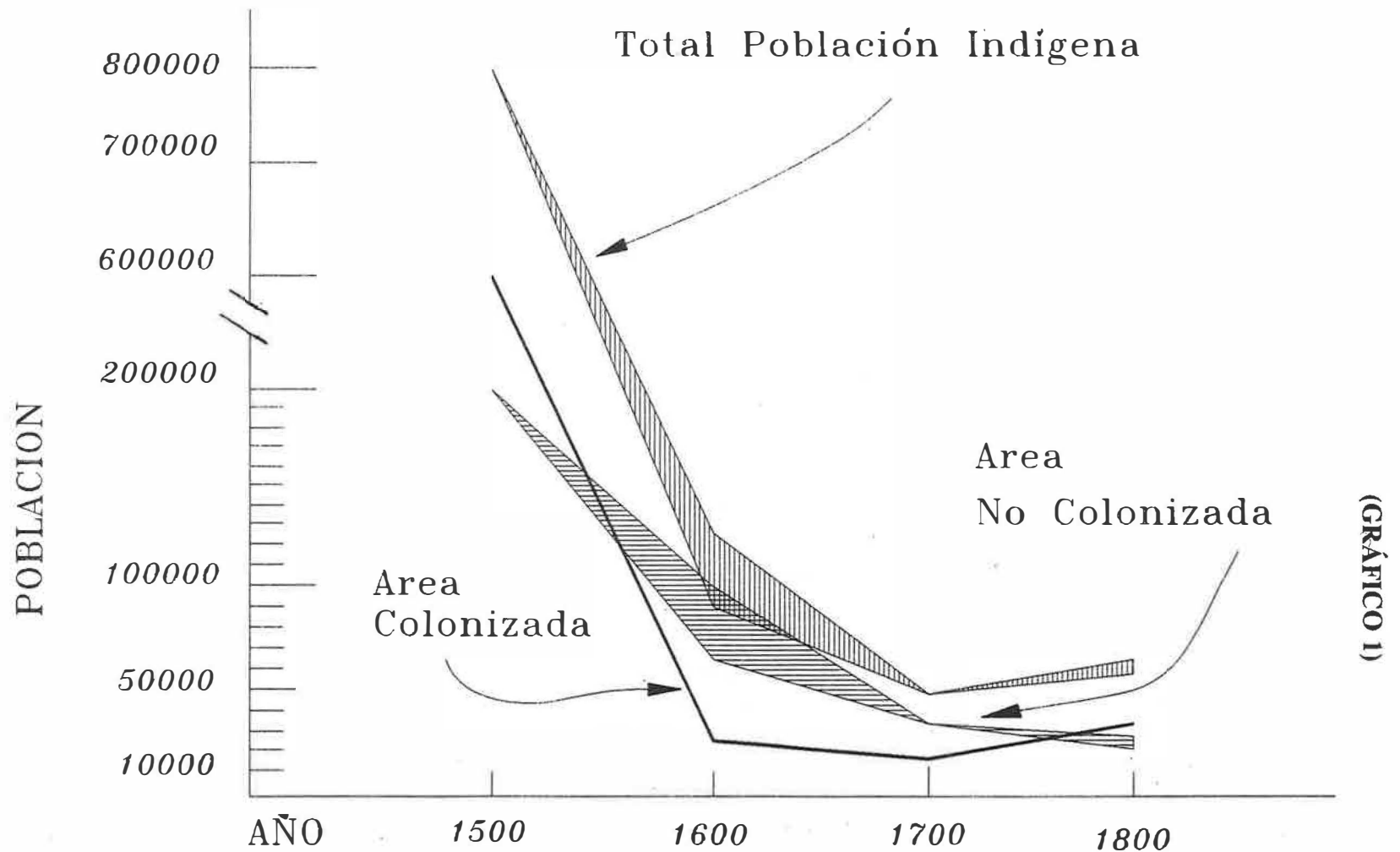


GRAFICO 1 DESCENSO Y RECUPERACION DE LA POBLACION INDIGENA, 1500-1800

CUADRO 1

ESTIMACIÓN, DESCENSO (-) Y RECUPERACIÓN (+) DE LA POBLACIÓN INDÍGENA
1500-1800

SIGLO	AREA COLONIZADA	% TOTAL	% -/+	AREA NO COLONIZADA	% TOTAL	% -/+	POBLACIÓN INDÍGENA GRAN TOTAL	% -/+ GRAN TOTAL
1500 ¹	600000	75.0		200000	25.0		800000	
1600 ²	25000	27.8 25.0	-95.8	65000- 100000	72.2 80.0	-67.5 -50.0	90000- 125000	-88.8 -84.4
1700 ³	15544	32.7	-38.0	32000	67.3	-50.8 -68.0	47544	-47.2 -62.0
1800	34383 ^{4A}	58.9 55.1	+121.2	24000 ^{4B} - 28000	41.1- 44.9	-25.0 -12.5	58383- 62383	+22.8 +31.2

¹Newson 1985:1²Newson 1985:2³Newson 1985:5,10^{4A}Newson 1985:16, Cuadro 4^{4B}Anguiano 1804 en Newson 1985:22-23

CUADRO 2

POBLACIÓN INDÍGENA NO COLONIZADA E INMIGRANTE, 1600-1899

	JICAQUES	PAYAS	MISKITOS	NEGROS/ GARÍFUNAS	NEGROS INGLESES Y FRANCESES
1600 ¹			4000- 5000		
1623 ²		5700			
1672 ³			1500- 1600		
1674 ⁴	60900				
1699 ⁵			1000		
1707 ⁵			3000- 4000		
1725 ⁵			2000		
1757 ⁶			8000		
1759 ⁷			15900		
1770 ⁸			5600		
1789 ⁹	12280				
1797 ¹⁰				2000	
1801 ¹⁰				4000	
1804 ¹¹	200-1300	10000-12000		4000	500
1870- 1874 ¹⁰				10000-11000	
1989 ¹²		825			

¹López de Velasco 1984 en Newson 1985:7²Newson 1985:6³Conzemius 1932:12-14⁴Espino en Johnson 1948:60⁵Newson 1985:10⁶Hodgson 1757 en Newson 1985:23⁷Newson 1985:23-24⁸Newson 1985:22⁹Manzanares 1789 en Newson 1985:22¹⁰Davidson 1983:96¹¹Anguiano en Newson 1985

CUADRO 3

RELACIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA TOTAL CON LA
RADICADA EN EL OCCIDENTE Y CENTRO DE HONDURAS
Y DE ESTA CON LA DE LOS DEPARTAMENTOS DE
LEMPIRA, LA PAZ E INTIBUCA
1757-1988

Area	1757 ¹	1770 ²	1777 ³	1791 ⁴	1801 ⁵	1811 ⁶	1935 ⁷	1945 ⁸	1950 ⁹	1988 ¹⁰
Occidente y Centro	94.9	94.0	90.0	86.2	92.0	92.0		80.3	76.4	7.5
La Paz Lempira Intibucá	47.6	54.0	53.8		58.0	55.0	64.0	53.4	62.4	1.1

¹Newson 1985: 23,24²Newson 1985: 12, Cuadro 3³Newson 1985: 15⁴Newson 1985: 17⁵Newson 1985: 12, Cuadro 3⁶Newson 1985: 12, Cuadro 3⁷Adams 1957: 604⁸Resumen...1947:9⁹Adams 1957: 607,630¹⁰Ponce 1993: 2

CUADRO 4
POBLACIÓN POR GRUPO ÉTNICO, 1928-1994

AÑO	LENCAS	TLPNES	CHRTS	MTGLPS	MSKTOS	SUMOS/ TAWHKAS	PECH	NEGROS/ GRFUNAS	ANTLLNOS
1928 ^{1a}					2246		600	20000- 25000 (Hon + Bel)	
1930 ²								25000- 30000	
1932 ^{1b}					3000- 4000	3000- 3500 (Hon + Nic)			
1945 ³	55755	5084	9053	456	9572 (+ twhka + pech)			24388 (+ antllnos)	
1948 ⁴					15000 (Hon + Nic)				
1950 ⁵	78400	8400	12500	15100	10100 (+ twhks)		600	12000- 13000	13000- 12000 (incl blancos antllnos)
1962 ⁶								15000 (Hon + Bel)	
1976 ⁷								60900	
1977 ⁸						300- 375			
1980 ⁹					18000- 20000				
1980 ¹⁰	50000- 60000		2000		25000- 26000		1100- 1200		
1980 ¹¹							1800	70000	
1982 ¹²		7000- 8000							
1983 ¹³					28000				
1987 ¹⁴	90000	10000	3500		35000	500	1595	300000	20000
1988 ¹⁵	779	1555			23195	315	925	22020	
1992 ¹⁶								60000- 74000 (Hond + Bel + Nic + Guat)	
1994 ¹⁷	100000	19300	4200		29000	704	2586	9800	
1994 ¹⁸							2079		

- ^{1a}Conzemius 1927-1928 en Johnson 1948-58
^{1b}Conzemius 1932:12-14
²Davidson 1983:97
³Censo 1945
⁴Johnson 1948:58
⁵Adams 1957:607,632
⁶Mason 1962:77
⁷Davidson 1976 en Cruz 1984:427
⁸Cáliz y Cruz 1977
⁹Davidson 1984 en Cruz 1984:427
¹⁰Cruz 1984:427
¹¹Davidson y Counce 1989:37-40
¹²Tojeira 1982
¹³Ewans de Corrales en Cuiz 1984:427
¹⁴SECPLAN 1987
¹⁵Censo 1988 en Ponce 1993:6
¹⁶Wilk y Chapin 1992:165
¹⁷Rivas 1993:56, 152-154, 208, 257, 325-327, 370, 399.
¹⁸González, Silvia, comunicación personal.

CUADRO 5
RELACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA Y LA POBLACIÓN TOTAL
DEL OCCIDENTE DE HONDURAS
CENSOS 1935-1988

AÑO	TOTAL POBLACIÓN INDÍGENA: LEMPIRA, INTIBUCÁ, LA PAZ	TOTAL POBLACIÓN: LEMPIRA, INTIBUCÁ, LA PAZ	POBLACIÓN INDÍGENA. %
1935	56955 ^{1a}	201490 ^{1b}	28.26
1945	43067 ²	184413 ²	23.35
1950 ¹	78400 ³	201490 ³	38.91
1988	546 ⁴	317722 ⁴	0.17

^{1a} Stone en Adams 1957:604

^{1b} Censo 1935 en Ministerio de Economía 1977: 113

² Censo 1945 en Resumen...1947:77, 137, 147

³ Adams 1957: 630, Cuadro 18

⁴ Ponce 1993:6

CUADRO 6
ESTIMACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA Y ANTILLANA
CENSOS 1945 Y 1950

AÑO	INDÍGENAS DE TIERRA ALTA	%	INDÍGENAS DE LA COSTA ATLÁNTICA	%	GRUPOS ANTILLANOS	%	TOTAL
1945 ¹	71017	67.0	9643	9.1	25373	23.9	106033
1950 ²	119800	79.6	5650	3.8	ca 25000	16.6	150450

¹ Censo 1945 en Resumen... 1947:9

² Adams 1957:654, 655

CUADRO 7
ESTIMACIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA Y
ANTILLANA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN GENERAL
CENSOS 1945 Y 1950

AÑO	INDÍGENAS DE TIERRA ALTA	%	INDÍGENAS DE LA COSTA ATLÁNTICA	%	GRUPOS ANTILLANOS	%	MESTIZOS LADINOS	%
1945 ¹	71017	5.9	9643	0.8	25373	2.1	1094509	91.2
1950 ²	119800	8.7	5650	0.4	ca 25000	1.8	1218155	89.0

(Población total 1945: 1200542. Población total 1950: 1368605.)

¹Censo 1945 en Resumen...1947:9. La población mestiza era de 1079358 y a ella se han sumado las categorías de "blancos" (14804) y "amarillos" (347)

²Adams 1957:654,655

CUADRO 8

POBLACIÓN INDÍGENA Y NEGRA/GARÍFUNA POR DEPARTAMENTOS, 1935-1988

DEPARTAMENTO	1935 ¹	1945 ² Indígenas Negros		1950 ³ Indígenas Antillanos	1988 ⁴ Indígenas Negros	
LA PAZ	18589	23749		26230	131	55
INTIBUCÁ	32707	12371		44425	93	38
COPÁN		7951		12500	105	36
LEMPIRA	5659	6947		7760	170	59
FRANCISCO MORAZÁN		6377	113		857	1144
OLANCHO		5136	25	5650 (Olancho y Colón)	1012	118
COLÓN		4436	10,184	5050 (Municipio Iriona)	286	8618
COMAYAGUA		4349	24		445	151
YORO		3191	589	8400	412	362
SANTA BÁRBARA		1962	33	5000	232	56
ATLÁNTIDA		1172	7702		187	6320
OCOTEPEQUE		1102			84	20
CORTÉS		721	2386		463	2699
EL PARAÍSO		456	187	15100	148	44
CHOLUTECA		484	8		294	118
VALLE		186	6		64	35
ISLAS DE LA BAHÍA		71	416		296	1360
GRACIAS A DIOS					21490	787
TOTALES	89655 ⁵	80660	21673	130110 + 25000	26769	22020

¹Censo de 1935 parcialmente citado en Adams 1957:604 (Stone en Johnson 1948:62).

²Censo de 1945 en Resumen... 1947.

³Estimación hecha en base al censo de 1950 (Adams 1957:630 y 655).

⁴Censo 1988 en Ponce 1993:6.

⁵La diferencia de 32700 indígenas no se especifica por departamentos.

CUADRO 9
PRINCIPALES POBLACIONES INDÍGENAS EN HONDURAS ESTIMADAS
EN BASE AL CENSO DE 1950

	Population	Percent
Lencas of the Southwest Highlands	78400	62.4
Chortí of Copan	12500	10.0
Indians of East Central Santa Bárbara	5000	4.0
Jicaque of Yoro	8400	6.7
Matagalpa (?) of El Paraíso	15100	12.0
Pipil of Ocotepeque	400	3.0
Paya of Olancho and Colón	600	0.5
Miskito-Sumo of Colón	5100	4.1
Total	125500	100.0

Tomado de Adams 1957:607

CUADRO 10
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA Y NEGRA, 1950

Atlantic Indians	5650	0.4%
Paya		
Sumo		
Miskito		
Antillean Groups ca	25000	1.8%
Antillean Whites		
Antillean Negroes		
Black Caribs		
Highland Indians	119800	8.8%
Lenca		
Chortí		
Jicaque		
Indians of Santa Bárbara		
Indians of El Paraíso		
Pipil		
Total non-Ladino Groups	150450	[11%]
Ladinos	1218155	89%
Total (1950 Census)	1368605	100%

Tomado de Adams 1957:655 con modificaciones

(CUADRO 11)

CUADRO 11
INDICADORES VITALES PARA LOS DEPARTAMENTOS CON MAYORÍA INDÍGENA
CENSO 1950

DEPARTAMENTO	TASA NATALIDAD P/1000	TASA MORTALIDAD P/1000	CRECIMIENTO NATURAL P/1000	POBLACIÓN RURAL %
INTIBUCÁ	36.1	18.9	17.2	81.3
LA PAZ	37.0	16.1	19.7	74.5
LEMPIRA	37.2	17.3	21.1	78.8
COPAN	42.1	11.4	29.8	70.8
OCOTEPEQUE	40.0	10.7	29.3	71.4
+ EL PARAÍSO	39.5	15.2	24.3	76.8
+ YORO	39.5	8.6	30.9	80.3
* SANTA BÁRBARA	44.6	15.4	29.2	69.9
* COMAYAGUA	43.5	11.8	31.7	64.8

+ Población indígena en proceso de ladinización

* Población "ladinizada"

Tomado parcialmente de Adams 1957:534, 536

CUADRO 12

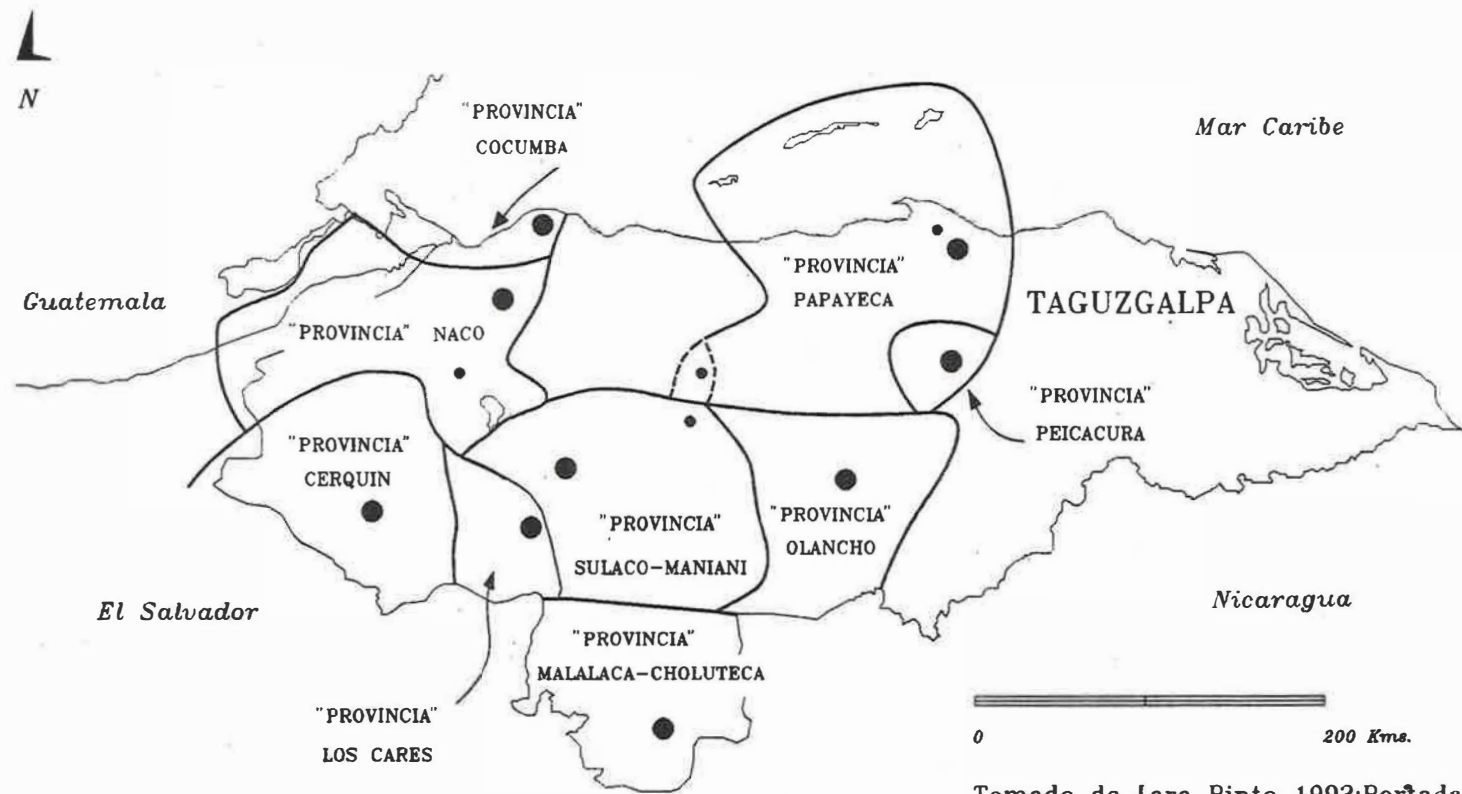
POBLACIÓN INDÍGENA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN TOTAL DE HONDURAS
SIGLO XX

AÑO	Población Total	Población Indígena	%
1935	962000 ^{1a}	89655 ^{1b}	9.3
1940	1107859 ^{2a}	105732 ^{2b}	9.5
1942	[1107859] ³	85000 ³	7.7
1945	1200542 ⁴	80660 ⁴	6.7
1950	1368605 ⁵	125500 ⁵	9.2
1980	3319200 ⁶	178475 ⁶	5.3
1987	[4248561] ⁷	460595 ⁷	10.8
1988	4248561 ^{8a}	48789 ^{8b}	1.1
1990	[4248561] ⁹	500000 ⁹	12.0
1992	[4000000]	245000 ^{10a}	6.0 ^{10a}
	5200000 ^{10b}	245000 ^{10a}	4.7
1993	4248561 ¹¹	253790 ¹¹	5.9
	[5200000] ^{10b}	253790 ¹¹	[4.8]

^{1a} La Estadística 1977:v^{1b} Adams 1957:604^{2a} La Estadística 1977:v^{2b} Adams 1957:607-608³ Bonilla 1942 en Adams 1957:607-608⁴ Resumen... 1947:9⁵ Adams 1957:607⁶ Cruz Sandoval 1984:428⁷ SECPLAN 1987^{8a} Fonseca 1991:4 (Censo 1988 corregido)^{8b} Ponce 1993:6⁹ América Indígena 1990, L(1):41^{10a} Stevenhagen 1992:67^{10b} World Bank 1994:59¹¹ Rivas 1993:457-458 (no están incluidos los negros de habla inglesa).

MAPA 1

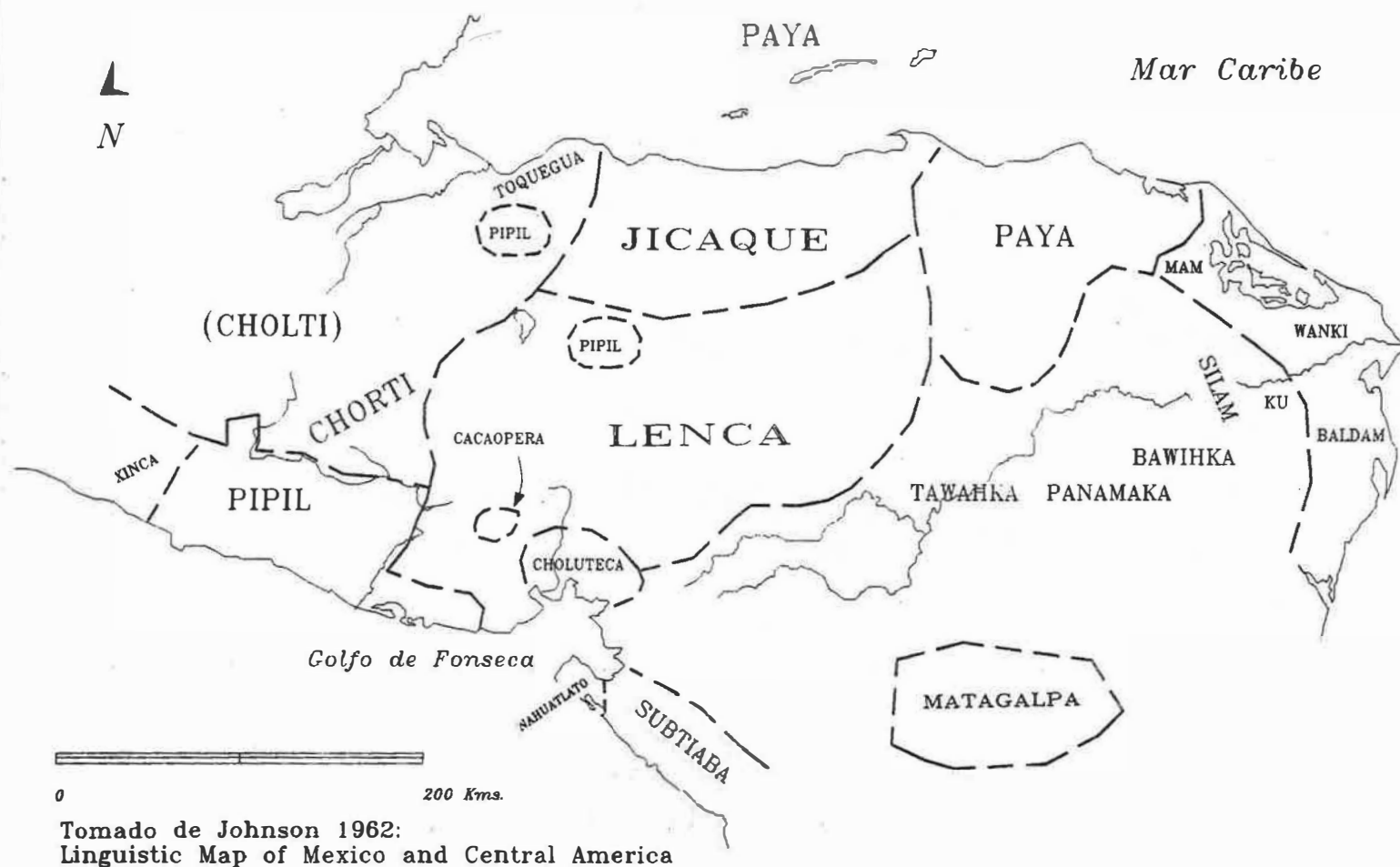
RECONSTRUCCION DE LA GEOPOLITICA INDIGENA DE HONDURAS, 1500



Tomado de Lara Pinto 1992:Portada

MAPA 2

MAPA LINGUISTICO DE HONDURAS Y REGIONES VECINAS, SIGLO XVI



MAPA 3

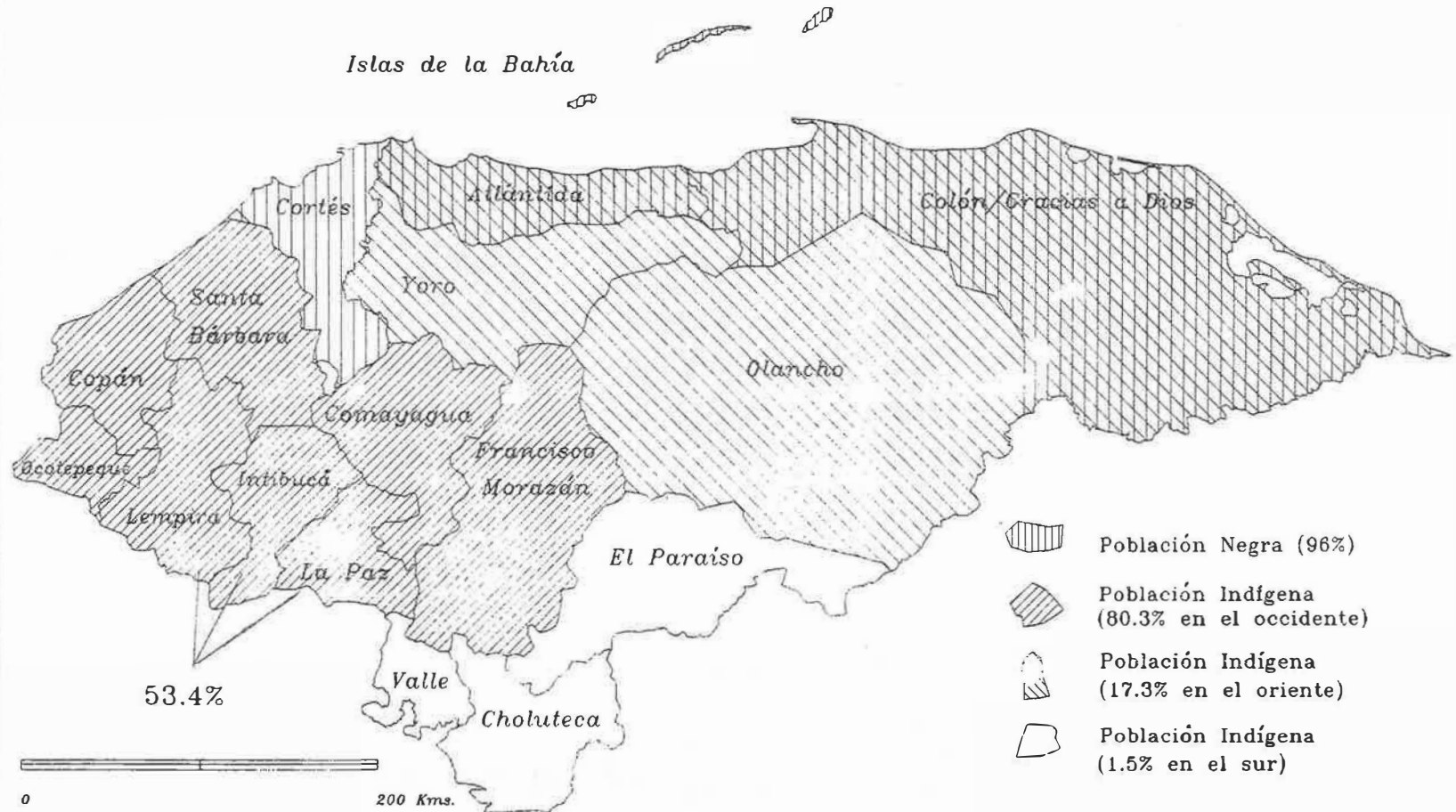
GRUPOS INDIGENAS DE HONDURAS Y REGIONES VECINAS, SIGLO XVI



Tomado de Johnson 1948: Mapa 2

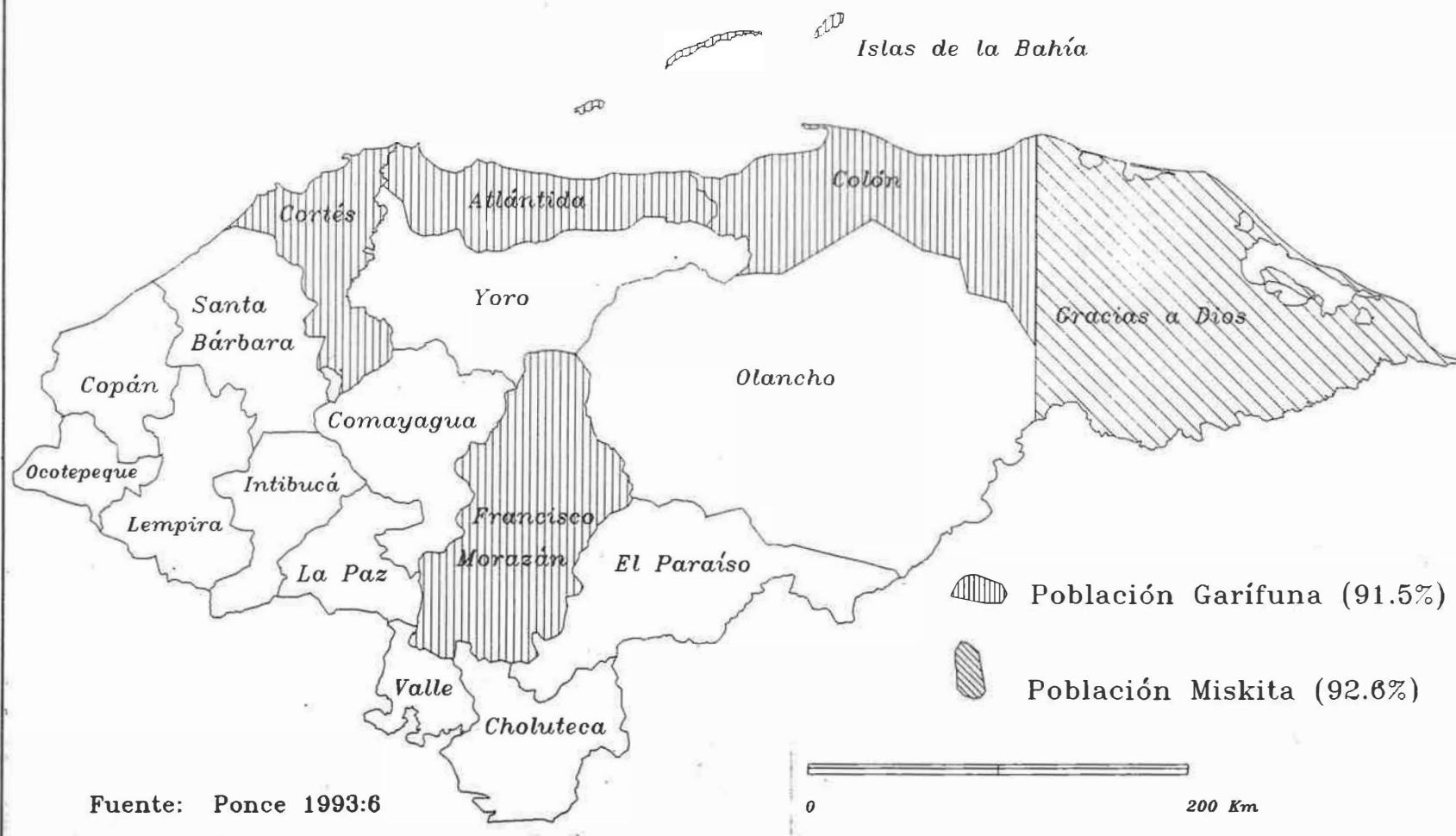
MAPA 4

PRINCIPALES AREAS DE CONCENTRACION DE LA POBLACION INDIGENA Y NEGRA DE HONDURAS, CENSO 1945



MAPA 5

DISTRIBUCION DE LA POBLACION MISKITA Y GARIFUNA DE HONDURAS, CENSO 1988



EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA Y UN ENFOQUE SOBRE EL PARADIGMA DE LA MATEMÁTICA

Truman Bitelio Membreño (*)

I. INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa, iniciada en los países desarrollados, particularmente en los Estados Unidos de Norteamérica, a finales de la década de los 50 y principios de los 60 casi inmediatamente después de que Laika surcó el espacio exterior buscaba, según entiendo, en éstos y en los países tercermundistas los cerebros que hiciesen posible su despegue científico y tecnológico, capaz de competir y agenciarse la hegemonía en la conquista del Espacio, bajo el supuesto de que los países tras la "cortina de hierro" habían empezado a dar pasos en firme en esa dirección. Con Yury García, el mundo quedó asombrado.

La reforma fue sustancial para todos los países del área centroamericana y de una profundidad inusitada para la vida educativa de estos Países, basta recordar que en el transcurso de unos cuantos años, desde 1966, ésta "Reforma" involucró y alcanzó todos los niveles educativos y en todas las disciplinas, con marcada fuerza en Matemática.

Sin embargo, las deficiencias de ese currículo reformado fueron paulatinamente palpables: los especialistas con las ideas frescas de la matemática moderna, la descoordinación interdisciplinaria y la ambigüedad de objetivos estelares conjuntos y claros hicieron decaer aún más los resultados como productos elaborados. En el mundo se le declaraba la guerra a la matemática moderna conservando los fundamentos e incorporando elementos de heurística, intuición y plausibilidad, sobre la vía del rescate de una matemática utilitaria.

Cambios bastante decisivos se han experimentado y puesto en marcha desde la segunda mitad de los 80s, en los programas de matemática del nivel primario y secundario en Honduras, como evidencian las inquietudes de los participantes en las reuniones de los Cursos Centro Americanos y del Caribe de Matemática (CURCAM), las Reuniones Centroamericanas y del Caribe sobre Formación y Actualización de Profesores e Investigación en Matemática Educativa (hoy, Reuniones Latino Americanas de Matemática Educativa. RELME) y los Encuentros Nacionales de Profesores de Educación Media. Para establecer la perspectiva que se desea dar a conocer, quisiera empezar reseñando brevemente algunos parámetros de referencia que clarificarán las ideas que se exponen.

El punto histórico se acerca más, de manera negativa, a la educación preuniversitaria. Las últimas acciones datan desde el primer quinquenio de los 80 donde se han hecho investigaciones sobre los procesos educativos para dar un panorama sobre los problemas que subyacen en la educación, particularmente en matemáticas y español. Algunos de los resultados se toman de ediciones de la Revista **Paradigma** de la Dirección de Investigación de la UPNFM. Organizaciones nacionales e internacionales y grupos de trabajo han publicado sus pesquisas orientadas al proceso educativo como lo muestran el trabajo emprendido por el Gobierno auspiciado por el Banco Mundial, y otros organismos, para transformar la educación Nacional. La propuesta educativa es la Escuela Morazánica que conlleva, entre otras, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación y los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Asimismo el interés mostrado por los gobiernos de países como el Japón con el Proyecto JICA a través del INICE, la SEP y la colaboración directa de las universidades estatales.

(*) Catedrático del Departamento de Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán."

Otros resultados se han obtenido del proyecto ECOCADO del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), de los trabajos realizados por el Comité Hondureño de Educación Matemática (CHEM), el Instituto Internacional de Investigaciones (III), los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (en primaria), las Reuniones Centroamericanas y del Caribe Sobre Formación y Actualización de Profesores e Investigación en Matemática Educativa (hoy Reuniones Latinoamericanas), el Proyecto 9 de la UNAH, los encuentros nacionales de la Comunidad Universitaria en la UNAH y UPNFM, los Encuentros Nacionales de Profesores de Matemática en el Nivel Medio (auspiciados por el CHEM), los trabajos de la Secretaría de Educación. Otras actividades como foros, mesas redondas, seminarios, etc. se han desarrollado en torno al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática y en algunos casos en torno al Español y las Ciencias.

La reforma de los Programas de Estudio, llevó a la matemática de una orientación utilitaria a la presentación lógico formal de su contenido mediante la reformulación de los conceptos a partir del lenguaje conjuntista. Este cambio vino a producir un deterioro creciente en los fundamentos como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos y otros puntos relacionados con las materias básicas nos hacen pensar que los procesos de cambio acelerado en que las sociedades están inmersas, nos obliga a replanteamientos de viejos paradigmas sobre la óptica de la modernidad, de lo actual, la moda y los avances tecnológicos a los cuales no podemos negar su influencia y manera de transformar nuestros propios esquemas mentales. Tener una visión de futuro –dice Koichi Shimo– sobre lo que seremos, como individuos, al cabo de unos años, es lo más normal; en cambio, tener una visión de futuro y lo que nos depara como partes de un entorno, ya no es tan común.

Conscientes de los rumbos que va tomando la actividad académica en general y de la matemática en particular, de los cambios cuantitativos y cualitativos que se están experimentando en las ciencias y de los avances tecnológicos, increíblemente acelerados que condicionan las actividades más elementales del ser humano, la creación y diversificación de carreras profesionalizantes en las universidades e instituciones de nivel superior inducen necesariamente a prestarle una atención preponderante a paradigmas humanistas, orientados al desarrollo integral de la persona humana y hacerla copartícipe en la generación de cambios dentro de las instituciones y dentro de la sociedad sin perder de vista

los objetivos estelares en que esos cambios se sustentan y retroalimentan.

En el presente trabajo se exponen varias ideas que posibilitan alguna reflexión en el contexto en que están presentadas, se fundamentan en investigaciones ya elaboradas y publicitadas, aunque algunas de ellas todavía en vías de publicación. Primeramente abordo el tema de las reprobaciones de la matemática en los niveles educativos del país, causas y repercusiones en la enseñanza-aprendizaje de la misma; este último aspecto es abordado en un primer plano desde el punto de vista de la evaluación discreta, cuantitativa y sumativa, además de mencionar algunos parámetros e indicadores que afectan el rendimiento escolar. En una segunda óptica, he tratado de auscultar sobre el comportamiento del estudiante hacia ciertos esquemas mentales que se manifiestan en errores verificables y estos se traducen en obstáculos; sobre esto mencionaré algunos resultados de Guy Brousseau y George Glaeser, entre otros, que han investigado y escrito sobre los temas que aquí se abordan.

Seguidamente presento un enfoque de la matemática donde se resaltan algunas ideas de Morris Kline, George Polya, Jean Piaget y Koichi Shimo. Retomo ideas centrales del enfoque sobre los objetivos de la enseñanza de la matemática en el contexto y concepción del Paradigma Humanista, estructurada a manera de propuesta metodológica con el Método Dialéctico Estructural, su componente de Evaluación y su Taxonomía; amparado con ideas fundamentales de personajes que han escrito sobre el tema y enmarcado bajo la óptica de la matemática.

II. EL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL

1. RESULTADOS ORIENTADOS A LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

Algunas investigaciones nos muestran un panorama actualizado de la educación en el País.

Los resultados y conclusiones establecen en términos generales que el maestro de primaria no "enseña" matemática porque "no sabe", esto aumentado por las exigencias gubernamentales de mantener un índice de aprovechamiento mínimo del 85% hace que el maestro oriente su responsabilidad hacia el logro cuantitativo de resultados soslayando la formación integral del joven. Investigaciones sobre el nivel de conocimientos matemáticos de los estudiantes de las Escuelas Normales, muestran además que el estudiante que recién ingresa maneja "mejor" los contenidos matemáticos cuando entra

que cuando sale al cabo de tres años de educación formal; y el nivel del egresado alcanza escasamente el 50% del manejo de los rendimientos básicos de primaria (promedio de cuarto, quinto y sexto grados).

La Secretaría de Educación en recientes publicaciones ha mostrado su propia clasificación de las instituciones de nivel medio en el País, donde afirma que arriba del 90% de las mismas no alcanzan los niveles mínimos de calidad; la influencia más marcada se observa en el mercantilismo y proliferación de las instituciones privadas con énfasis en los de carácter nocturno. Por otro lado, el empirismo en este nivel, influenciado por el crecimiento poblacional, se ha mantenido desde los 80's, cercano al 68%, esto ha provocado una expansión de servicios de la UPNFM en la Sede Central de Tegucigalpa, el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula, el Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED) y la creación conjunta con la S.E. del Programa de Profesionalización y Capacitación Docente (PROCADO); tal expansión ha contribuido a mejorar la cobertura y satisfacer una demanda creciente que se mueve bajo criterios escalafonarios y ópticas de mejoras salariales (los resultados cualitativos del esfuerzo, aún están por verse).

Las universidades estatales que atienden cerca del 90% de la matrícula del nivel (78% UNAH y 11.3% UPNFM) durante muchos años se han quejado del insumo proveniente de las instituciones de educación media, esto es constatable por cuanto las asignaturas que se ofrecen a los recién ingresados son en la actualidad casi cursos remediales sobre lo que no se pudo lograr como prerequisite para estudios superiores.

A raíz de estas consecuencias, se han hecho variadas iniciativas y esfuerzos encaminados hasta la fecha por aproximar la educación en todos sus niveles a índices tolerables. Mencionaré algunos de los resultados orientados a la educación matemática que han propiciado acciones relevantes:

- Los índices alarmantes del deterioro de la Matemática a nivel del área Centro Americana, y por qué no decirlo, a nivel Latino Americano crea necesidades académicas orientadas a la investigación y a la búsqueda de soluciones alternas para encarar ese deterioro.
- Los índices también alarmantes de "reprobaciones" en todos los niveles del sistema educativo nacional.
- Los productos esperados de las Escuelas Normales del País no responden a las exigencias de una Escuela de Calidad en el nuevo Modelo Educativo.

- Los variados "espectros" creados de la matemática. Para muchos estudiantes, aparecen como un conjunto de rígidas reglas, algunas de las cuales se aprenden de memoria antes de los exámenes y todas ellas se pueden olvidar después. Para algunos profesores las matemáticas son como un sistema de rigurosas pruebas que, no obstante, hay que abstenerse de presentar en clase. Para un matemático activamente interesado en la investigación, las matemáticas pueden parecerle, algunas veces, un juego de adivinanzas.

2. EL DETERIORO DE LA MATEMÁTICA Y LAS REPROBACIONES.

2.1. El Deterioro

Hace algún tiempo hemos llegado a la conclusión de que hay una marcada diferencia entre el investigador y el científico; el investigador muestra resultados objetivos, cuantitativos, medibles, observables y comparables; el científico hace ciencia, se auxilia del investigador sobre los resultados obtenidos y las proyecciones que estos sustentan; sin embargo, ambos no pueden seguir los caminos paralelos trazados: tanto el investigador está obligado a compenetrarse en alguna disciplina de la ciencia para desarrollarla, como el científico debe enmarcar su quehacer en la investigación bajo la óptica de promover desarrollos sostenibles.

El maestro de primaria y el profesor de matemática deben poseer una cierta dosis de "investigador" y de "científico", sin embargo, las actuales estructuras del sistema educativo nacional la rigidez y verticalidad de los programas de estudio hacen imposible este propósito. De investigaciones recientes en la escuela Primaria, Media y Superior realizadas por la S.E., UPNFM, INICE (Proyecto ECOCADO), CHEM, UNAH, JICA, COPEMH, los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y otros, muestran resultados preocupantes; por ejemplo, el maestro de primaria enseña lo que "sabe", bajo esta óptica vemos que en matemática se aprende" a operar inicialmente con los dígitos, luego el campo se amplía hasta el número 100, posteriormente

(segunda mitad del tercer grado) se trabaja con las operaciones de suma, resta, multiplicación y división de números naturales hasta con tres cifras. Investigaciones muestran que el uso de las fracciones y sus aplicaciones como: regla de tres simple y compuesta, interés simple y compuesto, tanto por ciento, descuento y otros, contempladas en los rendimientos básicos, no son retomadas por el maestro en los grados superiores; esto incide negativamente, según J. Piaget, en la formación de estructuras de pensamiento que son prerequisites para la apropiación de nuevos conocimientos; en consecuencia, el estudiante de secundaria lleva consigo un obstáculo didáctico y metodológico (Guy Brosseau) que lo obliga a evadir la responsabilidad de estudiar matemática. Este hecho, junto con la premisa de contar con profesores exigentes, produce un desequilibrio en el joven que le induce a pensar que "las matemáticas" están fuera de su alcance mental. La cadena de evidencias y hechos concretos, sobre la base académica y de comportamiento entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, se ha convertido, según entiendo, en la piedra angular que conlleva al deterioro progresivo del aprendizaje de la materia culminado con el ingreso del estudiante a la educación superior o universitaria.

El deterioro, así presentado, trae como consecuencia altos índices de reprobación que he sintetizado en lo siguiente:

Las Reprobaciones

El fenómeno de la reprobación tiene como uno de sus factores el proceso de evaluación. Estos estudios han demostrado, una vez más, la necesidad de diseñar un sistema evaluativo coherente y eficaz con la realidad, el cual deberá estar regido por ciertos lineamientos y orientado al desarrollo integral de la persona humana.

La reprobación está vinculada a la calidad del maestro. El mejoramiento profesional del docente debe iniciarse con una revisión del currículum de las escuelas normales a fin de capacitar al futuro maestro en el manejo de la situación de la escuela rural, la organización comunitaria, las técnicas multigrado, el uso creativo de los recursos de la comunidad. En la revisión del currículum de las escuelas normales debe

buscarse un equilibrio entre la formación pedagógica y la científica.

Similarmente en uno de los intercambios académicos, fue presentado en el Foro-Panel de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, una ponencia con resultados sobre las reprobaciones en matemática. Lo expuesto resume que en las asignaturas de servicio que prestan los departamentos a las diferentes facultades y unidades académicas, se observa el fenómeno común de los bajos rendimientos estudiantiles y lo que los estudiantes llaman "reprobaciones masivas". Las estadísticas muestran que en la UNAH el 63% de los estudiantes que ingresan desertan y el aprovechamiento oscila alrededor del 18%.

El análisis estadístico de resultados, las consultas a los colegas, las expectativas de mejores rendimientos obtenidas del "Proyecto 9" (ortografía de la Aritmética y del Álgebra), e investigaciones sobre evaluación en algunas asignaturas, culminó con una serie de premisas puntuales, de las cuales mencionaré algunos de esos puntos y hechos concluyentes.

En primer lugar, debemos considerar el "rendimiento" estudiantil como un problema sistémico, en el cual, la observancia del fenómeno debe hacerse sobre la óptica de dos contextos: uno macro-psicosocial donde la Escuela como institución está inmersa; otro micro-psicosocial donde la Escuela es el gran universo limitante.

En segundo término, considerar el "rendimiento" bajo la óptica actitudinal, como génesis de la acumulación de factores no atendidos ni estudiados a profundidad en ningún contexto.

Ante estas aseveraciones, se desglosan algunos de los indicadores más importantes que afectan el rendimiento académico del estudiante. Es de hacer notar que la selección de los indicadores que se describen tienen actualidad en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional:

2.2.1. Incidencia manifiesta en errores de ortografía de la matemática.

La adquisición de conocimientos matemáticos incluye en sí el manejo apropiado de la Semántica y la Sintaxis del lenguaje matemático. Esta incidencia refleja que nuestros estudiantes

tienen dificultad en leer e interpretar y la operatoria del lenguaje matemático.

2.2.2. Prejuicio sobre las asignaturas de matemática, con incidencia en menores esfuerzos.

El estudiante se predispone con una actitud negativa antes de intercambiar experiencias con su profesor. En el campo superior la negativa se vincula en soslayar exigencias y no matricular su asignatura de matemática.

2.2.3. Sistema de estudio con apego a la utilización mínima de procesos mentales más allá de la memoria.

Esto es un reflejo de la tendencia institucionalizada en la enseñanza secundaria. Utilizar como recurso métodos memorísticos, dejando de lado procesos mentales que ayuden a cultivar el razonamiento lógico y los procesos formativos.

2.2.4. Tendencia lógico-formal de la matemática en el nivel medio.

La incidencia se manifiesta en la manera de presentar los contenidos matemáticos: los procesos y no su significación, memoriza propiedades dejando de lado la comprensión, el análisis y los procesos formativos.

2.2.5. Método de estudio inapropiado a las exigencias de comprensión y asimilación de la materia.

La Matemática es una ciencia que se aprende haciendo. La tendencia del estudiante es considerarla similar a algunas materias, donde leer y memorizar son suficientes.

2.2.6. Mínimos recursos de aprendizaje con repercusiones en el aprovechamiento.

Las notas de la clase y las orientaciones del profesor no son suficientes para el aprendizaje de alguna disciplina, es necesaria una bibliografía mínima. Nuestros estudiantes no cuentan con el libro de texto recomendado y si lo tienen, tal

texto adolece de procesos autoformativos que inciten a un real aprendizaje.

2.2.7. Discontinuidad en la asimilación de los contenidos matemáticos.

Los estudiantes no son regulares en su responsabilidad hacia el estudio y en muchos casos exceden las inasistencias límites permitidas, más aún, en la educación superior y universitaria no son regulares en la presentación de exámenes parciales.

2.2.8. Resistencia de los docentes y estudiantes a nuevos enfoques metodológicos que implican mayores esfuerzos mentales.

Se han hecho intentos por forzar a los estudiantes al trabajo disciplinado, quienes han respondido han observado los beneficios logrados. Paralelamente, el docente no muestra interés por incorporarse con acciones concretas que posibiliten cambiar su paradigma metodológico.

2.2.9. Procedencia regional e institucional con incidencia en la formación académica.

Un porcentaje considerable de los llamados desertores de la educación superior y universitaria provienen de zonas rurales, de instituciones privadas o de instituciones nocturnas donde la labor académica deja mucho que desear.

2.2.10. Conservación de las ideas genuinas de la educación secundaria que interfieren en el desarrollo de procesos mentales formativos.

Los estudiantes del nivel superior abordan el aprendizaje de la matemática universitaria con los hábitos de estudio adquiridos en la Educación Secundaria. Este esquema es persistente. Se incluye en este aspecto la dependencia mental producto del paternalismo docente, donde el estudiante espera mucho de su profesor. Por otro lado, el análisis e interpretación de los procesos de solución de los ejercicios, hasta cierto punto congruentes con ejercicios de automatismo, se amparan en exceso en la semiótica.

De los esfuerzos realizados por mejorar los resultados sobre el aprovechamiento académico de la Matemática cabe mencionar las acciones orientadas a contrarrestar:

- El deterioro de la Matemática en los distintos niveles del Sistema Educativo.
- La incidencia creciente de las reprobaciones, con marcado índice en el nivel superior y universitario.
- El cargado currículo de las Normales soslayando la importancia científica, cultural y social de las asignaturas básicas. Los productos esperados no responden a las exigencias de una "Escuela de Calidad".
- Los productos esperados de las Instituciones de Educación Media no responden a las exigencias mínimas del entorno social.
- El nivel de empirismo de los docentes de Educación Media sobrepasa el 65% y presentan a la matemática bajo diversos puntos de vista y concepción.

III. ERRORES Y OBSTÁCULOS EN LA MATEMÁTICA

1. LA NOCIÓN DE OBSTÁCULO

Se ha investigado bastante sobre el comportamiento cognoscitivo de los estudiantes en la resolución de problemas en matemáticas y en la interiorización y manejo de los conceptos matemáticos. Estudios, particularmente, en el campo de la epistemología y la didáctica muestran que en el mecanismo de la adquisición de conocimientos, la noción de obstáculo aparece como fundamental para plantear el problema del conocimiento científico. Hay toda una clasificación de los mismos, sin embargo, no se trata en este trabajo de profundizar sobre el tema.

Primeramente quisiera reseñar que en la interpretación de obstáculo no se trata solamente de considerar los obstáculos externos como la complejidad, la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar la debilidad de los sentidos y del espíritu humano; sino que también resaltar la importancia que en la formación de los mismos aparecen como por un acto de necesidad funcional al asimilar contenidos falseados de la realidad. En este punto se deben tomar en consideración las variables externas: el profesor y el medio.

2. ORIGEN DE LOS OBSTÁCULOS DIDÁCTICOS

La noción de obstáculo epistemológico tiende a substituirse por la de error de enseñanza, de insuficiencia del sujeto o de dificultad intrínseca de los conocimientos. Quisiera mencionar, a manera informativa, los obstáculos didácticos de origen ontogénico; estos son los que sobrevienen del hecho de las limitaciones (neurofisiológicas entre otras) del sujeto en un momento de su desarrollo; él desarrolla conocimientos apropiados a sus medios y a sus objetivos.

Los obstáculos de origen didáctico son los que parecen no depender más que de una elección o de un proyecto de sistema educativo.

Por ejemplo, la presentación actual de los decimales en el nivel elemental es el resultado de una larga evolución en el marco de una selección didáctica y por convención teniendo en cuenta su utilidad, los decimales iban a ser enseñados a todo mundo lo antes posible, asociados a un sistema de medida, y refiriéndose las técnicas de operación en los enteros. Así, hoy, los decimales son para los alumnos "enteros naturales con un cambio de unidad", por lo tanto "naturales" (con un punto) y medidas. Y esta concepción, apoyada por una mecanización del alumno, va a convertirse en un obstáculo y conservarlo aún hasta egresar de la Universidad. Actualmente, un obstáculo tal se ha convertido, a la vez, en didáctico y sociocultural.

3. EL PROFESOR Y LA SELECCIÓN DE PROBLEMAS

Otro de los aspectos que influye en el aprovechamiento científico de los estudiantes es la selección de problemas hechos por el profesor. Su influencia es sustancial y puede marcar un desbalance entre los objetivos y el contenido matemático. La selección de Problemas está influenciada por las siguientes componentes:

a) *Las intenciones metodológicas del profesor.*

La selección de problemas se hace en tres direcciones:

- problemas para investigar.
- problemas para resolver (en clase o en casa).
- problemas de examen.

b) *Las intenciones didácticas y los objetivos.*

c) *El contenido matemático.*

4. ERRORES Y OBSTÁCULOS Y SU MANIFESTACIÓN EN MATEMÁTICAS

Los trabajos conforme a las concepciones de Bachelard y de Piaget muestran que el error y el fracaso no tienen el rol simplificado que en ocasiones uno quiere hacerles jugar. El error no es solamente el efecto de la ignorancia, de la incertidumbre, del azar que uno cree en las teorías empiristas, conductistas o eclécticas del aprendizaje, sino el efecto de un conocimiento anterior que tenía su interés, su éxito, pero que ahora se revela falso, o simplemente inadaptado. Los errores de este tipo no son falsos e imprevisibles, están constituidos de obstáculos. Tanto en el funcionamiento del profesor como en el del alumno, el error es constitutivo del sentido del conocimiento adquirido.

Un obstáculo se manifiesta, por tanto, por sus errores, pero esos errores no son debidos al azar, son reproducibles, persistentes.

Además esos errores, en un mismo sujeto están ligados entre ellos por una fuente común, una manera de conocer, una concepción característica, no correcta, antigua y que ha tenido éxito en todo un dominio de acciones.

Aproximando un error a algunos otros, se comprende que de manera inconsciente el estudiante haya hecho un cierto razonamiento, falseado por una representación incorrecta de "realidades" que se remontan a la enseñanza primaria y/o secundaria. Esta idea se apoya sobre "malas" definiciones de los prerrequisitos vehiculada desde la enseñanza básica.

5. ORGANIZACIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS PARA EL FRANQUEAMIENTO DE OBSTÁCULOS

Investigaciones en el campo de la Didáctica y la manifestación de obstáculos como errores, han producido algunos trabajos orientados a la organización de situaciones problemáticas para el franqueamiento de un obstáculo. Sobre este punto, la UPNFM ha hecho investigaciones puntuales y detectado errores generalizados; asimismo, se ha trabajado en la organización de situaciones problemáticas que permitan su franqueamiento. Hasta el momento no se han puesto en práctica tales trabajos. Por ejemplo: "El Problema del Signo Menos", "Sobre los Productos Notables", "los libros de Texto", entre otros trabajos orientados a la Educación Secundaria.

5.1. Franqueamiento de un Obstáculo.

El obstáculo está constituido como un conocimiento con objetos, relaciones, método de aprehensión, evidencias, consecuencias y ramificaciones. Va a resistir el rechazo, tratará de adaptarse localmente, de modificarse, de optimizarse sobre un campo reducido siguiendo un proceso de acomodamiento.

Franquear un obstáculo exige un trabajo de igual naturaleza que el establecimiento de un conocimiento, es decir, iteraciones rechazadas y dialécticas del alumno con el objeto de su conocimiento.

Plantear un problema consiste en encontrar una situación con la cual el alumno va a emprender una sucesión de intercambios relativos a una misma cuestión que forma un "obstáculo" para él, y sobre las cuales va a apoyarse para apropiarse, o construir un conocimiento nuevo.

Organizar el franqueamiento de un obstáculo consistirá en proponer una situación susceptible de evolucionar y de hacer evolucionar al alumno según una dialéctica conveniente. Se tratará, no de comunicar las informaciones que se quieren enseñar, sino de encontrar una situación en la cual ellas son las únicas satisfactorias u óptimas entre aquellas a las cuales ellas se oponen - para obtener un resultado en el que el alumno se vea involucrado.

La situación debe permitir la repetición o voluntad de la puesta a prueba de todos los recursos del alumno. La situación misma debe automotivarse por un juego sutil de sanciones intrínsecas y no por sanciones extrínsecas ligadas por el maestro a los progresos del alumno. Ella no puede, por tanto, ser programada; es solamente su elección la que permite serlo.

IV. EL MÉTODO: UN ENFOQUE ALTERNATIVO

1. PARADIGMA HUMANISTA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

1.1. Problemática

Los trabajos de teorización humanista se refieren a los procesos integrales de la persona. La persona humana para ser explicada y

comprendida en forma adecuada, debe ser estudiada en el contexto interpersonal y social.

La persona humana se concibe como una organización que está en proceso continuo de desarrollo.

1.2. Fundamentos Epistemológicos.

La corriente humanista, siendo difusa, se inserta dentro de las orientaciones filosóficas que se han preocupado por entender la existencia humana; estos son:

■ *EL Existencialismo*

La posición existencialista se resume en:

- ▶ Concepción predeterminada: incapaz de modificar su propio destino.
- ▶ Libertad para establecer metas de vida
- ▶ Consciente de sus propias elecciones

■ *La fenomenología*

La fenomenología es la corriente filosófica que se centra en el estudio de la percepción externa o interna como un acontecimiento subjetivo.

El ser humano se conduce a través de sus propias concepciones subjetivas.

1.3. Supuestos Teóricos

Postulados centrales donde la mayoría de los psicólogos humanistas coinciden:

- ▶ El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. Se distingue de posturas atemicistas o reduccionistas.
- ▶ El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización.

1.4. Tendencias

Autoactualizante o formativa. Aún con factores adversos se conduce incesantemente a autodeterminarse, autorrealizarse y trascender.

- ▶ El hombre es un ser en el contexto humano, se relaciona con otras personas, esto constituye una característica inherente de su naturaleza.
- ▶ Consciente de sí mismo y de su existencia, con facultad para decidir.

Dado que la aproximación humanista es un

mosaico de tendencias, podría configurarse una alternativa metodológica congruente con la postura epistemológica-teórica y en la génesis psico-socio-cultural que sustentan el enfoque holista, la interpretación subjetiva para la práctica y la investigación y las teorías de epistemología genética, sociológica y psicológica sobre la aprehensión del conocimiento matemático y sus obstáculos normativos.

PARADIGMA HUMANISTA UN ENFOQUE PARA LA MATEMÁTICA

Problemática	Enfoque de los procesos integrales de la persona humana. Errores y obstáculos. Franqueamiento.
Fundamentos Epistemológicos	Existencialismo. Fenomenología. Génesis de obstáculos.
Supuestos teóricos	El hombre, ser humano que tiende a reflejar de manera consciente su existencia.
Metodología	Enfoque holista. Subjetiva y Empática. Génesis psico-socio-cultural. Franqueamiento-obstáculo.
Parámetros de categorización	Modalidad Científica. Modalidad Metodológica. Modalidad Evaluativa.
Modalidad y génesis.	Personal. Social. Científico.

2. PROYECCIONES DE APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

Se manifiesta un ambiente clínico entre un entorno de reeducación y aprendizaje y el ámbito educativo.

2.1. Modelos de educación humanista

- ▶ Los modelos de desarrollo que destacan el

cambio en los procesos de desarrollo de los estudiantes.

- Modelos de autoconcepto, centrados en la identidad genuina.
- Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás.
- Modelos de expansión de conciencia, orientados a desarrollar el lado intuitivo y los procesos lógicos con altos índices formativos.
- Modelos inherentes a la persona humana orientados a la incorporación temprana a los procesos productivos.

Los esfuerzos del enfoque humanista se orientan a lograr una educación integral, resaltando la autorrealización en todas las esferas de la personalidad, la educación de los procesos afectivos y emocionales.

2.2. Concepción en la Enseñanza-aprendizaje

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser como ellos mismos y menos como los demás. La toma de modelos orientada hacia personalidades de tendencia y desarrollo humanista.

- La educación es un medio favorecedor e instruccional.
- Fomenta el aprendizaje significativo, vivencial y total.
- Libertad para que el alumno autoinicie el aprendizaje.
- Basada en la conciencia ética, altruista y social.

2.2.1. Metas y Objetivos. Según Hamachek (1987)

- Desarrollar la individualidad de las personas.
- Apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos.
- Asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades.

2.2.2. Concepción del Alumno.

Se conciben como personas totales, no fragmentadas, como seres que no solo participan cognitivamente en la asignatura sino como

personas con afectos y vivencias particulares y sociales.

*** Concepción del Maestro**

- Relación de respeto hacia los alumnos
- Partir de las potencialidades y necesidades individuales del alumno y con ello crear y fomentar un clima de apertura social.
- Facilitador de la capacidad potencial de autorrealización.
- Fomentar el autoaprendizaje y la autocreatividad.
- No limitar ni poner restricciones en la entrega de material pedagógico.
- Interesado en la persona total del estudiante.
- Abierto a nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.
- Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.

3. LA ELECCIÓN DE LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS

3.1. La Sistematización Conductista

Retomo en este trabajo caracterizaciones conductistas en un enfoque ecléctico que permite globalizar un panorama estratégico de acción y resultados:

El Condicionamiento de Pavlov y su estudio sistemático ha servido para convertirlos en Principios pedagógicos:

- La ley del efecto
- La ley de la repetición

Se manejan, asimismo, como principios del aprendizaje

- El estímulo desencadenante
- La respuesta
- El reforzamiento
- La repetición

3.2. Tema Central: Taxonomías Alternativas

Desde esta perspectiva, los objetivos académicos para que puedan dar respuesta a las necesidades personales, académicas y sociales

del estudiante, tienen que plantearse en términos de recursos o alternativas, de productos esperados y acordes a las exigencias del país. Bajo esta perspectiva, el sujeto debe estar capacitado tanto para operar bajo las condiciones sociales de hoy, como para modificar mañana sus propios métodos de trabajo.

Los objetivos académicos constituyen el acopio de recursos que en términos de habilidades, conocimientos, y actitudes han de adquirirse durante el proceso:

- Las habilidades. Son el conjunto de capacidades (saber seguro y saber hacer) que se han de adquirir durante el proceso docente, para formar parte de la preparación del sujeto.
- Los conocimientos. Son el conjunto de modelos de estructuras y comportamiento, en constante proceso de contrastación con la realidad social (saber científico), así como los métodos y las técnicas que permiten abordar a éstas, y que han de someterse a la conciencia de quienes participan en el proceso docente, para formar parte de la preparación científica del sujeto.
- Las actitudes (contrastación afectiva). Como objetivos académicos, son el conjunto de las manifestaciones específicas de los criterios que, en relación con los conocimientos y las habilidades, han de ejercitarse durante el proceso docente, para configurar la valoración y nivel de aprovechamiento consciente del sujeto.

4. EL CONTENIDO MATEMÁTICO Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO

4.1. Concepto de Aprendizaje

Según Carl Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata hacia el aprendizaje, que si no se obstaculiza, el aprendizaje se desarrolla en forma oportuna, y es significativo cuando se involucra a la persona como totalidad y se desenvuelve de manera vivencial o experiencial.

Como se logra un aprendizaje significativo.

- Debe ser autoiniciado.
- participativo
- no amenazante.

4.2. Selección del Contenido Matemático

Los matemáticos que diseñan el currículo de la materia, hacen el inventario de los conocimientos previos exigidos. Comparan varios modos de exposición posibles: definiciones y axiomas que servirán de punto de partida, lista de los principales resultados o temas alrededor de los cuales gravitará la presentación escogida. Esta fase es importante, por cuanto puede caer en aligeramientos.

Para evitar ligerezas, se hará entonces el inventario de las dificultades ligadas al desarrollo de la inteligencia y de la elaboración de los conceptos. También, considerar las dificultades reveladas por el desarrollo histórico de las matemáticas y tomar conciencia de todos los malentendidos y prejuicios que van a engendrar los conocimientos ya adquiridos y a oponerse a la comprensión.

La comprensión de una nueva idea no se construye sobre una tabla rasa ni en pretendidas trivialidades que se exponen en pocas líneas, sino que exigen grandes esfuerzos para ser asimiladas. Bachelard, dice que "Regresando sobre un pasado de errores, se encuentra la verdad en un verdadero arrepentimiento intelectual. De hecho se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo los conocimientos mal hechos..."

5. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

No propone una teoría formalizada para la instrucción y si una serie de técnicas y sugerencias para la aprehensión del conocimiento científico.

Pasos para lograr los objetivos de una educación humanista (Patterson).

- Programas flexibles.
- Aprendizaje significativo y vivencial.
- Prioridad a conductas creativas del sujeto.
- Propiciar mayor autonomía a los alumnos.
- Propiciar oportunidad a la cooperación del

alumno.

- ▶ Prioridad en oportunidades para la autoevaluación.

Según Rogers, los enfoques, técnicas y métodos para desarrollar un ambiente de libertad, son:

- ▶ Construir el conocimiento sobre problemas presentes y futuros.
- ▶ Proporcionar recursos.
- ▶ Uso de contratos (Compromisos contraídos por el estudiante, como mediador entre las exigencias de un programa y la libertad del alumno).
- ▶ La división en grupos de acuerdo a sus propios intereses.
- ▶ Trabajos de investigación.

5.1. Descartes y la Metodología Pedagógica

Para Descartes, uno de los más grandes pensadores racionalistas de todas las épocas; existen cuatro reglas inherentes en el ser humano que rigen el conocimiento y bajo las cuales se condicionan los aprendizajes. Ellas son:

- ▶ Duda Metódica: no aceptar como verdadero lo que con toda evidencia no se reconociese como tal.
- ▶ Análisis: Un problema se resuelve por sus partes más simples tomadas por separado.
- ▶ Síntesis: Ir de los conocimientos más simples a los más complejos.
- ▶ Comprobación: Enumerar para verificar el análisis. Revisar para verificar la síntesis.

Los Principios de la Metodología Pedagógica se construyen tomando como propias las cuatro reglas de Descartes, esto muestra su influencia en la Pedagogía para entender y racionalizar los procesos de aprehensión de los conocimientos:

- ▶ Sin duda al Alumno.
- ▶ Dosificación del Contenido en unidades digeribles.
- ▶ Principio de Articulación de Conocimientos.
- ▶ Principio de Acumulación: aprendizajes más complejos.

5.2. La Tradición Constituida

Emile Durkheim, personaje más contemporáneo, uno de los fundadores de la moderna teoría Sociológica, se centra en la naturaleza del sistema social y la relación de este

Sistema con la personalidad del individuo,

- ▶ La Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social.
- ▶ Se considera la educación como la expresión de toda sociedad.
- ▶ Todo Fenómeno social es producto de la conciencia social o colectiva.
- ▶ El sujeto está naturalmente en estado de pasividad en el ambiente en que se encuentra colocado artificialmente.

Sobre este último punto, y quizá tomando ideas de J. Dewey, debe hacerse hincapié en la enseñanza mediante métodos activos, en especial, el experimental para sacudir esa pasividad con una educación participativa.

Es necesario recalcar algunos de los pensamientos más trascendentales de Durkheim y retomarlos bajo la óptica del papel protagónico que deben tomar los responsables directos de la transmisión del conocimiento y la cultura:

- ▶ La sociedad es producto del desarrollo humano, el desarrollo humano es producto de la sociedad.
- ▶ Para cambiar la educación hay que cambiar la conciencia social.
- ▶ Toda cultura es un conjunto de materializaciones y proyecciones de la conciencia colectiva.

6. ENFOQUE SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Sobre los fundamentos y los principios enunciados vamos a retomar algunas de las ideas vertidas y contrastarlas con modalidades metodológicas y los objetivos académicos del Método Dialéctico Estructural y su modalidad evaluativa, la taxonomía de la LNSMA (longitudinal national system mathematic association. Revisión y síntesis de la taxonomía de Bloom), asimismo enfoques y fundamentaciones teóricas de otros pensadores que han contribuido a orientar los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Es conveniente diferenciar en este aspecto tres campos en los cuales se centran los objetivos de la enseñanza de la matemática:

- Objetivos en el campo del saber y del contenido específico de la asignatura de matemática.
- Objetivos en el campo del desarrollo de capacidades y habilidades específicas y generales del alumno.

- Objetivos en el campo de la educación general básica, orientada a la formación de ciudadanos aptos para incorporarse al trabajo productivo.

6.1 Sobre el Saber y el Contenido Específico de la Asignatura de Matemática

Un importante objetivo en la enseñanza de la matemática es el aprendizaje por parte de todos los alumnos de un saber seguro, exacto, estructurado sistemáticamente y aplicable. Debido a que la matemática es tan importante para la formación politécnica de los alumnos, estos deben dominar una serie de conceptos y procedimientos básicos y sus relaciones de forma segura. Con esto adquieren elementos esenciales de la ciencia matemática.

El saber y el contenido específico constituyen bases y condiciones para la realización de los objetivos en el campo del desarrollo de capacidades generales y de la educación global del estudiante como copartícipe de su entorno social.

- Los alumnos deben adquirir conocimientos sobre símbolos y fórmulas importantes utilizadas en la matemática y su aplicación, así como el trabajo con variables, constantes y términos. Respecto a esto último, deben poseer un saber seguro en el uso del lenguaje matemático, su semántica y sintaxis.
- Adquirir aprendizajes específicos en círculos de interés o círculos de estudio, los alumnos deben complementar su saber matemático en correspondencia con las modernas tendencias de desarrollo de la matemática y de los adelantos tecnológicos del momento.

La matemática hay que considerarla por lo tanto como un instrumento con el que es posible, a través de otras ciencias, reconocer y transformar la naturaleza.

6.2. Componentes principales en el campo de las habilidades Matemáticas

Según Rubenstein, habilidades son componentes automatizados de la actividad consciente del ser humano, que son elaborados en el proceso de su realización. El estudiante debe poseer:

- Habilidad para trabajar con ecuaciones e inecuaciones; especialmente deben adquirir habilidades en el planteo y solución de ecuaciones lineales y cuadráticas, de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos variables y de inecuaciones sencillas.
- Habilidad segura en la realización de las operaciones básicas de cálculo en los distintos dominios numéricos.
- Desarrollar capacidad para trabajar con funciones, funciones afines y cuadráticas. También desempeñan un papel importante las funciones potenciales, exponenciales y logarítmicas y especialmente las funciones trigonométricas.
- Habilidad en la representación y en el cálculo de objetos geométricos sencillos en el plano y el espacio.

6.3. Componentes principales en el Conocimiento específico de la Materia

En relación con los objetivos de la enseñanza de la matemática uno de los más importantes consiste, en desarrollar en el alumno capacidades para aplicar sus conocimientos matemáticos y sus habilidades, en la solución de ejercicios y problemas. Se requiere desarrollar en el estudiante:

- Capacidad de manipular definiciones correctamente. Esto significa que estos deben comprender la esencia de las definiciones, reconocer las mismas y poder diferenciarlas de los teoremas; deben finalmente plantear en forma independiente definiciones o conceptualizar las ya interiorizadas.
- Capacidad de emplear correctamente la terminología y simbología de la matemática.
- Capacidad de entender demostraciones, de reproducirlas, y finalmente de realizarlas independientemente. Junto a esto hay que desarrollar la noción de la necesidad de demostrar.
- Capacidad de reconocer, analizar y resolver problemas matemáticos, dominar la solución de problemas desconocidos mediante la reducción por analogía de un problema a otro ya resuelto, esto, bajo el esquema que Polya propone en la resolución de problemas.

6.4. Componentes en el Desarrollo de las Capacidades Generales de la Educación General Básica

Habría que mencionar en primer lugar, la contribución de la enseñanza de la matemática al desarrollo del pensamiento. En este aspecto no se debe limitar el pensamiento lógico-deductivo, sino que debe considerarse el pensamiento creativo con fantasía, Polya dice que "el estudiante de matemática debe saber su materia porque ese es el distintivo de su especialidad y además debe manejar el razonamiento plausible, la intuición, porque esto le proporciona el distintivo de la creatividad."

Desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento en general, son importantes las siguientes actividades mentales de la enseñanza de la matemática; analizar, sintetizar, comparar, clasificar, generalizar, especializar, abstraer y concretar.

Estas actividades tienen que realizarse más o menos claramente en la solución de problemas. Sin embargo, el desarrollo deseado de las capacidades de los alumnos no surge automáticamente. Piaget afirma que "el aprendizaje se logra a través del tamiz de estructuras que sirven de base para posteriores conocimientos...", esto, en el campo de la matemática se refiere a un proceso lento de maduración e interiorización de los conceptos matemáticos.

La enseñanza de la matemática tiene una participación especial en el desarrollo del pensamiento lógico. Este objetivo trata de hacer una utilización correcta de las operaciones lógicas y de las formulaciones correspondientes en el tratamiento de problemas concretos. Los alumnos deben aprender a trabajar correctamente con variables, a ser flexibles en su selección, a cambiar la denominación de las mismas, y a utilizarlas por individuos y conjuntos. Para este punto hay que mencionar la formación lingüística: semántica y sintaxis del lenguaje matemático.

6.4.1. Imaginación Espacial

Hemos indicado que junto con el pensamiento lógico-deductivo, se desarrolla en la enseñanza de la matemática el pensamiento creativo con

fantasía; la plausibilidad de los hechos en la intuición, orientada, según Polya, a la resolución de problemas. Esta forma del pensamiento se desarrolla en encontrar ideas de demostración, principios de solución para ejercicios y problemas, "el conjunto de evidencias circunstanciales", mediante analogías, similitudes, etc. La tarea del profesor consiste en crear concientemente estas posibilidades y utilizarlas de manera racional para desarrollar la creatividad.

En la enseñanza de la matemática además del desarrollo del pensamiento, creativo, desempeñan un papel importante otras capacidades mentales generales. Se forma, por ejemplo, el poder de imaginación espacial y se mejora constantemente. Esto ocurre ante todo en la enseñanza de la geometría, donde los alumnos se capacitan para imaginarse objetos espaciales, y las relaciones entre estos sobre la base de datos verbales o representaciones planas y para trabajar correctamente con ellos en la resolución de ejercicios de aplicación.

6.4.2. Cibernética y la Racionalización del Trabajo Mental

Finalmente los alumnos deben capacitarse para racionalizar el trabajo mental. Esto significa que los alumnos deben manejar rápida y seguramente los medios auxiliares correspondientes como instrumentos de dibujo, calculadoras, micro-computadora, computadora, procesadores, paquetes estadísticos y tecnologías adecuadas en la enseñanza de las ciencias.

Sobre este aspecto considero que es importante reseñar la influencia que han tenido y siguen teniendo los Métodos Coactivos; éstos se basan en la transmisión de un saber exógeno y en la elaboración del conocimiento, guiado en forma directa a través de: libros, computadoras, etc. y la interrelación entre profesor y alumno donde la actividad procede de ambos lados.

Estos métodos se derivan de las aplicaciones y aportaciones pedagógicas de Sócrates, las ideas de John Dewey y las soluciones dadas a problemas educativos en algunos países, las investigaciones de los conductistas, neoconductistas y los especialistas de la cibernética y la informática.

En la presentación de libros de trabajo, existe

un programa mínimo de habilidades y conocimientos esenciales que una vez haya sido formulado con precisión debe ser asimilado por cada alumno a su propio ritmo.

Los libros de trabajo según Washburne, deben ser:

- Autoformativos
- autocorrectivos
- autoeducativos

a. Cibernética

Orientada a la eficacia de procesos de ajuste a la enseñanza-aprendizaje con la utilización de tecnologías alternativas modernas.

Se necesita que el estudiante pueda comprender y utilizar correctamente símbolos matemáticos y elementos importantes del lenguaje matemático, así como, poder trabajar segura y rápidamente con una calculadora científica, la programación y el uso y aplicación de paquetes estadísticos, base de datos y procesadores de palabras, cálculos numéricos, uso de tablas y compendios. Se sintetizan:

- ▶ Técnicas de Programación.
- ▶ Uso de Software adecuados a la materia.
- ▶ Microcomputadoras.

b. Algoritmo

En este aspecto hay toda una pedagogía algorítmica que trata de la estructura de conductas aplicadas a la matemática y a tecnologías básicas en el manejo de máquinas. Según esta concepción, permite desarrollar la capacidad para diferenciar y construir estrategias y secuencias de pasos que discriminan para tomar la mejor elección y optimizar los cálculos.

- ▶ Mejor estrategia de solución de cálculo.
- ▶ Prescripción de como resolver una clase de problemas.
- ▶ Pasos estructurados en aprendizajes politécnicos.

c. Lógica

Su propósito fundamental es lograr que el alumno adquiera los métodos generales del

pensamiento. Lo anterior conlleva a que el alumno debe aprender a realizar operaciones mentales rápida y seguramente, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de probabilidad de éxito. Para ello es necesario que se utilicen en la enseñanza sistemáticamente los métodos de la heurística que propone Polya, en la solución de ejercicios para reducir planificadamente el campo de búsqueda, hallar analogías, probar diferencias de casos dirigidos a la totalidad y emplear planificadamente algoritmos de solución disponibles.

7. MODALIDAD EVALUATIVA

7.1. Autoevaluación. Evaluación Interna y Externa

La **autoevaluación** es una opción válida y puede hacerse mediante evaluación escrita, autocalificarse, cumplimiento de contrato, discusión grupal, análisis mutuo con el profesor, etc.

Según Rogers, existen criterios que toman en cuenta los alumnos para la autoevaluación. estos son:

a) Significativo, desde el punto de vista personal:

- ▶ Grado de satisfacción con el trabajo.
- ▶ Evolución intelectual y personal.
- ▶ Compromiso personal como componentes de un entorno.

b) Impuestos desde afuera o asumidos por la intensidad y profundidad de la materia de estudio.

- ▶ Grado de profundidad y dedicación personal.
- ▶ Comparación respecto a otras asignaturas.
- ▶ Comparación de la dedicación con respecto a otros compañeros.

Rogers señala que si se utiliza la autoevaluación como recurso se fomenta la:

- ▶ Creatividad
- ▶ Autocrítica
- ▶ Autoconfianza

Cada una de las tres dimensiones en las que he

venido desarrollando el "enfoque sobre el paradigma de la matemática", como producto esperado, es susceptible de ser evaluado. La modalidad evaluativa opera en dos dimensiones con grupos de objetivos bien diferenciados:

1. **Evaluación externa** que dinamiza el proceso y,
2. **Evaluación interna** que objetiviza el resultado esperado.

Los objetivos de **Habilidad** responden a una evaluación:

- Objetiva (**Habilidad Operativa:** observación)
- Subjetiva (**Habilidad Creativa**)

Los de **Conocimiento** responden a evaluación:

- Discreta (**Conocimiento Informativo:** valoración)
- Continua (**Conocimiento Formativo**)

Los de **Actitud o Afectivos** responden a una evaluación:

- Cuantitativa (**Actitud Funcional:**

medición de resultados o calificación de créditos)

- Cualitativa (**Actitud Crítica**)

7.2. Evaluación Sumativa y Formativa

Las expectativas del estudiante, deberán estar encaminadas a un desarrollo sostenible de la sociedad, según el nivel de escolaridad, a satisfacer las tres grandes componentes fundamentales, que se traducen: según las necesidades de la sociedad, del sujeto, y las tendencias de la matemática como ciencia.

Estas expectativas de evaluación se resumen en el siguiente cuadro:

EVALUACIÓN	SUMATIVA	► Medición Objetiva ► Aplicación Discreta ► Rendimiento Cuantitativo
	FORMATIVA	► Apreciación Subjetiva ► Aplicación Continua ► Aprovechamiento

BIBLIOGRAFÍA

1. Revista Paradigma, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (varios volúmenes)
2. Membreño, T. Foro-Panel, Universidad Nacional Autónoma de Honduras 1991.
3. Brousseau, Guy, Obstáculos Epistemológicos y los problemas en matemáticas. Ponencia presentada en Louvin-La Neuve. Bélgica, 1978.
4. Polya, G. Matemáticas y Razonamiento Plausible, Editorial Tecnos, S.A., Madrid, 1966.
5. Polya, G. Heurística, "Como Plantear y Resolver Problemas", México, 1984.
6. Eco, U. Tratado de Semiótica General, Editorial Lumen, Barcelona, 1985.
7. Frege, Gottlob. Escritos Lógico-semánticos, Editorial Tecnos, S. A., Madrid, 1974.
8. Serrano, S. Lógica Lingüística y Matemáticas, Editorial Anagrama, Barcelona, 1977.
9. Piaget, J. Epistemología Genética, El Pensamiento Matemático, Editorial Tecnos, S. A. Madrid, 1984
10. Comité de la Enseñanza de las Matemáticas de Nivel Universitario. Enseñanza efectiva de las Matemáticas, Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1989.
11. Hernández Rojas, G. Paradigmas de la Psicología Educativa, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

NOTAS SOBRE EL ORIGEN DE LA SOCIOLOGIA URBANA: SIMMEL Y WIRTH

Ignacio R. Mena Cabezas(*)

En este breve trabajo trato de ofrecer un análisis de dos artículos de enorme transcendencia en los orígenes de la sociología y antropología urbanas: "La metrópolis y la vida mental", Simmel (1903) y "El urbanismo como modo de vida" de Wirth (1938), que espero sirva a los estudiantes de esta Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán matriculados en esta asignatura del Departamento de Ciencias Sociales.

G. Simmel (1858-1918) fue un sociólogo alemán influido por el neokantismo y el pensamiento de Weber. Su obra tendrá una enorme importancia en la génesis de la sociología urbana de la Escuela de Chicago en una época en que las obras de Marx, Durkheim y Weber, no estaban muy extendidas en los ámbitos universitarios norteamericanos.

Su enfoque fundamental microsociológico incidía en el análisis de pequeños grupos y en la interacción social, algo que también influiría en el interaccionismo simbólico de G.H. Mead y E. Goffman. Su obra fundamental fue "La filosofía del dinero". En el artículo de 1903, Simmel analizaba las interacciones que tienen lugar en las ciudades modernas, tomando a las modernas metrópolis como el escenario del crecimiento de la cultura objetiva y la filosofía del dinero y de la decadencia de la cultura individual.

L. Wirth (1897-1952), de origen alemán, emigró a Chicago en su juventud, donde pudo entrar en contacto con los principales autores de la Sociología Urbana de ese momento: Park, Burgess y Thomas. La centralidad del concepto de acción social le indujo a trabajar en los sectores de vivienda, la planificación y los problemas de las minorías y relaciones sociales. Fruto de ese esfuerzo es su obra más conocida "The ghetto", de 1928. Interesado también particularmente en la fundamentación de la vida de grupo, la mutua influencia de la competencia y la comunicación, el orden bio-ecológico y el orden simbólico-moral, algo que podemos apreciar en el artículo de 1938 que comentaremos.

Los grandes cambios económicos y sociales que se producen en Europa y América en el siglo XIX se reflejaron, de modo explícito, en el trazado de las ciudades, la ordenación del territorio y la constitución del urbanismo como una categoría propia de estudio por parte de las ciencias sociales. La relación aparentemente natural, objetiva e inmediata entre desarrollo económico y urbanismo, progreso y ciudad, será registrada por la mayoría de los pensadores de la época.

Este fenómeno general que afectaba a todos los campos sociales, las formas básicas de personalidad, y en última instancia, al mundo como un todo, será teorizado por un conjunto de disciplinas sociales que nacen al hilo de la configuración e implementación de nuevos objetos de estudio, implicados y articulados en la construcción y extensión de los Estados-Nación capitalistas como formas de saber-poder: la psiquiatría, criminología, sociología, economía, antropología...

En el caso de la sociología este proceso de transformación social a gran escala será explicado a través de un paradigma teórico al que, incluso hoy día, es difícil distanciarnos: "la modernización", con un corolario específico en el tema que tratamos, la identificación entre urbanismo y modernidad. De este modo, los padres teóricos de esta ciencia social, la mayoría alemanes: Spencer, Maine, Tönnies, Weber, Durkheim, entenderán el proceso general de cambio social como el paso de una sociedad tradicional basada en la solidaridad mecánica a una sociedad basada en la solidaridad orgánica, de una sociedad basada en normas ancladas en costumbres y estatus a normas racionales y legales, el paso de la *Gemeinschaft* a la *Gesellschaft*.

En general, todas las grandes teorías clásicas sociológicas comparten los siguientes aspectos:

Discursos holistas sobre la evolución social.

Enfoques evolucionistas en un continuum rural-urbano.

Respuestas conservadoras y burguesas frente al materialismo marxista.

Una conexión entre darwinismo, liberalismo y

(*) Licenciado en Filosofía y en Antropología por la Universidad de Sevilla (España).

positivismo.

Un etnocentrismo colonialista que responde a una descripción idealizada del capitalismo desarrollado en Occidente.

Una ideología que permite legitimar a los Estados-Nación y al imperialismo.

En esta gran tradición se encuentra la obra de Simmel, en mayor medida que la de Wirth, al proponer una teoría social global que trate de explicar tanto los procesos económicos, la organización del espacio, la personalidad y "el alma de la Cultura". Esta pretensión omniabarcadora está ausente en Wirth, centrado en el fenómeno urbano, como categoría independiente y reificada, y donde la dicotomía rural-urbano no aparece como consecuencia sino como causa de la modernización, dado que la pretensión holista de los autores decimonónicos ya ha desaparecido.

Los dos autores comparten la importancia del estudio de las normas, valores y creencias, sin tener en cuenta las estructuras en las que el hombre y los grupos sociales se encuentran. La ciudad es entendida como una fuerza capaz de formar y liberar a la naturaleza humana de la esclavitud y pobreza. Las nuevas formas de división social del trabajo generan nuevos tipos de organización social que posibilitarán tanto una racionalidad como una espacialidad diferentes, y cuyos tipos ideales estarán representados por Wirth en lo urbano y Redfield en lo rural.

En Simmel, no obstante, se manifiesta de forma más clara un interés por evitar reificaciones y simplificaciones, de ahí sus esfuerzos por analizar las relaciones entre la vida social y la personalidad, como afectan las nuevas formas de organización social y espacial al "significado interno de la vida moderna", algo que, nos parece a nosotros, guarda un enorme parecido a las preocupaciones que desarrollará la Escuela de Cultura y Personalidad. El título de su artículo "La metrópolis y la vida mental" es suficientemente elocuente en este sentido. Su visión culturalista, ilustrada, y en parte funcionalista no impide que su análisis sea a nuestro entender, más interesante que el de Wirth, mucho más estrecho y repetitivo de gran parte de los planteamientos de Simmel.

Es de destacar que más allá de la búsqueda de las bases fisiológicas, psicológicas y conductuales de la vida urbana (dada su teoría de la intensificación de la estimulación nerviosa de los urbanitas), algo así como encontrar las bases naturales y biológicas de la economía de mercado en el hombre, por lo demás bastante simplificadora, Simmel destaca siempre los fenómenos contradictorios que

el proceso de urbanización y el modo de vida urbano suponen en las formaciones sociales capitalistas. Estas contradicciones no serán explicadas, por supuesto, como Marx (estímulos dialécticos de transformación del orden injusto imperante) sino como un estímulo idealista, la causa creadora, el ímpetu de la ciudad para ir más allá de sus limitaciones, el impulso del Espíritu Objetivo hegeliano en la configuración formal, objetiva y espacial de la racionalidad económica liberal triunfantes. De esta forma se destaca como la valorización del mundo de las cosas supone la prioridad sobre el mundo subjetivo humano y el progreso de la justicia formal, la economía monetaria, la racionalidad instrumental, nuevas formas de sociabilidad y personalidad caracterizadas por el individualismo y la reserva, el reloj y el semáforo como metáforas elocuentes de racionalización y control del espacio y del tiempo en la modernidad. Sin embargo, se encuentra en el texto, si rastreamos con atención sus relieves, que pese a su optimismo militante en la metrópolis y la vida moderna, resta cierta nostalgia por las formas tradicionales de comunicación y sociabilidad, algo que el lector no podrá percibir en el texto de Wirth.

También Marx consideraba que el desarrollo capitalista suponía la deshumanización del hombre. El énfasis en las relaciones entre el hombre y las cosas (y no entre los hombres) reduce todo el valor a valor económico, si bien permite considerar al hombre como individuo libre. Se trata de un mundo, dice Simmel elocuentemente, en el que se ha retirado y separado el hombre, y gracias a ello puede imponer su voluntad de dominación. Es decir, la división del trabajo supone la especialización e instrumentalización de las acciones humanas.

El marco urbano es el espacio donde estos procesos se desarrollan, de ahí que la ciudad aparezca como la imagen del progreso y la génesis de nuevas formas de vida mentales. La ciudad se autocónstituye en el lugar de la utopía, repitiendo una constante de tantos otros proyectos reformistas: Platón, Campanella, Moro. La ciudad moderna es el recinto que permite la exclusión de impulsos irracionales -los tipos voluntariosos de personalidad según el autor- y conforma una vida que responde a las supuestas necesidades humanas.

En la obra de Wirth, las contradicciones y problemas teóricos y morales de Simmel, se vuelven definiciones y explicaciones causales con una asombrosa ingenuidad. Por ejemplo, si bien, tratará de distinguir programáticamente entre urbanismo y capitalismo, en el texto concreto no consigue deshacerse de dicha ecuación. Su forma de entender la ciudad desde las conocidas variables: heterogeneidad social, tamaño y densidad,

supone en el fondo una consideración reificada del fenómeno urbano, como si fuera un sistema autónomo, aislado y cerrado. Además las relaciones e inferencias que establece entre las tres variables no superarían ningún análisis empírico. La supuesta forma de vida urbana no tiene, tampoco, en consideración otras formas urbanas como " la cultura de la pobreza" de Lewis, o la de los inmigrantes que persisten en sus tradiciones. Es curioso como se entiende la modernidad como un incremento del riesgo y la conciencia individual, la modernidad acarrea

la conciencia de la fragmentación social, la soledad y la pérdida de la comunidad basada en las emociones y el parentesco. El individualismo resultante acelera el dominio y colonización del mundo, el espacio y el tiempo.

La ciudad aparece como causa y resultado del cambio social experimentado en estos análisis, algo por lo demás muy común en los análisis funcionalistas. La ciudad libera las relaciones sociales de sus contextos locales próximos y hace surgir " sistemas desvinculantes" como el dinero, el reloj, etc.

SOBRE EL CARÁCTER ESENCIALMENTE HUMANO DE LA EDUCACION

(A Propósito de la Reconstrucción Nacional).

Claudio Roberto Perdomo(*)

Las primeras manifestaciones que dan cuenta de las formas originarias de convivencia humana, indican que el hombre ha necesitado resolver sus problemas más elementales: vivienda, alimentación, salud, transporte, etc., como condiciones primarias para lograr perpetuar su especie.

Así, se vió impulsado a crear, ensayar y perfeccionar ideas y prácticas variadas que poco a poco le ofrecieron "ciertos márgenes" de seguridad vital para sí mismo y los demás. Entre la diversidad de expresiones inmediatas que constituyen su realidad cotidiana, el hombre supo descubrir y hasta inventar posibilidades a pesar de las adversidades presentes en su entorno natural y social.

Optó por utilizar su inteligencia para ganar libertad, creyó en su potencial para desatarse del determinismo de la naturaleza, enfrentó a la enfermedad, a la muerte, a los desastres naturales, a las hambrunas y calamidades; e incluso terminó declarando la guerra a sus dioses liberando una lucha en la que la racionalidad resultó ser su principal aliada.

Ante la inevitabilidad de los acontecimientos eligió la previsión, sin concebirla como antinomia formal y vacía sino constructiva, de avance, de superación, convirtiéndola en la vía que le permitió familiarizarse con lo insólito, sorprendente, no común o excepcional de su vida. Infirió que las crisis no sólo deben valorarse como situaciones límite (penuria, mortalidad, desolación, angustia, etc.) sino también como oportunidades valiosas por las que el ingenio, el carácter, la perseverancia, el espíritu emprendedor, la justicia y el trabajo humano pudieran desarrollarse y dar crédito a las generaciones venideras y al devenir mismo de la historia.

El hombre también comprendió que no le era consuetudinariamente lícito quedarse con los aprendizajes derivados de sus vivencias y estableció permanentemente la importancia de compartirlas con los demás para formar un patrimonio común que suscitara el ascenso desde su

imperfeción natural hasta su naturaleza plástica y perfectible.

Su experiencia inmediata se fundió con su reflexión para atender también los problemas mediatos y dar mayor solidez a su práctica social. De todo ello, la educación espontánea y difusa, así como la educación sistemática que posteriormente se fue configurando mediante una versión institucionalizada, se fue alimentando y convirtiendo en un modo de intervención sobre lo existente y sobre lo inesperado cuando éste fuera el caso.

Interpretar el sentido de la educación es atender que el discurso que se maneje y la práctica que se realice está indisolublemente arraigado en la esencia humana, puesto que es ésta su naturaleza y no otra, donde lo humano no se da separadamente del mundo, y así, de la manera en que el mundo se humaniza, a la vez se mundaniza la humanidad.

La educación, pues, ha sido siempre inherente al hombre, a aquella le ha confiado sus proyectos, las tareas de construcción y reconstrucción social, la educación ha sido una estrategia para la previsión por la cual se concibe al hombre y a la realidad que es y que debe ser. Su orientación teleológica es un lanzamiento reiterado del pensamiento a través de un movimiento rebelde, fluido y pretendiente. Es la inquietante búsqueda del bienestar humano y de los demás seres de la tierra.

Estas premisas justifican -entre otras- el papel de la educación y el protagonismo de los actores educativos en el marco de la sociedad. En el caso particular de nuestro país, la educación representa un camino de esperanza donde el hondureño que reciba sus beneficios también encare sus compromisos. De tal manera que todo los sectores seamos interventores en la construcción de la nueva Honduras, con una innovada imagen pero también con nuevos fundamentos de convivencia.

En este esfuerzo supremo, la educación debe penetrar con fines utilitaristas y socialmente eudomonistas en la vida espiritual y material de nuestro pueblo. Al transformar la conciencia nacional debe incorporar una actitud responsable para el buen desempeño de los distintos quehaceres de la industria, el agro, el medio ambiente, la infraestructura, la seguridad ciudadana, la

(*) Profesor de Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

tecnología, la salud, la alimentación, etc.

La Honduras nueva requiere de una educación eficaz, y ésta debe contemplar:

1. La definición clara del tipo de hombre que nuestra sociedad necesita: desde la perspectiva filosófica, el hombre es considerado como problema previo de la educación, esto significa, que antes de configurar y poner en marcha los sistemas, métodos, contenidos, normas de evaluación, etc., hay que tener muy claro, quién es y cómo debe ser el hondureño, cuáles son las características de la realidad en que vive, es decir, hay que saber determinar cuál es su naturaleza original para ser atinentes en la fundación de su naturaleza ideal.

Esta tarea de investigación y de exposición exige un tratamiento interdisciplinario en la que deben participar antropólogos, psicólogos, pedagogos, filósofos, economistas, agrónomos, nutricionistas, financieros, obreros, campesinos, historiadores, sociólogos, lingüistas, médicos, etc. La práctica tradicional de los burócratas de Estado ha consistido en querer resolver el problema unilateralmente, y hasta se ha llegado a la imitación acrítica de modelos antropológicos y formas educativas pertenecientes a otros pueblos y culturas con una idiosincrasia muy distante de la nuestra.

Una relación distinta entre el hombre y la naturaleza: la ética ecológica actual, ha desplazado al hombre del centro y en su lugar ha ubicado a la naturaleza, la verticalidad que caracterizaba tradicionalmente dicha relación ha dado paso a la inter-dependencia entre los distintos seres de la tierra. El hombre ya no es el amo y por lo tanto, no puede disponer antojadizamente del destino de los otros seres que cohabitan con él en el planeta. Las escuelas y las restantes instancias educadoras deben formar en el espíritu de cada hondureño la solidaridad, el respeto, la equidad, la justicia, la responsabilidad hacia las plantas, animales, aguas y tierras. Estos principios éticos que antes sólo estaban reservados para el hombre, tienen hoy una profunda aplicabilidad para abordar los derechos que también tienen los demás seres.

3. Consulta a todos los sectores de la hondureñidad: el espíritu de nuestra época alienta cada vez más la necesidad de utilizar prácticas democráticas cuando se trata de enfrentar problemas de interés común. La consulta es una nota esencial de la democracia que fomenta un liderazgo horizontal de los administradores, conductores y ejecutores del proceso educativo y que posibilita la participación de los distintos sectores de la sociedad.

Uno de los supuestos claves que se ha de tomar en consideración cuando se trata de fomentar la participación y el compromiso total para obtener los resultados esperados, consiste en evitar que la consulta se genere y oriente en función de intereses de grupo, ya que ésto ocasiona la marginación de la voluntad, del pensar y de los proyectos que otros miembros ofrezcan. Como portadores de iniciativas, sin duda alguna, otros también poseen el derecho y cuentan con la obligación de involucrarse en el mejoramiento de la educación. Debemos evitar los prejuicios ideológicos si verdaderamente queremos edificar una familia hondureña unida y fuerte. Es indispensable, pues, consultar a los gremios, organizaciones políticas, sindicales, obreras y campesinas, a la empresa privada, la iglesia, productores independientes, etc.; dado que ha llegado el momento de que todos hagamos uso de la palabra y de nuestras facultades creativas para proponer soluciones.

El hombre es la medida de ciertas cosas, por ello debe responderle al mundo y a los demás, debe ser un sujeto responsable.

4. Convertir el agro, la industria, el comercio, el turismo, etc., en fuente permanente de aprendizaje: desde hace mucho tiempo, el pensamiento anarquista ha propuesto el retorno del hombre a su ambiente natural para impulsar desde allí experiencias de aprendizaje significativas para su vida. Esta idea es quizá uno de los aportes más valiosos de dicha concepción antropológica a la doctrina pedagógica y en un legado que debemos estimar a plenitud para reorientar nuestro paradigma educativo.

Se trata entonces que en dicha área de la vida socioeconómica, se pueda efectuar permanentemente investigaciones y prácticas académicas y científicas sustentadoras del diseño y desarrollo de los currícula correspondientes al nivel educativo en que se encuentra el educando. La llegada de los estudiantes practicantes de las distintas carreras a los centros de trabajo ha sido hasta el momento una forma yuxtapuesta, parcial y ligera de vincularlos al campo productivo pero la verdadera integración aún no se da. Tampoco hay razón para prolongar el encuentro del educando con el trabajo, la iniciación debe efectuarse desde la educación primaria.

Se trata (un poco) como diría IVAN ILLICH desde otro ángulo socio-pedagógico, de "desescolarizar la cultura".

El plan educativo a desarrollar debe corresponder más al plan de desarrollo nacional que al de gobierno del partido político en el poder: los cambios de gobierno y la cuasialternabilidad política ocurridos históricamente en nuestro país, han sido causas frecuentes de la disolución de esfuerzos valiosos que administraciones anteriores han puesto en marcha para mejorar la situación educativa de la nación.

Si bien las revisiones a lo realizado y a lo existente constituyen procedimientos normales de evaluación ello no implica necesariamente su aniquilación total. Es evidente que las condiciones de la realidad cambian constantemente y con ella los programas, políticas y estrategias del sector educativo, pero la ruptura de su continuidad debe partir de estudios serios y rigurosos.

El plan educativo nacional debe ser el producto del diagnóstico de las necesidades y debe

contener un conjunto de decisiones inteligentes para atender los problemas generales y específicos del país. Convertirlo en "mecha propagandística" o en un camino oculto de proselitismo, es escindir a la nación, violentar los derechos básicos del hombre y ofender a la soberanía popular.

El principio de integración vuelve a tomar aquí una importancia relevante en la planificación, coordinación, acompañamiento y seguimiento del proceso educativo junto a otras áreas de la realidad que se hayan incorporadas en el desarrollo nacional en su conjunto.

6. La educación debe estar a tono con el movimiento del mundo y de la historia: siempre será un reto para los sistemas educativos de los distintos países, ofrecer a los ciudadanos una cultura general y una cultura especializada que sea coherente con la realidad interna y con las necesidades de formación de competencias deseables para participar en condiciones óptimas en el escenario mundial.

Esta meta llena de ambición y esperanza, exige la búsqueda de mayor información, actualización permanente, trabajo árduo y persistente, para el perfeccionamiento intelectual, moral y material de nuestro pueblo, "Pensar y hacer las cosas dentro de un clima de excelencia", es la máxima que la educación debe promocionar en todo sus niveles y en virtud de ello, además de prestar importancia a los resultados cuantitativos debe tenerse mucho celo con los resultados cualitativos.

Nuestra educación debe estar siempre abierta hacia la multiplicidad de manifestaciones del mundo, pero siguiendo el espíritu del pensamiento de José Martí, que esta apropiación no implique la disolución de nuestra identidad.

HISTORIA Y PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE LA MODERNIDAD (Una Aproximación)

Isidro Perdomo(*)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende responder al objetivo general de "Desarrollar una perspectiva general sobre el campo de la teoría educativa. Así como, y en consecuencia, "conocer y asumir una actitud crítica, tanto sobre las propuestas educativas, como frente a los debates contemporáneos de la teoría educativa referentes a la polémica sobre pedagogía y la(s) ciencia(s) de la educación"⁽¹⁾.

El presente ensayo se estructuró en dos grandes apartados: En la primera parte se intenta ubicar y contextualizar el desarrollo de la reflexión pedagógica, mostrando como este esfuerzo reflexivo ha estado ligado al desarrollo histórico de la sociedad moderna. Bajo este planteamiento subyace la hipótesis de que en la búsqueda de identidad de la Pedagogía debe analizarse necesariamente las distintas propuestas pedagógicas en su vinculación con su entorno social. En la segunda parte se trata de encontrar, de una manera general, la relación de la reflexión pedagógica sistemática con la modernidad, paralelamente a la exploración del debate epistemológico actual. Correlativamente se explora y se sugiere la tesis de resituar la discusión en el terreno de la praxis (ningún conocimiento llega a conformarse si no se liga a una Praxis: H. Lefebvre) más concretamente en el terreno de una Pedagogía de la Acción (F. Gilles). El enfoque adoptado permite argumentar desde una teoría de la Historia y desde una epistemología en cuestión, el planteamiento de una Pedagogía como "lenguaje de

posibilidad"⁽²⁾ que actualiza permanentemente su saber y su hacer en sintonía con las urgencias del desarrollo social.

Al final se presentan algunas conclusiones y la bibliografía utilizada.

I PARTE

Gramsci principalmente, pero también Giroux, Dilthey y Croce entre otros, han puesto de manifiesto la importancia de la historia para la comprensión del fenómeno educativo y de sus respectivas propuestas. Este encuadramiento es necesario para dar cuenta de la relación dinámica entre la Pedagogía y su colonizado objeto de estudio: la educación; fenómeno social históricamente mutante e inevitablemente vinculado al destino de la sociedad. Olvidar esto equivale ni más ni menos a disociar historia y presente, y a obviar que "las edades en que se preparan reformas y transformaciones miran atentas al pasado, a aquel cuyos hilos quieren despedazar y aquel de quién intentan reanudarlas para seguir tejiéndolos"⁽³⁾. Esos momentos son las coyunturas en que se gestan las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales etc. y se construyen nuevas visiones del mundo, formas de conocimiento y prometedoras posibilidades de aplicación de este conocimiento. La historia de la Pedagogía ha dejado suficientemente establecido que los principales intentos por construir su campo, responden a condiciones históricas específicas, una nueva imagen del mundo, nuevas paradigmas y nuevas expectativas respecto de las posibilidades del conocimiento pedagógico para transformar las prácticas educativas. Asumir esta perspectiva no equivale a concebir las propuestas pedagógicas como fenómenos superestructurales "determinados", sino como fenómenos mediados que expresan también la dialéctica de la sociedad y época a que pertenecen en cuanto nacen de una praxis

(*) Director de la Dirección de Evaluación; Docente Investigador.

- (1) Aguilar, Virginia. Teoría Educativa. (Multicopia).
- (2) "Formas de análisis que van más allá de las teorías críticas hacia la teoría más difícil por hacer que es sentar las bases teóricas para transformar los modos de práctica..." Raymond Williams, citado por Peter MC. Laren en: La Postmodernidad y la muerte de la política: Un indulto brasileño, p. 95.
- (3) Croce, Benedetto. Citado por Carlos Rama en Teoría de la Historia p. 178.

socialhistórica. En este sentido, la praxis es el punto de partida y de llegada de toda reflexión pedagógica, dado que "en definitiva lo que realmente importa no es interpretar el mundo, sino transformarlo".

En efecto, los grandes "nodos" de la historia de la educación y de la Pedagogía han mostrado que el Lenguaje de la Posibilidad es el denominador común y justificador de todos los proyectos por construir la disciplina, es la verdadera razón de su identidad, intento que preside las distintas propuestas desde el Renacimiento hasta la actualidad. Su colateralidad a los proyectos de transformación social es más que suficiente para mostrar la justificación última de las propuestas históricas concluidas y de las que se están gestando en el marco de la discusión epistemológica actual.

1. La Propuesta Humanista.

La ciencia de la educación está vinculada al "proyecto de modernidad"⁽⁴⁾. Sus primeras iniciativas nacen de impulsos propios del Renacimiento, cuando el hombre se plantea una relación de nuevo signo con su historicidad, su cultura y su manera de conocer, tomando cabal conciencia de su protagonismo histórico (emancipándose de atavismos teológicos, de sus raíces culturales (lo clásico) y de formas nuevas de conocer (ciencia galileana). Todo ello es el signo de los nuevos tiempos: la modernidad y el naciente capitalismo.

La modernidad signa todo el proceso de búsqueda identitaria subyacente en la reflexión pedagógica que se inicia con cierta intencionalidad a partir del Renacimiento. El lazo filial que une ambos proyectos, aún inconclusos, es un re-editado interés por lo humano, interés que comporta el germen contradictorio que distorsionará el proyecto humanista en cuanto se sustenta en una "nueva racionalidad que acentúa el individualismo"⁽⁵⁾. Representantes de este primer intento de dotar de un programa a la acción de formar son Petrarca, Pedro Pablo Vergueiro, León Bautista Alberti pero principalmente, Juan Luis Vives, Rabelais y Montaigne. La demanda por el empleo de la lengua vernácula, presente en Alberti y Vives principalmente, trasunta el imperativo del momento, relativo a la construcción de las nacionalidades y del proyecto del Estado Nacional⁽⁶⁾, toda vez que se ha comprendido el carácter aglutinador de la lengua nativa y su papel en la preservación de la conciencia e historia colectiva. Por otra parte la reivindicación de la lengua vernácula puede interpretarse también como reacción contestataria al latín, hacia la Escolástica y hacia la

metafísica, expresiones de la cultura feudal todavía presentes en los siglos XVI y XVII. Más pruebas a favor del carácter de "ruptura" de los planteamientos humanistas en Pedagogía las constituyen las propuestas de empleo del método inductivo y experimental y las anticipaciones de una educación realista-naturalista en Vives, Rabelais, y Montaigne respectivamente.

Obviamente, se trata de iniciativas que aún no explicitan el propósito de definir el campo específico de reflexión en torno a la educación ni de construir la teoría correspondiente, pero son la primera tentativa de traducir en planteamientos enseñanzas de prácticas personales sintonizadas con las demandas renacentistas: hacer del hombre el centro y razón de ser de toda reflexión, subordinar la naturaleza mediante una nueva forma de conocer a partir de sus causas, la libre interpretación de las verdades, etc; todo lo cual se traduce en demandas claves para la educación de la época.

2. La propuesta de Comenio: Una Pedagogía para la racionalidad instrumental.

El discurso pedagógico que caracteriza el siglo XVII emerge de procesos inherentes al desarrollo capitalista. En cierto modo, es la continuidad lógica de intentos iniciados en los siglos precedentes pero por derroteros equivocados que condujeron a resultados que contradecían y distorsionaban los propósitos originales del Renacimiento.

El método inductivo y experimental de empleo particular para el conocimiento de la naturaleza se extrapola no sólo como didáctica, sino como manera de conocer el hecho educativo de manera causal. Con su empleo como método de conocimiento madura la ciencia natural y se refuerza la tendencia a constituirlo en paradigma para la explicación del hecho humano. El conocimiento de lo educativo se encara por tanto con actitud tecnológica⁽⁷⁾. La revolución copernicana de la ciencia, consumada por Bacon, instalará la reflexión

- (4) Carrizales, C. Las obsesiones Pedagógicas de la Modernidad, p. 35.
- (5) Habermas, J. El Discurso Filosófico de la Modernidad. p. 12.
- (6) Este proyecto de las burguesías nacionales de Europa, es acompañado en los países protestantes de una tendencia hacia un mayor control de la educación y un mayor desarrollo de la educación pública.
- (7) Mardones J. y Ursua N. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Nota histórica de una polémica incesante. P.15-38.

acerca de la fundamentación de las disciplinas humanas y sociales (y por tanto de la Pedagogía) en la perspectiva del objetivismo que postula la certeza de las cosas en la evidencia; en cuanto, ideología que corresponde a valores egoístas propios del individualismo capitalista devendrá en metafísica y mera ficción de la ciencia social en proceso de gestación.

La Didáctica Magna de J.A. Comenio (1592-1670), expresa en el campo de la Pedagogía la actitud tecnológica, la pretensión objetivista hacia el conocer, encubiertas como una Pedagogía Realista que pretende conciliar a la experiencia y el método inductivo con la razón. Esta obra, a decir de Gabriel de La Mora, transformaría a la Pedagogía en la Ciencia de la Educación, replanteando el status de los pedagogos de simples ayos a forjadores de plazo ciudadanos. Consecuentemente, Comenio sitúa a ese futuro ciudadano -el niño- en el centro del fenómeno educativo, haciendo que todo concurriera a su servicio; maestros, textos, aulas y métodos⁽⁸⁾. Hay en Comenio toda una intención de constituir en ciencia lo que se consideraba arte tutelar⁽⁹⁾ es el punto de partida del esfuerzo por dar a la Pedagogía una estructura científica⁽¹⁰⁾. Su propuesta, consonante con las condiciones de su época, apunta o fundamenta la ética pragmatista (educación para la vida), y utilitarista (enseña sólo lo útil), lo mismo que al individualismo (naturalismo-intuitivismo), por lo que puede considerarse como ejemplo de la racionalidad instrumental que preside el proyecto de la Modernidad y que contamina todo el campo reflexivo en Pedagogía hasta Dewey, considerado el último representante, universalmente conocido, de la Pedagogía en la Modernidad.

II PARTE

1. La Pedagogía en el núcleo de la Modernidad:

Para muchos estudiosos de la Pedagogía, esta nace realmente en el siglo XVIII como efecto de la gran producción cultural de este siglo. Guy Avanzini⁽¹¹⁾ y Roberto Caballero⁽¹²⁾ caracterizan esta etapa de la reflexión pedagógica como de prevalencia de la filosofía.

En general, el siglo XVIII está signado por el predominio de la razón, expansionismo que se inicia con Descartes (a quién Ortega y Gasset consideraba el primer hombre moderno) y alcanzaba su máxima expresión en la Ilustración, denominador común del Despotismo Ilustrado, que caracterizó a la mayor parte de este siglo y de la Revolución Francesa. También es el siglo de la

afirmación optimista del desarrollo histórico como proyecto liberatorio, optimismo del que no es extraña la educación, en cuanto se le confía la tarea de formar para la libertad.

La educación allana el camino hacia el Estado burgués a partir de la consolidación de algunas conquistas liberales pre revolucionarias: educación estatal, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica, laicismo y Educación Cívica para la formación ciudadana, organización de la instrucción pública como unidad, etc, proyecto en el cual se alinearon Diderot, Rousseau, La Cholatais, Turgot y Montesquieu⁽¹³⁾.

Ya desde el siglo XVII, la Educación Estatal fue asumida con propósitos políticos en aquellos países donde el mayor desarrollo capitalista garantizaba la concreción a más corto plazo del proyecto de "gran Nación", para substituir a las potencias católicas en el liderazgo europeo y mundial, tal fue el caso de Alemania e Inglaterra primero. Con la Revolución Francesa la educación estatal se convierte en nacional. Esta pasa a tener un contenido cívico y patriótico y a ser entendida como uno de los derechos del hombre para el ejercicio de la libertad⁽¹⁴⁾.

Juan Jacobo Rousseau, es sin duda, el gran exponente del pensamiento filosófico pedagógico del siglo XVIII, en su "Discurso sobre las Ciencias y las Artes" anticipaba la crítica fundamental a la nueva ciencia al objetarle no haber contribuido a la depuración de las costumbres; antes bien como instrumento de la civilización (léase Modernidad) contribuyó a la destrucción de la bondad natural del hombre, de ahí su imperativo de volver a lo natural⁽¹⁵⁾. Su naturalismo es entendido en primera instancia como el estado natural, humano anterior a lo social. Este estado natural es el Individuo. (En Rousseau, por consiguiente, el individuo es anterior a la sociedad), regido por leyes generales, racionales que se hallan por encima de todas las circunstancias históricas y sociales⁽¹⁶⁾. El estado natural del hombre es la libertad afirma, pero libertad e individuo no son conceptos extraños entre sí;

- (8) De la Mora, Gabriel. "Prólogo en Didáctica Magna. Juan Amos Comenio. p. IX.
- (9) Ibidem. p. XXXII
- (10) Mantovani, Juan. "Filósofos y Educadores" en Ob.cit. p. XXXV
- (11) Avanzini G. "Filosofía y Ciencias de la Educación" en Pedagogía del S. XX. p. 341-354.
- (12) Caballero, R. La Teoría Pedagógica, una semblanza de sus interpretaciones (S.D.)
- (13) Luzuriaga L. Historia de la Educación. p. 164-180.
- (14) Ibidem pág. XXXVII.
- (15) Marías J. Historia de la Filosofía. Pág.s 257-258.
- (16) Luzuriaga L. Ob.cit pág. 467-169

antes bien, se presuponen. Estas ideas filosóficas las aplica a la Pedagogía en su obra *El Emilio*: "En el orden natural - dice al hablar de *El Emilio* - siendo todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre... al salir de mis manos, no será, convengo en ello, ni magistrado ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre"...⁽¹⁷⁾.

Sus ideas pedagógicas al igual que sus ideas políticas ejercieron gran influencia en el pensamiento posterior, especialmente en la Pedagogía Humanista al ser retomada por Pestalozzi (S.XIX) y las corrientes individualistas de la psicopedagogía contemporánea. En la historia de las ideas pedagógicas, Rousseau bien puede ser caracterizado como una especie de JANO, una de cuyas caras mira hacia el naturalismo y humanismo renacentista y otra hacia el individualismo de la modernidad actual.

En resumen, el pensamiento pedagógico dominante durante el siglo XVIII y buena parte del siguiente tiene como características, entre otras, las siguientes: el predominio de la razón, optimismo en las posibilidades de progreso y emancipación por medio de la educación, gestación de concepciones pedagógicas naturalistas e individualistas; prevalencia de aquellos planteamientos que coinciden con el proyecto educativo del Estado (educación estatal, secularización, derecho humano, etc).

2. El Debate Epistemológico

Aquí se intenta examinar de manera bastante general la problemática actual de la Pedagogía en relación con el problema de los valores. También se examina panorámicamente la relación entre reflexión pedagógica y racionalidad moderna. En ambos casos se asumen como puntos de vista compartidos, planteamientos ajenos y añejos ya conocidos.

Por supuesto no se trata de una revisión exhaustiva sino superficial sobre aquellos nudos que puedan tener alguna significación, ante todo, para la acción educativa; por consiguiente se priorizan en la discusión aquellos aspectos que tienen mayor implicación tanto en la constitución de un cuerpo de reflexiones como en la transformación de las prácticas.

Los Valores y la Pedagogía

En este sentido se comparte como justificación el punto de vista acerca del desarrollo insuficiente del debate y de la necesidad de profundizar en los aspectos identificados por su mayor potencia con el hecho educativo. Como

hemos visto, los esfuerzos de construcción de las distintas propuestas han puesto de manifiesto que la discusión en Pedagogía no se reduce únicamente a problemas cognoscitivos propiamente, sino que se hace extensiva también a aquellos aspectos que median toda epistemología y que empuja su discusión al terreno de la praxis misma. En este terreno, consecuentemente, la reflexión se implica con el problema de los valores y de la objetividad.

Aun si se reconoce la relativa autonomía de clase del intelectual que se aventura a reflexionar sobre Pedagogía o sobre cualquier otro campo del conocimiento no se puede obviar que sus valores científicos en definitiva obedecen a razones extra científicas y que en ambos casos, estos orientan tanto sus prioridades respecto a la reflexión como sus expectativas y conclusiones (la hipótesis es siempre una hipótesis pre-argumentada). Por ejemplo, quienes promueven una visión utilitarista de la educación, difícilmente podrán negar que bajo esta visión subyacen en forma mimetizada aquellos valores que el sujeto de la reflexión identifica como los de la sociedad en su conjunto. El valor atribuido a la educación como medio de status y movilidad social, como medio de lograr la identidad nacional, como condición para la dominación o la emancipación, etc. están presentes en los distintos momentos de la reflexión pedagógica. Lo anterior sugiere suficientemente que el centro de gravedad del debate en Epistemología no es realmente lo académico, sino el mundo real de la praxis y sus contradicciones. Es en este terreno, en verdad, en donde puede visualizarse una posible salida a la problemática de esta disciplina. No es casual que Schleiermacher (1768-1834) considere a la Pedagogía como una ciencia derivada por una parte de la Ética y por otra parte coordinada por la Política; más tarde, Herbart coincidirá en fundar la Pedagogía sobre la base de la Filosofía práctica.- La Pedagogía no puede ser disciplina o ciencia autónoma, pues su objeto, la Educación, es la forma de praxis humana más comprometida con los intereses de clase, cuestión que queda comprendida desde la aspiración diltheyana.

Epistemología y Racionalidad Instrumental

La discusión epistemológica en Pedagogía se enmarca dentro de la discusión general acerca de qué es la ciencia, salpicándose por tanto de la polémica que en torno a la racionalidad se ha entablado entre el pensamiento tradicional, representado en estos momentos principalmente por posturas neo-positivistas, y el

(17) Ibidem. pág. 167

pensamiento crítico representado fundamentalmente por corrientes dialécticas. (T. de la Reproducción, Filosofía de la Praxis, etc). En el centro del debate acerca de qué es la ciencia destaca la crítica a la racionalidad moderna, concepto que empieza a estructurarse con el Renacimiento y al cual se ve arrastrada la acción educativa y la argumentación teórica en que descansa la nueva ciencia baconiana y de la que no puede escapar la teoría del conocimiento que se construye para ella a partir del S. XIX.

La Teoría del Conocimiento que corresponde a la ciencia moderna (analítico-empírica), coloniza la reflexión pedagógica delimitándole los problemas y los espacios del debate.

Un primer aspecto a discutir es el relativo al objeto de estudio de la Pedagogía. Al respecto, la Epistemología de la racionalidad instrumental le demanda la posesión de un objeto de estudio bien definido para poder considerarle ciencia. Dentro de este marco difícilmente la Pedagogía podría satisfacer dicho requisito pues como se sabe, su objeto de estudio también es compartido por otras disciplinas relacionadas con el hombre: Psicología, Sociología, Economía, Administración, etc. En consideración de ello, se le niega identidad y se disuelve en las llamadas Ciencias de la Educación, concepto igualmente ambiguo y lleno de incertidumbres que ha conducido a Ferry Gilles, a preguntarse acerca de la posibilidad de que los discursos constatativos, explicativos o hermenéuticos propios de las Ciencias de la Educación, tiendan a descalificar a los de la Pedagogía⁽¹⁸⁾. Desde nuestro punto de vista, la multidimensionalidad del objeto de estudio no es más que un problema suigéneris que encarece la necesidad de un enfoque multidisciplinario, que bien puede ser el propio de una Ciencia de la Educación. El requisito de un objeto de estudio definido es pues un sofisma de distracción que responde a tradiciones de enfoque unidimensional que han prevalecido en el quehacer científico.

Durkheim, considerando la ambigüedad del discurso pedagógico que emerge del aspecto suigéneris de la práctica educativa (acción desarrollada en la práctica y teoría de esa práctica) propone denominarla "Teoría-Práctica" subrayando que a diferencia de la ciencia de la educación que estudia el hecho educativo tal cual, tiene como función "proporcionar al educador ideas directrices"⁽¹⁹⁾.

La ambivalencia de esta denominación refleja la naturaleza suigéneris de la disciplina cuestionada. Su espacio se localiza en un punto intermedio entre la ciencia y la práctica, lo cual le da un status epistemológico

controvertido si se le evalúa desde los parámetros de la Teoría del Conocimiento propia de la ciencia de la modernidad, se deduce de ello que la cientificidad de la Pedagogía, si es que ello importa realmente, debe evaluarse a partir de otros criterios. Gilles Ferry, quizá considerando que la mayoría de los que han hecho reflexión pedagógica han sido filósofos insinúa un replanteamiento del discurso pedagógico en el marco de una filosofía de praxis, que desnude pretensiones científicas escondidas bajo denominaciones tales como Pedagogía Científica, Ciencia Pedagógica o Prácticas Pedagógicas Científicas y las revele como pretensiones absurdas e ingenuas⁽²⁰⁾. "La pedagogía -dice- no estaría muerta si en lugar de convertirse en la trayectoria de, por así decirlo, "verdades científicas", desarrollara un discurso crítico, cuestionador y exploratorio, por medio del cual surgiera la necesidad de volver a la acción educativa"⁽²¹⁾.

Mas allá de las etiquetas lo que verdaderamente importa es desarrollar ese discurso crítico, cuestionador y exploratorio que vehiculice la posibilidad interactiva entre la teoría y la práctica y que aclare las necesidades sociales concretas (e historia vista) a que responden las prácticas educativas, máxime si se considera que la educación es el paso obligado de todo cambio social.

CONCLUSIONES

1. El desarrollo sistemático de la teoría educativa, pedagogía y/o ciencia de la educación como campo de estudio ha estado estrictamente vinculado a las grandes transformaciones de la sociedad en los tiempos modernos. El estudio de esta articulación posibilita comprender la relación que se establece entre pensamiento pedagógico y educación, teoría y práctica.
2. El pensamiento pedagógico está ligado al destino de la sociedad, por tanto, la Pedagogía como toda ciencia social no puede aspirar a constituirse en ciencia desde la argumentación de una autonomía. La educación, su objeto de estudio es la forma más comprometida de la praxis humana.

- (18) Ferry, Gilles. El Trayecto de la Formación. p. 16
 (19) Durkheim E. Sociología y Educación, págs. 87-151
 (20) Gilles F. Ob cit. págs 16-22
 (21) Ibidem. p. 40.

3. La búsqueda de identidad de la Pedagogía, por lo tanto, supone necesariamente el análisis de las distintas propuestas pedagógicas como manifestaciones de la praxis social dadas ciertas condiciones históricas. En la apropiación de este conocimiento es necesario auxiliarse de la Teoría de la Historia.
4. El análisis histórico de las distintas propuestas pedagógicas, desde el Renacimiento hasta la tentativa herbartiana de constituir un campo de teorización específico, revela los obstáculos epistemológicos de la Pedagogía en su intento de constituirse en Ciencia bajo el canon de ciencia experimental, positiva, que le demanda el pensamiento tradicional.
5. La epistemología de la ciencia de la modernidad no debe ser la criteriología para evaluar el status científico de la pedagogía, pues sus parámetros de objetividad desconsideran el hecho de que esta condición no puede darse en abstracción de los valores que subyacen en las prácticas educativas en cuanto forma de las prácticas sociales.
6. Una perspectiva más apropiada, por consiguiente, para debatir los problemas de la objetividad, es el de la Hermenéutica a partir de la categoría de la "intersubjetividad compartida". Esto definiría a la Pedagogía como una Ciencia de la comprensión más que como ciencia explicativa y causal.
7. El problema de su cientificidad se vincula también con el problema de la multidimensionalidad de su objeto de estudio y con su enfoque interdisciplinario.
8. Independientemente de sus pretensiones de cientificidad, la legitimidad del pensamiento pedagógico reside en su capacidad de desarrollar un discurso crítico y cuestionador que lo retrotraiga a la acción educativa y que clarifique las necesidades sociales concretas a que responden las prácticas educativas (lenguaje de posibilidad).
9. Esta condición resitúa la discusión epistemológica en Pedagogía en el terreno de la filosofía de la praxis o de la pedagogía de la acción.

LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI Y LA EDUCACIÓN

Oscar Soriano (*)

Algunos rasgos biográficos

Lev Semionovitch Vygotsky, nació el año 1896, en la ciudad de Orscha, Bielorrusia. Su educación básica estuvo a cargo de un preceptor privado. Sus estudios superiores los inició en la facultad de medicina de la Universidad de Moscú, pero su formación humanística previa (Contreras, 1996, p.5) le condujo al estudio del Derecho y la Filosofía (1913-1917).

Después de graduado en 1917, se trasladó a la ciudad de Gomel, donde vivían sus padres. En este período (de 1918-1924) entró en contacto con la vida escolar, impartiendo sus primeras clases de psicología, identificando por primera vez "el problema de la educación de los discapacitados físicos" (Contreras, 1996, p.4). En 1925 presenta el resultado de sus investigaciones, la psicología del arte, como tesis doctoral en el Instituto de Psicología de Moscú. Murió en 1934 a la edad de treinta y ocho años, luego de diez años de intensa actividad científica, cuyo legado fue descubierto hacia finales de la década de los setentas (Contreras, 1996, p. 5; Riviere, 1994, p.11).

1. LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA SOVIÉTICA: EL CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO

Según Carretero y García Madruga (1993), en el desarrollo de la psicología soviética destacan tres características.

1. Existió una directa e intensa relación entre el desarrollo de la psicología en lengua rusa y los acontecimientos sociopolíticos sobrevenidos a partir de la revolución socialista de 1917.
2. Una estrecha relación entre las concepciones filosóficas e ideológicas Marxistas y los trabajos de investigación. Se concede a la teoría un predominio mucho mayor, de lo que es habitual en el mundo anglosajón.
3. La investigación psicológica se entendió como susceptible de ser aplicada en diferentes campos y básicamente se constituyó en "uno de los instrumentos básicos al servicio del Estado para transformar la conciencia de los ciudadanos con

Licenciado, Profesor, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, candidato a doctor en Educación de la Universidad de Costa Rica.

vistas a la construcción de la Sociedad Socialista" (p. 155-56).

Suelen reconocerse tres grandes períodos en el desarrollo de la psicología soviética (Carretero; García, 1993, p.156).

- Desde 1914 hasta 1930: Período mecanicista.
- Desde 1930 hasta 1950: Período dialéctico.
- Desde 1950 en adelante: Período de síntesis.

Psicología evolutiva

El período mecanicista (1917-1930), de fuertes controversias con las posiciones imperantes en la psicología prerevolucionaria, (metodología introspeccionista, idealismo filosófico), bastante influidas por las teorías de Wundt. Estas posiciones fueron criticadas y sustituidas por los enfoques de la "Reactología" defendidas por Kornilov, quien ocupó la dirección del Instituto Psicológico de Moscú en 1923, desplazando a Chelpanov fundador del Instituto de Psicología en 1912. La pugna entre psicólogos (Kornilov) y los psicofisiólogos (Betcherev) se debía a que mientras el primero, desde la perspectiva dialéctica de F. Engels, sostenía que "los fenómenos psíquicos no se reducían a cuestiones fisiológicas y, por tanto, defendía la importancia de lo subjetivo en la psicología -aunque

estudiados con métodos objetivos- los psicofisiólogos, sobre todo Betcherev, opinaban justamente lo contrario" (Carretero, García. 1993. p.158).

En medio de tal controversia aparece la figura de Vygotsky, persona alrededor de la cual se conformaría un importante grupo, entre ellos Luria y A.N. Leontiev, autodenominados la "Troika". Este grupo desarrolló importantes investigaciones de la Psicología Evolutiva, algunos de cuyos principios y resultados sólo comenzaron a conocerse hacia finales de la década de los años sesenta (ver Contreras, 1996.p.5; Carretero, y García, 1993, p.158). Un ejemplo de tal situación lo constituyen las críticas de Vygotsky hechas a las teorías de Piaget en el libro Pensamiento y Lenguaje, publicado en 1934 y del cual Piaget tuvo conocimiento tres décadas después (Véase Vygotsky, 1977, p. 197). El denominado período dialéctico (1930-1950) se caracteriza por la mayor y directa influencia que ejercen las directrices políticas del partido Comunista en el desarrollo de la Psicología en la Unión Soviética. En 1929 aparecen publicados los Manuscritos Filosóficos, de Lenin, que serían utilizados para reorientar los trabajos teóricos en el campo de la psicología. Asimismo en 1936 la Dirección Política Central del Partido Comunista (PCUS) decide la abolición de los test de inteligencia. En este período (1930-1936) se critica la teoría de Vygotsky, en especial la idea de que "el desarrollo psicológico se produce siempre inmerso en un proceso de evolución histórica y social del cual es parte inseparable" (Carretero, y García, 1993, p.160).

Las medidas adoptadas por el Comité Central del PCUS interrumpieron el normal desarrollo de las investigaciones de la psicología evolutiva; se suspendieron los intercambios con los psicólogos de occidente.

El tercer período denominado de síntesis que va del año 1950 en adelante, se caracteriza por los intentos de "pavlovización de la psicología soviética" (Carretero, y García, 1993, p.161). Las raíces de este proceso se encuentran en el clima generado a partir del decreto de 1936, y del auge del Stalinismo, que hace prevalecer la visión política del Comité Central por sobre cualquier otra consideración especialmente las científicas. No obstante que en el campo profesional de la psicología coexistían los que daban primacía a los "factores biológicos sobre el desarrollo de la inteligencia como Blonsky y otros", con los que enfatizaban los "Factores sociales, como Vygotsky", aún así el decreto de prohibición del PCUS trata a todos por igual (Carretero y García, 1993, p.160). Es hasta en la década del cincuenta en que comienzan a publicarse los trabajos que en el ínterin continuaron desarrollando los seguidores de Vygotsky. La pretensión

de adecuar los desarrollos científicos a la "doctrina marxista" condujo al PCUS a decretar en 1950 que las teorías de Pavlov eran las más ajustadas al enfoque marxista. Esta decisión estimuló los debates en teoría psicológica y la reanudación de los estudios experimentales, con los cuales se sometió a reconsideración las teorías de Pavlov, en especial la referida al "segundo sistema de señales". Según Luria (1979 p.29) Pavlov afirmaba, a diferencia de los conductistas, la existencia de diferencias cualitativas esenciales entre el comportamiento del hombre y el animal, pues en el hombre hay utilización del lenguaje compuesto de "señales" que representan a su vez otras señales provenientes del medio.

Estos debates hicieron pasar a un plano inmediato la consideración de los "procesos intermedios o mediacionales" en los que el lenguaje desempeña un papel central. Precisamente, según Carretero y García (1993) "el papel del lenguaje como regulador de la acción será una de las grandes contribuciones de la psicología evolutiva soviética" (p.161).

II. LAS CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA SOVIÉTICA

En el contexto descrito, Vygotsky propuso que "la Conciencia - y por tanto los procesos superiores del pensamiento- no debe ser dejada de lado en la psicología, sino que por el contrario, constituye su objeto prioritario" (Carretero y García, 1993. p.162).

El desarrollo de la psicología soviética se caracterizó por su estrecha relación con las directrices políticas que en nombre de la doctrina marxista emanaban del Comité Central del PCUS. En tales circunstancias, imperaba más el método de sometimiento a la autoridad doctrinal, el "método de las citas", el Magister Dixit que consistía en el relleno de citas de los clásicos (Marx, Engels, Lenin) en la elaboración de los trabajos teóricos. Curiosamente tal es el método que prevaleció en el denominado "período dialéctico" del desarrollo de la psicología soviética.

Aportes de Vygotsky

Según Contreras (1996,p.14) en la teoría de Vygotsky son discernibles tres aspectos o líneas de investigación: el instrumental, el histórico y el cultural.

El aspecto o carácter instrumental

Con este término Luria, uno de los colaboradores cercanos, quiere destacar el enfoque cognitivo de la teoría de Vygotsky. Según el mismo, "Todos los procesos superiores o complejos de la conducta, ya estén relacionados con el pensamiento, el lenguaje a la actividad motora, tienen un carácter mediacional o lo que es lo mismo consisten en la utilización no sólo de los estímulos o recursos internos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo" (Carretero y García, 1993, p.163).

Básicamente, la orientación instrumental "se centraba en el uso de medios externos, es decir instrumentos psicológicos, para facilitar el desarrollo de las formas superiores de Memoria, Atención y Toma de Decisiones" (Contreras, 1996, p.14).

Los recursos internos son estrategias para recordar, el uso del lenguaje interiorizado para dirigir una conducta, se comparan a los instrumentos materiales que utilizamos en la actividad práctica.

Además, "la adquisición y desarrollo de dichos instrumentos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto". Esta parece ser la razón por la cual se suele calificar de sociocultural o sociohistórica a la teoría de Vygotsky. Precisamente, uno de los aportes generales de Vygotsky consiste en haber facilitado, con su énfasis sociocultural, el "referente teórico que combinó la historia, las instituciones sociales, los artefactos culturales, los significados culturales, los signos culturales como el lenguaje, las actividades, las interacciones interpersonales y la cognición, que le dé una nueva orientación a las investigaciones de la cultura, el contexto y la cognición (Contreras, 1996, p.17).

La teoría de Vygotsky se califica de histórica en tanto que asume la tesis expuesta por Carl Marx tanto en la Introducción a la crítica de la Economía Política, de 1857, como en la Ideología Alemana, en especial en el denominado apéndice titulado Las Once tesis sobre Feuerbach:

El modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. NO ES LA CONCIENCIA de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia (citado por Carretero y García, 1993, p.165). La tesis mencionada concuerda con la idea de que la *conciencia humana es el producto más desarrollado de la evolución de la materia. Por tanto, el sujeto humano en el momento de su nacimiento es el heredero de toda evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo estará en función de las características del*

medio social en el que viva (Carretero; García, 1993, p.164).

Y aunque Leontiev y Luria (1968) reconocen que Vygotsky no fue el primero en hacer estas aseveraciones, si fue uno de los primeros en promover las investigaciones orientadas a probar la teoría. Una de ellas fue la que se produjo en 1931-32 en las zonas del Uzbekistan y tenía el propósito de estudiar el desarrollo de los procesos cognitivos en adultos pertenecientes a la misma comunidad pero con diferentes niveles educativos, en un momento en que se habían desarrollado programas de alfabetización de adultos. El estudio es un antecedente del enfoque del ciclo vital, ya que en él se expone uno de los aspectos claves del mismo, esto es, "la enorme importancia que pueden tener los cambios durante la vida adulta producidos no sólo por el propio desarrollo psicológico sino también por los acontecimientos sociales que se dan en el medio" (Carretero y García, 1993, p.165).

Finalmente, la teoría de Vygotsky es caracterizada como "cultural" o social. Vygotsky concedió especial importancia a las influencias sociales y culturales en el desarrollo de las funciones psicológicas tanto aquellas provocadas por las transformaciones sociales, como las que derivan de la "interacción social a lo largo del desarrollo ontogenético".

La interacción social

Vygotsky consideraba que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en primer lugar en el curso de la relación de un niño con otro u otros niños más competentes, o con los adultos y que posteriormente se internalizan.

Vygotsky (1988) dice que la internalización de las funciones psicológicas superiores, consiste en una serie de transformaciones:

1. "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
 2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- Más específicamente, dice Vygotsky.
en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a

la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1988.p.94), y finalmente,

3. "La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos" (1988.p.94).

III. LA INTERACCIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En la teoría de Vygotsky las relaciones sociales, la interacción entre niños y de éstos con los adultos desempeñan un importante papel en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las tesis desarrolladas al respecto tienen una profunda implicación en los procesos educativos.

Según Vygotsky (1988), los problemas en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto, ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo de los niños en edad escolar" (p.123).

La relación entre desarrollo y aprendizaje es fundamental, pues se requiere de una concepción del desarrollo del niño que para la época en que Vygotsky realizaba sus investigaciones eran según él "metodológicamente confusas". Vygotsky identificó tres posiciones teóricas referidas al desarrollo y al aprendizaje y a la relación entre ambas.

1. La primera, apoyada en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. En esta perspectiva el aprendizaje se entiende como un proceso puramente externo, no vinculado de modo activo en el desarrollo.

Según Vygotsky (1988) en investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento, *se ha partido de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar (p.124).*

El ejemplo que entrega Vygotsky de estas teorías son

la de Piaget y la de Binet.

El segundo grupo de teorías es aquel en el que se identifica el aprendizaje con el desarrollo. Vygotsky centra su crítica en la teoría que se apoya en la categoría de reflejo, por considerarla insuficiente e inadecuada para esclarecer el proceso tanto de desarrollo como del aprendizaje. En dicha teoría "el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados, esto es; el proceso de aprendizajes está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo" (1988, p.125). Tanto esta teoría como la de Piaget comparten la concepción del desarrollo como "elaboración y sustitución de las respuestas innatas". También, ambas posiciones descansan en un supuesto antropológico solipsista: el aprendizaje resulta ser, por lo tanto, una actividad solitaria, (Véase Riviere, 1994. Carretero, 1996).

Finalmente, la tercera perspectiva teórica acerca de la relación entre desarrollo y aprendizaje, es la que trata de superar los extremos de las dos primeras. Vygotsky cita como ejemplo la teoría de Koffka, en la que se sostiene que "el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente. Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje que a su vez, es también un proceso evolutivo" (Vygotsky, 1988,p.126).

En este enfoque Vygotsky encuentra aportes novedosos, entre ellos la combinación de dos puntos de vista aparentemente opuestos (desarrollo y aprendizaje); el carácter interactivo y mutuamente dependiente de ambos procesos y, el punto más importante, el énfasis que se atribuye al aprendizaje, en el desarrollo del niño, (Vygotsky, 1988, p.128). Vinculado al énfasis dado al aprendizaje, aparece a partir de esta teoría el problema de la disciplina formal y el de la transferencia. De manera resumida, aquellos que han acuerpado la aplicación de la disciplina formal para el desarrollo mental de los alumnos, partían del supuesto de que "la adquisición de una respuesta determinada mejora cualquier capacidad en la misma medida" (citado por Vygotsky p.127).

En otras palabras esta teoría sostenía que *la mente es un conjunto de capacidades de observación, atención, memoria, pensamiento, etc. y que cualquier mejora en una capacidad concreta desemboca en una mejora de todas las posibilidades*" (Vygotsky 1988 p.127).

La crítica de Vygotsky va en el sentido de la exclusión reduccionista de las teorías que hacen del aprendizaje un apéndice del desarrollo, que éste avanza más rápido que aquel y, por lo tanto, a restar importancia al papel que

desempeña el aprendizaje en el desarrollo.

Vygotsky tomó distancia de la concepción "endogenista" y "solipsista" del desarrollo entendido como "despliegue de capacidades prefiguradas en el organismo o en el espíritu" (Riviere, 1994, p.58).

Frente a las concepciones de desarrollo imperantes, Vygotsky afirmaba nuestro concepto del desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño (1930, p.116, cit. Por Riviere, 1994, p.59).

Por lo tanto aprendizaje y desarrollo no son equivalentes, pero se plantea que el aprendizaje puede convertirse en desarrollo. "En la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje sería una condición necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores". (Riviere, 1994, p.59). El aprendizaje no es algo externo y posterior al desarrollo, ni mucho menos equiparable a él, el aprendizaje está planteado como condición previa al desarrollo.

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores presupone los procesos de apropiación e internalización de "INSTRUMENTOS" y "SIGNOS" en el contexto de la interacción social. Este contexto cultural, histórico-social, es fundamental en el apareamiento y desarrollo de la conciencia social y en la interiorización, desarrollo y reconstrucción conceptual del ser humano social.

Solamente mediante la interacción se potencia al aprendizaje de los niños, Pero, sostiene Riviere (1994). *el aprendizaje solo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos, y pautas del compañero de interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo. Pero no sólo eso: el aprendizaje depende también del desarrollo potencial del sujeto* (p.60).

La zona de desarrollo próximo.

El concepto de desarrollo previo, el "nivel evolutivo real" (Vygotsky, 1988, p.131), no basta para definir el aprendizaje y derivar de él objetivos educativos. Junto al concepto de desarrollo previo, Vygotsky introduce el

concepto de desarrollo potencial. Estos conceptos son importantes, pues la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no se deriva de los niveles de resolución de tareas que el niño puede realizar. También es necesario establecer que es lo que el niño puede realizar con ayuda de otros, sean niños o adultos.

El "nivel de desarrollo actual" es el que corresponde a ciclos evolutivos alcanzados y se caracteriza por las acciones que el niño es capaz de realizar por sí solo. El "nivel de desarrollo potencial" se define por el conjunto de actividades que el niño es capaz de ejecutar con ayuda de otros.

Ambos conceptos están íntimamente vinculados a la noción de zona de desarrollo próximo, definida como "la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1988, p.133).

La utilidad para la educación de la determinación de la zona de desarrollo próximo en cada caso específico, según Vygotsky, consiste en que *proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración* (p.134).

La preocupación por la educación y por lo que realmente ocurría en las aulas y en los procesos formativos, fue una constante en la vida de Vygotsky. En sus trabajos el contexto educativo, y en general el socio-cultural, desempeña un papel crucial. El sostenía que "las funciones superiores eran resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo, y sólo podían ser explicadas en su génesis, por su historia, situándolas en un contexto" (Riviere, 1994, p.18). Además y como consecuencia de las premisas teóricas que sustentaba, Vygotsky criticó a los psicólogos por el sobredimensionamiento de los instrumentos psicométricos, con lo que terminaron convirtiéndose en "testólogos muy alejados de las condiciones educativas concretas" (Riviere, 1994 p.66). La limitación de los psicólogos y su tendencia psicométrica, consistía en detectar únicamente

el nivel de desarrollo actual en el cual situaban los objetivos didácticos. Al circunscribirse a los niveles evolutivos ya realizados, los tests quedaban limitados en su validez y en las posibilidades de predicción en los contextos educativos. Las consecuencias para los procesos educativos serían las de reducir las posibilidades de desarrollo. La educación deviene básicamente conservadora. En palabras de Vygotsky: *El aprendizaje orientado a los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así, pues, la noción de una zona de desarrollo potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo* (Vygotsky, 1988.p.137-38; Riviere, 1994.p.60).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A manera de conclusión de este rápido bosquejo sobre algunos aspectos de la teoría histórico-cultural de Vygotsky, y sus aportes para la educación, enumeramos los siguientes:

1. Preocupado por la indagación de los procesos de la cultura y la conciencia social, Vygotsky propuso una nueva aproximación evolutiva e histórico-cultural. "La esencia de cualquier fenómeno solo podría comprenderse mediante un estudio de sus origen e historia" (Contreras, 1996).
2. La nueva aproximación evolutiva debía construirse sobre tres conceptos: las funciones mentales superiores, el desarrollo cultural y el control de los procesos personales de comportamiento (Contreras, 1996).
3. El sujeto humano, el individuo, es un ser eminentemente social. Solamente en la interacción, en las múltiples relaciones sociales, el ser humano se individualiza internalizando códigos culturales y desarrollando el lenguaje y su conocimiento a partir de su pertenencia social en un contexto determinado (económico-político-cultural).

Según Riviere (1994) algunos de los aspectos fundamentales en Vygotsky son:

"El vector fundamental de desarrollo de las funciones superiores implica la internalización de los procesos de relación social".

El origen de estas funciones no están en el despliegue centrífugo del espíritu o las conexiones cerebrales, sino en la historia social. La cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (fundamentalmente los símbolos lingüísticos).

El desarrollo no consiste... en la progresiva socialización del individuo primordialmente "Robinsoniano" y autista, sino en la individualización de un organismo básicamente social desde el principio.

Podríamos decir que el individuo, como organización consciente de procesos y funciones internas con signos (que posibilitan la actividad voluntaria y el control autorregulatorio) es un destilado de la relación social" (Riviere, 1994.p.44).

La perspectiva teórica abierta por Vygotsky es sugerente e incitadora para repensar los métodos de trabajo de la docencia en general y en particular para la educación universitaria. Aunque puede parecer difícil para la docencia universitaria, debido a que se trabaja con jóvenes adolescentes y con adultos jóvenes, la aplicación de los postulados Vygotskianos puede orientar la realización de investigaciones acerca de los modos en que se realiza la mediación pedagógica; los aprendizajes de los alumnos según área geográfica de procedencia y nivel socioeconómico. Sin embargo, debemos conceder que incluso en la enseñanza universitaria es factible la aplicación de la metodología propuesta por Vygotsky. El constructivismo deja abierta la posibilidad de nuevos aprendizajes para los seres humanos, y de hecho aquel proceso no está clausurado para las personas adultas. Al contrario, uno de los retos actuales para las diferentes instituciones formadoras, sean de carácter formal o informal, consiste en desarrollar medios adecuados para la capacitación continua, llámesele readiestramiento, reciclaje profesional, etc.

Por otra parte, las modificaciones que se están produciendo en la generación de nuevos conocimientos y la aplicación de tecnologías en el mundo desarrollado,

sugieren, desde la perspectiva de Vygotsky, que en las universidades y en las empresas mismas es preciso evaluar los modos de socialización de nuevos

conocimientos y los objetivos educacionales, en el nuevo contexto económico y cultural de la denominada "Sociedad del conocimiento" (Drucker, 1994.p.21).

BIBLIOGRAFÍA

1. Contreras, I (1996). El impacto de la teoría histórico-cultural de Vygotsky en la investigación educativa actual. Conferencia Programa de Doctorado en Educación. Universidad de Costa Rica.
2. Carretero, M.; García, J. (1981) Principales contribuciones de Vygotsky y la psicología evolutiva soviética, EN: Ospina, (1993) Antología de Temas para el curso de investigación cualitativa. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica.
3. Castorina, J. y otros (1996). Piaget-Vygotsky: Cuestiones para replantear el debate. Editorial Paidós, México.
4. Coll, C. (1993) Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?. EN: Propuesta Educativa, Año 5 (No. 8). Abril FLACSO, Argentina.
5. Drucker, P. (1994). La sociedad Post-Capitalista, Editorial Norma, Colombia.
6. Riviere, A. (1994) La Psicología de Vygotsky. Visor Distribuciones, Madrid.
7. Vygotsky, L. (1977) Pensamiento y lenguaje, Editorial La Pléyade. Argentina.
8. Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo, México.

IDEAS DE SOFÍA SEYERS

José Trinidad Reyes(*)

Yo, débil mujer, me atrevo á levantar la voz reclamando los derechos de mi sexo, en medio de un pueblo que apenas los conoce: yo, sin misión expresa de mis compañeras, hablo en su favor á una sociedad que se cree iluminada con los resplandores del siglo XIX, y que no va á retaguardia en la marcha de la civilización y del progreso, pero que, en orden á nosotras, no tiene ideas que vayan en consonancia con sus adelantos.

No pido tanto como las mujeres parisenses; no me quejo de que en el siglo de las democracias se tolere y se sostenga la aristocracia varonil, ni de que, abolida la esclavitud, esa aberración tan depresiva de la especie humana, no se haya también emancipado la mujer, quedando ella sola esclava en un medio de tanta libertad; ni tampoco hago reparar que el principio, tan decantado, de la igualdad civil y política, no se haya extendido hasta nosotras.

No pretendo, como las socialistas francesas, que seamos asociadas á la administración gubernativa, que se nos dé el derecho de concurrir con nuestros votos á la elección de los funcionarios públicos, ni que nos declaren hábiles para obtener los destinos de la Patria. No me avanzo hasta ese punto, aunque, en verdad, no veo que hay un motivo ostensible y justo para que, en el siglo de la luz y de la razón, se sostengan principios y costumbres que nacieron en los tiempos más oscuros de la ignorancia y de la barbarie; aunque no hallo razón suficiente para que se dé á los varones el privilegio exclusivo de optar por los empleos, a dictar leyes y de gobernar á los dos sexos; aunque podría esperarse, tal vez, que sería mejor la suerte del género humano dependiendo de la mujer que dependiendo de los hombres, de los que tenemos experiencia de que han trastornado y desfigurado el mundo moral, de tal manera que ya no es aquel el Criador destinara para la raza humana.

(*) José Trinidad Reyes, adoptó como seudónimo para este escrito el de Sofía Seyers, siendo Seyers un anagrama de su apellido.

Y es la razón, que la mujer, siendo más tímida, más sociable, más sensible y más dulce, no emprendería guerras por cuestiones frívolas, no habría derramar sangre por añadir un galón á su vestido ó adquirir un nuevo título para denominarse, ni subiría á los empleados, formando escala de miembros humanos y de cadáveres; y porque, con un corazón de madre, sería más propicia á la humanidad que muchos de los que se llaman *padres de los pueblos*, que, sin el cariño y la ternura de tal nombre, tienen la severidad y el azote pronto á descargarlos sobre sus hijos. Reclamo, únicamente, la igualdad de educación. Reclamo que se considere que las almas no tienen sexo, que el ingenio y talento femeninos son tan perfectibles como los del varón, y que es claro que, formados con tanta igualdad de facultades, -si no puedo decir con mayores dotes,- es contrariar la voluntad providencial, dejar perecer sin cultivo sus inteligencias.

Esto supuesto, ¿por qué en Honduras no se toman otros cuidados, para formar á la mujer, que los que se ponen en la educación de un pájaro, ó de otro de esos seres privados de razón; cuyo destino es proporcionar placer y desahogo á los hombres? ¿Por qué no se nos dá en la sociedad otro papel que el de muñecas automáticas, con quienes los varones entretienen sus ocios, y á quienes no creen capaces sino de conversaciones pueriles, sobre modas, trajes y amoríos? ¿por qué se nos deja ser siempre el objeto de afectadas lisonjas, cuando nos tienen presentes, y, lo que es más cruel, el blanco de la burla, del sarcasmo y de la deshonra, allá en particulares reuniones?. Si fuésemos más ilustradas, no se burlarían tan fácilmente de nuestra credulidad; nos tendrían más respeto, y no se atribuiría á pedantismo el uso que solemos hacer de algunas frases ó palabras que hemos aprendido en la lectura de algunas novelas.

Yo veo establecerse en todas partes escuelas primarias; veo afanarse por que haya Liceos y Academias para la instrucción del sexo privilegiado, veo levantarse, con este objeto, generosas suscripciones, dictarse providencias y gravar á los pueblos con nuevos impuestos. Pero ¿quién ha pensado en las pobres mujeres? Ni el Legislador ni el Gobernante, ni ninguno de cuantos se liquidan en

cumplimientos refinados ante las señoritas; ninguno -digo- ha hecho una proposición en nuestro favor, ni una oferta, ni una libación siquiera, ni un brindis en los banquetes, por que se añada á nuestro sexo una nueva gracia, el nuevo atractivo del saber. A no estar persuadidas de que esta exclusión es obra solamente de las preocupaciones, de la rutina y de la inadvertencia, creeríamos que la política de los hombres, respecto de nosotras, era la misma que la de las naciones europeas respecto de sus colonias: ternos siempre embrutecidas para dominarnos, sin más reglas que su caprichosa voluntad; y que no nos concedían otras aptitudes que para ayas de sus hijos y para los ministerios de cocina. Más no dudo que este reclamo va á revelar las ideas que deben tenerse de las mujeres, á obligar á que se reflexione que, si Dios en la repartición de los dones intelectuales no ha hecho diferencia entre los sexos, dándolos tan grandes y poéticos á las Staeles, Genlis y Avellanedas, como á los Dumas, Sues y Lamartines, es una conclusión lógica que no ha sido su intento destinar los unos á la cultura y perfección, y los otros á malograrse en la oscuridad; pues, á querer imponer una especie de ley sálica, nacieran las hembras privadas de capacidades mentales, como lo están del calor y de la fuerza, porque no las creó propias para soldados.

Piénsese, además, en la utilidad y ventajas que reportarían los varones de la ilustración de las mujeres. La primera edad de los niños toda es de las madres: ella les comunica el idioma, les dan los primeros pensamientos, forman sus primeros sentimientos y afecciones, y presentan á su alma las primeras imágenes. ¿Qué diferencia, pues, entre un niño cuya madre no le da más que lo que tiene, es decir, preocupaciones vulgares, ideas falsas, frivolidades pueriles, sentimientos innobles y lenguaje rústico é incorrecto, á otro que, como Lamartine, logre tener una madre maestra, que sepa formarle el gusto para la ciencia y el corazón para la virtud?. Cuando se presente en las escuelas ó en las aulas irá ya iniciado en los conocimientos que adquirió con las caricias maternas, y con una disposición precoz para recibir todo género de enseñanzas.

!Qué de consuelos no hallará el hombre en el seno y compañía de una consorte instruida!. En su casa tendrá un manantial de placeres, y no se verá forzado á buscar otra sociedad más amena para libertarse del fastidio de la monotonía y sandeces de una mujer que no tiene otras ideas ni otras conversaciones diarias que las del baile, el paseo y otras cosas de esta jaez, cuando no lo importune con chismes ó lo mortifique con imprudentes celos. Grande será la satisfacción de un hombre estudioso, al

asociar á su esposa, como Dacier, á sus meditaciones, y consultarle sus dudas en materias científicas; y más grande la de un padre que ve á su hija conducida en triunfo, como Corina y adornada la frente con los lauros y coronas de Minerva, más que con los brillantes atavíos de un lujo vano.

!Ah! Si desde que se trabaja por la enseñanza de los varones se hubieran hecho iguales empeños por la de las mujeres, no cabe duda de que hubieran ya probado que, en un tiempo dado, había en ellas más adelantos y progresos. Más recogidas, más aplicadas, más pundonorosas y sumisas, no se disiparían, como tantos jóvenes, no se entregarían, como ellos, á la vagancia; lejos del juego y de los placeres que distraen la atención y enervan la mente, no verían sus libros y sus laboratorios con tedio enfadoso; y de este modo, no darían lugar á reconvenções y quejas, ni á que con descrédito se dijera que hacían al Estado gastos inútiles, y á sus padres encorvarse sin fruto bajo el peso del trabajo.

Compañeras: reuníos conmigo para reclamar, doquiera, contra ese culpable olvido de nuestra educación; contra esa preferencia estúpida que, en esta parte, tienen sobre nosotras los varones; contra esa tiranía sexual que nos despoja de nuestros derechos más sagrados. Si logramos que se nos atienda, ya no seremos, como hasta ahora esclavas de nuestros mismos hermanos, seres medios entre el hombre y el bruto; se perfeccionará nuestra razón, y nuestra sensibilidad natural dejará de ser puramente instintiva; el círculo de nuestras ideas se extenderá más allá de las niñerías de las modas y del modo de condimentar las viandas; conoceremos las bellezas que producen las imaginaciones creadoras de los poetas; no veremos la hermosa naturaleza con la indiferencia del salvaje y de la bestia; y no es difícil que haya quien, como Mistres Trollop, se lance á alcanzar el vuelo de los genios pintores, describiendo las costumbres y los paisajes de los pueblos.

Y si la naturaleza no nos hubiere favorecido con el don de la fugaz belleza, ó cuando la mano del tiempo haya destruido los hermosos contornos de nuestro cuerpo, y no podamos agradar á la ligera juventud, que no busca otras cualidades en nosotras, no por eso seremos, como ella piensa, seres nulos y de ningún valor, no desapareceremos del mundo, no se nos definirá una *negación*, un *error de la naturaleza*: seremos, sí, una flor que no muestra á los ojos el brillo de los colores ni la elegancia de la figura, pero que exhala una fragancia balsámica, y que contiene excelentes virtudes curativas; seremos un fruto que, bajo

áspera y ruda corteza, lleve deliciosos néctares y sabores que recrean y sustentan. Y si no nos vemos, como Penélope, rodeadas de importunos y románticos amantes, en cambio tendremos, como Ninón, un cortejo de sabios y personas más interesantes por su ilustración, que, en vez de cansarnos con estudiados requiebros, nos hagan ocupar el tiempo con más provecho.

Sin educación, nuestra suerte, como veis y sentís, es siempre desgraciada; y cuando haya pasado nuestra juventud, nos veremos aisladas en medio de la tierra, destinadas, cuando más, al triste y ridículo papel de pedagogas que acompañemos á las jóvenes que van á lucirse á los espectáculos, donde bostezaremos en un

rincón, reventando de envidia, y haciendo dolorosos recuerdos de un pasado que nunca ha de volver.....!

Reclamemos, repito, no la consagración de los principios de la señorita Lenz, no menos que se nos deje salvar los límites que nos puso la naturaleza, sino lo que se nos debe en conformidad con las miras de Dios, y que se evidencia en las facultades con que nos ha dotado. Si los hombres se alzan con el saber: si nos dan un *no ha lugar* á nuestra justa demanda; si se obstinan en tenernos confinadas en la oscura región de la ignorancia.... !oh! entonces, miradlos como á vuestros tiranos, estad ciertas de que no os aman, y que, cuanto os digan por conquistar vuestros afectos, es sólo fingimiento, es seductora y detestable adulación.

Tomado de: Revista de la Universidad, V11(2): 113 - 116 Febrero 1915.