

INTERVENIR, REPRESENTAR-SE, EDUCAR PARA LA VIDA NOTAS PARA UN DEBATE

INTERVENING, REPRESENTING ONESELF,
EDUCATING FOR LIFE. NOTES FOR A DEBATE

INTERVIR, SE REPRESENTAR,
EDUCAR PARA A VIDA. NOTAS PARA UM DEBATE



LUZ PARGAS*
lparga@gmail.com
Universidad de Los Andes,
Escuela de História
Mérida, Edo. Mérida
Venezuela

Fecha de recepción: 07 de junio de 2009
Fecha de aceptación: 16 de julio de 2009

Resumen

El artículo abre una discusión sobre la articulación teórica de tres entidades: representaciones, intervención y educación. De cómo es imposible la práctica de educar sin intervenir y de cómo es también imposible educar sin considerar que en la relación educador-educando, median sus representaciones sociales. Por otra parte, de cómo esta articulación podría ser juzgada como una especulación filosófico-teórico-ideológica (de acuerdo al enfoque), pero también puede propiciar un cambio de práctica educativa; de vida material y espiritual.

Palabras clave: representaciones sociales, educación, intervención social

Abstract

This article opens a discussion on the theoretical articulation of three entities: Representations, interventions, and education. The focus is on the impossibility of a practice of educating without intervening, as well as it is impossible to educate without considering that in the educator-student relationship their social representations mediate. On the other hand, the article deals with how this articulation could be judged as a philosophical, theoretical, and ideological speculation (according to the focus), but it can also provide a change in educational practice; of material and spiritual life.

Keywords: Social representations, education, social intervention

Resumo

O artigo abre uma discussão sobre a articulação teórica de três entidades: representações, intervenção e educação. Considerando que a prática de educar sem intervir é impossível, e considerando também que é impossível educar sem considerar que na relação educador-aluno, intervêm suas representações sociais. Por outra parte, considerando que essa articulação poderia ser julgada como uma especulação filosófico-teórico-ideológica (segundo o enfoque), mas também pode propiciar uma mudança de prática educativa; de vida material e espiritual.

Palavras chave: representações sociais, educação, intervenção social



Introducción



educar es intervenir de cierta manera la vida, tanto de quien educa como del que está siendo educado. Pero también, educar es transmitir, imponer o compartir lo que (y cómo) nos representamos el mundo. En esta relación de intercambio (proceso fundamentalmente humano y social) la Educación, aquella práctica formal-disciplinar con mayúscula que marca las pautas de cómo se debe educar, hay estas dos mediaciones: la intervención social y las representaciones sociales. Ambas han sido aplazadas, sustituidas o escasamente abordadas, quizás por considerarles impertinentes históricamente, aunque sabemos que no ocurre así en el despliegue de la vida humana y social.

Educar también implica representar-*nos* el mundo; así nos enfrentamos al mundo para conocerlo, para simplemente contemplarlo, influir sobre él o para transformarlo si queremos. Como tan singularmente lo entiende Fernando Savater a finales de los noventa (1997), "... no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación, sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana y ha reforzado sus vínculos afectivos más allá del estricto ámbito familiar..." (p. 28).

Sobre esta misma cuestión continúa su argumentación: "Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos 'cultura', sino la *vinculación intersubjetiva con otras conciencias* (el subrayado es nuestro). Entonces, lo que ha creado la sociedad humana no es otra cosa que la puesta en práctica de esa relación representar-

se-*nos* e intervenir la vida, o lo que es lo mismo, un modo de educar-*nos*.

1. Sociedad y representaciones sociales

Si pensamos en las necesidades humanas más originarias, parece que son cinco las fundamentales (según Eco, 2007), el alimento, el sueño, el afecto (o asociarse), el juego y el preguntarse por qué.

Cuando el niño sobrepasa los primeros cinco años, que deja su fase de reconocimiento del yo (su primera imagen); de observar sus manos, su cuerpo y comienza a distinguir al otro; la persona que lo cuida, su madre, u otro, inicia el proceso de construcción cultural y socio-simbólica, entonces emprende esa vinculación intersubjetiva con otras conciencias, emprende la acción de educar-se y educar. O en otros términos de significado diferente, como señala Cornelius Castoriadis en su disertación sobre el avance de la insignificancia y su tesis sobre crisis de las significaciones imaginarias sociales, tales son condición *sine qua non* de la existencia de una sociedad, la educación y su preocupación o más bien nostalgia por la descomposición de los mecanismos de dirección de la sociedad occidental. Desde que los padres se inclinan en la cuna del bebé ya están modelando al *monstrico* a quien no le dejan otra herencia que la Vía Real de la privatización; la de que podrá o no enriquecerse con una o varias manías personales. Y es que estamos viviendo la sociedad de las colecciones; de los *lobbies* y de los *hobbies* (1997). El autor observa las relaciones humanas que ocurren entre los niños que asisten a un cumpleaños, entre los que se encuentra su pequeño nieto, a partir de lo cual comienza a destacar diversos componentes de esta nueva sociedad en transición. Entre estos, el que el individuo joven se halla enfrentado a una sociedad en la que los valores y las normas son sustituidos por el "nivel de vida" (confort, consumo, colección), y en la que no cuenta la *comunidad*, el compañerismo, sino las manías personales

¿Por qué los niños contemporáneos están coleccionando (y/o desechando) objetos todo el tiempo? Y sus padres, igualmente, y las nuevas generaciones de coleccionistas de celulares, por ejemplo. O tal vez deba plantearse la pregunta en otros términos: saber en qué medida las sociedades occidentales están preocupadas por fabricar el tipo de individuo necesario para la continuidad de su funcionamiento.

Sobre tal cuestión Castoriadis pone el énfasis en una de las instituciones en que se manifiesta la crisis: la familia. Lo que se observa en la crisis de la familia, no es su fragilidad estadística, sino el derrumbe y la desintegración de los roles tradicionales –hombre, mujer, padres, hijos– y especialmente, la desorientación amorfa de las nuevas generaciones.



Hay un avance de insignificancia generacional; nada de lo que a las generaciones anteriores les emociona, ahora les provoca emoción, nada les perturba, nada les importa. Para la juventud estudiante, estudiar es una práctica obligada, la escuela es vivida como una carga; si estudian algunos es porque sus pares estudian o porque sus padres les han amenazado o chantajeado. Podemos encontrar una coincidencia entre Castoriadis y Jacques Attali en cuanto al reto de la educación en esta sociedad en transición. Para este último, en su diccionario del siglo XXI, si las leyes del mercado se instalan en la educación, ésta se convertirá en una industria del espectáculo y dejará de ser el principal crisol donde se modelará la identidad de cada nación (1999). El mercado propiciará la forma de proveer objetos capaces de auto-diagnosticar las necesidades de conocimiento y las lagunas. La tele-enseñanza prolongará hasta el domicilio la enseñanza recibida en la escuela hasta que esta desaparezca, tal como la concebimos ahora. En fin, la autoeducación se hará permanente y cada cual aprenderá solo, con maestros virtuales. Políticamente, la educación no será un coste para el Estado o un mercado para las escuelas privadas sino se convertirá también en fuente de valor para nuevas industrias del saber.

¿Y qué pasará con los maestros?:

“Aparecerán nuevas categorías de maestros tanto en la educación primaria como en la superior: los matriceros (fabricantes de soportes lógicos informáticos de educción y de cursos), los controladores (que dirigen a los alumnos y reconocen sus esfuerzos mediante un diploma) y los tutores (que ayudan a utilizar los soportes lógicos, consuelan y atienden).” (Attali, 1999, pp. 116-117)

Nosotros nos preguntamos ¿y la sociabilidad entre maestros y alumnos? ¿No será urgente hacer buenos trabajos de campo sobre las representaciones sociales que estas nuevas generaciones tienen de sí, de los otros, de la educación, de los maestros, entre otros aspectos?

Según los analistas, los peligros son inmensos, las “civilizaciones”, las lenguas o las tribus (?), que logren dominar estas nuevas industrias de educación, las impondrán al resto del mundo y las otras culturas desaparecerán del mapa del mundo.

Para las generaciones venideras las protoimágenes, arquetipos o representaciones sociales que tiempo atrás patrocinaron o modelaron con valores la fundación de una determinada edificación social, siguen incrustadas en el archivo del imaginario, evocando y sugiriendo múltiples relecturas y reinterpretaciones básicas para las creaciones venideras. “...su polisemia constitutiva hace de ellas las protorreferencias ineludibles desde las cuales fundar y establecer un nuevo horizonte de experiencia social (Sán-

chez Capdequí, p. 69). Tomamos conciencia de la importancia de considerar estas formaciones intersubjetivas en la práctica intervenir- educar, porque esta es la propiedad del imaginario social: la posibilidad y la creatividad mítico-imaginaria en la que los caminos quedan abiertos de cara a soñar, pensar e imaginar. En otras palabras, se trata de proponer una ontología de la intervención como presupuesto para la creación.

2. Intervenir para crear

Se considera oportuno destacar la pertinencia del tema de la intervención estatal en una reforma educativa, especialmente si esta se apoya en la idea de Edgar Morin y su tesis sobre la necesidad de reformar la civilización (esta civilización de Occidente) y su concepto de política de civilización (Morin, 2008). Parafraseando al autor:

Hay que distinguir entre cultura y civilización. La cultura es el conjunto de creencias, valores propios de una comunidad en particular. La civilización es lo que puede ser transmitido de una comunidad a otra: las técnicas, los saberes, la ciencia, etc. Por ejemplo, la civilización occidental de la que habla, se ha mundializado. Además es una civilización definida por el conjunto de desarrollo científico, técnico y económico. Y es esta civilización, la que hoy en día aporta más efectos negativos que positivos, quien necesita una reforma, esto es, una política de civilización.

Este concepto de política de civilización y esta tesis que ha sido tema de polémica al ser utilizada en el discurso oficial por la derecha francesa, encaja muy oportunamente en lo que se viene planteando sobre la necesidad de retomar el trabajo social como intervención-acción social, en especial en relación con la educación.

A fin de despejar un poco la maleza que ha crecido alrededor de la noción de intervención, se considera oportuno destacar algunas premisas para este texto como pretexto para iniciar un debate:

Primera premisa. *Intervenir la vida* y cualquier acto que apunte en esa dirección (voluntarista desde “arriba” o autogestionaria), se tropieza con dos cuestiones fundamentales: las condiciones materiales-vitales de la gente y las representaciones que esa gente se hace del mundo. Intervenir su vida para transformarla, es intervenir esas dos dimensiones.

Segunda premisa. En todo proceso de intervención se plantea un problema de poder. El interventor se mueve en esta dinámica aunque su objetivo práctico se acerque más a un acto psicosocial que consiste en mostrar al sujeto que *tiene un poder* y que el interventor está allí para facilitar la acción social.



En el caso de grupos o colectivos pequeños, el poder se negocia como medio de gestión de las contradicciones o en los conflictos a resolver. Este tipo de intervención valoriza lo que se podría llamar un narcisismo de grupo, cuyo efecto es que aumente la capacidad de grupo a partir de provocar relaciones humanas, es decir, encuentros.

Tercera premisa. Educar es intervenir, intervenir es transformar, pero para transformar hay que tomar en cuenta que cada actor involucrado tiene: a) un sistema de representaciones (que funcionan a nivel individual y colectivo), b) este sistema es abierto (en los términos de Prigogine, 1999), es decir [las representaciones], pueden propiciar un nuevo horizonte de experiencia social. En otras palabras, son susceptibles al cambio, gracias a un proceso de intervención.

Ahora bien, veamos un poco de la historia de la intervención social: en la tendencia actual de un mundo unipolar en el cual se pretende implantar un conglomerado de sociedades de corte capitalista, inclusive en los países que hacen resistencia a este proyecto o están emprendiendo un camino diferente como es el caso de Venezuela y otros países de la región latinoamericana, el Estado (como representante de los intereses del capital), continúa haciéndose cargo de la tarea social directa por la reproducción de la fuerza de trabajo. Este Estado, ha tenido un tradicional papel de intervención reparadora, terapéutica y de arbitraje. Al mismo tiempo, el aparato productivo excluye a la población que no está preparada para las nuevas formas de acumulación del gran capital¹.

Para no abordar el caso de los Estados Unidos de Norteamérica y Europa, bajo la aplicación de una intervención estilo “capitalismo comunitario” que aplica una integración económica planificada, Theotonio Dos Santos apunta lo siguiente:

En Tokio, también se puso en práctica una fuerte política de intervención estatal orientada por el Ministerio de Industria y Tecnologías, el famoso MITI. En su seno se han definido las prioridades, los sectores tecnológicos e industriales que hay que desarrollar, las inversiones que hay que hacer, las políticas de educación, el desarrollo social, y la alta calidad de vida del pueblo. Ahí se ha registrado también un fuerte movimiento cultural-social y poblacional de preservación de la identidad cultural japonesa. (2007, p. 20)

Entonces, la opción por instrumentar formas de intervención se convierte en un reto a las empresas y al Estado. Las primeras, en su proceso de formación de cuadros gerenciales. diplomados y especialidades en este campo. Si optamos por una sociología de la educación, tenemos

que denunciar un nuevo discurso-representación del conocimiento; un conocimiento útil y rentable, competitivo, transferible (Perinat, 2006), no compartible.

En lo que tiene que ver con la intervención propiamente dicha, tradicionalmente, la intervención como producto científico, distribuyó el saber en dos formas: la clínica individual (de acuerdo a modelos como el de Le Play (1806-1882), con sus análisis cualitativos de casos típicos en la familia obrera en Francia) y la intervención política (en especial, Marx, Saul Alinsky, precursor de Fals Borda, Danilo Doci en Europa y en América Latina el grupo de investigación-acción de Fals Borda, la encuesta concientizadora de Paulo Freire, entre otros). Por otra parte, los trabajos etnográficos, como otra forma de intervención. La circulación de los primeros trabajos etnográficos representados por los grandes descubrimientos supuso una condición: abrió un espacio desconocido, lo cual implicó un factor de no certeza para un poder extranjero.

Al mismo tiempo que se desarrolla el capitalismo financiero y comercial, una inmensa curiosidad, una inmensa voluntad de saber político en los hombres de Estado, un inmenso interés documentario en el público va a justificar el *trabajo sobre el terreno*, la encuesta, la producción de “guías”. El mundo occidental se convierte en solicitante de cosmografía. Aparece entonces, un trabajo de “organización” y de “clasificación”.

Cuando aumenta la cantidad de material, aparece la conceptualización. Las primeras guías de observación², clasificación y nominación quieren ayudar al viajero a ver lo que hay que ver y a hacer lo que hay que hacer. Pero estas guías que van a desarrollarse en los siglos XVII y XVIII, son mucho más ambiciosas que las guías turísticas de nuestros días. Encontramos en ellas cuestiones relativas a los habitantes del país: talla, forma, color, rasgos, fuerza, agilidad, belleza, color de la piel y del cabello, alimentación, inclinaciones y costumbres. Respecto a las mujeres podemos encontrar datos en relación con la fecundidad, su trabajo, etc. Estas guías así mismo recogen las tradiciones particulares de estos países.

Vemos en esta tentativa un primer procedimiento de organización y de administración de la investigación y de la intervención. El mandato social se estructura. Dicho mandato está determinado por la curiosidad de la época que tiene una dimensión política, comercial, técnica, aunque también tiene una dimensión que podríamos llamar “exótica” y que es propia del siglo XIX.

Con el desarrollo industrial ocurre algo diferente en lo concerniente al no-saber que va a engendrar el desarrollo de la urbanización, el movimiento de éxodo rural que se instala, el nacimiento de clases “peligrosas”, etc. En este segundo acontecimiento, lo que va a primar en



la relación a este no-saber, es la inquietud que engendra la toma de conciencia de una distancia que ya no es geográfica, sino cultural. Se ignora todo lo que pasa en esta clase de personas reagrupadas y dispersas en los centros urbanos. Se conocía la sociedad, pero ya no se conoce más esta *socialidad*, casi empática³. Bloques del saber qué hacer son resquebrajados una vez más. Ya no se sabe cuál será el revelador de este social desconocido que atraviesa las fuerzas sociales. En nuestro siglo, lo que engendra la inquietud encuentra su fuente en el interior de las instituciones. Es del interior que la institución está amenazada, de allí las nuevas formas de intervención que estamos presentando. Es también el fracaso del modelo socialista que busca una verdadera democracia en el comunismo. Aquí también el Estado va a jugar un rol de mandatario obligando a las disciplinas a constituirse para responder a su mandato de encuesta. Una vez más el objetivo es la voluntad de control político de la periferia del sistema. Pero esta vez la periferia está próxima.

Lo que es importante de mostrar es que a lo largo de la historia, son los “periféricos” de la sociedad, los pobres, los que van a ser objeto de pre-ocupación y a partir de los cuales se diseñan los proyectos de intervención social: hay que alimentarlos y educarlos, pero para ello es preciso conocer sus representaciones, las que se producen a nivel individual y las que se producen a nivel grupal o colectivo. ¿Qué son estas representaciones sociales y cuál es su papel en la trama social y en la intervención social?

3. Potencialidad reveladora y creadora de las representaciones sociales

Una adecuada percepción del ser de lo social supone una producción continua del sí mismo y de la sociedad. En otros términos, existe una originaria capacidad de las sociedades para proyectar sus ilusiones básicas en ideas, proyectos, incluso para aquellas sociedades que viven en un presente continuo y que no tienen una representación del progreso al modo de Occidente, sino de trayecto. También para el continuo y supremo acto de nominar las cosas y hechos que van apareciendo en el mundo de la vida.

Las cosas no son lo que son ni lo que deberían ser para los sujetos, sino su representación: lo que las cosas significan para su grupo o su esfera en la que se desenvuelven⁴. Es la relación que los sujetos establecen con el mundo; la manera como intervienen su realidad *con la verdad* que tiene sentido para ellos, lo que los mueve a la acción y a la reflexión. *La forma de apropiación de los problemas cotidianos* y de aquellos que son vitales, es realizada a partir de una construcción, que en parte es una construcción individual y en parte es una construcción social, pero en todo caso, se efectúa en el intercambio social. Llamaremos a esto: representación social⁵. Las RS son una epis-

temología del sentido común, orientado hacia la práctica. Esta forma de construcción es socialmente elaborada y compartida. Un determinado colectivo, interviene al fabricar la realidad en términos de representación, es decir, del hecho de elaborar *teorías de sentido común*, cuya lógica no exige la verificación, ni la objetividad. Una lógica no formal, cuyo objetivo no es demostrar sino convencer. Mucho menos es movido por el interés de encontrar la verdad como lo es la tarea de la ciencia. Y esta teoría o teorías, tiene(n) una triple función: a) le sirve a este colectivo para orientarse en el medio donde vive, b) le sirve para comunicarse con sus pares y como código para sus intercambios sociales, y c) también le sirve para tomar decisiones e intervenir su realidad, para contemplarla, para dominarla, para transformarla y cambiarla por otra, para entenderla, o simplemente para vivirla o constatarse de que es ignorante de algo. Esta concepción está en armonía con una antropológica del hombre como un sujeto juvenil, abierto a nuevos saberes, con una apertura subjetiva (simpática) hacia los demás (Morin, 1999) y da cuenta de que es un sujeto que fabrica representaciones sociales desde un sentido común, desde un paradigma abierto al ensayo y error, lo cual amerita, por supuesto la tarea de escarbar en la lógica natural (?) de esta forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida y que por cierto libera los poderes de la imaginación para actuar o resolver problemas inmediatos, incluso para desarrollar y aplicar una filosofía para la vida en sociedad.

Ahora bien, no es lo mismo procesar información que comprender significados. Para aprender, hay que comunicar, y para comunicarse con los otros hay que traducir esas representaciones individuales y colectivas. Lo que se intercambia son las representaciones sociales que elaboramos en el intercambio social y para el intercambio social.

Por supuesto, no podemos perder de vista que tales representaciones están mediatizadas por el discurso circulante y éste a su vez, está empapado de ideología(s), creencias, mitos y de todo lo que es afín o sirva para imponerse a los saberes comunes y al saber científico, pensamiento y aun filosofías, aunque de esta última se diga que su diferencia con el pensamiento está en la posibilidad de que el *logos* se pueda corregir, por ejemplo, si entendemos por filosofía el proceso de humanización que tiene que ver con el enriquecimiento de los seres humanos y de su relación entre ellos y los otros sistemas (vegetal, animal, mineral, entre otros).

Tener acceso a estas representaciones (que son sociales, en tanto se construyen en el *intercambio* social o por efecto de una coextensividad), cobra importancia a la hora de llevar adelante un proyecto de intervención. No tomarlas en cuenta implica la imposición de una lógica sobre otra, de una visión del mundo sobre otra. La



verdadera razón por la que la gente se representa las cosas –afirma Moscovici (1979), es porque al recibir una información del mundo que a los sujetos de un colectivo le parece ajeno, extraño o desconocido, inmediatamente se opera una condición que es inherente al ser humano y sobre todo que es particularmente funcional al ser social, como lo es el “estar al tanto”, o estar al día. La operación que ocurre es que la información que le llega del exterior, es extraída del contexto original (o proceso de descontextualización), luego se trae al espacio conocido (proceso de familiarización), y por último, se reorganiza como representación o producto final con varias dimensiones, una de ellas en una especie de esquema figurativo, así como el que se hizo Freud por ejemplo para que pudiésemos tener una referencia a lo que él nos quería transmitir sobre el lugar del inconsciente, por ejemplo, también otra dimensión, también del plano subjetivo y desde la estructura de la RS, es decir, un campo; un contenido, una información que puede ser muy débil o de mucho contenido: Este contenido tiene un anclaje (en un contexto de preconstruidos culturales, ideologías, creencias) y tiene una manera de objetivarse. Por otra parte, tales representaciones sociales una vez que sean un producto, tienen un referente material o condiciones de producción que afectan su fabricación, es decir, ellas son un producto material e inmaterial y definitivamente son mucho más complejas que una imagen y constituyen más que una operación puramente cognitiva. En los términos en los que las interpreta Castoriadis, conllevan procesos cognitivos-emocionales sobre aspecto socialmente significativos: no se crean representaciones sobre cualquier cosa. La pareja, la enfermedad, el agujero en la capa de ozono, el maestro en la comunidad, pero no una piedra, un pez porque son construidas en procesos de interacción y de comunicación (En Tello: 2007).

La visibilidad de estas entidades emerge en un momento histórico en que el comportamiento humano exige una revisión del paradigma cientificista moderno, a las posibilidades de registrar y producir formas de apropiación de realidades de acierto y de errores, de contradicciones, de incertidumbre, de apreciaciones y sentimientos y actitudes individuales y/o compartidas. Conocer las representaciones de los proyectos pedagógicos para un maestro en Venezuela, por ejemplo, resulta importante para poder saber si el proceso de intervención –en términos de aprendizaje–, se corresponde con lo que *entiende* el maestro por tales proyectos y lo que *entiende* el alumno en este proceso de comunicación de intenciones y saberes. O entender la reforma del Estatuto del docente-investigador en Francia y las representaciones sociales de la reforma Sarkozy y de los jóvenes estudiantes (Löwy: 2009).

Vale la pena revisar brevemente algunos ajustes a una nueva visión de producción del conocimiento como

presupuestos epistemológicos a tomar en cuenta, los cuales son más claramente definidos (en los términos en los que los resume Maritza Montero (1993) como:


1. El rechazo a la racionalidad científica positivista
2. Al hecho de que ya no se puede ignorar la dimensión hermenéutica de los hechos sociales ni la de las explicaciones que ofrecen las ciencias sociales
3. A la dimensión construida de los hechos sociales que hace inaceptable la tesis de la verdad como correspondencia
4. A la naturaleza intrínsecamente social del conocimiento científico y de las prácticas que lo construyen, (lo cual) hace insostenible cualquier tentativa de fundamentar la supuesta neutralidad del conocimiento científico.

Entre los presupuestos ontológicos y en el contexto de América Latina:

1. El reconocimiento de la *naturaleza simbólica* de la realidad social, aun cuando se pronostica (desde la corriente posmoderna) la suplantación de la representatividad por el de la simulación que proviene de la globalización o de la llamada hiperrealidad (Baudrillard, 1998)
2. El reconocimiento de la naturaleza histórica de la realidad social
3. Reconocimiento de la importancia que reviste el concepto y el fenómeno de la “reflexibilidad”: porque el sujeto es capaz de estudiarse a sí mismo por lo que puede construirse un mundo de significados compartidos y un espacio intersubjetivo sin los cuales la dimensión de lo social no podría constituirse.
4. El reconocimiento de la “agencia humana”, es decir, del hecho de que mujeres y hombres puedan actuar con base en lo que puedan argumentar para dar una explicación de sus conductas, y aun desde el principio mismo, cuestionar el determinismo causal universal.
5. El reconocimiento del carácter relacional de los fenómenos humanos, de los fenómenos naturales, ecológicos a manera de un sistema red (Capra, 1997).
6. El reconocimiento del papel que desempeñan las construcciones culturales y las convenciones lingüísticas y por la evidencia con que se impone la fuerza de las cosas mismas.

Aunque sospechemos en torno al significado y uso histórico de la noción de intervención, quizás porque en nuestra memoria reciente tenemos la experiencia de la intervención estatal y se le relaciona de algún modo a violencia aun en un régimen de corte socialista o demo-



crático, no obstante, no podemos menospreciar el papel que juega en los procesos de aceleración del cambio, pues aun la Investigación-Acción -Participativa (IAP), es intervención. Por su parte, el impacto que tienen las representaciones sociales en este proceso, creemos que tampoco se puede poner en duda, lo que nos coloca de inmediato en una posición de revisión de nuevas formas de abordar el riquísimo tema de la educación. 

* Luz Pargas

Socióloga (UCV). Magister Scientiarum en Intervención social. Planificadora de Políticas Sociales (LUZ). Candidata al Doctorado en Ciencias Humanas y al Doctorado en Antropología (ULA). Investigadora activa ULA, CDCHT-PEI-SPI, N III, desde 1995. Co-fundadora y ex-directora del Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, Humanic, Co-editora y co-fundadora de la Revista de Sociología y Antropología, Fermentum.

Notas

1. En el caso de Venezuela, a partir del 11 de junio, 2008 el *Proyecto Socialista* en un acto público del Presidente con sectores del capital nacional privado; financiero, industrial y comercial, afianza un capitalismo de Estado a partir de un plan de Refuerzo del Aparato Productivo Nacional en una alianza Estado-Capital privado con una significativa inversión en proyectos sociales de intervención.
2. Entre 1665-1667, la "Royal Society" de Inglaterra publica doce programas de investigaciones para los viajeros, los cuales fueron publicados en 1692 por Robert Boyle como "Guías generales para el uso de viajeros y navegantes".
3. Estado mental en el que uno mismo se identifica con otro grupo o persona
4. Y por significado no vamos a entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas, sino la construcción que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas.
5. Se atribuye a Serge Moscovici (1961) y colaboradores del laboratorio de Psicología Social, París, el rescate de esta noción "representaciones sociales", tomada del Sociólogo francés E. Durkheim (1912) como "representaciones colectivas" y "representaciones individuales". Para una aproximación a la genealogía de esta noción en proyecto tesis doctoral en Ciencias Sociales, UCV (Pargas, 1999).

Bibliografía

- Albornoz, Orlando (1981). *Sociología de la educación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca.
- AVEPSO y UCV (1999). *Prospectiva y Perspectiva de las Representaciones sociales en Venezuela*. Conversación con Serge Moscovici. Seminario organizado por la Asociación venezolana de psicología Social y el Postgrado en Psicología Social de la Universidad Central de Venezuela (4 y 6 de mayo). UCV. Caracas.
- Baudrillard, Jean (1998). *El paroxista indiferente*. Barcelona: Edit. Anagrama.
- Beriain, Josexto. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Edit. Anthropos.
- Capra, Fritjot (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Edit. Anagrama.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *El avance de la insignificancia*. Primera edición. Buenos Aires: Edit. Eudeba.
- Chartier, Roger (1996). *El mundo como representación*. Barcelona : Edit. Gedisa.
- Dos Santos, Theotonio (2007). *Del terror a la esperanza. Auge y decadencia del neoliberalismo*. Caracas: Edit. Monte Ávila.
- Durkheim, Emile (2003). [1912] *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Edit. Alianza.
- Eco, Umberto (2007). *A paso de cangrejo*. Caracas: Edit. Melvin C.A.
- Fals Borda, Orlando (2002). *Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fronzizi, Russieri (1993). *¿Qué son los valores?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, Agnes (1988). "Los movimientos culturales como vehículos de cambio". *Revista Nueva Sociedad*. Foro latinoamericano. Julio-agosto, N° 96. PP 39-49. Caracas.
- Hétier, Jean Marie, Alvarez de Hétier, Lucy, Pargas, Luz et ál. (2006). *Influence of cultivation on organic nitrogen status in Tropical soils. Adjustment of a mathematical model to nitrogen fertility*. Volume III: Social representations. Final Scientific report. Commission of the European Communities. Programme: Science and Technology for Development. Project: TS-*CT91-0003. CIRAD - ORSTOM.
- Hernández, Marbelys y Pargas, Luz (2005). "Representaciones sociales de los Proyectos Pedagógicos de Aula". *Revista Educere*. Año 9 N° 28. Enero-Febrero-Marzo. CDCHT-ULA. Mérida.
- Jodelet, Denis (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista electrónica Cultura y Representaciones Sociales*. Año 3, N° 5, septiembre. UNAM. México
- Jodelet, Denis (1991). *Représentation sociale, Grand Dictionnaire de Psychologie*. Paris: Larousse. Mimeog.
- Moscovici, Serge (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. B. Aires: Editorial Huemul S.A.
- Montero, Maritza (1992,1993). "Permanencia y cambio de paradigmas en la construcción del conocimiento científico". *Planuic*. Años 11 y 12, Nos. 18-19. Enero-diciembre. Valencia.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.
- Morin, Edgar (2008). Entrevista a Edgard Morin en Le Monde Diplomatic. Ciber-charla en *Cuadernos y Caminos*. Enero 2008.
- Pargas, Luz (1999). Reconstruyendo el árbol genealógico de las Representaciones sociales. *III Jornadas de Investigación de la Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación*. ULA. Del 6 al 8 de diciembre 2000. Mimeog.



Bibliografía

- Pargas, Luz (2000). "Representar-se la Vida del pobre de la ciudad". *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, FERMENTUM. Año 10, Nº 28. Universidad de Los Andes, CDCHT. Mérida.
- Pargas, Luz (2008). "Precauciones en torno a la representación del tiempo. Texto irreverente sobre teoría y método". *Revista venezolana de Sociología y Antropología*. Año 18, Nº 52. CDCHT-ULA, FONACIT, FUNDACITE. Mérida.
- Perinat, Adolfo (2006). "Los desafíos de la Universidad ante la globalización". En *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. L. Alonso (comp.). Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes. Mérida.
- Piaget, Jean (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Edic. Morata.
- Prigogine, Ilya, Stephen Jay Gould, Edgard Morin y otros (2002). *Claves para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Madrid: Editorial Crítica.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Edit. Ariel.
- Tedesco, Juan Carlos (2007). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Edit. FCE.
- Tello, Nerio (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Artes Gráficas Cofás. S.A.

EL PRISIONERO DE LA RED

Navego en la red donde un portal me remite a otro portal y éste al siguiente, hasta que la cara del prisionero aparece en el monitor y me habla: tras tantas horas de adicción saltando de una página a otra de la red caí en sus hilos y navego ahora de uno a otro puerto que sólo me lleva a sitios que conectan a otros sitios cada vez más intrascendentes. La sensación de que no se puede experimentar la realidad es la misma que se siente en la realidad, sólo que tras cada clic que a veces sin necesidad de clic remite hacia otro sitio se llega a una degradada inercia donde se pierde la curiosidad. Ésta no es otra de esas historias donde el personaje es tragado por la computadora: más bien me he tragado yo la computadora por poner fin a esta borrosidad perenne de la existencia en vivo. Como todos, creía en la intensificación de la sensación por la diversidad y el vértigo, en la retórica de la infinitud sin advertir que caía en la somnolencia. Ahora sólo experimento una proliferación de imágenes sin rigor como las de una infinita pauta publicitaria. Más bien supongo que esta intensificación y diversificación es intento de compensar la generalizada tendencia de la realidad hacia el desleimiento. Por ello quizá caen cada vez más prisioneros en mi misma situación, viajando por la red ya sin poder salir por adicción o pereza. Cuando nos encontramos en un sitio o portal lo abandonamos avergonzados por no tener nada que decirnos. Pronto la humanidad entera estará mudada peregrinando como fantasma sin espesor en cúmulos de información sin sustancia. Apágueme, por favor: Cuidado. Seleccionando la opción apagar fue como comencé el peregrinaje que no logró terminar ni comenzar siquiera. Apágueme. fender la libertad de expresión, la democracia y a los colegas de las innumerables ofensas y agresiones a los cuales se ha visto sometido el gremio en los

Luis Britto Garcia
luisbritto@cantv.net

Tomado de Últimas Noticias,
20 de mayo de 2007,
pág. 68

