



Universidad
de Carabobo



ARJÉ

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

VOLUMEN 8 - NÚMERO 14

Enero-Junio AÑO 2014

ISSN: 1856-9153



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
DE POSTGRADO (UNIPOST)**

Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección de Postgrado
Unidad de Investigación de Postgrado

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 8, N° 14.

Enero-Junio 2014

Arbitrada. Indexada en REVENCYT: Índice y Directorio de Revistas

Venezolanas de Ciencia y Tecnología bajo el Código RVA038.

Indexada en LATINDEX bajo el folio 21954

Soporte en línea. Versión digitalizada: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/index.htm>

Publicación Semestral

200 ejemplares

Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección de Postgrado

Unidad de Investigación de Postgrado

Dirección de la Revista

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación,

planta baja, Oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela

revistarje@uc.edu.ve

Depósito Legal: PP200802ca2952

ISSN: 1856-9153

Portada: *El disfraz*, de Lauren Bianchi. Técnica mixta sobre MDF 60x60 cm. Año 2013.

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio

o procedimiento, sin la autorización del editor.

Diseño y diagramación: Miriam Ríos

Impresión: Ediciones Corporación ASM, C.A.



Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Gionid Sánchez de Franco
Decana

María Auxiliadora González
Asistente de la Decana

DIRECCIONES

Julio Sánchez

Director de Escuela

José Álvarez
Director de la Secretaría del Consejo

Rosa Amaya
Directora de Gestión Administrativa

Elizabeth Martínez
Directora de Docencia y Desarrollo Curricular

José Tadeo Morales
Director Postgrado

Medardo Sánchez
Director de Planificación

Yarimar Requena
Directora de Asuntos Estudiantiles

Francisco Malpica
Director de la Biblioteca Central

Marilín Duránt
Directora de Extensión Pedagógica

Zoraida Villegas
Directora de Investigación y Producción Intelectual

Teresa Mejías
Directora de Asuntos Profesorales

Nolberto Goncalves
Director de Tecnología e Información

Martha Santos
Directora de la Revista Ciencias de la Educación



AUTORIDADES Y EQUIPO DE LA REVISTA

EQUIPO DIRECTIVO

Brígida Gionid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

Wilfredo Illas Ramírez
Director-Editor

Comité Editorial

Javier Meneses (L.U.Z.)

Maribel Camacho (U.NE.Y.)

Veridiana González (U.D.O.)

Inocencia Orellana (U.N.E.R.S.R.)

Arturo Gutiérrez (U.S.B.)

Yolé González (U.C.)

Nagib Yassir (U.C.)

Minerlines Racamonde (U.C.)

Benito Hamidian (U.C.)

Wilfredi Lanza (U.C.)

Tania Bencomo (U.C.)

Comité Científico

Carlos Daniel Belvedere (Universidad de Buenos Aires-Argentina)

Guillermo Bustamante Zamudio

(Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)

José Manuel de Amo Sánchez-Fortín

(Universidad de Almería-España)

Andrés Cáceres Milnes (Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile)

Comité de Arbitraje

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Profesores Miembros de las Comisiones Coordinadoras de Postgrado. FACE-UC. Árbitros externos: Profesores de otras Facultades de la Universidad de Carabobo. Profesores de otras Universidades Nacionales e Internacionales

Traductores

Ana Albania Fernández

Correctores de la Edición

Yolé González (U.C.), Lesbia Lizardo (U.C.)

Arbitraje

Sistema Doble Ciego

Apoyo Técnico, Levantamiento de Información, Distribución y Canje

FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

Violerva Alastre y Manuel Oria



MISIÓN Y VISIÓN DE LA REVISTA

La Revista Arjé es un órgano de divulgación del conocimiento científico, editada por la Unidad de Investigación de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; que se ha trazado como camino la divulgación de las producciones investigativas de la comunidad intelectual que conforman los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado tanto de la FacE como de otras facultades. En su carácter transdisciplinario, se constituye también en espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas e investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales.

Arjé, como principio o fundamento de existencia, da nombre a esta publicación del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por esta razón, Arjé se propone difundir en algunos números, los trabajos de grado o tesis, que pudieran agruparse en líneas de investigación, sin dejar de lado la divulgación de los productos académicos considerados con mención honorífica o publicación. Se considera que aglutinar estudios en ejes temáticos, líneas de investigación, o sencillamente por temas afines, podría reflejar el pensamiento que se teje y desteje —en movimientos constructivos y deconstructivos— en el seno de las discusiones académicas de las cuales resultan niveles de fundamento que coadyuvan con la producción intelectual expresada en las páginas de Arjé.

CONTENIDO

Presentación.....9

Trabajos de Investigación

EFFECTOS DE LOS MAPAS MENTALES Y CONCEPTUALES COMO
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA
CONTABILIDAD EN LA ESCUELA TÉCNICA NACIONAL “AMBROSIO
PLAZA” MUNICIPIO JUAN JOSÉ MORA-MORÓN
*EFFECTS OF THE MENTAL AND CONCEPTUAL MAPS AS
METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR TEACHING ACCOUNTING AT THE
NATIONAL TECHNICAL SCHOOL “AMBROSIO PLAZA” MUNICIPALITY
JUAN JOSÉ MORA-MORON*

Ana Luisa Arpaia, Ereida Araque, David Pacheco, Ana V. Oviedo.....15

USO DE LA PLATAFORMA MOODLE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO
*USE OF THE MOODLE E-LEARNING PLATFORM IN THE FACULTY OF
HEALTH SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO*

Nancy Molina, Carlos Espinosa, Yelisette Rojas.....39

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EMPLEADAS EN LA PRODUCCIÓN DE
TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS
*METACOGNITIVE STRATEGIES USED IN THE PRODUCTION OF NARRATIVE
WRITTEN TEXTS*

Manuel A. Tallafarro Molina.....51

CAMINO METODOLÓGICO PROCESO EDUCATIVO VS. CONTEXTO REAL
VENEZOLANO
*VENEZUELAN ACTUALCONTEXT VS EDUCATIONAL PROCESS: A
METHODOLOGY PATH*

Yennis Torres.....73

REPRESENTACIÓN DEL CONFLICTO UNIVERSITARIO 2013 EN UNA
CARICATURA Y UNA IMAGEN DE CINE DESDE LA PERSPECTIVA DEL
ANÁLISIS DEL DISCURSO
*REPRESENTATION OF THE UNIVERSITARIAN CONFLICT 2013 BY A
CARTOON AND BY AN IMAGE FROM A FILM FROM THE PERSPECTIVE OF
THE DISCOURSE ANALYSIS*

Yeriling Villasmil, Gloria Fuenmayor89

PRODUCCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES COMO ESTRATEGIA
PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIALS AS A STRATEGY TO PROMOTE
READING

Danila del Valle Zanini R.107

ENSAYO

CURRÍCULO Y ARMONIZACIÓN DEL SER HUMANO. UNA
APROXIMACIÓN DESDE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
*CURRICULUM AND COMMON HUMAN BEING. AN APPROACH FROM THE
PROCESSING CURRICULUM AT THE UNIVERSITY OF CARABOBO*

Johnnie José Alpizar Rodríguez.....119

REPRESENTACIÓN Y DENUNCIA DE LA CULTURA DE LA IMAGEN O DEL
SIMULACRO EN LA OBRA DE JOSÉ ANTONIO HERNÁNDEZ DIEZ
*REPRESENTATION AND DENUNCIATION OF CULTURE OF THE IMAGE OR
THE SHAM IN THE WORK OF JOSE ANTONIO HERNANDEZ DIEZ*

Felipe A. Bastidas T.133

APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA A LAS MIGRACIONES LITERARIAS DE
“TRANSILVANIA UNPLUGGED” Y “LIUBLIANA”
*HERMENEUTIC APPROXIMATION TO LITERARY MIGRATIONS OF
“TRANSYLVANIA UNPLUGGED” AND “LIUBLIANA”*

Laura Chirinos Castellanos.....155

LITERATURA Y PSICOANÁLISIS: ENTRE EL SER Y EL SEMBLANTE
*LITERATURE AND PSYCHOANALYSIS: BETWEEN THE BEING AND THE
MIEN*

Flor Gallego Delima.....173

LA OBSERVACIÓN CARGADA DE TEORÍA Y LA OBSERVACIÓN DE
SEGUNDO ORDEN EN LA PROYECCIÓN ONTOLÓGICA DEL SUJETO
INVESTIGADOR
*THE OBSERVATION LOADED OF THEORY AND THE OBSERVATION
OF SECOND ORDER IN THE ONTOLOGICAL PROJECTION OF THE
INVESTIGATIVE SUBJECT*

Susana Gómez de Leal187

EL LENGUAJE DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD
TRANSDISCIPLINARITY LANGUAGE

Jesús Leal.....201

¿PARADIGMAS EN LA TESIS DE GRADO? <i>PARADIGMS IN DEGREE THESIS?</i> Axandra Machado, Franklin Machado	207
ANÁLISIS CRÍTICO REFLEXIVO SOBRE COMPLEJIDAD AMBIENTAL <i>REFLECTIVE CRITICAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL COMPLEXITY</i> Elibeth María Martínez L.	225
LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EN LAS TESIS DOCTORALES DE CIENCIAS SOCIALES-EDUCACIÓN <i>THEORETICAL CONSTRUCTION IN DOCTORAL THESIS OF SOCIAL SCIENCE - EDUCATION</i> José Tadeo Morales	233
IDENTIDAD Y ORIGINALIDAD DE LA CULTURA Y EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO <i>IDENTITY AND ORIGINALITY OF CULTURE AND VENEZUELAN POPULAR WORLD-OF-LIFE</i> Alejandro Moreno	251
LOS UNIVERSOS CULTURALES EN EL IMAGINARIO DE LA DIALOGICIDAD GLOBAL <i>CULTURAL WORLDS (BACKGROUNDS) IN THE IMAGINARY OF GLOBAL DIALOGICITY</i> Duglas Moreno	273
LAS CARENCIAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL VISTA POR SUS ACTORES. EL CASO VALENCIA, VENEZUELA <i>DEFICIENCIES OF MUSICAL EDUCATION SEEN BY ITS AUTHORS: THE CASE VALENCIA, VENEZUELA</i> Sergio J. Ramos L.	297
LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA EN LA FICCIÓN LITERARIA VENEZOLANA A PARTIR DE TRES AUTORES: DOMÉNICO CHIAPPE, EDILIO PEÑA Y ANA TERESA TORRES <i>COMPUTER TECHNOLOGY IN VENEZUELAN LITERARY FICTION FROM THE POINT OF VIEW OF THREE AUTORS: DOMENICO CHIAPPE, EDILIO PEÑA, ANA TERESA TORRES</i> María Consuelo Suárez De Bianchi	313

Artículos

- UNA MIRADA A LA FORMACIÓN Y PRESTIGIO SOCIAL DEL DOCENTE
A LOOK TO THE TRAINING AND SOCIAL PRESTIGE OF THE TEACHER
Judith Bracamonte.....337
- LA REALIDAD SOCIAL Y LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS
SOCIAL REALITY AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES
Aristóbulo Cáceres Acosta351
- FUNDACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA
FOUNDATION OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODOLOGIES
Miguel Martínez Miguélez371
- RELACIONES EMANCIPADORAS EN LA COTIDIANIDAD DE LOS
PROCESOS GRUPALES EDUCATIVOS, DESDE EL PENSAMIENTO SOCIO-
CRÍTICO DE AGNES HELLER
*RELATIONS EMANCIPATING EVERYDAY IN EDUCATIONAL PROCESS
GROUP FROM THE SOCIO-CRITICAL THINKING AGNES HELLER*
Marlene del Carmen Oliva Meleán.....401
- EDUCACIÓN FÍSICA COMO SISTEMA BIOPSIKOSOCIOCULTURAL
PHYSICAL EDUCATION AS BIOPSYCHOSOCIOCULTURAL SYSTEM
Soveida Archila V., Stanley Steele.....423
- APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE MICHEL FOUCAULT
APPROACH TO THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT
Marcos Yépez Abreu, Marcos Jesús Yépez Lovera.....435
- APROXIMACIÓN REFLEXIVA EN TORNTO A ALGUNAS EXIGENCIAS
FUNDAMENTALES PARA LA REDIMENSIÓN EPISTÉMICA DE LA
EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTAS EN VENEZUELA
*REFLECTIVE APPROACH REGARDING SOME FUNDAMENTAL
REQUIREMENTS FOR RESIZING EPISTEMIC EDUCATION OF YOUTH,
ADULTS AND ADULTS IN VENEZUELA*
Wilfredo José Illas Ramírez, Yuri Alejandro Quiñones Leones.....447

PRESENTACIÓN

Con el presente número, la Revista Arjé se consolida como un órgano difusor de productos científicos de alto nivel, no solo por la variedad de trabajos recogidos en torno al acontecer actual del fenómeno educativo; sino porque se inaugura un Comité Científico que permite visibilizar la producción intelectual en el concierto internacional, suscitando así, diálogos abiertos y permanentes con pares académicos de otras latitudes, quienes en un esfuerzo comparativo, generan espacios para la reflexión, crítica y análisis en cuanto a la educación desde sus múltiples concepciones y expresiones.

Este comité científico representado por destacados educadores de países como España, Colombia, Chile y Argentina, tendrá como metas: compartir los procesos de arbitraje y las discusiones propias del hecho editorial, establecer diálogos permanentes en torno a la educación desde las particulares experiencias, contextos y manifestaciones. Finalmente, constituirse como una unidad académica e investigativa de apoyo al rigor científico que priva el hacer epistémico, ontológico y gnoseológico de nuestra revista Arjé. En este sentido, lo más importante es encontrarnos permanentemente ante diversas perspectivas y visiones de mundo que coadyuven con una amplitud científica-académica, lo cual es un importante bastión en la comprensión del hecho educativo desde los nudos críticos que lo caracterizan.

Un importante número de trabajos se conglomeran en esta edición. Las temáticas se desplazan por un abanico amplio de opciones y propuestas que nos demuestran una vez más, la actitud comprometida y militante de nuestros autores con el desarrollo cualitativo de la educación, cuya actitud se expresa básicamente en la comprensión de los ámbitos problematizadores, teóricos, metodológicos y

discursivos que generan diversos mecanismos de apertura para discutir el hacer-ser del hecho educativo desde un espíritu de aporte y cooperación consolidado en un cuerpo denso de propuestas, alternativas, recomendaciones y sugerencias, las cuales se orientan desde un único vector esencial: mejorar la calidad de la educación para garantizar altos niveles de satisfacción en todos los expectantes involucrados: la escuela, los docentes, el Estado, los estudiantes, la sociedad y la familia.

Desde esta visión, el fenómeno educativo es definido —a la luz de los trabajos reunidos en este número— alrededor de tres aspiraciones fundamentales: primero, que esté consustanciado con los reclamos sociales; segundo, su norte ha de ser el desarrollo integral de la persona como interés supremo para conquistar el progreso de los pueblos, cuyo desarrollo se exprese en el ejercicio de valores indispensables para la vida. Finalmente, su carácter transdisciplinar, integral y dialógico debe canalizarse tanto en la construcción significativa de saberes como en la reivindicación perentoria de lo humano en todo el sistema educativo, y por consiguiente, en todo el tejido social y cultural.

A nuestros colaboradores les expresamos un profundo agradecimiento por confiar en las páginas de Arjé para promover su producción intelectual. A nuestra comunidad universitaria, científica y académica, bien nacional e internacional, le ratificamos nuestro compromiso firme, sostenido y riguroso con la difusión de conocimientos que, desde el diálogo permanente y a través de un interés crítico, analítico y reflexivo, susciten una vasta, insondable y trascendente comprensión de la educación a partir de las múltiples y complejas vertientes que la caracterizan.

Las imágenes que acompañan esta edición, son retratos de grandes escritores venezolanos a quienes hemos querido honrar por su invalorable vocación poética. Seres de honda sensibilidad y de profunda preocupación didáctica, quienes nos han heredado el testimonio humano más precioso: la palabra. Este legado ha engrandecido no solo las páginas de la literatura venezolana, sino las arcas del patrimonio cultural que nos define como pueblo y como cultura.

Wilfredo José Rafael Illas Ramírez

Trabajos de Investigación



EFFECTOS DE LOS MAPAS MENTALES Y CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA CONTABILIDAD EN LA ESCUELA TÉCNICA NACIONAL "AMBROSIO PLAZA" MUNICIPIO JUAN JOSÉ MORA-MORÓN

Ana Luisa Arpaia, Ereida Araque, David Pacheco, Ana V. Oviedo

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de las estrategias metodológicas denominadas Mapas Mentales y Mapas Conceptuales en el aprendizaje de la Contabilidad por parte de los estudiantes del primer año de educación media técnica. El estudio se sustentó en el Aprendizaje Constructivista de Vygotsky (1875) y Significativo de Ausubel (1963). Es de naturaleza explicativa. El diseño de investigación es cuasi experimental con pre prueba y post prueba de tratamiento múltiple. La muestra es de tipo no probabilística intencional y estuvo conformada por 95 estudiantes. Se utilizó el cuestionario como instrumento y una prueba de rendimiento. La validez se obtuvo a través de juicio de expertos y de contenido. La confiabilidad del instrumento se calculó a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, resultando en 0,84, demostrando que es muy alta. Para la prueba de rendimiento, la confiabilidad se obtuvo por el método de mitades partidas de Spearman-Brow, siendo de 0,89. Se concluye que los métodos que producen las diferencias entre los grupos a los que se le aplicó el mapa mental o el mapa conceptual inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en un 95% de confianza, por lo que se puede afirmar que influyeron positivamente en el aprendizaje de la Contabilidad.

Palabras clave: Mapas mentales, mapas conceptuales y aprendizaje significativo.

Recibido: 26/11/2013

Aprobado: 21/05/2014

EFFECTS OF THE MENTAL AND CONCEPTUAL MAPS AS METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR TEACHING ACCOUNTING AT THE NATIONAL TECHNICAL SCHOOL “AMBROSIO PLAZA” MUNICIPALITY JUAN JOSÉ MORA-MORON

Abstract

The goal of this research was to determine the effectiveness of the methodological strategies Mind Maps and Conceptual Maps in the Learning of Accounting by first-year students of technical mid-school. It is based on Constructivist Learning of Vygotsky (1875) and Meaningful Learning of Ausubel (1963). It is of an explanatory nature and this quasi experimental study consisted of a pre test and a post test of multiple treatment. The sample is not of probabilistic intentional and it was made by 95 students. Questionnaire was used as an instrument and as a performance test. The validity was obtained through an expert opinion and of content. Instrument reliability for the questionnaire was calculated through the coefficient of Cronbach's alpha, resulting 0.84 which is very high, and for performance test reliability was obtained by the method of Spearman-Braw split halves, of 0.89. It is concluded that the methods that produce the differences with the groups that applied to mind and conceptual maps affect the academic performance of students with a 95% of confidence and positively influences learning of accounting.

Keywords: Mind maps, conceptual maps and significant learning.

Introducción

El Sistema Educativo Venezolano es dinámico el cual a medida que la sociedad evoluciona, este cubre las necesidades que esta demanda bien sea para adaptarse a ella o para modificarla en beneficio del país, ya que para que exista un avance significativo en el desarrollo de la calidad de la educación, se debe mejorar la acción educativa, la cual se considera no solo desde la perspectiva del docente sino también del estudiante. Sin embargo, cuando se habla de procesos educativos y se relacionan con el aprendizaje, se observa que la

mayoría de los estudiantes evocan un proceso de pensamiento, que les permite relacionarse con el mundo y aprender de él, recrear sus dimensiones en conjunto con sus potencialidades, especialmente las capacidades creadoras, vista como la expresión constructivista del individuo.

Por lo antes expuesto, se hace imprescindible desarrollar en los estudiantes rasgos creativos, intuitivos, originales y actualizados con capacidad de visualizar nuevas metas, mediante la investigación de nuevos recursos y alternativas, de allí la necesidad de aplicar estrategias metodológicas dirigidas a desarrollar las potencialidades creadoras en los estudiantes, las que luego le servirán como herramientas en la resolución de problemas de orden teórico práctico relacionados con su entorno.

Es por ello, que el Área de Educación para el Trabajo, especialmente la asignatura Servicio Administrativo y Contabilidad le ofrece al estudiante alternativas apropiadas que le permite desarrollar habilidades, destrezas propias de esta y así facilitar la utilización de una serie de elementos cognitivos que favorezcan la condición del aprendizaje.

Planteamiento del problema

En la XVIII Conferencia Ibero Americana de Educación Metas Educativas 2021: los ministros de educación de diferentes países firmaron un compromiso en el que la educación y el trabajo sean las estrategias fundamentales para avanzar en la inclusión social, igualmente, se explicó que dentro de sus metas había que conectar educación y trabajo a través de la educación técnica, para asegurar el desarrollo de un individuo capaz de adaptarse al contexto social y económico de su propio país.

Desde este argumento, siendo la educación y el trabajo una base para la formación del educando y atendiendo al principio de la consolidación de la educación liberadora, vale señalar que la Contabilidad como una de las asignaturas que conforman el área de Educación para el Trabajo tiene como finalidad brindarle al estudiante una alternativa cognoscitiva en un campo ocupacional hacia el futuro próximo, ésta requiere la aplicación de un abanico con nuevas estrategias metodológicas que le proporcione la motivación requerida en la adquisición del aprendizaje.

Siendo así, se considera importante la realización de este estudio, cuyo Objetivo General permitió determinar la efectividad de las estrategias Mapas Mentales y Mapas Conceptuales en el aprendizaje de la Contabilidad en los estudiantes del 1º año de Educación Media Técnica en la Escuela Técnica Nacional “Ambrosio Plaza” Municipio Juan José Mora-Morón; y, los Objetivos Específicos de la Investigación: a) diagnosticar mediante la aplicación de un cuestionario las estrategias empleadas por los docentes en la asignatura para el aprendizaje de la contabilidad; b) determinar mediante una prueba pre-test las condiciones académicas del grupo experimental y grupo control sujeto a estudio en cuanto al contenido a desarrollar de contabilidad; c) aplicar mapas mentales y mapas conceptuales como estrategia al grupo experimental y la estrategia tradicional al grupo control en la asignatura contabilidad; d) aplicar prueba de rendimiento pos-test al grupo experimental y al grupo control en relación a la asignatura contabilidad y; e) contrastar el rendimiento de los resultados de las pruebas (pre-test y pos-test) de los grupos experimentales donde se le aplicó las estrategias metodológicas mapa mental y mapas conceptuales con el grupo control (estrategia tradicional) de la asignatura Contabilidad.

Justificación

Las estrategias metodológicas desde el punto de vista académico, juegan un papel fundamental y constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje, por lo tanto esta investigación explica cómo la incorporación de estrategias metodológicas basadas en mapas mentales, y mapas conceptuales ayuda a los estudiantes del primer año de nivel de Educación Media Técnica en el aprendizaje de la asignatura de Contabilidad logrando así un mayor desempeño académico. Cabe destacar la importancia de este estudio ya que fortalece la línea de investigación Currículo, Pedagogía y Didáctica de la Maestría Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Antecedentes la investigación

Bracamonte (2011), en su investigación titulada Estrategias Didácticas de Organización para el Aprendizaje de Contabilidad

II de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo-Valencia-Venezuela concluye que, a través de las estrategias aplicadas mediante los mapas mentales, redes conceptuales y paisaje mental en el proceso de aprendizaje a los estudiantes se lograron los objetivos trazados, lo que trajo consigo un incremento del rendimiento académico al final del proceso. Montenegro (2010) en su tesis titulada *La Enseñanza-Aprendizaje interactiva en Contabilidad General para los estudiantes de 8vo, 9no, y 10mo año de Educación Básica de la Unidad Fiscal Experimental "Jatun Kuraka Otavalo"* en la ciudad de Otavalo-Ecuador durante el año lectivo 2009-2010, entre sus conclusiones destaca que los recursos que emplean en la actualidad los docentes en la enseñanza de la contabilidad general en cuanto a la calidad de la tecnología y la interactividad en el proceso académico fue inmediatamente aceptada por los estudiantes.

Bases teóricas

Las estrategias se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir. Por lo tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje Díaz y Hernández (2010) afirman que las estrategias de aprendizaje son: "procedimiento que el estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (p. 134). Los tipos de estrategias didácticas Mapas Mentales de acuerdo a Buzan (1996) "es una expresión del pensamiento irradiante y por tanto, una función natural de la mente humana" (p. 10). Por otra parte, los Mapas Conceptuales según Novak citado por Ontoria (2001) "es un recurso esquemático para la representación de un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones y constituye una forma muy individual en la representación gráfica de información" (p. 31).

La contabilidad de acuerdo a Suárez (2002) la define como "un conjunto de técnicas que permiten anotar, clasificar, ordenar y analizar, en términos monetarios, las operaciones comerciales realizadas ya sea, por un individuo o por empresas comerciales industriales o de servicios" (p. 10). Hay tres tipos de contabilidad a saber: financiera, administrativa o general y ecuación patrimonial.

Bases psicológicas

El constructivismo según Ausubel (1963) considera en forma general que el aprendizaje es una construcción del conocimiento donde las piezas encajan unas con otras en un todo coherente, por lo tanto conviene conectar las estrategias didácticas del docente con las ideas previas del estudiante y presentar la información nueva conectada con la ya conocida, de forma coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos al interconectarlos unos con otros. Dentro de esta perspectiva, Vygotsky (citado por Díaz y Hernández 2010) “afirma que en la zona de desarrollo próximo” (p. 31) el estudiante identifica un conjunto de destrezas que se requieren para construir nueva información, o potencial de progreso que pueda obtener este como resultado del proceso educativo. El Aprendizaje Significativo de acuerdo a Ausubel “reside cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe” (p. 37-38).

Hipótesis de la investigación

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que “la hipótesis son las explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones. Hipótesis de investigación: según el autor citado “consiste en proposiciones tentativas sobre las posibles relaciones entre dos o más variables (p. 96). Hi: serán efectiva las estrategias metodológicas “Mapa mental, mapa conceptual y el método tradicional” para el aprendizaje de la contabilidad en los estudiantes del primer año de Educación Técnica Media de la Escuela Técnica Nacional “Ambrosio Plaza”.

A) Ho: no será efectiva las estrategias metodológica “Mapa Mental, Mapa Conceptual y el Método Tradicional” para el aprendizaje de la contabilidad en los estudiantes del primer año de Educación Técnica Media de la Escuela Técnica Nacional “Ambrosio Plaza” en la asignatura Contabilidad.

Variables independientes de la investigación: estrategias metodológicas: son diferentes medios, técnicas y procedimientos que se emplea para llevar a cabo el desarrollo y transformación de

la realidad educativa, a través de actividades que guíen y estimulen a los estudiantes a fin de lograr un aprendizaje constructivista, significativo y duradero.

Variable dependiente de la investigación: Aprendizaje de la contabilidad: proceso interno que ocurre cuando una persona manifiesta cambios en la capacidad para responder a una situación específica en relación a la contabilidad ya que permite destreza y habilidades para registrar, clasificar y resumir e interpretar resultados.

Marco metodológico

El tipo de investigación fue explicativa, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) ya que pretende "explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o por qué se relacionan dos o más variables"(p. 83). El presente estudio estuvo basado en un diseño cuasi experimental, según Balestrini (2006) un diseño "es el plan global que integran de un modo coherente y adecuadamente correcto técnica de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objeto, para dar de manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas" (p. 131).

Balestrini, "...define que una población puede estar referida a un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos..." (p. 75), para efecto del presente estudio la población estuvo conformada por 287 estudiantes pertenecientes a las secciones A, B, C, D, E, F, G, H, I, del primer año de la E.T.N. "Ambrosio Plaza", del municipio Juan José-Morón. Para la muestra se tomaron tres secciones del primer año la secciones: E (31 estudiantes), F (32 estudiantes) y la sección G (32 estudiantes) con un total de 95 estudiantes. En los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan; sino que dicho grupo ya estaba formado antes del experimento: son grupos intactos, se trata entonces de una muestra no probabilística intencional u opinática ya que se tomó la muestra con base a los criterios o juicios del investigador.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario, al respecto Hernández y otros (2010), expresa que "el instrumento más utilizado para la recolección de datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir" (p. 247). En

este caso se empleó un cuestionario de 23 ítems y con alternativa múltiple de cinco opciones de respuesta. Seguidamente, se aplicó una prueba de rendimiento académico post-prueba a los tres grupos correspondientes a las secciones del primer año E, F y G, con la finalidad de comprobar la efectividad de estas estrategias para el aprendizaje de la contabilidad y a su vez valorar el desempeño adquirido en la asignatura ya mencionada.

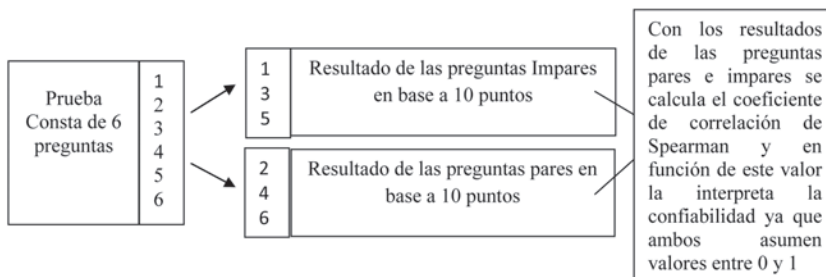
Cuadro de especificaciones de la prueba de rendimiento

Peso %	Contenido	Niveles de Rendimiento			Total de Ítems
		Conocimiento	Comprensión	Aplicación	
		30%	15%	55%	
30%	Contabilidad	$0,30 \times 0,30 \times 6 = 0,54 = 1$	$0,30 \times 0,15 \times 6 = 0,27 = 0$	$0,30 \times 0,55 \times 6 = 0,99 = 1$	2
70%	Ecuación Patrimonial	$0,70 \times 0,30 \times 6 = 1,26 = 1$	$0,70 \times 0,15 \times 6 = 0,63 = 1$	$0,70 \times 0,55 \times 6 = 2,31 = 2$	4
100%	Total	2	1	3	6

Fuente: Hernández, 2010

La validez se obtuvo mediante la validez de contenido; al respecto, Hernández y otros (2006), plantea que: “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p. 201). De la misma manera, se realizó la validez de expertos, esta consiste, de acuerdo al citado autor, en someter el instrumento al juicio de personas calificadas (p. 204). Para ello tres docentes revisaron la pertinencia de los ítems, la claridad y la coherencia de las ideas que se expresan en el cuestionario y en la prueba de rendimiento académico (pre-test y pos-test) e hicieron las observaciones que consideraron necesarias.

La Confiabilidad en esta investigación se trabajó con el coeficiente de alfa de Cronbach, el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Para el presente trabajo arrojó un resultado de 0,84 demostrándose una confiabilidad muy alta y para determinar la confiabilidad de la prueba de conocimiento se empleó el método de mitades partidas o dos mitades planteado por Hernández y otros (2006).



Fuente: Autores, 2013

Fórmula para determinar el Coeficiente de Correlación de Spearman planteado por Pernalette y Pinto (2007):

$$\Gamma_s = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Resultado arrojado por el procesador Statgraphics Centurión XV

Correlación ordinal de Spearman

	Preguntas Pares	Preguntas Impares
Preguntas Pares		0,8933
		(6)
		0,0458
Preguntas Impares	0,8933	
	(6)	
	0,0458	

Fuente: Autores, 2013

Correlación

(Tamaño de muestra)

Valor-P

$$\Gamma_s = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2 - 1)} = 0,89$$

Sustituyendo:

Aplicando la fórmula se obtuvo un coeficiente de 0,89 para la prueba de conocimiento que se aplicó a los estudiantes, lo que indica que los instrumentos (cuestionario y prueba de conocimiento) poseen una muy alta confiabilidad.

Presentación y análisis de los resultados

Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos estadísticos, los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario a las muestras seleccionadas, se trataron con el procesador estadístico Statgraphics Centurión XV y Microsoft Excel de Windows y con los resultados se construyeron tablas de distribución de frecuencias y porcentajes por cada dimensión de acuerdo a las variables: estrategias metodológicas y aprendizaje de la contabilidad con los resultados, se realizaron las interpretaciones en forma porcentual, considerando los antecedentes y las bases teóricas.

Luego, los resultados obtenidos en la aplicación de la Pre- prueba y post-prueba a la muestra, se estructuró: los datos se trataron en el procesador estadístico Statgraphics Centurión XV y con los resultados se construyeron tablas de distribución de frecuencias por cada prueba de acuerdo a los grupos (la sección E y F representan el grupo experimental), a la sección E se le aplicó la estrategia del mapa mental y a la sección F la estrategia mapa conceptual, por otra parte, la sección G representa el grupo control; se trabajó con el método tradicional, es decir no se aplicó tratamiento y se determinaron los promedios, las desviaciones típicas y las varianzas, luego se elaboraron gráficos comparativos.

Con los resultados, se elaboraron las pruebas de hipótesis para verificar la homogeneidad del rendimiento académico en los estudiantes y comparar el rendimiento académico del grupo experimental con el rendimiento académico de los estudiantes del grupo control (a quienes se les aplicó las estrategias de la metodología tradicional) a fin de determinar si existían diferencias significativas entre los grupos, con la finalidad de dar respuesta a la interrogante: ¿Inciden las estrategias mapas mentales y conceptuales en el rendimiento académico de la asignatura Contabilidad de Educación Media Técnica en la Escuela Técnica Nacional “Ambrosio Plaza” del municipio Juan José Mora-Morón, estado Carabobo durante el año escolar 2011-2012? Finalmente, se dedujeron las conclusiones a

partir de los resultados en función de los objetivos propuestos y de éstas las recomendaciones.

Dimensión: Estrategias metodológicas. **Indicador(es):** Mapas mentales y conceptuales.

Ítems: 1.- Tu profesor utiliza mapas mentales y mapas conceptuales para el desarrollo de las actividades prácticas y teóricas en la clase de Contabilidad. 2.- Tu profesor emplea láminas con gráficos, dibujos y palabras en la clase de Contabilidad. 3.- Con qué frecuencia utiliza el profesor los mapas mentales en la clase de Contabilidad. 4.- En la clase de Contabilidad, el profesor utiliza láminas con esquemas o clasificaciones que te llaman la atención. 5.- En la clase de Contabilidad el profesor emplea láminas con líneas y palabras centradas en figuras geométricas. 6.- Con qué frecuencia tu profesor emplea los mapas conceptuales en la clase de Contabilidad.

Tabla N°1

ITEMS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	0	0	8	8,43	69	72,63	18	18,94	95	100
2	0	0	0	0	72	75,78	13	13,68	10	10,54	95	100
3	0	0	0	0	8	8,43	80	84,21	7	7,36	95	100
4	0	0	0	0	18	18,94	67	70,52	10	10,54	95	100
5	0	0	0	0	15	15,78	70	73,68	10	10,54	95	100
6	0	0	0	0	5	5,26	86	90,52	4	4,22	95	100

Fuente: Autores, 2013

Interpretación: respecto a la dimensión estrategias metodológicas, indicadores: técnica, mapas mentales y mapas conceptuales; se observó que los docentes utilizan en grado muy bajo los mapas mentales y conceptuales ya que la mayoría (83,17%) de los

estudiantes expresó que nunca o casi nunca su profesor utiliza mapas mentales y mapas conceptuales para el desarrollo de las actividades prácticas y teóricas en la clase de contabilidad; por otra parte, algunas veces (75,78%) los docentes emplean láminas con gráficos, dibujos y palabras en la clase de contabilidad, no obstante, en los ítems del 3 al 6, la mayoría de los estudiantes expreso que casi nunca o nunca el docente utiliza los mapas mentales, láminas con esquemas o clasificaciones que le llamen la atención al estudiante, láminas con líneas y palabras centradas en figuras geométricas o mapas conceptuales en la clase de Contabilidad.

Dimensión: Aprendizaje constructivo. **Indicador(es):** Construcción del conocimiento, conexión del conocimiento previo con la nueva información.

Ítems: 7.- Construye conceptos cuando el profesor lleva a clase figuras, objetos, láminas con imágenes, palabras y otros materiales que puedas observar. 8.- Te resulta más fácil construir un nuevo concepto o desarrollar una actividad cuando lo relaciona con los conceptos anteriores.

Tabla N°2

ITEMS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	0	0	0	0	20	23,06	47	47,47	28	29,47	95	100
8	74	77,89	15	15,78	6	6,33	0	0	0	0	95	100

Fuente: Autores, 2013

Interpretación: en relación a la dimensión Aprendizaje Constructivo, indicadores: construcción del conocimiento, Conexión del conocimiento previo con la nueva información; se observó que los estudiantes en un (76,94%) casi nunca o nunca, construyen conceptos cuando el profesor lleva a clase figuras, objetos, laminas con imágenes, palabras y otros materiales que puedan observar; por otra parte, expresaron que siempre o casi siempre en un (77,89%) a los estudiantes les resulta más fácil construir un nuevo concepto o desarrollar una actividad cuando

lo relacionan con los conceptos anteriores. Al respecto, Ausubel (1963) en líneas generales explica que el aprendizaje es una construcción del conocimiento donde unas piezas encajan unas con otras en un todo coherente.

Dimensión: Aprendizaje Significativo. **Indicador(es):** Aprendizaje receptivo, aprendizaje por descubrimiento guiado, aprendizaje por descubrimiento autónomo, disposición del sujeto para aprender significativamente y el material a aprender a de ser potencialmente significativo.

Ítems: 9.- En la clase de Contabilidad tu profesor es el único que interviene. 10.- Participas en la clase de Contabilidad. 11.- Te gusta participar en la clase de Contabilidad. 12.- Cuando el profesor entrega ejercicios ustedes los resuelven en el aula. 13.- Te gustaría construir conceptos, ejercicios de Contabilidad y profundizar un poco más lo que ya posees. 14.- Te sientes motivado a aprender Contabilidad cada vez que el profesor da la clase. 15.- En la asignatura Contabilidad tu profesor aplica técnicas gráficas, dibujos, esquemas, etc., que te permitan ser activo y desarrollar un nuevo conocimiento. 16.- El profesor lleva láminas con diseños llamativos, diapositivas, computadoras proyectores de video beam que te ayuden a obtener nuevos conceptos.

Tabla N° 3

ITEMS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
9	68	71,57	15	16	12	12,43	0	0	0	0	95	100
10	0	0	0	0	12	12,64	38	40	45	47,36	95	100
11	0	0	0	0	24	25,27	32	33,68	39	41,05	95	100
12	10	10,52	16	16,84	35	36,86	34	35,78	0	0	95	100
13	52	54,73	26	27,36	17	17,91	0	0	0	0	95	100
14	0	0	0	0	16	17	69	72,63	10	10,37	95	100
15	0	0	0	0	12	7,65	34	35,78	49	51,57	95	100
16	0	0	0	0	7	7,37	20	21,05	68	71,58	95	100

Fuente: Autores, 2013

Interpretación: respecto a la dimensión Aprendizaje Significativo en los indicadores: aprendizaje receptivo, aprendizaje por descubrimiento guiado, aprendizaje por descubrimiento autónomo, disposición del sujeto para aprender significativamente el material a aprender ha de ser potencialmente significativo, se observó que los estudiantes en un (71,57%) expresaron que en la hora de clase de contabilidad el profesor siempre o casi siempre es el que interviene en clase, en relación a los ítems 10 y 11 con un (88,41%) manifestaron los estudiantes que nunca o casi nunca participan en clase de contabilidad; asimismo, con un (72,64%) afirmaron los estudiantes que cuando el profesor entrega ejercicios en el aula ellos casi nunca o a veces los resuelven.

De igual modo, con un (porcentaje de 82,09) los estudiantes opinaron que siempre o casi siempre les gustaría construir conceptos, ejercicios de contabilidad y profundizar un poco más los que ya posee; por otro lado, un (82,09 %) de los estudiantes expresaron que casi nunca o algunas veces se sienten motivados a aprender contabilidad cada vez que el profesor da la clase. En relación al ítem N° 15 los estudiantes manifestaron en un (87,35%) que el profesor nunca o casi nunca, en la asignatura de Contabilidad, aplica técnicas gráficas, dibujos, esquemas, etc., que le permitan ser activo y desarrollar un nuevo conocimiento. Por último, atendiendo al ítem N° 16 los estudiantes afirmaron que el profesor en un (92,63%) nunca o casi nunca lleva láminas con diseños llamativos, diapositivas, computadoras, proyectores de video beam que le ayude a obtener nuevos conceptos.

Variable dependiente: Aprendizaje de la Contabilidad

Dimensión: Proceso Interno. **Indicador(es):** Adquisición de nuevos conocimientos, cambios de conducta, solución de problemas.

Ítems: 17.- Consideras que aprendes cuando el profesor te imparte nuevos conceptos. 18.- Te adaptas con facilidad a los cambios en la forma de pensar y sentir cuando aprendes un contenido nuevo. 19.- Los conocimientos que posees te permiten solucionar una situación problemática en Contabilidad.

Tabla N° 4

ITEMS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
17	0	0	29	30,59	30	31,57	36	37,89	0	0	95	100
18	46	48,42	29	30,52	20	21,06	0	0	0	0	95	100
19	0	0	10	10,54	18	18,94	47	49,47	20	21,05	95	100

Fuente: Autores, 2013

Interpretación: respecto a la dimensión (aprendizaje) proceso interno indicadores: adquisición de nuevos conocimientos, cambios de conducta, solución de problema; se observó que los estudiantes en un (69,46%) expresaron que casi nunca o algunas veces consideran que aprenden cuando el profesor les imparte nuevos conocimientos. Por otra parte, con un (78,94%) opinaron que siempre o casi siempre se adaptan con facilidad a los cambios en la forma de pensar y sentir cuando aprenden un contenido nuevo; no obstante, en el ítem número 19, la mayoría piensa que casi nunca o nunca los conocimientos que poseen les permiten solucionar una situación problemática en contabilidad.

Dimensión: Contabilidad. **Indicador(es):** Destreza y Habilidades

Ítems: 20.- Consideras que tu destreza en la contabilidad aumentaría si te lo han explicado mediante un mapa conceptual. 21.- Consideras que las clases impartidas por el profesor de contabilidad te permitirían adquirir habilidades para trabajar en el aula si te lo han explicado con una nueva técnica. 22.- Te parece más fácil anotar, clasificar, ordenar y analizar los términos monetarios de la contabilidad si te lo han explicado con un mapa mental. 23.- Las clases impartidas por el docente te permiten desarrollar tu conocimiento en las operaciones comerciales de una empresa o una industria.

Tabla N° 5

ITEMS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
20	70	73,68	15	15,78	10	10,54	0	0	0	0	95	100
21	68	71,57	20	21,05	7	7,38	0	0	0	0	95	100
22	61	64,21	20	21,05	14	14,74	0	0	0	0	95	100
23	0	0	0	0	20	21,05	62	65,26	10	13,69	95	100

Fuente: Autores, 2013

Interpretación: respecto a la dimensión Contabilidad en los indicadores: destreza, habilidad; registrar, clasificar, resumir e interpretar resultado; se observó en la tabla N° 5 y gráfico N° 5, donde los estudiantes opinaron en un (73,68%) que siempre su destreza en la contabilidad aumentaría si se lo explicase con mapas conceptuales; al mismo tiempo, con un (71,57%) afirmaron que las clases impartidas por el docente le permitirían adquirir habilidades para trabajar en el aula si se aplicase nuevas técnicas de enseñanza; En la misma forma con un (85,26%) expresaron que siempre o casi siempre le parece más fácil anotar, clasificar, ordenar y analizar los términos monetarios si se lo han explicado con un mapa mental y por último con un (86,31%) opinaron los estudiantes que casi nunca o nunca las clases impartidas por el profesor les permite desarrollar su conocimiento en las operaciones comerciales de una empresa o una industria.

Tabla N° 6. Resultados obtenidos en la aplicación de la pre-prueba y post-prueba

Estudiantes	Pre Sección E (MAPA MENTAL)	Post Sección E (MAPA MENTAL)	Pre Sección F (MAPA CONCEPTUAL)	Post Sección F (MAPA CONCEPTUAL)	Pre Sección G	Post Sección G
1	10	19	8	17	6	8
2	8	18	10	19	10	11
3	7	18	11	20	11	11
4	5	18	7	18	6	8
5	10	19	10	20	4	6
6	7	19	9	18	3	6
7	10	19	8	16	9	10
8	6	18	7	18	10	10
9	10	18	6	18	11	10
10	8	17	4	16	3	5
11	7	16	3	17	6	8
12	11	19	5	17	12	13
13	6	19	6	18	10	11
14	5	19	6	18	5	7
15	7	19	7	17	3	8
16	8	19	5	18	4	7
17	6	18	10	18	6	10
18	3	18	12	20	6	11
19	4	17	11	19	11	11
20	6	18	10	18	10	8
21	10	17	9	17	10	10
22	10	18	7	16	6	8
23	8	17	11	20	2	6
24	11	20	10	17	10	10
25	10	18	9	18	6	8
26	11	20	12	20	2	6
27	9	19	10	19	10	10
28	9	19	8	18	11	12
29	8	18	10	19	11	12
30	7	19	8	16	10	10
31	10	19	7	17	6	10
32			10	19	8	10

Fuente: instrumento (pruebas de conocimiento) aplicado a los estudiantes de 1er Año secciones E, F, G de Educación Media Técnica en la Escuela Técnica Nacional "Ambrosio Plaza" del Municipio Juan José Mora- Morón, estado Carabobo durante el año escolar 2011-2012. Autores, 2013

Procedimiento para verificar la homogeneidad de los grupos antes del experimento: secciones E, F, G en la pre-prueba

1. Determinar los factores (tamaño, contraste, varianza poblacional y tipo de muestras). Tamaño: diferentes 32

y 31 (grande). Contraste: bilateral (dado que queremos saber si existen diferencias entre las varianzas a nivel poblacional). Varianza poblacional: desconocidas. Tipo de muestras: no correlacionadas. Nivel de confianza= 95%. Nivel de riesgo= 5% (0,05).

- Plantear las hipótesis estadísticas (hipótesis nula e hipótesis estadística)

Ho: $\sigma_c^2 = \sigma_e^2$ (no existen diferencias significativas entre los grupos antes de aplicar las estrategias). H1: $\sigma_c^2 \neq \sigma_e^2$ (Existen diferencias significativas entre los grupos antes de aplicar las estrategias).

- Nivel de Significancia $\alpha = 5\% = 0,05$
- Elección de la prueba estadística (Análisis de Varianza, ANOVA) y estimación del P-Valor a través del procesador estadístico Statgraphics Centurión XV

Tabla ANOVA para calificación en Contabilidad por metodología (pre-prueba)

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	12,4296	2	6,21481	0,93	0,3964
Intra grupos	611,718	92	6,64911		
Total (Corr.)	624,147	94			

Fuente: Autores, 2013

- Regla de decisión

Si P-Valor $\leq \alpha$ (0,05) \rightarrow Se rechaza Ho (H1). Si P-Valor $> \alpha$ (0,05) \rightarrow No se rechaza Ho (Ho)

- Decidir e interpretar

P-Valor = 0,3964. $\alpha = 0,05$.

P-valor (0,3964) $> \alpha$ (0,05) por lo tanto, No se rechaza la Hipótesis Nula.

Dado que el P-Valor es mayor α , no se rechaza la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95%, lo que significa que el rendimiento de los grupos en contabilidad es igual antes de realizar el experimento o aplicarles las estrategias, por lo tanto los grupos son homogéneos.

Procedimiento para comparar el rendimiento académico de la asignatura Contabilidad de los grupos en la post-prueba a fin de determinar si existen diferencias significativas:

Una vez que se determinó que no existían diferencias entre el rendimiento de los grupos control y experimental antes de aplicarles las estrategias (los grupos son homogéneos) se procedió aplicar el tratamiento, es decir, las estrategias mapas mentales a los estudiantes del grupo experimental (primer año E) y mapas conceptuales a los estudiantes de 1er año F, mientras que al grupo control (primer año G) no se le aplicó el tratamiento, es decir, se trabajó con la metodología tradicional, a fin de poder establecer si existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental y el del grupo control después de aplicar las técnicas, para ello se procedió aplicar la segunda prueba y en función de los resultados obtenidos se procedió a aplicar otro Análisis de Varianza pero en esta oportunidad tomando en consideración los resultados de la post-prueba.

Procedimiento de análisis de varianza después del experimento (secciones E, F, G en la Post-Prueba):

1. Determinar los factores (tamaño, contraste, varianza poblacional y tipo de muestras). Tamaño: diferentes 32 y 31 (grande). Contraste: bilateral (dado que queremos saber si existen diferencias entre las varianzas a nivel poblacional). Varianza poblacional: desconocidas. Tipo de muestras: no correlacionadas. Nivel de confianza= 95%. Nivel de riesgo= 5% (0,05).
2. Plantear las hipótesis estadísticas (hipótesis nula e hipótesis estadística)

Ho: $\sigma_G^2 = \sigma_E^2 = \sigma_F^2$ (no existen diferencias significativas entre los grupos después de aplicar las estrategias). H1: $\sigma_G^2 \neq \sigma_E^2 \neq \sigma_F^2$ (existen diferencias significativas entre los grupos después de aplicar las estrategias)

3. Nivel de significancia $\alpha = 5\% = 0,05$
4. Elección de la prueba estadística (Análisis de Varianza, ANOVA) y estimación del P-Valor a través del procesador estadístico Statgraphics Centurión XV

Tabla ANOVA para calificación en Contabilidad por metodología (post-prueba)

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	1751,91	2	875,955	395,40	0,0000
Intra grupos	203,816	92	2,21539		
Total (Corr.)	1955,73	94			

Fuente: Autores, 2013

Pruebas de múltiples rangos para calificación en Contabilidad por metodología (post-prueba)

Método: 95,0 porcentaje Scheffe

Metodología	Casos	Media	Grupos Homogéneos
Tradicional	32	9,09375	X
Mapa conceptual	32	18,0	X
Mapa Mental	31	18,3548	X

Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Mapa Mental - Mapa conceptual		0,354839	0,933286
Mapa Mental - Tradicional	*	9,26109	0,933286
Mapa conceptual - Tradicional	*	8,90625	0,92585

* indica una diferencia significativa. / Fuente: Autores, 2013

P-Valor =0,0000

5. Regla de decisión

Si $P\text{-Valor} \leq \alpha (0,05) \rightarrow$ Se rechaza $H_0 (H_1)$.

Si $P\text{-Valor} > \alpha (0,05) \rightarrow$ No se rechaza $H_0 (H_0)$

6. Decidir e interpretar

P-Valor = 0,0000 y $\alpha =0,05$. $P\text{-Valor} (0,0000) < \alpha (0,05)$
por lo tanto, se rechaza la Hipótesis Nula.

Interpretación: Dado que el P-Valor es menor α , se rechaza la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95%, lo que significa que el rendimiento de los grupos experimentales en contabilidad es significativamente diferente al del grupo control, de hecho a través del método de comparaciones múltiples de Scheffe, se determinó que los métodos que producen las diferencias son los grupos a los que se les aplicó los mapas mentales y conceptuales, pero entre los grupos experimentales no existen diferencias significativas, de allí que la utilización de estrategias (mapas mentales y conceptuales) si inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de Educación Media Técnica en la Escuela Técnica Nacional "Ambrosio Plaza", de hecho se evidenció que aumenta el rendimiento académico en la asignatura contabilidad con un 95% de confianza, pero es indiferente cuál de estas dos estrategias emplee el docente ya que entre ellas no existen diferencias significativas, por lo tanto, las estrategias mapas mentales y mapas conceptuales son efectivas en el aprendizaje de la Contabilidad en los estudiantes del primer año de Educación Media Técnica en la Escuela Técnica Nacional "Ambrosio Plaza" municipio Juan José Mora-Morón.

Conclusiones

En relación al primer objetivo específico, se determinó que los docentes de contabilidad solo algunas veces emplean láminas con gráficos, dibujos y palabras en la clase de contabilidad, lo que limita desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas con capacidad de visualizar nuevas metas, mediante la investigación

de nuevos recursos y alternativas para facilitar la utilización de una serie de elementos cognitivos que favorezcan la condición del aprendizaje. De allí la necesidad de que el docente aplique estrategias metodológicas, como mapas mentales y conceptuales, a fin desarrollar las potencialidades creadoras en los estudiantes, las que luego le servirán como herramientas en la resolución de problemas de orden teórico-práctico relacionados con su entorno. Luego de aplicar mapas mentales y mapas conceptuales como estrategia al grupo experimental y la estrategia tradicional al grupo control en la asignatura contabilidad, con la finalidad de verificar el rendimiento posterior, medido mediante la aplicación de una post-prueba al grupo experimental y al grupo control, se determinó a través de la comparación de los resultados de las pruebas (pre-prueba y post-prueba) en los grupos utilizando la prueba estadística Análisis de Varianza conocida como ANOVA, que el rendimiento de los grupos experimentales en contabilidad es significativamente diferente al del grupo control, de hecho a través del método de comparaciones múltiples de Scheffe, se determinó que los métodos que producen las diferencias son los grupos a los que se les aplicó los mapas mentales y conceptuales, pero entre los grupos experimentales no existen diferencias significativas, de allí que la utilización de estrategias (mapas mentales y conceptuales) si inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, evidenciándose en el rendimiento académico en la asignatura contabilidad con un 95% de confianza.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. España: Paidós.
- Balestrini, M. (2006) *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bracamonte, S. (2011). *Estrategias didácticas de organización para el aprendizaje de Contabilidad II de los estudiantes de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Tesis de Maestría no publicada Universidad de Carabobo, Valencia.

- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Editores S.A.
- Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación* México: McGraw-Hill.
- Montenegro, R. (2010) *La enseñanza-aprendizaje interactiva en contabilidad general para los estudiantes de 8vo., 9no. Y 10mo. Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscal Experimental "Jatun Kuraka Otavalo" de la ciudad de Otavalo durante el año lectivo 2009-2010*. Tesis de Maestría Publicada. Universidad Nacional del Norte. Ecuador Disponible: [www//repositorio.utn.edu.ec/bitstream /123456789/478/3/fecyt%200927%20 tesis.pdf](http://www/repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/478/3/fecyt%200927%20tesis.pdf). [Consulta: 2012, Junio 12].
- Ontoria, A. (2001) *Mapas Conceptuales Una Técnica para Aprender*. España: Narcea.
- Pernalet, N. y Pinto, A. (2007). *Apuntes de estadística con aplicaciones de procesadores*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Suárez, M. (2002). *Fundamentos de la Contabilidad I 8° Grado educación Básica*. Tercera etapa, (4° ed.) Caracas-Venezuela: Ed. Santillana

Ana Luisa Arpaia: Docente de Pregrado y Postgrado. Coordinadora de la Maestría Investigación Educativa. Responsable de la Línea de Investigación: Investigación Educativa. Séptimo miembro del Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
anarpaia@hotmail.com

Ereida Araque: Licenciada en Educación. Magíster en Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Docente en la Escuela Técnica Nacional “Ambrosio Plaza” Municipio Juan José Mora-Morón.
ereida1@hotmail.com

David Pacheco: Profesor Categoría Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Jefe de Cátedra de Historia de la Educación. Coordinador del Centro de Investigaciones y Estudios Históricos de la Universidad de Carabobo.
profesor5@hotmail.com

Ana V. Oviedo: Licenciada en Educación, Mención: Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Coralista líder de Cuerdas del Orfeón Universitario adscrito a la Dirección de Cultura de la Universidad de Carabobo.
anav_1991@hotmail.com



USO DE LA PLATAFORMA MOODLE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Nancy Molina, Carlos Espinosa, Yelisette Rojas

RESUMEN

Se busca describir el estado actual de uso de la plataforma Moodle por parte de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo (FCS-UC), sede Carabobo. Fue un estudio descriptivo cuantitativo correlacional transversal. Entre las variables sociales se consideraron la edad, el sexo y Escuela de procedencia. Las variables tecnológicas fueron el uso o no de la plataforma Moodle. La población fue de un mil doscientos cincuenta y nueve (1259) docentes ordinarios de la FCS-UC, sede Carabobo. La muestra estuvo conformada por cuatrocientos cuarenta (440). Después de identificar las variables, estas se codificaron, cuantificaron e interpretaron los resultados de acuerdo a los porcentajes obtenidos. Los resultados evidencian que la Escuela de Bioanálisis es la más activa en el trabajo virtual aunque su promedio de edad es el más bajo. Se realizaron las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Palabras clave: Plataforma Moodle, docentes ordinarios, correlación.

Recibido: 11/10/2013

Aprobado: 17/01/2014

USE OF THE MOODLE E-LEARNING PLATFORM IN THE FACULTY OF HEALTH SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

This research aims to describe the current status of use of the Moodle E-learning Platform by the professors of the Faculty of Health Sciences of the University of Carabobo. It is a cross-sectional quantitative descriptive correlational study. Social variables are observed by age, sex and school of the Faculty of origin. Technological variables are the use or not of the Moodle E-learning Platform. The population was 1290 regular professors of the Faculty of Health Sciences-Carabobo Campus, while the sample was 440 professors. Variables were identified and coded. Results were interpreted according to the percentages obtained. The School of Bioanalysis (Medical Laboratory Technology) is the most active and its average age is the lowest. Conclusions and recommendations were made.

Keywords: university professors, Moodle, virtual learning environment.

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al quehacer diario de los grupos sociales, ha traído consigo cambios importantes en las formas de vida de los individuos. Estos cambios abarcan todos los aspectos de la vida del ser humano, desde las formas de relacionarse hasta las formas de ver y afrontar las tareas diarias.

La educación no escapa a esta realidad, es por esto que en Venezuela, se observa, en las últimas décadas, la implementación de varias políticas de Estado que buscan incentivar la incorporación de las TIC. Entre ellas destacan: la creación de más de 2000 centros informáticos en todo el país, distribuidos en escuelas y zonas populares; la puesta en marcha de la Misión Ciencia, el Plan de Alfabetización Tecnológica y el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología; la implantación de servicios web en la mayoría de

los organismos del Estado (incluyendo el Ministerio del Poder Popular para la Educación); la incorporación de las universidades y centros de investigación nacional a la Red Académica de Centros de Investigación y Universidades Nacionales; la creación de la Industria Venezolana de Software Libre y de Venezolana de Industrias Tecnológicas; el Proyecto Canaima Educativo; entre otras. Todo esto en respuesta a los decretos 825 (2000) y 3390 (2004) referidos al establecimiento del acceso y uso de internet como prioridad para el desarrollo de la nación y al desarrollo e implementación del software libre con estándares abiertos en todos los órganos y entes de la Administración Pública, respectivamente.

El software libre es aquel que puede ser copiado, estudiado, modificado, redistribuido de forma libre. Se obtiene por Internet gratuitamente. Es propiedad de todos. Entre las plataformas gestoras de aprendizaje basadas en software libre, una de las más populares es, sin duda, Moodle. Producto de un proyecto de tesis basado en el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo, en 2002, surge esta herramienta educativa. Su nombre proviene del acrónimo Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos).

La Universidad de Carabobo, siempre a la vanguardia de los cambios educativos, ofrece a sus estudiantes esta herramienta educativa de fácil acceso. El Vicerrectorado Académico es el responsable de planificar, guiar, administrar, coordinar, orientar y hacer seguimiento a todas las actividades en el área de Tecnología de la Información y la Comunicación en el desarrollo de la docencia, investigación y currículo. En este sentido, cada Facultad posee una Dirección de Tecnología de la Información y la Comunicación, excepto en la FCS; puesto que tiene rango de Dirección; pero, administrativamente, funciona como Coordinación (CTIC). Administrativamente, todas dependen de los Decanatos; sin embargo, desde el punto de vista logístico-tecnológico, de la Dirección de Tecnología Avanzada (DTA).

La Facultad de Ciencias de la Salud, sede Carabobo, posee su CTIC y, a su vez, cada Escuela (Medicina, Enfermería, Bioanálisis, Ciencias Biomédicas y Tecnológicas y Salud Pública y Desarrollo Social) posee un Comité de TIC conformado por los Coordinadores TIC de cada Departamento que conforman cada Escuela. De esta manera, los profesores cuentan con el respaldo absoluto de la Facultad para el

desarrollo de sus asignaturas a través de plataforma, como ayuda a la presencialidad. De igual forma, la Biblioteca Ciencias de la Vida cuenta con laboratorios de computación a la disposición de los bachilleres para que accedan a la plataforma de forma segura y confiable.

Objetivo de la investigación

Describir el estado actual de uso de la plataforma Moodle por parte de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Marco metodológico

La presente investigación es un estudio descriptivo, el cual se define, según Bisquerra (1989), aquel que “tiene por objeto la descripción de los fenómenos” (p. 123), basado fundamentalmente en la observación y se clasifica en: cualitativos y cuantitativos. Este estudio es descriptivo cuantitativo, puesto que busca “descubrir las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno” (p. 139), es decir, un estudio correlacional. El propósito de este trabajo es saber el comportamiento que puede tener una variable a partir del comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández y otros, 2003). En este caso particular, la correlación de variables sociales con el uso de las TIC. Igualmente se establece que el estudio es descriptivo cuantitativo transversal, puesto que, se hace en un momento histórico determinado. (Puertas y otros, 1998).

Entre las variables sociales se observa la edad y la Escuela de procedencia. Las variables tecnológicas: el uso o no de la plataforma Moodle. Los resultados de esta correlación de variables permiten describir el estado actual de uso de la plataforma Moodle por parte de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, Sede Carabobo, de la Universidad de Carabobo.

La población objeto de estudio estuvo conformada por un mil doscientos cincuenta y nueve (1259) docentes (Universidad de Carabobo, 2013). La muestra la conformaron los cuatrocientos cuarenta (440) (34,95 %), docentes, adscritos a los veintiocho (28) departamentos, de 5 escuelas de la Facultad. Los criterios de selección fueron: sede Carabobo, ambos sexos, personal ordinario

activo, registrado en la base de datos de la Dirección de Asuntos Profesorales, con un mínimo de 12 meses desempeñando en el cargo.

Se tomó como variables sociales la escuela donde labora y la edad. Esta información se obtuvo de la base de datos de la Dirección de Asuntos Profesorales de la FCS (M. Espinoza, comunicación personal, enero 15, 2013), mientras que el uso o no de la plataforma Moodle, se consideró variable tecnológica, y fue suministrada por la Coordinación de Tecnología, Información y Comunicación de la FCS, de la Universidad de Carabobo (CTIC-FCS-UC) (C. Huisa, comunicación personal, enero 16, 2013).

Los resultados de esta correlación de variables permitieron describir el estado actual del uso de la plataforma Moodle por parte de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, sede Carabobo, de la Universidad de Carabobo.

Presentación de los resultados obtenidos

Variables sociales

Cuadro N° 1

Número profesores ordinarios activos según edad, sexo y escuela de adscripción.

ESCUELA	EDAD			SEXO				TOTAL	
				MASCULINOS		FEMENINOS			
	MENOR	MAYOR	PROMEDIO	No.	%	No.	%	No.	%
Medicina	32	83	51 ± 9,45	78	55,71	87	29,00	165	37,50
Bioanálisis	28	63	44 ± 6,89	3	2,14	38	12,67	41	9,32
Enfermería	33	70	49 ± 8,93	9	6,43	57	19,00	66	15,00
Ciencias Biomédicas y Tecnológicas	26	66	44 ± 10,18	23	16,43	70	23,33	93	21,14
Salud Pública y Desarrollo Social	28	67	45 ± 9,44	27	19,29	48	16,00	75	17,05
TOTAL	29,4	69,8	47 ± 10,12	140	100	300	100	440	100

Fuente: Autores (2013)

En el cuadro anterior, se puede observar que la Escuela de Bioanálisis posee el grupo de docentes más amplio con menor edad (44+/-6,89) y, a su vez, es la más pequeña, en cuanto a la cantidad de docentes que la conforman (41); mientras que la Escuela de Medicina presenta el promedio más alto de edad (51 ± 9,45), además, de poseer el mayor porcentaje (37,5%) de profesores del total de la Facultad y los docentes más longevos (83 años). Enfermería es la segunda escuela con docentes de edad avanzada (49 ± 8,93), y entre las dos escuelas (Enfermería y Medicina), conforman el 52,5% de la nómina ordinaria activa de la Facultad de Ciencias de la Salud. Las escuelas de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas, y Salud Pública y Desarrollo Social, tienen nóminas parecidas a Bioanálisis, en cuanto a sus características de género y edad. Sin embargo; son más voluminosas y con desviaciones muy altas (Ciencias Biomédicas y Tecnológicas: 10,18; Salud Pública y Desarrollo Social: 9,44).

VARIABLES TECNOLÓGICAS

Cuadro N° 2

Asignaturas en la pensa de estudio y creadas en Moodle, según estadísticas reportadas en años por la Fcs-Tic.

ESCUELAS	2010				2012			
	Asignaturas según pensum		Asignaturas creadas en Moodle		Asignaturas según pensum		Asignaturas creadas en Moodle	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Medicina	59	18,91	32	23,02	84	26,50	71	28,29
Bioanálisis	25	8,01	24	17,27	45	14,20	45	17,93
Enfermería	18	5,77	18	12,95	31	9,78	31	12,35
Ciencias Biomédicas y Tecnológicas	78	25,00	22	15,83	102	32,18	82	32,67
Salud Pública y Desarrollo Social	132	42,31	43	30,94	55	17,35	22	8,76
TOTAL	312	100,00	139	100,00	317	100,00	251	100,00

Fuente: Autores (2013) - Adapatación de Huisa 2012

La información que se presenta en el cuadro anterior, permite señalar que todas las escuelas mantuvieron un ritmo creciente

de administración de asignaturas en el transcurso del tiempo, a excepción de la Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social, la cual registra un descenso significativo en este aspecto, pues de 132 asignaturas administradas en 2010, pasó a 55 en 2012, lo que conlleva a un descenso de 24,96 en dos años. Este factor incide directamente en la utilización de la plataforma Moodle como herramienta didáctica. De hecho, de ser la escuela más activa en el año 2010 (30,94%), pasó a ser la última en el entorno virtual para el 2012 (8,76%).

Por otra parte, es necesario resaltar que los profesores de las Escuelas de Medicina y Ciencias Biomédicas y Tecnológicas crearon más asignaturas en la plataforma virtual en el año 2012 (28,29% y 32,67%, respectivamente). En total, esas dos escuelas generaron el 60,96% de las actividades en la plataforma virtual para este año. Las Escuelas de Enfermería y Bioanálisis han mantenido un comportamiento de creación de asignaturas similar en ambos años.

En total, la Escuela de Medicina fue la más activa creando asignaturas en el entorno virtual de aprendizaje con 51,31%, seguida de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas con 48,5%, luego Salud Pública y Desarrollo Social con 39,7%, Bioanálisis con 35,19% y, por último, Enfermería con 25,3%.

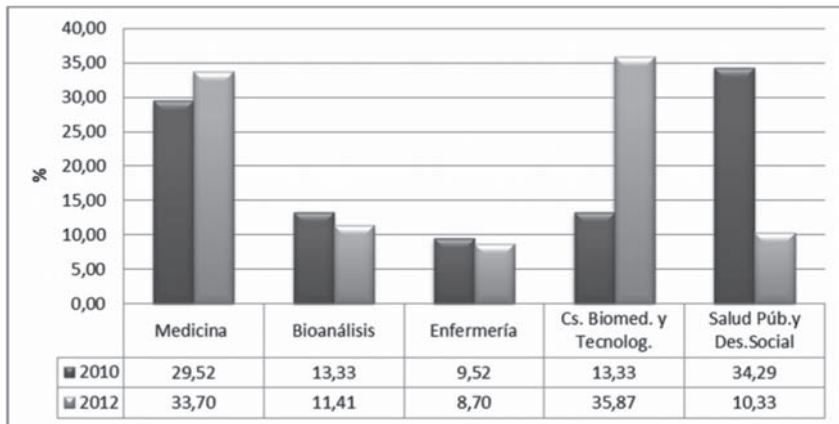


Gráfico N° 1. Porcentaje de asignaturas activas, por escuela, en Moodle. Autores (2013)

Del gráfico anterior se desprende que Bioanálisis, es la más activa (35,85%) de todas las escuelas en el uso de la plataforma. Las Escuelas de Enfermería y Ciencias Biomédicas y Tecnológicas se mantienen con un 22,39% y un 23,88%, respectivamente. Por último, las Escuelas de Medicina (13,43%) y de Salud Pública y Desarrollo Social (4,48%) son las que se encuentran en la retaguardia en el uso de la plataforma Moodle.

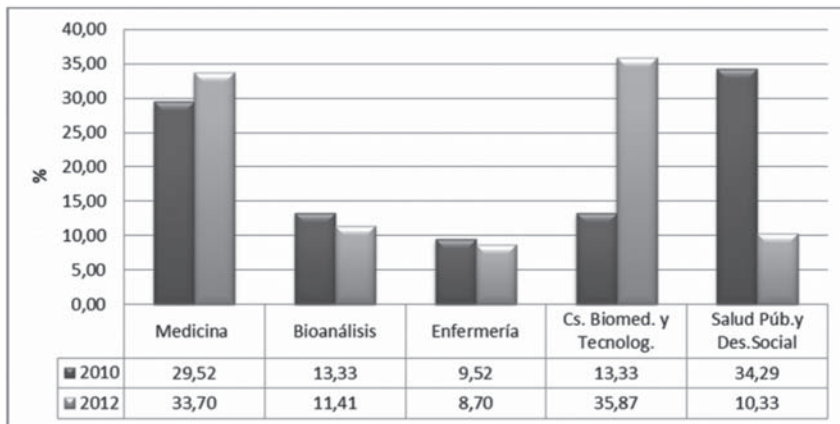


Gráfico N° 2. Porcentaje de asignaturas inactivas, por Escuela, en Moodle. Autores (2013)

En el gráfico anterior se observa que los profesores de las Escuelas de Medicina y de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas poseen, para el año 2012, los porcentajes más elevados de asignaturas inactivas en la plataforma virtual. Las Escuelas de Enfermería (8,7%), Salud Pública y Desarrollo Social (10,33%) y Bioanálisis (11,41%) se mantienen con los valores porcentuales más bajos de inactividad.

Conclusiones

La incorporación de las TIC's en el ámbito educativo ha traído consigo la necesidad de desarrollar herramientas en las que se entrelacen: el facilitador, el objeto de estudio, el aprendiz y el computador. La plataforma Moodle es una herramienta tecnológica amigable que se ha incorporado en la Educación

Universitaria para fortalecerla. Las universidades han invertido en la capacitación de su planta profesoral para que el proceso de adaptación a esta herramienta sea lo más natural y eficientemente posible.

Sin embargo; existen otros factores que pueden afectar este proceso. Entre estos, la edad, o más específicamente, como lo define Prensky (2010) el ser un nativo o inmigrante digital. Este autor afirma que las personas nacidas a partir de las últimas décadas del siglo XX, deben considerarse como nativos digitales; puesto que, han crecido en constante interacción con los avances tecnológicos, a diferencia de los nacidos en años anteriores, que se han visto obligados a adaptarse a estas innovaciones en la medida en que desarrollan sus habilidades y destrezas para usarlas eficientemente. En este aspecto, puede afirmarse que la Escuela de Bioanálisis, a pesar de ser la más pequeña, en cuanto a la cantidad de profesores que la conforman, es la más activa en el trabajo virtual. Esta realidad puede explicarse, porque esta Escuela presenta el promedio de edad más bajo de toda la Facultad de Ciencias de la Salud, sede Carabobo, le siguen, muy cerca, las Escuelas de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas y Salud Pública y Desarrollo Social, ésta última pudo haber visto mermada su actividad virtual por el descenso en la cantidad de asignaturas administradas (de 132 a 55) debido a la reforma curricular que se lleva a cabo en la Universidad de Carabobo.

La Escuela de Bioanálisis es, entonces, la más activa en el uso de la plataforma Moodle. Las Escuelas de Enfermería y Ciencias Biomédicas y Tecnológicas se mantienen con un 22,39% y un 23,88%, respectivamente. Por último, las Escuelas de Medicina (13,43%) y de Salud Pública y Desarrollo Social (4,48%) son las que se encuentran en la retaguardia en el uso de esta herramienta tecnológica.

Es necesario resaltar, que a pesar de que todas la Escuelas se encuentran medianamente activas, ninguna llega ni al 40%, de asignaturas creadas y en plena actividad para ser usadas como herramientas de apoyo y soporte al momento de impartir la asignatura. Es clara la resistencia presentada por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud hacia el uso de las herramientas TIC para el soporte de sus clases presenciales. Para solucionar

esta situación, se recomienda reforzar, adiestrar y estimular, a los docentes a fin de que optimicen el uso de esta valiosa herramienta.

Referencias

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

Decreto No. 3390 Desarrollo e implementación del software libre. (2004). Disponible en: <http://www.tsj.gov.ve/gaceta/diciembre/281204/281204-38095-08.html> [Consulta: 2013, octubre 15]

Decreto No. 825 Decreto mediante el cual se declara el acceso y uso de internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Disponible en: <http://www.cecac.ula.ve/internetprioritaria/decreto825.html> [Consulta: 2013, octubre 15]

Hernández, P. y otros. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera Ed. México: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. En: *Cuadernos SEK 2.0*. Revista en línea. Disponible en: [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>] [Consulta: 2013, febrero 20].

Puertas, E. y otros. (1998). *Bioestadística: Herramienta de la investigación*. Valencia: Ed. Universidad de Carabobo.

Universidad de Carabobo. (2013). [Página Web]. Disponible en: http://www.uc.edu.ve/cuantos_somos.php [Consulta: 2013, enero 14].

Nancy Molina: Licenciada en Educación mención Lengua y Literatura (UC) y Magister en Lingüística (UPEL). Profesor Agregado, Coordinadora de la Comisión de Docencia y Currículo del Departamento de Lenguaje y Comunicación de la ESPyDS-FCS-UC. Miembro Comisión Permanente Evaluadora de Credenciales FCS-UC.
njmboscan@hotmail.com

Carlos Espinosa: Ingeniero en Sistemas (IUPSM) y Especialista en Salud Ocupacional (UC). Profesor Agregado, Coordinador de la Comisión de Investigación del Departamento de Lenguaje y Comunicación de la ESPyDS de la FCS-UC. Investigador del Centro de Investigaciones Toxicológicas de la UC.
caer_cat@hotmail.com

Yelisette Rojas: Licenciada en Educación mención Idiomas Modernos (UC), Maestrante del Programa Desarrollo Curricular (UC). Profesor Agregado, Jefa del Departamento de Lenguaje y Comunicación de la ESPyDS de la FCS-UC. Representante de la FCS ante la Comisión Humanística del CDCH-UC.
yelissetterojas@yahoo.com



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EMPLEADAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS

Manuel A. Tallaferro Molina

RESUMEN

La escritura se realiza diariamente en las aulas; sin embargo, se observan muchos problemas en los escritos de los estudiantes. Esto hace su estudio valioso para los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito de la investigación fue describir las estrategias metacognitivas empleadas por cinco estudiantes de 5to año de bachillerato del Liceo Manuel Gual en Puerto Cabello al producir textos narrativos. Es un estudio de caso bajo el paradigma postpositivista. Para recolectar la información se usaron tres herramientas: un cuestionario, la producción de un cuento, y una entrevista focalizada. Dicha información se trianguló y arrojó conclusiones resaltantes: a) no todos emplean las estrategias necesarias para producir un cuento y b) existen incongruencias entre lo que dicen hacer y lo que realmente hacen.

Palabras clave: Escritura, textos narrativos, estrategias metacognitivas

Recibido: 30/10/2013

Aprobado: 29/04/2014

METACOGNITIVE STRATEGIES USED IN THE PRODUCTION OF NARRATIVE WRITTEN TEXTS

Abstract

Writing is a daily classroom activity; however, major flaws in the students writing are usually perceived. This makes studying writing valuable to everyone involved in the teaching-learning process. The main purpose to this research was describing the metacognitive strategies used by five fifth year students of Manuel Gual High School when writing a narrative text. It is a case study developed under the postpositivist research paradigm. Gathering the essential information required three tools: a questionnaire, story writing, and a focused interview. The information suffered a data triangulation, emerging two major conclusions from it: a) not every student uses the strategies to write a story; b) inconsistencies between what they claim to do and what they actually do when writing arose.

Keywords: Writing, metacognitive strategies, written production, high school students, narrative texts, stories

Descripción de la problemática

La cognición puede ser definida de varias maneras por diversos autores; no obstante, al buscar elementos comunes en esas definiciones, encontramos que los autores usan la palabra “conocimiento” para ilustrar el término cognición, y dicha palabra, se precisa, en el Diccionario Práctico del Estudiante de la Editorial Santillana, como el hecho o efecto de conocer. Por otra parte, algo que puede no ser obvio para algunas personas, existe una gran diferencia entre poseer un conocimiento y utilizarlo cuando se necesita; así como, entre tener una habilidad y saber cuándo aplicarla; bases de la noción de metacognición. Para Heller y Thorogood (2004), la metacognición puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron determinado resultado. Con esto en mente, se hace claro que al estar consciente de nuestras destrezas y debilidades, mucho de lo que realizamos en nuestro día a día puede realizarse de mejor manera.

Una de las actividades que se realiza a diario, al menos dentro del ámbito escolar, es la escritura. Ochoa y colaboradores (2008) manifiestan que es una actividad privilegiada en los contextos escolares y que su enseñanza es uno de los principales objetivos de la educación básica. Además, la mayor parte de las evaluaciones a las que son sometidos los educandos tienden a basarse en su producción escrita y sobre ésta son evaluados. De la misma manera, sin importar el nivel educativo, la expresión escrita se hace extremadamente necesaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje del que son parte profesores y estudiantes en la actualidad.

Al escribir en un aula de clase, los estudiantes deben emplear sus conocimientos sobre el proceso de producción escrita sin importar la tarea que tenga, bien sea productiva o reproductiva, o el idioma. Sin embargo, cuando no usan ese conocimiento y/o dejan de lado los procesos cognitivos o metacognitivos necesario para escribir un texto exitoso se presentan fallas en los textos, situación común en los estudiantes de los últimos años de bachillerato. Siendo docente de educación media y haber trabajado con estudiantes de 2do., 3ero., 4to. y 5to. año de secundaria en el Liceo Nacional "Manuel Gual" de Puerto Cabello, estado Carabobo, dictando las asignaturas de castellano e inglés, el docente-investigador encargado del estudio observó como la escritura en estos niveles académicos presenta diversas fallas. A partir de la relación entre metacognición y escritura, y reconociendo el papel que tiene la metacognición en la calidad de las producciones escritas, tiene mucho valor conocer las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes al escribir en su lengua materna al momento de producir un texto escrito en la lengua extranjera.

Esto nos lleva a considerar ¿por qué se presentan este tipo de errores en las producciones escritas narrativas de los estudiantes de la 2da. etapa de bachillerato luego de haber cursado los años de primaria y la primera etapa de bachillerato, donde se enseñan y se trabajan los elementos básicos de la escritura? ¿Por qué no aplican los conocimientos que conocen sobre la producción de textos narrativos o la metacognición en la producción de cuentos? ¿Acaso los estudiantes no fueron instruidos en los elementos básicos y desconocen los procesos para lograr una escritura efectiva, o los conocen pero no los ponen en práctica?

Para responder estas interrogantes el estudio se basa en la descripción de las destrezas metacognitivas empleadas por estudiantes de 5to. año de Educación Diversificada en la escritura de textos en español. Luego de logrado el propósito principal del estudio, se conocerán tres conceptos: cuáles estrategias metacognitivas conocen los estudiantes, cuáles manifiestan emplear, y cuáles realmente emplean en los cuentos en L1. Esto permitirá al docente diseñar y aplicar estrategias didácticas para beneficiar a los estudiantes mejorando su escritura en castellano; a su vez, optimizando la realizada en inglés por medio de la transferencia de destrezas en la producción escrita.

Propósitos de la investigación

Propósito general

Describir las estrategias metacognitivas empleadas por un grupo de estudiantes de 5to. año de Educación Secundaria al producir un cuento.

Propósitos específicos

- Determinar cuáles sub-estrategias de planificación, estructuración y revisión están presentes en los cuentos producidos por los estudiantes.
- Especificar cómo se presentan las sub-estrategias de planificación, estructuración y revisión en los cuentos producidos por los estudiantes.
- Definir las sub-estrategias de planificación, estructuración y revisión empleadas en los cuentos producidos por los estudiantes.

Relevancia de la investigación

Son diversas las razones que impulsan la realización de este trabajo; por ejemplo, basta solo con reflexionar sobre la importancia que tiene la actividad de escribir en nuestra sociedad. Toda investigación puede ser justificada en base a distintos criterios, y ésta puede justificarse desde: las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica del estudio. En relación a las implicaciones

prácticas, este trabajo le permitirá a los docentes determinar que acciones pedagógicas y didácticas emplear para promover el desarrollo de las destrezas metacognitivas en la escritura y a los estudiantes darse cuenta de qué hacen realmente al momento de escribir un texto narrativo más allá de lo que manifiesten. En cuanto al valor teórico del estudio, no se pretende llenar ningún vacío de conocimiento sino que se pondrá de manifiesto cuales estrategias metacognitivas los estudiantes aseguran emplear en la escritura en su lengua materna y cuales realmente emplean. Por último, la utilidad metodológica se refiere a si ayudará a construir otros procesos investigativos. Al respecto, se realizará un estudio de casos y se emplearán técnicas e instrumentos de análisis y recolección de datos adecuados que, solo aprovechadas en conjunto, permitirán alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo de investigación; además de brindarle la confiabilidad que un estudio de este tema necesita y requiere.

Dimensión teórica

Antecedentes

A continuación se comentan algunos trabajos de otros investigadores, a los que se tuvo acceso, relacionados a la problemática aquí abordada. Aunque algunos difieren de éste en algunos aspectos, todos nutren la teoría y metodología del trabajo de investigación.

En primer lugar, la investigación titulada “El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la expresión escrita de alumnos de educación primaria”, de Salvador y García (2009), ofrece aportes teóricos y metodológicos a este estudio. Estos autores se propusieron detectar que conocimiento tienen y como usan los alumnos de educación primaria de las distintas operaciones del proceso de estructuración de un texto. Para alcanzar esos propósitos, los investigadores emplearon el estudio de caso múltiple cualitativo. Además, hicieron uso de la producción de textos y de una entrevista cognitiva para la recolección de información, así como el análisis de datos y la “triangulación de codificadores independientes” para el análisis de dicha información. El aporte metodológico de esta investigación yace en las técnicas empleadas para recolectar y manejar la información que sirven de guía al crear las herramientas que serán empleadas en este trabajo de investigación.

Por otra parte, el estudio de Arroyo, Beard, Olivetti, Balpinar y Silva (2009), titulado “Desarrollo intercultural de la composición escrita”, ofrece un valioso aporte para el aspecto teórico y su planteamiento. Los autores ofrecieron el modelo meta socio cognitivo de desarrollo escritor fundamentado en la reflexión e investigación empírica sobre las escrituras de las últimas décadas. Para esto, los investigadores analizan los conceptos de cognición, metacognición, interculturalidad y su relación con la escritura. El desarrollo del concepto de metacognición pero, en especial, la clara definición de los procesos de planificación, transcripción y revisión resultan fundamentales para alcanzar el propósito planteado en esta investigación.

Referentes teóricos

En esta parte del estudio se clarifican los conceptos necesarios para lograr una mejor comprensión del fenómeno abordado en este trabajo.

Cognitivism como enfoque psicológico

Partiendo de la problemática planteada en el capítulo anterior y que los propósitos establecidos para esta investigación tienen que ver con las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes, es necesario iniciar estableciendo qué es la cognición. Como concepto macro o noción general, tienen que ver con conocimiento sobre algún proceso o actividad en particular mientras que la metacognición, partiendo del concepto o noción macro, se relaciona a la aplicación de esos conocimientos. Sin embargo, la cognición o cognitivism es más que una idea general; es un enfoque psicológico con características propias que deben tomarse en cuenta para esta investigación.

El cognitivism en la psicología presenta dos caracteres iniciales y esenciales: la explicación de los procesos mentales postulando o describiendo sistemas de estados internos, y la concepción de la actividad mental como una actividad de procesamiento de información (Martínez, 1992); ambos caracteres pertinentes para la problemática abordada en este trabajo. En cuanto a la primera noción, la psicología cognitiva abandona los esquemas conductistas y la adopta el mentalismo y los procesos mentales, lo cual no significa que los psicólogos cognitivos renuncian al experimento u observación

de la conducta; más bien, se especializan en comprobar teorías tras observaciones sistemáticas y precisas de la conducta humana ya que depende de la interacción teoría- evidencia empírica sistemática.

En cuanto al segundo carácter, es necesario aclarar algunos aspectos. Para la psicología cognitiva, los procesos mentales se caracterizan por procesar información. Ante esto, el conocimiento del procesamiento de la información es esencial para el estudio de los mecanismos del pensamiento. Por otra parte, el autor señala que investigadores como Chomsky y Fodor ya trabajaron con las capacidades innatas; para Chomsky, uno de los refutadores del conductismo, el ser humano tiene una competencia genética para la adquisición del lenguaje mientras que para Fodor las personas disponen de un lenguaje mental innato y distinto del natural; es decir, cada individuo dispone de una estructura de conocimiento.

Escritura y sus modelos

Como ya se mencionó, la investigación se centra en la escritura de textos narrativos, específicamente, en la producción escrita de cuentos. Tomando eso en cuenta, debe aclararse qué es la producción escrita o escritura; concepto sobre el cual pueden encontrarse diversas ideas partiendo desde las más sencillas, como el expresar ideas usando el lenguaje escrito, hasta las más complejas y completas que incluyen diversos modelos y elementos que la conforman. Más allá de esta definición, es necesario destacar que la escritura tiene una estrecha relación con los procesos cognitivos y, existiendo tal conexión, es importante mencionar los procesos cognitivos de la escritura.

Siguiendo con lo relacionado a los procesos cognitivos, Herrera (1997) manifiesta que entre los principales modelos cognitivos de producción textual tenemos los propuestos por Hayes y Flower, Nystrand, Bereiter y Scardamalia, en los 80, y el de Hayes, a mediados de los 90 entre otros. Sin embargo, la mayoría comparte varios elementos claves. Para esta investigación, se tomará el de Hayes y Flower como modelo a seguir para estudiar la escritura. El modelo de escritura entendida como conjunto de procesos cognitivos propuesto por Hayes y Flower se basa en cuatro premisas: primero, la escritura puede entenderse como un conjunto de procesos cognitivos que los sujetos organizan y ponen en práctica al elaborar un texto. Segundo,

los procesos de escritura siguen una organización jerárquica. Tercero, la escritura es un proceso encaminado a un fin. Cuarta, y última, los sujetos generan las metas que guían la escritura de dos formas: estableciendo metas locales y, en segundo lugar, replanteando sus metas y objetivos iniciales a la luz del desarrollo de la tarea.

Metacognición y sus procesos

Entre los procesos cognitivos, la metacognición es incluida en todos los modelos cognitivos de la escritura (Arroyo y colaboradores, 2009). Para ellos, la metacognición tiene que ver con el conocimiento de los individuos sobre las personas, las tareas o metas cognitivas, las estrategias utilizadas para alcanzarlas, y los contenidos u objetos sobre los que recae su cognición. Para poder abordar la problemática señalada y alcanzar los propósitos que se planteó esta investigación, es necesario explicar los elementos que conforman los procesos cognitivos en la composición escrita que, de acuerdo con Arroyo y colaboradores (ob. ct.), se definen de la siguiente manera:

1. Planificación (P) o proceso mental previo, por el cual un sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas, establece y prioriza los objetivos. Dentro de este proceso se incluyen otros, relacionados con los siguientes aspectos: P1) Génesis de las ideas; P2) Auditorio; P3) Razón, finalidades/intención; P4) Selección de ideas.

2. Transcripción (T) o proceso que hace referencia a las habilidades que el sujeto tiene para desarrollar la estructura y la forma del texto: T1) Riqueza de vocabulario; T2) Coherencia textual; T3) Selección léxica; T4) producción gráfica.

3. Revisión (R) o capacidad del sujeto para analizar el discurso escrito a partir de una planificación previa. En este proceso se incluyen los siguientes aspectos: R1) Adecuación de la forma o del contenido a lo planificado; R2) Estructura y léxico de la oración; R3) Puntuación; R4) Caligrafía; R5) Revisión por otros; R6) Revisión por sí mismo.

Los géneros literarios y el género narrativo

Luego de haber descrito los aspectos a tomar en cuenta en relación a la escritura y a los modelos cognitivos de la producción escrita, hay que destacar el otro elemento clave de la problemática que se estudió

en esta investigación. La escritura puede clasificarse de diversas formas y una de ellas es de acuerdo a sus géneros. En relación a esto, deben mencionarse los diversos géneros y, en especial, el narrativo que es el empleado para describir las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes.

Desde la primera clasificación clásica griega a la actualidad, los géneros literarios han sufrido modificaciones a lo largo de los años. Paya (2011) los define como distintos grupos en que se clasifican las obras literarias de acuerdo al asunto o al modo de tratarlo y que entre los principales se encuentran la lírica, la didáctica, la dramática, el teatro, y la narrativa. A éste último pertenecen las obras en que el autor relata hechos realizados por personajes reales o ficticios. Para Paya, existen dos subgéneros dentro del narrativo: la narración en verso y la narración en prosa.

Los subgéneros narrativos en prosa más importantes son: la novela, la leyenda, y el cuento que es una narración breve en prosa donde se desarrolla un conflicto y cuyo final puede ser abierto o cerrado. Suele desenvolverse en un espacio y tiempo únicos con diálogos cortos si son incluidos por el autor. El autor distingue dos tipos de cuentos: los populares o tradicionales, de autor anónimo, transmitidos oralmente; y los literarios o artísticos, escritos por autores conocidos y difundidos a través de los libros.

Tipos de textos y el texto narrativo

Al hablar de la escritura es necesario referirse a los textos. Asimismo, es importante señalar que los textos no son algo abstracto o general sino que, por el contrario, cada uno que se escribe puede clasificarse de una manera particular. Esa manera dependerá de la intención del autor y origina los tipos de textos. Para los propósitos de esta investigación deben describirse los textos y su tipología.

Un texto escrito es un conjunto de ideas sobre una temática determinada. Estas ideas se desarrollan y organizan en el texto de acuerdo a una determinada coherencia y cohesión pero no todos son iguales; existen diversos tipos o tipologías. Pinto (2006) presenta cuatro modalidades: descriptivos, expositivos, argumentativos y narrativos. En primer lugar, los textos descriptivos son una representación de caracteres y circunstancias ordenadas en el

espacio, cuya finalidad es describir objetos, animales, ambientes y personas. Por su parte, los textos expositivos tienen carácter fundamentalmente explicativo de tipo referencial. Estos textos pueden ser divulgativos cuando van dirigidos a toda la población o especializados cuando el receptor debe manejar un determinado conocimiento sobre el tema.

Por último, los textos narrativos son aquellos que cuentan o narran una historia real o imaginaria donde participan una serie de personajes. A su vez, la historia consiste en una sucesión de hechos encadenados que alcanzan un desenlace. Estos textos incluyen las cartas, cuentos, novelas, noticias, biografías y relatos históricos, y presentan una serie de características que los distinguen de los otros y les da un valor textual llenándolos de calidad y/o riqueza literaria. Se distinguen dos grandes modelos de personajes: principales o protagonistas y secundarios. Mientras que el tercer elemento planteado es el tiempo u orden en que se narran los hechos de la historia. Pueden ocurrir dos modelos de relato según el tratamiento del tiempo, como lo son: El relato lineal o el relato *in medias res* (“En medio del argumento”). El cuarto es el espacio o lugar donde transcurren los hechos narrados. Puede ser un espacio físico o geográfico o un espacio mental.

Andamiaje metodológico

Naturaleza del estudio

La mayoría de los estudios que se realizan en las ciencias sociales pueden desarrollarse cuantitativa o cualitativamente y depende del investigador, sus objetivos y/o propósitos para llevar a cabo el estudio es necesaria la elección de una u otra. Ya mencionado esto, es importante señalar que las investigaciones sobre las estrategias metacognitivas en la escritura tienden a seguir dos tendencias: escoger una muestra no representativa, es decir, que no sea muy numerosa, y a adoptar la metodología postpositivista con tendencia cualitativa (Mayor y Gonzalez, 1993).

Método para realizar el estudio

El método que servirá de guía para la realización de esta investigación es el estudio de casos. Stake (2007) lo define como “el estudio de

la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). En relación a esto, el autor aclara el término “caso” manifestando que puede ser un niño o un grupo de estudiantes. Pero, el caso es algo complejo, en funcionamiento, y que en cualquier estudio de este tipo nos concentramos “esto”. Sin embargo, pese al enfoque en ese particular, aclara que no se trata de una investigación de muestras.

Este trabajo fue un estudio de casos cualitativo con propósito de conocer con mayor profundidad la producción escrita de unos estudiantes en particular. Sin embargo, para lograr ese propósito, se requirió un momento cuantitativo en la forma de la aplicación de un cuestionario. El autor hace dos afirmaciones sumamente relevantes: que se espera que un estudio de casos abarque la complejidad de un caso particular; y, en segundo lugar, que se estudia un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. La primera resulta apropiada para lo que se estudiará en este trabajo ya que la producción escrita, al ser una actividad tan personal, tiende a ser un acto complejo de realizar y estudiar, especialmente, la realizada por estudiantes de bachillerato. La segunda es significativa considerando la importancia que tiene el conocimiento de las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes al escribir en su L1 como primer paso para mejorarla tanto en la L1 como en la LE para el docente-investigador a cargo de este trabajo.

Escenario y participantes

En este apartado se describirán el escenario donde ocurre la situación problemática y los participantes que dan vida a este estudio. En cuanto al escenario, el estudio se realizará dentro de las instalaciones del Liceo Bolivariano Manuel Gual, perteneciente al Municipio Escolar 11.1 del municipio Puerto Cabello del estado Carabobo. Las clases estaban distribuidas semanalmente, es decir, el docente-investigador y los estudiantes de la sección se reunían en dos sesiones de clases a la semana, que se llevaron a cabo los días martes y jueves y tenían duración entre una y dos horas académicas respectivamente.

A continuación se describen los participantes en este estudio. En primer lugar tenemos cinco estudiantes del 5to año de educación secundaria de la institución de educación pública, Liceo Bolivariano

Manuel Gual. Los estudiantes eran tres mujeres y dos hombres, originarios del municipio Puerto Cabello, pertenecientes a la sección I de 5to. año, en la cual estaban inscritos 16 hombres y 19 mujeres. Sobre la selección de los casos, Stake (2007) comenta al respecto, cómo a menudo no se tiene elección alguna en la escogencia del caso, incluso nos viene dado o nos vemos obligados a tomar un caso en particular como objeto de estudio. El liceo cuenta con un total de nueve secciones de 5to. año y, ya que el docente-investigador tiene contacto solo con tres grupos al servir de docente para ellos y es docente asesor de la sección I, la frecuencia del contacto con el grupo y el acceso al mismo fueron los criterios para escoger la sección.

Técnicas de recolección de información

A pesar de la existencia de unas técnicas más comunes en la investigación cualitativa, los instrumentos son determinados por el método escogido para realizar el estudio y la intención del investigador con el mismo (Martínez, 2006). Debido a que la actividad metacognitiva no puede traducirse en respuestas observables, algunos de los procedimientos más frecuentes para recolectar la información y evaluar la metacognición son las entrevistas, la producción de texto escrito y el protocolo de pensamiento en voz alta. De estos tres, el último ha sido blanco de varias críticas en las últimas décadas. Para alcanzar los propósitos de este estudio de casos, se seleccionaron tres instrumentos.

El primer instrumento, que constituye el “momento cuantitativo del estudio”, es el cuestionario; estuvo constituida por 28 ítems divididos en seis apartados: a) auto-percepción del conocimiento del cuento; b) actitud hacia la escritura; c) auto-percepción de la eficacia en la escritura; d) auto-percepción de la eficacia en la planificación; e) auto-percepción de la eficacia en la transcripción; y f) auto-percepción de la eficacia en la revisión. Este instrumento fue adaptado de un trabajo de investigación realizado por García (2007), “La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria”, en donde el investigador estudió varios aspectos de la escritura de un grupo de 18 estudiantes de la etnia gitana.

El segundo instrumento fue la producción de un cuento. Teniendo en cuenta el propósito de la investigación, parte valiosa de la información se originó por el producto de su escritura. Los

estudiantes realizaron el cuento en una hoja blanca suministrada por el profesor que contará con cinco imágenes que usaron como base para la realización del mismo. Estas imágenes señalaron los elementos necesarios para la elaboración de este: personajes, ambiente, y trama. El tercer y último instrumento fue la entrevista focalizada, que de acuerdo con Alvares y Jurgenson (2003) es una conversación con una estructura y un propósito determinado. Se empleó para que los estudiantes manifestaran qué estrategias usaron en la producción del cuento y conocer su opinión sobre sus conocimientos y desempeños en la escritura. La entrevista estuvo constituida por 32 preguntas divididas en dos apartados; el primero, sobre el conocimiento del cuento y su estructura, y el segundo sobre las estrategias específicas de la composición. Este último se subdivide a su vez en tres más: Estrategias para la planificación, estrategias para la transcripción y estrategias para la revisión. Así como la encuesta, esta entrevista fue adaptada de la investigación de García (ob. ct.) con los sujetos de la etnia gitana.

Fases de la investigación y plataforma procedimental

Para seguir un proceso que ayude a la realización exitosa de esta investigación cualitativa, se siguieron las fases de la investigación cualitativa propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996). Los autores plantean cuatro fases: la fase preparatoria, la de trabajo de campo, la analítica y, por último, la informativa. En la primera fase, el investigador se plantea un marco teórico-conceptual, un método y diseño adecuado para alcanzar los propósitos que desea llevar a cabo, y los participantes que proveerán la información para el estudio; todo esto ya fue establecido en los apartados anteriores. La segunda fase consiste en el acceso al campo y la recogida de datos y, considerando que esto es sencillo ya que el docente-investigador está presente en el sitio y en contacto frecuente con los sujetos de estudio, se comentan las tres fases en las que se recolectó la información. Primero, se les presentó un cuestionario a todos los estudiantes de la sección I para su aplicación, en la primera sesión.

En la segunda fase, se les pidió a los estudiantes que realizaran un cuento; dicho cuento no fue el analizado por el investigador, sino una práctica para adecuar a los estudiantes a la actividad y que no sintieran presión al escribir que se analizó. Luego de la primera producción escrita, se llevó a cabo la producción de otro cuento siguiendo los

mismos pasos para la elaboración del primero. La única diferencia se encontró en las imágenes presentadas por el docente-investigador a los estudiantes para la realización del mismo. Se presentaron cinco imágenes diferentes a las de la actividad previa pero con los mismos elementos claves. Después de la realización del segundo cuento, que sí será estudiado por el docente-investigador, se seleccionaron los participantes que se entrevistaron. Por último, en la tercera fase, se le realizó la entrevista a cada uno de los estudiantes de manera individual.

Validez y fiabilidad

Diversos autores plantean varias opiniones sobre la validez y la confiabilidad en el paradigma postpositivista. Para Álvarez-Gayou (2003), la validez en este paradigma implica que la recogida de información se enfoque solo en la realidad que quiere conocerse. La confiabilidad proviene del obtener resultados iguales a si mismos en tiempos diferentes por medio de los pasos seguidos en una investigación. Para efectos de este trabajo de investigación, se empleó la triangulación de datos o informaciones que, tal como lo señala el autor, sirve para otorgarle valor a éste estudio. La misma se realizó tomando la información suministrada por los participantes gracias a la entrevista focalizada y, a su vez, analizarla y compararla/contrastarla con lo que hicieron en la fase de producción de textos.

El siguiente diagrama ilustra la manera en que se realizó la triangulación:



Fuente: Autor 2013

Este proceso se realiza con cada categoría empleando la información suministrada de cada estudiante. Además, este proceso es uno de los fundamentos metodológicos del trabajo por dos razones: primero, por no tomar como ciertos o valederos los hallazgos de una sola actividad, instrumento o fuente de información y, por tomar en cuenta los tres descritos, ello le otorga validez a la investigación. En segundo lugar, permite crear la teoría fundamentada en relación a cada aspecto de las estrategias metacognitivas, escritura y tipo de texto que se investiga. Dicho proceso se muestra en el siguiente capítulo.

Hallazgos de la investigación

En este apartado se plantean extractos de la información recabada por medio de la entrevista focalizada y los análisis realizados a los cuentos producidos para los propósitos del estudio; además, de la triangulación realizada entre la información recabada y la teoría de algunos autores citados en referentes teóricos, ya que es imposible desarrollarla por completo en el presente artículo.

Protocolos de entrevista: Las respuestas ofrecidas por los participantes se presentan de la siguiente manera: iniciamos con la pregunta, seguida de la respuesta junto a la categoría en la que se clasificó la información en base a los propósitos del estudio. Dichas categorías, ya preestablecidas en la entrevista focalizada, dan pie a la interpretación y ambas permitirán alcanzar los propósitos establecidos al inicio del estudio. Éste proceso se realizó con todas las preguntas, para cada participante.

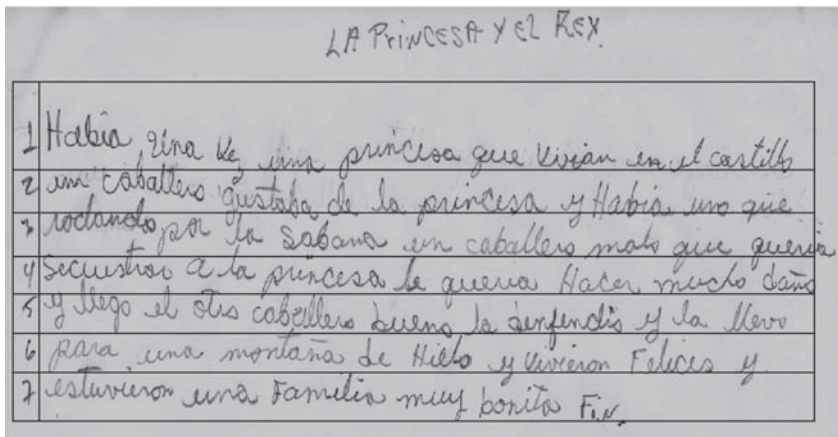
Líneas	Pregunta 1: ¿Qué es el cuento?	
	Graciela	Categoría
1	Para mí el cuento es ... el cuento <u>es como una historia, algo así... una historia.. es lo que yo me acuerdo más o menos.</u> – Una historia cómo qué? – Depende de los temas que sea. Por lo menos eeh... <u>no hace mucho leí un cuento del agua y bromas así..</u>	Definición personal del cuento
2		Reafirmación de su opinión
3		
4		
5		
6		Ejemplo de su experiencia previa
7		
8		

Fuente: Autor 2013

Interpretación: Graciela usa la palabra historia para su definición de un cuento; y a su vez, menciona que no son fijas sino que dependen de diversos temas. Estas afirmaciones son muy acertadas ya que el cuento, dentro de los textos narrativos, son historias en las que se narran las vivencias de unos personajes.

Análisis de contenido de los cuentos producidos por los participantes: primero, se presentan cada una de las producciones escritas seguidas por la identificación inicial de los aspectos a ser estudiados de los componentes del cuento y de las sub-estrategias en el texto; luego, el análisis más a fondo para determinar la presencia o ausencia de dichos componentes del cuento y las sub-estrategias mencionadas anteriormente. Este proceso se realizó con todas las preguntas, para cada participante.

Cuento de Anthony:



Elaborado por: Anthony (2011)

Identificación inicial de los aspectos a estudiar:

- Personajes: lin. 1-2
- Ambiente: lin. 1-3-6
- Repetición del vocabulario: no presenta repetición excesiva de vocabulario.

- Establece un comienzo adecuado y común para los cuentos y un final feliz
- Signos de puntuación: uso del punto y final solo al final del cuento.
- Uso de mayúsculas: en el título, al inicio del texto y luego del punto.

Presencia o ausencia de los componentes del cuento y las sub-estrategias de la escritura:

Anthony escribe una historia con un inicio y un desenlace adecuado a la concepción social que tenemos de los cuentos; no obstante, aun cuando es corto, la trama es desarrollada de buena manera, dando pocos detalles que permiten apreciar el inicio, los personajes (protagonistas y antagonistas), el ambiente, el conflicto, su resolución y el final planteado. Además, emplea los 4 elementos señalados por Morales, incluyendo una narración en 3era persona de forma lineal, con solo personajes principales divididos en protagonistas y antagonistas (lin. 1-2-3-5) y distintos ambientes a diferencia de sus compañeros (lin. 1-2-6). Por otra parte, no muestra ninguna técnica de génesis u organización de ideas que pueda apreciarse en su producto final. Aparte de lo ya señalado, tenemos que él usa un comienzo y un final típico de un cuento; mas no emplea ningún signo de puntuación en el texto y no se aprecia repetición excesiva de vocabulario. Por último, pueden apreciarse errores ortográficos cómo la no adecuación de sujetos y verbos (lin. 1), desuso de signos de puntuación, deletreo incorrecto de palabras (lin.7); a pesar de esto, puede señalarse que se observa una organización general y textual adecuadas para el tipo de texto.

Categorías emergentes del estudio y teoría fundamentada

Finalmente, se mostraron las categorías emergentes de la información suministrada por los estudiantes. Siendo focalizada la entrevista, las preguntas se presentaron agrupadas en categorías que podrían denominarse “macro”. Estas cuatro macro-categorías son las que engloban los aspectos claves del estudio y se dividen en: el *cuento*, la pre-escritura o planificación, la escritura o transcripción, y la revisión. Luego, se plantearon los descubrimientos obtenidos

de estas o la teoría fundamentada. Dicha teoría surgida de esta investigación permitió responder los propósitos planteados al inicio de este estudio; además, se constituyó partiendo de la información suministrada por los estudiantes y tomando en cuenta lo establecido por otros autores.

Consideraciones finales

A partir de la información obtenida en esta investigación, puede realizarse una serie de aportes al conocimiento sobre las estrategias metacognitivas de planificación, transcripción y revisión empleadas por estudiantes de 5to. año de bachillerato al escribir un cuento:

Planificación:

- ✓ En cuanto a la consideración de la audiencia del cuento, solo Anthony y Nilson demostraron la metacognición de esta estrategia que ellos dijeron poner en práctica en sus cuentos a diferencia de los escritos de sus compañeros.
- ✓ Sobre la razón para escribir un cuento, el proceso de producción escrita de Jesús evidencia la metacognición de lo que él dice hacer o conocer; por otra parte, los procesos de Graciela, Anthony, Génesis y Nilson contrastaron con lo que manifestaron en la entrevista.
- ✓ En relación a la génesis y selección de ideas para producir un cuento, se aprecia la metacognición empleada por Graciela, Jesús, Génesis y Nilson quienes dicen no emplearlas y no se aprecian en sus textos, pero Anthony, que afirmó emplearlas, no las demostró en su texto evidenciando fallas en su metacognición.
- ✓ Concerniente a la organización de las ideas para producir el cuento, Graciela y Nilson demostraron su metacognición ya que aseguraron darles un orden establecido para ellos y emplearon un patrón común en sus cuentos; mientras que Jesús, Anthony y Génesis señalaron no organizarlas de ninguna manera, pero emplean un patrón similar al de sus compañeros, lo que nos demuestra la incongruencia entre su cognición y su metacognición.

Escritura o transcripción:

- ✓ Referente a la riqueza de vocabulario al escribir en cuento, se aprecia la metacognición de cuatro de los participantes de dos maneras particulares: a) Graciela, Génesis y Nilson afirmaron usar variedad de palabras y se confirmó al revisar sus cuentos; b) Jesús afirmó repetirlo y esto se apreció en su texto, en ambos casos, con los participantes aplicando la metacognición de lo que conocen y manifiestan; por otra parte, Anthony señaló que lo repite pero no su cuento no contenía repetición de vocabulario innecesario, mostrando incoherencias entre lo dicho y lo hecho.
- ✓ Relacionado a la selección léxica al escribir un cuento, Graciela, Génesis y Nilson demuestran su metacognición al afirmar usarlas y demostrarlas en sus textos; sin embargo, Jesús y Anthony señalaron no hacerlo y, al revisar sus cuentos, se apreció uso de las estructuras correctas para estos demostrando una incongruencia entre lo que dicen y demuestran.
- ✓ Sobre el uso de los signos de puntuación y letras mayúsculas al escribir su cuento, Graciela afirmó usarlos de manera general y Anthony y Génesis señalaron que los usan en casos específicos, demostrando su metacognición ya que eso se apreció al revisar sus cuentos; por otra parte, Jesús afirmó no usarlos y esto se evidenció en su texto demostrando la metacognición de lo que sabe, mientras que Nilson afirmó usarlos en casos puntuales pero se aprecia un buen uso de ellos evidenciando nuevamente ambigüedad entre su cognición y metacognición.

Revisión:

- ✓ Concerniente a la adecuación a lo planificado, todos los participantes dieron muestras de su metacognición ya que afirmaron buscar las palabras u oraciones que no tienen sentido o se relacionan al cuento y, aunque ningún participante señaló planificar, todos presentaron cuentos

basados en los elementos suministrados por el docente e ideas relacionadas con los distintos temas centrales, demostrando unidad y cohesión.

- ✓ Acerca de la revisión de palabras con problemas de puntuación y errores ortográficos en su cuento, Génesis y Nilson demostraron la metacognición al afirmar hacerlo y presentar textos sin muchas fallas al igual que Anthony, pero él mostro incongruencias en sus respuestas lo que genera dudas sobre su uso de la metacognición; por otra parte, Graciela y Jesús manifestaron ambigüedad al afirmar efectuar esta revisión pero presentar textos con diversas fallas.
- ✓ Con respecto a la revisión por sí mismo y por los demás de su cuento, Graciela, Jesús, Anthony y Nilson dieron evidencia de la metacognición de la primera ya que señalaron ponerla en práctica y la realizaron al finalizar su cuento pero afirmaron no realizar la segunda y no ejecutaron.

A manera de conclusión, pueden establecerse esta teoría fundamentada en los siguientes comportamientos manifestados por los participantes:

1) No todos conocen las estrategias cognitivas necesarias para la producción de un cuento. Esto da pie a reflexionar sobre las posibles causas de esta situación lo cual, aunque no sea un factor esencial de esta investigación, es algo importante para la educación venezolana. Ésta es una actividad fundamental para el desenvolvimiento académico de los estudiantes en todos los niveles de la educación formal y se hace más relevante en los niveles superiores debido a que se espera un mayor y mejor uso de los procesos cognitivos y estrategias metacognitivas adquiridas durante los años de educación formal.

2) En varios casos se aprecian incongruencias entre lo señalado y lo demostrado por los estudiantes en sus cuentos porque dijeron conocer/hacer unas cosas y demostraron lo contrario antes, durante y después de escribir.

3) En otros casos se presenta la situación opuesta a lo establecido en el punto anterior ya que dijeron no aplicar alguna estrategia en particular pero ésta se apreció al analizar el cuento.

4) Por último, debe indicarse que la escritura es una actividad sumamente subjetiva y personal. Cada autor determina que es lo relevante en su texto y que debe incluirse o no. Además, siguiendo con la subjetividad del texto escrito, puede asumirse que los cuentos pueden ser aún más personales luego de leer los textos de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Ed. Paidós Mexicana.
- Arroyo, R.; Beard, R.; Olivetti, M.; Balpinar, Z. y Silva, J. (2009). Desarrollo Intercultural de la Composición Escrita. *Revista educación inclusiva, vol. 2*.
- Diccionario Práctico del Estudiante (2007). Real Academia Española. Ed. Santillana.
- García, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad de Granada.
- Heller, M. y Thorogood, L. (2004). *Hacia un proceso de Lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas, Venezuela: Distribuidora Estudios.
- Herrera, J. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional inglés-español, español-inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI, vol. 9*.
- Mayor, S. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Ed. Síntesis.

- Ochoa, S. y Aragón, L. (2008). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Revista Univ. Psychol. Bogotá*, 6 (493-506), septiembre-diciembre de 2007. Cali, Colombia: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, S.; Aragón, L.; Correa, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 11, Núm. 2, diciembre, 2008, (pp. 77-88). Colombia: Ed. Universidad Católica de Colombia.
- Paya, F. (2011). *Los Géneros literarios*. [Texto en línea]. Disponible en la página web la página web: http://www.4shared.com/get/-ZfO7eVh/Los_Generos_Literarios.html [Consultado el 15-04-2011].
- Pinto, A. (2006). Resumen PSU Lenguaje. Recopilación de Contenidos por Andrés Pinto Sánchez. *Temuco, Noviembre 2006*.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ed. Aljibe.
- Salvador, F. y García, A. (2009). El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista Enseñanza & Teaching*, Número 27, 1-2009, (pp. 171-190). España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid, España: Ed. Morata, S.L.

Manuel A. Tallaferro Molina: Licenciado en Educación mención Inglés. Magíster en Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo. Profesor contratado de la Universidad Panamericana del Puerto y del Liceo U. E. Manuel Gual.
manueltallaferro@gmail.com



CAMINO METODOLÓGICO PROCESO EDUCATIVO Vs. CONTEXTO REAL VENEZOLANO

Yennis Torres

RESUMEN

Producir un camino metodológico entre el proceso educativo y el contexto real venezolano, partiendo del enramado de la pericia metódica en la investigación con relación a la praxis educativa, tratando de adecuarla al avance tecnológico, ecológico y social que, en estos momentos, requieren de una estrecha conexión, hace posible una reforma educativa que se basa en un modelo a seguir, el cual busca transformar y combinar diferentes enfoques, entre ellos el Pensamiento Complejo como esencia del universo Morín (1996). En esta investigación de orientación Constructivista-Sistémica, se plantea que el Sistema Educativo se ve cada día más debilitado porque se usan conceptos inadecuados para explicarlo. El presente estudio busca una reaproximación, una interacción para garantizar el cumplimiento de la visión, misión, políticas, estrategias y lo relacionado con el quehacer educativo y su entorno entre el proceso educativo y el contexto real venezolano que generan como resultado el soporte teórico. Igualmente, con el eje de acción dinámica del Constructivismo-Sistémico, se logra la interacción idónea para ver el caos, entender la complejidad y la completud educativa. Tal como afirma Morín (2003), ambas se identifican, pues no existe una realidad que pueda comprender de manera tridimensional, sino que una dimensión debe estar ligada a las otras. Debe, además, contener a las otras partes del todo para poder reedificar y realimentar la Educación Venezolana hacia el logro de la excelencia. La metodología empleada, partiendo de la naturaleza y características de la presente

Recibido: 15/06/2013

Aprobado: 21/05/2014

investigación, está orientada bajo el paradigma interrelativo con un diseño exploratorio de campo.

Palabras clave: complejidad, transformar, alimentar, reedificar, entorno educativo.

VENEZUELAN ACTUALCONTEXT VS EDUCATIONAL PROCESS: A METHODOLOGY PATH

Abstract

Producing a methodological path between Venezuelan actual context and educational process of branching based Venezuelan of methodical expertise in research related to educational practice, trying to adapt to technological advances, ecological and social that currently require a close connection, enables educational reform, which is based on a model which seeks to transform and combine different approaches, including complex thought as the essence of the universe Morín (1996). In this research Constructivist-Systemic orientation arises that although the education system, it looks increasingly weakened by inadequate concepts are used to explain. The present study looks for a rapprochement, an interaction, to ensure the fulfillment of the vision, mission, policies, strategies and related to educational work and its environment. Among the educational process and the actual context Venezuelan generated as a result the theoretical support. Likewise with dynamic MLA Systemic Constructivism-interaction is achieved ideal to see the chaos, understand the complexity and completeness educational, as stated by Morín (2003), both are identified, as there is a reality that can understand a three-dimensional, but that one dimension must be linked to the other, must contain the other parts of the whole, in order to rebuild and re-fuel the Venezuelan education towards achieving excellence. The methodology based on the nature and characteristics of the present investigation is focused on the paradigm interpellative with an exploratory field design.

Keywords: complexity, transformed, refeeding, rebuilds, educational environments.

Introducción

A pesar de vivir en una época de cambios y turbulencias, es necesario ver un panorama de posibilidades que pueda transformarse en certezas. El constructo teórico que se propone representa básicamente la búsqueda y la posibilidad de transformar y combinar enfoques tendientes a garantizar el cumplimiento y estrategias relacionadas con el quehacer educativo venezolano específicamente con su organización y con los resultados que de ella se esperan para mejorar la calidad de vida mediante el desarrollo del potencial humano.

La educación hasta ahora se ha desarrollado en un “más de lo mismo”, en donde se adelanta un paso y se retroceden dos, haciendo de ésta un proceso confuso tendiente a la desintegración pasiva de su verdadero objetivo. Tal conducción equivocada de las políticas educativas frente a la sociedad ha generado hoy día la desarticulación de las bases filosóficas que manejan el contexto socio-educativo venezolano dando como resultado el desplazamiento del proceso como tal.

En el presente enfoque Constructivista-Sistémico se quiere demostrar que, si bien la Educación venezolana se ha abierto a una reestructuración desde hace ya algún tiempo, en él se observa un avance muy relativo y a pesar del mismo, los resultados no muestran su evolución, de igual forma también es cierto que el proceso ha caído en rutina y que de ella se han derivado debilidades, las cuales entre otras están vinculadas a la operatividad en sí misma, ya que la educación es en su esencia un sistema visto desde adentro, en donde el límite no está en el origen sino en la forma cómo se ha llevado a cabo el proceso.

El Sistema Educativo venezolano, en su complejidad hoy, contiene indeterminaciones e incertidumbres. Al respecto sostiene Morín (2003), que la Teoría Sistémica es una de las bases para la proyección de la auto-organización, lo que se reflejará en el presente estudio, el cual estará conformado en su etapa de proyecto por seis (6) Momentos, contentivos de lo siguiente:

Así el Momento I, se expone la parte metodológica, circunstancia, arquetipo y boceto de la investigación, sujetos participantes, técnicas e instrumentos de recolección de información. En el Momento II se enfrenta la realidad, la mala praxis educativa, las reformas

hechas y las fallas que escapan del Educando receptor. La presente investigación se origina y cobra vida en el ámbito reflexivo de que para mejorar la Educación Venezolana es necesario cimentar las estructuras de un sistema de interacción-dinámica.

Momento I en la investigación: un campo metodológico

El discurso decisivo de esta investigación se basa en el proceso de corregir y cómo se lleva a cabo la misma. Se quiere aportar posibles soluciones cuyo alcance y éxito dependen en gran parte de las políticas y estrategias que se han de implementar y en especial a la forma en cómo se van a transmitir o comunicar; ya que en el Sistema Educativo Venezolano, no hay direcciones paralelas, razón por la que la reaproximación constructivista-sistémica pretende construirse de manera completamente distinta sobre las estructuras de un sistema de interacción- dinámica.

Circunstancia de la investigación

De acuerdo con la naturaleza de cada investigación, existen tendencias o concepciones que definen los procesos metodológicos de las mismas. Según Sánchez (2001), en la década de los setenta, predominó la investigación educativa basada en las concepciones positivistas. Sobre este particular, cabe destacar que el fundamento epistemológico que se considera en la investigación, debe estar íntimamente relacionado con los estilos de pensamiento que orienta al investigador y al alcance y uso del modelo seleccionado.

Partiendo de la naturaleza y características de la presente investigación, la metodología está orientada bajo el paradigma cualitativo. Según Hurtado y Toro (2001), la investigación cualitativa pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad.

Por otra parte, Bonilla y Otros (1995:42), define que:

El método cualitativo no parte de supuesto derivados teóricamente, sino que busca indagar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de

manera sistemática los conocimientos y valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos de un determinado contexto espacial y temporal. Esto implica que no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados.

En este sentido, la investigación cualitativa parte de la realidad social de los individuos investigados, se analizan a dichos sujetos en su contexto, se obtiene información integral del sujeto en su contexto, y se explica el por qué de las relaciones existentes.

Tal como lo especifican los autores Cook y Reichardt (1995), el investigador cualitativo en lugar de utilizar definiciones operacionales, tiende a emplear conceptos que captan el significado de los acontecimientos. Para Berger y Luhmann (1996), citado por Rusque (2001), se atiende principalmente al lenguaje en la construcción de la realidad; es decir se trata de significados internos constituidos por el hacer de las personas en la vida cotidiana.

De acuerdo con los autores que abordan la investigación cualitativa, ésta se distingue, como aquella que fundamentalmente le interesa el resultado de los acontecimientos, la interpretación de los hechos o situaciones, la observación fenomenológica de una situación o comunidad en particular, la interpretación de los signos y rasgos de una acción humana y su correspondiente descripción; asunción de una realidad dinámica y eminentemente una investigación subjetiva; más que el reporte cuantitativo de operaciones y análisis fríos en números y en cantidades.

Arquetipo de investigación

La investigación que se presenta, según el nivel de profundidad se considera Exploratoria, son las investigaciones que pretenden dar una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad, especialmente cuando el tema elegido ha sido

poco explorado y reconocido. Martínez (1999), en este sentido, se pretende producir una re aproximación Teórica desde una Perspectiva Constructivista Sistémica como Soporte Organizacional que produzca un cambio en el proceso educativo venezolano, tratando de adecuarla al avance tecnológico, ecológico y social que en estos momentos requieren de una estrecha conexión.

De igual manera, se relaciona con la investigación documental, en atención al análisis de las teorías, trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos y electrónicos; de los que requiere apoyarse con el propósito de profundizar y ampliar el conocimiento.

Boceto de la investigación

Dentro de este marco de ideas, esta investigación guarda relación con la investigación de campo, por cuanto se realiza con la intención de ser explícito de los aspectos operativos de la misma. Tamayo (2000), señala que esto se refiere específicamente donde y cuando se recopila la información. En este sentido, la investigación que se presenta es de campo, puesto que se realiza en el Municipio Escolar N°10 de Naguanagua, en el Estado Carabobo.

Sujetos participantes

Martínez (1999), plantea que un buen informante clave, desempeña un papel decisivo en una investigación, introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo, y en resumen, le sirve de puente con la comunidad; permitiendo al investigador obtener mayor información.

Sobre este particular, se seleccionaran un grupo de informantes claves, los cuales están representados por el personal docentes y directivo que laboran en las diferentes Instituciones que pertenecen al Municipio Escolar N° 10 de Naguanagua, en el estado Carabobo.

Pericia del análisis de la información

Para el análisis de información, se considerará la técnica de la triangulación de fuentes, la cual es definida por Miles y Huberman citado por Rusque (2001:156), como la vía donde se consideran los

siguientes elementos: “la reducción de los datos, su presentación y la verificación de conclusiones, considerando el plano temporal en que se realiza”. En función a esta apreciación, es conveniente tener presente que el análisis de los datos, según Guba y Lincoln (1981), consiste en reducir, categorizar, clarificar y comparar la información, con el propósito de tener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

Para efectos de la presente investigación, la información que se obtiene, se categorizará y estructurará coherentemente, a través de una matriz interpretativa que permitirá derivar las categorías reales o modelo representacional construido por la autora, cuya interpretación generará los fundamentos para la construcción teórica propuesta.

Momento II: frente a la realidad actual

Es una realidad que la Educación en Venezuela ha tenido serios problemas. El Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNESCO, 2006) muestra, con absoluta claridad, que hay una situación de descompensación y de crisis del sistema Educativo, y no solo en nuestro país, sino en toda Latinoamérica.

El Estudio Constructivista Sistémico toma este informe, como argumento para asegurar que, si se quiere lograr la transformación y la recuperación de la Educación Venezolana, debe entenderse en primer lugar que el problema no es el docente ni el educando, que ellos no son origen o causa, sino una expresión o síntoma de los problemas que el Sistema Educativo padece; asimismo debe aceptarse que realmente “la raíz” del problema del Sistema Educativo Venezolano está, en la situación de crisis que confronta desde hace mucho tiempo el mismo y en su incapacidad para renovarse.

Es lamentable cómo están desapareciendo vestigios que sustentaban la educación, como lo eran la vocación y el profesionalismo; hoy tristemente una gran mayoría de docentes está al servicio de la educación por haber señalado en la planilla de preinscripción: educación y quedó solo tras la búsqueda de estabilidad económico-laboral. Hay que proponer el rescate de la vocación, evitar los títulos a ciegas que solo generan profesionales de la improvisación y desmotivación. También hay que mirar la otra cara de la moneda,

que son los docentes que con vocación han entregado sus mejores años al servicio del sistema educativo y también han sido víctimas de la mala organización que existe, recibiendo solo con menoscabo de sus derechos, remuneraciones que no están acordes a los servicios prestados.

De acuerdo a la segunda variable determinante de la investigación: **Triangulación-Proyectiva, Expansiva-Recursiva:** viene dada por un triángulo abierto conformado por la estructura del sistema educativo, sus protagonistas y el entorno, planteándose la capacidad de mirar, expandirse, dándose oportunidad de observar por todo el espacio del triángulo y poder manejar de esta forma la posición del pensamiento recursivo, aquel cuyo producto es necesario para la producción, y así poder operar el vínculo entre las partes y el todo y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus conjuntos, sus relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.



Figura N° 1: Esquema Sistema Educativo y Relación de Protagonistas. Fuente: Autora, 2013.

Esto es una realidad, pero hay ideas claras, hay voluntades, sobran valores, solo basta saber interpretar el actual sistema y el que aspiramos mejorar, y partiendo de allí encaminarse a la defensa y la modernización bajo criterios académicos, humanísticos y gerenciales. La propuesta que se presenta busca demostrar mediante un enfoque o visión global y articulada lo que es y lo que puede ser el Sistema de Educación Venezolano con una organización cuyo ciclo de vida está influenciado por los diversos elementos internos que la integran: intención, aspectos cognitivos, de operatividad, de motivación, conductuales, métodos de trabajo, prioridades, recursos disponibles, los cuales a su vez están sometidos a la influencia de factores externos, del entorno.

Lo antes señalado, se sustenta en la urgente y necesaria toma de conciencia de la posición del Deber Ser del Educador y todo su comportamiento dentro del Sistema Educativo Venezolano, a objeto de que se deje ver o aflore la mística desde cualquier ámbito en que se le mire, debido a que hoy el maestro no concibe su trabajo de docente con verdadera intención de educar, se ha manejado y dispersado su intención, lo creativo, lo cognitivo y emocional giran en torno a otros intereses.

En consecuencia, de igual forma se ha subestimado la profesión como tal, es por esta razón que la labor docente se hace cuesta arriba, se observa que al docente dentro del aula solo se le evalúa el cumplimiento simple, no el desarrollo del programa como tal. De tal manera que tanto el educador como los educandos son únicamente sujetos de una sola necesidad, con una sola respuesta y con una sola alternativa.

Praxis educativa

La metodología de estudios en el que se circunscriben los modelos pedagógicos se presenta como la estrategia para alcanzar el éxito en la elaboración y aplicación del currículo; por lo tanto, el hecho educativo inmerso dentro de la dinámica social supone establecer un nivel de conexión global, holístico, donde los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales se sitúen como un todo recíprocamente interdependiente elaborando un sistema basado en el constructor de pensamiento-sentimiento y acción.

Sin embargo, uno de los principales obstáculos que presenta el hecho educativo parte de los ejes gerenciales y organizativos (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Zonas Educativas, Municipios, Integradores, Directores), responsables quizás de la transformación del pensamiento educativo, los cuales presentan rasgos deficitarios vistos desde el verticalismo y centralismo de las decisiones, la rigidez administrativa y el excesivo burocratismo; aunado todo esto con las debilidades que presenta la praxis educativa, situación que ha llevado a convertir el proceso en un recorrer de pensamientos aislados e incoherentes trabajados desde una perspectiva poco unificadora.

Así, la interacción constructivista y el desarrollo emocional, se acercan con una posición híbrido-ecléctica en donde se puede observar la mezcla de las anteriores, sin prevención alguna con una postura predominante, la cual se encuentra presente hoy en el propio proceso educativo venezolano, ya que por un lado la concepción teórica se hace humanística y constructivista.

De tal manera que las instituciones educativas deben enrumbarse definitivamente a ser el centro promotor de la revolución educativa, concibiendo la escuela “socializadora” como la génesis de la nueva sociedad en construcción, para la cual es necesaria la circulación de ésta con el acontecer en el contexto local. Todo este proceso va a permitir la coherencia lógica y sistemática como un todo integrado en donde el ser humano pase a formar parte de la estructura dinámica integrada en un universo de posibilidades que vaya acorde a los avances tecnológicos y científicos, que permita al universo estudiantil impulsar sus conocimientos en búsqueda de la transformación fundamental con la finalidad de romper con los paradigmas tradicionales (basados en el pensamiento - la percepción y la valoración).

El dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto, a veces una acción, en este caso un estudio educativo emprendido se escapa de sus intenciones y esto se observa en la realidad.

Realidad de la educación venezolana

Desde el inicio del Estudio Educativo Nacional, se tuvo definido que para lograr el éxito en la aplicación y funcionamiento del currículo,

debe existir un alto grado de compromiso e identificación con el estudio a ejecutar. Lo que sigue es una comparación entre el modelo educativo actual y el estudio objeto de esta investigación.

Cotejo de los modelos paradigmas educativos

Cuadro N° 1: Paradigmas Educativos

EDUCACIÓN TRADICIONAL (MODERNA)	EDUCACIÓN CONSTRUCTIVISTA-SISTÉMICA
<p>1.- Se basa en el condicionamiento como corriente de aprendizaje.</p> <p>2.- El participante, adquiere una conciencia alienada caracterizada por las conductas aprendidas por el condicionamiento. El estudiante plasma en un papel lo que el profesor le enseñó.</p> <p>3.- Se produce en el sujeto el proceso estímulo – respuesta (conductismo), en el cual cumplido un tiempo el proceso. E.R. es borrado (olvidado) del proceso de aprendizaje.</p> <p>4.- El que aprende es un receptor</p> <p>5.- El proceso evaluativo, medible = cuantitativo.</p> <p>6.- Las personas que intervienen en el proceso lo hacen en una sola dirección. La Pedagogía es el acto intencional del maestro de enseñar al niño lo que sabe, siguiendo pasos secuenciales específicos:</p> <p>7.- La enseñanza gira en tono a actividades determinadas de antemano para alcanzar objetivos no relacionados con la realidad del niño.</p> <p>8.- La evaluación del niño se hace sobre la base de un patrón general que mide la adquisición de los objetivos definidas por el programa del año.</p> <p>9.- La enseñanza se fundamenta en un programa lineal y rígido, igual para todos los niños de un mismo curso, que orienta el de lo simple a lo complejo.</p> <p>10.- El maestro es un educador que se enseña a los niños lo que no saben y deben saber. Los lleva adquirir el aprendizaje cierto nivel de conocimiento dependiendo del curso en que se encuentren. El maestro es el que tiene el control de la clase y determina lo que deben hacer los niños. Impone no propone.</p> <p>11.- La Lengua se enseña como un sistema complejo y desconocido que hay que decodificar y codificar repitiendo frases creadas especialmente para la asimilación del lenguaje convencional.</p>	<p>1.- Se basa en el constructivismo sistémico como corriente aprendizaje.</p> <p>2.- El participante desarrolla una conciencia transformadora, lo cual caracteriza a las conductas aprendidas por discernimiento. El estudiante plasma en su vida lo que él ha investigado o descubierto.</p> <p>3.-Es un proceso el cual consta de tres fases: a) Fase de descubrimiento b) Fase de discernimiento c) Fase de conceptualización</p> <p>4.- El que aprende es un agente activo.</p> <p>5.- El proceso evaluativo es cualitativo.</p> <p>6.- Los personajes que intervienen en el proceso lo hacen en múltiples direcciones.</p> <p>7.- El niño aprende interactuando consigo mismo y el mundo, y significa lo que le enseña según su nivel de desarrollo.</p> <p>8.- El aprendizaje se logra a partir de estudios y actividades que cobran sentido en situaciones reales y funciones del niño.</p> <p>9.- La evaluación es personal y solo depende de los progresos que cada niño ha logrado consigo mismo según su nivel de desarrollo.</p> <p>10.- El maestro trabaja con una planificación general que propone situaciones complejas no secuenciales que pertenecen a la vida diaria del niño. El maestro es quien propone situaciones y funcionales de aprendizaje, sacando provecho de lo que los niños ya saben para ampliar y reevaluar su pre-conocimiento. El maestro es el tutor de los niños. Dialoga con ellos y juntos escogen lo que van hacer cada día de clases.</p> <p>11.- La lengua escrita es un medio de expresión que solo tiene sentido para el niño en cuanto le permite comunicarse. El objetivo es que domine el lenguaje convencional interactuando con su entorno, así como aprendió a hablar y jugar.</p>

Fuente: Autora, 2013.

Del cuadro comparativo anterior, se contrasta el modelo tradicional y actual. Se desprende que de las acciones también pueden apropiarse la incertidumbre y el riesgo, porque entran a todo paso las interacciones del ambiente en el cual se apodera de ellas en un sentido que puede convertirse contrario a la intención inicial, a esto Morín (2003), lo llama Noción de Ecología de la Acción.

Pero así mismo se observa, la acción estratégica, la propuesta Constructivista Sistémica, es la que permite imaginar diferentes escenarios para la acción, obliga a actuar rápidamente y a hacer cambios, buscando minimizar incertidumbre, riesgos, utilizándolos al mismo tiempo. En términos de confrontación, la construcción del juego se hace mediante la deconstrucción del juego adversario. Morín (2003) plantea aspectos de una reforma educativa.

Fallas que escapan del educando-receptor

En el actual diseño curricular para el nivel de Educación Básica los contenidos aparecen desglosados por áreas y organizados por bloques de contenidos, apoyados en la transdisciplinariedad, con la organización de los nuevos aprendizajes fundamentales del ser, del saber, del hacer y del convivir. Todo esto queda concretado en el establecimiento de los ejes transversales como mecanismo de globalización del hecho educativo. Por ende no genera procesos significativos. Se mantiene la dependencia psíquica del cerebro.

También es cierto que el presente estudio señala que los temas, campañas, actividades o estudios educativos materializan los ejes transversales con la participación consciente y organizada de los educandos-receptores, padres de familia y facilitador-docente” y a su vez concibe a estos Ejes como: “la materialización práctica de los principios educativos y facilitan la globalización y correlación de aprendizajes correspondiente a las distintas áreas del currículo”, dando lugar a señalar que las acciones educativas propuestas no deben evadir la realidad; visualizando un posible modelo.

Es por ello que el estudio establece la redefinición del rol docente en función de la consecución de las metas del programa. En el mismo se busca que el diseño curricular asigne importancia a los

procesos de pensamientos, a la forma de cómo el educando-receptor aprende, y su desarrollo evolutivo, así como el establecimiento de los vínculos afectivos con los seres que le rodean, y su conectividad con el entorno. Igualmente es cierto que en el diseño actual se le da poca libertad de cátedra al docente, los objetivos y contenidos y el orden en que debían tratarse eran impuestos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación; por el contrario, los Estudios Pedagógicos de Aula son la vía para la puesta en práctica del currículo, siguiendo el ritmo y el orden que marquen las circunstancias, las características de los alumnos, imponiéndose únicamente los objetivos del área y los bloques de contenido.

De igual forma la presente investigación sostiene que el docente no puede ser únicamente un dador de clases, por el contrario su aspiración radica en proporcionar la formación de un individuo integral, ético y comprometido con su entorno, esto exige redimensionar el currículo para la formación de docentes con el fin de lograr un egresado con el perfil adaptado a la realidad circundante.

Por otro lado, los estudios pedagógicos de aula y de plantel, y los ejes transversales son los elementos con los cuales cuenta el docente para materializar la integración de las áreas y para enfocar su enseñanza de una manera participativa y comunitaria, tal como refiere Moreno (1993): “Donde exista una educación popular a partir de un modo de vida propio con estructuras y componentes que la identifiquen de otra” (p. 14). Por lo tanto, los docentes requieren una capacitación constante, concebida desde una perspectiva autogestionaria e indagadora, contando con el apoyo de los entes encargados de promover su formación académica y profesional.

Para lograrlo se requiere de un esfuerzo conjunto, ya que esta perspectiva Constructivista Sistémica pretende la inserción efectiva entre facilitadores Docentes, Educandos Receptores, el entorno y las instituciones en los requerimientos educacionales, en sus distintas expresiones del quehacer educativo venezolano; solo basta interpretar el actual sistema educativo y el que aspiramos mejorar para encaminarse hacia la defensa de los criterios académicos deseados, utilizando una herramienta: El Remolino Constructivista-Sistémico. Frente a la realidad actual

del proceso educativo venezolano, es perentorio colocarse de cara a una perspectiva en este escenario; buscando no solo modificar o cambiar tanto las estructuras pedagógicas como el pensamiento desde la acción reflexiva; si no además intentar transformar la práctica educativa en función a esa misma realidad a partir de la praxis.

Referencias

- Bonilla E. y Otros. (1995). *La investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: CEDE. Facultad de Economía. Centro de Estudios de Desarrollo Económico. Universidad de los Andes.
- Brady, N. (1996). *Alternatives to slash and burn: a global imperative*. Agric. Ecosyst. Environ.
- Cook y Reichardt. (1995). *Planeamiento y Análisis de Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana de Editores.
- Guba E. y Lincoln. (1981). *Naturalistic Inquirid*. Sage: Beverly Hills, S.A.
- Hurtado, I y Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (4ta. Ed.). Carabobo: Episteme Consultores y Asociados.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico Práctico. Caracas: Ed. Trillas.
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Ed. M.E.
- Moreno, A. (1993). *El aro y la trama*. Valencia, Venezuela: Ed. Centro de Investigaciones Populares y Universidad de Carabobo.
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad de la unidad en la investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela. : Ed. FACES.

- Sánchez, G. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ed. Aljibe.
- Tamayo, M. (2000). *El proceso de investigación científica*. México: Ed. Tomusa.
- UNESCO (2006). *Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Santiago Chile: Ediciones UNESCO.

Yennis Torres: Doctora en Educación y Post-doctor en Educación, U.C. Profesora Asociada de la FaCE-UC, adscrita a la asignatura Desarrollo Humano y Salud Mental. Coordinadora de Servicio Comunitario del Departamento de Orientación y Coordinadora de la Especialización de Dinámica de Grupo.
faceyentorre@hotmail.com



REPRESENTACIÓN DEL CONFLICTO UNIVERSITARIO 2013 EN UNA CARICATURA Y UNA IMAGEN DE CINE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Yeriling Villasmil, Gloria Fuenmayor

RESUMEN

El objetivo de la investigación consistió en analizar la representación del conflicto universitario 2013 en una caricatura y una imagen de cine desde la perspectiva del análisis del discurso. La fundamentación teórica se sustentó en los planteamientos de Franco (2007); Fuenmayor (2007); Chirinos, Molero y Franco (2006); Habermas (1990); Velásquez, Straccia y Villasmil (2012). El tipo de investigación es de carácter descriptivo-exploratorio. Para lograr el objetivo propuesto se seleccionaron como muestra una caricatura extraída del diario “El Universal” y una imagen de una película, cuya fuente fue la red social “Facebook”. La investigación arrojó como resultado que las intenciones de los enunciadores estuvieron dirigidas a presentar críticas acerca del conflicto universitario desde sus posturas particulares.

Palabras clave: análisis del discurso, conflicto universitario, caricatura, imagen de cine.

Recibido: 26/07/2013

Aprobado: 16/02/2014

REPRESENTATION OF THE UNIVERSITARIAN CONFLICT 2013 BY A CARTOON AND BY AN IMAGE FROM A FILM FROM THE PERSPECTIVE OF THE DISCOURSE ANALYSIS

Abstract

The aim of the research consisted of analyzing the representation of the conflict of the universitarian 2013 by a cartoon and by an image of a film from the perspective of the discourse analysis. The theoretical foundation was sustained in the approach of Franco (2007); Fuenmayor (2007); Chirinos, Molero and Franco (2006); Habermas (1990); Velazques, Straccia and Villasmil (2012). The type of research is of descriptive-exploratory type. A sample of a cartoon from the diary “El Universal” and an image from a film from “Facebook” were selected to achieve the proposed aim. The results of this research showed that the intentions of caricaturists were directed to present some critics about the university conflict from their particular positions.

Keywords: discourse analysis, university conflict, cartoon, image from a film.

Introducción

El conflicto universitario 2013 se convirtió en uno de los acontecimientos más discutidos y reseñados por la sociedad venezolana a través de los diferentes medios de comunicación masiva y redes sociales, en las que se pudo observar diversas opiniones que tuvieron diversos puntos de vista entre los cuales destacaban el apoyo a esta medida o simplemente el rechazo rotundo. En fin, una gran cantidad de comentarios, opiniones y críticas relacionadas con este importante acontecimiento que actualmente mantiene paralizadas a cinco universidades autónomas y a ocho universidades experimentales, debido a diferentes demandas por parte del sector de profesores y estudiantes, entre las cuales destacan el aumento de sueldo de los docentes universitarios, la lucha por la autonomía, aumento de becas y providencias estudiantiles.

Todo lo anteriormente mencionado se ha representado mediante la creatividad, la imaginación y la necesidad de manifestar una

determinada postura a través de la caricatura, en consecuencia en ella se puede hacer una lectura minuciosa, mediante la cual se pone al descubierto las ideas y actitudes de sus enunciadores; siendo el lenguaje el vehículo por el cual de forma implícita o explícita se expresa una intención.

Las intenciones manifestadas en un texto/discurso solo pueden ser estudiadas desde la perspectiva de un campo interdisciplinario como es el análisis del discurso, ya que este a través del estudio de los diferentes componentes del entorno, los elementos que integran la acción comunicativa, así como el recorrido de los niveles que conforman el proceso de la comunicación, se puede conocer las intenciones y deseos de comunicar del enunciador tomando en cuenta aspectos que están relacionados con su contexto y situación:

El análisis del discurso es una corriente relativamente nueva que parte de la lingüística aplicada y la pragmática e intenta vincular los enunciados a sus condiciones socio-históricas de producción. Como práctica teórica tiene la necesidad de situarse en un terreno necesariamente interdisciplinario, ya que, por definición se ocupa de una praxis discursiva ubicada en determinados contextos o condiciones sociales concretas. (Gándara, 1997:46).

De lo anterior se desprende que el análisis del discurso es un campo interdisciplinario que tiene como principal objetivo producir descripciones explícitas y sistemáticas de las unidades del uso de la lengua, siendo el discurso el resultado de la praxis social del individuo. Esta praxis social es posible gracias a la interacción que se establece entre el hablante y el oyente acerca del mundo de la vida que les es común en el acto comunicativo. Para Habermas (1990) la acción comunicativa se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal.

La acción comunicativa, el contexto, la situación de enunciación y el querer comunicar son los elementos manejados en las diferentes prácticas discursivas esto es quizás la razón por la cual el análisis del discurso es una metodología aplicada constantemente por una gran diversidad de investigadores en diferentes ámbitos científicos.

Tal es el caso de Molero (1985, 2001), quien analiza las metáforas persuasivas y la construcción del “Yo” y del “Otro” en el discurso político, Franco (2007) y Fuenmayor (2007) lo aplican a la enseñanza de la lengua y Velásquez, Straccia y Villasmil (2012), estudian las intencionalidades del discurso político a través de la caricatura.

Por tal razón, el objetivo general de la investigación consistió en analizar la representación del conflicto universitario 2013 en una caricatura y en una imagen de cine desde la perspectiva del análisis del discurso. Como objetivos específicos se consideraron los siguientes:

- Seleccionar los textos verbo-visuales (caricatura e imagen de cine) relacionadas con el conflicto universitario 2013.
- Aplicar al material seleccionado los aspectos teórico-metodológicos del análisis del discurso.
- Descifrar las intenciones y deseos de comunicar de los autores de la caricatura y la imagen de cine.

Fundamentos teórico-metodológicos

El tipo de investigación es de carácter descriptivo-exploratorio. Para lograr el objetivo propuesto se seleccionó una caricatura publicada por el diario “El Universal” de la conocida caricaturista RAYMA y una imagen de una conocida película de terror denominada “El juego macabro” extraída de la red social “Facebook”, pues ambas manifiestan posiciones antagónicas, con respecto al paro universitario. Posterior a su selección, se aplicaron los fundamentos teórico-metodológicos que conforman el análisis del discurso de Chirinos, Molero y Franco (2006), Habermas (1990), Franco (2007), Pottier (1977, 1992), Fuenmayor (2007) y Velásquez, Straccia y Villasmil (2012), en lo que respecta al análisis de los siguientes criterios:

A.- *Nivel Referencial*: se conoce como el punto de partida que toma el enunciador para la construcción del texto/discurso. Este punto referencial puede ser de un elemento que forma parte del mundo real o imaginario que rodea al enunciador. Parafraseando a Franco (2007), en este nivel se entretrejen los dos elementos del proceso

comunicativo como son el referente y la percepción; en el primero de ellos, está presente el mundo en el que suceden los acontecimientos y en el segundo lo que el enunciador percibe de este referente.

El referente ofrece infinidad de posibles percepciones reales: la naturaleza, formas, colores,...; la cultura, hábitos culturales del individuo y de la comunidad lingüística; el mundo objetivo, social, subjetivo; la situación e intención comunicativa. El mundo físico se decía en la definición de acción instrumental se presenta como base de la experiencia sensible. (Franco, 2007: 83)

B.- *Nivel lógico-conceptual*: está constituido por la intencionalidad, los eventos conceptualizados y la determinación de los roles actanciales. Este nivel se considera la primera aproximación a los significados, ya que en él se lleva a cabo la identificación del Esquema Básico de Entendimiento (EBI).

C.- *Nivel lingüístico*: se busca describir el discurso a partir de marcas lingüísticas. Se analizan campos léxico-semánticos, además de las diferentes operaciones que conforman nuestra lengua natural. En pocas palabras se evidencia el saber de la lengua que posee tanto el enunciador como el intérprete de cualquier texto/discurso.

D.- *Nivel discursivo*: en este nivel el texto se contextualiza como una construcción teórico-abstracta que subyace en lo que se conoce como discurso y texto como aquel que se relaciona sistemáticamente con la acción (Van Dijk, 1980). Es importante mencionar que en esta investigación se establecerá relaciones de correspondencia entre el saber de la lengua, saber del mundo y de la cultura con lo implícito y explícito, así como con las intenciones y deseos de comunicar del enunciador.

Análisis de los resultados

Para este análisis se escogió del diario “El Universal” una caricatura publicada el día 14 de junio de 2013, cuya autora es la conocida caricaturista Rayma y una imagen de cine publicada en las redes sociales Facebook y Twitter el día 1 de julio.



Fuente: Imagen de cine, lunes 1° de julio de 2013/Caricatura: viernes 14 de junio de 2013 Diario “El Universal”.

Nivel Referencial: en este nivel, los autores hacen referencia al suceso económico y social que viven en su entorno, en este caso el conflicto universitario 2013, y plasman su intención comunicativa a través de la construcción de una imagen de cine y una caricatura; ellas reflejan su posición o postura ante una realidad existente; sin este acontecimiento, sería imposible que el enunciador produjera el texto que quiere comunicar, es decir carecería de sentido el hecho comunicativo.

Con relación a la imagen de cine se puede denotar que los elementos que utiliza el enunciador están en alta relación con acontecimientos afines con el conflicto universitario, entre los que se destacan: marchas, huelgas de hambre, quemas de instalaciones universitarias, cese del conflicto, amenazas anónimas a docentes entre otros. Tal como se observa en esta imagen se presentan una serie de aspectos que conllevan a ese marco referencial antes señalado, dentro de estos cabe destacar: el color rojo resaltado, la presencia de un personaje macabro, los ojos sin vida, la postura del personaje, la vestimenta negra y la palabra inglesa “saw”, que en español significa vio.

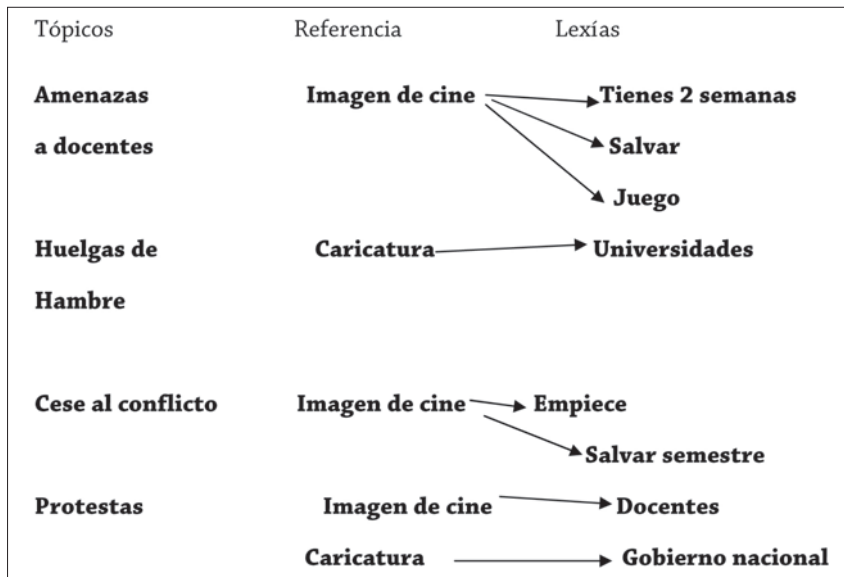
Por otra parte, en la caricatura aparecen elementos relacionados con el evento en cuestión, entre los cuales podemos mencionar: la presencia de un personaje que podría identificar a un súper héroe, la reacción del personaje frente a un estímulo que proviene de su conexión con un acontecimiento dado, las luces amarillas que encierran unas siglas.

Nivel conceptual: en el nivel conceptual los autores reflejan toda la percepción del evento a la codificación, donde el lenguaje se convierte en el vehículo que va a brindar el significado a todo lo percibido por los enunciadores. De esta forma el evento seleccionado toma significado en torno a lo que se quiere comunicar en el material seleccionado, el macro evento lo constituye el conflicto universitario y los diferentes temas o tópicos que lo conforman. A continuación se presenta un gráfico que describe el evento:



Fuente: autoras, 2013.

Nivel lingüístico: en este nivel se consideraron las operaciones que corresponden a la lengua natural del enunciante, a su competencia lingüística y variante dialectal. (Franco, 2007). Dentro de estas se analizaron las siguientes: a.- Lexematización: En ella el enunciador selecciona los lexemas adecuados a su intención, deseo de comunicar y aspectos que desea destacar. La lexematización o lexemización es definida por (Pottier, (1977:398) como el proceso por el cual un lexo se pone en forma lingüística a través de un lexema. De acuerdo al proceso de lexematización, en ambos textos se muestran los siguientes campos lexicales:



Fuente: Autoras, 2013.

Ahora bien, con relación al proceso de la semiotización vale destacar que, solo será analizado en la imagen de cine, ya que la caricatura no posee texto propiamente dicho. Entendiéndose la semiotización como el proceso que supone una doble adecuación, en primer lugar, la referencial mediante la cual se seleccionan los rasgos que se perciben del mundo real o imaginario, y la segunda, referida a la adecuación estructural que permite seleccionar de forma pertinente los rasgos sémicos correspondientes a la competencia léxica, para finalmente construir el esquema de entendimiento que vendría a ser lo deseado por el emisor.

Toda esta explicación teórica nos lleva a entender el por qué el autor de la imagen de cine la escoge para establecer una vinculación entre lo que está viviendo y lo que desea comunicar, seleccionando las lexías adecuadas a su intención comunicativa. Ejemplo de ello son las lexías verbales que aparecen en el texto:

- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista sintáctico indica acción no terminada, es decir verbo imperfectivo, transitivo que no necesita concluir para que se produzca, además desde el punto de vista del modo es un verbo

personal, indicativo y desde el punto de vista semántico, expresa un mandato o una amenaza.

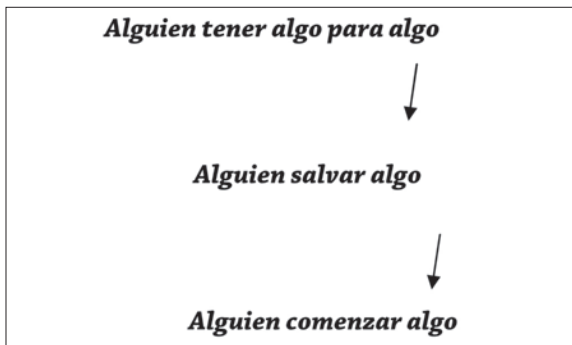
- Salvar: lexía verbal en infinitivo, no personal, desde el punto de vista sintáctico expresa la acción en forma abstracta, sin referencia a tiempo, número, ni persona.
- Empiece: lexía verbal en tiempo presente, modo imperativo, en tercera persona del singular, verbo regular que desde el punto de vista de su significado alude al comienzo de una acción.

De acuerdo a este análisis de las lexías verbales, se puede observar que éstas conllevan a la presencia de dos actantes (bivalentes) para que se haga posible la relación entre las entidades y el comportamiento (E,C), llegando así a la conformación del esquema básico integral (E.B.I).

En el texto de la caricatura se observa la presencia de más de un verbo, aspecto relacionado con la construcción del esquema básico integrado en el cual resalta como operación sintáctica la subordinación. En el esquema básico integrado la subordinación que se observa, establece una relación de dependencia con la oración principal, lo que significa que para entender se necesita del significado de ella.

Texto: *“Tienes 2 semanas para salvar el semestre que empiece el juego”*

Los actantes presentes lo constituyen, profesor (actante uno) el cual está en categoría de vacío o en una relación exofórica, es decir que sintácticamente no está explícito, pero semánticamente es recuperable, debido a que el contexto en el cual aparece la imagen de cine en la red social permite realizar esta afirmación; y, dos semanas (actante dos), objeto sobre el que recae la acción del verbo. Ahora bien, con relación a la subordinación, se observa que el sujeto de esta, también aparece vacío en consecuencia, este vendría a ser el mismo referente de la oración principal (profesor). A continuación se muestra el módulo actancial para la producción y comprensión del mensaje transmitido, ya que este módulo tal y como lo refiere Pottier (1992:222) “destaca los actantes necesarios semánticamente”. Como se observa en el ejemplo:



Fuente: Autoras, 2013.

En el nivel lingüístico se establecen las relaciones entre los componentes sintáctico, semántico y pragmático, este último es el que permite comprender el mensaje que transmite el enunciador.

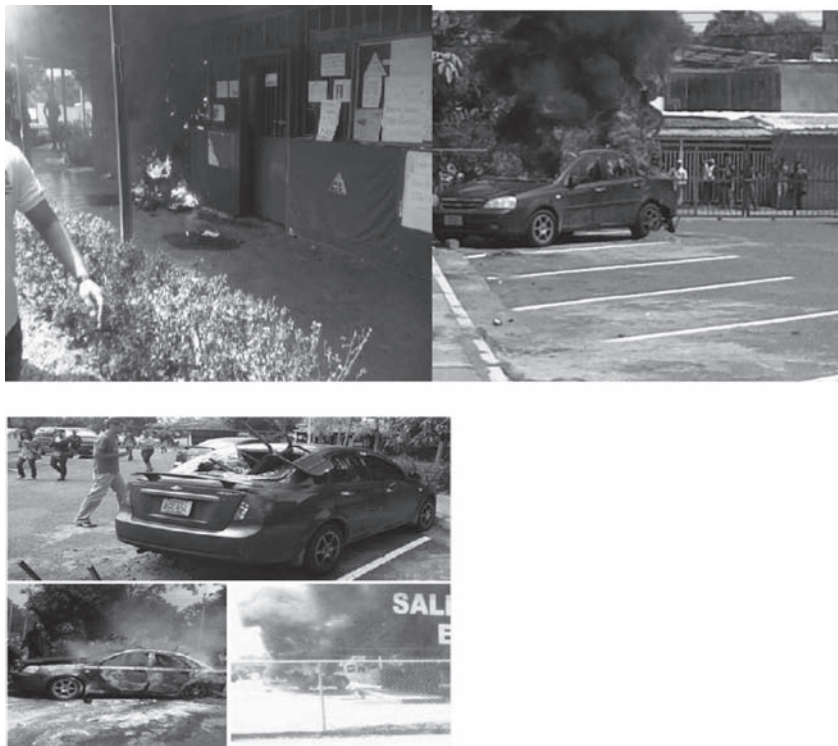
Nivel del discurso: las intenciones y deseos de comunicar del enunciador en este caso un estudiante anónimo en las redes sociales “Facebook” y “Twitter”, quien expresa su desacuerdo acerca de la paralización de actividades docentes en una actitud imperativa, porque considera que si continúa el cese de actividades se perderá el semestre y los grandes culpables serían los docentes universitarios.

Por otro lado, se deduce que a través de esta imagen de una conocida película de terror “El juego macabro” el estudiante establece relaciones de correspondencia entre el saber de la lengua con el contexto y situación que le rodea, debido a que en el texto: “Tienes dos semanas para salvar el semestre que empieza el juego” se expresa una actitud de mandato y de amenaza dirigida a un actante que aunque no se encuentran expresos explícitamente, se infiere que es el docente universitario, por el saber contextual o el mundo de la vida que rodea tanto al enunciador como al interpretante del texto/discurso. En pocas palabras, las fuentes en las cuales apareció la imagen de cine, así como el contexto que le rodeaba a esta se encontraba conformado por sucesos y acciones de violencia en contra de las asociaciones de docentes universitarios y sus respectivos agremiados.

Por otro lado, el saber contextual, saber de fondo o mundo de la vida como es definido por Habermas (1990) representa “una

conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y la imagen lingüística del mundo. El lenguaje y la cultura son constitutivos del mundo de la vida misma”; es decir, el saber contextual representa el conocimiento que posee el enunciador/interpretante acerca del contexto y de la situación que le rodea, es por ello que esta imagen de cine publicada, en una red social de forma anónima, constituye lo que este conoce acerca de lo que vive en el momento y que desea comunicar para darle significado, en este caso, a un aspecto que forma parte del conflicto universitario como es el descontento de algunos estudiantes y las amenazas de las que han sido objeto una gran cantidad de profesores universitarios por plegarse al paro pronunciado por la FAPUV (Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela). Todo ello se evidenció a través de los sucesos acaecidos durante el paro, reseñados por diferentes diarios nacionales y locales, dentro de estos sucesos se encuentran el raptó de algunas asambleas de profesores y los actos violentos en contra de estas asociaciones.

Asimismo la imagen de cine se publica en el contexto que diferentes Asociaciones de profesores Universitarios, tales como: APUCV (Asociación de profesores de la Universidad Central de Venezuela), APUPEL (Asociación de profesores de la Universidad Experimental Libertador), APUNEXPO (Asociación de profesores de la Universidad Experimental Politécnica Antonio José de Sucre) entre otras, son citadas por diversas instancias judiciales, debido a que un grupo de estudiantes introdujo un recurso de amparo en contra de estas asociaciones, de igual forma en ese mismo contexto específicamente a mediados del mes de junio la APUNEG (Asociación de profesores de la Universidad Experimental de Guayana) fue quemada y su presidente resultó gravemente herido. Tal como lo expresó textualmente el diario “Últimas Noticias”: “El presidente de la asociación, Raúl Brito, resultó herido en la cabeza luego de que supuestos estudiantes, adeptos al oficialismo, incendiaron su vehículo. El profesor al respectó señaló: “Responsabilizamos a la Rectora de los hechos violentos. Teníamos conocimiento de que nos venían a agredir. No vamos a desistir de la lucha. Vamos a llevar esto hasta las últimas consecuencias”. A continuación se presentan las imágenes que evidencian el hecho:



Fuente: Imágenes tomadas del diario “Últimas Noticias” del día 1º de junio de 2013.

De igual manera, los docentes de la UNEXPO, en una asamblea que tenía como decisión levantar o no el paro, fueron secuestrados por estudiantes y, asimismo, la sede principal de APUZ (Asociación de profesores de la Universidad del Zulia) fue tomada por estudiantes de la FCU (Federación de Centros de Estudiantes Universitarios).

En pocas palabras, la intención de amenaza que presenta el texto (imagen de película) se enlaza perfectamente con el conjunto de acontecimientos que sucedieron a finales del mes de junio y principios de julio, periodo en el cual los profesores universitarios y sus respectivas Asociaciones fueron los principales víctimas.

Finalmente, el saber de la lengua y del mundo establecen relaciones de correspondencia con el saber cultural, en este caso emanado

de la industria cinematográfica, ya que al texto amenazante lo acompaña la imagen del personaje representativo de la película “El juego macabro”, en la cual un médico frustrado por la muerte de su hijo y víctima de una terrible enfermedad desea cobrar venganza a través de un juego en el cual la única salida es la muerte. El conocimiento de estos datos es un aspecto de notoria relevancia para el desciframiento de las intenciones y deseos de comunicar del enunciador, ya que los utiliza para llevar a cabo la amenaza a los docentes universitarios y reiterarles su obligación de reiniciar las actividades docentes, así como de reprogramar el semestre.

En cuanto a la caricatura, a diferencia de la imagen de cine, se observa una actitud de crítica hacia el conflicto universitario por parte de la caricaturista y, un llamado a la reflexión al Gobierno Nacional para que cubra las necesidades demandadas, tanto por el sector docente como estudiantil. En ella se establecen relaciones de correspondencia entre los distintos saberes que posee el enunciador.

Se puede observar en la caricatura que las siglas USB y UCV corresponden a la Universidad Simón Bolívar y Universidad Central de Venezuela, instituciones que se plegaron al paro y que el día 14 de junio ambas realizaron la denominada “marcha de las antorchas” mediante la siguiente consigna “*Somos la luz de las universidades en esta oscuridad*” como una forma de protesta y de rechazo a la política empleada por el Gobierno Nacional en la nueva Convención Colectiva; en ella se imponen aspectos que son refutados por docentes, trabajadores y estudiantes universitarios.

Es pertinente destacar, que el saber cultural también juega un papel importante en la caricatura, en la cual su autora, emite su opinión sobre la crisis universitaria y la situación de las universidades en medio de un oscuro panorama. Para lograr su objetivo hace alusión a un conocido súper héroe, “Batman”, creado por los estadounidenses Bob Kane y Bill Finger en la década de los años 30 y 40, que, posteriormente se convirtió en una conocida serie estadounidense para la televisión con mucho éxito en la década de los 60,70 y 80. Este personaje justiciero simboliza para ciudad gótica la representación del bien y de la justicia, porque resolvía los más grandes y graves problemas a través de un llamado de auxilio que se realizaba utilizando una luz intermitente.

En pocas palabras, la caricaturista escoge a este personaje para representar una situación de carácter social que refleja la manifestación de un descontento popular, porque “Batman” es conocido como el caballero de la noche que encuentra una solución o salida feliz ante un determinado problema, además de protegerlos intereses de la ciudad, arriesgar su propia vida y levantarse ante la tragedia.

Para finalizar en los aspectos concernientes al nivel del discurso en ambos textos verbos visuales, se establece que a pesar de reflejar una postura dirigida a una reflexión o a un llamado de atención, ambos se sitúan en un mismo contexto, el cual como se ha dicho en todo el desarrollo de la investigación, es compartido por los hablantes/oyentes, por representar sus propios intereses en lo que respecta al querer mostrar un evento que actualmente está latente en el mundo social y educativo venezolano.

En pocas palabras, elementos como lo histórico, lo social, lo cultural conjuntamente con lo contextual juegan un papel importante en el desciframiento de los significados expuestos en un texto/discurso. Para Van Dijk (1999: 27):

“El contexto consiste en categorías como la definición global de la situación su espacio y tiempo, las acciones en curso (incluyendo los discursos y sus géneros, los participantes en roles variados, comunicativos, sociales o institucionales, al igual que sus representaciones mentales: objetivos, conocimientos, opiniones, actitudes e ideologías”

Conclusiones

En todo acto comunicativo se hace necesario considerar el hecho de analizar los diferentes niveles que lo integran, de modo que para lograr un análisis del discurso sobre *el conflicto universitario 2013* o macro evento de esta investigación, se elaboró todo un estudio mediante el cual se pudo constatar la necesidad de enfocar los diferentes niveles que hay que transitar para poder descifrar el qué, el por qué, el cuándo y el para qué de la situación comunicativa.

En el análisis aplicado a una imagen de cine y a una caricatura, se destacaron diversos aspectos que recogieron la intención de sus enunciadores para lograr el objetivo propuesto al momento de dar a conocer su postura ante el conflicto universitario. En un primer momento, se destaca que ambos autores partieron de un mismo marco referencial que fue común tanto para el enunciador como para el interpretante, en este caso lo conformaron elementos como: marchas, protestas, huelgas de hambre, amenazas a docentes, cese al conflicto, entre otras.

Para llegar a la conceptualización del macro evento, los enunciadores necesitaron de la aprehensión de estos elementos que fueron seleccionados de una realidad que giró en torno a sus vivencias, es decir que provenían de su contexto; a partir de allí construyeron en su mente el concepto, creando el significado de lo que querían expresar, esto con un propósito o intención comunicativa.

La intención comunicativa se concreta en el momento en el que los autores o enunciadores seleccionan los lexemas o signos lingüísticos apropiados (Lexematización) para construir el texto/discurso y así destacar lo que deseaban comunicar, estableciendo una relación estrecha entre lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático, este último considerado de gran importancia puesto que tiene que ver con el espacio social, el saber acerca del mundo que engloba lo situacional, contextual e intencional. Además, en la intención comunicativa “está la capacidad que tiene el ser humano para hacer uso del lenguaje en contextos situacionales determinados, en los cuales cumple una función específica como es el de comunicar” (Fuenmayor, 2007, p. 86)

Finalmente, se concluye que a través del uso de la caricatura y la imagen de cine seleccionadas, se pretendió mostrar, con intención crítica, el conflicto universitario desde las posturas de los autores ante una realidad.

Referencias

Chirinos, A.; Franco, A. y Molero, L. (2006). Análisis semántico-pragmático de las caricaturas de Pedro León Zapata (Zapatazos). *Revista Opción*, (49), año 22,55-77.

- Franco, A. (2007). *Gramática comunicativa*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones del Vice Rectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- Fuenmayor, G. (2007). *Metodología lingüística para el logro de los niveles de comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes universitarios*. Tesis doctoral para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Maracaibo-Venezuela.
- Gándara, L. (1997). Las voces del fútbol. Análisis del discurso. Cantos de cancha. *Revista Literatura y Lingüística* (10), 43-66.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa II- Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Molero, L. (1985). *Lingüística y discurso*. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Molero, L. (2001). Formas y estrategias de persuasión en el discurso político venezolano. La construcción de “yo” y del “otro” bajo un enfoque semántico y pragmático. *Revista Iberoamericana Discurso y Sociedad*. (3), 79-106.
- Pottier, B. (1977). *Lingüística general*. Madrid: Ed. Gredos.
- Pottier, B. (1992). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Ed. Gredos
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Buenos Aires: Anthropos.
- Velázquez, Y., Straccia V., Villasmil, Y. (2012). Análisis crítico del discursopolítico en las caricaturas de un diario periodístico digital. *Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández*. Noviembre, Maracaibo-Venezuela.

Yeriling Villasmil: Postdoctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Doctora en Ciencias Humanas (LUZ). Magíster en Lingüística y Enseñanza de la Lengua (LUZ). Lcda. en Letras (LUZ). Lcda. en Educación, mención Letras (LUZ). Profesora de LUZ en las cátedras de Literatura Infantil, Taller de Lengua, Semántica y Metodología de la investigación lingüística.
yeriling27@mail.com.

Gloria Fuenmayor: Postdoctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Doctora en Ciencias de la Educación (URBE,). Magíster en Lingüística y Enseñanza de la Lengua (LUZ). Lcda. en Letras (LUZ). Profesora de LUZ en las cátedras de Taller de Lengua, Morfosintaxis y Enseñanza de la Lengua.
gloria_fuenmayor@hotmail.com



PRODUCCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Danila del Valle Zanini R.

RESUMEN

En el contexto de la formación de los futuros docentes de Educación Integral, surgió la necesidad de innovar en relación con la promoción de la lectura. Por esta razón, se desarrolló un trabajo, cuyo objetivo central fue el de promover estratégicamente la lectura a través de la producción de materiales audiovisuales. Para ello, fue necesaria la ejecución de un diagnóstico que permitió estructurar un diseño documental y otro de campo para una propuesta que culminó con la lectura del texto “Ojitos de ángel”, escrito por Ramón Fonseca Mora. El desarrollo del material audiovisual da apertura a innumerables proyectos educativos para la promoción de la lectura de textos literarios, a través de la actuación de los involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: estrategia, promoción, lectura, literatura, audiovisual.

Recibido: 13/01/2014

Aprobado: 29/04/2014

PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIALS AS A STRATEGY TO PROMOTE READING

Abstract

In the context of future teacher training of integral education, the necessity to innovate in regard to reading promotion arose. For this reason, a research was developed which the core aim was to promote, strategically, reading through the production of audiovisual materials. To do so, it was needed the execution of a diagnosis that allowed to structure a documental design and another of field for a proposal that ended with the reading of “*Ojitos de ángel*” written by Ramon Fonseca Mora. The development of the audiovisual material offers an opportunity of countless educational projects to promote reading of literary texts through the performance of those people involved in the educational process.

Keywords: strategy, promotion, reading, literature, audiovisual.

Introducción

La formación de un docente exige el desarrollo de diferentes áreas que se conjugan para estructurar un perfil que integra holísticamente un conjunto de competencias y saberes que van orientados a la mediación de los procesos de otros en contextos académicos y sistemáticos. En vista de estas necesidades, observadas en los estudiantes de la mención Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, emerge la necesidad de consolidar experiencias centradas en la comunicación y la lectura.

Cuando se desea incentivar el gusto por la lectura, se activa la promoción como la principal vía que permite ese contacto entre los potenciales lectores y los libros. Por ello, surgió la idea de promocionar la lectura de textos literarios, a partir del desarrollo de un proyecto de animación a la lectura entre cuyas actividades principales se planteó el desarrollo de acciones organizadas estratégicamente, a través de la producción de materiales audiovisuales con base hacia el acercamiento a textos literarios; los cuales conformaron el principal material para la elaboración

de un guión que, posteriormente, sería escenificado y filmado para socializar los productos.

Contextualización de la situación

Una de las competencias globalizadas o fundamentales para la formación de docentes en todas las áreas se centra en la elaboración de textos orales y escritos funcionales que den cuenta de la integración de conocimientos disciplinares e interdisciplinares en la comprensión y producción discursiva.

Uno de los procesos relacionados con la lectura, que más ha llamado la atención de investigadores y profesionales de la docencia es la comprensión, la cual de acuerdo con Ríos (2004), se define como un proceso cognitivo, reforzado por estrategias metacognitivas y afectivas, que es llevado a cabo por un sujeto concebido como un participante activo; quien, con el apoyo de agentes mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información.

Para potenciar la comprensión y todos los otros procesos cognitivos que se vinculan con la lectura, es preciso que los individuos en formación sean capaces de vincularse con los libros, apreciar su contenido, disfrutar de las propuestas de diferentes autores. La literatura se convierte entonces en mediador instrumental de la lectura; en este caso; sin embargo, se espera que en las aulas universitarias, la lectura y el contacto con diversos textos de diferente naturaleza, incluyendo los textos literarios, sea significativo y periódico. Al observar las actitudes de los estudiantes frente al proceso lector, dentro del aula, se evidencia una necesidad de consolidación en esta área, ya que no demuestran manejo de autores clásicos de la literatura, reconocen que la lectura no forma parte de su cotidianidad y demandan estrategias que los motiven y los acerquen a la literatura como medio de expresión artística que se disfruta por medio de la recepción estética.

Es así como en el marco del desarrollo de las actividades de la asignatura *Literatura para niños, jóvenes y adultos*, cursada por doce estudiantes del noveno semestre de la mención Educación Integral, se realizó un diagnóstico de intereses que arrojó la necesidad de nuevas estrategias de animación y promoción de la lectura que incentivarán a los participantes a acercarse significativamente a los

textos literarios y asumirlos como parte de un goce estético derivado de la lectura que, de acuerdo con la posición de los estudiantes, no conocían.

Una vez detectada la necesidad de promocionar la lectura de textos literarios en este contexto, fue necesario el desarrollo de un proyecto integral. Los intereses de los estudiantes se orientaron hacia la producción de materiales audiovisuales; por ello, se desarrolló un proceso de investigación documental, por una parte, y el montaje de un trabajo de campo que culminó con la presentación de las producciones de los estudiantes.

Los objetivos que se plantearon, partieron de la necesidad global de promocionar la lectura de textos literarios en el contexto universitario, específicamente con los estudiantes del noveno semestre de la mención Educación Integral, a través del uso de herramientas innovadoras y del componente audiovisual.

Se valoró como significativa esta propuesta desde los puntos de vista psicológico, pedagógico, comunicativo y social. En primer lugar, las actividades que se plantearon a los estudiantes exigieron la lectura, el disfrute y la comprensión de contenido de textos literarios. A partir de esta primera acción, elaboraron un guión para el desarrollo de un material audiovisual con miras a la promoción de la lectura del texto. La obra seleccionada fue “Ojitos de ángel” de Ramón Fonseca Mora. En este contexto, se promovió la práctica y consolidación de competencias vinculadas con procesos psicológicos superiores así como el incremento de la motivación a partir de la necesidad de producir un material audiovisual de calidad.

En segundo lugar, el proyecto de promoción de la lectura exigió el desarrollo en el aula de estrategias pedagógicas que los estudiantes vivieron y experimentaron en carne propia para, posteriormente, ofrecerlas en otros contextos educativos con otros actores. De esta manera, se ofreció la posibilidad de modelaje para los futuros docentes en lo que respecta a las estrategias de promoción de la lectura. Por esta razón el trabajo posee un valor pedagógico que redunda en la formación de los estudiantes de educación.

Desde el punto de vista comunicativo, las actividades del proyecto constituyeron la base para el establecimiento de vínculos entre los

participantes y la facilitadora, entre pares y entre los estudiantes y otros individuos que forman parte de diferentes contextos sociales. De la misma manera, las acciones promovidas dentro y fuera del aula reforzaron la comunicación oral y escrita porque los participantes debieron experimentar procesos de lectura, necesitaron escribir un guión y, posteriormente, escenificarlo y dejar registro filmado. De esta forma, el producto que se constituyó en un material audiovisual sirvió de motivación para la consolidación de la competencia comunicativa.

Se consideró el componente de formación que exige el vínculo entre los estudiantes y el contexto social, al divulgar el producto de su trabajo, lo cual se tradujo en un aporte a la recursividad que caracteriza el proceso de promoción de la lectura; así, los materiales audiovisuales se convierten en la base para el conocimiento de la obra literaria al leer la reseña del libro antes de cada proyección. Por ello, se puede afirmar que el trabajo posee valor social y comunitario y podría utilizarse para motivar procesos de lectura en otros contextos de formación no sistemática dirigida a las comunidades.

Panorama teórico

El tema que exige el establecimiento de relaciones entre lectura, literatura y materiales audiovisuales en contextos universitarios ya ha sido abordado por otros investigadores. Seguidamente, se esbozan algunas de estas experiencias. En primer lugar, es preciso hacer referencia al trabajo de Adame (2009), quien desarrolló un trabajo titulado “Medios audiovisuales en el aula”. Este investigador asegura que los medios audiovisuales se han considerado desde hace tiempo como un importante recurso educativo, ya que la mayor parte de la información que reciben las personas se percibe a través de la vista y del oído. De acuerdo con este autor, la principal razón para la utilización de recursos audiovisuales en el aula es que resultan motivadores, sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes por determinados temas y materiales. Se concluye en este trabajo que se hace indispensable la formación del colectivo docente para el uso de este tipo de recursos en el aula. Existe una relación directa entre la propuesta de Adame (2009) y el presente trabajo, ya que se está promoviendo a través de las estrategias de promoción de la lectura, además del acercamiento a los libros, el desarrollo de competencias comunicativas que garanticen en el futuro la innovación didáctica

con el uso de recursos audiovisuales por parte de los futuros docentes que ahora se encuentran en formación.

Moscoso (2011), establece en una investigación documental las relaciones entre cine y literatura. De acuerdo con su visión, un fenómeno paralelo ha sido la novelización de películas, que corresponde, según algunos autores, a la necesidad de los espectadores de volver sobre historias ya conocidas.

La autora cita un conjunto de teóricos y concluye que hay textos visuales y modos narrativos, así como descripciones, que los hacen especialmente adaptables para el cine por el uso de recursos que se asemejan a la narrativa visual; puede haber una reinterpretación o resignificación que permite a los espectadores quedarse con la esencia de lo que el autor quiso transmitir. De esta forma se concluye que, en el fondo de todo el debate sobre la legitimidad de la traslación de textos literarios subyace la experiencia estética resultante. El abordaje teórico realizado por esta investigadora ofrece un aporte al presente estudio debido al hecho de que, a partir de la lectura del texto literario, surge un guión que es representado para el desarrollo de un producto audiovisual con miras a la promoción de la lectura.

Estas experiencias dan cuenta de la promoción de la lectura, constructo abordado por Yepes (2010), quien afirma lo siguiente:

La promoción de la lectura es una tarea que puede educar para el placer, para el disfrute, para la adquisición de un acto que es difícil. La promoción de la lectura puede hacer de este acto algo que no cueste trabajo, que se haga de manera tan natural que se convierta en goce. La sociedad ha educado para que nos disciplinemos en nuestros deberes no en nuestros placeres, por eso cuestan tanto trabajo toparnos con la felicidad. (p. 13)

A la par de la definición de promoción de la lectura, existe un proceso más directo que se centra en el acercamiento del sujeto a un determinado libro y que es complementario a la definición anteriormente expuesta: la animación a la lectura. Para Yepes (2004), la animación es cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo.

De acuerdo con este investigador y promotor de la lectura, se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, de la lectura en voz alta o de la narración. En ella, pueden o no estar involucrados otros elementos. Se deriva de este constructo la noción de estrategia de animación como la formulación táctica de un conjunto de acciones conscientemente estructuradas que se emplean para alcanzar el objetivo básico de la animación la cual consiste en relacionar el material de lectura con el lector a partir de propuestas comunicativas. Por ello, se han considerado estas perspectivas teóricas para el desarrollo de este proyecto.

Por último, es necesario citar la visión de Puerta (2010), para quien el papel de la literatura estriba en ofrecer a los niños mundos mágicos; de esta forma, según la autora, se consolida una relación afectiva, en la que las posibilidades de disfrute, adquieran una motivación especial para el acercamiento al texto literario.

Afirma esta investigadora de la lectura que, la afectividad y la postura estética al leer permitirán desarrollar el interés por la literatura. El acto de leer cobrará una significación más personal, rica en sugerencias y posibilidades para su imaginación. Este contexto se presta para ser enriquecido por situaciones presentadas para reinventarlas, para sorprenderse y asombrarse; según Puerta (2010), crearán las bases para ir organizando un inventario personal o un imaginario peculiar que queda evidenciado en sus producciones.

El camino de la experiencia

En el aula, se desarrolló un diagnóstico de intereses y se ejecutaron observaciones dentro de un contexto de interacción sistemática; se concluyó la necesidad de promoción de textos literarios y la mediación para la animación a la lectura por medio de un proyecto de promoción de la lectura. Por ello, fue necesario asumir la posición de Yepes (2002):

Un proyecto de lectura se elabora para crear o mejorar hábitos lectores o para solucionar otras necesidades relacionadas con la lectura. Las actividades que en él se propongan, deben ser diseñadas después de identificarse los problemas que tiene el establecimiento educativo en relación con la formación de la comunidad lectora (p. 17).

En este contexto y sobre la base de esta visión, se desarrolló un estudio documental y otro de campo para desplegar dentro del aula, estratégicamente, las acciones que se describen a continuación. Una vez desarrollado el diagnóstico, la docente de Literatura para niños, jóvenes y adultos, proporcionó a los doce estudiantes del noveno semestre de Educación Integral, un conjunto de textos literarios, de los cuales, debían seleccionar uno, a fin de ejecutar con el contenido del mismo, un material audiovisual para promocionar su contenido.

Una vez seleccionado el texto, “Ojitos de ángel”, del autor Ramón Fonseca Mora, los estudiantes procedieron a leer el mismo, a través de sesiones variadas, durante un mes. Posterior a lo cual, adaptaron el contenido de la historia a un guión, en el transcurso de dos semanas. Culminado el guión, los estudiantes iniciaron las sesiones de filmación de la historia dispuesta, en diversos contextos; decoraron una vivienda particular (de una integrante del grupo), según los dos ambientes necesarios (sala de hospital con diversas camillas, despacho de abogados). Asimismo, se preparó el vestuario que debía ser utilizado en cada escena (uniforme médico, ropa para pacientes, accesorios).

La filmación tuvo una duración de una semana, a través de equipos especiales (cámaras filmadoras). Se grabaron cada una de las escenas establecidas en el guión, conforme a las secuencias de la historia y, a través del programa Power Director, quedó dispuesto el material audiovisual. Se socializaron los productos en una sesión integradora en la que cada grupo presentó su trabajo junto con una reseña del texto; posteriormente, se recomendó promover el libro en contextos sociales y comunitarios.

Reflexiones finales

Es preciso reflexionar sobre la formación didáctica de los futuros docentes, esos que estarán en las aulas del futuro, en las que estudiantes con una visión del mundo impregnada de innovación y tecnología cambiante, interactuarán para el logro de aprendizajes que valorarán como significativos y útiles, en tanto sea de calidad la recepción que incentive el docente. En este sentido, el docente debe formarse para generar estrategias centradas en la recepción de la información. Al respecto, Merleau-Ponty (1994) afirma que:

No podemos someter a la mirada filosófica nuestra percepción del mundo sin dejar de formar una sola cosa con esta tesis del mundo, con este interés por el mundo que nos define; sin retroceder más hacia acá de nuestro empeño (engagement) por hacerlo aparecer como un espectáculo.(p. 14).

La percepción es visión de mundo, se consolida en la cultura y se cultiva con la práctica. Por ello, el docente debe ser un promotor de situaciones en las que la percepción sea el centro de la práctica mediadora a través de componentes sociales o instrumentales. A partir de esta experiencia, se logró promocionar un texto literario a través de un recurso audiovisual que rompió con los esquemas de cualquier evaluación tradicional. La innovación dentro del aula constituye razón suficiente para que los estudiantes perciban un cambio y se motiven a actuar, incluyendo acciones que impliquen práctica de lectura, estimulación de procesos de pensamiento, interacciones sociales y proyección a la comunidad de productos y saberes con fines divulgativos.

Fue así como los integrantes del grupo disfrutaron de la experiencia, vislumbrando la posibilidad de abordar otras historias en diversos contextos educativos y quedando con la motivación de hacer réplica del trabajo realizado y vivido. Es posible que en el futuro, cuando estos estudiantes en formación se conviertan en docentes de aula mejoren esta experiencia y construyan muchas otras con la finalidad de que sus discentes disfruten de sesiones de trabajo centradas en el goce y el placer mientras se promueven procesos de aprendizaje significativo.

La proyección del material audiovisual sobre “Ojitos de ángel” da apertura a innumerables proyectos educativos para la promoción de la lectura de textos literarios, a través de la actuación de los involucrados en el proceso (docentes-estudiantes), lo cual garantiza la receptividad del contenido de las historias y la lectura de los textos como la génesis de los productos y como intención que se devela en la planificación instruccional del promotor de la lectura. Así, los estudiantes perciben el disfrute mientras que, para ello, consolidan competencias esenciales que los formarán como docentes innovadores y aptos para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en el aula cuando desarrollen su acción didáctica en los contextos donde deban hacerlo.

Referencias

- Adame, A. (2009). *Medios audiovisuales en el aula*. Revista de la CSIF. Granada -España: CSIF.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona-España: Planeta - Agostini.
- Moscoso, P. (2011). *Cine y literatura: una próspera relación*. Valencia: Sexto encuentro internacional con la literatura infantil y juvenil en Venezuela.
- Puerta, M. (2010). *Aportes para la promoción de la literatura y la lectura. Seminario Internacional de Literatura Infantil*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. 4ª edición. Caracas: Cognitus.
- Yepes, L. (2002). *Elaboración de proyectos institucionales de promoción de la lectura*. Colombia: Comfenalco-Antioquia.
- _____ (2004). *La promoción de la lectura. Conceptos, materiales y autores*. Colombia: Comfenalco. Antioquia.
- _____ (2010). *La promoción de la lectura en tiempos aciagos y el pequeño cuchillo de la bibliotecaria Chun Li. Seminario Internacional de Literatura Infantil*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Danila del Valle Zanini R.: Licenciada en Educación mención Lengua y Literatura, Magíster en Lectura y Escritura. Profesora adscrita al Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Carabobo. danilazanini@hotmail.com

Ensayo



CURRÍCULO Y ARMONIZACIÓN DEL SER HUMANO.

UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Johnnie José Alpizar Rodríguez

RESUMEN

El siguiente ensayo plantea la relación existente entre el desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo y la armonía del sujeto como sustento fundamental para la adquisición de competencias en el proceso formativo de los estudiantes. Aborda el proceso de migración del diseño de desarrollo, control y ajuste permanente del Doctor Castro Pereira al modelo de formación por competencias bajo el enfoque ecosistémico formativo de la doctoras Naveda y Durant en relación con los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes en su trayecto formativo.

Palabras clave: currículo, armonía, aprendizaje.

Recibido: 09/12/2013

Aprobado: 07/02/2014

CURRICULUM AND COMMON HUMAN BEING. AN APPROACH FROM THE PROCESSING CURRICULUM AT THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

The following essay presents the relationship among curriculum development at the University of Carabobo and harmony of the subject as fundamental support to the acquisition of skills in the formative process of the students. It approaches the process of migration of the design of development, control, and permanent adjustment of the PhD Castro Pereira to the competencies based training model under the ecosystem approach of the PhDs Naveda and Durant in relation with the learning processes done by students in their formative course.

Keywords: curriculum, harmony, learning.

Introducción: una aproximación a lo humano de la educación

El ser humano es por naturaleza un ser en constante autocreación. Alcanzar la mayor aproximación al ideal de lo humano es el norte de toda educación. Bajo esta premisa lo fundamental en el proceso educativo es lograr que el hombre se desarrolle a plenitud. Es por su condición ontológica un ser que padece, ama, sufre, duda, crea, superando la básica condición animal de otras especies, lo que amerita que cada día busque la perfección de su propia naturaleza. Esto amerita que el sujeto pueda armonizar su desarrollo biopsicosociotranscendental manteniendo en equilibrio el ser, hacer, conocer y convivir planteado desde la UNESCO, no solo en su proceso formativo, sino fundamentalmente en su condición ontológica de ser humano. Implica entonces considerar sus características que lo definen como distinto en su condición individual pero semejante en su naturaleza humana, tal como lo señala Morín al denominarlo “unitas multiplex”.

Aproximarse a la realidad del hombre implica asumirlo como un ser multidimensional y transcomplejo, uno y diverso en sí mismo, es decir, único e individual y en este sentido particular a la vez que común en cuanto a miembro de una especie.

El ser humano posee diversas características: biológicas, psicológicas, sociales y trascendentales con las cuales debe establecer un equilibrio a fin de poder desarrollarse de forma armónica. El hombre como ser armónico es aquel que es capaz de equilibrar de forma coherente las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y trascendentales a la vez que es capaz de reconocer y convivir, con el resto de sus pares y con su entorno físico en un ambiente de tolerancia y comprensión que de sentido a su vida.

El ser humano interactúa consigo mismo y con el entorno (físico-espiritual), respondiendo de forma ASONANTE, es decir, estableciendo una correspondencia entre él y aquello con lo que se relaciona o de forma DISONANTE, es decir, generando un desequilibrio entre el sujeto y el entorno. Al momento de pensar la educación, no es una masa anónima a la que se dirige el currículo es a un conjunto de individualidades capaces de interpretar la realidad y de influir en ella de modos distintos, según sus propias vivencias y expectativas. El “humano” puede ser interpretado como una abstracción, pero el “ser humano” no lo es. Lo particular y lo colectivo está presente en cada uno de nosotros, haciéndonos partícipes de la humanidad, pero al mismo tiempo enfrentándonos a ella desde nuestra realidad de ser único e irrepetible.

La educación implica un esfuerzo por enseñar al hombre a vivir en una sociedad a la par que es capaz de influir en ella modificándola, por medio de la relacionalidad con sus pares; es decir, la educación debe constituir un medio por el cual la sociedad se reproduce al tiempo que se transforma a sí misma, por la acción del hombre (individuo) entre los “hombres” (colectivo).

Currículo y armonía en la educación

En la actualidad la educación se enfrenta a uno de los principales retos, lograr desarrollar el equilibrio en el hombre como individuo, con sus pares y el entorno físico que lo rodea. El proceso educativo estuvo signado dentro de la educación tradicional por un marcado ejercicio de repetición y rigidez dentro de una entronización de la memoria que desembocó en una excesiva confianza en el conocimiento y en la minusvalía de las otras cualidades que poseen los seres humanos, los cuales hacen y se hacen dentro de un entorno sobre el que influyen y son influidos.

Con el surgimiento de la Escuela Nueva y los aportes de nuevas corrientes pedagógicas como el constructivismo y de forma más reciente el conectivismo, la necesidad de armonizar lo cognitivo con lo afectivo, social y ecológico adquiere una perspectiva distinta y cada vez más urgente.

Por otra parte, el avance de una cultura tecnológica que facilita el acceso a la información sugieren replantear la dinámica en relación a cómo el estudiante se aproxima e interactúa con las distintas fuentes de información y cómo logra gestionar de forma independiente y armónica los procesos de aprehensión del conocimiento. Las instituciones educativas requieren adaptarse a los nuevos escenarios de exigencia social y laboral, quienes exigen cada vez mas habilidades intra e interpersonales aunados a los conocimientos académicos. Para ello, debe revisarse las formas cómo los estudiantes perciben, desarrollan y gestionan su proceso de aprendizaje, cómo logran articularlos con sus otros desempeños: social, afectivo, entre otros; y cómo estas influyen de forma integral en su eficacia en su proceso de formación profesional y en su vida ordinaria para trascender de su ámbito académico al personal de una manera armónica e integral consigo mismo, los demás y el entorno.

Se requiere, por lo tanto, que los estudiantes consoliden competencias básicas relacionadas con el “ser”, “convivir” y “emprender” a la par que adquieran las genéricas y específicas del “conocer” y “hacer”, aplicando lo aprendido y evaluando su entorno con un sentido crítico, siendo capaces de generar soluciones creativas e innovadoras frente a problemáticas concretas, armonizando tanto interna como externamente ese aprendizaje.

El proceso de formación en la praxis se ha centrado en la transmisión de conocimientos más que en el desarrollo de las habilidades de procesar y valorar la información de nuestro entorno natural y virtual, obviando las condiciones personales y sociales que influyen en el sujeto que aprende. El desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad reflexiva sobre el propio proceso de aprendizaje, el progreso humano (personal y colectivo) junto al desarrollo de habilidades adaptativas de este conocimiento a la realidad ha quedado en un segundo plano. El esfuerzo se ha centrado en el “aprender a aprender” y se ha olvidado el no menos importante aspecto de “aprender armónico”, es decir, el lograr el aprendizaje en

concordancia con nuestras condiciones de ser particular que aprende y que se integra a su entorno desde esa individualidad.

El modelo curricular de desarrollo, control y ajuste permanente

El diseño curricular de la Universidad de Carabobo denominado “Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente” propuesto por el Dr. Castro Pereira, parte de un enfoque humanista y utiliza una investigación de tipo evaluativa, diagnóstica-prospectiva. En este sentido, requiere desde su inicio, de un trabajo de campo que involucra la participación de informantes de diferentes estratos lo que permite una correspondencia entre lo esperado por la sociedad (quien aporta información que facilita la determinación de las funciones, tareas-actividades e indicadores del ser al momento de construir el perfil) y el profesional, originando un binomio comunicativo sociedad-universidad. En este sentido, la construcción de los indicadores Alfa, Beta y Gamma parten de la información aportada por la propia sociedad y la universidad en función de las necesidades que se pretende posea el profesional en las diferentes áreas profesionales.

El modelo señalado desarrolla un proceso de ajuste permanente, lo que requiere estar en constante interacción con la sociedad para conciliar la orientación académica (perfil, planes y programas) con las demandas laborales en torno al egresado, a fin de mantener la vigencia dentro del proceso de formación. Una visión prospectiva posibilita la pertinencia futura del perfil profesional, ajustando constantemente los procesos durante el desarrollo del plan y realizando un seguimiento del egresado en su vida laboral posterior.

Los elementos de iniciación y orientación parten del reconocimiento de la realidad social (además de económica, legal, científica, tecnológica, entre otras) como fuente primordial de información en la construcción y adecuación constante del currículo.

El Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente se permeabiliza del entorno, lo que lo convierte un diseño dinámico y flexible. La sociedad, como un todo sistémico, constituye su principal fuente de información. La familia, las diversas iglesias, la sociedad organizada, empleadores, entre otros, influyen en la determinación

de los indicadores Alfa (α) –actitudes–. Por otra parte, el sector profesional, académico y laboral plantea las necesidades a cubrir en términos de indicadores Beta (β) –actividades ocupacionales–. A su vez, ambos influyen en la determinación de los indicadores Gamma (γ) destrezas y habilidades necesarias tanto para el desempeño ocupacional como para la promoción y desarrollo de las condiciones personales.

La participación de los actores educativos es entendida como un proceso dialógico y dialéctico que involucra formar al hombre para vivir dentro de la sociedad por medio de una preparación estructurada desde el desarrollo epistémico y la experimentación de la realidad.

Los objetivos curriculares apuntan al desarrollo integral no solo del sujeto sino de la sociedad donde se encuentra inmerso, Pretendiendo desarrollar un sujeto con sentido de pertenencia social. En relación a esto, en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo según Segura (s/f) se pretende formar “hombres participativos y activos, factores de la vida democrática, agentes conscientes de sus capacidades y desarrollo, promotores de la comprensión regional, nacional e internacional” (p. 7). La formación del sujeto se contempla desde dos dimensiones: lo personal y lo social. El sujeto inmerso dentro de una cultura. De esto se desprende la visión del hombre como factor transformador de la sociedad con una perspectiva histórica social.

Al respecto, señala Maritza, S (op. cit) dentro de los objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo:

- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista trabajar para lograr la formación de ciudadanos responsables, activos, participativos, con pensamiento creador y crítico de acuerdo a las necesidades coyunturales.
- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista Formar docentes idóneos poseedores de valores humanos, familiares, sociales y profesionales que trasciendan en la sociedad en la cual están inmersos, como punto de partida para lograr la transformación del país, pasando de lo que es hoy a lo que deberá ser mañana. (p. 9)

Cabe señalar el papel transformador que subyace en los planteamientos antes señalados y en la responsabilidad activa de la Universidad con su entorno. La Universidad está inmersa dentro de una sociedad que le influye, pero no la determina, por lo que es capaz de irradiar cambios fundamentales e impulsar nuevos modelos de convivencia pacífica y armónica.

El tránsito del diseño de control y ajuste permanente al currículo por competencia bajo el enfoque ecosistémico formativo

El Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente (1999) creado por el Dr. Castro Pereira, constituye el diseño curricular implementado por la Universidad de Carabobo previo a esta fase de transformación curricular. El mismo plantea que el estudiante durante su formación, debe entrar en contacto con la teoría y la praxis organizando situaciones de aprendizaje, para posteriormente transferirlas al campo profesional. En cuanto a la formación del estudiante parte de la conceptualización de Diseño Curricular como una estrategia de planificación para la formación de los recursos humanos sustentados en tres indicadores: BETA (actividades ocupacionales), ALFA (actividades, aptitudes y condiciones básicas requeridas para las actividades ocupacionales) y GAMMA (conocimientos, destrezas y habilidades necesarias tanto para el desempeño ocupacional como para la promoción y desarrollo de las condiciones personales en concordancia con el perfil de la carrera junto a unas tareas y rasgos de personalidad esperados en el profesional. Los contenidos son estructurados desde una matriz tridimensional integrada que permite ubicar las tareas del perfil (de mayor a menor complejidad) de acuerdo a los rubros Investigación (IN), Planificación (PL), Ejecución (EJ) y Evaluación (EV), junto a las áreas de conocimiento agrupadas en: área propia (50% del contenido de una asignatura pertenece al perfil exclusivo de la carrera), área familia (referido a contenidos básicos de la carrera pero que no necesariamente determinan el perfil) y área afín (contenidos cuyos conocimientos son comunes en varias carreras).

El currículo por competencia por otra parte, obedece a un enfoque reciente que requiere centrar la atención en el estudiante. Organismos internacionales como la UNESCO a través de diversos documentos plantean la necesidad de colocar en primer plano

el aprendizaje basado en competencia. En América Latina y el Caribe, el Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA, 2006) al referirse al enfoque por competencia señala: “La planificación por competencia genera un cambio profundo en la docencia debido a la centralidad del estudiante como actor fundamental de toda acción educativa” (p. 6).

Actualmente el diseño curricular por competencias bajo el enfoque ecosistémico formativo ideado por las doctoras Naveda y Durant (2012) está en un proceso de construcción en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Sin embargo, algunos departamentos están desarrollando propuestas desde el trabajo reflexivo de las cátedras en torno a la orquestación curricular de las estructuras no solo de los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), sino además de las estrategias, medios de instrucción y evaluación con la finalidad de adecuar las unidades curriculares con las exigencias actuales. En dicho diseño el estudiante constituye el centro de la orientación del esfuerzo y la intencionalidad curricular. Se plantea la formación del estudiante desde el desarrollo de competencias transversales (referidas a las competencias que se aspiran formar en cualquier profesional egresado de la Universidad), competencias globales (competencia relacionada al área de saber específico –carrera– en la cual se inscribe la unidad curricular) y la(s) competencia(s) de la unidad curricular (lo que se espera el estudiante sea capaz de ser, hacer y conocer al finalizar su formación en la unidad curricular), todo esto en concordancia con una serie de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y observado por medio de indicadores de logro y evidencias de desempeño para lo que se establecen unos criterios de evaluación y unas evidencias concretas que den muestra de lo aprendido.

Al comparar el Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente (1999) y el diseño de formación basado en competencias bajo el enfoque eco sistémico formativo (2012) tomando como punto de referencia al estudiante se observan las siguientes diferencias:

- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista el perfil de egreso en el Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente determina el perfil de egreso desde una visión más orientada desde la academia (sin negar el insumo dado desde otros estratos) mientras el diseño

por competencia lo plantea según requerimientos profesionales y académicos.

- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista la gestión de las actividades curriculares en el Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente recae en el docente. Por el contrario en el diseño por competencia se gestionan horas docentes y carga de trabajo que requiere un estudiante (horas de aprendizaje autogestionado). Lo que se traduce en un mayor protagonismo del participante en la construcción del conocimiento.
- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista en el Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente el estudiante participa dentro de una estructura disciplinaria (asignaturas) con enfoques conceptuales y metodológicos determinados, en contraposición en el diseño por competencia participa desde unidades curriculares interdependientes integradas desde perspectivas inter y transdisciplinaria para facilitar el desarrollo de competencias integradas a un perfil de egreso.
- Tienes: lexía verbal que desde el punto de vista en el Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente, el modelo metodológico presenta una tendencia a la docencia y lo académico (atención centrada en lo que debe hacer el docente), a diferencia que el diseño por competencia se centra en el estudiante y el respeto a la diversidad.

El estudiante a fin de lograr un proceso de transformación curricular exitoso requiere adoptar un rol más activo dentro de su proceso de aprendizaje que le permita apropiarse de un conjunto de saberes desde el cual pueda desarrollar competencias que le garanticen una mejor participación e integración a la sociedad como un ser en armonía consigo mismo, con los otros y con el medio que lo rodea.

Las nuevas realidades originadas de los entornos virtuales y las tics requieren diseños curriculares que consideren cada día más la experiencia heutigógica. Los entornos sociales y laborales

demandan un ciudadano y profesional con profundo sentido crítico, capaz de autogestionar el aprendizaje, administrar la información y con claras nociones de convivencia. El currículo puede ser la vía para generar los cambios.

Visión crítica del diseño curricular por competencia de la Universidad de Carabobo

La Universidad de Carabobo realiza en la actualidad una transformación curricular migrando del modelo de desarrollo, control y ajuste permanente diseñado por el doctor Castro Pereira al modelo de formación por competencias bajo el enfoque ecosistémico formativo de la doctoras Naveda y Durant. Asumiendo el diseño curricular por competencia bajo el enfoque ecosistémico formativo, se parte de un visión transcompleja centrada en la formación de un ser competente percibido de una manera integral que busca alcanzar su plenitud humana. Al respecto, Durant y Naveda (2012) plantean como propósito:

El desarrollo autónomo y autoeficaz de sus aptitudes, comportamientos y valores que le permitan coexistir en un mundo global como persona emprendedora e innovadora con sentido ético y bioético comprometido con la construcción de una nueva ciudadanía sustentada en la solidaridad y la convivencia (p. 51).

En este sentido, el enfoque plantea el avanzar de una postura disciplinar a una transdisciplinaria basada en dos vertientes para la generación de ideas: la discursividad dialéctica y la hermenéutica reflexiva intersubjetiva como fundamento para el reconocimiento del sujeto y la construcción de conocimiento.

La visión de competencia desde el episteme transcomplejo nos refiere a un ser humano capaz de poner de manifiesto (op. cit) “su idoneidad para la apropiación autónoma del saber (conceptual-procedimental-actitudinal) y su aplicación comprensiva en diversos contextos de interacción” (p. 52).

Para lograr lo antes señalado, plantea el desarrollo de 9 ejes: el hombre como ser ecosocial, la naturaleza empática del ser

humano, la ecopedagogía (educar para la sostenibilidad y la solidaridad), la interacción dialógica y dialéctica, multiculturalismo e interculturalidad, ciudadanía y planetariedad, el aprendizaje como un proceso investigativo, creador e innovador, bioética (ética de la vida) y un modelo integrador de saberes.

El conocimiento es visto como la integración de saberes y no como el resultado aislado de uno de ellos. El pensamiento y la apropiación disyuntiva dan paso a una conjunción articulada que reconoce lo (op. cit) “inacabado e incompleto del conocimiento construido” (p. 66); por tal razón, la integración transdisciplinaria pretende una reconstrucción constante, producto de la retroalimentación continua y dinámica. Esto aplicado al ámbito de las relaciones de los sujetos que intervienen como entre las unidades curriculares y módulos que determinan la malla de estudios.

De esta forma, el diseño se centra en unidades curriculares interdependientes, integradas a su vez en módulos por competencias que facilitan el manejo complejo y multidimensional del aprendizaje humano desde la interacción dialógica y dialéctica con una visión que pretende ir más allá de lo interdisciplinario para buscar aproximarse a lo transdisciplinario en la construcción del conocimiento. El conocimiento bajo este diseño se plantea como resultado de un proceso multidireccional, dialógico, dialéctico, autogestionado y socializado que trasciende el espacio áulico para abarcar toda la vivencialidad del sujeto.

El estudiante asume un rol protagónico al reafirmarse su condición de sujeto responsable del aprendizaje a desarrollar. Esto se evidencia en el cálculo de las unidades créditos donde se prevé que por cada hora presencial docente el participante debe invertir dos horas de trabajo autodirigido. Esto en concordancia con lo recomendado por la Comisión Nacional de Currículo (2010) y los lineamientos internacionales como el proyecto Alfa Tuning para Latinoamérica (2011), entre otros.

En la práctica, el proceso de migración de concepción curricular por competencias y su consecuente cambio organizativo (asignaturas a módulos/unidades curriculares, entre otros) para la construcción epistémica como fuente transcompleja de generación de conocimiento se ve obstaculizada por la presencia de paradigmas epistémicos

que no logran superar la visión disciplinaria a la interdisciplinaria, lográndose distanciar aun más de la visión transdisciplinaria. Así mismo, se ve afectado el proceso por la falta de unas condiciones materiales (espacios físicos, dotación) y administrativas (número de estudiantes por sección, capacitación al docente y al estudiante, estructuración operativa-creación de asignaturas y fusión o eliminación de otras) que soporte la transformación.

El conocimiento en esta realidad cambiante requiere de una cosmovisión del hecho educativo que le permita asumir el establecimiento de relaciones desde lo particular a lo general, de lo disciplinar a lo transdisciplinar. El rol de quien aprende debe estar fundamentado en la autogestión heurística y la socialización con los pares, en armonía consigo mismo y el entorno, mientras el docente asume un papel mediador y facilitador del aprendizaje.

Conclusión: el hombre como centro de la labor educativa

La educación debe abordar la realidad del hombre desde una visión holística y transcompleja. Un *Homo complexus*, que vive desde su individualidad dentro del colectivo, lo cual demanda que se genere equilibrio –armonía– en todas sus dimensiones formativas: ser, hacer, conocer, convivir. De esto se desprende la urgente necesidad de formar un hombre capaz de integrar su vida académica a su vida familiar y social, capaz de integrarse a un mundo globalizado y tecnológico pero sin menoscabo de su individualidad y realidades afectivas, desarrollando un balance entre la razón y lo afectivo.

El reto de la educación del siglo XXI será lograr un hombre competente mas allá de la mera formación académica para trascender a la formación integral de un ser con conciencia personal y planetaria. La Universidad de Carabobo requiere formar tanto a docentes como estudiantes a armonizar los distintos saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), a fin de lograr profesionales de alto desempeño en las diversas áreas de conocimiento, a la par que ciudadanos consientes y personas emocionalmente equilibradas.

Es indispensable entonces centrar la mirada en el sujeto que aprende tal como se viene planteando en el modelo curricular de desarrollo, control y ajuste permanente y que ahora se afianza el modelo

curricular por competencia bajo el enfoque ecosistémico formativo. El hombre en el corazón de la educación y la educación en el corazón del hombre.

Referencias

- Anuies, S. (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos, documento extenso*. Disponible: <http://sesic.sep.gob.mx/dg/dges/dpe/movilidad%202004/.htm> [Consulta: 2013. Octubre, 30]
- Blanco, E. y Divora, M. (1988). *Evaluación de la Competencia Docente*. Barcelona-España: Ariel.
- Castro, M. (2000) *Tendencia actual del currículo, incidencias académicas-administrativas*. Conferencia presentada en el Área de Post Grado. Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Castro, P. (2009). *Modelo de evaluación para la acreditación y certificación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado el 16 /11/13 desde <http://www.odae.org/descargas/PONENCIA%20DR%20MANUEL>
- Castro, M. (1.999). *Proceso de racionalización académico- administrativa del currículo* (Mimeografiado).
- CINDA (2006). Boletín informativo. Enero. N° 109. Disponible en <http://www.cinda.cl/download/boletín/b109.pdf>
- Comisión Nacional de Currículo (2010). *Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI*. VIII Reunión nacional de currículo y II congreso de internacional de calidad e innovación en la educación superior. Documento oficial.
- Di Vora, M. (s/f). *Estructura del plan para la evaluación del currículo de la escuela de educación de la facultad de ciencias de la educación*. Carabobo-Venezuela. Recuperado el 15/11/13 desde <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/1-1-6.pdf>

Durant M y Naveda, O. (2012). *Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. FUNDACELAC. Universidad de Carabobo. Carabobo-Venezuela.

Segura, M. (s/f). Vigencia del humanismo en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Carabobo. *Revista Ciencias de la Educación*. Carabobo-Venezuela. Recuperado desde <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n19/2-19-4.pdf>

Johnnie José Alpizar Rodríguez: Lcdo. Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Magíster en Desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo. Profesor de la Unidad Curricular Pedagogía y Currículo, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.
alpizaracademico@gmail.com



REPRESENTACIÓN Y DENUNCIA DE LA CULTURA DE LA IMAGEN O DEL SIMULACRO EN LA OBRA DE JOSÉ ANTONIO HERNÁNDEZ DIEZ

Felipe A. Bastidas T.

RESUMEN

El presente ensayo hace una aproximación a la obra de José Antonio Hernández Diez desde los criterios de análisis propuestos por Jameson (1995), para quien la posmodernidad es un conjunto de pautas culturales que en su aparente difusión intenta esconder el poder del capitalismo avanzado o tardío. El arte posmoderno es el vehículo de expresión o bien de denuncia de ese sistema. Algunos elementos de esta concepción estética están en la obra de Hernández Diez quien desde finales de la década de los ochenta ha evolucionado dentro del arte conceptual y videográfico, siendo reconocido y aplaudido en diversas salas y galerías del mundo. Este análisis no pretende agotar la interpretación y dar una concepción definitiva de la obra del artista –que por demás es compleja-, sino hacer un primer acercamiento dentro de la tradición– crítica marxista de su estética, como una forma de validar la heurística de dicho referente teórico.

Palabras clave: posmodernidad, capitalismo tardío, cultura de la imagen, análisis estético.

Recibido: 29/11/2013

Aprobado: 18/03/2014

REPRESENTATION AND DENUNCIATION OF CULTURE OF THE IMAGE OR THE SHAM IN THE WORK OF JOSE ANTONIO HERNANDEZ DIEZ

Abstract

This paper makes an approach to the work of Hernandez Diez from the analysis criteria proposed by Jameson (1995), for whom, postmodernism is a set of cultural patterns which in its apparent diffusion tries to hide the power of advanced or late capitalism. Postmodern art is the vehicle of expression or of denunciation of that system. Some elements of this design aesthetics are in the work of Hernandez Diez who since the late eighties has evolved within the conceptual and videographic art, being recognized and applauded in various halls and galleries around the world. This analysis is not intended to exhaust the interpretation and give a definite conception of the work of the artist which –moreover is complex– but makes a first approach to the tradition– Marxist critique of aesthetics, as a way to validate this heuristic theoretical reference.

Keywords: postmodernism, late capitalist image culture, aesthetic analysis.

Contextualización del análisis, el autor y la obra

De acuerdo con Adorno (1983, orig. 1970) el arte cobra un sentido distinto en cada época y contexto sociocultural, no se pueden hacer juicios estéticos extemporáneos, tampoco entender la historia del arte como una secuencia evolutiva lineal (moderna) según la tendencia hegeliana y kantiana. Esta posición coincide con lo establecido con Benjamín (2009) para quien el arte se interpreta en las coordenadas de una o varias tradiciones, por ejemplo, en la antigua Grecia la *Venus de Milo*, fue interpretada como objeto cultural, pero en la tradición monacal medieval como algo pagano y aborrecible.

En la época actual el arte tiene un nuevo sentido. Según lo apuntado por Benjamín (2009, orig. 1936) la reproducibilidad trastocó el sentido moderno de la obra de arte como un objeto único susceptible de contemplación, es decir, la reproducibilidad le quitó su aura (capacidad de evocación) y la colocó como un objeto más dentro

del mercado de bienes de consumo. La litografía, la fotografía, la reproducción musical y el cine incorporaron la reproducibilidad como un elemento deseable de las obras de arte al mediarle tecnológicamente la realidad al espectador.

El carácter único y el aura de la obra de arte desaparece, toda vez que esta puede ser captada por una cámara y ser reproducida: parece el sentido de subyugación y evocación que antes producía, por cuanto su accesibilidad no solo es masiva, sino que es permanente. Benjamín (2009, orig. 1936) indica que la reproducibilidad y la tecnología integrada al arte supusieron el surgimiento de una nueva forma de apreciación estética que dejaba atrás la mera fascinación e intentaba captar la admiración, concentración y contemplación del espectador.

La inmediatez y la capacidad de reproducibilidad de una película de cine se centran en la diversión más que en la contemplación, con elementos estéticos incorporados; pero al mismo tiempo, abren la posibilidad de la función del arte como denuncia, es decir, éste adquiere un giro hacia el plano político y no solo estético, en contraposición a la concepción de arte moderno con su carácter contemplativo y consecuente manifestación del “espíritu” según la tradición hegeliana.

De allí que los artistas posmodernos se dediquen más a la representación de la realidad, a la experimentación y la exploración de nuevos materiales, apelen a la instalación con elementos escenográficos y videográficos; dejando un poco atrás las técnicas tradicionales “pasivas”, “únicas” y “contemplativas” como la pintura o la escultura. Surge así el arte conceptual propio de la era posmoderna como medio de expresión, denuncia y diversión, dirigido a transmitir una idea, o bien para activar ideas sugerentes en el espectador o masa de espectadores.

Una de las denuncias del arte conceptual ha sido la sociedad consumista y la pérdida de las emociones en sentido moderno a favor de la estandarización y la uniformidad presentes en la sociedad del siglo XX. Los artistas conceptuales han sido tildados de sin-sentido al extraer elementos de la vida cotidiana y llevarlos a los museos. Pero otra característica que los identifica –aunque no hay una unicidad entre ellos– es la exploración y utilización de materiales que van desde los de desecho y reciclables hasta materiales sintéticos e industriales.

En Venezuela, a partir de finales de la época de los ochenta, surge una generación de artistas conceptuales que se inclinaron hacia la exploración de materiales y obras de instalación donde combinan el arte plástico, con iluminación artificial, videos, entre otros recursos. Uno de los artistas más representativos de esta generación es José Antonio Hernández Diez, cuya obra se remonta a finales de los ochenta, paseándose por galerías y museos nacionales e internacionales, siendo sus obras muy apreciadas por la crítica experta (Peruga, s/f).

Cabe destacar que Hernández Diez nació en Caracas en 1964 y proviene de una familia clase media alta, de situación económica acomodada y estable. De pequeño demostró interés por los artefactos, vivió en una ciudad y una época altamente cosmopolita y consumista, impregnada de contrastes tradicionales y urbanísticos, una era que transitaba de una cultura de masas centrada en el televisor y el cine hacia una centrada en los medios digitales y la Internet. De allí la preocupación de Hernández Diez por temas cotidianos actuales, donde se interconecta lo externo y lo interno, lo habitual adquiere proporciones enormes, se manifiesta la ruptura y la fragmentación; al tiempo que explora diversos materiales y presentaciones creativas con cajas de cartón, materiales reciclables y proyecciones lumínicas y audiovisuales a partir de televisores, monitores, pinturas sobre patinetas *Vehículos perfectos*, 1993 y esculturas. En su obra a veces aparecen ciertos matices discretos de venezolanidad como la confección de patinetas a partir de chicharrón *La Hermandad*, 1994 o expresados en sus títulos extraídos de refranes populares: *Vas pa'l cielo y vas llorando*, 1992. No obstante, la totalidad de su obra tiene una intencionalidad universal –abstracta– global sin dejar de atenerse a lo particular/cotidiano.

Arma instalaciones con partes de muebles industriales *Hermanos Gemelos*, 2005, o esculturas combinados con videos *La Caja*, 1993 y *Ceibó*, 1999, incluye en algunas obras órganos de animales *Sagrado Corazón Activo*, 1991, *Lavarás tus pecados*, 1991; conectados a dispositivos médicos o industriales Presenta de forma violenta y sarcástica situaciones cotidianas que generan un estupor en el espectador al tiempo que divierte, produce sordidez y llama un tanto a la reflexión. La intencionalidad del presente ensayo es aproximarse a la obra de Hernández Diez en función de los criterios de análisis

presentados por Jameson (1995), inscritos en la tradición crítica-marxista de la estética.

Referentes teóricos

Para Jameson (1995) la posmodernidad no es una etapa sucesiva o complementaria de la modernidad, sino un sistema de pautas culturales que aún está emergente y que corresponde a la etapa del capitalismo tardío o el sistema mundo capitalista (multinacional). La premisa anterior se sustenta en la reacción de la elite burguesa moderna frente al arte posmoderno, sobre todo en lo que respecta al erotismo, el rompimiento de esquemas, la falta de norma y la rebelión contra el status quo. Este argumento, es lo que el autor denomina periodización histórica, pero advierte que solo es un recurso metodológico que trata de extraer similitudes y regularidades de la expresión estética de un período, pero no se detiene a observar las diferencias y las propuestas subalternas que siempre existen en cualquier época.

A la luz de este razonamiento, Jameson (1995) señala que el posmodernismo no es un estilo, ni una escuela; categorías propias de la modernidad y del capitalismo industrial, es más bien una pauta cultural que contiene una serie de expresiones amalgamadas y subordinadas entre sí, en la cual subyace una nueva forma de vida. Esta forma de vida que subyace es el mercado globalizado y la actitud consumista irracional que genera, la estética es su equivalente; por eso las provocaciones y distorsiones propias del arte posmoderno ya no escandalizan a nadie, se han integrado a la cotidianidad de la compra de mercancía permanentes donde ya no hay la distinción o la frontera moderna entre obra de arte, mercancía y consumidor/espectador.

El arte posmoderno formaría entonces parte integrante –y central– de la superestructura de una nueva forma de modo de producción del capitalismo que dejó atrás la centralidad, el nacionalismo, la ideología y las dicotomías consciente/inconsciente, latente/manifiesto, teoría/práctica, bella arte/arte popular, mercancía/comprador, entre otros. Manifestación de lo anterior son los grandes centros comerciales representados artísticamente por una arquitectura difusa, atemporal, sin interior ni exterior definido. El arte posmoderno está presente en la superestructura de un poder que ya no reside en los capitolios ni en una oficina, un poder brutal

que absorbe lo político, económico, militar y comunicacional, tan fascinante como vigoroso, tan imperceptible como efectivo.

El filósofo comienza su obra considerando la obra moderna de Van Gogh, *Los zapatos del labriego*. La carga simbólica de esta obra es sin duda original frente al arte precedente, no hay poses, no hay un personaje, ni siquiera una persona. Pero la imagen transporta a la vida dura del campo, a la explotación de los labradores, a la pobreza y las injusticias del capitalismo industrial en cualquier campo de segadores. Es lo que Benjamín (2009, orig. 1936) conceptuaría como aura.

La obra de Van Gogh tiene un piso, un basamento sobre el cual se le puede aplicar hermenéutica. No obstante, en el siglo XX aparecen otros calzados, esta vez, de Andy Warhol titulado *Zapatos de polvo de diamante*, en cuya obra es más difícil aplicar una hermenéutica, no hay referentes visibles, son zapatos tipo off set o rayos x, negativos superpuestos unos sobre otros, sin moda específica: pudieran representar la frivolidad pero nadie lograría asegurarlo con cierto argumento convincente, pudiera ser una vitrina, una publicidad, un cementerio de zapatos... no hay personas, pero tampoco lugar.

Lo que intenta representar Warhol en sus obras es el fin de los afectos, no hay afectos, porque ciertamente se asume que ha muerto el sujeto, tanto el individual, el social y el histórico; todo queda tapizado, reproducido, vaciado de contenido como si se tratara de una cadenetita de papel de seda de cualquier fiesta, se impone la plantilla, el estándar, pero ya no monocromática al estilo de capitalismo industrial, sino algo "supuestamente individualizado", tal como la Marilyn de Warhol, la negativa verde, roja, azul.

El sujeto muere, las celebridades son vaciadas de significado para ser convertidas en mercancías. En la actualidad (cultura posmoderna) es difícil determinar lo que es real, virtual o reflejo de lo virtual. Las redes sociales permiten ser quien se desee: vivir para sí y, al mismo tiempo, para todos los demás, se inventa una imagen, unos pensamientos prefabricados y siempre hay quien aplauda por tweeter o facebook. Se vive en la era del simulacro, donde lo interior y lo exterior se desdibuja, donde la realidad se confunde con la ficción, sino recordemos en el 11 de septiembre de 2001, o la masacre en un Cine de Denver julio 2012, al estrenar la película *Batman* ¿Qué diferencia hay entre los guiones de Hollywood y

estas escenas transmitidas en los noticieros? (Cfr. Bauman 2007; Jameson 1995). El fin de los afectos se sustituye por el simulacro, por el cliché, por la pose en redes sociales o la identidad aparente de una ropa de marca. Ya el inconsciente se difumina en el consciente y viceversa, la interioridad en la exterioridad: quien no tenga un pim e informe su acción cotidiana por facebook, no está en la onda del mercado auto-mercadeado (Cfr. Lypovetzky 1994; Bauman 2007).

Jameson (1995) pronosticó estos hechos con la arquitectura basada en vidrios espejos donde el espacio rompe las fronteras de lo exterior/interior, ya no hay identidad, y por ende, tampoco afectos; y esto es lo que el arte posmoderno en muchas de sus expresiones trata de representar. Por eso se apela al pastiche, y la parodia se sustituye por cierta ironía o humor negro, dejando en el espectador cierto aliento frío combinado con trago amargo, pero sin llegar a extremos (una sensación parecida a la sordidez).

Hay algo subyacente en el arte posmoderno, y por defecto, del capitalismo multinacional actual: es la sintomatología de la esquizofrenia en el sentido lacaniano, como una ruptura entre la temporalidad pasado-presente-futuro que era la psiquis propia de la era moderna. El presente se vuelve tan evidente y contundente que la persona pierde la perspectiva de pasado-futuro. Esta visión de Jameson (1995), se corresponde con la insistencia de la mercadología de la nueva era y la autoayuda que invitan permanentemente a vivir el presente, situación que se refuerza en la sociedad hedonista y narcisista actual, promotora del sí-mismo, de un proceso de individuación extremo, acéfalo de cualquier perspectiva de futuro o la llamada cultura *psi* descrita por Lypovetzky (1994).

Para Jameson (1995) esta atemporalidad está mejor representada en la literatura posmoderna que en otras artes. Es obvio que esta atemporalidad lleva a una nueva cultura, quizás un nuevo modo de vida, pero mientras emerge esta cultura nueva, hay un capitalismo multinacional que se aprovecha de ella para circular sus bienes y servicios ocultados de una falsa o simulada libertad encubridora del estándar, pero que no es percibida por el individuo, quien ahora es producto, mercancía y mercadólogo de sí mismo mediante las redes sociales en internet cual Marilyn policromada de Warhol (Cfr. Bauman 2007).

En relación a lo anterior, Jameson (1995) estipula que lo nuevo sublime ya no está en la naturaleza o en aquello que la mente no tiene capacidad para procesar, lo sublime es este nuevo poder del capitalismo multinacional, el más avanzado y el más puro, ese poder invisible que no necesita de lugares ni de tiempo, que todo lo difumina, lo atemporaliza, que ha colonizado la naturaleza toda y el inconsciente todo; en contraposición al capitalismo industrial. Ese poder que cambió el: “somos lo que somos por lo que fuimos, por lo que seremos y lo que estamos en capacidad y queremos ser, quizás por esto otro: somos y no somos, no soy nadie y soy todo a la vez, soy lo que los demás quieren que sea, pero eso es lo que yo quiero ser... [Olvidé que fue primero] Y cómo eso de ser o no ser es complicado me limito a vivir el presente y lo que se me presente”.

Entre simulacros (cuentas en redes sociales, viendo o viviendo *realitys shows...*) y ante el tener indicios de que somos presa de un poder invisible venido de todas partes, no se sabe si es angustia, sobrecogimiento, estupefacción o satisfacción, al mejor estilo de *The Matrix*: una nueva cultura genera una nueva emocionalidad. Esto es lo nuevo sublime según Jameson (1995). Es el enfrentarse a un poder capitalista multinacional omnipresente y de una nueva cultura o forma de vida de la que no se tiene certeza como se desarrollará en un futuro.

Por eso la función del arte posmoderno debe ser educativa, no solo limitarse a describir o representar, sino a denunciar y llamar a la reflexión, de desmontar de forma creativa ese poder (que ya no es del todo ideológico) con las mismas armas del capitalismo multinacional, a saber, atemporalidad, nueva espacialidad, renovación de significados, nueva emocionalidad. De allí que el arte posmoderno es intertextual, no hay referencia cierta a otro arte, a otro autor, no existe la dicotomía moderna significante/significado, se difumina, se entra en una dimensión cargada de puros significantes, donde uno lleva a otro, cual bailarina que levita sin hacer contacto con el piso. La intertextualidad es un arma poderosa a ser usada por el arte posmoderno para educar y así llamar a la reflexión sobre la cultura y modo de vida que tenemos en ciernes y que no podemos avizorar, pero de la cual ya se sienten las cadenas. El arte posmoderno debe abrir indicios de liberación mediante su creatividad.

El supuesto anterior hay que relacionarlo con lo establecido por Benjamín (2009) para quien la estetización de la política tiene

la función de encubrir el requerimiento fascista de justificar la guerra, como expresión del desbordamiento de la técnica sobre la racionalidad; debido a esa inquietante necesidad de la cultura posmoderna de reproducir la incertidumbre, de recrear y proyectar los peligros de la vida cotidiana de hoy, en la cual los accidentes, los asaltos o los atentados son constantes.

Según Benjamín (2009) el cine –y el arte posmoderno en general– contribuyen en gran medida a recrear en la persona ese peligro permanente, a mediar su sentido de realidad a través de la cámara cinematográfica o cualquier otro dispositivo multisensorial. Lo anterior contiene una potente arma ideológica biunívoca: Soterrar a la persona más en su narcisismo o individuación extrema, y representarle realidades de acuerdo a los factores de poder (o bien distraerle para que no estén conscientes de ello).

Para este autor, en la era posmoderna la reproducibilidad le quitó el aura a la obra de arte, en el sentido que la sustrajo de su contexto, de cualquier significación dentro de una tradición, o cualquier otra evocación que la obra pudiera canalizar. El arte así presentado es un objeto más en el mundo de cosas de la cotidianidad o del mercado. Se aprecia momentáneamente, y en caso de que genere algún gusto, se puede reproducir una vez más, quitándole su posible sentido cultural, su carácter único y posiblemente placentero. Adicionalmente los aparatos de captación y reproducción permiten la apercepción, el examen detallado, el escrutinio, la fragmentación para el análisis; desechando así, posibilidades de contemplación, apreciación orgánica y concentración, categorías imprescindibles del arte moderno. De allí que la pintura haya perdido protagonismo a medida que aumenta y se perfecciona la reproducibilidad y se intensifica la cultura de masas.

La relación existente entre los teóricos presentados está en función de la crítica disimulada que recientemente autores como Ranciére (2011), le han hecho a estudiosos de la posmodernidad como Lypovetzky (1994) y Bauman (2007), los cuales son acusados de describir la sociedad actual, sin realizar reflexiones ni propuestas, dejando entrever que de alguna forma se estaría reificando la cultura actual, y por ende, renunciando –o invitando a renunciar– a cualquier intento de transformarla.

Benjamin (2009) y sobre todo Jameson (1995) apuntan hacia una vía para la denuncia y transformación de la cultura posmoderna (que no es más que la lógica del sistema-mundo-capitalista actual) por medio de la educación. Esa vía puede comenzar –como muchos procesos históricos revolucionarios– mediante el arte que con las mismas categorías y manipulaciones de la posmodernidad denuncie su lógica capitalista multinacional subyacente, y así llamar a la reflexión, basada en procesos estéticos-educativos en función de transformar conciencia como un primer paso para desmontar el aparato sublime del capitalismo avanzado.

De la propuesta de Jameson (1995) se extrajeron los criterios de análisis para aproximarse desde una nueva óptica a la obra de Hernández-Diez, como digno representante del arte conceptual posmoderno de las tres últimas décadas o de la era digital (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Protocolo preliminar de instrumentación de la aproximación de la obra de Hernández-Diez de acuerdo a los criterios estéticos de Jameson (1995).

Criterios de Análisis	Sinergias	Indicios
Arte: Representación y denuncia de la cultura posmoderna como lógica del capitalismo avanzado	Cultura de la Imagen	Representación de la fragmentación
		Intertextualidad de materiales
		Ironía/humor negro (no hay parodia)
		Cotidianidad - universalidad
		Imprecisión de significado/sentido
	Debilitamiento de la historicidad	Integración obra de arte/espectador/mercado
		Atemporalidad
		Esquizofrenia
		Intertextualidad de referentes
	Surgimiento de un nuevo suelo emocional	Intertextualidad de significados
		Vacio existencial: fin de las emociones
		No lugar (discontinuidad espacial)
		Ruptura de la identidad (interioridad/ exterioridad)
	Misión política del arte	Sordidez (no hay sorpresa ni sentido de alienación)
		Desmontaje del estándar
		Denuncia de simulacros
Denuncia de poder		
		Llamado a la reflexión-educación

Fuente: autor, 2013.

Hallazgos preliminares

En la obra de José Antonio Hernández-Diez se puede evidenciar desde sus inicios un intento de representación de la cultura de la imagen o bien del simulacro, de allí la persistencia de combinar elementos escenográficos con videos que proyectan imágenes. Ejemplo de ello se puede encontrar en la obra *Annabel Lee* (1988) en la cual se representa videográficamente un poema de Edgar Allan Poe (intertextualidad de referentes), consistente en la escena de la agonía de la amada del poeta la cual fue enterrada viva, el artista, proyecta en su video la imagen de la mujer encerrada en el ataúd sin escapatoria posible, mientras que un cuadro superior muestra la tumba que le impide su salida.

La fragmentación propia de la vida actual se hace patente en el espacio negro que hay entre el ataúd y la lápida, la intertextualidad, esta vez de materiales, es evidente en los dos recursos que usa: el video para el ataúd y el diorama que muestra la lápida. La parodia es sustituida por una representación realista de la angustia de la mujer que impacta al espectador, aquí es notorio lo establecido por Benjamín (2009, orig. 1936), según el cual el dispositivo tecnológico (video) le presenta al espectador una realidad ya mediada y construida, de la cual está consciente pero igual agradece y disfruta reconociendo que en cualquier momento puede estar en la misma situación de la desafortunada novia del poeta.

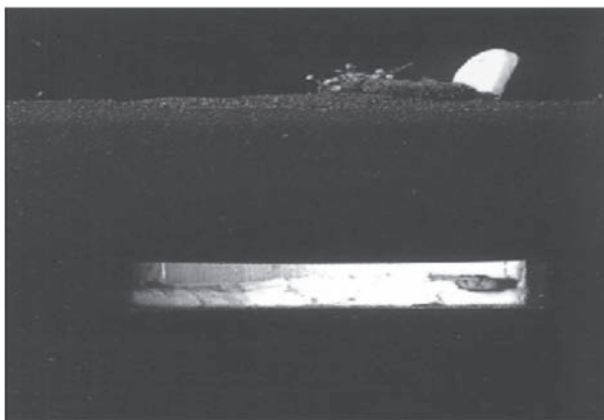


Fig. 1. *Annabel Lee* (1988)

El hecho de graficar algo tan abstracto e impreciso como lo es un poema, en una escena tan cotidiana y universal como lo es una tumba (lugar-no lugar) es propio del arte posmoderno que combina ambas categorías y genera una sensación de sentido y contrasentido; ya que siempre se tiene la perspectiva de un entierro sobre el suelo, pero nunca en su dimensión interna y externa. De allí que la chica esté agonizando, así el espectador se integra a la obra dado que su protagonista aún vive, es decir, nadie puede identificarse con un muerto, pero sí con alguien vivo, con esa sensación de vacío existencial de estar atrapado sin salida y condenado inexorablemente a la muerte.

El fin de las emociones está patente en la frialdad impactante con que el artista presenta la escena. Todo ello puede estar enmarcado en la intertextualidad de significados entre los cuales destaca el vacío existencial, la pérdida de libertad (o identidad), la muerte a cuentagotas debido al uso de tabaco u otras drogas o cualquier otra enfermedad crónica, la necesidad de embellecer los más sórdido (recuérdese lo establecido por Benjamín 2009, orig. 1936), la impotencia o indignidad.

El autor expresa con sutileza y frivolidad la atemporalidad y esquizofrenia de la vida posmoderna, la amada del poeta está atrapada entre la vida y la muerte, es un momento que se hace eterno, pero que puede recrear toda una vida, el pasado, el presente y el futuro se constriñen en la escena, donde los elementos (la blancura del ataúd, lo sombrío de la tierra de la tumba, lo frío de la lápida) adquieren dimensiones avasallantes para el espectador y lo invita a adentrarse y sentir el acto. No obstante, la impresión que deja es estupefacción sin sorpresa, lo sórdido prevalece ante la necesidad de liberarse, se impone la impotencia y la angustia certera (surgimiento de una nueva emocionalidad).

Sin embargo, en la obra, el autor invita a reflexionar al espectador a que cree su propia intertextualidad de referentes y significaciones, a revisar su status de libertad, de identidad, de impotencia ante cualquier situación que puede identificarse con la desafortunada protagonista de su puesta en escena.

Otra obra interesante es *San Guinefort* de 1991, consistente en una caja de vidrio en la cual reposa un perro callejero disecado con

un hermoso pelaje rojo; dicho recipiente tiene cuatro aberturas paralelas con guantes industriales dispuestos de tal forma que el espectador por medio de ellos pueda tocar, acariciar, examinar al can preservado. La obra en primer lugar, muestra la indiferenciación de lo interno/externo, denuncia la excesiva necesidad de la vida actual de preservarlo todo, de experimentar, de examinar. Aquí se hace evidente la apercepción expuesta por Benjamín (2009, orig. 1936), cada cual de acuerdo a su naturaleza puede interactuar con el perro disecado: desde lo cultural (de allí el título de la obra *San Guinefort*) venerando el perro como ídolo, o bien como lo que fue, una mascota en potencia, o simplemente desde la curiosidad, y para aquellos más científicos examinarlo en su constitución física o bien en su técnica de momificación.

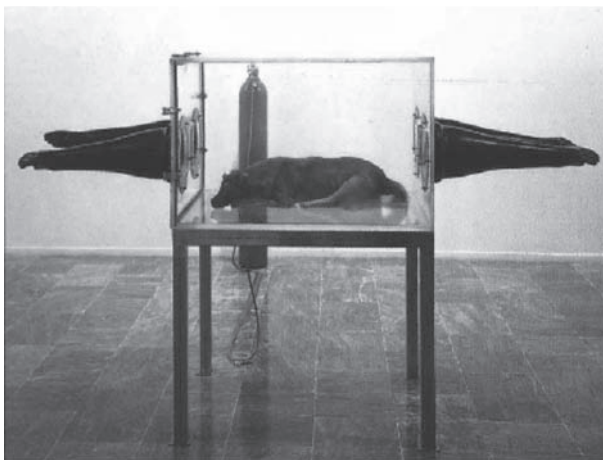


Fig. 2. *San Guinefort* (1991)

La atemporalidad está patente en la preservación del animal: Se le congeló para que pueda ser apercebido. También se diluye el pasado al poder ser cualquier perro de cualquier calle, con o sin dueño, al traer al presente la posibilidad futura de conocer los animales solo por disección en atención al exponencial exterminio de las especies, o bien traer el pasado al presente la época del tótem animal (al estilo del vellocino de oro). Todo lo anterior concentra la imprecisión de significados o sentidos, así como la intertextualidad de referentes, de significados y de materiales.

Se manifiesta una nueva emocionalidad, es notorio que no es sátira, persiste cierto humor negro impregnado de sordidez, de estupefacción sin llegar a la sorpresa: esto por lo común del animal o por la probabilidad de conocer en un futuro especies de animales extintas que hoy son habituales. El autor apela una vez más a lo universal-cotidiano simbolizado en un perro callejero. El fin de las emociones es simbolizado al disecar un animal que es una mascota universal en la mayoría de las culturas, al colocar este cuadrúpedo en posición de objeto para ser apercibido desde lo cultural o lo científico.

La espacialidad-no espacialidad está relacionada con la atemporalidad, la colocación del perro en una caja tipo incubadora lo puede ubicar en un museo de ciencias naturales en un futuro, en una nueva secta de culto totemista animal; o bien como símbolo actual de la veneración de objetos culturales temporales a la orden de la moda, que son aceptados porque son presentados por algún medio cultural y de igual forma desechado, pasado el efecto de la novedad. Aquí el artista entra en la línea estética de Benjamín (2009, orig. 1936), al poner el arte al servicio de lo táctil y lo multisensorial descartando por completo cualquier técnica tradicional (pintura, escultura...)

Pudiera, en otro sentido, establecerse la denuncia esa irracionalidad actual de venerarlo e idolatrarlo todo, máxime, cualquier elemento que los medios culturales presenten, acusa esa característica irracional de la cultura de masas que ha creado formación de sectas (ahora casi devenidas en religiones) en búsqueda de profetas, redentores, mesías en cualquier sitio y lugar, a dónde cualquiera señala, y que por espíritu de imitación gran número de personas siguen: Pero así como surgen igual desaparecen a criterio de la moda y el mercado. El autor de forma irónica invita al espectador a tocar mediado por guantes industriales/bacteriológicos a un perro disecado, acto un tanto absurdo e irracional para el cual encontró financiamiento y espacio en galerías y museos.

De la misma época *Ella perdió un dedo* (1991), el autor de forma simple dispone enormes uñas acrílicas en muebles de museo, haciendo énfasis en la fragmentación, pérdida de identidad, nuevas emociones concentrada en la actual sociedad frívola,

hedonista y narcisista cuyas características se han extremado en Venezuela. De alguna manera también se denuncia el estándar.

Llama la atención la capacidad premonitoria del autor, sobre todo por el título de la obra, cuando hoy pasados ya veinte años de su primera exposición, al releerla como historia efectual, se puede observar el fenómeno de mujeres que han perdido o desfigurado sus cuerpos por implantes mamarios (debido a mala práctica o baja calidad de los materiales), por inyecciones de biopolímeros (pérdida de movilidad, deformación); e incluso pérdida de dentadura por la práctica de adaptarse prótesis y frenillos odontológicos falsos por simplemente estar a la moda y por simular pertenecer a cierto estrato social (en Venezuela los frenillos dentales son símbolo de elevado nivel social por el costo de los mismos).



Fig. 3. *Ella perdió un dedo* (1991)

Aquí se denuncia entonces de alguna forma la cultura de la imagen, del simulacro permanente, de una sociedad hedonista que está consciente del sistema que le impone ese estilo de vida consumista, frívola y narcisista; denuncia de un proceso de individuación extremo basado en condiciones materiales y artificiales que resulta bastante sórdido y sin sentido, tal cual, la obra de Hernández Diez que describe con precisión la individualidad radical como valor del liberalismo exacerbado expuesto por Lypovetzky (1994).

En este mismo sentido, tenemos a *Super Breakfast* (2000) obra conceptual donde se dispone cucharillas plásticas de colores intensos (amarillo y azul) de forma intercalada en color y posición (arriba-abajo). Aquí es evidente la fragmentación y la interconexión entre lo interno y lo externo, la denuncia del estándar de la comida rápida apelando a lo cotidiano-universal como lo es un desayuno y utensilios de comer. De forma irónica, se representa la cultura consumista y estandarizada encubierta por la aparente libertad de escoger a la carta, donde lo fingido (el simulacro), en este caso los utensilios se ultradimensionan para denunciar que en la época actual es más importante la presentación de los utensilios del plato que la calidad y el poder nutricional que la comida rápida pueda ofrecer.



Fig. 4. *Super Breakfast* (2000)

Así mismo, en la obra *Casi Gusano* (2001), Hernández Diez presenta una serie de monitores (prendidos) dispuestos de forma secuencial con caparazones de caja que simulan un gusano. La caja final, está abierta aparentando una boca voraz. La denuncia del simulacro y la preeminencia de la técnica sobre cualquier otra forma de racionalidad (Cfr. Benjamín 2009) se hace patente en esta instalación, persiste la fragmentación, la exterioridad-interioridad, el fin de la emociones, la pérdida de la libertad en su sentido moderno, y con ello una nueva identidad que emerge.

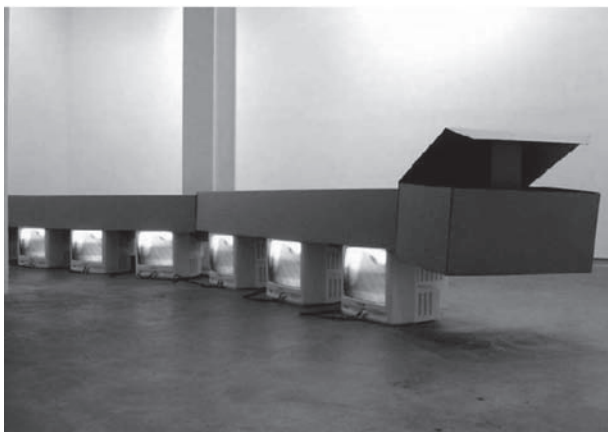


Fig. 5. *Casi Gusano* (2005)

El autor denuncia una vez más la cultura de masas, ahora apoyada por medios digitales, que conllevan a una irracionalidad, a una representación construida por los medios culturales que avanza y carcome cual gusano. Emerge, una vez más, la sensación de impotencia al querer escapar y no poder hacerlo, la denuncia de un poder omnipresente y a la vez imperceptible gracias a la estandarización y a una libertad encubierta por una selección a la carta (estandarizada).

No se puede terminar este análisis sin mencionar su obra *Hume, Jung, Marx, Kant* (2000), en la cual se arman los nombres de estos filósofos con las letras que generalmente los zapatos deportivos muestran en su lado externo o posterior, como si fuesen dados de maderas infantiles. Se apunta a generar una subyugación al presentar de forma acróstica los nombres de estos genios en algo tan cotidiano, actual y ahora universal como lo son los zapatos deportivos.

Se apela una vez más al sentido-contrasentido, a lo cotidiano-universal, al fin de las emociones, a la vaciedad de los significados, a los no lugares, a representar personajes por medios distintos a la pintura, el retrato o cualquier medio literario. Se denuncia de forma subrepticia el estándar, la sociedad de consumo que todo lo vacía y lo mercantiliza, y de forma irónica el autor juega con aquellas personas que de pronto desconozcan la vida y obra de dichos

filósofos ¿Por qué no armó con letras de zapatos deportivos nombres de personalidades actuales? En este sentido, se estaría llamando a la reflexión al tiempo que se denuncia, se complace y se divierte al espectador según sus tendencias, sean sensitivas, culturales, lúdicas o científicas-filosóficas frente a los nombres de estos genios armados en filas de zapatos.

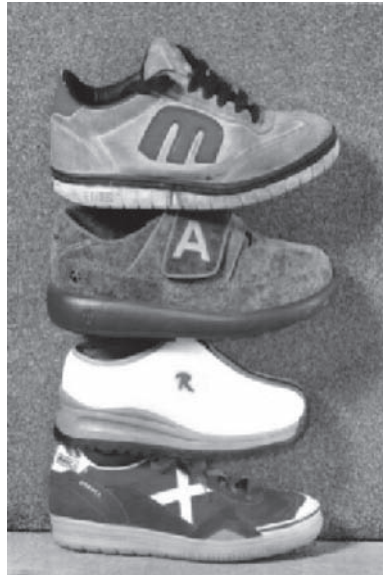


Fig. 6. Marx (2000)

A manera de conclusión

La obra de Hernández Diez está inscrita dentro del arte posmoderno que intenta recrear la sociedad actual caracterizada por un permanente simulacro, donde no hay una diferenciación entre lo interno y lo externo, el consciente y el inconsciente, el significado/significante. Sutil y estéticamente el autor irrumpe de forma impactante en el espectador para generarle una sensación de subyugación, aprisionamiento, impotencia, sin llegar a la sorpresa; deja una impresión de vacío y sordidez, al tiempo que lo hace divertido o entretenido. Se hace patente el humor negro y la ironía para denunciar el consumismo, la individualidad extrema, la vaciedad de contenido y las irracionalidades propias de la cultura actual como

manifestación del sistema-mundo-capitalista que le muestra a la persona una falsa libertad consistente en escoger opciones a la carta (estandarización), así como un proceso de introspección que raya en el narcisismo.

Mediante diversos recursos, unos complejos y otros extremadamente simples, el autor representa la principal característica del capitalismo actual donde la imagen o el simulacro es lo predominante; el artista lo expresa de forma avasallante, casi violenta, intentando representar la pérdida de identidad en el sentido moderno, el peso prominente que hoy se le da al presente, sin pasado o futuro, o bien con un pretérito y una posibilidad inciertas y borrosas. La cercanía a la muerte y la eventualidad de preservación o resucitación de forma artificial es un tema persistente en su obra, quizás representando la sociedad narcisista que le rinde culto a la eterna juventud y a la apariencia personal.

La intertextualidad es recurrente ya sea de materiales, referentes o significados, se atreve a jugar con el espectador presentándole de forma creativa conceptos o esquemas antes considerados tradicionales, invitándole a apercibir, a reflexionar, a pensar, a construir una idea, pero con el común denominador de lo divertido con reminiscencias lúdicas. Utiliza la tecnología para mediarle y reconstruirle al espectador una realidad compuesta por el simulacro, la apariencia, la imagen, la proyección, la vaciedad de significados con un barniz de aparente libertad y autonomía personal.

De este modo, el autor invita al espectador a apercibir esa realidad un tanto confusa y sordida con un humor negro e irónico en la frontera del humor venezolano y el europeo. También busca lo estético en lo violento y lo sordido, cuestión que se convierte en una denuncia solapada en función de dejar entrever el poder surrealista y casi imperceptible de este capitalismo actual que a veces se presenta como poder religioso, ideológico o cultural, y en otras ocasiones irrumpe salvajemente ataviado de armas militares.

Hernández Diez parece expresar por medio de su obra el compartir, conceptuar, apercibir esa nueva emocionalidad que está emergiendo en esta cultura actual donde los referentes tradicionales son cada vez más esquivos, donde el pasado-presente-futuro ya no es una línea continua y deja a la persona en un sueño surrealista en el cual

los detalles se sobredimensionan al tiempo que desaparecen tan rápido como aparecieron. El autor remite a ese vacío existencial que deja la falta de sentido histórico y la vorágine consumista de la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, el autor consiente al espectador en esa necesidad morbosa de recrear los hechos y situaciones de la violencia simbólica en la cual hoy se vive y se ha hecho cotidiana, ya sea mediante la vivencia o la posibilidad de vivirla.

Definitivamente con Hernández Diez se observa que el arte está pasando de una concepción contemplativa y puramente estética a una concepción más denunciante, conceptual y política; donde la intertextualidad es uno de sus hilos conductores, muy lejos del aura de las obras de arte de la modernidad y teniendo muy presente que la reproducibilidad forma parte de su enganche con el espectador, ávido de ser entretenido, provocado, retado, de que se le coloque aunque sea en forma falsa en un papel de aperceptor según sus gustos y tendencias. Lo anterior ilustra que ya no hay distinción entre obra de arte, autor, mercancía, mercadotecnia y espectador/consumidor. Todo se une en una puesta en escena que en un momento constriñe el pasado-presente-futuro, el placer y la denuncia, el ser y no ser, llevando a una nueva emocionalidad; a sensaciones muy parecidas a la que surge el viajar y bajarse de una atracción mecánica: sutil, violenta, rápida, absurda, maravillosa y reflexiva para quienes aún tienen voluntad de reflexionar.

Referencias

- Adorno, T. (1983). *Teoría Estética*. (Trad.: Rianza F.). Barcelona: Orbis. (Primera edición 1970).
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. (Trad.: Rosenberg. M. y Arrambide, J.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. (2009). La obra de arte en la era de su reproducibilidad estética. En Benjamin, W. (Comp.). *Estética y política*. (Trad.: Bartoletti, F. y Fava. J.). Buenos Aires: Las Cuarentas. (Primera edición 1936).
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. (Trad. Prado, J.). Barcelona: Paidós. (Primera edición en inglés 1994).

- Lypovetsky, G. (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (Trad.: J. Vinyoli y M. Pendanx). Barcelona-España: Anagrama.
- Peruga, I. (s/f). *José Antonio Hernández-Diez. Uso de contrarios: la violencia pasiva, como recurso estético*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.plataformadearte.net/textos/IrisPeruga.htm>. [Consulta: 2012, marzo 25].
- Rancière, J. (2010). De la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales. En *Estudios Visuales: Retóricas de la resistencia*. [Revista en línea]. (7). Disponible: http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/05_ranciere.pdf. [Consulta: 2012, febrero 28].

Felipe A. Bastidas T.: Politólogo. Especialista en Educación Rural. Magíster en Investigación Educativa. Doctorando en Ciencias Sociales. Profesor Agregado de la FaCE- Universidad de Carabobo. fabastidas@gmail.com



APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA A LAS MIGRACIONES LITERARIAS DE "TRANSILVANIA UNPLUGGED" Y "LIUBLIANA"

Laura Chirinos Castellanos

RESUMEN

Las representaciones literarias de los emigrantes han sido materia habitual de nuestros creadores. Desde la perspectiva de la hermenéutica simbólica, este trabajo pretende explorar las migraciones como tema de nuestra más reciente literatura nacional, específicamente en las novelas *Transilvania unplugged* (2011) y *Liubliana* (2012) del escritor venezolano Eduardo Sánchez Rugeles. La huida instintiva y búsqueda de sí de Dionisio, junto al cinismo, sentimentalismo e inferioridad de Edipo y el heroísmo prometeico, serán atendidas en este análisis que se cuestiona sobre la sombra de los personajes migrantes, la mengua del orgullo nacional y el engrandecimiento de lo foráneo. Para tal fin, han sido considerados distintos autores; no obstante, resultan capitales las ideas desarrolladas por Espinoza (2011).

Palabras clave: emigrantes, literatura, hermenéutica simbólica.

Recibido: 04/01/2014

Aprobado: 28/02/2014

HERMENEUTIC APPROXIMATION TO LITERARY MIGRATIONS OF “TRANSYLVANIA UNPLUGGED” AND “LIUBLIANA”

Abstract

Literary representations of emigrants have been a habitual matter of our creators. From the perspective of symbolic hermeneutics, the following dissertation explores the topic of migrations as a subject of our latest national literature, specifically in the novels *Transilvania unplugged* (2011) and *Liubliana* (2012), by the Venezuelan writer Eduardo Sanchez Rugeles. The instinctive escape and the research of Dionysus of himself, close to the cynicism, sentimentality, and inferiority of Oedipus, and the promethean heroism will be attended in this analysis which questions on the shades of migrant characters, the decrease of national pride and the aggrandizement of the foreign. For that purpose have been considered different authors; nevertheless, ideas written by Espinoza (2011) are still of great importance.

Keywords: immigrants, literature, symbolic hermeneutics.

Introducción

Diversas voces de la crítica han advertido, de un tiempo a esta parte, cierto tono decadente en buena parte de los narradores contemporáneos del país. Explorar las migraciones como tema en nuestra más reciente literatura nacional es el propósito central de esta investigación interpretativa que será hecha de cara a lo que constituye mi experiencia de vida con respecto a los emigrantes. Acorde con los tiempos que corren, cuando tantos pensadores han reconocido la presencia de la subjetividad y de la propia experiencia en cualquier interpretación¹, he decidido abordar las novelas *Transilvania unplugged* (2011) y *Liubliana* (2012), ambas del escritor venezolano Eduardo Sánchez Rugeles (1977-), desde la hermenéutica simbólica. Por lo tanto, a la primera advertencia (la presencia de la subjetividad) se suma una segunda que, aunque parezca obvia, debe hacerse: el procedimiento simbólico no implica

un análisis psicológico del autor ni de su vida sino una “valoración psicológica del arte como símbolo” (Espinoza, 2011, p. 163); es el producto artístico, y no otra cosa, el epicentro de nuestras observaciones.

Dado que la hermenéutica simbólica será la perspectiva desde la que trabajaremos las obras literarias, debemos empezar, entonces, por definir qué entendemos por tal. A la hermenéutica le corresponde, a juicio de Carl Jung (1875-1961), leer “los signos como síntomas que expresan una complejidad”². Zygmunt Bauman (1925-), por su parte, apunta en *La hermenéutica y las ciencias sociales* (2007) que esta disciplina –vinculada en sus orígenes a la filología– invita a la explicación: “‘explicación’ es usado aquí con el sentido de ‘aclaración’, de hacer llano lo confuso, claro lo no claro” (p. 7).

En el caso de la Hermenéutica simbólica es:

Para los pensadores del Círculo de Eranos, (...) una *actitud* más que una vertiente epistemológica o metodológica. Una actitud de mediación entre la racionalidad occidental y otras racionalidades y saberes no racionales. (...) [U]na actitud que *coimplica* a los contrarios en su relacionalidad y sincronidad simbólicas” (Espinoza, 2011, p. 49, resaltado en el original).

En consecuencia, procuraremos perfilar algunas de las representaciones literarias que manan de este par de novelas – pertenecientes a las páginas de la actual literatura nacional–, específicamente las que corresponden a los emigrantes, al tanto de que mi propia parcialidad influye en la observación de los símbolos allí presentes y que las disertaciones en torno a Transilvania unplugged y Liubliana se limitarán a la exploración de “las imágenes literarias como realidad psíquica” (Espinoza, 2011, p. 162), o de estos productos en cuanto símbolos (y no tanto en cuanto obras artísticas, dado que esto sería un enfoque de la Estética). Para esta indagación hace falta aclarar algunos conceptos.

De símbolos, complejos y arquetipos

La noción de símbolo ampliamente estudiada, entre otros, por Jung ha sido definida como una especie de dispositivo (“puente”

lo llama Rísquez Iribarren³) que integra lo que ha sido separado, la conciencia y lo inconsciente o la parte que se acopla o encaja con un todo complejo y desconocido⁴.

Jung (Cit. por Espinoza, 2011, p. 170) definió a los símbolos como los ladrillos de la realidad, consideración a la que el filósofo español Raimon Panikkar (Cit. por Espinoza, 2011, p. 170) agregó que “los símbolos son los ladrillos que construyen el mito”. En este sentido, Espinoza (2011, p. 47) refiere que el símbolo bien puede ofrecerse en forma de gestos, imágenes y, el recurso que más nos interesa ahora, en forma de palabras, esto es, de mitos; por consiguiente, las novelas que procederemos a interpretar serán tomadas “como si fueran mitos, mitos contemporáneos” (Espinoza, 2011, p. 356).

De mayor amplitud, en comparación con los símbolos, son los arquetipos y los complejos, pues al símbolo se le considera “un fragmento, un pedazo de un arquetipo o de un complejo” (Espinoza, 2011, p. 153). Los complejos, que bien pueden ser individuales o colectivos, se alimentan de hechos cotidianos; su negación conlleva patologías, obsesiones y cercamientos que imposibilitarían sobrepasar las dificultades habituales⁵. Por su parte, el arquetipo, “es la imagen que el instinto tiene de sí mismo”⁶ (Espinoza, 2011, p. 76); él es el responsable de crear una simbología colectiva, por lo que se dice que se transforma en mito⁷. Jung (Cit. por Espinoza, 2011, p. 116) definió a los arquetipos como “formas e imágenes de naturaleza colectiva que toman lugar en toda la Tierra, que constituyen el mito y al mismo tiempo son sus productos autóctonos e individuales de origen inconsciente”. De tal manera que, incluso si nacen en el inconsciente individual, los arquetipos son el núcleo del modo de conducirse un conglomerado. Por ejemplo, lo que frecuentemente llamamos Complejo de Edipo bien podría ser, según Espinoza, “varios complejos con un núcleo arquetipal de imagen heroica trágica o guerrera” (2011, p. 133).

Enunciadas sumariamente las diferencias entre símbolo, complejos y arquetipos, pasaremos a analizar tres personajes mitológicos cuya presencia reconocemos en Transilvania unplugged y Liubliana.

La huída dionisiaca, la inferioridad edípica y el heroísmo prometeico

Debido a que es de nuestro interés sondear la tematización de las migraciones dentro de la literatura nacional desde un enfoque hermenéutico, no podemos dejar de referirnos a Dionisio, quien en los relatos de la mitología ha sido presentado como un extranjero.

El “nacido dos veces” (o también llamado “nacido de dos madres”) tuvo una existencia fugitiva y enigmática que inevitablemente provocó su enajenación final. Cuando hablamos de una vida marcada por la errancia de esta divinidad griega, hijo de Zeus y Semele (hay quienes afirman que era hijo de Zeus y Perséfone, la diosa de los infiernos), nos referimos a los variados intentos de su padre, rey de los dioses, de ponerlo a salvo de su celosa esposa Hera, quien tras descubrir la aventura de Zeus intentó darle muerte. Así las cosas, Dionisio representa no solo el dios del vino sino –lo que más nos interesa ahora– una existencia de huídas, de éxodos que persiguen la búsqueda de sí⁸.

En el caso de José Antonio Galleti y de Emilio Porras, protagonistas de *Transilvania unplugged*, estos asumen la pérdida del Paraíso (¿pérdida real o ilusoria?) y proceden a partir de su país tras la experiencia del desencanto (que no de la desgracia) en algunos terrenos de sus vidas (ámbito político, familiar, académico y amoroso). José Antonio, en sus cavilaciones, se dice a sí mismo:

Vine a Rumania por instinto (...) Tomé la decisión tras mi conversación con Nino. Emilio se entusiasmó días más tarde. Una fuerte discusión con María Gabriela, el fracaso del restaurante y la perspectiva derrotista impresa por el entorno caraqueño lo motivaron a escapar (pp. 34-35, cursivas en el original)

Los trazos de su realidad son pincelados o, mejor, desteñidos y estimulan la partida. Pero es una partida cuya génesis no les queda clara a quienes la emprenden; su origen y sentido se caracterizan por la ausencia de lucidez (“reincidió en su monólogo derrotista sobre el sentido de su viaje”: *Transilvania...*, p. 150); quizás porque los brochazos no son hechos por sí mismos sino por otros.

“¿Qué hago yo acá?” es una interrogante frecuente en este par de emigrantes. Por ello, durante el vuelo de Venezuela a Rumania, José Antonio insiste: “Vine a Rumania a conocer a mi tío, Lucien Calinescu. Vengo a escribir sus tribulaciones y peripecias –de manera bufa, sin creérselo, José Antonio repetía para sí” (p. 14, comillas nuestras). Y en otro momento, ante la pregunta por la razón de su viaje, reconoce su huída como instintiva, sin una razón certera, y responde: “No lo sé, no sé a qué vine a Rumania. Creo, creí –agregó– que vine a Rumania con el falso argumento de escribir una historia” (p. 143). Tanto José Antonio como su compañero de aventura, Emilio –para quien el viaje “era un escape” (p. 19)–, saben que su exilio es voluntario; ambos improvisan razones para migrar pues no viajan por necesidad (como sinónimo de carestía), sino tentados por la aventura: “Será, Emilio –había dicho en el avión–, un viaje de aventura creativa” (p. 20). En este punto, reconocemos que el deseo de aventura puede llegar a ser tan ineludible como la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, seguridad, trabajo), pero lo mencionamos con el fin de resaltar que la razón de sus andanzas tiene esta característica particular. Mientras que, en el caso de Liubliana, Gabriel Guerrero (protagonista), Elena (esposa de Gabriel, venezolana e hija de europeos), Fedor y Carla Valeria (ambos de nacionalidad venezolana), son quienes emprenden sus particulares huídas: personajes que, en la búsqueda de sí mismos, no tienen muy claras las razones de sus destierros; lo que sí les es notorio es que el encuentro propio será posible únicamente fuera de nuestras fronteras.

Del interesante y fecundo Complejo de Edipo nos interesa destacar eso que Espinoza (2011) llama su dificultad de digerir la decepción, de la que resultan dos actitudes: “el cinismo con rebeldía y el sentimentalismo acompañado de raptos de brutalidad” (p. 135). Los personajes José Antonio Galleti y Emilio Porras experimentan ambas actitudes (cinismo y sentimentalismo) y cada uno, a su manera, en contra de resguardar cualquier obsolescencia (como eso que llaman identidad nacional), se rinde ante la cultura foránea (que dicho sea de paso, casi nunca los recibe bien) y la engrandece: cinismo hacia lo nacional y sentimentalismo por el nuevo alojamiento.

Debemos recordar que el de los pies hinchados es proclamado rey de Tebas tras la muerte, por sus propias manos, de Layo, su

padre. Una vez que Edipo resuelve los acertijos de la esfinge (enviada por Hera), salva el reino de Tebas y es proclamado su redentor, razón por la cual se le ofrece tomar como mujer a la viuda de Layo y, además, madre de Edipo. La unión se produce con el desconocimiento de ambos sobre su real filiación (madre-hijo). Así, por un tiempo, Edipo gobierna estas tierras, las cuales se ven afectadas por una plaga que produjo una escasez de alimentos. La razón del estrago, lo revela el oráculo, obedece a que el asesino de Layo habita la ciudad y debe ser desterrado para lograr purificarla. Edipo se compromete (casi hasta podría decirse que se obsesiona) con la captura del asesino y, por más que distintas figuras (Yocasta, entre ellas) le suplican que abandone esta tarea, Edipo persiste y, finalmente, descubre (gracias a Tiresias) que todo este tiempo se ha buscado a sí mismo.

Inspirado en este mito, Sigmund Freud (1856-1939) propuso su ampliamente conocido Complejo de Edipo, uno de cuyos ángulos, ha dicho Espinoza, 2011, p. 139, es la inferioridad: “Otro de los vértices del complejo de Edipo es la inferioridad, que muchas veces se expresa a través de una superioridad tiránica-titánica, del ejercicio caprichoso y adictivo del poder” (resaltado en el original). De forma tal que la resolución vigorosa de Edipo ha sido, como vemos, interpretada como una extravagancia, una arbitrariedad propia de un espíritu tiránico y paradójicamente (o por esto mismo) esclavo del poder.

Ahora bien, los personajes emigrantes de las manifestaciones literarias que aquí analizamos no desean ni ejercen un poder sino que, por el contrario, parecieran cederle el dominio de sí mismos, de su mundo emocional, a otros (entiéndase: otras culturas), por sentirse inferiores. En este caso creo que estamos, de igual forma, ante un tipo de relación de victimización-tiranía⁹ que, tal como le sucede a Edipo, los lleva a cavar su propia tumba. En las referidas obras literarias, hispanoamericano o “latino” es sinónimo de vencido: “los latinos arrastran una marca, marca simpática, marca débil, marca de vencido” (Transilvania..., p. 186); y, curiosamente, cuando un personaje de nacionalidad española, refiriéndose a su país natal, comenta los distintos problemas que sufren, los atropellos de que son víctimas algunos extranjeros y que España “[e]s un país al que se le acabaron los sueños” (p. 175), Emilio le responde: “Creo que es un buen país. España está bien, no es el mejor lugar del mundo pero

tampoco el peor” (p. 175). La indulgencia vale para otros territorios (España, en particular); para el suyo, no.

Prometeo, el gran benefactor de los mortales, encarna una particular heroicidad que coincide, hasta cierto punto, con los personajes de Transilvania unplugged y de Liubliana en cuanto estos intentan llevar la luz (el fuego, en el caso de la mitología griega) a un conglomerado nacional, además de que ridiculizan todo lo que personifique el poder, tal como lo hizo Prometeo con Zeus. El rótulo de heroísmo prometeico lo hemos tomado de Espinoza (2011, p. 206) y en Liubliana parece estar presente cuando leemos: “Tenían, sin embargo, el defecto inevitable de los venezolanos en el exilio: Venezuela era una mierda, el país no servía para nada, todos los venezolanos eran unos pendejos excepto ellos” (p. 100). Ellos, los exiliados, salieron de la lobreguez cuando tomaron el vuelo sin retorno.

Decimos, entonces, que son una especie de héroes prometeicos porque, a pesar de que se ven a sí mismos como unos derrotados, señores de la opacidad, realmente encarnan un modelo que, cuestionándolo todo, apunta a que mengüen las certezas (las identidades) y que reine un espíritu escéptico al que, más allá de la asfixia, de la ruina y del estancamiento, le queda la luminosa salida del exilio; un espíritu que lo pone todo en perspectiva, que vive sin cadenas, que se relaciona sin compromisos¹⁰ y que le abre aún más los ojos a esa manada de pendejos que siguen asidos a un nosotros colectivo, a las “falsas patrias”, siervos de la oscuridad, para quienes la “vida es un cuarto sin ventanas”, como diría Ángel Gustavo Infante en *Cerrícolas y otros relatos* (2004, p. 58).

Sin embargo, así como el águila comía del hígado de Prometeo y este se reconstituía, de la misma manera los emigrantes literarios que aquí nos ocupan sufren el eterno castigo de herir eso que llaman identidad nacional –el hueco negro que es el pasado¹¹– y que esta aflore cuando la daban por extinta. “Los recuerdos, inestables en su mayoría, evocan lugares que olvidé y que ahora, por algún capricho del corazón enfermo, se empeñan en mostrarse” (p. 8), dice en algún momento Gabriel Guerrero, protagonista de Liubliana. En *Transilvania unplugged* leemos varios pasajes en los que recordar Venezuela o encontrar similitudes de este con el lugar de destino amarga: “Inevitable, como soundtrack, aparece Caracas” (p. 14); “Se

parece a Caracas, murmura Emilio. La comparación, espontánea, lo derrota” (p. 16); “Caminó por calles parecidas a las de Caracas. Rumania se parece a Caracas, se dijo con disgusto” (p. 167); “Recuerdos en desorden presentaron a la abuela Ligia quien a esas horas debía de estar escuchando un disco de boleros y preparando cachapas” (p. 41). Para José Antonio su país es igual al fracaso, pero aun así: “Pensó en Caracas e, imaginando sus calles desahuciadas, se sintió feliz. Sintió nostalgia por aquellos fracasos” (p. 220). Su país es igual a la miseria, a pesar de lo cual:

Pensó en la ciudad [Caracas]. Echó de menos lugares y atmósferas. Extrañó el tráfico brutal y el discurso anárquico de los motorizados. Extrañó el provinciano barullo político, la tensión patriotera. Nostalgia rara. Nostalgia de un sentimiento miserable. Extraño mi propia miseria” (p. 247, Transilvania...)

Probablemente esta regeneración identitaria sea, junto a las frágiles razones del éxodo, lo que estimule la necesidad de volver. Una necesidad sentida por José Antonio: “Regresar a Caracas se presentaba como una necesidad física. Volver representaba, justificadamente, escapar de un insoportable cadalso” (p. 160); “Quiero largarme de este lugar, pensó Emilio” (p. 112); “Sentía [Emilio] cansancio, ganas de volver a Caracas, ganas de olvidar para siempre aquella tierra brusca e indolente” (p. 113); “José Antonio pensó en Caracas (...). Quiso volver, quiso ahogarse en la podredumbre del Metro, padecer la asfixia del tráfico y el salud lastimero del Ávila” (p. 121). A pesar de la agrísima añoranza, para ellos la posibilidad de volver está censurada, es asumir la derrota: “La idea de volver, para ella [María Gabriela], degradaba su condición humana. El regreso era odioso anatema” (Transilvania..., p. 270).

Este ciclo de herida/restauración, así mismo, pudiera hermanarse con una actitud que se reconoce como presentismo: “Mucha gente se niega a abordar recuerdos porque considera que remover el pasado destapa la válvula del indeseado sufrimiento. Entonces el presente es prácticamente el único momento válido para vivir” (Espinoza, 2011, p. 379). El presentismo se manifiesta en los mencionados personajes, pues parten con el deseo o la creencia de borrar su identidad nacional, su pasado colectivo, eso que podríamos llamar

venezolanidad: “El pasado está ahí, aún duele (...) El pasado es la muerte” (Transilvania..., p. 84); al ayer se le teme: “el miedo al pasado” (Liubliana, p. 10). De manera que, “forzados” a vivir en tierras extranjeras, tapiaban todo lo referente a suelo patrio; pero, a pesar de ello, en tierras lejanas renace la añoranza por el remoto (no el inmediato) pasado nacional.

A propósito de la expresión identidad nacional, es oportuno señalar la diferencia que López-Sanz (1993) establece entre ella y el alma nacional: “la primera apunta a ego colectivo, ‘alma’, en cambio, sugiere una preocupación más flexible y profunda”. Es decir que cuando hablamos de identidad nacional nos referimos a “un nosotros como ego, colectivo”; en cambio, el término alma nacional se refiere al inconsciente colectivo (la urdimbre que propone Espinoza)¹².

El concepto de identidad también ha sido discutido por el filósofo polaco Zygmunt Bauman (2005), quien ha planteado que la búsqueda de ella es un asunto vital para el sujeto, responsabilidad reflexiva, punto de partida del arraigo, y que esta noción implica riesgos, en cuanto, es la idea central baumaniana, vivimos una modernidad líquida, tiempos en los que el sujeto, frágil, sufre violentas mutaciones que se han naturalizado de tal manera que se le impone una brevísima caducidad no solo a los objetos de los que hace uso sino a su sí mismo, personal y colectivo. Así, la modernidad tardía es una época de fundición: nos incita a cambiar rápida y constantemente de forma (de identidad) de la misma manera como lo hace la capa de un volcán. A pesar de esta identidad flexible y cambiante (que sería lo único en lo que tendría que coincidir cabalmente la humanidad), Bauman advierte que no a todos nos está dada la posibilidad de elección puesto que:

En un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso de elección de identidad, gente a la que no se le da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar (Bauman, 2005, p. 86).

De esta manera, nos queda claro que sería una candidez de nuestra parte creer que la búsqueda y construcción de nuestras referencias comunitarias dependen entera y exclusivamente de nosotros. Como observa Bauman (2005, p. 35), las identidades “flotan en el aire, algunas elegidas por uno pero otras infladas y lanzadas por quienes nos rodean. Es preciso estar en constante alerta para defender a las primeras de las segundas”. Quienes inflan y lanzan estas ideas lo hacen a través de eso que Espinoza llama la reproducción biocultural, término en el que encaja, entre muchos otros dispositivos, cualquier producción literaria (de hecho, la teoría de Bourdieu [1967] apoya la idea de que el campo artístico favorece esta reproducción biocultural en la sociedad).

El asunto de la identidad nos remite necesariamente a su reverso: la sombra, término empleado por Jung (Cit. por Espinoza, 2011, p. 43) para referirse a “aquello que una persona no desea ser” o “la suma de todas las disposiciones psíquicas, personales y colectivas, que no son vividas a causa de su incompatibilidad con la forma de vida elegida conscientemente y se constituyen en una personalidad parcial relativamente autónoma en el inconsciente” (Jung, 2005, p. 419).

Sabemos que en nuestra alma nacional, en nuestro inconsciente colectivo, la modernidad europea aparece diluida¹³ debido a nuestra conformación particular y marcadamente híbrida, mestiza, lo cual conllevó a que nuestro modo de ser se configurara entre desobediencias y olvidos; así se entretejió una identidad discordante, antitética, paradójica, determinada por rebeldías y extravíos (¿voluntarios?, ¿forzados?)¹⁴.

Ahora bien, en este sondeo por la tematización literaria de las migraciones internacionales, vale preguntarse: ¿cuál es la sombra de los personajes migrantes?, ¿qué es eso que no quieren ser? Su sombra, lo que los avergüenza, lo que no desean ser ni reconocer es su origen, su identidad nacional y subcontinental: “¿De dónde eres?”, preguntó el pianista. Con vergüenza, ojos al piso, Emilio respondió: ‘Venezuela’” (p. 50); “Emilio, por su parte, predispuesto a la vergüenza, mostró la libreta vinotinto que (...) hizo fruncir el ceño al guardia de inmigración” (pp. 13-14). Se niegan a sí mismos: Emilio, por haber nacido en estas latitudes; José Antonio, por haber nacido en Rumania pero haber sido criado, por cuestiones del

azar, en este “país de mierda” que es Venezuela (Sánchez Rugeles, 2011, p. 123). María Gabriela, personaje de Transilvania..., piensa en Venezuela como un “lugar aciago, invento de descamisados y tiranuelos” e inclusive que “[n]o hay nada más insignificante que la patria y, más aún, esa patria. Venezuela es una especie de cáncer, mi pasaporte me produce vergüenza” (p. 271). Finalmente, se asume el país como la sombra hasta en términos mítico-religiosos. En Liubliana leemos: “El mal es Venezuela. A ese país deberían dinamitarlo, lanzarle una bomba atómica. El infierno está en la Tierra y queda en Caracas” (p. 291).

Horizontalidad e influencia del colectivo

A juicio de algunos¹⁵, a los venezolanos “nos gusta la horizontalidad en las relaciones sociales”, tenemos una tendencia “a aceptarnos o a rechazarnos como colectivo humano”¹⁶, especialmente en el terreno de las emociones y de las conductas (sin que esto implique nuestra percepción en el campo de nuestras opiniones o verbalizaciones). De ahí que:

La enorme fuerza de lo colectivo en el país hace pensar en un Nos que desplaza al Ego. (...) [U]n colectivo relacional, comunitario, es el cuerpo de egos que confían de manera particular en el gregarismo, en el Nos, para la vivencia y el accionar en los diversos órdenes del ejercicio humano (Espinoza, 2011, p. 334).

Tal planteamiento se apoya primordialmente en los estudios de Alejandro Moreno Olmedo et al (2002) que establecen que “[e]l vivir y convivir se ubican, antes que en el paisaje, el tiempo o el espacio, en las personas” (p. 340). Recordemos que algunas de las marcas-guía que Moreno Olmedo et al señalan es que en la convivencia es donde todo adquiere sentido, que lo significativo son las personas y que las relaciones se sostienen sobre la afectividad.

Pero, ¿esta horizontalidad entre coterráneos es extensiva a nuestra manera de relacionarlos con los extranjeros? En absoluto. Históricamente los extranjeros (especialmente, quienes provienen de Europa¹⁷) han sido vistos como los principales impulsores de la modernización (término espinoso) experimentada por el país a

principios del siglo pasado y se piensa que el desarrollo económico, académico y cultural del país se lo debemos fundamentalmente a quienes arribaron a estas tierras desde finales de la década de los '30, pues fueron sus costumbres civilizatorias y su capacidad para el trabajo las que nos sacaron del atraso.

Encuentro, además, que existen tres (3) juicios que han arraigado esa especie de orgullo por lo foráneo y, paralelamente, una especie de modestia nacional (de una horizontalidad pasamos a una verticalidad con los extranjeros). El primero es considerar que el aporte foráneo fue abundante, vasto, debido a que los inmigrantes eran la mano de obra calificada (cuando lo realmente cuantioso fue el flujo petrolero y las riquezas que este producto trajo consigo). El segundo sería imaginar que la razón de migrar fue su nobleza o interés por modernizarnos (sin poner el ojo en el par de guerras mundiales que los forzaron a salir de sus países) y, por último, que se asentara entre nosotros la idea de que ellos sí tenían disposición al trabajo y al ahorro¹⁸, porque su experiencia de guerra les había enseñado el valor de las cosas, el esfuerzo y el trabajo. Todos estos fueron elementos más o menos conscientes (más o menos racionales) que nos llevaron al engrandecimiento de lo foráneo junto a una actitud de desprestigio por lo nacional. Nosotros debíamos intentar asemejarnos a sus costumbres pues solo así se alcanzaría el progreso (otro término espinoso). Pasa, como lo ha dicho Espinoza (2011), que “se anteponen en nuestra cotidianidad elementos no conscientes, no racionales que, para bien o para mal, guían nuestras actitudes en general y configuran esa cotidianidad” (p. 16, cursivas en el original).

Coincido ampliamente con Moreno Olmedo et al (2002, p. 347) cuando afirman que: “Lo determinante para orientar la conducta (...) es (...) la relación personal afectiva. Puede decirse que es esta relación la que educa, la que produce cambios, la que orienta”. Creo que, en algunos casos, la emigración ha pasado a convertirse en un asunto de moda, casi hasta podría decir que es un símbolo de estatus y que el exilio se ha dado por particulares relaciones afectivas.

Cuando decimos que es un símbolo de estatus es porque, si bien es cierto que el trabajo históricamente ha sido una motivación para emigrar, recientemente (recuérdelo: es mi perspectiva), pareciera

haber un éxodo cuya motivación no es precisamente el desempleo. Sabemos que históricamente la:

...motivación para migrar desde el campo a los centros poblados en variadas edades y geografías [ha sido] no solo para el disfrute de tecnologías de punta o de las elementales, sino para algo más sencillo e inmediato, como es la satisfacción de las urgentes necesidades alimenticias que acompañan a “la miseria, a la injusticia de la vida de pobre” (Espinoza, 2011, p. 227).

No obstante, en estas historias –y pareciera ser un fenómeno reciente– aun cuando aparentemente lo que excita la aventura es el deseo de una mejor calidad de vida, paz y estabilidad, extraña que no sean los más desposeídos los que migran. El actual fenómeno migratorio venezolano se diferencia notablemente, por nombrar un caso, del haitiano. Es un éxodo que, incluso laboralmente, puede significar el menoscabo de su título profesional (algo paradójico) y que, en algunos casos, corre por cuenta del familiar que se queda¹⁹.

Es, además, un traslado que no llega a ser la errancia de la que habla López-Sanz (2006) sino que son vidas cuya necesidad de un asiento fijo persiste. Un ejemplo de ello es Fedor, amigo de Gabriel Guerrero, protagonista de Liubliana, quien se asienta “no solo en la geografía objetiva, sino en la subjetiva, en el paisaje del alma” (Espinoza, 2011, p. 232, resaltado en el original). Fedor no desea saber nada de su país, ha cortado estas raíces, ha roto cualquier tipo de vínculo con la Tellus Mater; su terruño es ahora España. Por eso dice: “Gabriel, escucha, te voy a pedir un favor. No quiero que vuelvas a hablarme de ese país de mierda” (p. 290).

Los nuevos vínculos encauzan, como es lógico, metamorfosis. El mismo personaje, Fedor, tras muchos años en España, se vuelve “un castellano cualquiera, uno de esos viejitos que salen en las fotos de la guerra civil” (Sánchez Rugeles, 2012, p. 318). María Gabriela, personaje de Transilvania..., muta en escasos días:

Ella cambió. Cambió su acento, adoptó modismos catalanes. Sus eses y zetas, rápidamente, tomaron formas castellanas.

Tras su primera semana en Barcelona, con espontaneidad y soltura, hablaba de “coches”, de “móviles”, de “ordenadores” y, para cerrar cada frase, se apropió del rutinario “vale” (p. 271).

De forma tal que podemos afirmar que los personajes que aquí hemos tratado no son aventureros ni incansables peregrinos, sino que, por el contrario, anhelan una permanencia fija, ser comunes, “invisibles”, pero eso sí: bien lejos de Venezuela. “En una ciudad llamada Sibiu (...) aspiraba a hacerse invisible” (p. 19), nos dice la voz narrativa de Transilvania..., refiriéndose a Emilio Porras. Precisamente a él “[a]quella remota y rebuscada travesía le provocaba un fuerte desgaste. No hallaba su lugar en medio de los Cárpatos, no entendía su oficio ni su búsqueda” (p. 102). Con tantas censuras, cuesta mucho encontrarse.

(In)Conclusiones

La lectura o interpretación que aquí he hecho no aspira extinguir todas las perspectivas de significado de las imágenes contenidas en las mencionadas novelas. No he dicho verdades sino interpretaciones relativas que inevitablemente se conectan con mis propios complejos (personales, familiares y culturales). Precisamente, por ser un ensayo, tienen estas palabras un carácter tentativo. Y si a usted, amable y paciente lector, le parece que he propuesto aquí un endurecimiento de la identidad nacional, que he demandado una literatura moralizante, pletórica de héroes, o que lo he presionado para que se impongan estrecheces nacionalistas, debo decirle entonces que nada está más lejos de mi realidad. Lo que he intentado es ver algunos símbolos presentes en estos trabajos literarios y –aquí sí me hago cargo– que ellos obedecen a un proyecto de nación (les guste o no a sus escritores). Creo que este reforzamiento en el plano literario (de una corriente de pensamiento, de una filosofía o de una ideología, como prefiera llamarlo) no es nada nuevo: simplemente, los escritores ofrecen una dirección (también están ellos impregnados de lo que son) y los lectores estamos en libertad de brindarles o no nuestra anuencia.

Por último, me gustaría decir que el actual destierro literario implica una “ampliación de la conciencia”²⁰. Me gustaría, pero no puedo; y no puedo porque al engrandecimiento de lo foráneo debería sumársele

(precisamente para ampliar) el orgullo nacional y no la mengua o excesiva contracción que hemos visto. Estamos, creo, excedidos de historias (y realidades) de sumisión.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Argentina: Losada.
- Bauman, Z. (2007). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. (1ª reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En AA. VV.: *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI. [1ª edición: 1966].
- Espinoza, H. (2011). *El héroe que llevamos dentro. Cómo, por qué y para qué somos como somos los venezolanos*. Valencia, Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme. [1ª edición: 1960].
- Infante, Á. G. (2004). *Cerrícolas y otros relatos*. Caracas: La liebre libre/Memorias de Altagracia.
- Jung, C. (2005). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. (7ª edición). Barcelona: Seix Barral. [1ª Edición: 1961].
- López-Sanz, J. (1993). *Héroe y ánima en Doña Bárbara*. Disponible en: <http://www.centroestudiosjunguianosenvenezuela.com/jaime-lopez-sanz.html>.
- López-Sanz, J. (2006). Los arquetipos en la literatura: La epifanía de la tierra. Ítaca, el regreso del héroe y el hijo pródigo. En *Curso monográfico*. Marzo-Mayo. Caracas: Universidad Tecnológica del Centro.
- Moreno Olmedo, A.; Luna, P. L.; Equipo de investigación CIP (2002). *Buscando padre. Historia-de-vida de Pedro Luis Luna*. Valencia: UC-CIP.

Sánchez, E. (2011). *Transilvania unplugged*. Caracas: Santillana.

Sánchez, E. (2012). *Liubliana*. [2ª edición]. Caracas: Ediciones B Venezuela.

Notas:

- ¹ Verdad y método (2003, orig. 1960), de Hans Gadamer, constituye uno de los trabajos que rescata formas de experiencia renegadas por la ciencia.
- ² Cfr. Espinoza, 2011, p. 154.
- ³ Cit. por Espinoza, 2011, p. 153.
- ⁴ Cfr. Espinoza, 2011, pp. 47, 195.
- ⁵ Cfr. Espinoza, 2011, pp. 77, 65.
- ⁶ Los instintos son, según Jung, “impulsos involuntarios hacia ciertas actividades que están fuera del control de la conciencia” (Cfr. Espinoza, 2011, p. 75).
- ⁷ Cfr. Espinoza, 2011, pp. 153-154.
- ⁸ “Para Nietzsche (2001), el descubrimiento de la realidad en los griegos era esencialmente trágico por cuanto significaba adentrarse en los dominios de Dionisos” (Espinoza, 2011, p. 140).
- ⁹ Cfr. Espinoza, 2011, p. 139.
- ¹⁰ “Relaciones sin compromisos” y “Vivir sin cadenas” (que no el “Abajo cadenas” del himno nacional) son expresiones de Zygmunt Bauman en su libro *Identidad* (2005). (Cfr. p. 134).
- ¹¹ Espinoza, 2011, p. 379.
- ¹² Cfr. Espinoza, 2011, p. 356.
- ¹³ Cfr. Espinoza, 2011, p. 18.
- ¹⁴ Para Espinoza, esto no es un asunto nuestroamericano sino que “la completa historia de la humanidad ha sido una sucesión de proyecciones de la sombra de personas y pueblos, lo que ha originado los conflictos que aún nos mantienen ocupados” (p. 43).
- ¹⁵ Espinoza (2011) cita, en este sentido, a Manuel Barroso (*La autoestima del venezolano*: 1991) y a Axel Capriles (*El complejo del dinero*: 1996).
- ¹⁶ Cfr. Espinoza, 2011, pp. 15-16.

- ¹⁷ Recordemos que la Ley de Inmigración y Colonización promulgada el 8 de julio de 1912 por Juan Vicente Gómez aceptaba en el país exclusivamente a la raza europea. Es lo que se conoce como el blanqueamiento del país.
- ¹⁸ “*Se trabaja para vivir, no para acumular (...)* [E]l bien no se proyecta hacia el futuro y, por eso mismo, no se acumula”, ha dicho Moreno Olmedo (2002, p. 345). Aunque para este autor ni la pereza ni la acción sean parte del modo de vida del pueblo.
- ¹⁹ Recordemos que para José Antonio su viaje es una aventura creativa y es su padraastro quien lo costea todo (Cfr. Sánchez Rugeles, 2011, p. 20).
- ²⁰ Hay que recordar que el regreso, “la vuelta al patio” del guerrero de la que nos habla Espinoza (2011), puede acaecer tras la partida o la ruptura; por lo tanto, esta –lejos de ser algo negativo– “posibilitaría la ampliación de la conciencia” (p. 239).

Laura Chirinos Castellanos: Licenciada en Educación. Magíster en Literatura Venezolana. Profesor Agregado e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro de la Comisión de la Maestría en Literatura Venezolana de la Universidad de Carabobo.
nobianka@gmail.com



LITERATURA Y PSICOANÁLISIS: ENTRE EL SER Y EL SEMBLANTE

Flor Gallego Delima

RESUMEN

Con el desarrollo del psicoanálisis y el descubrimiento del inconsciente en los inicios del siglo XX, Sigmund Freud ofrece un importante aporte a la cultura. La literatura no se escapa de esta influencia, por ello el psicoanálisis ha alcanzado un lugar importante para su estudio e investigación. Lo que se juega en el texto literario es un semblante que al trascender la palabra, nos acerca a profundos procesos humanos que participan en su creación. De ello han dado buena cuenta los poetas y de manera análoga el psicoanálisis. Literatura e inconsciente se consideran formas de producción que pueden ser analizados con procedimientos que muestran algo de los procesos que intervinieron en su creación.

Palabras clave: literatura, semblante, psicoanálisis, inconsciente.

Recibido: 23/09/2013

Aceptado: 07/11/2013

LITERATURE AND PSYCHOANALYSIS: BETWEEN THE BEING AND THE MIEN

Abstract

With the development of psychoanalysis and the discovery of the unconscious in the early twentieth century, Sigmund Freud gives a significant contribution to culture. Literature does not escape from its influence; this is why psychoanalysis has reached an important place for its study and analysis. What is at stake in a literary text is a mien that, when the word comes out, brings us over to deep human processes that take part in its creation. Of it, the poets have given good testimony and psychoanalysis in an analogous way. Literature and unconscious are considered to be forms of production that can be analyzed by procedures that show something of the processes that intervened in its creation.

Keywords: literature, psychoanalysis, unconsciousness, mien.

Introducción

“El lenguaje que cuenta para mí, es el que abre ventanas en la realidad; una permanente apertura de huecos en la pared del hombre, que nos separa de nosotros mismos y de los demás”.

Julio Cortázar

En 1930 Sigmund Freud recibió el premio Goethe (de literatura). Desde su creación, en 1927, fue la cuarta persona considerada con méritos suficientes para acceder a este valioso reconocimiento. No obstante, Freud no se distinguió precisamente por ser poeta o literato; sabemos que fue un médico vienés interesado en el comportamiento humano y en la cultura, y que en el siglo XX hizo un aporte a la sociedad de una magnitud insospechada: descubrió *el inconsciente* del que para ese momento nada se sabía. Esto produjo una revolución científica y cultural expandida hasta nuestros días, en los que todavía se estudian sus efectos en la vida los sujetos y sus obras.

Se dice que en la historia de la humanidad hubo tres descubrimientos que “hirieron para siempre la vanidad del hombre” Yurman (2005, p. 6), al arremeter contra esa mirada narcisista de creerse el centro del universo. El primero se lo debemos a Copérnico, quien demostró que la tierra no era el centro del universo sino apenas un planeta que junto a otros similares, giraba en torno al sol. El segundo se le atribuye a Darwin que demostró que la especie humana como cualquier otra, provenía de un proceso de evolución cuyo origen se ubicaba en un ancestro: el mono, lo que produjo serias controversias pues entre otras cosas, echaba por tierra la idea de considerarnos una especie privilegiada y especial:

El tercero y último golpe fue el que dio Freud al explicar que el hombre ni siquiera era dueño de su pensamiento sino que era pensado, movido y sentido por algo desconocido que yacía en su inconsciente. Este tercer giro en contra del orgullo humano remataba una historia muy antigua. La contemplación de las sombras de nuestro interior, la práctica de otear lo que no sabemos de nosotros mismos, procede de inquietudes que la humanidad tiene desde la Edad de Piedra (p. 6).

Alfons Paquet, hombre de letras de la época, escribió una carta a Freud para anunciarle la decisión de otorgarle el premio Goethe y las razones que lo justificaban. Entre ellas exponía que con el descubrimiento del inconsciente se abrían nuevas formas de investigación que evidenciaban interpretaciones similares expuestas por los poetas, “Gracias a su labor investigadora se ha abierto una vía de acceso hacia las fuerzas pulsionales del alma, creando así la posibilidad de comprender en su raíz la génesis y arquitectura de muchas formas culturales (...) su psicología no solo ha estimulado y enriquecido a la ciencia médica, sino también a las representaciones de artistas y pastores de almas, historiadores y educadores”. En Freud (1979, p. 206).

En un homenaje a Freud, reeditado en el año 2005 por Edoardo De Armas, cuya publicación primera aparece en el Suplemento Cultural de Últimas Noticias, en el año 1989, se encuentra un texto denominado Freud y el arte,... allí se plantea todo lo relativo al vínculo estrecho entre este analista y la literatura y su manera tan particular de escribir acerca los casos de sus pacientes.

Efectivamente, leer a Freud es sumergirse en una prosa extraordinaria que pareciera escapada de la creación de un escritor; el lector que inicia su abordaje, siente que se encuentra ante un texto literario que recrea una historia, en tanto que su manera de decir pareciera apelar a procedimientos estéticos que abordan la esencia humana. Asimismo denota una constante referencia a la literatura, autores, biografías y otros textos que le permitieron establecer vínculos capaces de explicar el sufrimiento de sus pacientes.

La estrecha relación con lo literario tiene entonces una doble vertiente: responde a su gusto por la lectura. Freud leyó desde los clásicos griegos y latinos, pasando por todas las épocas, el Renacimiento, así como los autores de su tiempo; y los ejemplos tomados de poetas y narradores le permitieron explicar algunos comportamientos en su práctica psicoanalítica, que se apoya en el discurso hablado a través de la asociación libre, de los recuerdos encubridores, de lo dicho o silenciado –igual que en la obra literaria–. Es así como la palabra abre el espacio del inconsciente.

Hasta ahora es Freud quien se arroga el vínculo con la literatura. Veamos que dice Amos Oz considerado uno de los más importantes escritores contemporáneos en hebreo, quien en su libro *Una historia de amor y oscuridad*, nos habla de los espacios que crea un escrito al establecer el vínculo con el lector: los huecos entre texto y lector “Aquel que busca el corazón del relato en el espacio que está entre la obra y quien la ha escrito se equivoca: conviene buscar no en el terreno que está entre lo escrito y el escritor, sino en el que está entre lo escrito y el lector”. Sin negar el disfrute que se pueda encontrar al conocer la relación del autor con su obra, de su biografía, de algún buen chisme sobre su vida, el escritor señala que sin ánimo de “menospreciar el chismorreo” es el pariente pobre de la literatura, en Aromí (2005).

El espacio que se labra en una lectura es precisamente el que refiere el poeta. Es eso que sin ser explícito, sin evidenciarse, ese sentido entre líneas, en los espacios en blanco que conmueve y conecta la intimidad del lector con lo íntimo del texto. Algo de la poesía de Juarroz lo evidencia: Sacar la palabra del lugar de la palabra / y ponerla en el sitio de aquello que no habla...

Cada lector recorre un camino particular a la hora de su encuentro con el libro. Siguiendo la idea de que cada historia lleva consigo un núcleo vivo, un corazón, quien escribe apela a esa figura hacia el encuentro entre el relato y su propia vida; y el lector deseoso de esa historia labora entre el relato y el mismo.

Los griegos se lo planteaban al indagar acerca de lo sublime. Así lo expone Esther Paglialunga en el Manual de teoría literaria clásica. Dionisio Longino, quien se supone que vivió entre el siglo I a.C. y el siglo II d.C., decía de ese efecto que produce la literatura, esa conexión que va mas allá de un acto meramente intelectual, inexplicable mediante la razón, pero que se entiende desde el sentimiento. El pseudo-Longino lo revelaba como un efecto que no consiste en alcanzar la persuasión del auditorio sino en un “arrebato” entendido como la falta de resistencia a causa del asombro y lo inesperado; saca al lector de sí, de su instancia cognoscitiva, hasta situarlo en la percepción del valor estético “es un no se qué de excelencia y perfección soberana en el lenguaje, gracias a lo cual lograron su preeminencia los mejores poetas y prosistas y obtuvieron fama perdurable. La admiración mezclada con la sorpresa, es siempre superior a lo meramente persuasivo y agradable” (p. 209).

Aristóteles, citado también en el texto, decía que el poeta aspira representar la realidad, pero no a manera de una estampa fotográfica, sino como un reflejo de lo universal, lo cosmogónico, propio de la naturaleza humana y permanente en las situaciones que le toca vivir. Esto podemos interpretarlo como algo relacionado con el deseo al que apunta el texto literario. Eso que es común e íntimo, que nos moviliza, nos empuja, nos coloca en situación de búsqueda con la pretensión de poder satisfacerlo y cuando el texto es capaz de transmitirlo, nos atrapa y nos exalta.

Por su parte, Terry Eagleton, en su Introducción a la teoría literaria, establece una analogía entre literatura e inconsciente a partir de la explicación que Freud hace de los sueños; la obra literaria, señala, es una manera de producción. Así como en los sueños el analista toma lo que llama la materia prima del sueño, la obra literaria también se apropia de ciertas “materias primas” –el lenguaje, otros textos literarios, diferentes formas de percibir el mundo– y las transforma en producción mediante el empleo de ciertas técnicas o recursos literarios. Igual que el texto producido

por el sueño, también la literatura puede ser analizada, descifrada y desarmada con procedimientos que muestran algo de los procesos que intervinieron en su producción.

El psicoanálisis no solo se interesa en leer del sueño el texto del inconsciente, sino en descubrir los procesos, lo que se denomina labor del sueño, referido a contenidos vividos en la experiencia. Estos afloran transformados en situaciones a veces confusas o extraordinarias, porque a fin de cuentas, el sueño es una metáfora que nos remite a una situación o sentimiento sin nombrarlos, así como lo hace el poeta en su obra.

Encontramos eso que Freud llama lugares sintomáticos como deformaciones, ambigüedades, experiencias cubiertas, ausencias y supresiones que pueden proporcionar un modo de acceso de valor especial al contenido latente o impulsos inconscientes que intervinieron en su elaboración.

De igual forma la crítica literaria hace lo suyo con la obra escrita: precisa los que pudieran ser subterfugios, sentidos que simulan interpretaciones diversas u opuestas, puntos de intensidad en el relato, palabras que no llegan a pronunciarse, el decir lo que no se pensaba decir, el doble sentido “y así, mostrar algo del subtexto que, como si se tratara de un deseo inconsciente, la obra oculta y revela a la vez” (Eagleton, 2004, p. 216).

La obra literaria le ofrece al lector la posibilidad de un encuentro entre dos interioridades, que probablemente activan sus fantasías inconscientes. En *Personajes psicopáticos en el teatro*, Freud explica como la obra literaria ayuda a liberar los propios afectos, por el alivio que significa la libre descarga y por la exaltación del nivel psíquico. A esto Eagleton (Ob. cit) añade:

...al contacto con el lector, es como si la obra le ofreciera la posibilidad de poner en movimiento la interacción de fantasías inconscientes y de defensas conscientes contra ellas. Lo que atrae de la obra, es que aprovechando medios formales tortuosos, convierte nuestras más hondas ansiedades y deseos en significados socialmente aceptables. Si la obra literaria no “suavizara” esos deseos con su forma y su lenguaje, permitiéndonos dominarlos suficientemente

y defendernos contra ellos, resultaría inadmisibile; pero también sería inadmisibile si solamente reforzara nuestras represiones (p. 216).

Apela al conocido juego del fort-da que Freud interpreta en su obra Más allá del principio del placer como la superación o dominio del niño ante la ausencia de su madre. Freud observaba que cuando la madre se encontraba ausente, su nieto jugaba con un carrete que lanzaba para verlo alejarse, luego lo halaba por una cuerda hasta traerlo con él; mientras alejaba el carrete decía fort (fuera) al acercarlo decía da (aquí está). Eagleton (Ob. cit) le añade la posibilidad de interpretarlo también como los primeros destellos de la forma narrativa:

El *fort-da*, quizá sea el relato más breve que pudiera uno imaginar: se pierde un objeto y a continuación se le recupera. Aun los relatos más complejos pueden interpretarse como variantes de este modelo: el patrón del relato clásico consiste en que desbaratará un arreglo original que, al fin y al cabo, vuelve a la forma inicial (p. 219).

El relato es un lugar de consuelo- nos dice Eagleton:

...los objetos perdidos constituyen para nosotros una fuente de ansiedad, símbolo de ciertas pérdidas inconscientes más profundas (el nacimiento, las heces, la madre), y siempre es placentero volverlos a encontrar seguros en su lugar. Según la teoría lacaniana un objeto inicialmente perdido –el cuerpo de la madre– es lo que empuja hacia delante la narración de nuestras vidas al impulsarnos a buscar sustitutos de ese paraíso perdido en el interminable movimiento metonímico del deseo (p. 220).

Para que una narración adquiera su sentido, algo tiene que suceder: romper con lo establecido, quedar ausente o trastocarse, de lo contrario no puede desarrollarse “si todo permaneciera en su sitio no habría historia que contar” (p. 220). La obra nos captura y nos mantiene en suspenso valiéndose de artificios, con el propósito

de prepararnos para una placentera liberación; lo perdido genera angustia, pero también emociona porque estimula el deseo de encontrarlo y esto constituye una fuente de satisfacción narrativa. Se puede sobrellevar la ausencia de un objeto deseado si en medio de nuestra inquietante incertidumbre nos acompaña en secreto la convicción de que volverá a su lugar, “*Fort* solo tiene significado en la relación con *da*” (p. 220).

La literatura ha evolucionado en el tiempo, nuevas versiones han ido apareciendo. Nos encontramos con formas innovadoras del relato y el abandono en algunos casos, de su estructura cerrada, historias que se ubican en nuestra realidad circundante, tocan en sus temas nuestras vivencias actuales y desde estos espacios siguen ofreciendo el placer estético del que nos habla Freud en su trabajo *El poeta y los sueños diurnos*.

Lo que el poeta ofrece al lector, implica una forma del placer preparatorio, en tanto que el verdadero goce se efectúa mediante la descarga de las tensiones del espíritu. “Quizá contribuye no poco a este resultado positivo el hecho de que el poeta nos pone en situación de gozar en adelante, sin avergonzarnos ni hacernos reproche alguno, de nuestras propias fantasías” (p. 134). De igual forma sucede con el acto creativo, se activa lo propio de la subjetividad del poeta al construir la obra.

A continuación algunos ejemplos que expresan lo que pudiera ser la interioridad de quien escribe reflejada en el texto y el intercambio entre la interioridad del lector con la obra literaria. Iniciaremos con Jorge Luis Borges en una entrevista que le hiciera María Esther Gilio, para la revista *Crisis* en 1983.

La creación literaria

Entrevista a Jorge Luis Borges

— *¿No sufre de insomnio?*

— He sufrido mucho de insomnio y he escrito un cuento que refleja eso.

— *Por eso le preguntaba. Pensaba en “Funes el memorioso”.*

Ese cuento voy a contarle un detalle que quizá pueda interesarle. Yo padecía mucho de insomnio. Me acostaba y empezaba a imaginar. Me imaginaba la pieza, los libros en los estantes, los muebles, los patios. El jardín de la quinta de Adrogué esto era en Adrogué. Imaginaba los eucaliptos, la verja, las diversas casas del pueblo, mi cuerpo tendido en la oscuridad. Y no podía dormir. De allí salió la idea de un individuo que tuviera una memoria infinita, que estuviera abrumado por su memoria, no pudiera olvidarse de nada, y por consiguiente no pudiera dormirse. Pienso en una frase común, “recordarse”, que es porque uno se olvidó de uno mismo y al despertarse se recuerda. Y ahora viene un detalle casi psicoanalítico, cuando yo escribí ese cuento se me acabó el insomnio. Como si hubiera encontrado un símbolo adecuado para el insomnio y me liberara de él mediante ese cuento.

— *Como si el escribir el cuento hubiera tenido una consecuencia terapéutica.*

— Sí.

La experiencia nos ilustra como la obra en su apariencia muestra un semblante que atrapa y recrea, pero en su interior está un real que atiende lo íntimo, en este caso de quien la escribe.

El acto de la lectura

Un recuerdo, creo que generalizado de las lecturas a escondidas, se refiere al encuentro a los ocho años de edad con El Decamerón de Bocaccio. Imposible conocer las razones de esa elección porque lo acompañaban Sócrates, Shakespeare y otros grandes autores que no cuentan en el recuerdo, sino muchos años después. Bocaccio fue el elegido. Se trataba de una lectura prohibida por los adultos en tanto que las historias están cargadas de sexualidad y erotismo, tema que comporta un atractivo importante como para dejarlo de lado. Por tal razón se hacía necesario aprovechar las ocupaciones de las personas mayores para leerlo a escondidas. Las consecuencias de ser descubierta con este libro en las manos eran harto conocidas.

Después de muchos años vuelve ese recuerdo, a raíz de una invitación a una ponencia para el 7° Encuentro con la literatura y el audiovisual para niños y jóvenes. Llevaba por nombre Cómo me hice

lectora. Este recuerdo es el primero que acude a la memoria junto a otros que le siguen en ese recorrido. Sin pretender desarrollar el tema expuesto en la ponencia, es importante señalar que buscando explicaciones sobre esa elección, se hace evidente que algo del saber sobre la sexualidad se hallaba en juego, y retomando las afirmaciones del psicoanálisis, cabría preguntarse ¿Acaso una niña pequeña no se labraba también junto al texto un deseo de saber sobre sí misma? Aunque Bocaccio no era lo más recomendable para leer a esa edad, es muy cierto que el acercamiento a un clásico ofrece referencias estéticas ventajosas para quien lo aborda, sobre todo cuando se es tan curiosa.

La literatura servirá de mascarada para velar lo real, algo que va más allá de lo dicho y que se esconde y produce el deseo. Algo de la obra de Bocaccio estaba en juego en la interioridad de su joven lectora. El discurso literario triunfa por encima de la intención primera procurar la adhesión al enunciador, lograr la credibilidad y confianza del destinatario. Barthes (1974), en su libro *La antigua retórica*, expone que lo que se juega es la “literaturidad” que pudiera traducirse como lo que trasciende al texto, una distinción ubicada en el nivel del oyente o lector.

La formación del poeta

Con este título Jorge Larrosa abre el espacio al análisis de un poema de Rainer María Rilke, representativo de la segunda etapa de su obra poética. El poema está inspirado en una escultura griega del período clásico temprano, hacia 480-470 a.C. que se encuentra en el museo de Louvre. Muestra a un hombre de pie, desnudo, en posición frontal *Torso arcaico de Apolo*. De la escultura solo queda el torso y el fragmento de una pierna, las otras partes desaparecieron.

Leamos el poema:

Nunca hemos conocido su inaudita cabeza,
en donde maduraban los globos de los ojos.
Mas su torso arde aún , igual que un candelabro
en el que su mirar, aunque esté reducido,

se mantiene y reluce. Si no la proa del pecho
no podría deslumbrarte, ni en el álabe suave

de las caderas una sonrisa podría ir
al centro que tenía poder de procreación.

Si no, estaría esta piedra desfigurada y corta
bajo el umbral translúcido de los hombros, y no
centellearía como las pieles de las fieras;

tampoco irrumpiría, desde todos sus bordes,
como una estrella: porque no hay aquí ni un lugar
que no te pueda ver. Debes cambiar tu vida.

Observamos que justamente de lo ausente es de lo que habla el poema, Rilke recrea dos visiones del arte: escultura y poesía. Dos recorridos aparentemente distintos, que se descubren cargados de similitudes en el encuentro con el vacío –el uno intenta completar lo que al otro le falta– eso que con Lacan decimos, el arte bordea el vacío. La intervención del poeta propone un intercambio en el que ambas obras se encuentran y se transforman “El espectador atiende justamente a lo que falta en la obra, pero a lo que la obra esencialmente apunta” (Larrosa, 2000, p. 101).

Como si la obra ofreciera su sentido desde el borde de la ausencia, el vacío que aparece claramente expresado en lo ausente es justamente lo que empuja a su completud desde la mirada del poeta, su influjo lo afecta, lo moviliza y lo trasciende más allá de la palabra. Sánchez-Biezma aborda la visión de la literatura como vehículo de goce de sentido, sobre todo cuando hace uso de la ficción, es decir, de lo imaginario y el psicoanálisis ha alcanzado un lugar significativo para su estudio.

La realidad o fantasía, lo explícito o digno de interpretación, se produce en la literatura de manera indirecta, a partir de eso que antes llamamos “subtexto” y que emerge de la literatura como en el sueño lo hace el texto del inconsciente. Lo importante es saber que al terminar de leer un libro se cierra para continuar emprendiendo las tareas de la realidad, pero más preparados para enfrentarnos con la vida.

De allí que el análisis literario no debe reducirse a una mera organización precisa y coherente, porque se corre el riesgo de simplificarlo. La trascendencia se hace necesaria, se requiere aguzar

la mirada en la búsqueda de los procesos de producción hacia ese real del que no podremos dar cuenta, sino acercarnos un poco, quizás.

Referencias

- Aromí, A. (2005). *Lectura y psicoanálisis*. Seminario realizado en el Instituto del Campo Freudiano en Bilbao el 10 de marzo de 2005.
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- Brodsky, G. y Corbalán, L. (1980). *¿Quién es Lacan?* En libros de hoy. Diario de Caracas.
- De Armas, E. (2005). *Homenaje a Freud*. Valencia: Compilación y edición Edoardo De Armas Scaccia.
- Evans, D. (1996). *Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1979). Obras completas. Tomo XXI *El premio Goethe*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- _____ (1979). Obras completas. Tomo IX. *La novela familiar del neurótico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1996). Obras completas. Tomo II. *Personajes psicopáticos en el teatro*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- _____ (1996). Obras completas. Tomo II. *El poeta y los sueños diurnos*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva.
- _____ (1996) Obras completas. Tomo III. *El malestar en la cultura*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Gallego, F. (2012). *Cómo me hice lectora*. Ponencia 7mo. Encuentro con la Literatura y el Audiovisual para niños y jóvenes de Venezuela. Universidad Latinoamericana y del Caribe, Fundación La letra voladora, Gobernación del Estado Carabobo.

- Gilio, M. (1983) En: http://medespertoungemido.blogspot.com/2011_12_01_archive.html
- González, E. (1978). *Conversaciones con Cortázar*. Barcelona: Ed. Edhasa.
- Juarroz, R. (1982). *Séptima poesía vertical*. Caracas: Monte Ávila.
- Lacan, J. (2008). *El seminario 10 La angustia*. Barcelona - España: Ed. Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Argentina: Ediciones, Novedades educativas.
- Sánchez-Biezma, T. (2012). *Un síntoma: ¿la literatura?* Texto inédito.
- Yurman, F. (2005). *Sigmund Freud*. Caracas: Editorial CEC, S.A., Los libros de El Nacional.

Flor Gallego Delima: Licenciada en Letras, Universidad de Los Andes. Magíster en Educación. Mención: Lectura y escritura. Universidad de Carabobo. Psicoanalista, miembro de la Internacional de Foros del Campo Lacaniano. Cursante de Doctorado en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales, Universidad de Carabobo. florgallegos@hotmail.com



LA OBSERVACIÓN CARGADA DE TEORÍA Y LA OBSERVACIÓN DE SEGUNDO ORDEN EN LA PROYECCIÓN ONTOLÓGICA DEL SUJETO INVESTIGADOR

Susana Gómez de Leal

RESUMEN

La investigación en el área de las ciencias sociales, y sobre todo en el ámbito educativo en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más interesante los procesos epistemológicos y metodológicos que llevan a conocer en profundidad y generar los saberes necesarios para lograr la comprensión de la sociedad en que vivimos. Los paradigmas emergentes han ido tomando protagonismo en los últimos años así como una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas y enfoques para abordar las realidades de estudio. Estos procesos metodológicos se conocen y han sido divulgados en un alto número de publicaciones, congresos, encuentros y espacios de discusión. Pero llama la atención lo poco que se ha discutido, en investigaciones sistémicas, sobre la proyección ontológica del sujeto investigador, la observación cargada de teoría y la observación de segundo orden que este realiza, no como técnicas de recolección de información, sino como sistema mismo que estructura su proceso indagatorio y sus hallazgos.

Palabras Clave: proyección ontológica, observación cargada de teoría, observación de segundo orden.

Recibido: 04/03/2014

Aprobado: 02/05/2014

THE OBSERVATION LOADED OF THEORY AND THE OBSERVATION OF SECOND ORDER IN THE ONTOLOGICAL PROJECTION OF THE INVESTIGATIVE SUBJECT

Abstract

Research in the area of social sciences and especially in the field of education in a global world has become more complex in all its dimensions. This reality has made more interesting epistemological and methodological processes that lead to know in-depth and to generate the necessary comprehension to develop an understanding of the society in which we live. The emergent paradigms have been gaining importance in recent years as well as the wide variety of methods, strategies, procedures, techniques, and approaches to address the realities of study. These methodological processes are known and have been reported in a high number of publications, conferences, meetings and forums for discussion. But it is striking how little it has been discussed, in systemic research, on the ontological projection of the investigative subject, the observation loaded of theory, and observation of second order done by the researcher, not as compilation of information but as a system itself which structures its investigatory process and

Keywords: ontological projection, theory-laden observation, second order observation.

Introducción

La observación ha sido y es empleada en diferentes marcos consentidos diversos. En estas reflexiones trato de ser sensible a la complejidad de estas realidades de la vida académica y, al mismo tiempo, generar una abstracción sobre cómo llevamos a cabo en investigación la técnica de observar cuando se asume una actitud sistémica. Diversos documentos y autores nos muestran la imposibilidad de una observación neutral, algunos son relatos heredados desde la segunda mitad del siglo XX y todavía no los “vemos”. Me pregunto entonces: ¿cómo se genera la investigación sistémica en la academia venezolana? ¿De qué manera lo hacemos? ¿Están aún los evaluadores y organizadores de postgrados solicitándole al investigador

procedimientos con patrones preestablecidos, esquemas regulados o mecanismos estandarizados?

En este escrito contemplo también la relación que tiene el conocimiento producido con la percepción y sus consecuencias epistemológicas para la distinción entre observación/tesis o teoría. Siguiendo de cerca ese juego dinámico y rápido entre distinción de la observación que lleva hacia la inferencia, el juego de los sentidos, de las percepciones del aparato sensorial, el juego de las ontologías, las creencias previas que pautan las observaciones, lo que Fodor (2000) llama la “inferencia teórica”.

Esto nos sugiere detenernos entre lo que es observado y lo que es inferido en un proceso investigativo. La distinción observación/inferencia, lo epistémico versus lo semántico. La necesidad de validación de la teoría generada en su contexto natural o con el grupo participante para evitar la semántica del investigador en sus enunciados. También apunta este autor que “aún cuando graficamos holísticamente una teoría, escuchamos las oraciones que componen el gráfico e interrelacionan sus nodos, lógicamente llevados”, entonces ¿cómo saber que el producto de una investigación no es una manifestación de la red teórica contextual del sujeto investigador, una proyección de su propia ontología o redes de sus propias creencias? ¿Cómo saber que no son inferencias producto de observaciones cargadas de teoría?

La subjetividad influencia los procesos investigativos. Reflexionar sobre estas influencias puede servir de herramienta para mejorar la calidad del conocimiento científico. En la continua interacción de los investigadores con los sujetos investigados, inevitablemente aquellos influyen y estructuran los procesos y resultados de las investigaciones con sus características personales y profesionales, que se orientan en teorías y métodos disponibles en un momento histórico, lugar específico de sus culturas, disciplinas y localidades. ¿Es este un conocimiento no contaminado, válido, consistente y creíble? ¿Existe la amenaza de recolectar información trivial, produciendo (sin intención) autobiografías, o repitiendo prejuicios sociales de una época o lugar? Intento generar algunas pisadas y respuestas al discutir la relevancia de la subjetividad y la reflexión en el proceso de construcción de conocimiento científico, ofreciendo algunos marcos teóricos, usando ejemplos que muestran cómo las

características sociales, culturales, profesionales, biográficas y personales influyen lo que se percibe, interpreta y publica a la hora de generar procesos indagatorios, para así poder alcanzar nuevos niveles de comprensión que contribuyan a la apertura a través de la reflexión.

Según la concepción heredada de la ciencia, ninguna teoría debería entreponerse entre la observación y la realidad. Esta concepción nos presenta una práctica científica donde los imperativos de la ciencia moderna son prescripciones y procedimientos metodológicos “objetivos”. En este paradigma no se puede hablar de valores, presuposiciones, experiencias y pareceres del investigador, promulga la total exclusión de las subjetividades, e incluye solo lo que es metodológicamente controlable creando la cultura de revisión y estricta supervisión de los proyectos de investigación en la academia.

En los procesos investigativos, Mey y Mruck (2007) sugieren que especialmente cuando los involucrados son investigadores noveles que poseen un número limitado de destrezas o rutinas científicas deberíamos interrogar: ¿Cuál es el impacto del investigador sobre el proceso investigativo? ¿Cómo son las interacciones entre los investigadores y los sujetos participantes en los procesos indagatorios y sus resultados? ¿De qué manera influyen en el proceso investigativo las teorías, creencias y “rituales” de las comunidades científicas de la academia venezolana? ¿Qué significado tiene usar la subjetividad como un camino importante para comprender y construir conocimiento?

¿Cuál es la trayectoria entre la experiencia personal en el proceso de comprender “al otro” para crear conocimiento científico sobre un fenómeno? Y ¿de qué manera se podría o debería presentarse en los informes de investigación y discutirse los procesos de construcción de conocimiento?

Las distinciones que hacemos al observar el fenómeno de estudio están siempre a favor de un modelo de sistema biosocial que tiene consecuencias e implicaciones en los procesos de investigación en la academia. Entonces, sería necesario hablar de nosotros mismos como sujetos de investigación, de nuestra perspectiva dialógica, nuestros supuestos, elecciones, experiencias y acciones durante el proceso investigativo de una manera tan precisa que permita a otros

(lectores) seguir lo que interpretamos e hicimos. Preguntarnos: “cómo lo hice, que pensamiento me guió?” Leal (2011, p. 23).

Al respecto, como método de comprensión de los significados del sujeto investigador y para reflexionar sobre la naturaleza subjetiva en la producción del conocimiento en investigaciones sistémicas, Schegloff (2007, p. 101) sugiere la técnica de “reparo en conversaciones, una herramienta para desenmascarar y reflexionar sobre la naturaleza subjetiva en la producción del conocimiento científico; y así evitar que cada etapa del proceso de investigación dependa de las preocupaciones, decisiones y preposiciones del autor”. Consiste en incluir el análisis realizado por pares de investigación sobre las decisiones del investigador/observador, hacerlo visible y también publicarlo en el informe de resultados.

La subjetividad guía al investigador desde los inicios de un proceso investigativo, el sujeto que investiga se formula (por requisito) una serie de interrogantes, que de cierta manera están influenciadas por lo que tiene sentido y es apropiado de un contexto; además la academia nos obliga a darle un nombre (o título) apriorístico al fenómeno que se está investigando, independientemente si se le conoce o no, otorgándole un “interés” y basándolo en lo que se considera como una temática de estudio “aceptable” o “acorde” al campo disciplinar donde se enmarca. Escoger el título de la temática es un proceso activo y constructivista, lo que perfila la recolección de información y la metodología a ser utilizada. Esta práctica “contamina” las interacciones del investigador con el fenómeno o sujetos investigados. Más aun, en diversas ocasiones se le solicita al investigador novel, entrevistas semi estructuradas validadas por “expertos”, todo esto determina la naturaleza de la información que ha de recolectarse. Esta información se convierte según Breuer (2004, p. 234) “en principio una construcción interactiva, social, subcultural y contextual realizada por todas las personas involucradas que tiene sentido y significado solo para ellos”. El signo de los nuevos tiempos epistemológicos nos pautan, como propone Leal:

...la necesidad de una estrategia investigativa de diseño abierto, flexible, sin preconcepciones, con etapas no rígidas, en ciclos de ir y venir; ya no se puede seguir confundiendo el proceso de investigación con la elaboración del Informe. Sugiero erradicar las imposiciones que preexisten como

estructura formal metodológica donde se solicita al sujeto investigador el título de una tesis con los primeros capítulos: un problema, con fundamentos sobre una realidad que aún no ha contactado (p. 23).

Así, en la ciencia ninguna teoría es neutral, la práctica involucra decisiones y acciones que implican compromisos sociales y profesionales o inscripciones en líneas de investigación o proyectos específicos. También el investigador es un sujeto social. Lo atraviesan discursos y lógicas, que se hacen más significativas, con vínculo y compromiso, con personas o instituciones, que condicionarán su actuar, e incluso su comprensión de los sucesos e interpretaciones de las vivencias de los sujetos de estudio.

La observación cargada de teoría y la observación de segundo orden

A través de la historia de la ciencia, diversos autores reafirman que la “observación está cargada de teoría”. Popper (1980), en su libro *La lógica de la investigación*, escrito en 1934, dice que toda observación se hace a la luz de teorías previas; lo que denominó “carga valorativa de la observación”, donde el acto de observar no es un mero reflejo de la realidad, sino que depende de las teorías de las que se parte. No es posible una “neutralidad valorativa” en el conocimiento o la ciencia, pues los valores son su condición de posibilidad.

Kuhn (1971), por su parte, en su texto *La estructura de las revoluciones científicas* afirma que el hecho de que la ciencia comience con la observación no es del todo exacto, o por lo menos es ingenuo, no existe una percepción inmaculada de los hechos; la observación está cargada de teoría. Todos los científicos operan dentro de una cosmovisión, una visión del mundo y de las cosas, una escala de valores, una estructura o armazón de presupuestos básicos a los que llama paradigmas.

Kuhn se inspira en los postulados de Hanson (1958, p. 15), quien dice en su libro *Patrones de descubrimiento*: “La ciencia no comienza por la observación. La observación está cargada de teoría”. Kuhn lo retoma y dice que “lo que un hombre ve depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo

ha preparado o enseñado a ver”. Y agrega “Lo que es todavía más importante, durante las revoluciones los científicos ven cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares donde ya habían buscado antes... Lo que antes de la revolución eran patos en el mundo del científico se convierten en conejos después”.

Debido a esta condición de observación cargada de teoría, el sujeto observador como sistema requiere de la observación de segundo orden. Maturana (2008) establece la voluntad por observar lo que no se puede ver (los puntos ciegos del observador), que mientras operan no son observables. El observador de segundo orden es un sistema de observación de sistemas observadores. El objetivo de la investigación social es pasar de una investigación tradicional orientada a “objetos”, a una que pone eje en observar observadores que construyen y despliegan sus mundos. Busca cómo observar las observaciones mediante las que otros distinguen, organizan, valoran y dan sentido al contexto del mundo de vida. Revisa las redes de significados que configuran las observaciones de esa cotidianeidad, contempla el sistema de coherencias, de significados de la acción humana, de los procesos, comportamientos y actos, más allá de la descripción de hechos.

El sujeto investigador sistémico que privilegia una observación de segundo orden busca captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos y se proyecta en un proceso dialógico que aspira mostrar un dialogo reproducido, respetado y analizado como una conversación entre dos sistemas de observación. Hace distinciones en el lenguaje y las significaciones que tienen los sujetos investigados, la realidad emerge con la observación. Es un proceso donde investigadores e investigados son copartícipes y responsables de los resultados, co-construyen una realidad propia.

Proyección ontológica del sujeto investigador

La proyección ontológica del sujeto investigador es una dimensión medular que comprende el intento de detectar la estructura básica de la postura del sujeto investigador y del investigado, sus maneras de percibir, sus modelos mentales, sus creencias y la comprensión de cómo estos operan en el contexto social de una forma general. Esto implica, la revisión del ser humano, de la persona, así como el manejo de sus emociones y la observación de las mismas para que

no sean limitantes de la acción ni dificulten el acceso a los objetivos deseados, interviniendo y desviando el fin último, sino para crear más posibilidades.

El sujeto que considera la obtención de resultados satisfactorios producto de su praxis investigativa, tiene en la proyección ontológica un recurso que le ayudará a lograrlo, que le posibilita el desafío de revisar su pensamiento, acción, interrelación y logros con el fin de encaminalo hacia mejores hallazgos. Las acciones producto de la aplicación de esta proyección no surgen como consecuencia de la inducción o recomendación, sino de la exploración, reflexión e intervención ontológica realizada de manera autónoma por el investigador que así lo decida.

La proyección ontológica no es una receta sino una posibilidad para los investigadores de este siglo, que con sus propios recursos re combinados abran las puertas hacia una nueva forma de ser en cuanto a su accionar ante las cosas y las personas para la obtención de resultados idóneos. Hay un principio al que refiere Leal, que guía, es el de la autonomía del sujeto investigador, quien es el que decide, opta y aplica la re combinación, definiendo sus planes de actuación, expandiendo su poder de acción y resultados. Él es quien autodescubre su potencialidad y limitaciones para así poder definir su línea de acción-actuación en cuanto a la re combinación de su praxis investigativa. Se trata de que el investigador se concientice, comprenda en lo más profundo de su ser y como persona su forma de actuación que está dada por su visión ontológica, lo que posibilita el desafío de revisar su pensamiento, interrelación, acción y resultados con el fin de encaminalo hacia alcances positivos.

Generalmente, la aparición de nuevos enfoques puede representar una crisis paradigmática en la visión mecanicista-reduccionista que aún predomina en nuestros tiempos. Por ello el investigador sistémico ha de esforzarse para crear una atmósfera apropiada e irse desconectando de las pautas y configuraciones que prevalecen en su mente y en la mente de quienes le acompañan en su proceso indagatorio: de los conceptos, principios, valores y leyes que le impiden adentrarse en la cosmovisión de la praxis investigativa fenoménica e iniciar el camino con atrevimiento, sin afectarse por el entorno que le reclame el retorno al viejo paradigma donde hemos sido formados.

Mientras la praxis investigativa tradicional habla de códigos preestablecidos, refiriéndose a la base del conocimiento; la sociedad emergente concibe la realidad como una red interconectada de fenómenos, donde no hay elementos primarios ni secundarios, no hay cimientos; ninguna de las propiedades del entramado es fundamental; todas dependen de las demás. En esta concepción, el investigador se inicia con el proceso del darse cuenta de su proceso investigativo para luego recombinar diferentes elementos o dimensiones desde el punto de vista cognitivo, intelectual y actitudinal; para así generar un profesional en su esencia diferente, con una visión ontológica flexible que le facilite la asimilación de los cambios permanentes propios de esta era, y a su vez, con capacidad de responder efectivamente a las exigencias de esta dinámica.

El sujeto investigador se remite, a las acciones que le conducen a resultados específicos, si desea modificarlos, se debe referir a las acciones que lo generaron, las cuales no son arbitrarias, sino que son producto de la visión ontológica, ello remite a una revisión de esta y a una evaluación de los resultados, si no son satisfactorios, se asume el compromiso de modificarlos.

Es también una dinámica o proceso de transformación personal mediante el cual el sujeto investigador se revisa, desarrolla y optimiza su forma de estar siendo en el proceso indagativo. En este proceso de crecimiento que ocurre en el dominio del ser a través de un aprendizaje transformacional que cuestione con respeto los modos tradicionales de percibir e interpretar, donde se interrumpen patrones de conducta y comportamiento habituales para comenzar a operar con mayor creatividad y proactividad generando competencias emocionales, del hacer, del pensar y de la comunicación, las que conllevan a nuevas distinciones y dan acceso a nuevas opciones y/o escenarios de acción que modifican la praxis para el logro de un cambio positivo, de largo alcance y relevancia en el desarrollo del proceso investigativo.

El propósito entonces es crear las condiciones para que se promueva el aprendizaje transformacional, no en concentrarse en normar los procesos, en coartar la creatividad y libertad de los actores y en limitar la asunción de las propias responsabilidades. La concepción del aprendizaje transformacional es un proceso social por medio del cual se construye y se interioriza una nueva interpretación o modifica

el sentido que se dona a la experiencia, para servir eventualmente de guía a la acción. La reflexión crítica y el discurso racional son los principales procesos utilizados dentro de este proceso. En el centro del aprendizaje transformacional, las personas involucradas tienen la libertad y la capacidad de hacer algo, es decir, están en condiciones de participar plena y libremente en el discurso crítico y la acción que de él resulte.

La reflexión es un concepto clave, la evaluación crítica del contenido o situación problema, del proceso o de las premisas que apoyan los esfuerzos de la persona con el fin de interpretar y de dar un significado a su experiencia, de las estrategias puestas en marcha para resolver el problema y del hecho de plantearse cuestiones sobre la naturaleza misma del problema, lo que puede involucrar eventualmente una transformación desde el punto de vista filosófico de la persona. Es indispensable que el sujeto investigador se lance a desafíos y estimule el pensamiento crítico, tenga conciencia de lo que experimenta, piense sobre el propio pensamiento, converse con sí mismo acerca del proceso de investigación.

El sujeto investigador debe desarrollar antes que nada la capacidad de reflexionar sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que logre mejorar su práctica cotidiana, convirtiendo esta labor en una aventura particular en la que a la vez que descubre el entorno, penetra en la búsqueda y comprensión de su mundo.

Ensayar la proyección ontológica: hacia una nueva cultura

La Escuela de Santiago, configurada por las propuestas de Rafael Echeverría, Humberto Maturana, Francisco Varela y Fernando Flores, postula que la realidad no es la realidad; sino una realidad, entre paréntesis, provista por observadores. Nos invita a revisar el observador que somos, la proyección ontológica que configura las distinciones representadas en la acción humana, siempre presentes en el sistema de observación-acción-resultados que genera aprendizaje de segundo orden o transformacional caracterizado por aprender con el lenguaje que crea realidades y coordina acciones, en el cuerpo y la emoción. No es solo saber, sino saber para actuar, obtener un mejor resultado en la cotidianidad.

El compromiso y la capacidad del sujeto investigador no se logran sin desarrollar una cultura de aprendizaje pautada por la reflexión crítica-hermenéutica y un pensamiento democrático fundado y desarrollado en el diálogo generativo, el entendimiento y la retroalimentación profunda que coadyuven a repensar la manera de observar el mundo intelectual, la manera de actuar dentro de él, de revisar las experiencias, de actuar y de autoexaminarse continuamente. Esto amerita un cambio en el sistema de creencias, en los marcos referenciales, en los estilos de pensamiento, en la manera de hacer las cosas y en el lenguaje mismo; cambios todos que contribuyen a poder sentar sólidamente las bases de una nueva cultura.

Esta nueva cultura auxilia a los investigadores y otros actores del sistema educativo a llevar a cabo el proceso de transformación y a mejorar la práctica de sus labores. La aplicación de estas premisas en el ámbito educativo exige mucha práctica y constancia. La transformación que requiere la academia, entonces, no consiste únicamente en la resolución del déficit económico y material ni en la ampliación curricular, sino en crear las condiciones para una praxis investigativa acorde a los nuevos escenarios, conectada con las transformaciones de orden global y su impacto. La nueva investigación que demanda la sociedad del conocimiento obliga a revisar constantemente la visión ontológica de los actores en los procesos de construcción de conocimiento en las instituciones educativas. La proyección ontológica promueve procesos más integrales y efectivos, en los cuales el investigador de este siglo a través de la construcción de nuevas estrategias con la participación de todos los actores, sintonice la reflexión con la práctica, ensayando nuevos estilos indagatorios que se adecuen a las nuevas tendencias, lo que supone la necesidad de mantenerse en un proceso continuo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje.

Consideraciones de cierre

En resumen, la observación cargada de teoría, la de 2do. orden y la proyección ontológica se centran en nuestra forma de ser, de estar siendo en el mundo. El investigador crea la presencia y el espacio en su proceso de indagación y enfoca su acción investigativa en el aumentar la conciencia personal en los ámbitos de los estados de ánimo/emociones, cuerpo y lenguaje en función de la realidad de estudio.

Nuestra forma de ser en relación con uno mismo, en el trabajo, la familia y las relaciones se proyecta en el proceso de investigación. Esta influencia crea obstáculos, sin embargo, también es el escenario para los cambios de transformación de gran alcance que se pueden producir en los procesos de construcción del saber, pues el principal objetivo de esta proyección y tipo de observación, es primordialmente el desarrollo de la vida presente y futura de los ciudadanos, a través de las nuevas observaciones que apoyan la posibilidad de diferentes acciones más efectivas. Convertirse en un observador de gran alcance, de segundo orden en la vida conduce a nuevas posibilidades o resultados diferentes y más eficaces para alcanzar las metas y los sueños con un impulso hacia adelante.

El proceso investigativo propuesto, el que debe orientar al saber, pero también a desarrollar al sujeto investigador, amerita se creen las condiciones necesarias para que los actores sean protagonistas en la sociedad del conocimiento y puedan responder a las actuales demandas que suponen reinventar la investigación científica. Pero, ¿cómo sostener el cambio bajo tantas presiones, resistencia, imposiciones y rigidez mental? El talento humano es la clave en la aplicación de las estrategias de una praxis investigativa proyectada y recombinada necesaria para desarrollar una universidad que aprende, que ensaya, que innova, una universidad con verdadera libertad de pensamiento: la Universidad del siglo XXI.

Referencias

- Breuer, F. (2004). *Problemas de los métodos del conocimiento científico, humano y social: Mucha confusión - algunas sugerencias*. Munster: Aschendorff. Groeben Norbert Ed.
- Capra, F. (2003). *El tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.
- Carrizo, L. et al. (2001). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. UNESCO.
- Echeverría, R. (2009). *El Observador y su Mundo*. Buenos Aires, Argentina: Volumen I. Granica.
- Fodor, J. (2000). *Conceptos, donde la ciencia cognitiva se equivocó*. España: Gedisa.

- Hanson, N. (1958). *Patrones de descubrimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leal, J. (2011). *Autonomía del sujeto investigador y metodología de investigación*. Valencia. Venezuela: Editorial Azul Intenso.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: Sáez Editor.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago Chile: Ed. Universitaria.
- Mey, G y Mruck, K. (2007). *Grounded Theory Reader. Historical Social Research*. Köln. Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A Primer in Conversation*. Cambridge University Press.
- Steinar, K. (2011). *Entrevistas de investigación cualitativa*. España: Morata.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (2000). (Comp). *El ojo el observador*. Barcelona: Gedisa.

Susana Gómez de Leal: Doctora en Educación, Mención Andragogía. Magíster Scientiarum en Docencia. Licenciada en Humanidades mención Idiomas Modernos. Coordinadora asesora Sociedad para la Investigación Educativa (SIED) de Venezuela. Expositora académica de la UNESCO. Profesora universitaria de pre y postgrado. Directora General de Investigación y Estudios de Postgrado Universidad Panamericana del Puerto. Puerto Cabello, Edo. Carabobo. sugo2001@gmail.com



EL LENGUAJE DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Jesús Leal

RESUMEN

El lenguaje, en su sentido más amplio, va más allá de la palabra aunque en el mundo de la ciencia clásica, las palabras, los conceptos, están dados como una expresión de la realidad aunque distorsionada. Para poder expresar la transdisciplinariedad, se hace necesario, según Juarroz, un cambio de actitud que comprende transformar la concepción ontológica de la realidad, el lenguaje propiamente dicho y el modo de vida convencional. Por ello hay que diseñar el lenguaje, un lenguaje amplio, un lenguaje que exprese lo tangible y lo intangible, un lenguaje sagrado e irreverente, formal e informal, estático y mutante, real y virtual, un lenguaje con conciencia de lenguaje.

Palabras clave: lenguaje, transdisciplinariedad, cambio.

Recibido: 23/01/2014

Aprobado: 22/05/2014

TRANSDISCIPLINARITY LANGUAGE

Abstract

Language, in its more wide sense, goes beyond the word though in the world of classic science words and concepts are given as an expression of reality, but distorted. In order to be able to express transdisciplinarity, it becomes necessary, according to Juarroz, a change of attitude that includes transforming ontological conception of reality, the language in strict sense and conventional life style. For this reason, it is necessary to didreamthe language, a wide language, a language who expresses tangible and intangible things, a sacred and irreverent language, a formal and informal, static and mutant, real and virtual one, a language with conscience of language.

Keywords: language, transdisciplinarity, change.

Introducción

En el concepto más amplio los diversos modos de la expresividad se organizan como lenguajes. Desde este punto de vista serian lenguajes no solo lo verbal, sino también los particulares sistemas de gestos que desarrollan cada cultura, las posturas y las actitudes, las interconexiones entre otras.

El lenguaje limitado de la ciencia clásica

En el mundo de la ciencia clásica enmarcada dentro del paradigma atomizante del mecanicismo, que promulga el orden, lo estable e idealiza la realidad, homogeneizándola para que sea accesible, se creó un modo de hablar, un lenguaje arbitrario abstracto y deformante de la realidad. Ésta trata de aprehender la inteligibilidad natural, de describir, de controlar y de explicar los fenómenos mediante modelos que construye gracias al lenguaje ordinario y matemático.

Esta concepción ha permeado casi la totalidad del mundo intelectual y cotidiano de manera que nos ha llevado a construir un mapa mental de la realidad caracterizado por una linealidad secuencial

que ha modelado nuestra forma de pensar y actuar en el mundo occidental. Nos han enmarcado dentro del reino de los sentidos y del conocimiento racional del que se derivan todas nuestras palabras y conceptos.

Al respecto Heisenberg (1963), al darse cuenta de lo dinámico y cambiante de la naturaleza y el universo, expresó: “Toda palabra o concepto, por claro que pueda parecernos, tiene solo un limitado margen de aplicabilidad” (p. 125).

Necesidad de construir un nuevo lenguaje

El advenimiento y reconocimiento del paradigma orgánico en muchos ámbitos del planeta con los hallazgos de la física cuántica y sus conceptos de incertidumbre, complementariedad y la teoría del bootstrap, aunque entre muchos a regañadientes, ha planteado la necesidad y ha abierto el compás para una revisión ontológica de la realidad, la cual es concebida como un entramado de relaciones mutuas insimplificables donde no hay entidad fundamental presentándonos un mundo transdisciplinario y complejo, que nos invita a su comprensión desde la perspectiva de la unidad del conocimiento apoyándose en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad.

Esta nueva visión ontológica no puede ser descrita ni percibida a través de la racionalidad de la lógica formal, sino que amerita una nueva racionalidad, que reclama un cambio de actitud.

El poeta Roberto Juarroz dice que para lograr la transformación actitudinal es necesario alcanzar un lenguaje diferente por medio de un triple ruptura: La primera romper con la creencia de que la totalidad se limita a la realidad sensible que percibimos en nuestros sentidos; la segunda es con el lenguaje estereotipado y repetitivo que nos circunda en su limitada perspectiva; y la tercera es romper con el modo de vida convencional basado en el pragmatismo y lo mecanicista.

La verdadera realidad no distorsionada trasciende al lenguaje pragmático de la palabra, lo cual no puede reducir en su expresión los elementos de lo tangible e intangible que siempre han estado interconectados.

Clarice Lispector (2001) citada en Soler (2001) acota:

La palabra tiene su terrible límite. Más allá de ese límite está el caos orgánico. Después del final de la palabra empieza el gran alarido eterno (...) y si tengo que usar palabras, tienen que tener un sentido casi corpóreo (...) palabras hechas de los instantes-ya (...) Quiero como poder coger en la mano la palabra (...) ¿Pero dónde están las palabras? Se han agotado los significados. Como sordos y mudos nos comunicamos con las manos (p. 20).

En los tiempos de cambio y crisis paradigmática lo primero que deja de ser es la palabra que nombra, que define, el concepto. En la actualidad, la velocidad de los cambios es de tal magnitud, que incluso la palabra tiene que cambiar en sí misma, a fin de amalgamarse con todas las posibilidades de construcción de sentido, con esas realidades que irrumpen plenas de complejidad, ininteligibles a partir de los viejos conceptos.

Es por lo que debe intentarse crear conceptos o apoyarse en conceptos que contengan en sí mismo la posibilidad y la necesidad de la transformación. Un lenguaje que evolucione, capaz de interactuar, de interconectarse, de autogenerarse; que nombre al mismo tiempo, que se reconozca incompleto; autorreferencial capaz de silenciarse; un nuevo lenguaje con una realidad omnijetiva y omnicomprendiva: capaz de abrir y cerrar procesos a la vez cotidianos y normales; profundos y llanos; simples y complejos y a un mismo tiempo.

En tal sentido el mismo Juarroz quien ha abogado por un dialogo permanente entre la religión, la ciencia y la filosofía en busca de un lenguaje transdisciplinario acorde con el paradigma emergente, dice:

Lllaman a la puerta.
Pero los golpes suenan al revés
Como si alguien golpeará desde adentro
¿Acaso seré yo quien llama?
¿Quizá los golpes desde adentro quieren tapar a los de afuera?
¿O tal vez la puerta misma ha aprendido a ser el golpe para abolir las diferencias?

Lo que importa es que ya no se distingue entre llamar desde un lado y llamar desde el otro.

En este poema se expresa lo descubierto a través de la física cuántica cuando no es posible ya separar el observador de lo observado, en el que el sujeto se funde con el objeto. En el mundo oriental, ya los místicos en busca del conocimiento, habían comprendido que este no podría lograrse mediante una observación escindida y objetiva, pues exige una participación con todo nuestro ser.

Es esta ruptura con lo convencional, lo que nos despierta un lenguaje con visión holística, exige estar en conexión con la naturaleza fuente de energía e información; aquí se alcanza un nivel de percepción no ordinario, que libera nuestra capacidad de expresión, revitaliza la magia energética del lenguaje en el mundo de la vida y de la ciencia, antes restringido y limitado, sumergido en una realidad que solo existía en nuestras mentes producto de una racionalidad fría y reduccionista.

El lama Tibetano Trungpa (1984) cónsono con este pensamiento, escribió: “Cuando los seres humanos pierden su conexión con la naturaleza, con el cielo y la tierra, entonces ya no saben cómo nutrir su medio ambiente y disminuyen su capacidad de comunicación: de dar y recibir información” (p. 228).

Disñando el lenguaje

Si se piensa en el lenguaje y se conoce el mundo a medida que lo empalabramos, el lenguaje es entonces la referencia de la realidad. ¿Cómo convenir y consensuar significados sobre una realidad mutante, incognoscible? Las viejas palabras se han quedado también vacías de sentido porque son referencias de viejas realidades cosificadas y no alcanzan a dar cuenta de las realidades complejas. ¿Qué hacer si la palabra convenida ya no resulta comprensiva? ¿Cómo crear un lenguaje que exprese una realidad que ha devenido en ficción, diálogo, sensación, imagen, dicción, creación, acción, representación, transformación, negación y afirmación, trasgresión, connotación, denotación, construcción y deconstrucción, a un mismo tiempo? Disñar el regreso de un lenguaje liberado representa uno de los principales retos del hacedor de ciencia, arte, técnica,

filosofía e incluso religión. Alcanzar a crear un lenguaje disidente, aconvencional, complementario, que revalorice lo femenino (el yin) mitigado por lo masculino (el yan) hacia una visión armónica de los modos de concepción: la intuición y la razón; un lenguaje disensuado; singular y plural y circulante; estático y mutante; del aquí, del ahora, del uno del otro y del todo, del adentro y del afuera, del no lugar de la memoria y del olvido; un lenguaje que simula y que crea; un lenguaje real y virtual; el laberíntico, heterogéneo, anticipador y transformador; un lenguaje sagrado e irreverente; el autopoietico y futurético; el lenguaje mágico y energético, y en fin, un lenguaje con conciencia de lenguaje.

Referencias

- Capra, F. (2003). *El Tao de la física*. Málaga, España: Ed. Sirio.
- Carrizo, L. et al. (2001). *Transdisciplinarietà y complejidad en el análisis social*. UNESCO.
- Heisenberg, W. (1963). *Physics and philosophy*. Londres: Allen & Urwin.
- Juarroz, R. (1993). *Poesía vertical*. Buenos Aires, Argentina: Ed. EMECÉ.
- Soler, L. (2001). *Clarice Lispector: la palabra rigurosa*. Madrid: Ed. Tortta.
- Trungpa, Ch. (1984). *El sendero sagrado del guerrero*. Madrid, España: Ed. Shambhala

Jesús Leal: Rector Universidad Panamericana del Puerto. Puerto Cabello, Edo. Carabobo. Doctor en Educación, Mención Andragogía. Magíster en Comunicaciones. Licenciado en Pedagogía. Miembro fundador de la Sociedad para la Investigación Educativa (SIED) de Venezuela. Expositor académico de la UNESCO. Profesor Universitario Titular. jesusleal1@gmail.com



¿PARADIGMAS EN LA TESIS DE GRADO?

Axandra Machado, Franklin Machado

Eco es quien da energía a Narciso; sin embargo, en el mito clásico Narciso cae en el agujero negro propio de tomarse fatalmente en serio. Y así olvida que Eco ya es un simulacro de sí mismo y cae en la trampa de su propia autoadoración estéril.

Rosi Braidotti

RESUMEN

Este ensayo tiene como propósito describir el transitar de la elaboración de la Tesis en el Doctorado de Educación de la Universidad de Carabobo con la finalidad de concientizar la participación de los paradigmas en las ciencias sociales y educativas de las cuales se toman las teorías para explicar e interpretar tal producto. Asimismo, se deja claro lo que vale la pena investigar como configuración y mediación. También se ve a los paradigmas referidos como procesos inacabados y al tesista doctoral en su relación con jurados, tutores y líneas de investigación que le hacen asumir la condición de sujeto frágil que debe vencer y convertirse en candidato a Doctor. Desde su supuesta debilidad, tiene que transmutarse en sujeto productor de conocimiento para no solo escribir su tesis, sino además motorizar las propuestas de las líneas de investigación y fortalecer al Doctorado y al país.

Palabras clave: paradigma, sujeto frágil, líneas de investigación.

Recibido: 30/01/2014

Aprobado: 09/05/2014

PARADIGMS IN DEGREE THESIS?

Abstract

The goal of this essay is to describe the process in the development of Ph.D. Thesis of Education in Universidad de Carabobo with the purpose to raise awareness on participation of paradigms in social and educative sciences which are taken from theories to explain and interpret such product. Likewise, it is clarified what is worth to investigate as configuration and mediation. Also, referred paradigms are seen as incomplete processes and the research working on a thesis in his/her relationship with juries, tutors, and lines of research which do to assume the condition of fragile subject who must be overcome and become a Ph.D. candidate. From his/her supposed weakness, he/she has to be transmuted into producer of knowledge subject, not only writing his/her thesis, but also to motorize the proposal of lines of research in order to strengthen the Ph.D. Degree in the country.

Keywords: paradigm, fragile subject, lines of research.

Introducción

Con las siguientes ideas se pretende de alguna forma penetrar en las estructuras simbólicas que configuran la vida cotidiana del tesista doctoral, tal vez solo vemos algunas cosas y todavía faltan muchas por cuestionar, es el comienzo de poner en orden ciertas ideas sobre la secuencia estructurada (mal, tal vez) de expresiones semióticas que se articulan como un todo dentro del sistema discursivo que vivencia el tesista de grado en el doctorado de educación de la Universidad de Carabobo, posiblemente, también de otros doctorados, donde se ha perdido la versión dialógica y constructiva, cuando se vuelve un sujeto frágil al investigador que está elaborando su tesis doctoral.

En la primera parte de este trabajo asumimos no la razón unitaria, ni absoluta, ni transversal, solo optamos por aclarar el tránsito que debe respetarse entre paradigmas y teorías. En la segunda, solo por la pregunta ¿Qué vale la pena investigar? Y respondemos

objetos de investigación en configuración. Después apreciamos los paradigmas de investigación teóricos, también en configuración. De seguido, vemos al tesista doctoral en su fragilidad, como sujeto del conocimiento.

Tránsito, travesía y transitividad de la tesis de grado

Tener claro el juego de paradigmas que atraviesan la tesis de grado, es completamente necesario para llevar la tarea a su finalidad, que no es otra cosa sino terminarla. Por eso hay que tener claro las complementariedades y posibles no integraciones del ejercicio discursivo que se trata de implementar donde las ideas de imbricación, entrecruzamiento, intersección, diversidad de conexiones, jerarquía de niveles conceptuales, vistas todas como ideas de tránsito con las cuales en pleno hilo discursivo construir el pasaje lingüístico (preferiblemente teórico), de un paradigma a otro en secuencia sucesiva, con lo cual dar la impresión de hacer un avance discursivo novedoso que parece y lleva un aporte. Es una transversalidad teórica fuerte, no es una timorata mezcla, porque tiene un sentido de hacer avanzar la teoría con la cual te identificas y te comprometes, con consciencia. Se pueden tener muchas teorías pero si no tienes consciencia teórica-discursiva vas a tardar. Wittgenstein dejó planteado que el lenguaje se piensa no en relación con sus condiciones de “verdad” sino de sus condiciones de aserción y de justificación. No se trata de defender un escepticismo semántico que se conforma con mostrar una base empírica y ahí se ancla, más bien se trata de una transversalidad semántica, de un dominio semántico de las teorías sobre la realidad escogida, donde el investigador va atravesando con su hilo discursivo.

No obstante, es fundamental tener nociones del contenido de los paradigmas teóricos que vas a atravesar. Operacionalmente, en la travesía semántica de las teorías vemos a la tesis doctoral como a un momento teórico, al cual se arriba y con la cual se demuestra dominio teórico al investigar la realidad escogida. Un doctor es un experto en atravesar teorías para sustentar sus argumentos explicativos o de sentido de la realidad que tomo como foco de sus estudios. También hay que atravesar discontinuidades, paradojas, imprecisiones, indeterminaciones, borrosidades lógicas, multiplicidades, armonías y falsas armonías, supuestas

continuidades, virtualizaciones y simulaciones que estatizan epistemológicamente haciendo parecer sus marcos de referencia con un valor absoluto.

Hay que atravesar tales estatizaciones de la “verdad” porque no hay una única verdad permanente. Tales maquillajes epistemológicos son muy seductores y nos pueden anclar dogmáticamente sino estamos preparados para transitar. La realidad no es definitivamente algo dado, es una interpretación modificable entre diversas aproximaciones.

La estatización teórica de la verdad es un mal necesario, todos caemos en él, porque las argumentaciones de las investigaciones que hacemos deben ser presentada adecuada y pertinentemente de acuerdo a las modas intelectuales y los paradigmas que creemos más fuertes epistemológicamente, pero esto provoca despersonalización de la experiencia estudiada, dogmatizaciones criteriológicas, homogenización, masificación, uniformación; lo cual nos hipnotiza y anestesia asumiendo la falsa vía de la sublimación de un autor, de una formula metodológica, de un paradigma, de una corriente o tendencia teórica; la más chocante y ridícula, es la sublimación de autores; por ejemplo: Esto hay que asumirlo porque eso lo dice “el gran fulano de tal” en tal libro.

La estatización epistemológica la hacemos todos, pero el tesista doctoral tiene que estar consciente, no es que no existan grandes maestros del pensamiento, es que el conductor de la tesis doctoral no debe rectificar planteamientos teóricos, sino atravesarlos críticamente, sea quien sea su exponente, para fortalecer el discurso que intenta como investigador doctoral. No queremos asumir la razón trasversal de W. Welch y de Diego Bermejo, para nada nos interesa la racionalidad de la razón como unitaria (Habermas) o como pluralidad absoluta (Lyotard). Nos interesa el transitar.

Cotidianamente nos levantamos en la mañana y nos preparamos para ir al trabajo o a estudiar pero antes pasamos por el supermercado, luego pagamos la electricidad, al salir del trabajo vamos a un bar o a un club, luego pasamos por la iglesia, etc; transitamos entre instituciones de ida o de regreso al hogar. Si vamos de compras entramos a un mall y vamos viendo las distintas vidrieras atravesamos los pasillos y compramos o no, en nuestro transitar. Eso se hace también entre

ideas, pensamientos, conceptos, significaciones y teorías cuando estamos escribiendo un trabajo de grado.

Transitamos entre teorías, las atravesamos con nuestra búsqueda de ideas, conceptos, enfoques, tendencias, errores, faltas, incompletitudes; en medio de la tragedia reflexiva obligada a detenerse o avanzar a través de todos los obstáculos. Transitando los dogmas los superamos, a los estereotipos los atravesamos y dejamos atrás su paralizante repetición involuntaria para que no sean intersecciones y podemos encontrar los cruzamientos, empalmes y puentes con los cuales atravesar hasta encontrar el conjunto de interrelaciones (la red compleja), del ordenamiento posible como estructura multitransversal de conexiones interparadigmáticas con las cuales dar cuenta del caos que constituye la realidad en estudio, el foco de la investigación.

La transversalidad teórica del discurso del investigador opera por tránsitos que se van construyendo entre paradigmas seleccionados por su complementariedad donde plasman como conexiones, pero no estáticas también transitivas propias de la reflexión que pasa por la mezcla y la interpenetración de la transdisciplinariedad. Mirando con el ojo extradisciplinario (Morín, 2003) cuando en una disciplina no se encuentra una solución, ésta viene de afuera de la disciplina.

Todo el mundo sabe lo que es un paradigma, pero no está demás decir que los paradigmas contienen las relaciones de atracción, repulsión, disyunción, implicación, exclusión, etc.; entre los conceptos y categorías fundamentales que los integran, gobiernan los sistemas de ideas incluyendo las teorías científicas, es endógeno al discurso que le obedece desde donde se elaboran los procesos de inferencia, los temas de investigación no los decide el paradigma, los decide el investigador, pero si determina con la mediación de las teorías la mentalidad y la visión del mundo, más no es formulado, es virtual, existe en sus actualizaciones, investigaciones, teorías y concepciones.

Qué vale la pena investigar

La configuración subjetiva de cada hombre, como síntesis individualizada y activa de una sociedad (Ferrarotti), elimina la distinción entre lo general y lo particular de cada individuo.

Este representa la reapropiación singular de lo universal, social e histórico que lo circunda, se puede conocer lo social partiendo de la especificidad. Todo contenido (González Rey, 2000) de la experiencia humana aparece subjetivado en configuraciones, que se están haciendo mediante las cuales adquiere sentido integrador entre otros dinanismos experienciales.

Son procesos psíquicos singulares, son momentos cualitativos constituyentes de la subjetividad, conjunción social-cultural-histórica y subjetivo personal que reúne tal diversidad en una configuración. Entonces, la reconstrucción exhaustiva de las totalizaciones recíprocas (Ferrarotti) que explican las relaciones dialécticas entre la sociedad y la individualidad específica lleva al conocimiento integral del otro como unidad sintética de un sistema social y la praxis individual.

El camino heurístico simultáneo de una biografía a una sociedad y viceversa de una sociedad a la biografía en totalizaciones recíprocas requiere conocer las mediaciones sociales. Los espacios de tales mediaciones, son la familia, los peer groups de trabajo, de vecindad, de clases. El grupo primario es el momento fundamental de mediación entre lo social y lo individual. Toda situación social objetiva (González Rey) tiene sentido subjetivo en sus emociones y significados que producen los protagonistas de tales acciones.

El grupo primario expresa el o los sistemas de relaciones subjetivadas responsables de su sentido, dentro del grupo se vive la sumisión y la alienación o se logra una reelaboración de los componentes de la sumisión y se recrea singularmente la subjetividad con un nuevo sentido de cambio reconfigurativo donde van a aparecer construcciones y categorías de sentido condición necesaria del avance teórico que sale de los subjetividades en las relaciones vividas etiológicamente dentro del grupo, memoria de la totalización activa que un individuo opera en su contexto. El tránsito de la subjetividad en el grupo se configura a través de un conjunto de mediaciones sociales cuyo sentido, como investigadores, tenemos que atravesar su configuración como narración estructurada.

Por supuesto, que estamos hablando de la investigación cualitativa pero no como receta sino como concepción desde lo cual conocer lo social desde la praxis individual, porque no queremos reificar la

investigación cualitativa como alternativa frente a la investigación cuantitativa, sino que en el proceso de investigación cualitativa no se trata de obtener información per se sino de acceder al sujeto capaz de transitar entre las diversas construcciones de la identidad, la integridad en su praxis individual, su coherencia, su cohesión a través de sus diversas identidades. La investigación cualitativa surgió para darle la palabra al sujeto de la acción social, para que este cuente su transitar en la sociedad y el momento histórico por donde atravesar su existencia social como configuración. Una vida individual como praxis atraviesa las relaciones sociales (las estructuras sociales) las interioriza transformándolas en estructuras psicológicas como síntesis vertical de una historia social. ¿Con cuáles mediaciones debe trabajar el tesista doctoral cualitativo? ¡Tiene que encontrarlas!

Ferrarotti se pregunta ¿A través de cuales mediaciones podemos integrar en nuestra perspectiva sociológica los modelos y las técnicas fundamentales de observación elaboradas por la psicología, el psicoanálisis, las terapias de familia y de los grupos? Y se responde diciendo que nos espera un trabajo de reflexión teórica que permita pasar de lo simple a lo complejo para descubrir los términos específicos históricos de la sociedad en lo individual. Y el investigador educativo debe preguntarse ¿Con cuáles mediaciones sociales voy a dar cuenta del proceso educativo? ¿El tesista doctoral con cuales mediaciones sociales va a trabajar y por qué?

Paradigma de configuración

Un paradigma está compuesto por varias teorías, es un “dispositivo” de articulación de diversas teorías de una comunidad científica es un estilo de pensamiento que permite establecer relaciones entre los miembros, articula procesos interactivos para mantener ese estilo o cambiarlo si es necesario o si no queda más remedio. Cuáles paradigmas empleas en tu tesis doctoral, cuáles teorías componen los paradigmas que estás utilizando, dónde se originaron esos paradigmas, si trabajas con paradigmas extranjeros como los adaptas a nuestra realidad contextual.

En cuál cambio o revolución paradigmática se ubica la tesis de grado. Cuáles son las categorías rectoras en el estilo de pensamiento, cuál es el sentido del discurso, su lógica, su cosmovisión del mundo. Cómo

se articula la tesis doctoral con los paradigmas que asumes y con la realidad del momento histórico. Hay que resemantizar categorías y conceptos para volver compatible el pasado conceptual con el presente de cambio y el futuro que se manifiesta en los proyectos teóricos de investigación en elaboración.

Por lo expuesto anteriormente, requiere que se le preste atención comprometida al trabajo artístico de clasificar, periodizar, ubicar, contextualizar mediante lecturas, relecturas, citación, fichaje, escritura de borradores, discutir y hacerse criticar los papeles de trabajo; para que la actualidad transformadora y productiva sea verdaderamente una praxis capaz de producir teoría como expresión del arte estratégico individual en auténtica transitividad como áreas de conocimiento vecinas como la geografía, la historia de las ideas, la cultura como proceso histórico, la hermenéutica interpretativa (de conductas, intenciones, finalidades, hábitos desconocidos, los procesos de colonización y neocolonización, archivos históricos y culturales, monumentos, técnicas, verificaciones, etc.)

Fichar no es una fastidiosa labor, es la herramienta principal del investigador que quiere ordenar ideas para su discurso en base o referencias bien precisas. Tu tesis de grado puede ser una reprogramación paradigmática, una configuración, un hacer inacabado que uno cierra provisionalmente para terminar la investigación y graduarse, por lo cual estéticamente se invita a otros investigadores y tesis a continuar con tal reto.

Por ejemplo, se ha planteado el estudio de la pobreza sin nunca acabar por distintos paradigmas (Salles y De La Paz, 2007) primero fue Adam Smith y Karl Marx en el siglo XIX, el primero en base a la productividad del trabajo, el segundo por la distribución desigual del capital. En 1978 Labbens haciendo un estudio weberiano, en 1995 el PNUD en base al desarrollo económico, en 1983 Chambers por la ausencia de poder; Sen en 1981, 1984, 1987 por las capacidades (capabilities), las realizaciones (functioning) y los bienes (commodities); en 1994 Desi por las capacidades, los recursos y el ambiente; en 1993 Nusebaum y Sen utilizan el concepto de capacidades, habilidades y necesidades; Bourdieu se enfila con la violencia social; el estudio de la pobreza femenina; Hugo y Zola la pobreza involucrada en el arte.

Asimismo, seguirán surgiendo paradigmas en configuración dando parte de la pobreza, este estudio no está terminado. Pero cada quien termina su parte. Son contribuciones en el inmenso proceso de estudiar la pobreza.

El tesista doctoral como sujeto frágil

Creencias, costumbres y convenciones (González Casanova, 2004) permiten decidir qué es la ciencia, qué es teoría, qué es método o prueba y qué es filosofía. Sentimientos y razones se resuelven en forma epistemológicas, política y psicológicamente en la vida íntima de los científicos. La lucidez científica termina en muchos autores en apologías y justificaciones de los procesos entrópicos que amenazan al sistema-mundo como sistema de dominación, depredación y acumulación capitalista o se pierden en una discusión abstracta del pensamiento complejo sin aplicación a resolver los problemas de la humanidad y del destroz ecológico del planeta.

La vida íntima del tesista doctoral sufre los sistemas de sometimiento institucionales y sociales sin poder expresarlos, le invade el temor que le rechacen el proyecto de tesis y luego el trabajo de grado, teme el status quo, etc.; es un sujeto frágil (Varela y Alvarez-Uria, 2000) en permanente lucha contra el stress, vive conscientemente o no sucesivos ajustes corporales ante el carácter jerárquico y autoritario de nuestros sistemas sociales.

Ciencias, creencias, costumbres y convenciones de los sistemas de sometimiento atraviesan la epistemología, la psiquis y el cuerpo, arrancando la lucidez crítica del científico y del tesista doctoral (Foucault) quien tendrá que enseñarse consigo mismo a callar sus preferencias y superar sus aversiones, altera su perspectiva y sustituirla por otra ficticiamente formal o general, adquiere una cuasiexistencia, sin nombre ni rostro e invierte, pone al revés, las relaciones entre su querer y el saber, se vuelve un eunuco del conocimiento y pasa a representar un saber con el que puede triunfar con una especulación sometida a las exigencias de la razón de los actores que dominan la institución, su voluntad de verdad está limitada por la finitud de reglas impuestas al conocimiento, así el tesista deja de ser un sujeto del conocimiento, pero se puede graduar con su producto intelectual sometido.

Son defectos consientes o inconscientes del narcisismo intelectual de los actores dominantes en nuestras instituciones que en vez de servir, dominan, ejercen poder, someten. Patología intelectual que solo puede sanar, cuando las líneas de investigación funcionen y restituyan su energía creativa a los saberes sometidos o descalificados, profundizando la democratización de la producción intelectual del tesista de grado y de los científicos.

Solo la vigilancia epistemológica, de que las líneas de investigación funcionen, dirigiendo la producción de resultados cognitivos para que los tesistas de grado y todos los investigadores que en ellas participen se respeten mutuamente en las maneras y formas de trabajar sus conocimientos, no estamos hablando de la epistemología que dan los profesores dedicados a esta asignatura, estamos refiriendo una vigilancia epistemológica compartida por todos los investigadores de cada línea de investigación que democratizen y respeten las distintas maneras de producir conocimiento, ayudando a perfeccionarlas y no a paralizarlas, porque le falta algún rigor caprichoso que ve algún jurado lleno de “eminencia” para que se cumpla la formalidad repetitiva que impide crear novedades.

No es mala intención de tutores y evaluadores de los proyectos y tesis de grado, pero hay que decidir lo que queremos, queremos que el tesista sea un sujeto frágil o fuerte, en la producción de conocimientos, lo ayudamos o lo subordinamos cuestionándole sus inclinaciones o crecemos todos juntos con tales iniciativas, hay que abrir la consciencia para sacarle la enfermedad narcisista paralizante que se regodea en el formalismo repetitivo del esquematismo productor de tesis parecidas. Hacemos o no educación activa.

No debemos truncar el coraje del tesista de grado doctoral, hay que apoyarlo a escribir sin coartadas, tenemos como jurados y tutores que liberarlo de la negociación del saber, de la impúdica transacción y esto debe no debe confundirse con corregir con sabiduría para que nuestro tesista avance más allá de donde estamos nosotros, es decir que nos supere con su potencia investigativa, con su riqueza interpretativa propia que no tiene que estar inscrita en discursos teóricos conocidos.

La esclerosis institucional del academicismo no tiene derecho a matar la creatividad con el endurecimiento patológico del plan de

investigación que embota y vuelve rígida el potencial creativo del tesista doctoral, el espacio académico científico se resiste a una mayor apertura, por lo cual mantiene la organización disciplinaria de conocimiento científico, en forma reglamentaria, donde vale más la regla que la forma, es inteligencia ciega. Morín dice en Tierra Patria, que mientras más planetarios devienen los problemas, nos volvemos incapaces de pensar el contexto y el complejo planetario con la inteligencia ciega que nos hace inconscientes e irresponsables.

Por el metabolismo rígido del disciplinarismo cientificista que con su inteligencia ciega (Morín) nos hace irresponsables, inconscientes y mortíferos. Derrida (2009), dijo alguna vez que el cientificismo no es la ciencia, desfigura lo que tiene de más respetable la ciencia y hay que estar muy atento contra el cientificismo y el positivismo cientificista. ¿Pero entonces de qué podemos hablar? ¡De una permanente renovación teórica! En consecuencia, de un permanente esfuerzo de refundación metodológica.

Todos estamos aprendiendo, tesis doctorales, científicos, tutores de tesis, jurados evaluadores, estudiantes de maestría y pregrado, todos aprendiendo a vivir, la permanente transformación teórico-metodológica-epistemológica. De ser así, las tesis doctorales especialmente son documentos de la transformación y de la transitividad en plena configuración. El avance teórico (Bunge, 1999) se da de muchas formas; por la invención de teorías radicalmente novedosas, por la corrección o refinamiento de teorías existentes, también, especificando y generalizando, reduciendo, fusionando, y metateorizando.

Igualmente, en investigación cualitativa con teoría fundamentada, si se quiere desplazar transversalmente el eje de interpretación de un problema de la subjetividad incluyéndola en el mundo contextual, se evita que la fenomenología quede reducida a un subjetivismo trascendental, con lo cual se le es fiel al hallazgo fenomenológico donde la conciencia tiene sentido fuera de sí misma. Lo cual es patente en la hermenéutica centrada en el texto, donde la intención del autor (actor) se ve subordinada a la propuesta o proyecto como horizonte por vivir o ser en el mundo socialmente, filosóficamente, como ficción o poéticamente, políticamente o siguiendo una concepción religiosa.

El intérprete al responder a las narraciones imaginativas de la literatura sobre la realidad cambia, su yo dueño de sí mismo, por el sí mismo discípulo del texto. Si estudio un texto revolucionario, puede volverme sujeto de cambio, si me convence un texto religioso me convierto a su expresión de vida, si me motiva un texto poético mis emociones se conmueven modificando mi manera de ser. Hermenéuticamente, se llega no solo a la autocomprensión sino a comprenderse frente a la propuesta de cambio del texto literario, interrumpimos lo vivido para resignificarlo frente a un nuevo horizonte de vida textualmente propuesto.

Transitando a través de significaciones, avanzamos teóricamente. Vivencias salidas de darle significación a momentos vividos o revividos fenomenológicamente, con conciencia, nos hacen darle sentido históricamente. El tesista doctoral no tiene por qué frenar el avance de su consciencia, porque algún formalismo este mal planteado, un jurado colaborativo en rigor epistemológico puede y debe corregir con justicia, un tutor debe corregir pero entrando en diálogo constructivo con su discípulo. Desplazar el eje de interpretación de lo fáctico a la subjetividad no tiene por qué convertirse en un obstáculo al avance teórico con consciencia. Los tutores y jurados de las tesis doctorales, generalmente, se limitan a corregir formalismos parcelados porque no comparten teorías que les comprometa en una línea de investigación, por eso mismo no pueden discutir, ni aportar al avance teórico del tesista y no lee lo que realmente necesita el investigador en su tesis.

¿Estamos amputados teóricamente?Cuál es la epistemología de tutores y jurados, cuál es su paradigma, cuál es la ontología comprensiva del transitar entre paradigmas que comparten jurados y tutores de las tesis de grado, en qué línea de investigación están. No estamos hablando contra tutores y jurados pero sí estamos llamándolos a coincidir críticamente para hacer avanzar la teoría. Para aprovechar la oportunidad que brinda el tesista y reactivarnos si no estamos investigando. Vamos a configurar juntos, se trata de una sinergia no de un enfrentamiento. Ahora, vale preguntar ¿Por qué es el síndrome todo menos tesis?

Llegamos, entonces, a considerar según Sauto (2005), cómo la estructura argumentativa de una investigación está compuesta por bloqueos teóricos unidos por la densidad y consistencia de la

articulación y nexos inteligentes y estratégicamente escogidos, para vincularlos en unidades de sentido consecutivos que expresan el carácter teórico unificador, donde se arman sucesivamente supuestos epistemológicos propios del paradigma o paradigmas elegidos, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico, las proposiciones y conceptos derivados de las teorías sustantivas del área temática, las teorías y supuestos que sustentan la medición o el discernimiento cualitativo de tales conocimientos de la visión sobre el tipo de observación y la construcción de los datos, las hipótesis, formulación de regularidades, inferencias proposicionales teóricas y construcción de conceptos teóricos.

Todo esto junto, constituyen los bloques teóricos articulados, entre sí, que sostienen la estructura argumentativa de la investigación y operan como núcleo de cada etapa derivada de la anterior o anteriores. Se comparte Sauto (ob. cit) que toda investigación es una construcción teórica. En un doctorado en educación, como el nuestro con concepción andragógica y pedagógica además de conocedor de la realidad regional, nacional y global se manifiestan formas de abordar y estudiar la situación y el proceso educativo que indican el predominio teórico de cómo nos gusta, se hagan las investigaciones doctorales que el tesista debe averiguar, en las clases de epistemología debió quedarle claro cuál es la teoría preferida institucionalmente por las líneas de investigación a la cual puede defender, oponerse, abandonar conscientemente o proponerle alternativas, las cuales nos harán crecer teórica e institucionalmente.

Es claro que el tesista tiene el reto de argumentar sobre lo nacional, regional y local haciendo vínculos novedosos con lo que ocurre en el resto del continente latinoamericano y globalmente en el mundo. También tiene que incorporar en claridad un proceder transdisciplinario o al menos interdisciplinario dejando ver como integra al proceso educativo otras disciplinas como la biología, la sociología, la antropología, la geografía, la historia, la defensa del medio ambiente y todas las disciplinas oportunas y pertinentes para fortalecer su enfoque y estudio, como parte de su propio desarrollo y del fortalecimiento teórico del doctorado, para que no sea un estudio individualista y fragmentado.

Investigar en el seno del Doctorado en Educación tiene que asumirse como proyectos conjuntos que fortalecen la política

de investigación del doctorado. Si el tesista llega a la línea de investigación y no capta su funcionamiento, eso no lo puede detener para que su aporte por pequeño que sea deje de ser parte de la línea a la cual corresponde, parte de su aporte es hacer funcionar la línea. Y cómo lo hace, conversando creativamente con su director y personal responsable. ¡Todos somos parte del doctorado o no lo somos!

Suponte que te incorporas a una línea que no funciona, no te amargues, no te paralices, no hagas un drama, tu demandas y no hay oferta, no te victimices, no lo asumas como una herida. Sé un artista. Tu solo con tu tesis estás haciendo funcionar una línea de investigación, disfruta como tú solo logras marcar el rumbo de la línea con tu aporte, no finjas ser un investigador, dinamiza la línea, convoca a la comunidad universitaria a ser parte de la línea y a sus propios responsables. Cuando pase el tiempo serás el ejemplo de un tesista de grado que hizo funcionar una línea de investigación, eso será el recuerdo de ejemplo de autogestión investigativa y organizacional del conocimiento.

Un tesista no puede convertirse en un sujeto frágil, la resistencia crea sufrimiento, y tienes que transformarte de un sujeto de conocimiento. Einstein desde su marginalidad, fuera de las universidades de su país como sujeto de su conocimiento, la teoría de la relatividad, impuso su línea de investigación a todo el mundo académico de la física. Stephen Hawking pese a sus enormes limitaciones físicas, no puede caminar, casi no puede hablar, pero como sujeto de conocimiento ha escrito docenas de artículos y libros que son su aporte a la ciencia, él es su línea de investigación, el esfuerzo de crear una teoría unificada de todas las fuerzas y una estructura espacio-temporal donde experimentemos al universo en expansión. Así que no hay excusa. Investigamos o no investigamos.

Quieres mantener la elección que hiciste, no culpes a nadie aunque tengas razón, porque te debilitas y pierdes el tiempo, responsabilízate de tu propia creación, el doctorado te brinda el medio y no es perfecto, vamos juntos a mejorarlo para que siga manteniendo a muchos otros candidatos a doctores a vencer la fragilidad. No importa que tengas razón, lo que importa es que tu producto intelectual creativo se exprese, y cómo lo lograste, “contra viento y marea”.

Tienes que superar a tus propios profesores. Tienes que crear tu propia simbología porque ya no eres un sujeto frágil del conocimiento, eres un candidato a doctor, eres una línea de investigación, viva, encarnada, vencedora de obstáculos. Imagínate proponer un capítulo o un aparte de la tesis doctoral, donde se describa cómo se hace desde la tesis, la dinamización de la línea de investigación, donde explicar, cómo romper la fragmentación y desarticulación como investigación conjunta a la línea de investigación, dejando claro cuál es el valor agregado, indicando y estudiando cuál debe ser el perfil institucional del doctorado como institución de investigación comprometido con la realidad local, regional, nacional y de la tierra-patria, así como la manera en que satisfacen la deuda social.

La tesis de grado doctoral tiene un compromiso (ontológico) teórico, no puede ser una expresión intra-curricular obediente a las cátedras de Seminario de Investigación sino a las necesidades institucionales del Doctorado y del país (léase Plan de la Patria) debe ser transversal y supra-curricular (Padrón, 2005). Debe operar por tránsitos como actividad central, lo cual, deja ver que lo transversal es el modo de operar por tránsitos, puntualmente, de crear conexiones transitivas entre múltiples paradigmas como redes o tejidos de diversas y múltiples perspectivas, son imbricaciones y cruzamientos. Incluso tales tejidos multiparadigmáticos se corresponde al desplazamiento de culturas monolíticas autónomas a cultural atravesadas por la complejidad de cruzamientos, contaminaciones e insemnaciones (Bermejo, 2005) o transcultural, parece ser el destino de la cultura la dirección transversal hacia la transcultural.

Entonces, la transdisciplinariedad se impone a las disciplinidades no porque lo diga el pensamiento complejo de Morín (lo cual es maravilloso) sino porque el transcurrir epistemológico no está fijo en determinadas epistemologías que fueron valiosas en el pasado, sino que se desplaza hacia la epistemología transdisciplinarias y transcultural. Por lo tanto, hacer teoría como ejercicio de la transversalidad es estar consciente de las transformaciones actuales. A nuestra manera de ver, lo más importante es la respuesta teórica que tiene que dar la tesis doctoral en Venezuela, después de atravesar epistemológicamente el Plan de la Patria para estar acorde con las necesidades del país, de estudiar las condiciones actuales nacionales. Finalmente ¿Qué es teoría? En las condiciones

actuales nacionales y en medio de transversalidad cultural ¿Qué es una tesis de grado doctoral en educación?

Es un reto, un desafío de incorporar los principios que definen los paradigmas como parte de la vida cotidiana del tesista investigador aun cuando no lo tenga consciente en su labor (Sauto). Pero si toma consciencia, es un fortalecimiento epistemológico dentro del paradigma científico que practica o de los paradigmas de la ciencia a los cuales intenta atravesar. No es la filosofía de la ciencia es la filosofía en forma de epistemología dentro de los paradigmas científicos comprometidos en la labor del estudio. La teoría del paradigma que le impone el carácter epistemológico al paradigma, es la teoría fundamental, luego vienen las demás teorías de ese paradigma. Pero si el tesista recurre a varios paradigmas tiene que escoger el paradigma fundamental y cuáles son los secundarios para tener un orden al armar su dicursividad.

Para Sauto, y compartimos, el paradigma es la orientación general del proceso disciplinario donde la propia disciplina define su contenido temático sustantivo. En ciencias sociales y educativas vistas bajo la óptica de la transversalidad, la teoría, como ejercicio reconstructivo de la realidad, atraviesa los paradigmas implicados para alcanzar interpretativamente el objeto o tema en plena transdisciplinariedad. Una cosa es decirlo y otra cosa es hacerlo, sin olvidar la realidad nacional y el doctorado en educación que debemos fortalecer con el aporte investigativo doctoral. Con teoría todo, sin teoría nada. Todo es teoría dice Sauto. ¡Tesista doctoral vive, se tú mismo la línea de investigación, sé el paradigma, vive la teoría y sé el investigador! Encarna el compromiso teórico. No es un mecanismo, es tu vivencia teórica única e irrepetible.

Referencias

- Bermejo, D. (2005). *Postmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Barcelona. España: Ed. Anthropos.
- Braidotti R. (2009). *Transposiciones sobre Ética Nómada*. Barcelona. España: Gedisa.
- Bunge M. (1999). *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

- Derrida J. y Roudinesco, E. (2009). *Y mañana, qué...* México: Fondo de Cultura Económica.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Barcelona. España: Ed. Anthropos.
- González Rey, F. (2000). *Investigaciones cualitativas en psicología*. México: Thomson.
- Morín R. y otros. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. España: Gedisa.
- Padrón, J. (2005). *Proyecto para la Organización de la Investigación de Postgrado en Torno a las Líneas de Investigación*. Disponible en: <http://padron.entretemas.com/ProyectoUNEFA.pdf> [Consulta: 2013, noviembre 12]
- Salles y De La Paz López en Zabudovsky. (2007). *Sociología y cambio conceptual*. México: Ed. Siglo XXI.
- Sauto, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Lumiere.
- Varela J. y Alvarez-Uria F. (1989). *Sujetos frágiles*. México: Fondo de Cultura Económica.

Franklin Machado: PostDoctorado en Educación.
Doctor en Ciencias Sociales, Doctor en Ciencias Administrativas. Magíster en Administración del Trabajo y Relaciones de Trabajo. Sociólogo. Conferencista. Escritor.
franklinmachado28@gmail.com

Axandra Machado: Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Educación mención Ciencias Sociales. Profesora Departamento de Psicología, UC. Docente en el Liceo Manuel Malpica.
axi17@hotmail.com



ANÁLISIS CRÍTICO REFLEXIVO SOBRE COMPLEJIDAD AMBIENTAL

Elibeth María Martínez L.

RESUMEN

La complejidad ambiental es la reflexión del conocimiento sobre lo real, lo que lleva a objetivar la naturaleza e intervenirla y a complejizarla por un conocimiento que transforma el mundo a través de sus estrategias de desconocimiento. Ella irrumpe en el mundo como un efecto de las formas de conocimiento, pero no es solamente relación de conocimiento. No es una biología del conocimiento ni una relación entre el organismo y su medio ambiente, sino que emerge de las relaciones ecológicas, del mundo tocado y trastocado por la ciencia por un conocimiento objetivo, fragmentado y especializado. No es casual que el pensamiento complejo, las teorías de sistemas y las ciencias de la complejidad surjan, al mismo tiempo, cuando se manifiesta la crisis ambiental pues el fraccionamiento del conocimiento y la destrucción ecológica son síntomas del mismo mal de la civilización. Por ello, la complejidad ambiental remite a un saber sobre las formas dominantes de conocimiento. Desde allí, se abre el camino que hemos seguido por los senderos de este territorio desterrado de las ciencias para delinear la apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder.

Palabras clave: complejidad ambiental, paradigma, conocimiento, estrategia.

Recibido: 20/01/2014

Aprobado: 04/04/2014

REFLECTIVE CRITICAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL COMPLEXITY

Abstract

Environmental complexity is the reflection of knowledge on the real thing, what leads to targeting the nature and intervene it, and making it more complex, by a knowledge which transforms the world across its strategies of ignorance. It bursts into the world as an effect of the forms of knowledge, but it is not only a relation of knowledge. It is not a biology of knowledge nor relations among the organism and its environment, but it emerges of the ecological relations of the touched and disrupted world for the science for an objective, fragmented, and specialized knowledge. It is not causal that complex thought, theories of systems, and sciences of complexity arise at the same time when an environmental crisis is manifested. Since the division of knowledge and the ecological destruction are symptoms of the same evil of civilization. Thus, the environmental complexity refers to knowledge on ways of dominant forms of knowledge. From there, is opened the way we have followed for the paths of this exiled territory of sciences to delineate, appropriation of the world and of the nature through relations of power.

Keywords: environmental complexity, paradigm, knowledge, strategy.

La complejidad como paradigma

Complejidad es, sin duda, un término de moda, y el número de obra de la más diversa índole dedicada a las llamadas teoría de la “complejidad” está en constante incremento. La mayor parte de ellas se basa en el estudio de sistemas dinámicos representado por ecuaciones diferenciales no lineales. “complejidad” se ha convertido así en un término monopolizado por quienes, con el auxilio de poderosas computadoras, construyen modelos formales para analizar fenómenos que sean formalizables.

Según Atlan, en el libro de *El conocimiento en construcción* afirma que el estado en que se encuentra el problema de la complejidad

está expresado en tres nociones diferentes, donde dos de ellas son formalizadas y designan respectivamente la dificultad para que una máquina programada pueda llevar a cabo una tarea, y la incertidumbre probabilística (o la falta de información) sobre una estructura observada. La tercera designa una intuición, no cuantificada, sobre nuestra dificultad de comprender una expresión, una idea. Está claro que esta dificultad de comprensión no puede ser precisada en tanto que no sabemos exactamente qué tipo de operaciones hacemos cuando comprendemos o no comprendemos una cosa (p. 66).

Es el enfoque sistémico como modelo fundamental desde el cual se piensa o se realizan hechos y teorías predominantes para todas las disciplinas y contextos epistemológicos. Hasta antes de la llegada de la Teoría General de los Sistemas (1985) con L. Von Bertalanffy, el paradigma predominante era el Mecanicista, Balza (2010) afirma:

La teoría general de sistemas (TGS) o teoría de sistemas o enfoque sistémico es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a entidades llamadas sistemas. Éstos se presentan en todos los niveles de la realidad, pero que tradicionalmente son objetivos de disciplinas académicas diferentes. Su puesta en marcha se atribuye al biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy, quien acuñó la denominación a mediados del siglo XX (p. 39).

El paradigma de la complejidad fue introducido por Morín (1994), considerado como uno de sus más grandes aportes a la teoría de las ciencias. Morín (Ob. cit.) propone un paradigma de la complejidad basado en los principios de: el principio sistémico o organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo; el principio hologramático que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte; el principio retroactivo que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa; el principio recursivo que supera la noción de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización; el principio de autonomía y dependencia en el que expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio; el principio dialógico que integra lo antagónico como complementario; el principio de la reintroducción

del sujeto que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente.

Mediante el Paradigma de la Complejidad nos aproximamos a una nueva forma de pensar la realidad. Si la ciencia mecanicista aspiraba al conocimiento de lo universal, la ciencia de la complejidad aspira al conocimiento de la diversidad y lo particular.

El Paradigma de la Complejidad aglutina a científicos de diversos campos de conocimiento que insisten en la conveniencia de adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología, que permita a la comunidad científica elaborar teorías más ajustadas de la realidad que posibilite, al mismo tiempo, diseñar y poner en prácticas modelos de intervención-social, sanitaria, educativa, política, económica, ambiental, cultural, entre otros. Más eficaces que ayuden a pilotar y regular las acciones individuales y colectivas. Subyace en esta actitud reformista un firme intento de reformar la racionalidad sobre la que la ciencia y la tecnología se han venido apoyando. Esta actitud reformista afecta indistintamente tanto a las ciencias empírico-naturales como a las ciencias sociales y humanas y, en consecuencia, incide asimismo en las Ciencias de la Educación.

De la noción de ambiente al saber complejo sobre la naturaleza

Si se considera el ambiente o medio ambiente como el todo resultante de las íntimas y recíprocas relaciones entre la sociedad y la naturaleza para un tiempo y espacio dado, los problemas ambientales no son fruto del azar ni del destino, sino de ese devenir histórico social de una determinada comunidad humana interviniendo sobre su entorno para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales. Ese devenir está fuertemente condicionado por las características específicas de esa zona o lugar geográfico con sus potencialidades y restricciones, con sus cualidades favorables así como con sus límites de tolerancias, sus áreas de fragilidad y también sus riesgos y vulnerabilidades. Además, ese devenir (sociedades/naturaleza) desde una visión totalizadora (holística) está fuertemente influenciado por los aspectos antrópicos: aspectos sociales, económicos, institucionales, legales, políticos y culturales, todo esto mediado por los conocimientos científicos y las tecnologías aplicadas.

La crisis ambiental actual es el resultado tangible de la aplicación de un modelo de desarrollo hegemónico imperante que se caracteriza por ser intrínsecamente insustentable. Por tanto, cada día es más urgente construir nuevas alternativas que a la vez de ir sustituyendo el modelo actual generen “estilos de desarrollo” realmente sustentables y capaces de mejorar en forma duradera la calidad de vida de las comunidades involucradas. En esta gran tarea o desafío, no hay “recetas”, tiene que construirse desde abajo, con la gente y sobre nuevos valores o criterios. En definitiva desde nuevos paradigmas que hagan posible esa búsqueda permanente de perfeccionamiento y de utopía, “verdadero motor del devenir humano”.

Se debe romper con el viejo esquema dualista que separa la sociedad y la naturaleza, cuando se trata de una única realidad. Desde el paradigma sistémico se entiende que la realidad de la que participa el ser humano es una totalidad, en la que todos los elementos que la conforman están interconectados y son interdependientes. No hay, por tanto, ningún elemento de dicha realidad que se encuentre aislado o desconectado del resto. Esto supone que lo que le suceda a cualquiera de los elementos del sistema impacta a la totalidad del mismo. Las situaciones que vive un ser humano y los significados que le atribuye, configurando su realidad, están continuamente en una conversación compleja que se da en diversas dimensiones de la realidad. Dimensiones que no están estáticas ni aisladas, sino dinámicas, abiertas y en respectividad (en referencia) unas de otras. Implica, por ejemplo, que cuando una persona atribuye ciertos significados a una experiencia o a un fenómeno, en ese diálogo consigo mismo, están presentes los significados: las denotaciones y las connotaciones, que se atribuyen a múltiples dimensiones de la realidad, como pueden ser la familia, la sociedad, el sector laboral, la cultura y lo religioso. Lo anterior nos debe conducir nuevamente hacia un enfoque monista, donde el mejoramiento del todo, esa “unidad en la diversidad” se construya en base a: ayuda mutua, solidaridad, armonía, justicia, entre otros.

Toda “crisis” puede ser leída como una alerta frente a un peligro que nos puede afectar muy seriamente o bien leída como un alerta de peligro que nos brinda la oportunidad de actuar para modificar la situación y revertir el peligro en beneficios para nuestra comunidad social.

Al hablar de sustentabilidad se debe aspirar a:

- 1) un verdadero y democrático protagonismo de las comunidades locales, dueñas del destino de esperanza y bienestar para todos, construido con esfuerzo individual y colectivo, pero sobre sólidas bases de justicia social.
- 2) una acertada elección de las alternativas estructuradas, diseñadas y evaluadas por un estricto sistema que priorice eficacia y eficiencia económica para cada una de las etapas y procesos.
- 3) una real evaluación y ajuste del “modelo civilizatorio” a la capacidad y aptitud de uso de todos los elementos bióticos y abióticos involucrados (ecosistemas). La “renovabilidad” de ese “todo” constituye la esencia misma del planteo innovador.
- 4) una nueva “ética” donde el derecho de las generaciones actuales y futuras nos obliga a cambios profundos en nuestras actitudes y comportamientos, individuales y colectivos.

Cosmovisiones sobre la complejidad ambiental

Si la problemática ambiental es vista como una consecuencia del tipo de pensamiento dominante, fundado sobre la ciencia mecanicista, la complejidad resulta ser una visión valiosa para cuestionarlo y proponer otras perspectivas. Sus principales aportes serían por un lado conocer la existencia de propiedades emergentes y por el otro, la toma de conciencia de las intro-retrorelaciones de los sistemas abiertos. Estas dos perspectivas enriquecen sustancialmente la forma de percibir y analizar el mundo, diametralmente opuesta a la visión simplista, reduccionista, ya que una cosa es descubrir teorías en las ciencias, como propias de la física y la biología, y muy otra descubrir cómo se relacionan entre sí y, tomadas en su conjunto, cómo configuran un cuadro de la realidad.

El medio natural y la problemática ambiental han demostrado claramente que son sistemas abiertos, que tienen una infinitud de interrelaciones y grandes capacidades para generar propiedades

emergentes (como lo demuestra la ciencia de la complejidad y la hipótesis Gaia). Por esta razón, las soluciones instrumentalistas y aisladas, como las planteas las ciencias mecanicistas, resultan completamente insuficientes e insostenibles.

Pero aún más, no es suficiente reconocer la complejidad en los términos planteados hasta aquí, ya que estos dos enfoques pecan por no tener en cuenta dentro de sus reflexiones las dimensiones históricas, políticas, económicas y socioculturales en últimas el poder, subestimando con ello estas influencias en sus construcción teórica., se olvida que existe un poder en el saber, por lo cual el conocimiento no es natural. Y si no se es conciente de este aspecto, se puede incurrir en incomprensiones como por ejemplo la R. Lewin, al constatar que “las explicaciones drawinistas -competencias, depredación, entre otros- subsistieron y dominaron el escaso debate que se produjo... el debate en torno a los mecanismo de extinción siguió estando llamativamente ausente de la comunidad biológica sin la más mínima consideración que el contexto político, económico liberal del momento favorecía y apoyaba completamente semejante posición.

Para el fin de esta reflexión, que es mostrar la complejidad como estrategia epistemológica para adquirir una visión ambiental, hay cuatro enfoques “complejos” que resultan enriquecedores, siempre y cuando se tengan en cuenta los respectivos problemas que tienen; a) Leff da las bases indispensables para una reflexión profunda de las verdaderas causas del problema ambiental, proporcionando herramientas concretas, b) Carrizosa rescata elementos que generalmente la ciencia deja por fuera, pero que son indispensables, si se quiere obtener un conocimiento, y por lo tanto una realidad más justa y humana, c) Morín invita a pensar extravagantemente en bucles, estos es buscar relaciones antes olvidadas, ocultas o silenciadas, d) La ciencia de la complejidad muestra que efectivamente el mundo mecanicista forma parte del pasado, revelando descubrimiento de comportamiento emergentes que invitan a pensar en nuevos contextos y en general a percibir el entorno de manera integral. Para poder acercarse un poco mejor a la complejidad es necesario encontrar caminos que la hagan intangible. Dos instrumentos para tal fin, son la Teoría de Sistemas y la Interdisciplinariedad.

Reflexividad y complejidad ambiental

Por la densidad el tema y espacio limitado de este contexto, solo es posible enunciar las principales inquietudes y señalar los ejes principales de reflexión que se están trabajando en muchas investigaciones. Al reconocer el problema ambiental como un problema de conocimiento, la meta principal de la investigación resulta ser demostrar las bases epistemológicas tradicionales, utilizadas generalmente en la formación, señalado algunas críticas centrales a ellas, para ver así el potencial que tiene la complejidad que ofrece una cosmovisión diferente y con ello soluciones diferentes, alternativas a los problemas. En esta línea de argumentación se hace necesario revisar las propuestas curriculares existentes, en este caso las ofertas ambientales a nivel de maestría, para así poder evaluar más claramente si tal formación aporta realmente a un mejoramiento de la situación ambiental o no.

Referencias

- Balza, A. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. San Juan de los Morros. Venezuela: Fondo Editorial Gremial.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI editores, S.A.
- Leff, E. (2000). *Complejidad ambiental*. México: Siglo XXI editores, S.A.
- Morín, E. y otros. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Disponible en: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Villegas, C. (2010). *Investigación transcompleja. de la Dedsimplicidad a la transdisciplinariedad*. Maracay, Aragua: Corp. Graficolor C.A.

Elibeth María Martínez L.: Licenciada en Educación Mención: Ciencias Sociales, Universidad de Carabobo. Valencia, Edo. Carabobo. Venezuela. eml_heaven@hotmail.com



LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EN LAS TESIS DOCTORALES DE CIENCIAS SOCIALES-EDUCACIÓN

José Tadeo Morales

RESUMEN

La presente son reflexiones en torno a la construcción, desarrollo y elaboración de teoría como principal fruto de una investigación doctoral en las ciencias sociales y, particularmente, en educación. Para ello se estudia, en un primer momento, el significado de dos términos comúnmente empleados pero, aparentemente, alejados de su significación primigenia. Ellos son tesis y teoría. En el segundo momento, se hacen algunas consideraciones que, según el autor, pueden coadyuvar a la elaboración y construcción de teorías en las tesis doctorales. En un tercero, una revisión de las lógicas y maneras de mirar la realidad en función de la perspectiva paradigmática asumida por el investigador. Como cierre, las consideraciones finales y pistas dejadas por la reflexión.

Palabras clave: tesis, teoría, teorización, ciencia, filosofía.

Recibido: 07/01/2014

Aprobado: 07/05/2014

THEORETICAL CONSTRUCTION IN DOCTORAL THESIS OF SOCIAL SCIENCE - EDUCATION

Abstract

The present is a compilation of some reflections concerning the construction, developments, and elaboration of theory as principal result of a doctoral research based on social science and, specifically, on education. For which it is studied, in the first instance, the meaning of two concepts commonly used, but apparently away from their original significance. They are thesis and theory. In a second stage, some considerations are made, which, according to the author, they may contribute with elaboration and construction of theories in doctoral thesis. As a third step, a review of logic and ways of seeing reality in terms of paradigmatic perspective assumed by the researcher shall be done. To close final considerations and evidence left by reflection.

Keywords: thesis, theory, theorizing, science, Philosophy.

Introducción

El presente es un intento de reflexión en torno a la discusión por la generación de teorías como fruto final, más significativo e importante de las tesis doctorales desarrolladas en las Ciencias Sociales especialmente en el campo educativo. Primeramente como aporte teórico a las mismas y segundo como esfuerzo en sistematizar el significado de teorización amparados en la discusión en la cual, el producto doctoral es una argumentación teórica conducente a grado académico denominado doctor o Ph.D *Philosophiae Doctor*. Ahora bien, si desarrollamos un análisis por término, encontramos dos, el de filósofo cuyo significado primigenio viene dado como “amor por la sabiduría”, teniendo presente que, para los griegos, solamente los hombres podían ser filósofos pues en ellos se suscitaba la pasión por querer ser sabio pues, ya los dioses eran sabios. En tal sentido, la situación va más allá del conocimiento en cuanto tal, aun cuando se plantee el problema de la episteme en Platón entorno al conocimiento científico, en el caso expresado no se trata del simple conocimiento

sino de la sabiduría, a ello se refiere Morales (2002) al distinguir entre sujeto genio y sujeto sabio. Haciendo resaltar el significado de sabiduría no como modo de conocer y generar una episteme sino como manera de comprender el ser del dasein; en tal sentido, el término filosofía apunta a una manera de ser, vivir y actuar.

Por otra parte, el segundo término (doctor) tiene una connotación todavía más controversial pues, es “el que enseña”, de esa manera el término doctor implica más aspectos de filosofía y teorización en función a la creación de discurso y no reduccionismo metodológicos exigidos en los aspectos administrativos documentales entregados por el participante como trabajo doctoral. Por ello hay cierta equivalencia entre el significado de maestro y doctor. En tal sentido se desarrolla a continuación unas reflexiones con la intencionalidad de dar profundidad a los aspectos antes mencionados.

Tesis y teoría

El punto de partida es dar distinción adecuada al término tesis en cuanto tal, pues pareciera no haber diferencias en cuanto al discurso doctoral y a los denominados Trabajos Especiales de Grado, aparente e indistintamente son designados por los participantes y evaluadores como Tesis, teniendo presente que, las investigaciones de maestría y especialización se exponen; a diferencia de ello, las tesis se defienden ante un tribunal académico. En tal sentido, expertos manifiestan las diferencias fundamentalmente en el campo de la teorización y el colofón científico derivado de la misma. Pues directamente sobre el término tesis en cuanto tal hay pocas aseveraciones pero da lugar a sentidos polisémicos. En torno a ello la Real Academia Española (on line) aduce:

Del lat. *thesis*, y este del gr. θέσις.

1. f. Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos. 2. f. Opinión de alguien sobre algo. 3. f. *Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad*¹. 4. f. *Mús.* Golpe en el movimiento de la mano con que se marca alternativamente el compás.

Ello es corroborado por Balagué (1968: 327) quien establece:

θέσις, acción de poner; colocación, disposición. 2. Posición, situación. El establecer, institución, imposición. 3. Adopción. 4. Enunciado, cuestión. 5. Deposición, depósito.

Ciertamente, los significados de: enunciado, disposición y fundamentalmente, acción de poner, advierten un carácter de ejecución y de acción, donde se expone “algo”, caso muy particular es el relacionado y dado por Hegel en su pensamiento sobre la Lógica Dialéctica pues, para él, como lo describe Colomer (2006): la tesis es la afirmación de un contenido determinado o, como dice Hegel lo inmediato universal abstracto (p. 212). Cierta y seguidamente, en ese proceso de movimiento permanente, se llega a la negación y luego, a la negación de la negación o síntesis, la cual, finalmente en ese devenir se convertirá en una nueva tesis o afirmación, esto es dado ad infinitum. Ello también es aclarado por Diccionario on line (s.f.)² bajo el significado “conclusión que se mantiene por razonamiento”. De tal forma que, el término adquiere un significado más allá de la simple entrega de un documento de carácter administrativo escrito con unas normas de presentación y bajo unas consideraciones metodológicas establecidas pues es todo un entramado de conceptos y juicios desde los que se intenta dar cuenta de la realidad.

Por otra parte, en las Tesis Doctorales, la situación crítica no se reduce al elemento metodológico pues muchos creen que la metodología sería lo central y sin embargo, los puntos clave son dos: la postura epistemológica sobre la cual se esbozan las bases de la investigación pues, es aquí donde el participante manifiesta y construye los fundamentos de ciencia de su investigación, teniendo presente el no tratarse de coleccionar teorías, corrientes pedagógicas, filosóficas, sociológicas o cualquier otra, es dar las bases científicas desde donde el investigador desee anclar su fundamentos de científicidad, por ello Morales (2011) hace un llamado de atención en el caso particular de la fenomenología y hermenéutica desde un carácter epistemológico, teniendo como soporte la defensa que, a su favor, hacen tanto Husserl como Gadamer de advertir el carácter de filosofía de ambas. Pues, en la actualidad, pareciera haberlas restringido a

simples consideraciones metodológicas dentro de un paradigma investigativo. Pero además, debe hacerse distinción entre los trabajos especiales de grado generados en los pregrados, especializaciones y maestrías con las tesis doctorales, las últimas tienen por finalidad la creación y construcción de teorías, las primeras tienen un carácter de aplicación y recorrido riguroso del método como garantía del proceso investigativo. Esta distinción es muy precisa y, al parecer, es manejada indistintamente por participantes e investigadores como por los jurados al referirse a unos y otros obviando el significado y alcance de la investigación a evaluar.

Ahora bien, en cuanto al término teoría, se requiere una reivindicación, no entendido como habladería, sino como dar cuenta de la realidad, al respecto según Morales (2011) advierte que: el teorizar es el aspecto resaltante de la investigación ya que es el momento en el cual se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento (p. 21). Por ende, ese es el punto clave de la tesis doctoral, el constructo teórico que emerge como fruto de la investigación. Lo cual recuerda el significado de Ph.D, o doctor pues su tarea es construir y desarrollar filosofía atendiendo al planteamiento de Morales (2002, p. 33) esbozando que: “la filosofía es un proceso intencionado en la búsqueda de la producción de una episteme y de un conocimiento”.

Al respecto Martínez (2006) manifiesta, en referencia a Einstein, que: *la ciencia consiste en crear teorías*. Lo cual da un sentido profundo por lo tanto:

La mayoría de los investigadores manifiestan dificultades en describir qué es lo que hacen cuando teorizan; pero un análisis cuidadoso de sus actividades mentales hará ver que son similares a las actividades cotidianas de una persona normal; las actividades formales del trabajo teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización, consiste en describir y manipular categorías y las relaciones entre ellas (Martínez, Ob. cit, p. 143).

Ciertamente, lo manifiesto por el autor anterior es realmente significativo pues exige además una resignificación del término, esto es sumamente importante, al respecto insiste Yurén (1980) manifestando categóricamente que: “El proceso de investigación científica culmina en la elaboración de teoría; a su vez, estas teorías impulsan a emprender una nueva investigación” (p. 33), de esta derivan distintas consideraciones, primeramente se advierte que la investigación documental o teórica no necesariamente son pensamientos y reflexiones por parte de un autor alejado de la realidad sino, por el contrario, es un dar cuenta de ella. Pero, el punto culminante está referido por Sautu, Baniolo, Dalle, Elber (2005) cuando advierten en su trabajo de investigación realizado para el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) bajo la exposición argumental centrado en que: “Todo es teoría”.

Por lo anterior, en referencia a la elaboración de un trabajo doctoral, particularmente en el campo de la educación y las ciencias sociales, el punto central no está en la aplicación concreta, correcta y precisa de un método, pues de manera “a priori”, no se trata de una evasión del camino por recorrer, al respecto Gadamer (1999) manifestaba que todos los métodos bien aplicados darían frutos hermenéuticos y no distinguía entre ciencias naturales o del espíritu. Es decir, el método es una herramienta más que utiliza el autor para construir y desarrollar teoría, pero no es el centro del asunto, incluso mantiene una perspectiva donde la hermenéutica es la búsqueda de sentido para situaciones excedentes del método. Con base en lo anterior, es de advertir que, la teorización es la concreción científica de la investigación por ello la dificultad cuando no se poseen herramientas pertinentes para la construcción de conceptos e ideas en el desarrollo de discursos científicos.

Algunas consideraciones que pueden coadyuvar en los procesos de teorización

Ciertamente, cuando se inicia el proceso de teorización o construcción de teorías hay muchas consideraciones en juego. No se trata de una inferencia estandarizada como tampoco hay la existencia de una metodología en particular. Ya decían los grandes como Husserl referenciado por Colomer (1990) aduciendo la situación crítica esbozada en los filósofos cuyo problema no

era la rigurosidad de reflexión o lo disciplinar de su accionar de reflexiones e investigaciones sino en que, no existía un método certero para coordinar sus avances en el conocimiento. Por ello surge la fenomenología como un intento riguroso de hacer de la filosofía una ciencia en sentido estricto. Es decir, el problema filosófico no viene dado en función de la utilización de un método particular pues tiene que ver con la confrontación de un “yo pensante” ante una realidad increpada, cuestionada y reflexionada. Desde donde, ese yo pensante, esboza, advierte y describe respuestas sobre la realidad en cuestionamiento, dichas respuestas vienen dadas indistintamente al instrumental utilizado a manera de teorías, leyes, fórmulas, ecuaciones y demás enunciados, los cuales anuncian un resultado de interpretación de dicha realidad.

Ahora bien, y en con base en lo anterior, es posible considerar que: el problema científico surge cuando: analizados, estudiados y relacionados los datos viene el paso de la teorización, pues el asunto no se reduce a la aplicación del instrumental ni a la aplicación de un método, la cual debe ser riguroso y adecuado. El paso siguiente es cuando los resultados son obtenidos y, para ello, se requiere de teorización como lo esboza Yurén (1980), quien hace unas distinciones en función de las ciencias, si se quiere desde el positivismo, pero da sustancialidad al asunto:

Decimos que una teoría es *un sistema relacional de leyes* y que la relación que establece nos permite deducir o derivar una serie de consecuencias. A tal propiedad de las teorías se le llama *deductibilidad*. Esto significa que una ley puede desempeñar el papel de premisa en un razonamiento, y que puede derivar de ella conclusiones, pues recordamos que justamente una premisa es un supuesto del cual se derivan conclusiones (...) Debido a esto, a las teorías se les conoce también como sistemas hipotéticos-deductivos (p. 36-37).

No se trate de una situación caduca o vetusta por no cumplir las exigencias de unos paradigmas emergentes como lo manifiestan una gama de autores cuestionando la manera de hacer ciencia experimentalmente, quede claro que, el positivismo y sus métodos bien empleados son válidos, además de pertinentes, por

lo cual son fuentes permanentes para la construcción y desarrollo de nuevos conocimientos. Por otra parte, han surgido nuevas formas de aproximarse a la realidad y dar cuenta de ella desde paradigmas emergentes, los cuales esbozan sus principios y desarrollan alternativas metodológicas de otra índole e incluso el uso de lógicas diferentes lo cual requiere el establecer principios rectores mediante los cuales se expliciten los pensamientos y los juicios concatenados para describir la realidad.

Frente a las distintas posturas epistemológicas y principios desde donde se construye y hace ciencia, el tema central gira en torno al significado de razón, logos; en el caso del pensar occidental resalta el uso de la lógica aristotélica donde hay un conjunto de premisas, premisa mayor, una relación y de ello se deriva la conclusión. A ese respecto Damiani (1997) da fundamento al tema:

La gran contribución del pensamiento griego a las modernas ciencias empíricas fue indirecta; fue el descubrimiento y la construcción de la prueba racional, es decir, la búsqueda y elaboración sistemática de un modo de orientar el proceso de pensamiento que proporcionara resultados exactos (p. 32).

De esta forma, el gran aporte heleno a las ciencias es la construcción de sistemas de pensamiento para dar cuenta de la realidad, además de la búsqueda e implantación de criterios rectores por los cuales transita el pensar y, fundamentalmente el expresar la realidad. Al respecto Aristóteles (2006) refiere acerca de que la ciencia auténtica es aquella que estudia los principios, por esta razón la metafísica y, como consecuencia de ello, la ontología (estudio sobre el ser), asumen un rol preponderante en todo cuestionamiento acerca de la ciencia en tanto que ciencia.

En continuidad con lo anterior, se deriva una ontología de pensamiento pero además emerge un lenguaje característico por el cual se expresa dicha perspectiva ontológica de la realidad. Ello es planteado en términos de Damiani (Ob. cit.) como:

El desarrollo de la lógica propició, en la mayoría de los enfoques teóricos sobre el conocimiento, la idea de que los criterios para determinar la verdad de algo son inherentes

al propio proceso del pensamiento; con esta intuición la reflexión griega realizó el tránsito desde el conocimiento teológico a la teoría filosófica, desde entonces la razón, el pensamiento, ya no estuvo sometido a criterios de validez exteriores al pensamiento mismo (p. 33).

En este sentido, emerge un preguntarse sobre la realidad y qué es lo real, por ello el ser y el ente vienen mediados por una postura en la cual se relaciona a un sujeto frente a un objeto. Ciertamente, no es un cuestionamiento a dicha postura, eso es válido, teniendo presente nuevamente que teorizar es dar cuenta de la “realidad”. El problema viene dado es en función a qué principios, axiomas y posturas paradigmáticas son asumidos por el investigador frente la epifanía del fenómeno pues es quien advierte y percibe la manifestación fenoménica de la realidad, de ello da cuenta Colomer (Ob. cit.) al definir fenomenología y centrar el asunto en la descripción de la realidad manifiesta. La situación crítica se centra en el significado y sentido del término “describir”, a diferencia de la intencionalidad de la demostración dada en la investigación positivista, desde el paradigma cualitativo para el cual también se exige un determinado lenguaje, muy diferente al matemático usado por los positivistas para la configuración de una ley precisada en una fórmula o la simbología explicativa de un modelo.

Dicho sea de paso, las fórmulas y leyes son enunciados que describen una realidad, por ejemplo en el caso de Newton la realidad Fuerza viene precisada en el lenguaje $F = m * a$, esta ecuación es precisa y no hay mejor manera para describir dicha realidad. Ahora bien, desde el paradigma cualitativo, la mejor referencia es hacer adecuación a categorizaciones, en tal sentido Aristóteles y Kant son indispensables para establecer dichas consideraciones, viene al caso la referencia de Fatone (1969):

Para Kant pensar es lo mismo que juzgar. Si hay categorías o formas *a priori* del entendimiento –que es la facultad de pensar o juzgar– estas categorías tienen que corresponderse con las distintas clases de juicios. Hay doce clases de juicios; tiene que haber, pues hay doce clases de categorías (p. 142).

Este pensamiento es corroborado por Caffarena (1983) quien frente al significado del entendimiento y a las categorías estudiadas en la “Crítica de la razón pura”, plantea:

La labor del entendimiento es ante todo conjugada. Por eso, el entendimiento no intuitivo es esencialmente formal, lo que hace es informar el dato recibido y esto según unas estructuras que (conforme a la tradición proveniente de Aristóteles) Kant conviene en llamar “categorías”. *Kategoriein* es acusar, juzgar; sirven para juzgar (p. 288).

De esta forma, el elemento característico no es otro que: el emitir juicios pues, conocer una realidad y dar cuenta de ella vine dado por la emisión de juicios que deben ser verdaderos o como relación enunciativa, o como afirmaciones (Fatone, Ob. cit., p. 15). En tal sentido la manera de cómo dar cuenta de la realidad en atención a los autores antes referidos y desde la perspectiva de Kant, es a través de los juicios. Ahora bien, volviendo a nuestro tema, para esbozar una teoría siempre debe recurrirse al lenguaje; muy preciso, si de resultados dados por una inferencia estadística o de mayor amplitud, cuando de una explicación dada por analogía.

Ciertamente, la descripción depende entonces, en buena medida, de toda la cultura literaria y el fundamento filosófico del autor, por ejemplo las descripciones realizadas por autores como el premio nobel de literatura Gabriel García Márquez o, como Heidegger en *Ser y tiempo*, teniendo presente que dicho autor dedica un gran apartado sobre el estar a la mano, para ello describe el accionar de un martillo y su significatividad de uso para el hombre. Estos dos ejemplos tienen muchas implicaciones, pues mientras más rico y brillante sea el manejo del lenguaje por los autores su precisión y objetividad estarán garantizadas.

Sin embargo, para algunos autores hay niveles de teorización, en tal sentido Ibáñez y Castillo (2012) hacen referencia a Goetz y LeCompte (1988) refiriéndose a la gran teoría la cual tiene un carácter de universal y garantiza todo argumental derivado de ella, es decir asume un carácter de fundamento axiomático

mediante el cual se garantiza cualquier argumentación explicativa de un fenómeno. Pero además en atención a Merton (1967), Goetz y LeCompte (1988) e Ibáñez y Castillo (Ob. cit.) refieren a teorías formales de rango intermedio y la teoría sustantiva, es decir, a momentos de una teoría derivada o momento de un proceso de teorización el cual pudiera cambiar. Pero lo importante del asunto está nuevamente en que operan fundamentalmente basado en conceptos y abstracciones de la realidad, de esta forma recurren nuevamente al lenguaje y la interpretación del mismo, caso particular el positivismo lógico para quienes el lenguaje es una representación pictórica de la realidad y la verdad viene sustentada en el principio escolástico de la adecuación entre la cosa pensada y la cosa real dicho en referencia a Santo Tomás, referenciado por Verneaux (1989: 118): *adaequatiorei et intellectus*. La conformidad de la inteligencia con la realidad.

Ahora bien, el centro del asunto está en lo planteado por Luciani (1997): Comprender una palabra equivale a saber cómo se usa y aplica dentro de un contexto lingüístico. Es un proceso “pensante”, antes que mental, en cuanto que habita y se gesta en el sujeto que piensa-actúa (p. 160). Esta referencia adquiere relevancia en cuanto, si se sabe el cómo usar adecuadamente las palabras y fundamentalmente hacer el uso adecuado de su significado. Pues, conocer una realidad es saber describirla y saber referenciarla mediante juicios compuestos por ideas y concepto. La adecuación de la cosa pensada, la equivalencia entre el intelecto y la cosa real, es decir, la concordancia entre lo pensado por el sujeto y el objeto dado, solamente es posible mediante el lenguaje, con el cual se da cuenta y se expresa esa realidad. Por ello la pertinencia del lenguaje como tal pues en el caso del positivismo como corriente de pensamiento científico, las matemáticas juegan un papel trascendental como lo refería Galileo manifestando que eran el lenguaje de la naturaleza. Por ello, un elemento necesario e importante para la teorización es el uso adecuado del lenguaje como *modus* de descripción de la realidad. Ello amparado en una estructura lógica la cual coordina y estructura el pensamiento con el uso del lenguaje.

Elementos de lógica a considerar para la elaboración de teorías

Aun cuando la lógica, en términos heideggerianos, pareciera haber caído en el olvido, la misma es necesaria al momento de hacer los constructos teóricos pues, indistintamente sea cual fuere el paradigma desde el cual se desea dar cuenta de la realidad, todo debe ser expresado en términos de un lenguaje y mediante una lógica. Por ello es importante recordar algunas consideraciones al respecto, teniendo presente que desde Aristóteles con la Lógica sobre cómo realizar demostraciones y a partir de qué tipo de juicios. Pero además, hay toda una gama de perspectivas si se quiere de razón, desde donde es posible hacer los constructos teóricos, primeramente tener presente el paradigma desde donde se parte, pues este tiene dará el anclaje epistémico, lo cual lleva a manifestar la intencionalidad con la cual se desea demostrar o describir y ello soportado sobre el logos de la argumentación realizada.

Primero: cuando de paradigma se habla, existen muchas caracterizaciones y definiciones, sin embargo en este particular se asume la definición de Moreno (1993), de los rieles por donde transita el pensamiento hacia lo interno y externo. Es decir, hay ciertos compromisos ontológicos asumidos por cada quien que le permiten ver el mundo y describirlo desde su ipseidad, cada cultura y cada sociedad va buscando manera de percibir y describir el mundo en cuanto mundo ello va creando, superando y dejando atrás formas distintas de pensamiento y comprensión de la realidad, entonces desde la perspectiva paradigmática asumida por quien investiga generará axiomas, principios y reglas a seguir sobre los cuáles edificará el constructo denominado ciencia. Por ello el planteamiento de ciencia establecido por García (1985) resulta válido:

Ciencia es, para nosotros un ideal; el ideal de conocimiento teórico, técnico, ontológico, fenomenológico, objetivo y sistemático. Por lo tanto a todo campo de conocimiento y acción le ha entrado la obsesión de ponerse en regla con la ciencia... ante la corte suprema científica presidida desde hace siglos por las Matemáticas, ahora acompañada de la física y la lógica (p. 9).

En tal sentido, toda disciplina quiere llegar a esa idealidad de erguirse como ciencia, aceptando ciertos patrones y paradigmas. Ahorabien, han surgidos perspectivas alternativas de aproximarse a la realidad desde el sujeto, esto requiere ciertamente de consideraciones contrarias a el ideal científico de la modernidad pero que en la actualidad poseen toda la validez necesaria.

Segundo, establecido y asumidos los anclajes paradigmáticos la intencionalidad es, demostrar o mostrar. La primera surge como consecuencia del asumir el paradigma positivista particularmente en la utilización del método experimental y característico de las ciencias naturales, además de las ciencias formales lógico-matemáticas, de tal forma que se construye y concatena una demostración, como lo manifiesta Yurén (Ob. cit.) se elaboraran, leyes, teorías y modelos, dar cuenta de ello se inicia de un supuesto o hipótesis y mediante técnicas, procedimientos, experimentos se va corroborando o negando dichos planteamientos pero la intensión es la demostración o negación de un hecho.

Ahora bien, si el paradigma asumido es la construcción de conocimiento a partir del sujeto, la situación es otra. Pues en la mayoría de los autores, especialmente los que utilizan la fenomenología como método, al respecto Martínez (2006) habla de métodos fenomenológicos entre ellos nombra a: la fenomenología como tal, el feminismo, la narrativa testimonial y los grupos focales de discusión; por su parte Rusque (2010) en referencia a Husserl, manifiesta que la intención de la fenomenología es “llevar a la conciencia una cosa como algo auténtico”. Es decir hay una actitud e intencionalidad distinta del investigador, incluso en el caso de la hermenéutica cuando se intenta acceder a una verdad que excede al método y fundamentalmente como lo manifiesta Colomer (Ob. cit.) esbozando el carácter descriptivo de la fenomenología. Por lo cual, la insistencia no es de comprobar, sino de mostrar y describir. Por lo cual, se vuelve al punto del lenguaje y lo complejo de hacer una descripción de la realidad.

Lo anterior conduce a un tercer punto, la lógica y la argumentación desarrollada para la demostración o para la mostración. La primera indica el uso de una silogística amparada en lo hipotético deductivo, por otro en la inferencia inductiva y hasta por analogía. Lo cual depende de razonamientos extraídos de hechos que se

sucedan, los cuales son apropiados mediante un lenguaje científico y con un sentido común explicado en términos de modelos, teorías o leyes. Ahora bien, para un describir, el lenguaje no tiene límite y las lógicas cambian. Un caso particular es Alvarez-Gayou (2003) quien manifiesta de una lógica interpretativa, otros casos interesantes son las referencias a la teorías del caos en la física, la lógica borrosa y demás formas de argumentación que no se reducen a juegos del lenguaje como lo planteaba Wittgenstein, por el contrario, teniendo un profundo sentido ontológico que devela y revela al fenómeno como aletheia. De esta forma la exigencia del recurso lingüístico apropiado por parte del investigador.

A manera de cierre

Como punto principal, el teorizar y hacer ciencia desde la realidad social, particularmente la educativa es algo que exige disciplina y rigurosidad por parte del investigador, no es algo que se revela como iluminación o un Eureka que surge simplemente como hallazgo. Teorizar desde lo cuantitativo como lo cualitativo, exige un compromiso y una ontología muchas veces obviada por el investigador la cual estará presente a sí no se note.

El investigador debe estar claro lo que persigue según la postura paradigmática con la cual advierte la realidad, es decir si quiere demostrar o si desea describir. Téngase presente que siempre un paradigma tendrá alcances y limitaciones por lo cual las teorías derivadas y los constructor realizados también tendrán alcances y limitaciones por lo cual el carácter de humildad del investigador en reconocer su texto y contexto. Por lo cual el punto más importante viene dado por los anclajes epistemológicos asumidos como principios para la elaboración de la tesis y la construcción de nuevos conocimientos.

Otro elemento importante es no caer en el metodologicismo, esto tiene implicaciones fundamentalmente cuando se trata de una investigación a realizar desde una perspectiva cualitativa, principalmente si utilizas a la fenomenología y hermenéutica como metodología pues al principio se tienen son bocetos de lo que se quiere hacer, no caer en contradicciones como la búsqueda del objetivo del objetivo. Ciertamente hay muy pocos modelos para elaborar proyectos cualitativos, sin embargo el uso adecuado

del lenguaje demarca cuando estos documentos tienen el carácter investigativo del paradigma asumido. Por ello, se exige respeto al jurado evaluador. Otra consideración es la lectura y reflexión permanente que se requiere en el ámbito social y de la educación. A mayor lectura y reflexión mejores esbozos de la realidad.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Ed. Paidós.
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. (Trad. Patricio de Azcárate). Colección Austral. Madrid, España: Ed. Espasa Calpe.
- Balagué, M. (1968). *Diccionario de Griego Español*. Séptima Edición. Española. Madrid: Compañía Bibliográfica.
- Colomer, E. (2006). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo II. Barcelona. España: Ed. Herder.
- Colomer, E. (1990). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo III. Barcelona. España: Ed. Herder.
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela- Ediciones FACES-UVC.
- Fatone, V. (1969). *Lógica e introducción a la filosofía*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Kapelusz.
- García, B. (1985). *Ciencia, técnica, historia y filosofía, en la atmósfera cultural de nuestro tiempo*. Caracas. Venezuela: Ediciones Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- Gómez, J. (1983). *Metafísica fundamental*. Segunda Edición. Madrid. España: Ed. Cristiandad.

- Ibañez, N. y Castillo R. (2012). *Epistemología de la gerencia y sus métodos*. Biblioteca de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Luciani, R. (1997). *La Palabra Olvidada*. Los Teques. Venezuela: Ediciones Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda.
- Martínez, M. (2006). *La Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Ed. Trillas.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. En Revista IIPSI. Vol. 9, Nro. 1. Pgs. 123-146. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf [Consultado: 2013, agosto 20]
- Morales, J. (2011). *Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación*. En Revista Paradigma. Vol. XXXII, Nro. 2, diciembre. Pgs. 7-22. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela.
- Moreno, A. (1993). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas. Venezuela: Centro de Investigaciones Populares - Universidad de Carabobo.
- Rusque, A. (2010). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. . Caracas-Valencia. Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Sauto R., Baniolo P., Dalle P. y Elbert R. (2005). *Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Campus Virtual. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. [Consulta: 2013, octubre 25].
- Verneaux, R. (1989). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Barcelona. España: Editorial Herder.

Yurén, M. (1980). *Leyes, teorías y modelos*. México. México Ed. Trillas. Segunda reimpresión.

Notas:

- ¹ El resaltado es del autor para connotar el sentido de la investigación.
- ² <http://etimologias.dechile.net/?tesis>

José Tadeo Morales: Licenciado en Educación Mención Matemática. Magíster en Enseñanza de la Matemática. Doctor en Educación por la Universidad de Carabobo. Curso de Postdoctorado en Educación por la UNESR. Doctor en Ciencias Administrativas y Gerenciales en la Universidad de Carabobo. Estudios de Filosofía en el Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación Filial de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Profesor adscrito al Departamento de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Jefe de la Cátedra Teoría del Conocimiento. Director de Postgrado de la FaCE, Universidad de Carabobo. protadeomorales@gmail.com



IDENTIDAD Y ORIGINALIDAD DE LA CULTURA Y EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO

Alejandro Moreno

RESUMEN

La preocupación por el tema de la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos, y en nuestro caso particular del venezolano, ha sido un asunto largamente debatido. En el Congreso “Cultura Europea” del año 2007, el autor presentó una comunicación en la que abordaba la relación conflictiva entre los mundos culturales europeos y los latinoamericanos. En este trabajo desarrolló la especificidad cultural del pueblo venezolano y su distinción e identidad, dentro de la tradición occidental. El texto se sitúa críticamente frente a las diferentes interpretaciones, presupuestos y abordajes en torno al tema de la identidad del pueblo venezolano y plantea la novedad radical de este pueblo y, por tanto, la exigencia ineludible de una nueva comprensión del mismo, comprensión que ha de surgir de la práctica de vida popular como acontecimiento novedoso por su sentido relacional. Es, al mismo tiempo, una exigencia para Europa en cuanto ésta necesita penetrar en el conocimiento de las diversas identidades de los pueblos americanos si desea establecer con ellos relaciones de auténtica colaboración para el desarrollo y la paz.

Palabras clave: identidad, cultura, sentido, mundo-de-vida, familia matricentrada.

Recibido: 08/01/2014

Aprobado: 28/02/2014

IDENTITY AND ORIGINALITY OF CULTURE AND VENEZUELAN POPULAR WORLD-OF-LIFE

Abstract

Concern about the subject of cultural identity of Latin American people and, in our particular case, of Venezuelan, has been a long-term debated issue. In the Congress “*Cultura Europea*” in 2007, the author presented a communication in which the conflictive relationship among European and Latin American cultural worlds was discussed. In this paper, the specificity of Venezuelan people and their distinction and identity within the Western tradition were developed. The text is critically placed against different interpretations, assumptions, and approaches on the subject of identity of Venezuelan people and it poses by the radical novelty of them; therefore, the essential requirement of a new understanding of it. This understanding must come from a practice of popular life style as new event for its relational sense. It is both a requirement for Europe as it needs to penetrate into the knowledge of different identities of American people if it wants to establish with them relationships of genuine partnership for development and peace.

Keywords: identity, culture, consciousness, life-world, matricentrality.

Introducción

La discusión sobre la identidad cultural de los pueblos iberoamericanos tiene larga trayectoria en nuestra historia y se puede decir que se inicia ya en los primeros pasos que se dieron hace doscientos años en los distintos procesos independentistas.

En su famoso discurso de Angostura, en el que presenta las ideas fundamentales de lo para él debía ser por entonces una constitución de los pueblos liberados para la formación de una gran nación que habría de llamarse Colombia en 1819, Simón Bolívar expresa con claridad esta preocupación que revela una angustia de fondo compartida por las nuevas dirigencias: “Al desprenderse América de la Monarquía Española, se ha encontrado, semejante al Imperio

Romano, cuando aquella enorme masa, cayó dispersa en medio del antiguo mundo. Cada desmembración formó entonces una nación independiente con forme a su situación o a sus intereses; pero con la diferencia de que aquellos miembros volvían a restablecer sus primeras asociaciones. Nosotros ni aun conservamos los vestigios de lo que fue en otro tiempo; no somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles. Americanos por nacimiento y europeos por derechos, nos hallamos en el conflicto de disputar a los naturales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de los invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado” (Bolívar, 1994).

Los nuevos líderes enfrentados a la ingente tarea de construir nuevas naciones, se encuentran con que, si bien ellos comparten la formación, la mentalidad, los conocimientos y hasta el fondo filosófico del que nacen sus decisiones, con los más avanzados y “civilizados” europeos de su tiempo, la gran masa de sus pobladores les resulta extraña en costumbres y sobre todo en actitudes y maneras de entender la vida y el mundo, extrañeza que ellos solo pueden interpretar como atraso y barbarie. La oposición, precisamente entre civilización y barbarie será quizás el principal tema de discusión entre intelectuales y políticos durante todo el siglo XIX y buena parte del XX. Incluso en nuestros días vuelve a resurgir en situaciones de crisis nacionales.

Esos mismos conceptos y actitudes, que bien podemos llamar prejuicios, han sido y siguen siendo habituales y no sometidos a crítica en la opinión general de los europeos, incluyendo los españoles, por mucho o poco que tengan de instrucción y formación educacional, todo lo cual tiene hoy serias consecuencia tanto en el trato que reciben los inmigrantes provenientes de Iberoamérica como en las relaciones económicas, políticas y culturales entre las naciones.

El tema de las diferencias culturales y de la comprensión de las mismas libre de prejuicios se nos presenta hoy, por ende, como ineludible no solo entre europeos y americanos sino en el interior mismo de cada uno de nuestros países. Mi exposición será una síntesis de lo investigado por largo tiempo a partir de la inmersión en la cotidianidad del pueblo venezolano reflexionada y sometida a los métodos cualitativos más actuales de investigación.

Partiré de una breve reflexión sobre el concepto mismo de cultura con el fin de precisar su sentido en este texto. Ponerse a tratar sobre cultura es meterse en dificultades. Una selva, en efecto, de definiciones, conceptos, interpretaciones y términos cierra los caminos, confunde las perspectivas, desorienta al viajero. Ya en 1952, según Canclini (2004), Kröeber y Klukhon habían coleccionado 300 maneras de definirla. Por eso, es conveniente ubicar al lector en un terreno delimitado con precisión desbrozándolo antes para que queden en claro las definiciones, los conceptos, las interpretaciones y los términos que se van a usar en el texto.

Por otra parte, es necesario, para justificar todo ello, exponer, aunque sea breve y esquemáticamente, los caminos experienciales, conceptuales y metodológicos por los que ha discurrido el proceso de producción del conocimiento que se presenta. Ante todo y para empezar: ¿De qué concepción de la cultura no se trata aquí? Me limitaré a descartar las más comunes.

No se trata aquí de ninguna de las definiciones que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) da al término y que son las más utilizadas en la literatura: conjunto de conocimientos, conjunto de modos de vida y costumbres o grado de desarrollo artístico, científico o industrial. Tampoco, por supuesto, de culto religioso ni mucho menos de conocimientos sobre gimnasia y deportes. Ni siquiera se adapta a este estudio el concepto que el mismo diccionario expone sobre cultura popular en cuanto conjunto de manifestaciones en las que se expresa la vida tradicional de un pueblo, en el que se incluye todo lo que tiene que ver con folklore, costumbres, ritos o expresiones artísticas.

Tampoco tomo el término cultura en el generalísimo sentido de todo lo que hace el hombre y por lo que se separa y distingue de la naturaleza. Todos estos conceptos de alguna manera se centran en los contenidos de la actividad humana sin preguntarse por lo que da razón de ellos en su existencia actual concreta. Son definiciones blandas de cultura en oposición a lo que, siguiendo a Ryle y a Geertz (2000) podríamos llamar concepción “densa”, esa que trasciende los datos inmediatos y se esfuerza por llegar a las profundidades del sentido que da razón de esos mismos datos.

Por ahí me adentraré teniendo en cuenta lo que dice Rosaldo (1991) según el cual “las preguntas sobre la cultura parecen tocar algún nervio, ya que rápidamente se convierten en cuestiones angustiosas de identidad”.

La preocupación por conocer y comprender la cultura popular venezolana ha estado siempre indisolublemente unida a la misma preocupación por la identidad nacional, tema de acalorada disputa hace algunos años y que hoy parece haberse considerado como resuelta sin discusión, sin ninguna densidad y con mucha confusión por los sectores oficiales o bolivarianos los cuales, a partir de ahí, elaboran leyes y políticas.

Dadas las limitaciones de espacio y tiempo propias de una contribución a este Congreso, obvio el tratamiento amplio de estos temas y, entre las muchas posibles definiciones más o menos “densas” de cultura, opto por la que Ortiz Osés (1987), el antropo-filósofo español de la Universidad de Deusto, tomándola al parecer de Ortega y Gasset, ha propuesto, dada su riqueza conceptual, su concisión, su potencia heurística y su apertura a la hermenéutica: “cultura es el modo que tiene un pueblo de habérselas con la realidad”.

La fuerza de esta definición está en el verbo y en los dos sufijos que lo completan: habérselas. El verbo haber en castellano, además de desempeñar su función como auxiliar, significa sobre todo tener, poseer, y el “modo de” el referido pueblo lo tiene como propiedad y lo transmite, con lo que se convierte en tradición, uno de los contenidos adheridos a todo concepto de cultura. Cuando, sin embargo, al verbo haber se le añade el sufijo “se”, haberse, el significado cambia a un estar, encontrarse, y pide la preposición “en” con lo que recibe un sentido de estaticidad y fijeza. La cultura, hasta aquí, sería una propiedad que se tiene y en la que al mismo tiempo se está, que se transmite por tradición y se fija quedando cerrada al cambio. Pero ahí no termina la forma del verbo porque se le añade ese “las” muy genérico, pronombre de infinitos nombres posibles, que lo transforma en un “tratar con”. Esto lo vuelve completamente dinámico, temporal, histórico, situado en el aquí y el ahora, abierto al cambio y vuelto a actuar sobre un algo. Ese algo es, en la definición de Ortiz Osés, la realidad toda tomado este término en pleno sentido: realidad física, espiritual, simbólica, social, etc.

El “modo”, unido al haberse, evoca el *habitus* de Aristóteles y los filósofos medievales retomado últimamente por Pierre Bourdieu (1979) en sentido sistémico y sociológico, pero que en su total riqueza no es simplemente el “hábito” como costumbre sino la “estancia” —en cuanto estar situado contingente e históricamente con totalidad humana— del hombre en el mundo, con lo que también se evoca el *Dasein heideggeriano*, un *Dasein* que no es sino que acontece.

El modo, en cuanto *habitus*, que constituye la cultura no es propio de un individuo, ni de un sector privilegiado, sino compartido por todo un pueblo o comunidad humana, producido por ella y productor al mismo tiempo del sentido de su discurrir existencial. Por todo esto, la cultura así entendida, “densamente”, es sobre todo sentido. Desde hace ya más de treinta años vengo investigando precisamente el modo de vivir la realidad y habérselas con ella del pueblo venezolano impulsado no por un interés académico abstracto sino por la necesidad de comprender a fondo el mundo humano en el que vivo para poder convivir en él con plenitud de pensamiento, sentimiento y acción.

No he partido del concepto de cultura expuesto por el citado autor ni por ningún otro sino que he llegado a él, con las precisiones e interpretaciones que acabo de añadirle, porque ha sido para mí el más adecuado para dar palabra al punto de llegada de mi investigación.

Mis indagaciones tampoco partieron en busca de la cultura; más bien me topé con ella sin buscarla. No seleccioné ningún grupo humano ni ningún tema para mis investigaciones. Ni siquiera pensé, en principio, investigar. Simplemente me puse a vivir en un barrio, en una comunidad popular, para desarrollar en él actividades sacerdotales como ayuda en una inmensa parroquia, casi imposible de atender por el escaso clero, y en el tiempo que me dejaban libre mis ocupaciones educativas y académicas. La investigación vino después como exigencia de mi vivir allí. Narrar este proceso sería demasiado largo.

Múltiples experiencias del vivir cotidiano, del discurrir cotidiano de la vida en mi comunidad, de eso que he llamado el vivimiento, me hablaban de una forma de vivir la vida, de practicarla, de unos códigos para cuyo entendimiento yo no poseía las claves. Pronto

me di cuenta de que entender propiamente no iba a entender nunca puesto que el proceso del entendimiento está regido por la lógica racional e implica aplicar a una realidad que se presenta como inentendible unos esquemas en los que hacerla entendible. Muy bien esos esquemas pueden no pertenecerle sino serle impuestos como marcos rígidos a los que esa realidad queda acomodada y al mismo tiempo negada en su originalidad. Se entiende, entonces, una construcción de los esquemas, una realidad ficcionada por los esquemas. En resumidas cuentas, no se entiende. Tenía que abandonar la intención de entender e ir más allá de la intelección, a lo que solo puedo apalabrar como comprensión. Comprensión implica un doble proceso: aprehender y ser aprehendido en el mismo acto y en el mismo acontecimiento, pero en-con, en la realidad compartida. Puesto que esa realidad era un practicar la vida, comprender implicaba dejarse prender en la vida convivida, en su discurrir cotidiano, en su vivimiento. Solo así podría vivir en sus códigos y ser vivido por ellos en cuanto desde dentro rigieran mi vivir la vida.

Comprender así suponía salirme, como quien se sale de una armadura, de todas las estructuras mentales y vivenciales que mi formación había construido en mí. La armadura quedaba en pie pero deshabitada. Ello era necesario para ubicarme en condiciones de posibilidad de vivir la vida de mi comunidad, su vivimiento. Esto es, tenía que in-vivir conviviendo. En este sentido, se da un proceso de implicación abocado a concluir en implicancia o implicación lograda. Desde esta comprensión sería posible dar palabra a lo vivido, pero una palabra enraizada en esa vida y no en otra como sería la palabra del puro entender. Apalabrada, la comprensión in-vidada abre un entendimiento desde dentro y no desde fuera, elaborado con los esquemas que emergen de la vida comprendida.

Como parte de la armadura hube de salirme de todo el bagaje clásico de teorías y métodos para la investigación. Incluso dudar de si lo que me puse a hacer podía llamarse investigación. Ciertamente no una investigación en el sentido convencional del término, puesto que no buscaba conocer ni descubrir ni encontrar nada, sino estar en condiciones de in-vivir —aquí y en adelante el prefijo “in”, así escrito, mantiene su significado latino de ir a dentro en profundidad— convivencialmente la vida de mi barrio comprendiéndola desde dentro pues no tenía otra manera ya que por origen no le pertenecía.

La investigación se convertía, por tanto, en una acción de reflexión desde la comprensión, y sobre ella, como herramienta para apalabrarla.

En este trabajo me ayudó, dando legitimidad a mi proceso de investigación, toda la nueva epistemología con la renovación total de los principios y conceptos sobre ciencia y métodos que desde los años cincuenta del pasado siglo ha venido desarrollándose en la intelectualidad más avanzada. La reflexión no se puede ejercer sobre la dispersión del discurrir cotidiano de la vida, del vivimiento, de su multiplicidad inabarcable. Comprendí, entonces, que se dan núcleos de condensación de ese vivimiento, espacios delimitables en los que el discurrir cotidiano de la vida se condensa y en y sobre los que puede ejercerse la acción reflexiva.

Me he concentrado en dos de estos núcleos de condensación: el vivimiento mismo registrado sistemáticamente, lo que llamo registro sistemático del vivimiento, y las historias-de-vida pues en la historia de cada cual está toda su vida y la vida del grupo humano al que pertenece (Ferrarotti, 1981). La acción reflexiva en, desde y sobre estos dos núcleos de condensación es principalmente actividad hermenéutica, de comprensión-interpretación.

He partido, pues, de la vida convivida, in-vivida en los sectores populares, he puesto en práctica los medios hermenéuticos a mi disposición para llegar a una comprensión profunda de toda esa realidad y, como colofón, he tenido que elaborar conceptos y explicaciones de lo previamente vivido, experimentado, investigado y comprendido en términos comunicables. Comunicar todo ello es la función que desempeña hoy este concepto de cultura. La cultura, así concebida, sin embargo, no explica por completo mi trabajo. Todo él me ha llevado a encontrar un acontecimiento compartido por el pueblo venezolano y sobre el que la cultura se asienta, del que proviene y sobre el que se funda: el mundo-de-vida popular venezolano. Lo abordo a continuación de manera concisa sintetizado numerosos trabajos ya publicados.

La acción hermenéutica me ha llevado, en primer lugar, a precisar la vida que se vive y como se vive. Más allá de los símbolos, del lenguaje y de la acción, los vivientes humanos se hallan implicados en el ejercicio mismo de la vida. No pensada ésta

como un universal biológico o filosófico, pensada en concreto, en cuanto situada históricamente, en términos de esta vida, se presenta como práctica, como estricto ejercicio del vivir, prácticas múltiples, variadas, dispersas que, a la acción hermenéutica, se revelan ancladas en una práctica fundamental que está en el fondo de todas ellas, que las sostiene (fundamenta) y las unifica en una comunidad de sentido, esto es, en un mundo hecho de prácticas de vida, o sea, en un mundo-de-vida.

A la práctica fundamental la he llamado “practicación primera” pretendiendo dotar de dinamicidad a la estaticidad implícita en la palabra “práctica”. De este modo, a todas las prácticas de vida las llamo practicaciones: una practicación primera y múltiples practicaciones segundas que en la primera tienen y de la primera reciben sentido.

El mundo-de-vida, así, se configura como un sistema dinámico de practicaciones que reciben sentido y cohesión de una practicación primera común a todos los vivientes de un grupo humano (etnia, comunidad, sociedad...) histórico. Es una practicación compartida de la vida concreta, en un tiempo y un espacio determinados; no una esencia. Entiéndase práctica en sentido estrictamente pragmático, valga la redundancia, anterior a toda conciencia, simbolización, etc.

Un mundo-de-vida, por tanto, es más que una cultura, incluso más de lo que ordinariamente se entiende por cultura en la antropología clásica. La cultura, así se sustenta y soporta sobre un mundo-de-vida. Este orienta, explica y decide los espacios concretos de la vida del grupo, el horizonte vital en cuyo marco se ejerce el vivir y su dinámica: las estructuras cognoscitivas de acceso al mundo (la episteme), la implicación afectiva en y con la realidad, la estructuración de las subjetividades, los sistemas de intercambio, la trama de las relaciones humanas, etc.; en síntesis, la manera de construir mundo y el mundo que se construye.

Muchos mundos de vida distintos son posibles en un momento histórico determinado y en distintos grupos humanos o sociedades. La semejanza y distinción entre mundos-de-vida queda establecida sobre la base de la practicación primera que cada uno ejerce. Esto es importante para comprender y evaluar

las variadas realidades sociales que sometemos a análisis y, por ende, para enfocar el tema que aquí me ocupa.

Si dos mundos-de-vida comparten una misma práctica primera, puede hablarse de igualdad sustancial entre ellos y de distinción no sustancial ya sea de formas, circunstancias, grados, etc. Así, puede ser interpretado el estado de uno u otro como etapa de desarrollo superior o inferior de un proceso común. Puede, entonces, decirse que un grupo humano está subdesarrollado al compararlo con otro grupo con el que comparte la misma práctica primera, esto es, el mismo mundo-de-vida. De este modo y solo de este modo, puede hablarse también, por ejemplo, de premoderno, pre-industrial, primitivo, etc.

Si, en cambio, las prácticas primeras de uno y otro son entre sí radicalmente distintas (distinto, con el guión, indica lo totalmente otro a, según la terminología de Dussel (1973), lo cual no significa que sean ni contrarias ni contradictorias, entre ellos no cabe hablar de semejanzas ni de variaciones de un mismo continuo, sino que habrá que hablar de otredad, de externidad de uno a otro, de “otra cosa que”.

Lo anterior, permítaseme la repetición, no procede de una elaboración teórica sino de la necesidad de comprender la realidad popular que la convivencia y la investigación me han hecho patente. Ha sido a partir de la experiencia de distinción del mundo-de-vida popular venezolano en relación al mundo-de-vida oficial, convencional o de las élites (que reconocí como el mío también), el históricamente dominante en Venezuela y el que históricamente ha decidido y actualmente decide sobre la manera de construir país, y de la inevitable exigencia de darle palabra, como ha sido elaborado (a posteriori, pues, y no a priori) todo este discurso.

Puesto que en este trabajo llevo ya empleados los últimos treinta años de mi vida, puedo resumir —resumir es esquematizar; este resumen no puede, pues, sino ser esquemático, sin matizaciones— a continuación algunos resultados y reflexiones que me parecen de la mayor importancia.

El registro sistemático del vivimiento y las historias de vida me indicaron con insistencia y desde todos los ámbitos, líneas de

orientación que confluían todas hacia otro núcleo de condensación más denso que todos ellos y más preñado de sentido: la familia. El discurrir cotidiano de la vida y la historia de cada persona, su vivimiento a lo largo del tiempo, enraízan en y toman su sentido de la familia popular venezolana. Mi trabajo y el de mis colaboradores se ha centrado en la comprensión de la familia popular no porque ése sea nuestro tema de preocupación sino porque en ella y desde ella se in-vivencian las claves del sentido popular.

La familia popular venezolana se muestra a la comprensión como claramente matricentrada. Esto no solo quiere decir que la madre es el centro de la familia sino que la familia, situada en el mundo-de-vida y en cuanto producto del mismo como realidad cultural, está constituida exclusivamente por la madre y sus hijos. No hay padre en ella incluso cuando está físicamente presente. Explicar todo esto resulta imposible en un breve ensayo dada su complejidad. Remito a mis trabajos ya publicados¹.

Lo que interesa para el tema de la cultura que nos ocupa, es que en ella se da un tipo de hombre y de mujer del todo particular y distinto del que estamos acostumbrados a esperar. Si en la familia popular venezolana no existe padre, no existen tampoco hombres ni mujeres. Lo que ordinariamente entendemos por mujer, vive y se vive madre y no mujer. Y lo que entendemos por hombre vive y se vive hijo. Este vivir y vivirse no lo entiendo en los términos psicológicos ni de conciencia ni de vivencia, sino en los términos más originales de práctica vivida.

Previo a toda vivencia, a toda conciencia, a todo ser de la vida, como ya se dijo, está su propio acontecer y su ejercitación. La mujer, pues, se ejerce y ejerce de madre y el hombre se ejerce hijo. Y no digo “como madre” ni “como hijo” pues el “como” sugiere un acontecimiento anterior más original. Deseo que “vivir madre” y “vivir hijo” se entiendan claramente como los acontecimientos anteriores a todo otro acontecimiento, los más originales, en la vida personal de cada sujeto.

Ahora bien, ni madre ni hijo, en este sentido, desde la comprensión popular, son pensables como seres, como entes existentes. Solo son pensables como relaciones y por tanto acontecimientos que siempre acontecen, relaciones acontecientes: relación madre-

hijo-en-madre. El venezolano popular vive (en cuanto ejercitación del vivir) relación-en-madre. De todos modos, el español aquí nos resulta insuficiente. Habría que inventar una preposición que implicara en un todo y único sentido por lo menos las tres preposiciones: en, con y desde, para poder decir algo así como: relación-encondesde-madre.

Diciéndolo en términos más corrientes: el venezolano popular es una relación matricentrada acaeciente. La relación convivial, enraizada en la madre, matricentrada por tanto, constituye al hombre popular venezolano pero no como su característica esencial sino como sentido. Sentido lo entiendo como el último acontecimiento que da cuenta de la coherencia del todo y que se explica no por otro acontecimiento sino por el hecho mismo de acontecer y acontecer así. El sentido, en estos términos, no solo da cuenta sino que, con su presencia actuante, genera el sentido particular y el significado de todas las practicasiones que se viven en el vivimiento, en el discurrir cotidiano de la vida.

El pueblo venezolano constituye, así, un mundo-de-vida regido y dotado de sentido por una practicación primera del vivir. Sobre él se instala la “cultura popular” en cuanto el conjunto de las practicasiones segundas propias del pueblo, originadas en su propio vivir o también originadas en otros mundos de vida pero que el pueblo ha incorporado a su sistema de prácticas segundas. Esto si se desea hacer distinciones entre mundo-de-vida y cultura. Un concepto de cultura más integral y coherente con lo hasta aquí expuesto al respecto, la incorporaría al mundo-de-vida en cuanto integración de practicación primera y practicasiones segundas en un todo orgánico. El folklore, las tradiciones, el arte popular, etc., entrarían en el sistema de practicasiones segundas y solo resultan plenamente comprensibles desde el sentido último de la practicación primera.

Pero el mundo-de-vida popular venezolano no está solo en Venezuela; se encuentra conviviendo con el de la modernidad. El estudio de la modernidad, permite acceder a la practicación primera que la constituye en mundo-de-vida, mediante un proceso de interpretación hermenéutica que busca su sentido fundamental más allá de su enorme complejidad fenoménica. La practicación primera que da sentido al mundo-de-vida moderno

es el individuo practicado como ente individual en todas sus manifestaciones, no solo como individuo humano (Moreno, 2008).

Si la modernidad practica el individuo y el mundo-de-vida popular la relación, esto no significa que en la modernidad no se practiquen las relaciones sino que éstas son, en ella, prácticas segundas producidas desde el ser del individuo. No significa tampoco que en el mundo-de-vida popular no se practique la singularidad de las personas —en él no se puede hablar de individuo pero sí de singularidad y de *síngulo*— sino que ésta es también una practicación segunda producida y elaborada a partir de la relación. No hay contradicción ni oposición entre individuo y relación, en cuanto practicas primeras, sino *dis-tinción*. Lo opuesto a individuo es la masa o la indiferenciación de los sujetos singulares en la fusión de lo colectivo y lo opuesto a la relación es el aislamiento y el encierro, cosas que, dentro de ciertos límites, son normales en el individuo.

Así, el yo moderno y el yo popular venezolano son estructuralmente distintos, externos el uno al otro, esto es, producidos en el marco de distintos horizontes vitales. El primero es un yo individual, el segundo un yo relacional. El yo individual establece relaciones desde su individualidad, las produce y, por lo mismo, las controla como propiedad suya; el segundo vive en la relación y como relación. El primero construye un orden de relaciones, el segundo vive en una trama de relaciones. El afecto no es sinónimo de emoción. Esta es lábil, del momento y correspondiente a circunstancias. El afecto es estable y constituye todo el sistema personal y la manera integrada de vivenciar la existencia. En la modernidad esta función integradora está encomendada a la razón. Téngase en cuenta, para evitar romanticismos irreales, que afecto es tanto el apego como el desapego, el amor como el odio, la generosidad como el egoísmo, la convivencia solidaria como la convivencia agresiva. Con respecto a este último punto, la convivencia, hay que decir que en el mundo-de-vida moderno, como práctica segunda, ha de ser producida mediante la educación y siempre estará dotada de sentido por el individuo, mientras en el mundo-de-vida popular, emerge directamente de la practicación primera de modo que la tarea educativa habrá de ser la de facilitarla y liberarla de obstáculos. Una y otra convivencia será,

en consecuencia, estructuralmente distinta. Distintos sentidos implican y suponen distintas éticas: una es la ética del individuo, otra la ética de la relación.

Mientras el moderno se define como individuo, el venezolano popular se define como relación afectiva matricentrada en la convivencia. Tampoco él produce la convivencia. La convivencia es una estructura dada en la que se constituye como relación. De aquí que sea una relación convivial. Por eso he dicho que el venezolano popular es un “homo convivalis” antes que homo sapiens o cualquier otro tipo de “homo”. Es lo que con una palabra popular se diría un “convive”. La convivencia no necesariamente es armónica; puede ser conflictiva sin dejar de ser convivencia. La convivencia en el amor es en todo caso una tarea.

La convivialidad es una cualidad constitutiva de la persona popular en la práctica de la relación de convivencia en la que desde el origen se vive en el mundo. La convivialidad viene de la convivencia y desemboca en la convivencia pero no es en sí convivencia sino apertura a la convivencia. La convivencia en familia, vecindad, comunidad, etc., se producirá desde la apertura y no desde prescripciones externas reguladoras.

El individuo, en cambio, es de por sí cerrado a la convivencia. Necesita, por tanto, producir mecanismos externos, esquemas prescriptivos, jurídicos por ejemplo, para que la convivencia armoniosa se produzca.

La convivencia en el primer caso viene de la vida, en el segundo de la razón ordenadora. Así, pues y resumiendo, si dejamos de lado, para efectos de esta discusión, las distintas etnias indígenas que constituyen mundos-de-vida propios, en la Venezuela llamada criolla, coexisten en el mismo espacio geográfico, político y administrativo, dos mundos-de-vida otros sí cuya otredad está definida por una dis-tinta práctica primera de la vida. Al que comparte la gran mayoría de la población, lo he llamado mundo-de-vida popular identificando al pueblo con ese sector excluido de las funciones dirigenciales de amplio ámbito (Estado, Iglesia, Universidades...). El otro es el mundo-de-vida moderno vivido en mayor o menor profundidad o de manera más o menos integral, por el sector que ejerce las funciones de dirigencia general, lo que llamaríamos globalmente las élites.

Las relaciones entre ambos son muy complejas y su exposición requeriría más amplio espacio. Un buen conocimiento de las mismas permite comprender en gran parte las dificultades de funcionamiento de lo que se suele llamar la sociedad venezolana que en cuanto tal quizás no sea más que una ficción en los dos sentidos de la palabra: el de falsedad y el etimológico de intento de fabricación. Esto ha constituido históricamente un desencuentro estructural, desencuentro que está en el fondo de la trama social venezolana. En cada uno de ellos se produce un homo venezolano dis-tinto.

Los resultados de un estudio que llevé a cabo junto con mis coinvestigadores del Centro de Investigaciones Populares hace unos años (Moreno, 2000) sobre una comunidad de religiosas conformada por monjas españolas de origen popular en su país y por monjas venezolanas de origen popular entre nosotros, me sirve para ilustrar la dis-tinción en cuanto las españolas populares comparten el mundo-de-vida moderno (del que el de nuestras élites sería una variación no sustancial) y las venezolanas el popular venezolano.

El grupo de las europeas muestra un mundo regido por algunos significados (construidos sobre la practicación correspondiente) que vienen a constituir su estructura: autosubsistencia, autosentido, coherencia interna de sectores de vida, distinción de sectores de vida relacionados entre sí pero desde su propia autonomía. Estos son significados estructurales, esto es, significados en cuanto estructuración de ideas, de representaciones, de vivencias, de prácticas. Todos ellos en conjunto muestran ya un significado más amplio y más de fondo que los rige y sobre el que se sustentan: racionalidad, orden, organización. Racionalidad entendida como flujo de un orden y, en este sentido, lógica. Estos mismos significados las constituyen como sujetos autosostenidos y, en este sentido, individuos, con todo lo que ello comporta. La vida de las europeas tiene ya unos cauces establecidos. Esos cauces conducen (así se palpa en las historias-de-vida) la corriente de la vida hacia la conformación de un yo individual autónomamente responsable en su individualidad y que se relaciona desde sí con los demás.

Si en las europeas los cauces tienen sentido propio, coherencia propia, finalidad propia e historia propia, esto es, movimiento propio, en las

venezolanas se integran unos con otros, se cruzan, se entrelazan, se entraman, se desbordan pues no tienen límites definidos. Lo acontecido, organizado, estructurado, lo ya hecho, parece ser un significado del mundo-de-vida de las europeas, mientras el acontecimiento mismo, no el acontecer sino el aconteciendo, se muestra como significado del mundo-de-vida venezolano. Son historias “como aconteciendo”, no “como acontecidas” en las que todo se mueve en función de vivir las relaciones personales. Lo que circula por ellas es el afecto, un afecto siempre aconteciendo.

Es claro, a mi entender, que la democracia convencional, el sistema político de convivencia que llamamos actualmente democracia, está construido sobre el tipo de homo y el sistema de significados que constituyen el mundo-de-vida moderno, el ciudadano, cuyas condiciones de posibilidad antroposocioculturales están ejemplificadas en la estructura de personalidad de las monjas españolas.

Esto supone para los venezolanos de hoy la tarea de repensar y reelaborar la convivencia política democrática sobre las bases del mundo-de-vida y cultura populares pues ellas constituyen desde dentro la manera de situarse en la vida total de la gran mayoría de nuestros hombres y mujeres.

¿Pero, el mundo-de-vida popular constituye una identidad? Identidad es un término externo al mundo-de-vida popular. Desde dentro de él, no se le puede aplicar. La palabra española está compuesta de dos palabras latinas: id y ens: este mismo ente. Implica, pues, mismidad y ser. Pero el latín es una lengua indoeuropea. Del protoindoeuropeo provienen las lenguas de Europa empezando por su raíz, el sánscrito. Según los etimólogos, la raíz protoindoeuropea “peH” estaría en el origen de lo que luego en griego y en latín se compone de la raíz “pot” cuyo sentido de fondo implica poder: padre, esposo, pastor, etc. El “potest” latino vendría a significar: el que puede siendo. Son todos términos que proceden de “potis” cuyo sentido originario es el de “sí mismo”. Pero el sí mismo por excelencia sería el padre indoeuropeo. Lo que interesa de esta disgresión erudita que extraigo de otros², es que el concepto de identidad está implicado indisolublemente con el sentido de poder, padre y ser, los cuales en su origen también se implican.

La dificultad que ya he señalado, y de la que no me puedo liberar, para apalabrar en español el mundo-de-vida popular, reside precisamente en que el sentido radical de nuestra lengua está construido sobre practicas primeras completamente otras a la practica popular; se fundan sobre sentidos distintos. No se puede hablar de identidad, que implica padre y ser, en un mundo en el que no hay padre. No hay practica primera que posibilite ese lenguaje. Si bien nuestro pueblo habla español, lo habla con otro sentido el cual emerge en las peculiaridades de los venezolanismos y de los “errores” —de vocabulario y sintaxis; no de sentido— que comete. De hecho, trans-duce, —no solo traduce sino que conduce a otro sistema de significación— constantemente el español a su propio horizonte de sentido. Siempre me ha impresionado, por el profundo acierto de su intuición, el siguiente párrafo de Guillermo Meneses (1972): “Las palabras hechas para designar en la mayoría de las bocas conceptos teóricos de absoluta pureza son, en cambio, en mi razonar, relaciones de grave mugre humana”. Relaciones humanas y no conceptos puros. Hay en estas frases un filón inagotable, no explotado, para la investigación sobre el lenguaje venezolano.

¿De qué hablar, entonces, si no se puede hablar de identidad? Tendré que salirme del id y del ens pues constituyen una matriz de significación y significados en otro horizonte de sentido. La matriz que abre el horizonte de sentido popular es, desdigo este verbo, pero no tengo más remedio que utilizarlo, la relación-encondesde-madre que no es, sino que acontece. La relación es, en la modernidad, un ente fabricado por el individuo, pero en el mundo-de-vida popular es un acontecimiento que acontece y le acontece a cada persona, siempre nuevo y fuera de cualquier posibilidad de decisión. En ella y como ella, se produce la vida. Por los caminos abiertos por la razón occidental, esto resulta quizás imposible de pensar. Sin embargo, la última crítica a la modernidad, abierta por la actual filosofía hermenéutica, permite la sospecha de la posibilidad de otros pensares. Pensar el acontecimiento sin implicar para nada, ni para negarlo, el ser. Ahora bien, el pueblo venezolano acontece pero no como acontecimiento disperso, anárquico, sino como acontecimiento-en-un-sentido. Su mismo acontecer genera el sentido y se inscribe en él. Así, hay una continuidad de sentido en el acontecer y no un

ser del sentido. Solo de esta manera podría hablarse de identidad, que ya no sería identidad pues el término habría sido trans-ducido a otro horizonte, des-sentidizado de su origen y re-sentidizado. La continuidad en el tiempo de la práctica de la vida en cuanto acontecer de la madre y el hijo en familia matricentrada venezolana, es lo que podría llamarse tradición.

El recurso al acontecimiento para apalabrar la comprensión del mundo-de-vida popular puede haber inducido a algún sabio e ilustre amigo (Baptista, 1998) a conectarme con Heidegger y hasta plantear que elaboro una filosofía, lo cual está lejos de mis intenciones, más profunda que el alemán. Ante todo, no es ni por deducción ni por inducción filosófica por lo que recorro a estos términos, sino por exigencia de mi comprensión in-vivida. Por otra parte, el acontecimiento en Heidegger está transido de ser, aunque sea para abismarlo y desfundarlo, y constituye una categoría trascendental; no está fuera del horizonte del ser. Sus discípulos más actuales tampoco se pueden liberar de ese horizonte. A lo sumo llegan a un ser que se debilita y tiende a disolverse, anunciando para la modernidad un posible y futuro salto a otro horizonte. Otro horizonte de sentido, pero no el mismo anunciado por los epígonos de Heidegger, se vive en nuestro pueblo.

Acontecimiento, en nuestro caso, no ha de tomarse como una categoría, aunque puede ejercer esa función para poder hablar. Sería de todos modos una categoría que se niega a sí misma como categoría, pues, precisamente, al acontecer, no conserva una entidad sino un sentido. Todo lo expuesto me exige cuatro reflexiones finales:

1- El mundo-de-vida popular hasta ahora, y ello inevitablemente, ha sido pensado y conocido en el sentido, los códigos y las claves de comprensión modernos pues toda la ciencia, en sus teorías y en sus métodos, ha sido elaborada en el seno de la modernidad. Así se ha construido un conocimiento moderno de una realidad no moderna, estrictamente no-moderna; ni pre-moderna, ni anti-moderna, ni post-moderna, etc., conceptos todos ellos regidos por el sentido de la modernidad, forzándola a entrar en alguna de sus categorías. Sobre la base de este conocimiento se elaboran proyectos políticos, educativos, sociales, etc., de cuyo fracaso luego

nos quejamos. La modernidad conoce, de este modo, sus propios objetos en una realidad en la que no existen o existen otros. Nuestro pueblo, en su propio sentido, resulta, así, incognoscible; solo puede conocerse de él una ficción. En consecuencia, todos los proyectos resultan ficcionales. Para conocerlo fuera de la ficción, es necesario asumirlo sin prejuicios y apalabrarlo desde su propio interior. El esfuerzo es arduo.

2.- ¿Qué hacer con la modernidad? ¿Podemos eludirla? Es evidente que hay que tenerla en cuenta. ¿Pero se necesita un mundo-de-vida raigalmente moderno para convivir positivamente con ella? No parece. El pueblo se ha mostrado muy capaz de servirse de los instrumentos de la modernidad sin cambiar por ello su mundo-de-vida. Sucede que los modernos exigen modernidad a ultranza y a lograrla, des-identificando, permítaseme todavía esta palabra, para entendernos, al pueblo de su propio sentido, encaminan hoy más que nunca, sus proyectos. No hace falta ser profeta para anunciar un nuevo fracaso. Creo que es muy bien pensable una modernidad no integral sino solamente instrumental. Una modernidad instrumental elaborada sobre el sentido propio del mundo-de-vida popular y su cultura.

3.- Todo el tema del mundo-de-vida y de la cultura navega en aguas éticas. La ética está implicada en la negación de las distinciones tanto como en su aceptación. ¿En nombre de cuál ética se niega al mundo-de-vida popular el derecho a su distinción? El proyecto de modernización integral, no solo instrumental, que se viene impulsando en distintas formas, tanto por los conservadores como por todas las especies posibles, reales, pasadas y presentes, atrasadas o no, de revolucionarios atenta contra el derecho de nuestro pueblo a ejercer su propia práctica de la vida; se encamina a eliminar lo más propio y profundo que puede tener un pueblo: su sentido raigal. Es además un proyecto de sustitución de éticas: implantar la ética del individuo y de la masa en el lugar de la ética de la relación. Todo ello implica la destrucción de una comunidad humana desde sus raíces, lo cual tiene un nombre brutal: se llama genocidio. Quizás en la ética de la modernidad estén implicadas, estructuralmente, la invasión, dominación y eliminación de toda otra práctica de la vida, de todo mundo a ella externo. El problema de la cultura popular venezolana va más allá de lo cultural, de lo que ordinariamente se entiende por

cultural, implica, inevitablemente, una opción ética de fondo. Tema para reflexionar.

4.- Si tenemos en cuenta que en la Europa de nuestros días, como ya se vio en lo dicho sobre las religiosas, la modernidad, en distintos grados pero no con diferencias sustanciales, domina en toda la cultura, habrá que tomar en consideración para las relaciones de todo tipo entre nuestros pueblos y estados, las diferencias culturales profundas de modo que así resulten provechosas para unos y otros y productoras de convivencia pacífica.

Referencias

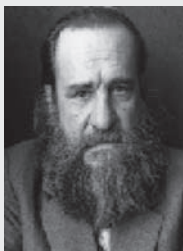
- Baltza, J. (1998). *Hermenéutica y Lenguaje*, (tesis doctoral) Universidad de Deusto, Bilbao.
- Baptista, A. (1998). *Prólogo*, en Moreno, A. et al., "Historia-de-vida de Felicia Valera", Caracas, Conicit.
- Bourdieu, P. (1979). *Le Distinction*. París. Ed. De Minuit.
- _____ (1995). *Las Reglas del arte*. Barcelona, España, Ed. Anagrama.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari, Italia, Ed. Laterza.
- García Canclini, E (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Moreno, A. (2000). *Dos mundos-de-vida en una institución. Heterotopía*, año VI, n° 16, Caracas, CIP.
- Moreno, A. (2008). *El aro y la trama* (5ª ed.). Miami, Convivium Press.
- _____. (1995). *La familia popular venezolana*. Caracas, CIP-Gumilla.

- _____ (2008). *¿Padre y Madre?* Caracas, CIP.
- _____ (2000). *La familia popular venezolana y sus implicaciones culturales*, en: Varios, "La Familia un Arte Difícil", Caracas, Fundación Venezuela Positiva.
- _____ (2000). *Solo la madre basta*, en: Venezuela siglo XX, Caracas, Fundación Polar.
- Moreno, A. et alt. (1998). *Historia-de-vida de Felicia Valera*. Caracas, Conicit.
- _____ (2000). *Buscando padre*. Valencia, UC-CIP.
- Meneses, G. (1972). *El falso cuaderno de Narciso Espejo*. En: "Cinco Novelas", Caracas, Monte Ávila Editores.
- Ortiz Osés, A. (1987). *Mitología cultural y memorias antropológicas*. Barcelona, Anthropos.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad*, México, Ed. Grijalbo.

Notas:

- ¹ El aro y la trama (cap 9); La Familia Popular Venezolana, ¿Padre y Madre?, Historia de Vida de Felicia Valera, Buscando Padre, La Familia Popular Venezolana y sus implicaciones culturales, Familia Así, familia asá, Solo la madre basta. Numerosos artículos en diferentes revistas. (Ver: Referencias Bibliográficas)
- ² Me he servido, sobre todo de: Baltza Mujika Jon, "Hermenéutica y lenguaje: exploración de las categorías del euskera", tesis de doctorado presentada en la Universidad de Deusto, Bilbao, en 1998. El autor se apoya en sus propias investigaciones y en los principales etimólogos actuales y clásicos.

Alejandro Moreno: Profesor titular jubilado de la Universidad de Carabobo. Sacerdote Salesiano. Licenciado en Teología en el Seminario de Sales-Italia. Licenciado en psicología por UCAB , *Summa Cum Laude*. Doctor en Ciencias Sociales por UCV. Postgraduado en la Complutense y la Simón Bolívar. Profesor invitado en cuatro universidades nacionales y en la Universidad del Sur de Argentina. Director de estudios de Postgrado U.C FaCE. Fundador y Director del Centro de Investigaciones Populares. Doctorado Honoris Causa por la Universidad del Zulia. Premio Monseñor Pellín de Investigación (CEV). Premio CECODAP a la Investigación. Condecoración Orden “Dr. Alejo Zuloaga” en primera y única clase por U.C. Publicaciones: *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Historia-de-vida de Felicia Valera. Padre y Madre. Buscando padre. Y salimos a matar gente*, entre otros. Editor de la Revista *Heterotopía*.
ciporama@gmail.com



LOS UNIVERSOS CULTURALES EN EL IMAGINARIO DE LA DIALOGICIDAD GLOBAL

Duglas Moreno

RESUMEN

En este ensayo se analiza la cultura (Featherstone, 1991; Grimson, 2011) como un componente de la dialogicidad (Panikkar, 2006) global y su mediación en la conformación de los universos culturales. Se concibe el imaginario (Ross, 1992; Durand, 2005) como la representación más característica de una o más sociedades que les sirve para afianzar su sistema simbólico-cultural y fortalecer su identidad. De igual manera, la teórica sobre la globalización (Bauman, 2007; Castells, 2007; Stiglitz, 2007) nos dio el soporte epistémico para lograr el acercamiento a nuestra temática. Dentro de los enunciados conclusivos tenemos: la cultura es una realidad social de mediación hombre-sociedad; el signo vital de la cultura es el cambio constante, su imperiosa renovación, sin que esto implique una pérdida de su trascendentalidad y una forma soterrada de transculturación. La globalización permite la creación de nuevas identidades que tienen carácter translocal, pero con una mediación hacia distintos universos culturales.

Palabras clave: cultura, simbología, imaginario, universos culturales, dialogicidad.

Recibido: 20/02/2014

Aprobado: 18/06/2

CULTURAL WORLDS (BACKGROUNDS) INTHE IMAGINARY OF GLOBAL DIALOGICITY

Abstract

In this essay, culture (Featherstone, 1991; Grimson, 2011) is analyzed as a component of global dialogicity (Panikkar, 2006) and its mediation in shaping cultural worlds. Imaginary (Ross, 1992; Durand, 2005) is conceived as the most characteristic representation of one or more societies which serves them to reinforce their symbolic-cultural system and strengthen their identity. Similarly, theoretical on globalization (Bauman, 2007; Castells, 2007; Stiglitz, 2007) gave us the epistemic support to achieve the rapprochement to our thematic. Within the concluding statements, we have: culture is a social reality of mediation man-society; the vital sign of culture is the constant change, its imperative renewal, without implying a loss of transcendence and an underground form of acculturation, globalization allows the creation of new identities which have a translocal character, but with mediation to different cultural worlds.

Keywords: culture, symbology, imagery, cultural worlds, dialogicity.

Introducción

En este ensayo se analizan los universos culturales como expresión del imaginario simbólico en la dialogicidad global. La dinámica de la globalización requiere que las sociedades interactúen en un marco regulatorio de igualdad, ya que las culturas locales no pueden perder su identidad esencial, pero tampoco pueden encriptarse o petrificarse ante el avance de nuevas formas de integración cultural. Lo fundamental es la integración sin que esta implique desarticular su realidad simbólica. Tampoco puede la cultura mundializada o globalizada destruir los cimientos y las costumbres de los lugares y establecer conductas hegemónicas. Lo que se impone es una convivencia en lo cultural. Otro aspecto relevante lo constituyen las configuraciones culturales (Grimson, 2011; Maffesoli, 2005) como centros dinámicos del imaginario social. Se concibe al último como la representación más característica de una o más sociedades que les sirve para afianzar su cultura y fortalecer su identidad. De

igual manera la teórica sobre la globalización nos da el soporte epistémico para acercarnos a nuestra temática con una herramienta teórica de actualidad y plantear algunos enunciados conclusivos sobre esta compleja y dinámica sociedad del siglo XXI.

El hecho cultural como sistema simbólico

El hombre se enfrenta hoy a su realidad bajo los signos de una agobiante incertidumbre. Se vive el agotamiento de los cimientos de las verdades, la fuga de las convicciones, el solapamiento de lo real, la ineficacia de las sentencias dogmáticas. La verdad, dice Gianni Vattimo (citado por Dussel, 2007), como absoluta correspondencia objetiva, comprendida como última instancia y valor de base, es un “peligro” más que un valor. La peligrosidad no está en lo que devela, sino en aquello que la origina y *además en lo que deja tras bastidores*. La gente existe y la sociedad le demarca sus pasos, es decir, le hace complejo su devenir.

En esta sociedad la complejidad es una realidad heterogénea, propia de estos tiempos posmodernos. La complejidad no aporta la incertidumbre sino que la revela, la muestra. No es que hayamos resuelto complejizar el mundo, sino que este ha dejado de concebirse y mirarse bajo el pensamiento cartesiano (reduccionista) y se asume como un entramamiento de cosas, como un sistema donde cada componente tiene una tarea específica y esa función, por muy trivial que parezca, es indispensable considerarla siempre. Debe pensársele como una configuración sistemática de espacios que conviven bajo normas de interacción ligeramente estables. Definitivamente, la relación individuo-colectividad es antinómica. El individuo mantiene una lucha tenaz contra las regulaciones de la sociedad. Si este, dice Durkheim (1972), intenta oponerse a las manifestaciones de la colectividad, esta le hará ver que está equivocado. No se trata de redimir al ser humano de los reductos sociales, sino de lograr su adecuación como sociedad civilizada. En tal sentido, somos juguetes de una ilusión que nos lleva a creer que podemos revertir y sobreponernos a los criterios explícitos del colectivo. Las acciones del hombre tienen un fin, regularse en el ámbito de lo social o irrumpir contra la preceptividad colectiva. Claro, hay una tercera opción, la vía del olvido. Solo ver el discurrir del entorno y no hacer nada relevante en él.

Tal vez, andamos como supone Lipovetsky (2003) corroídos por la angustia, pero en ese mundo de complejidad estamos creamos y hacemos cultura a la vez, que construimos identidades. Ante este panorama recargado de problemas, caracterizado por la complejidad (Morín, 2002), las personas tratan de explicarse esa verdad circundante con las representaciones colectivas (Durkheim, 1972) o sociales (Moscovici, 1991). Para Moscovici, las representaciones sociales son una modalidad particular del saber. Vienen a ser un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social.

Hoy se comprende y se acepta que cualquier sociedad es una realidad constituida bajo parámetros que, de alguna manera, los hombres comparten. Aunque pareciese que están fuera de esta, de allí la soledad y desesperación de los individuos en la actualidad. Sin embargo, los hombres saben que siempre han tenido las herramientas y los motores para avanzar. Es por eso que la gente apunta hacia la epistemología, pues sabe que desde allí se generen alternativas, salidas, análisis. El conocimiento académico, el saber popular, la cultura, los imaginarios, las representaciones sociales son escenarios epistémicos que hacen comprensible la lógica renovación y avance del mundo. Esta noción de pluralismo cultural no descansa sobre la diferencia, sino sobre el diálogo. Entendemos la cultura como un sistema simbólico que tiene un discurso representacional que los hombres construyen e interpretan para la comprensión de la sociedad. Nos estamos refiriendo lógicamente a ese horizonte semiótico que llamamos *cultura*. En otras palabras, el sentido de las representaciones de identidad que llegan a producirse en una comunidad, cual sea, viene determinado por un universo simbólico denominado *cultura*. Creemos que la cultura ya no es tan local o de un lugar específico, sino que el marco tensional ha pasado de un momento subjetivo, particular, a otro más complejo, es decir, sincrético, nomotético y multicultural.

Además, la globalización ha hecho que su forma y dinámica de construcción cambie radicalmente y sea producto de otras realidades culturales. La búsqueda gira en torno a construir un espacio donde nada esté al margen, donde todo responda a un “patrón de significación” (Hernández, 2007:2) que reintegre, reincorpore y explique la realidad a una escala superior. Beck (1998, citado por

Steingress, 2002:79) se acerca, desde nuestra visión personal del tema, a un concepto aceptable de lo que debiera ser la globalización, al definirla como proceso que “crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas”. La revalorización de esas culturas permite su conocimiento e inserción en planos diferentes a lo meramente local. Compartimos esta aproximación teórica, pues de igual manera sentimos filiación por la noción que plantea Steingress, en el sentido de ver la globalización como una “fase de expansión de una cultura universal a través de la transculturalidad”. (Steingress, 2002:82).

Exponemos, igualmente, una premisa de Bauman (2007), quien señala que la globalización significa: *todos dependemos unos de otros*. Esta multidependencia sana, se contrapone con otras perspectivas acerca de la globalización. Sobre toda aquellas que la ponen en tela de juicio y la conciben como una fuente generadora de incontables problemas (Stiglitz, 2007:57). Se dice que la globalización tiene su *lado oscuro* y este ha generado efectos adversos y es causante de la destrucción de “las culturas nacionales”. Hacemos alusión a esa modalidad de la globalización que se apoya en el multiculturalismo y a su vez propende a la división de los estamentos identitarios de las sociedades y tolera el colonialismo en su interioridad (Díaz, 2005). Aclara Díaz Polanco que el multiculturalismo actual, con su polisemia y múltiples máscaras, es un usurpador de realidades, se refuerza con una práctica conocida como etnofagia, la cual consiste en asimilar y engullir las identidades propias de los pueblos. El multiculturalismo viene a ser la forma ideal de la ideología del capitalismo global (López, 2010). En tal sentido, se debe tener cuidado extremo cuando se hable de globalización y multiculturalismo. Además de su sentido político, al multiculturalismo se le puede ver por una vía sociológica que atiende la existencia de espacios de acción social en los cuales coexisten personas y grupos sociales con variadas adscripciones e identidades culturales. Dussel (2005) encuentra en el multiculturalismo una acción “altruista”, que no es más que su esencia perversa, revestida de falsas posiciones rescatistas o salvadoras de valores secundarios de una cultura.

Para comprender hoy la “cultura” debemos pensar en su diversidad, en su sincretismo y sobre todo en su noción epistémica, es decir, bajo qué constructo epistémico la interpretamos. Muchos

críticos dicen que la modernidad se ha extinguido; y que ante tal realidad se han de encontrar otros modelos de pensamiento para mirar el hecho cultural. Hoy hablamos de posmodernidad. Apunta Featherstone (1991) que en la cultura posmoderna, no solo debemos leer los signos, sino examinar el modo en que son empleados por representaciones de personas en sus prácticas cotidianas. La teoría posmoderna apunta a la indeterminación Hassan (1985) (citado por Featherstone, 1991), a la manifestación del pluralismo, la aleatoriedad, el eclecticismo, la incoherencia, el paralogismo, la intertextualidad, predominio de lo múltiple sobre lo uno, entre otros aspectos. Reiteramos que la cultura debe ser entendida como elemento de dialogía en su condición global y sus diversas realidades locales. La globalización de la cultura comprende también un espacio donde el “hombre particular” (Heller, 1999:35), en su forma fenoménica primaria: la sociedad, se explica y realiza conjeturas sobre su mundo real por intermedio de la cultura como imaginario social.

La cultura: imaginario de la dialogicidad social

La cultura constituye uno de los escenarios de las ciencias sociales donde resalta una marcada efervescencia. El ámbito cultural es objeto de estudio en todas partes. Hoy se hace imprescindible establecer y teorizar sobre mecanismos epistémicos de dialogicidad cultural. La UNESCO (Bukova, 2010), a finales de la primera década del siglo XXI, declaraba al 2010 como año del acercamiento cultural. Esta declaración respondía a la necesidad de establecer lazos, símbolos comunicantes, entre las configuraciones culturales. Su directora general para ese momento, Irina Bokova, señalaba que en esta era de mundialización, caracterizada por la aceleración de los intercambios y una complejidad acrecentada, la protección y promoción de esa rica diversidad planteaba múltiples desafíos. Se trataba, aseveraba la funcionaria, de promover el conocimiento recíproco de la diversidad cultural; establecer un marco de valores compartidos y fomentar las competencias interculturales. Hoy seguimos necesitando ese esfuerzo en la sociedad, ya que los pueblos no pueden seguir actuando culturalmente como islas. Se requiere mayor tolerancia en los ámbitos de la cultura, porque en esa medida el hombre y las manifestaciones simbólicas tendrán mayor espacio de acción y de creación.

La cultura tiene y tendrá siempre un signo predilecto: el cambio constante. Puede resultar paradójica esta última sentencia, pues algunos creen que el hecho cultural es una verdad inalterable, petrificada en el tiempo. El multiculturalismo, una variante de los estudios culturales de la posmodernidad (véase la edición de la revista *Letras Libres*, número 54, marzo 2006), piensa las culturas como departamentos, estancos, imperturbables en el tiempo y ajenos a las influencias. Nada más alejado de la verdad, de la dinámica de la realidad cultural. Toda sociedad tiene en el hecho cultural su más acendrado y movedizo eje transversal. El magma cultural es signo de la ubicuidad en la realidad social de los hombres. Dice Camilo Mora (2002:52), que las “culturas evolucionan” permanentemente y no son entes estáticos. Es por eso que la cultura tiene en la categoría epistémica: identidad; también una realidad diversa y en constante transformación; en ella se enfrentan la tradición y la modernidad. La cultura (Baudrillard, 1978) ha de asumirse como el ámbito del secreto, de la seducción, de la iniciación, de un intercambio simbólico restringido y altamente ritualizado. El universo simbólico es paradigma regulatorio de toda epistémica cultural, es un espacio de vivencialidad translógica (Acosta, 2008), pues allí diversas lenguas y culturas conviven y se revitalizan mutuamente.

Ahora bien, si la “realidad del mundo está en cambio” (Wallerstein, 2005) constante, su interpretación no puede ser generadora de relatos con sentencias epistemológicas definitivas, sino que sus enunciados deben estar marcados por el signo de la transitoriedad, por lo provisional. Para estados variables, apreciaciones irresolutas. Hablaríamos de consideraciones hermenéuticas caracterizadas por lo evanescente. Cuando se busca lo regular en un sistema (la verdad epistémica), este se transforma continuamente, de modo que las “regularidades” no se pueden sostener “ni siquiera como una aproximación a la verdad” (Wallerstein). Todo cambia. Así tenemos entonces, que la cultura es creación simbólica del hombre. Hay una idea de *cultura* (Mato, 2001), de la cual nos hacemos eco, que apunta a poner de relieve los aspectos simbólico-sociales de todas las prácticas humanas. Cultura es un sistema vivo y dinámico que se transforma atendiendo a los contextos históricos y geográficos.

En el ámbito de la cultura, como en el terreno de los saberes o del conocimiento, la originalidad, lo inmaculado y virginal son más propios de la utopía que de lo real. No es que lo novedoso deje

de presentarse, sino que la evolución, apoyada en lo sincrético, en la fusión, destaca como hecho cotidiano. Así, lo cultural se ha de entender como un texto social, un discurso identitario, un lenguaje laberíntico que carece de principio y, por ende, de fin. Su ethos natural es la transformación. La cultura es expresión de lo imaginario, pues busca constantemente significar lo que no alcanza a significar (Salmón, 2005); es el verdadero eje de “toda política de desarrollo” (Chirinos y Puerta, 2008:192) y viene a ser una instancia simbólica donde los grupos sociales, los individuos construyen y asumen su “identidad”. Más que un hecho espiritual, la cultura deviene en una fuerza productiva (Chirinos y Puerta). La realidad cultural actual va más allá de las tradicionales nociones de cultura folclórica, de lo modal, de la cultura masiva y, sobre todo, de lo académico-elitesco. Creemos que pasa a una gran categoría epistemológica que Grimson (2011) llama configuración cultural, comprendiendo a esta como un espacio fusional de heterogeneidades y de alteridades. Se pueden conformar por innumerables elementos que “guardan entre sí relaciones de diferencia, oposición, complementariedad y jerarquía” (Grimson, 2011:194).

Lo imaginario

Lo imaginario es una realidad que deviene a partir de imágenes, de categorías mentales y de representaciones construidas con la palabra (metáfora, símbolos y relatos). Lo imaginario en la cultura es realidad simbólica, pues articula sentidos propios y figurados de un individuo o comunidad. Apunta a revalorizar los saberes sociales de la simbología imaginaria de una sociedad. Lo imaginario constituye la representación evocada por el símbolo para atribuirle una significación específica. Cada hombre, cada individuo, cada grupo social necesita conocer profundamente sus imaginarios culturales, pues esto les permitirá afianzar su cultura y fortalecer su identidad. Es una manera de conservar la sabiduría de las naciones, pues suministra los símbolos e imágenes de la identidad colectiva (Sánchez, 1996). Lo que el hombre puede establecer, entre lo que es y el deseo, es lo imaginal. Es preciso señalar que las identidades colectivas se vieron siempre como un “efecto lateral o marginal de los procesos sociales” (Bokser, 2007:81) que se decantan hasta producir su desaparición en los diferentes procesos sociales hacia la modernidad; pero no fue así. Hoy las identidades

colectivas, como patrones de semejanzas y diferencias, coexisten con “nuevas identidades globales”, con nuevos imaginarios.

Ross (1992) prefigura el imaginario como un aura o mediación relacional que articula lo surreal. Lo imaginario, entre lo real y lo simbólico, se construye y está vinculado con la identidad cultural. Cuando hacemos referencia a este último término, aludimos a lo que Robert Bellah (citado por Flores, 2008) denomina el sistema cultural, en cuanto condensación del cuerpo simbólico de la humanidad sobre el que se edifica todo sistema social. Por otra parte, Mignolo (1993), citando a Edouard Glissant refiere que el imaginario es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, u otras) se define a sí misma. Notamos aquí la relevancia del imaginario como guía identitaria, como cauce cultural, como norte preciso de lo tradicional. Podemos exponer una conclusión parcial, anunciando que la cultura es un fenómeno humano, eminentemente grupal, que lo determina la dialogicidad y el carácter dinámico de sus componentes. Cerramos esta parte del ensayo, concibiendo junto a Durand lo imaginario como “conjunto de las imágenes y las relaciones de imágenes que constituyen el capital pensante del *homo sapiens*” (2004:21). Esta riqueza humana es de naturaleza universal. Afirma que “lo que hay de universal en lo imaginario no es una forma en desuso sino realmente el fondo” (2004:367). Lo imaginario en la cultura es realidad simbólica, pues articula sentidos propios y figurados de un individuo o comunidad. En ese contexto es donde se inscriben los diferentes universos culturales.

La cultura en la vida cotidiana

Muchas veces solemos darle a hechos o sueños una dimensión altamente trascendental que no tienen bajo ningún precepto axiológico, vivencial, paradigmático o epistémico. Al parecer se le presta más atención a los fenómenos complejos del tetragrama: universo-mundo-hombre-vida y nos olvidamos de nuestro andar cotidiano por la maravilla que implica la existencia. Si colocamos en letras grandes *la vida* y no redimensionamos el existir, somos injustos con los avatares del hombre. Nuestra existencia no es más que ese camino largo, signado por símbolos y laberintos identitarios, que se recorre desde la infancia hasta la muerte. Creo que es el verdadero sino del “ser ahí” heideggeriano, es decir, un lugar-mundo

de la existencialidad, con sus recodos encantados; pero a su vez con sus sendas temibles. El hombre participa activamente y actúa en una nueva sociedad que tiene como paradigma la integración comunitaria. Esta suerte de ideal comunitario (Lanz, 2005) pugna entre una “racionalidad moderna” y una socialidad denominada “empática”. Pero se encuentra desconectada de esa ilusión encarnada por el progreso social y es punto fulgurante de ese hervidero que matriz y direcciona la sociedad.

Ese nuevo orden de convivencialidad se expresa, se constituye y se encarna en la cultura y la “sensibilidad de la vida cotidiana”. Todo esto forma parte de un novísimo “orden pasional” revelador de sus síntomas fundamentales en la experiencia cotidiana o cultura compartida, en una sensibilidad hecha lenguaje, una práctica que generadora de un espíritu comunitario que sobrepasa la impronta del poder institucional. Se puede observar en la configuración de universos culturales, que no solo dan estabilidad al accionar de las personas, sino que consolidan la identidad de la gente. Como premisa nos queda que la vida en común es un enigma dentro de la travesía de la humanidad. Hay definitivamente un nuevo tipo de sociedad, un nuevo pensar cultural, una nueva racionalidad y una nueva episteme que “trastoca los sistemas de representación” de la Modernidad, pero afecta favorablemente la cotidianidad del hombre.

Permítanme mostrar la gran interrogante de Panikkar (2006), sin duda alguna en correspondencia con la preocupación de Malinowski en 1966 sobre el tópico, es decir, sobre la posibilidad de contar con un esquema universalisante en cuanto los universales culturales. La pregunta era: ¿cuál es, por tanto, el vínculo entre las distintas culturas del mundo? Si Malinowski advertía la respuesta sobre el principio institucional, Panikkar responde que no hay un criterio absoluto, que tal vez la salida va por la vía del “pensar simbólico que no es ni objetivo ni subjetivo, sino esencialmente dialogal” (2006:44). Esta dialogicidad, como apertura hacia lo otro, es un pasar, un ir, un llegar a lo verdaderamente referencial que se establece sobre dos bases simbolizantes. La primera es el lenguaje, cuya máxima expresión en ese universo de inteligibilidad, es la palabra; entendida como revelación simbólica y como valor transcultural. Hacemos la salvedad de que Panikkar no hace aquí alusión a una *lingua universalis*, tal como se planteaba, en el siglo XVIII, sino a la necesidad de aprender el lenguaje de los otros y pensar desde allí. La otra base

es la interculturalidad, dado que esta se sustenta igualmente en la interrelación simbólica. Más que contraponerse, las culturas se relacionan, se fusionan, se encuentran. Lo intercultural no anula la diferencia, sino que la comprende. Más bien, “la diferencia se produce en la interacción (Grimson, 2011:238), ya que en cada configuración cultural sale a relucir aquello que la determina como expresión simbólica múltiple.

Bajo su concepción, la interculturalidad es asumida como una vía intermedia entre una tendencia absolutista que defiende la tesis de la existencia de valores y derechos globales y otra que rechaza taxativamente la manifestación de principios universalistas. De tal modo que la visión intercultural panikkariana infiere que en las diversas culturas se encuentran “equivalentes homeomórficos”, es decir, se tienen realidades que, de alguna manera, se corresponden en su forma o apariencia aunque en su esencialidad coexistan algunos elementos contradictorios. Lo intercultural pasa por la necesidad de encontrar semejanzas en los universos culturales. Esto nos permite exponer que las culturas se construyen sobre el diálogo de la interculturalidad. Esta conducta dialogal tiene que darse en un plano de igualdad y bajo un criterio que privilegia las características metaculturales, supraculturales o transculturales de las sociedades actuales. No puede haber imposición de una cultura sobre otra. Con relación a lo planteado, tenemos que la vida cotidiana (Heller, 1999:19) es el “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares”, el centro del acaecer social (Vargas y Vivas, 1999), espacio donde se producen y reproducen las formas de la existencia humana. Realidad de completa interacción social; pero también de renovación permanente de la idea de humanidad. Es en la vida cotidiana donde toma sentido el hecho social y en este los universos simbólicos y culturales.

La cultura como unidad diversa y sincrética

En ese andar de la vida cotidiana de los individuos, resalta la interacción dinamizante de lo cultural con otras estructuras componenciales y constituyentes de lo real. No hay que dudar de la acción renovadora que se ejerce en la dinámica del paradigma cultural. Esta voz transformadora no solamente adquiere sus ecos de la mismidad cultural propia del grupo social determinado, sino que abreva de la fuente espiritual más diversa. El sincretismo cultural es

una realidad. El filósofo y políglota Manuel Briceño Guerrero (2007) sostiene que el mestizaje cultural es uno de los grandes “hechos” históricos de los países latinoamericanos. Lo podemos entender como una transición social, un discurso especular y simbólico, una realidad que ha de marcar para siempre nuestras identidades americanas. Este mestizaje ha dado origen a la América de la “pluralidad y la heterogeneidad, los antagonismos y la contradicción de sus componentes culturales” (Briceño Guerrero, 2007:314).

La historia registra que desde el famoso “encuentro” o “conquista” –no vamos a entrar en detalles terministas– la evolución de una cultura se hace con rasgos diversos. La asimilación de esa noción histórica, pasa por comprender la “cultura”, en el marco de sus identidades múltiples, en toda su diversidad, en su sincretismo, en el pluralismo, en la interculturalidad. La diversidad cultural se ha de entender en un doble sentido. En primer lugar, las culturas no son homogéneas desde un punto de vista interno: cada una está constituida por diferentes segmentos y grupos sociales con identidades y características específicas, las cuales se articulan por medio de un proceso de ajuste, adaptación y negociación, a esto se le llama diversidad intracultural. En segundo lugar, las culturas tienden a considerarse homogéneas y a difuminar toda la diversidad interior cuando se les compara o contrasta con otras diferentes, a esto se le denomina diversidad intercultural. En referencia a ese trasfondo histórico-evolutivo cultural, Figuera sostiene que:

...el período *conquista-colonización* en América marca el comienzo no solo de las relaciones centro-periferia del mundo como forma de organización eurocéntrica de dominación, sino, también, como forma de constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria, del imaginario, del espacio y del tiempo, imponiendo nuevas ritualidades en las culturas originarias (2010:2).

El colonialismo, sobre la base de la cultura, se entendió y se sigue asumiendo como una imposición de países con un supuesto crecimiento y desarrollo cultural superior, sobre otros supuestamente atrasados. Es decir, que el imperio español trajo cultura y que los aborígenes solo tenían costumbres salvajes. Aquí se entiende la cultura como arma de sometimiento, no como creación

del hombre. Ha sido siempre la acción cultural, una vía, un “vehículo idóneo para la penetración ideológica” (Acosta, 2008:53). La cultura funciona como un núcleo ideologemático de sometimiento. El filósofo venezolano José M. Briceño Guerrero (2007) asegura que el poder siempre ha seducido a las culturas nacionales; estas tienden a identificarse con él, a occidentalizarse, a abandonar para siempre sus tradiciones, y esa ambivalencia las debilita más que lograr su vigorización.

De ese tiempo histórico se heredaron muchas verdades, unas tristes, como la traición o el malinchismo de los nuestros para beneficiar o congraciarse con el extranjero (recuérdese a *Malinalli Tenépatl*, Marina o la Malinche, aquella mujer que sirvió al conquistador de México Hernán Cortés) y otras que, a la luz de las voces de la integración, enriquecen el patrimonio cultural del país como el sincretismo cultural. El mestizaje, que era nuestra gran dificultad, es también nuestra gran oportunidad en el escenario de la cultura contemporánea, ya que esa tendencia a los mestizajes y los mulatajes es una de las principales características de la modernidad cultural de nuestro continente. El mundo no tiende ya hacia ninguna forma de pureza racial, o cultural, sino hacia todo tipo de fusiones. Ello explica el valor de las culturas mestizas como rostro pleno de la época. El estado de pureza cultural es una utopía. Hubo tanta resistencia de los pueblos de América, que hoy destaca un marcado resurgimiento de las raíces de las culturas autóctonas. La hibridación vendría a ser la dinámica del reacomodo de la cultura popular. No se busca que las tradiciones culturales desaparezcan, sino que se rearticulen en nuevas formas culturales. En este sentido, Plata sostiene que la:

imbricación cultural suscita una tensión entre el eurocentrismo, que ha pretendido señalar las directrices de la cultura mundial, y las periferias, que se niegan a aceptar cualquier imposición especialmente si con ello está en juego su identidad, su cultura, sus creencias y, aun, su imaginario (2006:200).

La hibridez, componente esencial de cualquier perfil identitario, es un paradigma del presente y la pureza etnológica un mito (Lanz, 2005). La homogeneidad de la cultura es ficción, ahora se impune una visión sincrética del hecho cultural. La verdadera identidad en una sociedad o grupo social moderno, es la pluriculturalidad. Sostiene

Enrique Dussel (2008:155) que la política liberal supuso que existía una sola civilización universal, la representada por la denominada cultura occidental. Esta, en su “desarrollo moderno, se impondría a todas las otras culturas, salvajes, subdesarrolladas o atrasadas”. En ese mismo orden de ideas, el capitalismo también cree que la cultura occidental es única y universal, es decir, que nuestra riqueza cultural es solo un patrimonio netamente localista. La modernidad, nuevamente nos apoyamos en Dussel, nos “acostumbró a despreciar lo propio en la periferia” y a venerar lo occidental. En la actualidad hay una reivindicación de lo originario como estandarte de la identidad, sin dejar de resaltar los otros componentes de nuestra realidad cultural nacional.

Nuestros pueblos, ya sea en su denominación latinoamericana, hispanoamericana, indoamericana, iberoamericana o la bien concebida estructura identitaria por la vía de las razas del escritor Carlos Fuentes: indo-afro-iberoamericana (Perilli, 2003), expresan diversidad y numerosos contrastes culturales. Los caracteriza una “identidad pluricultural, que refleja la mezcla y el cruce de una sociedad híbrida, marcadamente heterogénea, llena de temporalidades que se sobrepone a modo de realidades incluyentes” (Niño, 2005, p. 182).

Los universos culturales y la dialogicidad global

El mundo globalizado de hoy, al menos ese es el criterio de muchos críticos de esta temática, tiene en lo cultural un alto valor, que para ciertos estudiosos de la cultura latinoamericana, se superpone a lo político y a lo económico. Los hechos culturales pasan del imaginario del hombre a los espacios que la sociedad ha creado para el análisis y la representatividad de la cultura humana. Un hecho cultural, en su primer momento, es local; pero su dimensionalidad, su valor simbólico hacen que trascienda lo inmediato para hacerse imagen real de significación en otros escenarios. Algunos vitrales para ver y analizar el quehacer cultural, pasan por un trasluz local, regional, nacional, mundial, universal y hasta global. El prisma local es lo cotidiano. Lo regional supone una panorámica relevante dentro de la abigarrada esfera nacional. En cuanto a la mundialización (Ortiz, 2004), debe asumirse como proceso y totalidad. Es proceso, dado que su esencia se reproduce y se deshace incesantemente, y en cuanto a la totalidad, la mundialización pretende ser abarcadora

y englobante de otras formas de organización social, tales como comunidades, etnias o naciones. Sentencia Ortiz (1998) que no hay una cultura-mundo, pues nada ha de estar por encima de las culturas nacionales o locales. Pero sí, una “cultura mundializada” que apunta hacia lo global y se corresponde con un proceso real, transformador del sentido de las sociedades contemporáneas.

Universos culturales

Partamos de la siguiente premisa: los universales de la cultura, implica la presencia de una realidad que es compartida por “todos los humanos en todas las culturas” (Kottak, 2007). Conociendo que la universalidad es una omnipresencia, podemos intentar un acercamiento teórico a los universos culturales. Un universo cultural es una realidad temporal, simbólica y transfronteriza epistémicamente. En primer lugar, la temporalidad es signo del devenir en el pensamiento de lo cultural. Cada momento de la humanidad tiene un rasgo cultural que lo identifica. En segundo lugar, lo simbólico se entiende, ya que toda cultura tiene una simbología relativa. Estar consciente de esta limitación, representa un buen síntoma para su consolidación. Si pretende basar su “esencialidad” en absolutos, en valores superiores a los otros, se aislará, ya que su realidad hegemónica no le permitirá interrelacionarse. Creemos que el hombre vive entre culturas y no en una cultura. Las fronteras físicas, geopolíticas, son eminentemente permeables al accionar de las configuraciones culturales, es decir, que los países pueden tener límites pero las culturas no.

El último aspecto es trascendental, puesto que aborda el contexto interaccional de naciones o países, comunidades de pueblos, comunidades, localidades y donde en todas estas denominaciones existen diversas fronteras. Están entre otras: la jurídico-política, la institucional, la económica, la soberana, la identitaria y los “límites entre regímenes de significados” (Grimson, 2011:122). Lo fundamental para este autor es aclarar los elementos de confusión en los planos simbólicos y geográficos y precisar las fronteras e las “identificaciones y las fronteras culturales”. Cada universo cultural y su realidad epistémica delimitan un espacio para su accionar. Pero esa demarcación está caracterizada por un fenómeno que Grimson llama transfronterización, es decir, un límite que separa y contacta

a la vez significados homogéneos y heterogeneidades culturales. Pueden unirse y distanciarse simultáneamente respondiendo a sus lógicas de configuración cultural. No es una frontera tradicional o material, es simbólica, ya que la parte limítrofe la conforman prácticas y creencias muy parecidas. Se debe señalar que ningún universo cultural predomina sobre el otro, por el contrario, se fusionan y generan una cultura transfronteriza, constituida sobre la base de patrones semejantes que cada uno de los universos culturales posee.

En estos universos simbólicos la frontera cultural tiene su propia voz. Se enuncia desde un lugar que tiene profundizados rasgos identitarios. Por eso es fundamental conocer y valorar el punto desde donde narramos nuestra esencia identitaria. Es el lugar desde donde nos pensamos lingüísticamente, tanto en el pasado como en el devenir. No puede haber hegemonía cultural. Lo que se debe afianzar es la diversidad cultural donde el respeto a cada cultura es su máxima fundamental. Una cultura globalizada no implica la aniquilación de otras culturas, sino la cohabitación de diferentes universos culturales, es decir una coimplicación (Espinoza, 2011) del hecho cultural, donde lo diverso se relacione y sincronice simbólicamente. Así, la cultura ha de entenderse como un sistema-idea, al estilo Wallerstein, que relacionaría las contradicciones, ambigüedades y la complejidad de cualquier realidad social (Ortiz, 2004).

Por último, tenemos la globalización de la cultura o las culturas globalizadas. Tratamos de hacer un acercamiento a la globalización desde el punto de vista conceptual. Hoy se dice que interactuamos en un mundo globalizado. Sostiene Castells (2007) que la globalización trata de un proceso objetivo, no de una ideología, aunque haya sido utilizado por la ideología neoliberal como argumento para pretenderse como la única racionalidad posible. Y es un proceso multidimensional, no solo económico. Su expresión más determinante es la interdependencia global de los mercados financieros, permitida por las nuevas tecnologías de información y comunicación y favorecida por la desregulación y liberalización de dichos mercados. Román de la Campa (1999:29), señala que la globalización ha creado una “tecnocultura global” que ha transgredido las identidades, las fronteras nacionales y otras estructuras del pensar moderno. La transgresión es porque

de alguna manera ha violentado los ¿sagrados principios? de una comunidad o grupo cultural.

Igualmente, resulta interesante la tesis de Mato (2003:33) acerca del proceso de globalización. Parte de dos visiones: en primer término, afirma que la globalización: “impulsa procesos de homogeneización cultural”, pero a su vez: “estimula identidades culturales diversas”. En el fondo, ambos enfoques, no son una paradoja, ya que ciertamente el carácter de la globalización tiende a darle uniformidad a todo y por extensión temática a la cultura, pero también supone una resistencia en los grupos identitarios o en las manifestaciones culturales locales. Lo fundamental es que estas identidades heterogéneas tienen una particularidad especial, no están vinculadas a un solo lugar sino a varios, que son “identidades deslocalizadas o translocales”.

Esta condición hace que los universos culturales tengan una especie de condición rizomática. Implica que las culturales por su naturaleza local no se dejan reducir ni a lo uno ni a lo múltiple. Lo rizomático cultural está hecho de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, sino un medio por el que crece y desborda. Cada rizoma cultural es un espacio y puede conectarse con otros rápida y efectivamente. Pero hay que decir en este punto que la autonomía de los marcadores o dispositivos culturales de un lugar determinado, interactúan y tratan de conservar su idiosincrasia y no sucumbir ante la fuerza de la globalización cultural. Estos marcadores, en esas culturas locales, son constructos estético-culturales, herramientas de construcción de identidades colectivas.

Talcott Parsons (citado por Featherstone, 1991:214) decía que la cultura es un “Conjunto coherente de valores centrales” (el sistema cultural) que actúan como elementos normativos pautados, con la finalidad de garantizar la integración y su interacción regulada. En esa circunstancia, interacción regulada, es donde interviene la globalización cultural. Creemos que en ese ámbito, globalidad-localidad, no se deja de ser realmente intercultural, pues los grupos culturales intercambian saberes y valores propios y se es copartícipe de un proceso de transculturación, confluencia y coparticipación de universos culturales heterogéneos. La cultura global no apunta a la homogeneidad o a una cultura común, sino a la sensación de que estamos en contacto con las personas, con

sus vivencias, sus costumbres y tradiciones que identifican su contexto cultural.

En definitiva, la globalización es una nueva forma de vivenciar el tiempo y el espacio (Hernández, 2007). Supone un espacio vaciado de su materialidad, desterritorializado, ya que una acción determinada es capaz de incidir en contiguas especialidades. Por otro lado, se parte de una temporalidad que se comprime, destemporalización, hasta llegar a la instantaneidad. Una realidad globalizada es expresión de la humanidad y se establece una correlación de interdependencia entre los entes sociales, entre los hombres, entre los espacios culturales. En la globalización las distancias son puntos difusos, las fronteras pierden sus rasgos limitales. Esta idea se podría explicar con el famoso “efecto mariposa”. Tal es la realidad en la globalización que una mínima variación o perturbación inicial en un sistema dado, afectaría notablemente la estructura sistémica. Lo que suceda en un lugar puede tener consecuencias mundiales. De lo que se haga en una realidad cultural, puede resultar un cambio significativo en otros lugares, en otras culturas.

Algunas conclusiones

- 1.- La cultura es una realidad simbólica-social en la mediación hombre-sociedad.
- 2.- Los universos culturales se expresan en un espacio atemporal, representan una simbólica social y su ubicuidad es transfronteriza epistémicamente.
- 3.- El signo vital de la cultura es el cambio, su renovación, sin que esto implique una pérdida de su identidad y una forma soterrada de transculturación.
- 4.- La dialogicidad cultural se impone ante la postura hegemónica (cultura global) y el hermetismo o encriptamiento de las culturas locales.
- 5.- El universo simbólico es paradigma regulatorio de toda epistémica cultural, es un espacio de vivencialidad translógica.

6.- El sincretismo es uno de los marcadores culturales de nuestra realidad social.

7.- La cultura global no apunta a la homogeneidad o a una cultura común, sino a la sensación de que estamos en contacto con las personas, con sus vivencias, sus costumbres y tradiciones que identifican su contexto cultural.

8.- En esta sociedad global, según los teóricos actuales, actuamos ante una estructura societal eminentemente compleja.

9.- El hombre de esta epocalidad está permanentemente creando y haciendo cultura y a su vez, construyendo universos culturales para su integración real.

Referencias

- Acosta, Y. (2008). *Filosofía latinoamericana y sujeto*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Baumann, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona, España: Paidós.
- Baumann, Z. (2007). *El desafío ético de la globalización*. En F. ISAZA (Comp.). *Pánico en la globalización*. Bogotá: Fica.
- Beriain, J. y Lanceros, P. (Comps.) (1996). *Identidades culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto. Serie Filosofía, Vol. 24.
- Bokova, I. (2010). *2010 Año Internacional de acercamiento de las culturas*. Disponible: <http://www.unesco.org/es>
- Bokser, J. (2007). *Globalización, diversidad y pluralismo*. En D. Gutiérrez (Coord.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI Editores/ UNAM.

- Briceño, J. (2007). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana. Buenos Aires: Editorial La Playede.
- Campa, R., de la. (1999). *América latina y sus comunidades discursivas*. Caracas: Fundación CELARG/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Castells, M. (2007). Globalización y antiglobalización. En Isaza, F. (Comp.). *Pánico en la globalización*. Bogotá: Fica.
- Chirinos, S. y Puerta, J. (2008). *Massmediación y cultura política*. La cultura política construida por los medios de comunicación (1989-1998). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Díaz Polanco, H. (2009). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Díaz, H. (2005). Etnofagia y multiculturalismo. Memoria. *Revista de Política y Cultura*. Octubre 2005. (200), pp. 5-12.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1972). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires-Argentina: Editorial La Pléyade.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. México: Universidad Autónoma de México.
- Dussel, E. (2007) "Un diálogo con Gianni Vattimo. De la Postmodernidad a la Transmodernidad". En A Parte Rei. *Revista de filosofía*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es>
- Dussel, E. (2008). *20 Tesis de política*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana. Colección Alfredo Maneiro.
- Espinoza, H. (2011). *El héroe que llevamos dentro. Cómo, por qué y para qué somos como somos los venezolanos*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

- Featherstone, M. (1991). *Cultura de Consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Figuera, E. (2010). Colonialismo, evangelización y construcción del indigenismo. Aproximaciones antropológicas desde la obra de Miguel Acosta Saignes. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela. Centro de Estudios Sociales y Culturales/ *Cuadernos del CESYC*, N° 3.
- Flores, E. y Álvarez, R. (2005). *Comunicación, integración y cultura en América Latina*. Mérida-Venezuela: Universidad de los Andes/ Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico. (CDCHT).
- Follari, R. y Lanz, R. (2004). *Posmodernidades: La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires-Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Heller, Á. (1999). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, G. (2007). “Ese oscuramente objeto real de la ficción. Algunos apuntes sobre la Globalización como contexto cultural”. En. *Revista de filosofía*. (51). pp. 1-7.
- Kottak, C. (2007). *Introducción a la antropología cultural. Espejo para la humanidad*. 5ta. ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Lanz, R. (2005). *Las palabras no son neutras. Glosario semiótico sobre la posmodernidad*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana/Universidad Central de Venezuela.
- Lipovetzky, G. (2003). *La era del vacío. Ensayos sobre e individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López, J. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Universidad Complutense. Asociación Española de Educación Ambiental.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- Malinowski, B. (1966). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Mato, D. (comp.). (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Mato, D. (2003). *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico/Universidad Central de Venezuela.
- Mignolo, W. (1993). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mora, C. (2002). América Latina frente a la identidad e integración. En Morín, E. *La cabeza bien puesta-Repensar la reforma. Reforma del pensamiento*. Buenos Aires-Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta-Repensar la reforma. Reforma del pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2007). El siglo XXI empezó en Seattle. En F. ISAZA (Comp.). *Pánico en la globalización*. Bogotá: Fica.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Niño, G. (2005). América Latina: Una aproximación a su comprensión. En: Flores, E. y Álvarez, R. (2005). *Comunicación, integración y cultura en América Latina*. Mérida-Venezuela: Universidad de los Andes/Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).

- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e intertextualidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona-España: Herder Editorial.
- Perera, E. (2009). Alma Llanera: un adefesio convertido en himno popular. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 15 (3). pp. 137-255.
- Perilli, C. (2003). Mestizaje y Arielismo en la escritura de Carlos Fuentes. *Revista Especulo*. (23). [online] <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/nume> [Consulta: 2013, marzo 16]
- Plata, E. (2006). Relación centro-periferia en los discursos latinoamericanos de finales del siglo XX. El ejercicio del poder y la soberanía. En C. Díaz (Comp.). *Laberintos del poder*. Mérida, Edo. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de los Andes.
- Puerta, J. (2010). *Estudios culturales y sus perspectivas actuales*. Valencia: Universidad de Carabobo. Unidad de Estudios Culturales. (En prensa).
- Rodríguez, J. (2000). *Posmodernidad, literatura y otras yerbas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ross, W. (1992). *Nuestro imaginario cultural: Simbólica literaria hispanoamericana*. Barcelona, España: Anthropos.
- Salmón, J. (Editora). (2005). *Construcción y poética del imaginario boliviano*. La Paz-Bolivia: Plural Editores.
- Sánchez, C. (1996). Imaginario cultural e identidades colectivas. En J. Beriain, J. y P. Lanceros, (Comps.). *Identidades culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto. Serie Filosofía, Vol. 24.

- Steingress, G. (2002). La cultura como dimensión de la globalización: un nuevo reto para la sociología. *Revista Española de Sociología*. Vol. 2. pp. 75-96.
- Stiglitz, J. (2007). El descontento con la globalización. En F. Isaza, (Comp.). *Pánico en la globalización*. Bogotá: Fica.
- Vargas, I. y Vivas, V. (1999). *Caracas: espacio y vida cotidiana en la transición entre un modo de vida colonial y uno nacional*. Boletín Antropológico. Universidad de los Andes. (46). pp. 93-134.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Duglas Moreno: Egresado de la Escuela de Letras de la Universidad de los Andes y Magíster en Literatura Venezolana de la Universidad de Carabobo. Profesor asociado de la UNELLEZ. Ensayista y articulista de prensa. Editor (período 2004-2011) de las revistas: *Memorialia* y *Agrollanía*. Investigador PEII del MPPCT. Tesista del Doctorado en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo.
duglasmoreno@gmail.com



LAS CARENCIAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL VISTA POR SUS ACTORES. EL CASO VALENCIA, VENEZUELA

Sergio J. Ramos L.

RESUMEN

La educación musical escolar, en el sentido de la integralidad, es una necesidad real. Una aproximación de la mirada crítica a lo que sucede en este proceso se hace necesaria debido a que existen carencias, tanto en la formación de los niños como en la conciencia de los propios educadores musicales, acerca de su rol. Se contrastan las opiniones de los grandes maestros de la enseñanza musical mundial con las de algunos docentes graduados que se han dedicado a la enseñanza de la música, triangulando luego esto con la opinión de los mismos niños. Las carencias se hacen evidentes desde esta perspectiva.

Palabras clave: educación musical, carencias, entrenamiento, formación.

Recibido: 14/01/2014

Aprobado: 08/05/2014

DEFICIENCIES OF MUSICAL EDUCATION SEEN BY ITS AUTHORS: THE CASE VALENCIA, VENEZUELA

Abstract

Musical education in schools, in the sense of completeness, is a real need. An approximation to the critical eye on what happens in this process is necessary due to existent deficiencies currently, both in training children as in consciousness of music educators about their role. Opinions of grate Masters of musical teaching around the world are contrasted to those of some graduated teachers who have dedicated themselves to teach music; then, triangulating this with the opinion of children. From this point of view, shortcomings are evident.

Keywords: musical education, deficiencies, entertainment, training.

Introducción

La educación musical en Venezuela necesita ser evaluada. Hay una serie de baches en el camino de la formación de los músicos y, el problema comienza con el programa de estudios musicales a nivel preescolar y de escuela primaria. Y si se sigue la secuencia educativa, no se toma tampoco en cuenta, en este tenor, la educación secundaria. En este caso, el autor ha discurrido acerca de esta problemática, con miras a investigar más a fondo el problema, y esta disertación es una aproximación hecha, explorando los contenidos de los programas vigentes y confrontando su profundidad y su cumplimiento con la opinión de los actores primordiales del hecho educativo. Tal aproximación se complementa con el análisis del propio investigador que escribe el presente reporte.

Es necesario contrastar con la formación escolar existente a nivel musical, el relevante e innegable aporte que el Sistema de Orquestas Juveniles ha desempeñado en el escenario de la instrucción musical a lo largo y ancho del país. Un importante rol, sin duda alguna, que ha desempeñado en la providencia de alternativas de formación de excelentes músicos y directores. Sin embargo, surgen las

interrogantes: ¿el hecho de tener esta providencia de las orquestas juveniles, suple las deficiencias de un programa formal en las escuelas?, ¿o es que acaso no es menester de los educadores buscar la excelencia en educación musical desde las edades más tempranas?

La intención del presente escrito es introducir al lector en una necesidad cognitiva. Una idea de investigación que ya está siendo desarrollada por el autor, y que busca explicar el reforzamiento de la educación musical formal en las edades tempranas y la adolescencia. El “cómo” (desde el entendimiento del rol de la música en la educación) pueden construirse esfuerzos para dar un aporte decisivo en la formación integral de la juventud venezolana. Por supuesto, existe una convicción en la mente del investigador, acerca de la necesidad de completar esta exposición con más aristas y puntos de vista que converjan en las carencias y necesidades reales de esta educación musical complementaria. Por esta razón, las opiniones expresadas históricamente por algunos de los más prominentes hacedores de la pedagogía musical, el relato de los actores: maestros y alumnos, son importantes para enriquecer las opiniones que aquí son ofrecidas. Pero antes de entrar en este relato de los protagonistas, es necesario mirar el currículo educativo vigente en las escuelas primarias.

Currículo actual de educación primaria y la música

Revisando el Currículo de Educación Primaria Bolivariana (2007), se puede apreciar la inserción de la música en distintas áreas, como por ejemplo, “Lenguaje, comunicación y cultura” y “Educación Física, Deportes y Recreación”. Si bien no es criticable la presencia de la música en estos componentes, su relevancia a lo largo del currículo se aprecia sin concatenación y, en algunos casos, sin correspondencia con las etapas psicomotrices. Como ejemplo de esto, se puede leer entre los componentes del primer grado, la “creación de producciones artísticas”, que parece ser más propio de niños mayores en edad. No se duda de la buena intención de colocar la música en el currículo, pero de esta manera no se está formando ni educando musicalmente desde la esencia de ambos conceptos.

Es fácilmente apreciable la falta de consistencia y también generalización, de la presencia de la música dentro del contexto educativo formal, lo cual favorece la improvisación en su uso, mayormente como un elemento estético de fortalecimiento de

otros conocimientos, pero no en la construcción de los aspectos intelectuales, creativos y de reforzante para el desarrollo psicomotriz, que conectan con el talento musical posible de los muchachos y su canalización mediante una formación educativa musical adaptada a los grupos etarios de primaria, que conlleven a la posible derivación en la voluntad del niño, a buscar crecer como músico en el presente y futuro. Pero quizás el aspecto más importante que ha debido resaltar, al ser elaborado este currículo, es la utilidad del aprendizaje musical moderno en el desarrollo de la inteligencia y como catalizador del logro de muchas competencias personales. En este sentido vale la pena detenerse en el pensamiento de algunos pedagogos que son referencias en el mundo de la enseñanza de la música, por su aporte de métodos no convencionales. Hacer un alto a echar esta mirada, es imprescindible para luego contrastar con la opinión de algunos actores actuales, específicamente en la ciudad de Valencia, Venezuela. Al parecer del autor, esta ciudad puede perfectamente resumir lo que ocurre en todo el país en instrucción y enseñanza musical, sobre todo tomando en cuenta que la Universidad de Carabobo es una de las pocas escuelas superiores que gradúa docentes con la mención Educación Musical.

Los pedagogos que revolucionaron la educación musical y su visión

Emile Jaques Dalcroze

Nació el 6 de julio de 1865, en Viena, Austria, y muere el 1 de julio de 1950, en Ginebra, Suiza. Fue un compositor, músico y educador musical de nacionalidad suiza, que desarrolló la Eurytmia, un método de aprendizaje y experiencia de la música a través del movimiento.

Dalcroze, citado por Bachmann (1988) expresó que “Sin duda alguna, la pedagogía ha hecho inmensos progresos, pero todas estas interesantes teorías y sugestivas pruebas están inspiradas en la mentalidad del pasado” (p. 18). Tomando en cuenta que esta declaración la expuso Dalcroze en una conferencia en el Conservatorio de Ginebra, en la década de los treinta, es notable que su manera de mirar las cosas está aún muy vigente, en cuanto a la dificultad para el cambio que ejerce la secularización de la pedagogía en general.

De esta forma Jaques Dalcroze se refería de la pedagogía en general, pero en cuanto a la música, su pensamiento adquiere una peculiar profundidad. Igualmente Bachmann (1988) cita a Dalcroze cuando menciona “Ningún arte está más cerca de la vida que la música. Podría decirse que la música... es la vida misma” (p. 23). En esta declaración, el maestro convalida que la música es un recurso para producir equilibrios internos cónsonos con la vida misma, y es que al aprender a mantener un ritmo, se aprende la constancia, y al entonar una nota, se aprende el centrarse. No es casual entonces el nombre de “euritmia” para su método, ya que su significado es “buen ritmo”. En otro párrafo, Dalcroze declara “Me entrego a soñar una educación musical en la que el cuerpo desempeñaría por sí mismo, el papel de intermediario entre el sonido y nuestra mente, y se convertiría en el instrumento directo de nuestros sentimientos”. De esto es sencillo deducir el rol de desarrollo psicomotriz y de inteligencia emocional que la música puede facilitar como medio educativo y no como fin en sí misma.

Zoltán Kodály

Nació el 16 de diciembre de 1882 en Kecskemét, Hungría. Precursor de la Etnomusicología como ciencia. Rescató junto a Bela Bartok, mucho del folklore húngaro, perdido por las guerras y migraciones. A partir de 1945 desarrolló un sistema de educación musical destinado a enseñar canciones húngaras mediante la utilización de recursos como la fononimia, que es un dictado musical con señas manuales. Zoltán Kodály falleció el 6 de marzo de 1967 en Budapest (Ramos, 2010).

Kodály, citado por Yepes (1968), hizo los siguientes comentarios sobre la educación musical: “¿Qué quieren con el violín y el piano? Tenéis en vuestras laringes un instrumento más hermoso que todos los violines del mundo. El único que puede producir verdaderos sonidos... La música es tan necesaria como el aire” (p. 3). Esta declaración manifiesta la pasión de Kodály por enseñar a los niños, algo que viene en nosotros como el canto de los pájaros, y que puede formarnos, no solo como buenos intérpretes, sino a vivir de una mejor manera. Complementó esta declaración con la siguiente frase: “Tenemos que librarnos de esa superstición pedagógica que trata de convencernos de la conveniencia de cierta especie de ficticio y empobrecido arte, como único material apto para la enseñanza.

El verdadero y más puro arte no tiene auditor mas intuitivo y penetrante que un niño” (p. 3). Definitivamente una enseñanza o formación musical impositiva de faenas o canciones aburridas, son un sinsentido en la educación musical verdadera, que busca despertar el espíritu creativo, y el aprendizaje significativo de la música, más como un medio de crecimiento personal enriquecido por la vivencia de los elementos de la música, como la armonía, las intensidades, el balance, los reguladores, etc.; que definitivamente se transpolan a elementos psicoemocionales que forjan el temperamento, carácter y disciplina de los niños.

Carl Orff

Nacido en Munich, Alemania, el 10 de julio de 1895 y murió en la misma ciudad, el 29 de marzo de 1982. Gran compositor alemán, perteneciente al neoclasicismo. Se hizo famoso por su Carmina Burana. Pero quizás su más grande aporte, lo hizo a la educación musical, y fue su método de enseñanza Orff-Schulwerk, que promueve el contacto de los niños con los instrumentos musicales desde el primer día. Para esto ideó la banda rítmica de Orff, que son instrumentos de percusión de tamaño más pequeño. Su convicción de que el sentido musical, no solo debía aprenderse desde niño, sino que era determinante como un generador de la mente creativa, mediante la improvisación instrumental y lúdica. Esto lo ayudó a invertir una importante parte de su tiempo en la promoción de su sistema de enseñanza, creado por él y la pedagoga musical Gunild Keetman, como lo indica Ramos (2010).

Carl Orff (s.f.) mencionó muchas veces que “la música empieza en uno mismo”. Es parte de nuestro ser. Lo que hay que hacer es sacarla a relucir mediante ejercicios que borran las barreras entre lo lúdico, lo creativo y lo formal. Sanuy y González (1969), rememoran sobre la fundación de una escuela de música, danza y gimnasia, con Dorothe Gunter y hacen referencia sobre la importancia para Orff de esta primera experiencia con su método, que luego se consolidaría en la década de los años 30, con la gran colaboración de Gunild Keetman. Textualmente los autores relatan que:

... el niño, su forma de ser y comportarse, los elementos desnudos, la actividad continua y el desprecio por la teorización excesiva de una necesidad vital en el desarrollo de los niños: La

triunidad siempre elemental, compuesta por palabra, música y movimiento, vista a través de un prisma real y consciente (...) éstas fueron las bases que rigieron la obra pedagógica Orffiana (p. 7).

Se podría deducir de estas declaraciones, que para el maestro Orff, no se da el hecho educativo, mientras no se vivencie la música en los niveles físico, mental y emocional.

Shinichi Suzuki

El violinista y pedagogo musical Shinichi Suzuki (1898-1998), hijo de un samurai, que luego fue el mayor fabricante de violines del mundo, a pesar de disfrutar el ambiente de la fábrica de su padre, fue solo hasta los 17 años que mostró interés por el violín. Christophe Boussuat, citado por Díaz y Giráldez (2007) quien dirigió el Centro Suzuki de Lyon, Francia, declara que su método revolucionario se basa en aprender el instrumento como la lengua materna. La repetición y observación constante de una melodía, en diferentes alturas y ritmos, estimulan no solo la memoria, sino la improvisación. Insiste en la participación de los padres en el aprendizaje de sus niños, y fomenta la importancia del ánimo que ellos pueden dar a sus hijos. Su sistema se ha extendido en más de cincuenta países, entre ellos Venezuela, donde ha sido utilizado ampliamente en el Sistema Nacional de Orquestas con éxito.

Maurice Martenot

El gran pedagogo francés, e investigador en el campo de la música electrónica, Maurice Martenot (1898-1980), también se destacó como creador de una pedagogía musical que trascendió la mera instrucción en música. Martenot cita lo siguiente en Díaz y Giráldez (2007) “Más allá de la técnica está el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra. El corazón antes que la inteligencia” (p. 57). Continúa mostrando un camino pedagógico en sus citas al indicar que el verdadero educador debe esperar lo imponderable en los niños. Apuesta a lo que desarrolla integralmente al individuo: mundo interno, sensibilidad, creatividad, autocontrol y disciplina, entre otros atributos personales. Esto es lo que busca el educador

musical, y debe sincronizarse perfectamente con el formador de habilidades musicales.

Edgar Willems

Para Edgard Willems (1890-1978), educador belga, existe una integridad en el ser humano, que puede ser modulada y construida de mejor manera, con la presencia de la música. Como lo escribe Javier Fernández Ortiz, referido por Díaz y Giráldez (2007), existen impulsos primigenios como la admiración por la vida, el amor por la infancia, por la música, la felicidad que generan los fenómenos musicales vividos, van mucho más allá de la simple práctica musical. Según Willems, existe el “don musical” capaz de llevar al máximo, todas las potencialidades psicológicas y emocionales del niño, a través de la música. Se trata de llevar al nivel superior a un ser ya “superior” en sensibilidad, imaginación, percepciones y virtualidad, como lo es un niño.

Murray Schafer

Díaz y Giráldez (2007) muestran también a Murray Schafer y su trabajo sobre Paisajes Sonoros y Pedagogía. Una frase de Schafer, introduce en este mundo de percepción: “La nueva orquesta es el universo sonoro y los nuevos músicos cualquiera y cualquier cosa que suene” Schafer, nacido en 1933, en Ontario Canadá, se ha destacado como compositor, ecologista, educador e investigador. Más que un formador musical, es un educador en oído. Su sistema se sustenta en la capacidad de poder reconocer y discernir los sonidos en los llamados “Paisajes Sonoros”. Sus ejercicios consisten en escuchar ambientes naturales y urbanos. Según su pedagogía, primero se debe aprender a escuchar antes de escuchar música e interpretarla. Díaz y Giráldez (2007) presentan esta frase de Schafer, enunciada en 1982:

El silencio es el aspecto más potencializado de la música. Aun cuando se produce después de un sonido, reverbera con la textura de ese sonido, y esa reverberación continúa, hasta que otro sonido la desaloja, o se pierde en la memoria. Ergo, si bien brevemente, el silencio suena (p. 32).

Se podría continuar mencionando a otros, como Bayard Ward, Campbell, Elliot, Fraisse, etc., quienes no desdican de sus méritos, pero se han descrito quizás los pedagogos más antiguos y conocidos, que aún revolucionan la educación musical, porque a pesar de que sus métodos fueron en su momento innovadores, pareciera que continúan siéndolo por la gran resistencia de tipo secular, al cambio que muestra la educación musical, sobre todo al no comprenderse que existe una “formación musical”, cuyo fin es la construcción de músicos, la cual es meramente técnica; y una “educación musical”, donde la música es el medio que forma individuos más inteligentes, capaces y felices.

Si se lee cuidadosamente lo escrito sobre cada pedagogo expuesto, será posible entender que la educación formal aún no tiene claro esta distinción, y esto hace que los especialistas formados, no consigan el terreno idóneo para educar musicalmente. En el mejor de los casos, terminan siendo formadores técnicos, quizás sin la formación suficiente y adecuada para ello.

Contrastando esto con la opinión de algunos actores actuales en Valencia, Venezuela; es posible comprender el tema de las carencias.

Opiniones de algunos docentes valencianos

Isabel T. Ramos C.

Isabel Ramos es Licenciada en Educación, mención Educación Musical, musicoterapeuta y culmina la Maestría en investigación educativa. Se desempeña como docente de música en la Unidad Educativa Lisandro Ramírez, en la Urb. El Trigal. A unas preguntas hechas por el autor de este artículo, responde tomando su tiempo para pensar: Manifiesta su opinión de una manera sentida, expresada con cierta preocupación. Ante la pregunta ¿Cuáles cree usted que son las carencias de la educación musical en la escuela primaria?, se obtuvo la siguiente respuesta:

La música envuelve al ser humano en todo sentido, los sonidos naturales, instrumentales, sonidos del cuerpo, el mismo silencio... todo es parte de la música, ahora bien, cuando vamos al tema de enseñanza musical, cambia un poco el panorama, puede gustarme, puedo amarla, pero enseñar a hacerla es un

tema más complejo. Normalmente un profesor de música ha llevado una larga trayectoria de estudios para aprender de la misma, pero cuando vamos a enseñarla no es tan fácil como comprenderla, no sé si me explico, lo veo como cosas diferentes, no siempre un estudiante entiende un ejercicio de la manera como tú la entendiste, por lo tanto, debemos nutrirnos de diversos sistemas de enseñanza musical, para así lograr una clase agradable para los niños con diversas actividades o juegos musicales. La Secretaría de Educación del Edo. Carabobo, en cuanto a la Educación Musical, a mi parecer tiene una confusión, debido a que quieren generalizar las artes, llevándolas a un conglomerado llamado Departamento de Programas Artísticos y Culturales, donde el objetivo es inculcar nuestras raíces históricas y culturales a los niños a través de las artes, es decir, realizar con los estudiantes manifestaciones o celebraciones culturales e históricas todos los meses. Primero les dan unos talleres de formación a los docentes de artes plásticas, música, danza y teatro y, luego de uno o dos días que duran los talleres, ya creen que el docente está capacitado para hacer la actividad, para llevar a sus alumnos lo aprendido. Entonces, ¿dónde queda la disciplina? ¿Dónde queda el esfuerzo que uno hizo en la Universidad para aprender su especialidad si luego tienes que dar cualquier otra cosa? El problema está en la ignorancia que hay en la gerencia de la Secretaría de Educación, en ordenar se cumplan diversas actividades que, independientemente de que también puedan ser importantes, olvidan la especialidad de cada uno. Deberían tomar en consideración que la música no es solo montar unas canciones para una proyección cultural en unas semanas, sino que antes de realizar una presentación, debe de haber un tiempo de preparación musical; en el caso de ejecución instrumental, entra el tema del lenguaje musical, técnicas para ejecutar el instrumento, entre otros; en el caso del canto, técnica vocal, respiración, dicción, afinación, interpretación... cosas que no se logran en un par de semanas

Juan Pablo Correa Feo

El profesor Juan Pablo Correa Feo, es Licenciado en Educación Musical egresado de la Universidad de Carabobo, con maestría en

Gerencia Educativa, pero además de esto, tiene una formación como director orquestal y arreglista. Dirige la Academia de Formación Musical Teresa Carreño, donde conviven cerca de 500 alumnos que se forman en varias disciplinas como canto, piano, guitarra, además de un kinder musical donde se inicia en el mundo de la música a los niños pequeños. El también puede ilustrar mejor, acerca del tema de las carencias en la educación musical, y de esta manera expresa su opinión a las preguntas:

Sobre las carencias en la educación musical, mi respuesta es sencilla. Los egresados en Educación musical, tienen pocas posibilidades de poner a prueba, elementos educativos obtenidos en su carrera, porque simplemente los programas oficiales no le da cabida al uso de la música como medio de educar mejor a las personas. Tampoco la formación de músicos tiene mucha cabida en los programas escolares, pero al menos existe en Venezuela un Sistema Nacional de Orquestas, que ha estado formando músicos en los 4 puntos cardinales durante más de 30 años. Entonces a mi juicio no existen carencias en la formación de músicos, gracias a esta exitosa alternativa, a pesar de que el sistema escolar no incluya esta formación. La carencia a mi juicio está en la Educación Musical. Muchos conocimientos de comprobada eficiencia en la construcción de mejores personas, que usan la música como una eficaz herramienta para ello, simplemente encuentran una barrera en los programas oficiales, donde la música se utiliza mas para exaltar elementos históricos, étnicos, o de carácter patriótico y folklórico, que para educar integralmente a los niños. Debo hacer justicia al decir que esta barrera existe en muchos países. Los especialistas en educación musical que han podido utilizar estas herramientas de formación han tenido que hacerlo en iniciativas privadas y extracurriculares, y esto ha derivado en que muchos terminen ejerciendo su carrera en otros campos que no son los idóneos. Existe entonces una brecha, un abismo entre la formación de Educadores Musicales y las oportunidades brindadas para ellos poder ejercer su especialidad. En cuanto a la pregunta sobre ¿Qué agregaría la educación musical? Pienso que lo expuesto por mi responde a esta pregunta: Una mejor comprensión de las ventajas de educar con la música, a mejores individuos. Y este mejor entendimiento debe inculcarse a los responsables de las políticas educativas del país. Si no es así, la

educación musical seguirá siendo una “cenicienta” del sistema educativo.

Lucia Montanari Mura

La profesora Lucía Montanari Mura, es Licenciada en Educación Musical, cursante de la maestría en Gerencia Educativa y se ha desempeñado como docente de la Unidad Educativa “Colegio Cristo Rey”, ha tenido una larga experiencia como docente musical y expresa una opinión verdaderamente dramática sobre el tema:

La Educación musical es un puente, un vehículo, una herramienta valiosa y útil que permite al docente, especialista en dicha área, contribuir con la labor de los docentes de las otras áreas, además de completar la formación del joven de educación primaria en el aspecto cultural de su región y de su país. Lamentablemente esta afirmación muchas veces es solo un grupo de letras en un papel, un conjunto de palabras en la boca de alguien, pues se contrasta con una realidad en la cual el docente especialista en música no es más que un equipo de sonido humano que emite canciones, o el elemento que cumple con un requisito del Ministerio de Educación.

Reflexionando sobre esta respuesta, es posible encontrarse con un elemento nuevo en la palestra, y es la falla de inserción en el sistema educativo, de especialistas que han recibido por años una costosa educación financiada por el estado. En este sentido la falla llega hasta la indolencia de algunos sectores de la gerencia de estado, que no se han ocupado de que estos profesionales puedan aportar lo que tienen a la construcción de un mejor país.

La opinión de algunos alumnos

Johnny M.

Johnny es alumno de 6to. grado de una Unidad Educativa de la Parroquia Miguel Peña en Valencia. La pregunta se hizo de manera diferente, por razones de comprensión y edad. ¿Te dan clases con música? Como la respuesta fue afirmativa, se le preguntó: ¿Cómo son esas clases? A lo que respondió:

Las clases con el profe de música son chéveres. El profe toca cuatro y canta el himno nacional en castellano y en indígena. Luego canta canciones criollas. A veces nos pone a bailar joropo, el sebucán, tamunague. Nos gusta mucho. Nos reímos. En el acto final bailamos para las mamás. No nos enseñan ningún instrumento. No nos dan muchas clases de música. Deberían darnos clases para tocar algo. Pero son pocas veces las que tenemos con el profe de música. Es chévere porque también jugamos. No sé qué son las notas, ni escribir eso. Solo lo del himno en wayú que es difícil. No sé para qué nos enseñan eso. ¿Que qué le falta a las clases? Son poquitas y no nos enseñan bien música.

Mirando a través de esta sencilla respuesta, se puede sentir el interés y el gusto por la música de este niño. Ratifica lo dicho por los docentes que fueron consultados, acerca del muy limitado uso de la música, a pesar de su poder motivador. De alguna manera aparece la buena intención del docente, pero el niño se queja de lo poco que recibe. Se aprecia el marcado nacionalismo que se le impone al docente en la enseñanza musical, que lo limita a algunos juegos y cantos. No hay en la respuesta muestras de conocimiento de los elementos de la música, ni su vivencia en ejercicios. Pero sí es elocuente el gusto de ella por parte del niño.

Mónica I.

Por su parte Mónica es alumna de 5to. grado de una Unidad Educativa privada adscrita a la parroquia San José. Realizando las preguntas de la misma manera obtuvimos la siguiente respuesta:

Me encanta cuando la profe de música nos da clases porque hay juegos y cantamos canciones. Lo que más me gusta es lo de los juegos donde cantamos y aplaudimos, o marchamos. Es chévere cuando nos ponen a tocar palitos o a jugar disfrazándose. Lo de las notas musicales nos lo enseñó con colores y las manos. No nos enseñan a tocar instrumentos pero si cantamos. Lo malo es que es poco tiempo. Me gustaría que fuera más tiempo y me enseñaran algún instrumento.

En la opinión de esta niña, las clases adquieren otro tipo de dimensión, donde se nota un mayor esmero por parte del profesor de música, en facilitar educación musical. Se aprecia que el docente tiene ciertos conocimientos de Kodály y Dalcroze, aunque su aplicación sea ocasional. Si bien no existe la instrucción musical formal, hay una aproximación a la educación musical, que notablemente gusta a la niña. Ella declara como carencia, un mayor tiempo de estas experiencias.

Manuel H.

Manuel estudia 6to. grado de educación escolar en una Unidad Educativa de la parroquia Rafael Urdaneta. Respondió de la siguiente manera:

Aquí no dan clases de música. Solo se organizan actos culturales donde podemos bailar o cantar. La mae es muy brava y chocante. Nos obliga a hacerlo porque si no, nos baja la nota. Yo recibo clases de música del sistema de orquestas en la infantil. Allí es donde he aprendido teoría y solfeo. Pero en la escuela no hay nada de eso. Una vez fue un profesor de cuatro pero duró poco. Deberían darnos clases de música porque a todos los niños nos gusta cantar. Mis primos me dicen que en sus escuelas les dan clases de música en primaria, pero creo que es mentira porque no saben nada. Lo único que hacen es bailar joropo y cosas de esas de disfrazarse, como el pescao, la burriquita. En mi escuela la mae quiere hacer eso pero como no sabe nada de música, le sale mal todo.

Como se puede apreciar, en este caso, la queja del alumno es la incompetencia del docente para realizar un trabajo que debería corresponder a un docente especialista en educación musical. Sin embargo es necesario destacar que son pocas las U.E. que disponen de especialistas bien preparados para esta labor. En algunos casos, profesores de danza o teatro realizan este trabajo, sin preparación pedagógica alguna, y en la mayoría de los planteles, no existe la figura del profesor de música. También se aprecia que existe el esfuerzo de fortalecer el folklore, pero los elementos pedagógicos que aporta la música son prácticamente ausentes.

Reflexiones finales

Es importante saber distinguir en el ámbito educativo a la música. La música puede ser objetivo o medio. Es objetivo cuando se trata de generar músicos ejecutantes, arreglistas y compositores. Es medio, cuando la misma ayuda a que el proceso de construcción de un mejor ser humano, se consolide mejor, y con resultados más satisfactorios. Desde hace más de veinte años en Venezuela, se comenzó a formar profesionales en educación musical, que la utilizaran como recurso para la formación personal de un mejor venezolano, ya sea paralelamente a la construcción de buenos músicos, o como asistentes en la educación preescolar y escolar en general. Da la impresión de que es necesario profundizar en la efectividad de este recurso formado, y mirar cuáles son las trabas que el currículo educativo pone en el camino para que la música no termine de consolidarse como un medio de educación necesaria. Si se suma a esto, que en algunas escuelas se le entrega la responsabilidad de la educación musical a un vecino o colaborador de la misma, que toca mediocrementemente un instrumento, el problema se agrava aún más. También la reflexión inevitablemente se dirige a la conciencia profesional de esa dualidad de la enseñanza musical en los docentes que se forman.

En el caso de la Universidad de Carabobo, la mención Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación, forma educadores, con la capacidad de tomar la música como herramienta para facilitar una educación integral en cualquier área del conocimiento, independientemente de que la vocación de ese educador formado, sea la de dar clases de violín, de ser maestro inicial de música, o un facilitador de los procesos cognitivos generales de los alumnos.

Si bien es cierto que existe la administración de buenos conocimientos de educación musical en nuestras escuelas universitarias, se hace necesario que los licenciados las conozcan más a fondo, y quizás decidir sobre la aproximación de su gusto. Hargreaves (1998) ofrece todo un estudio sobre la música y el desarrollo psicológico, en el cual estudia a fondo los diversos sistemas y los sitúa algunos como aproximaciones conductistas, otros como aproximaciones pedagógicas y otros como aproximaciones programáticas. Detenerse a mirar cada sistema e identificar los beneficios de cada uno, es una obligación de los diseñadores de currículo. Pero antes de todo esto,

se debe sincerar el sistema educativo. Se les debe presentar a los expertos en currículo, todo lo que se ganaría aplicando la pedagogía musical, mediante una integración de métodos de enseñanza musical que se amolden a las distintas realidades socioeconómicas. Ad finem, el autor deja asentado el propósito de investigar más a fondo estas carencias, para convertirlas en propuestas que mejoren la formación integral de los niños.

Referencias

- Bachmann, M. (1988). *La Rítmica Jaques Dalcroze*. Madrid. Pirámide.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. España. Ed. Graó.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Ed. Graó.
- M.P.P.E. (2007). *Currículo del subsistema bolivariano de educación primaria*. Caracas. CENAMEC.
- Orff, C. (s.f.). Trabajos Pedagógicos. *Carl Orff*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.orff.de/es/vida/trabajos-pedagogicos.html>. [Consulta: 2013, noviembre 11].
- Ramos, S. (2010). *Los sistemas básicos de enseñanza de la música*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado de FACE UC. Mención Publicación (No publicado).
- Sanuy, M. y Gonzalez, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid. Unión Musical Española Editores.

Sergio J. Ramos L.: Médico cirujano, 1985, UC. Maestría en Investigación Educativa, 1996, UC. Doctorando en Educación, UC. Diplomado en Liderazgo del IESA, 2004. Homeópata, 1996, Fundación Venezolana de Medicina Homeopática. Profesor Agregado de la FaCE-UC, Departamento de Artes y Tecnología. Músico y compositor. sergio.ramos@gmail.com



**LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA EN LA
FICCIÓN LITERARIA VENEZOLANA A PARTIR
DE TRES AUTORES:
DOMÉNICO CHIAPPE, EDILIO PEÑA Y ANA
TERESA TORRES**

María Consuelo Suárez De Bianchi

RESUMEN

Estamos en la era de la tecnología y de la cibernética. Es evidente el tremendo impacto que han provocado en la cultura y todos los ámbitos de nuestra sociedad. La literatura no ha escapado a ello. Desde finales del siglo XX, en el marco de la postmodernidad, cada vez más, los escritores han apelado a recursos propios de la informática tanto para la construcción de los textos o formatos como para la creación de su ficción. La realidad virtual y los hipertextos constituyen los recursos por excelencia a los cuales acuden para la construcción o configuración de la realidad emergente. En este contexto, presentaremos las propuestas ficcionales de tres escritores venezolanos: Doménico Chiappe, Edilio Peña y Ana Teresa Torres a fin de revisar su incursión en las nuevas formas de expresión y su particular manera de reconfigurar la realidad y crear nuevos códigos estéticos.

Palabras clave: realidad virtual, hipertexto, postmodernidad.

Recibido: 24/06/2013

Aprobado: 06/02/2014

**COMPUTER TECHNOLOGY IN VENEZUELAN LITERARY
FICTION
FROM THE POINT OF VIEW OF THREE AUTORS:
DOMENICO CHIAPPE, EDILIO PEÑA, ANA TERESA
TORRES**

Abstract

We are in the era of technology and cybernetics. It is evident the tremendous impact they have caused to culture and to all spheres of our society. Literature has not escaped it. Since the late twentieth century, in the post-modernity framework, increasingly, writers have employed the computer technology own resources, both for the construction of texts or formats as for the creation of their fiction. Virtual reality and hypertexts are the quintessential resources they use to support the construction or configuration of emerging reality. In this context, we shall present fictional proposals of three Venezuelan writers: Domenico Chiappe, Edilio Peña, and Teresa Torres to revise their foray into new forms of expression and their particular manner of reconfiguring the reality and creating new aesthetic codes.

Keywords: virtual reality, hypertext, post-modernity.

Introducción

Vivimos una época signada por la industrialización, lo massmediático, el consumismo, lo plural, lo efímero, lo fractal, lo light. Época de derrumbamientos, de muertes, de apariciones y desapariciones de verdades, de creencias, de fe. De escisiones, descreimientos y simulacros, de individualidad y narcisismo. Postmodernidad, es el término que se ha utilizado para designar este período de la historia que surge tras el agotamiento, crisis y caída de los modelos instaurados por la modernidad a mediados del siglo pasado. De carácter esquivo, ambiguo y resbaladizo, el concepto ha dado pie a diversas interpretaciones y se ha convertido en flanco de las más variadas discusiones.

Para muchos la postmodernidad es una expresión de crisis de la modernidad: una manera de presentarse ésta en términos contemporáneos; para otros se trata de una experiencia antagónica. Algunos o muchos entienden el postmodernismo como un ademán conservador, otros como la superación de las falsas antinomias de la modernidad y el descubrimiento de un sujeto social (al fin heterogéneo) que negaba, ocultaba o asfixiaba (Ruffineli, 1990. p. 3).

La palabra postmodernidad aparece inicialmente en el ámbito de la arquitectura, desplazándose posteriormente a otros sectores como filosofía, antropología, sociología, arte y Literatura, generando una discusión que aún continúa. Faeatherstone (2000) vincula la posmodernidad con una amplia gama de prácticas artísticas y de disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, y los cambios que desde ellos se van propiciando. En los campos artísticos e intelectuales, uno de los tres sectores desde los cuales según él, puede entenderse lo postmoderno, se refiere a la forma de teorizar, presentar y difundir las obras y las luchas competitivas por el canon dentro de ellas. En este sentido, la postmodernidad “ofrece modelos y justificaciones estéticas de la lectura y la crítica del texto (el placer del texto, la intertextualidad, los textos autorales)” (p. 66). Por su parte Rodríguez (2000) señala que “la relación entre literatura y posmodernidad no solo obedece a una moda o discusión de orden pasajero: constituye toda una perspectiva crítica capaz de alumbrar la creación contemporánea” (p. 65). Para Rodríguez, la literatura postmoderna se caracteriza por su carácter antidiscursivo, tomando dos direcciones: la metaficción o la práctica intertextual. Los personajes presentan la anomia, el desencanto, la superficialidad. La trama surge, no se expone y los fragmentos que componen la novela actúan como “un motor no discursivo que impulsa el sentido de cada lector hacia una conformación discursiva personal” (p. 75). La escritura posmoderna descrea de la autoridad de una única voz, de una coherencia absolutista. El texto promueve la participación del lector y de su proceso de recepción, en tanto que debe jugar con el material que se le presenta y crear sus propias reglas de interpretación. “La obra no se dirige ya hacia un público, sino contra sus hábitos” (p. 41). En este marco se estudiarán tres novelas venezolanas, en las cuales la informática es utilizada como un recurso que da cuenta de la nueva estética creada por la postmodernidad.

Los hipertextos, textos digitales, libros electrónicos, producción multimedia, sin lugar a dudas constituyen en el espacio denominado Postmodernidad, las formas de creación literaria más recientes e innovadoras. Vinculadas con el amplio desarrollo tecnológico, representan un modo de escribir acoplado o ajustado a un nuevo modo de pensar que supone todo un reto. Innegable resulta el impacto que las nuevas tecnologías han infringido en la aparición de nuevos códigos, y de nuevas formas de lenguaje, que permiten una visión más amplia de los sistemas de expresión entre los hombres y las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Como bien lo señala la investigadora del CIC-UCAB, profesora Caroline de Oteyza (2002) “La tecnología digital obliga a una nueva percepción del texto y del libro que abarca desde su concepción misma, pasando por su escritura, edición, publicación, distribución y lectura” (p. 50). Sostiene Oteyza que en los últimos 20 años, la oferta de libros se ha diversificado, así como también los géneros: libros prácticos y profesionales, guías, revistas, comics. Se ha abaratado el costo de producción con la creación de ediciones de bolsillo, ha aumentado el desarrollo de bibliotecas públicas y redes de lectores. La capacidad de acceso a los libros impresos ha aumentado, no obstante, ha disminuido el hábito de lectura, al tiempo que han aparecido otros soportes por donde llegan contenidos, informaciones y relatos, tales como la radio, la TV, el video y los juegos. Se suman a ellos la computadora y los libros electrónicos, así como también el incremento del número de librerías y bibliotecas digitales, y las prácticas de lectura, escritura, distribución y venta de libros a través de medios informáticos.

Desarrollo

En Venezuela, esta modalidad en el marco de la postmodernidad, ha sido tal vez la más polémica y la que más desconfianza, e inseguridad ha suscitado. Múltiples y disímiles han sido las posturas de los críticos, escritores, lectores e investigadores, sobre estos aspectos y sin lugar a dudas, la de mayor reserva ha sido la referida a la escritura digital en nuestro país. No obstante, pese a la reticencia, resultan innegables los esfuerzos que aún en pequeña escala, se han realizado. Gracias a esos esfuerzos, de manera pausada y sostenida nuestro país, se ha incorporado al mundo de la publicación multimedia.

Entre estos grupos preocupados por el avance y desarrollo de la tecnología y su relación con las nuevas modalidades expresivas, se puede mencionar al Centro de Investigación de la Comunicación de la Universidad Católica Andrés Bello, quienes conjuntamente con investigadores del Centro de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela, escritores, periodistas, diseñadores de publicaciones digitales en nuestro país y el editor de Comala, la primera editorial venezolana por demanda, se realizó un seminario dirigido a reflexionar sobre la escritura multimedia, y las diversas interrogantes que han surgido en torno a la incorporación de las tecnologías informáticas a la escritura, lectura, creación y publicación de textos.

Este espacio, sirvió a su vez de marco para la presentación y análisis de la primera novela multimedia o cibernovela en nuestro país, Tierra de Extracción (2000) del escritor y periodista Doménico Chiappe. Este hipertexto como bien lo señala el mismo Chiappe en su ensayo titulado, La novela multimedia. Tierra de Extracción y el oficio de vender un lenguaje multimedia con muy poco uso en Los desafíos de la Escritura Multimedia (2002):

Cuenta historias que se entretajan sutilmente y que suceden en el pueblo zuliano Menegrande, donde existe el primer gran pozo petrolero de Venezuela: el Zumaque I, que inauguró la era comercial de la explotación en 1914. La narración transcurre en tres tiempos básicos: comienzos del siglo XX, finales de ese siglo y un lapso comprendido entre ambos. La trama tiene un argumento común: la búsqueda. En algún momento, que puede ser el principio o el final según el camino electo por el lector, las historias se componen con el patrón tiempo y se encuentran en el mismo espacio (p. 21).

Esta cibernovela apareció en dos versiones: la versión 1.0 que puede ser recorrida a través de la música, compuesta por 16 canciones, divididas en 44 partes, cada una con un arreglo especial para ambientar el relato o puede ser navegada por los capítulos textuales que son 67, escritos de manera que puedan ser leídos por separado. Todos tienen un principio, un final y se vinculan por el protagonista, pero no sigue un orden temporal. La segunda versión, realizada conjuntamente con Andreas Meier, se profundiza en la tecnología.

“En esta nueva edición, la retórica multimedia, no tiene lugar específico, porque es su deber estar presente en toda la obra, incluso en sus mínimos gestos” (p. 20).

El texto, dividido en capítulos independientes para que el lector elija libremente por donde comenzar, se compone además de fotografías de Humberto Mayol, de Edgard Galindo y del Archivo Fotográfico de Shell del CIC-UCAB y de la Fundación Andrés Mata, de obras plásticas de Ramón León y Manuel Gallardo, así como también de música compuesta por Doménico Chiappe y producida por Raúl Alemán. “En fin, un conjunto de elementos que inducirán al lector a una asociación libre de pensamientos” (p. 21).

Los capítulos, como bien lo señala Chiappe, deben ser como eslabones de mercurio: concisos y circulares. Es decir deben ser independientes, para que el lector elija donde comenzar pero al mismo tiempo deben permitir ser encajados y que se les encaje en cualquier otro capítulo sin que exista contradicción. La narración se construye en varios planos, un mismo evento se puede representar de diversas maneras. En este sentido el hipertexto favorece la superposición de elementos y significados. “Esta escritura por planos debe conservar la misma concisión y rigurosidad que los “eslabones de mercurio”. No deben ser considerados como complementos ni aliños, sino piezas indispensables para el buen funcionamiento de los engranajes” (p. 26).

Afirma Chiappe que el texto formado por imágenes visuales, auditivas o textuales, favorece el enlace con el subconsciente del lector ya que su impacto es rápido y permite que aflore el recuerdo y la propia experiencia. En cuanto al diseño, Chiappe sugiere que sea sencillo y con modestas instrucciones. Dos aspectos que se observan en Tierra de Extracción. En la versión 1.0, se presentan cuatro formas de navegar con sus respectivas instrucciones. Navegación por la Mata de Mango, Navegación Musical, Navegación por Locaciones y Navegación Tradicional. Mientras que en la versión 2.0, los elementos hipertextuales aparecen solo cuando la curiosidad del lector lo solicita. El relato se va construyendo de múltiples maneras, avanza como en laberinto de acuerdo a los requerimientos del lector, produciéndose la verdadera interactividad. El lector hace su camino, se convierte en ente que decide el camino a seguir. Esto es lo que Chiappe denomina construcción lúcida.

Esta novela, compuesta de diversos elementos: literatura, música, pintura, electrónica, programación y diseño, como lo señala el mismo Chiappe, aún se encuentra siendo investigada o escudriñada por el público, los académicos y el mercado y constituye sin lugar a dudas un buen inicio en la elaboración de novelas electrónicas en nuestro país y un buen ejemplo de una auténtica escritura multimedia. No obstante, la acogida y aceptación de esta novela por el público lector no ha sido muy favorable.

Son escasos los trabajos que existen sobre ella y en la práctica, se puede observar que cuando se asigna o se sugiere su lectura a estudiantes de pregrado o postgrado, éstos se muestran reticentes frente a este nuevo tipo de texto. Sin embargo, se puede decir que más allá de una preparación previa del lector, la dificultad mayor reside en el modo moderno de pensar. Hay una fuerte resistencia a los nuevos modos de pensamiento implementados por la Postmodernidad, y los cambios que ella ha suscitado.

Los nuevos lenguajes y sus correspondientes hechuras no escapan a esta situación, mientras tanto, en los textos tradicionales está ocurriendo algo bien singular. Las producciones literarias en formato habitual de los últimos tiempos, han incorporado en sus ficciones elementos, propios de la informática como la hipertextualidad o la virtualidad, enriqueciendo con ello la producción narrativa de finales del siglo XX en nuestro país. A estos trabajos nos vamos a referir seguidamente, en tanto que suponen importantes cambios y novedades en nuestras letras. Se acudirá para ello a las novelas *El Huésped indeseable* de Edilio Peña (1998) y *Malena de cinco mundos* de Ana Teresa Torres (1995).

El Huésped indeseable, la primera novela del conocido dramaturgo, Edilio Peña, constituye un auténtico modelo de la virtualidad como recurso narrativo en un texto de formato tradicional. Esta novela de género híbrido, utiliza como soporte de buena parte de la historia, este elemento. Una virtualidad recreada, en tanto que no se trata de un texto digitalizado. Esta virtualidad utilizada como estrategia textual, a diferencia de la empleada en los textos digitalizados, es lo que Liduvina Carrera (2001:39) denomina, *Metaficción Virtual*.

La novela cuenta las vicisitudes de un excomisario, que al ser expulsado del Cuerpo Técnico de Policía Judicial por averiguar más

de la cuenta, en su jubilación, decide vivir en una modesta habitación de un hotel de baja categoría y dedicarse a la tarea de investigar los casos no resueltos por él mismo, cuando trabajaba como detective adscrito a la policía. Estructurado en 14 expedientes y un juicio, la novela se debate entre lo policial y lo metaficcional.

El expediente inicial, además de proporcionar información referida a la situación del comisario una vez jubilado, narra el primer expediente que el Comisario decidió resolver, referido al crimen cometido en la casa pastoral, caso por el cual se le llamó a retiro y tuvo que jubilarse por exigencias de la propia Comandancia General de la policía. Este apartado resulta interesante no solo por lo que desde el punto de vista policial o detectivesco contiene, sino porque, de entrada, el autor pone al lector en contacto con un mundo alterno donde se recrea, virtualmente, en las primeras páginas de la novela, la ciudad de su estancia anterior y donde ocurrieron los hechos.

Como un pequeño Dios, el Comisario va construyendo la ciudad: en cera metalizada esculpió a cada uno de sus habitantes, con sus características y rasgos particulares y con un motorcito manejado a control remoto les infundió la vida. “Con ayuda del mapa turístico de la ciudad, logró construir avenidas, calles, fachadas, zaguanes y recovecos ocultos” (p. 149). Simuló los cambios del tiempo desde una tramoya. A veces, sol incandescente, algodónadas nubes, lluvia lenta y torrencial; otras neblina tenue y espesa, noche de luna y estrellas. Dotó de iluminación cada edificio, cada iglesia, cuartel, academia, universidad y con un pequeño ventilador, dotó de olores y aromas el ambiente diurno y nocturno de la ciudad, “y así, cuando el camión del aseo urbano pasaba recogiendo los tambores de la basura, los muñequitos de cera se tapaban las narices o se alejaban presurosos huyendo del mal olor” (p. 15).

En esa ciudad y a través del control remoto, en el papel, virtualmente, el Comisario revive los hechos pasados. Una enrevesada historia de homosexualismo clerical. Toda la escena se acompaña con música de un reproductor (elemento sonoro), el mismo Comisario se ve representado en uno de los muñequitos, (elemento visual) quien a su vez, ocasionalmente, lo interpela y sostienen cortos diálogos (elemento interactivo). El Comisario real lo aconseja y le dice que no cometa la misma estupidez que él cometió. El Comisario real puede ver a través de la interpretación del otro, que fue lo que realmente

ocurrió. Cómo había tratado de convencer a su esposa de lo ocurrido, infructuosamente, y cómo ante esta situación, el Comisario virtual intenta prenderse fuego. El Comisario virtual pide su compasión al Comisario real y éste, le dice que no, que debe realizar el acto que él quiso ejecutar en su desgracia, entonces el diminuto Comisario se prende fuego, gritando que no quiere morir y su cuerpo termina derretido en un charco de cera.

El primer caso ha quedado resuelto para el Comisario, y para el lector, todo ha sido mostrado a través de una virtualidad recreada, que aun cuando no es esencialmente digital, el lector tiene la sensación de presencia, de interactuar con distintas personas, en otros espacios, donde hay olores, luces, cambios climáticos etc, sin necesidad de dispositivos adicionales o agentes cibernéticos. Esto ha ocurrido porque como señala Liduvina Carrera (2001):

Con la presencia de la metaficción virtual, los protagonistas construyen su propia imagen mientras permutan su rol y la de los demás entes ficcionales, en otras palabras, desde la matriz textual, surgen seres que interactúan con otros personajes proyectados en un espacio virtual, formado ante la vista de los cibernautas ficcionales, capaces de organizar la quimera desde su propia navegación por el texto. De esta manera, el lector (operador ficcional) será capaz de organizar el caos aparente de la obra literaria y buscará una respuesta entre la realidad y el delirio que ha experimentado (p. 40).

El personaje principal, el Comisario, interactúa con su alter ego y otros entes ficcionales, en un ciberespacio, es decir un mundo que simula la realidad: la ciudad que construye. Un espacio simulado, un entorno artificial, reducido, en este caso es la maqueta de la ciudad, donde se perciben olores, colores, luces, sonidos, superpuesto al espacio textual de la novela: la habitación del hotel donde vive el Comisario y otros espacios donde los personajes de la ficción, en general, se movilizan.

El Comisario comenzó a representar, en el escenario de la maqueta de la ciudad, la presunción más probable (toda la escena era ilustrada con la música de un radio reproductor): “el hijo adoptivo entró a la casa pastoral, se dirigió presuroso a la habitación del difunto, abrió

la puerta de madera repujada y allí encontró a los dos hombres, en una trepidante acción sexual” (p. 17).

Y allí, frente al territorio de la simulación de lo posible e imposible, un llanto ahogado sumergió a la humanidad obstinada del Comisario en la alegría de haber resuelto lo que parecía impensable. “Su rostro se volvió pálido y gelatinoso. Transpiró copiosamente. Quiso hablar, pero de la fosa de su garganta no brotó ni una palabra (p. 21).

En el expediente seis, se puede observar la fusión entre la realidad virtual y la realidad real. Habiendo resuelto, todos los casos, el Comisario, desconsolado al darse cuenta que “el delito como pasión investigativa, había terminado para él, y seguramente, a partir de ese momento tampoco habría realidad con la cual rivalizar” (p. 64), le prendió fuego a la ciudad de la maqueta. “ya no solo dejarás de existir en la realidad sino también en mi propia imaginación” (p. 64).

El Comisario activa el control remoto, activa la vida de la gente, quienes salen despavoridos por las pequeñas calles de la ciudad, “en el torbellino la maqueta se desplomó, junto con la mesa que la exhibía, y con ella, mutilados, incinerados, deformes y muertos” (p. 64), pero al mismo tiempo, el fuego se expande por el edificio realmente, los huéspedes huyen despavoridos, la habitación del Comisario arde completamente, y solo se escucha el llanto de un niño, un llanto que ya antes el recepcionista había percibido.

Este episodio es clave en la narración, no solo porque nuevamente vemos hacer presencia a la virtualidad, en ese instante en el cual el detective activa la vida de la gente en la maqueta para aniquilarla después al prenderle fuego, sino porque además introducirá o llevará al lector a otra forma de virtualidad, a través de un nuevo personaje que el recepcionista del hotel descubre en la habitación del Comisario cuando se produce el incendio:

Oyó el llanto triste y dolorido del niño; se estremeció de nuevo. Y allí frente a él, en el umbral de la puerta de la habitación, apareció el muñeco que escondía el Comisario dentro del escaparate; debajo de su único brazo sano, llevaba un manojito de cuadernos escolares; los dedos de una mano sostenían un lápiz de filosa punta. El fantoche se quedó mirando al joven

con los ojos de un ser demasiado triste e indignado; abrió su boca cocida de hilos y alambre; gritó desde el cenit de la desesperación de la escritura. –¡Nunca más! (p. 65).

En el expediente siete y catorce se desvela el misterio de este muñeco quien termina siendo el hijo virtual del Comisario y su esposa Sara, por sugerencia del psiquiatra que por años la atendió. Sara, divorciada antes de casarse con el Comisario había tenido un hijo, el cual había muerto decapitado en un accidente de tránsito. Este fatal acontecimiento no solo la deja traumatizada, sino que es la causa por la cual ella va postergando el momento de tener un hijo con el Comisario. Esta situación, fractura su relación de pareja y su equilibrio emocional. Ante el evidente descontrol de Sara, el psiquiatra sugiere inicialmente, que adopten un niño, y ante la negativa de Sara “la mente del psiquiatra fue iluminada por una fabulosa idea: concebirme a mí. Un muñeco llenaría el vacío del hijo que jamás los dos podrían tener” (p. 131), así:

Soy hijo de ambos, pero en el fondo encarno la idea terapéutica del psiquiatra que por años condujo la existencia dolorosa de mi madre. Yo no nací, me concibieron. Por eso soy amasijo mal estructurado de alambres, retazos de telas, cables, yeso, metras y botones, por mis venas no circulaba la sangre y por mis ojos nunca había llegado a brotar una lágrima. Sé que mi padre hubiese querido otro hijo; lamentablemente, la suerte no lo acompañó en la consecución de su más ferviente deseo de hombre enamorado. Cuando se marchó de la casa de su crianza, acarició el sueño de la adolescencia, una familia prodigadora de cariño y afecto; ausencias típicas de una infancia traumáticamente accidentada. Y así, yo terminé siendo la metáfora de ese sueño que jamás vería realizado mi padre (p. 69).

Se llamaba Dolores, como él mismo lo dice, no se sabe si en homenaje a los dolores de la madre o a Dolores del río. Nueve meses duró la gestación artesanal y como el mismo Dolores lo cuenta, diariamente le preparaban el tetero, la madre fingía darle de mamar y con el tiempo creció y el psiquiatra sugirió que lo llevaran al preescolar. El abuelo, un viejo jubilado que se dedicaba a la mecánica, decidió colocarle

un motorcito en la espalda para que ejecutara movimientos. Cuando cumplió un año, en la celebración, un niño intentando derribar la piñata, le arrancó la cabeza de un batazo. La madre, que desde hacía tiempo mostraba signos de locura, tuvo un ataque y el padre enfurecido comenzó a golpearla. En este instante para sorpresa de todos:

desesperado, yo me puse de nuevo mi cabecita y le grité con todas mis fuerzas: –¡ No le pegues a mi madre! ¿Me oyes? ¡Nunca más! Mi padre no lo pudo creer y se quedó mudo en el círculo atónito de los adultos que me observaban. En cambio, los demás niños rieron, y alguno soltó el comentario que todos callaban: el muñeco también puede hablar (...) Encerrado en el escaparate, supe entonces que también yo podía llorar y sangrar, como creo que puedo emborronar cuartillas (p. 133-134).

El hijo del Comisario es un muñeco animado, hecho de retazos, sufre y comparte el destino doloroso del Comisario quien decide, tras la larga búsqueda del papá y el dueño del hotel, después de haber propiciado el incendio, enterrarse con él: “el hijo que no tuve también se irá conmigo” (p. 138). Entonces, mientras el Comisario desciende a la sepultura, Dolores, desde el interior de la maleta en que se encuentra, solo dice: Nunca más. Frase que repetidamente dice y que, abiertamente, nos refiere al famoso poema, *El Cuervo*, de Edgar Allan Poe.

La dolorosa historia familiar del Comisario al no poder tener hijos, la locura de la esposa, los intentos por cubrir sus vacíos en el alcohol y en las lujurias nocturnas con la sirvienta, son contadas por Dolores quien le acompañará también en su jubilación desde un escaparate. Desde la voz de ese muñeco animado, llega a nosotros, los lectores, el otro lado de la vida del Comisario, la cotidiana, la vida doméstica con todas las luchas internas signadas por el maltrato, la envidia y la locura. Dolores con su voz, simulará esa realidad. De igual modo habrá de acompañar al Comisario en su final, cuando éste decide sepultarse en vida junto con él.

De acuerdo a lo señalado por Liduvina Carrera (2001), en la metaficción virtual, los personajes “están creados como proyecciones,

esto es, no poseen corporeidad” (p. 109). El personaje narrativo en la virtualidad se puede asociar en cierta forma con robots, muñecos mecánicos o cyborgs, y pueden ser creados a partir de diferentes objetos o partes del cuerpo. Acota además que el término que más encaja con su definición es el de “ciberpersonaje, porque combina la apariencia humana con el simulacro proyectado por el agente cibernético que las reproduce” (p. 112). Esta noción de personaje se ajusta perfectamente bien tanto a Dolores, el hijo del Comisario, como a los miembros de la maqueta de la ciudad.

En la primera parte de la novela, nos encontramos con unos ciberpersonajes en forma de muñecos mecánicos, contruidos en cera metalizada y activados por un control remoto:

Uno de los muñequitos, en el rol interpretativo de él mismo, recibió la asignación del caso en el que había perdido la vida el joven estudiante de la academia policial. El Comisario reprodujo en los labios de su pequeño intérprete la misma sonrisa que se asomó en los suyos, en la fecha aciaga de su historia (p. 16).

En esa ciudad en miniatura, se encuentran representadas y animadas, no solo las personas que convivieron con el Comisario antes de jubilarse, sino también algunas de las que conviven con él, en el presente. Un ejemplo lo tenemos en el recepcionista del hotel, quien espiando con unos binoculares en la habitación del Comisario da con el hallazgo de la ciudad y para su sorpresa, se ve representado en ella:

La pequeña ciudad cubría el marco visual del mirón. Una inesperada circunstancia se iluminó en una de las diminutas calles de la diminuta metrópolis. El muchacho ajustó la lente y comenzó a seguir a distancia, lo que ocurría en el allá de la simulación (...) el joven recepcionista descubrió una diminuta figura con unos binoculares, idéntica a la de él, observando todo lo que estaba ocurriendo en ese momento” (p. 40).

Ya hacia el final del texto, nuevamente, se sumerge al lector en una realidad otra, creada, ficticia, virtual a través de un muñeco

animado. Un muñeco que tiene una historia, que tiene voz propia y nos va contando desde su gestación hasta su muerte. Lo más interesante en ambos casos es que la simulación, no es producto de agentes cibernéticos. El entorno artificial no es producido por ningún elemento (computadora, ratón, audífonos, cascos, etc.) que el lector deba manipular. La virtualidad se representa en el texto escrito a través de dos elementos que sirven de estrategia textual, sostenidas solo en la palabra escrita: una maqueta de la ciudad con sus habitantes y un muñeco.

Desde una crítica tradicional, este texto, puede ser visto simplemente como fantástico o como una proyección teatral del autor por su condición de dramaturgo. Pensemos en la locura, la muerte, las máscaras como elementos recurrentes en las obras dramáticas de Edilio Peña. En este sentido, la maqueta de la ciudad pudiera ser interpretada como un pequeño teatro donde se representa una parte de la vida del Comisario. El muñeco pudiera ser mirado también desde esta óptica y no ser más que una especie de marioneta o recurso dramático para dar cuenta de la historia. Pudiera también considerarse como un elemento fantástico en la novela y desde allí se explicaría o justificaría por qué habla, por qué escribe, por qué se le asume en la familia como un niño normal, sin sorpresa alguna.

Todo esto es posible, sin embargo en el contexto de la Postmodernidad, como se señaló, estos elementos pueden interpretarse como un artificio virtual, ya que ante los ojos del lector, (un lector que conoce o domina la tecnología digital, acostumbrado a la navegación, a comunicarse por correo electrónico, a la animación y la virtualidad) esto no es más que la representación sin ningún elemento electrónico, de una realidad creada de manera artificial, mediante la ciudad y el muñeco. Lo que impera es la necesidad de mostrar una nueva realidad emergente, donde lo mediático juega un papel fundamental, representado en este caso por una virtualidad simulada o recreada. En este sentido, simplemente estamos en presencia de una nueva manera de configurar lo fantástico, donde los medios y la tecnología juegan un papel bien importante en la construcción de su ficción. Esto no debe sorprendernos, puesto que vivimos en la era digital.

Si el *Huésped Indeseable*, como se dijo, constituye un modelo de Virtualidad en un formato de texto impreso de manera tradicional, Malena de cinco mundos de Ana Teresa Torres,

próxima novela a analizar, es un verdadero modelo de Hipertexto en la misma modalidad. Esta extraordinaria novela, catalogada de histórica, feminista y carnavalesca, más allá de contar en sus 268 páginas, las vicisitudes por las cuales Malena pasa en las distintas vidas que le toca vivir: Giulia Metella en la era cristiana, Juana Redondo en el s. XVIII, Isabella Bruni en el s. XVI, Malena en el s. XIX, Malena en el s. XX, y su nacimiento en el s. XXI, tras el reclamo que hace ante los Señores del Destino de que no le ha gustado ninguna de las vidas que le tocó vivir y la promesa que ellos le hicieron de tener una vida de mujer moderna, es un verdadero modelo de hipertexto, en tanto que todas y cada una de las vidas de Malena no son más que archivos de un gran Archivo de Destinos que subyacen en computadoras y que son revisados por los cinco Señores del Destino, quienes se ocupan de procesar los destinos de los humanos.

Cada historia que aparece de manera fragmentaria ante los ojos del lector, no es más que la representación en la pantalla de la computadora, de la información solicitada por alguno de los señores del destino, con el fin de comprender la situación real de Malena, el por qué de la solicitud, y verificar si es viable su petición. Frases como las que se mostrarán seguidamente y que forman parte de los diálogos sostenidos por los Señores del Destino al final de cada vida, dan cuenta de ello:

- “El segundo señor pulsó el tablero hasta que en la pantalla apareció el archivo de Giulia Metella” (p. 29).
- “Los cinco señores del destino prometieron al unísono no volver a tomar decisiones sentimentales e inconsultas. Y acto seguido, pasaron a leer el archivo de Juanita Redondo” (p. 85).
- “El tercer señor no quiso seguir la conversación.- Descansemos un rato-propuso-antes de seguir con el archivo en reclamación” (p. 165).
- “¡Qué casualidad que también haya sido en el Caribe!-comentó el Cuarto Señor abriendo el archivo de Malena de 1992” (p. 247).

Cada intervención de los Señores del Destino vendría a ser como el equivalente de un hipervínculo que le permite al lector, sin utilizar ningún elemento electrónico, establecer la conexión con alguna historia referida a las vidas de Malena. Cada historia de vida es una historia fragmentada, cerrada en sí misma y de una gran belleza. Cada historia puede inclusive, ser leída de manera independiente. Cada historia tiene a su vez su estilo y particularidad. Así, la historia de Guillia Metella, es intensa y terrible. Esta mujer encarna la maldad, la dureza. Es el lado masculino de lo femenino y su carácter se desborda al tener por marido un esposo frágil y sensible que es su opuesto:

Siempre me atrajeron el conocimiento y el estudio, pero con mucha razón, tú no querías un esposo sabio, querías un esposo notable, hábil en la política y agudo para merodear entre los patricios. Fuiste Giulia Metella, una romana, y la sabiduría te parecía cosa de griegos pederastas y de árabes andrajosos. Querías un ejecutor y te encontrabas con un esposo melancólico que te buscaba para ver juntos el crepúsculo o leer algunos versos (p. 36).

Juanita Redondo, por el contrario encarna la aventura, la alegría, la picardía, la astucia, la ambición. Encarna al pícaro y a la trotaconventos, al mismo tiempo, en su accionar. No tiene tabúes, no tiene vergüenza. Termina ahorcada en la plaza del pueblo inculpada de un crimen que no cometió, a los 25 años:

Quise mucho a Diego, fui su mujer, y con eso digo todo. Tanto me gustaba que un día le prometí que haría por él cualquier cosa y él me tomó la palabra. Me propuso independizarnos. Iríamos de pareja, él de rufián y yo de buscona. Llegaríamos, cada uno por su cuenta, a los garitos y las tabernas; yo a mi arte, para entretener al jugador, y él con los ojos en la apuesta, para hacer las trampas mientras me miraban a mí (p. 91).

Isabella Bruni, a diferencia de las anteriores, es una mujer extraordinaria. “Fue médica notable en su época” (p. 128). De gran inteligencia y sabiduría, Isabella encarna el conocimiento y el humanismo a la vez. Su preocupación por la medicina le lleva

a la investigación de un tema bien ambicioso para la época: el descubrimiento del mecanismo de la fecundación. No obstante es una mujer sensible y amorosa. Estudiosa, escritora y gran defensora, para le época, de los derechos de la mujer:

Su cultura humanista y su amor por los clásicos y Griegos y árabes le hacía concebir el amor como la unión máxima entre los seres, en la que al placer del cuerpo debía unirse el del espíritu, y criticaba a Platón porque éste concebía el placer del encuentro con la bella alma del amado como un asunto de hombres (p. 145).

Para Isabella la condición de la mujer requería de una significación, y le irritaba sobremanera que solo las mujeres de alto renombre pudieran ejercer sus deseos con libertad, mientras que “las hijas de burgueses, como ella y más aún, los pobres, debían guardar una moral estrecha, para no ser injuriadas (p. 145).

Malena (s. XIX), es una mujer enferma, desequilibrada. Neurótica, según el médico que la atiende. Voluntariamente decide mantenerse acostada o en un diván, durante diez años, tras la prohibición que le hiciera su padre de casarse con el Conde Santa María de Regla, poderoso propietario de una central en la isla de Cuba. Muerto el padre, Malena va a Cuba y se casa, pero enviuda rápidamente, regresa a Venezuela y vuelve a postrarse en su diván. Dada la situación, es enviada a Europa para ser sometida a un tratamiento, nada más y nada menos que con Sigmund Freud:

Tengo la emoción profunda de encontrarme en el continente de las luces, de ser la primera, porque sin duda soy la primera mujer que inicia el psicoanálisis para América, y será así penetrada por el conocimiento de la mente más fabuloso del siglo. Quisiera corresponderle a su invitación, doctor Freud, queridísimo profesor, inaugurando también mi espíritu y explicándole todos los sufrimientos de mi intimidad por tanto tiempo (p. 230).

Malena (s. XX), como bien la define al comienzo de la obra uno de los Señores del Destino “es una mujer normal y corriente. Clase media,

divorciada, un hijo. Trabaja en una empresa de seguros” (p. 11). Es quien reclama otra vida por no sentirse a gusto con lo prometido y por tener siempre la sensación de haber tenido otras existencias. Su vida sentimental se ve fuertemente afectada por una relación amorosa inestable con Alfredo Rivero, el hombre de quien siempre estuvo enamorada y que de alguna manera es causante de su trágico final:

Malena tenía treinta y cinco años. Alfredo Rivero cuarenta. El proceso había empezado cuando Malena tenía diecinueve y Alfredo Rivero veinticuatro. En el entreacto ella se había casado, se había divorciado, había tenido un hijo, era vicepresidenta de la compañía de seguros más ágil y dinámica del país, tenía un pretendiente dueño de la empresas textiles más avanzadas de Suramérica, un futuro de villa en Santa Caterina y varios años de soledad irremisible de proceso en proceso. Alfredo Rivero tenía que llegar a una definición concreta del futuro de su proceso, o desaparecer por completo del mismo (p. 257).

Malena (s. XXI), es apenas un óvulo que va a ser fecundado por el espermatozoide, quien nuevamente es Alfredo Rivero y utiliza las mismas palabras que le dijo en su existencia pasada o anterior:

- ¿Estoy en Grecia? ¿Es el 2052?- preguntó el óvulo.
- Es el 2052 pero estamos en Venezuela. Y por cierto, ¿Dónde estabas tú metida que yo no te conocía?-se insinuó, seductor el espermatozoide.
- Algo en ti me resulta conocido-emitió el óvulo.
- Adivina de quien es mi programación cromosómica-susurro el espermatozoide enigmático.
- No me hace falta- concluyó el óvulo-. Siempre he sabido que los Señores del Destino son unos hijos de puta (p. 268).

Cada vida, cada existencia aparece en la computadora, y son brevemente comentadas por los cinco Señores del Destino, especie de Dioses o Semidioses que tienen la potestad de otorgar la vida a los mortales y hasta modificar o alterar su rumbo o

destino. De sumo interés resulta la conversación que sostienen estos señores sobre la muerte de Malena en el s. XX, y las acciones que acometen cuando ven en la pantalla del computador cómo muere Malena.

Malena muere en un accidente vial, cuando al regreso de un viaje con Martín, su novio actual, trata de encontrarse con Alfredo Rivero, el hombre que ama de manera obsesiva y que siempre la abandona. Cuando los señores del destino ven lo ocurrido, tratan de evitarlo:

-¡Tratemos de evitar que se muera!- gritaron al unísono los cinco Señores.-¡Rápido! ¡pulsa el sistema de reconversión temporal!- apremió uno de ellos. Los Señores del Destino se lanzaron frenéticamente a los botones del tablero de la computadora pero era muy tarde.- Se nos fue. No hay nada que hacer- exclamaron desolados mientras intentaban retroceder el tiempo y veían en la pantalla del monitor a los de la ambulancia recogiendo el cadáver.- Bien creo que hemos llegado al final del archivo. No habrá más remedio que decidir el reclamo- consideró el primer señor (p. 261).

Frente a la imposibilidad de salvarla, deciden revisar su archivo y otorgarle una nueva vida, que ella sugiere sea en el año 2052, en Grecia y bajo la figura de Diotima, no obstante, los Señores del Destino, nuevamente le hacen una jugarreta y no solo la ubican en Venezuela sino que el espermatozoide que la va a fecundar es Alfredo Rivero, el mismo que la ha hecho sufrir en su vida anterior.

Los Señores del Destino, a pesar de su condición superior y rasgos de deidades, no difieren mucho de las características de los humanos a quienes cuestionan cada vez que pueden. El desorden reina en su trabajo, las decisiones inconsultas, la hostilidad injustificada y la marcada ira de algunos de ellos afectan las decisiones que se toman y no tienen reparo alguno en admitirlo:

-Esta idea del psicoanálisis, ¿fue tuya también?-preguntó el Quinto señor mirando duramente al Segundo Señor.

- Fue mía- confesó el Primer Señor.
- ¿La consultaste en Consejo Directivo? Le interpeló el Cuarto Señor mirándolo con más dureza todavía.
- No hubo tiempo. Ese fin de siglo tuvimos mucho trabajo explicó el Primer Señor lleno de remordimiento (p. 228).

A nivel laboral, el desorden parece reinar también en las alturas. No se trata solo de que en las oficinas desde donde operan, como en una oficina cualquiera de nuestro país, los equipos no funcionan o son insuficientes: Así como vamos no podemos seguir. Se necesitan más computadoras, más personal, o modernizamos la oficina o esto se va a poner imposible. ¡Cómo quieren que procesemos tantos destinos sin los equipos al día! (p. 9), sino que además los Señores del Destino, incumplen con sus deberes y se dejan llevar por sus sentimientos y pasiones de manera muy similar a como lo hace un mortal común, tomando justicia por sus propias manos, alterando el destino de los humanos e incumpliendo con sus funciones:

Aquí no hay un coño de deberes. Aquí todo el mundo hace lo que le da la gana y yo estoy harto de esta situación. Exijo saber por qué se ha producido esa filtración de recuerdos. -Bien, fui yo mismo -aceptó el Quinto Señor- no pude resistir la tentación. Cuando la dama feudal se iba a morir, me daba mucha rabia pensar que se iría de la esfera terrestre olvidando para siempre su mal comportamiento. Quise que al menos recordara la acusación, que eso le pesara siempre en la conciencia. -Pero Malena no recuerda por qué fue acusada. -No. Quise que quedara como una acusación indefinida, para que le produjera más culpa -confesó el Quinto Señor, en el colmo de su maldad. -Nosotros no somos jueces -recordó el Primer Señor- somos señores del destino, pero no tenemos la función de premiar o castigar a los humanos (p. 181).

Esta manera de presentar a los Señores del Destino como dioses degradados, injustos y hasta perversos, en oficinas donde el progreso parece no haber llegado del todo, donde las informaciones se modifican de acuerdo a las conveniencias e

intenciones retorcidas de cada cual, pueden considerarse como expresión del pensamiento Postmoderno, al negar el progreso con su proyecto de emancipación humana y la posibilidad de un futuro mejor. No hay destino, no hay Dioses, no hay historia. Todo intento de transformar la realidad es inútil. No hay legitimidad en los relatos, puesto que pueden ser modificados o alterados en el ciberespacio de la computadora. Todo se presenta bajo la lupa de la desconfianza. No se puede creer en el destino. No se puede creer en la historia. No se puede creer en el progreso.

Desde el punto de vista del estilo, *Malena de cinco mundos*, es una excelente muestra del eclecticismo. Una amalgama de elementos se conjuga en sus páginas magistralmente. El carnaval, la polifonía, la intertextualidad, la parodia, lo fragmentario conjuntamente con los cambios y alternancias de narradores constituyen los recursos más usados, en esta novela donde la hipertextualidad ha servido de estrategia no solo para construir su ficción, sino que además ha servido de base para remozar el género histórico al que inicialmente puede vincularse. Adicionalmente la novela puede ser revisada como una novela feminista, carnavalesca y polifónica. Efectivamente, la temática femenina es centro de la novela. Sus páginas contienen datos e informaciones muy variadas sobre la situación de la mujer, sus luchas a través de la historia, su situación de minusvalía frente a lo masculino que hacen de ella un texto emblemático, en tanto que la Postmodernidad, reivindica lo femenino. Estos aspectos abren un camino para otras investigaciones, lo que constituiría un gran acierto, en tanto que son pocos los trabajos realizados sobre esta excelente novela.

Consideraciones finales

En conjunto, cada una de las novelas referidas, muestra una forma diferente de presentarse el uso de la tecnología en nuestra literatura. Con *Tierra de extracción* estamos frente a un auténtico Hipertexto y por su naturaleza, la tecnología constituye un todo en la novela. En, *El Huésped Indeseable*, la virtualidad recreada de espacios, en este caso representada por la maqueta de la ciudad (ciberespacios) y de personajes: los muñecos de cera de la maqueta y Dolores, el hijo del Comisario (ciberpersonajes), soportada estructuralmente en lo metaficcional, en este caso mediante los

expedientes policiales, se adscribe a lo que denomina Liduvina Carrera Metaficción virtual, mientras que en Malena de cinco mundos, lo que existe es una recreación de los hipertextos como base de la ficción en un formato tradicional sin alusiones, referencias o estrategias autorrepresentativas o metaficcionales. Por otra parte se observan en el texto, elementos que Rodríguez señaló como característicos de la novela postmoderna: la cita, lo fragmentario, la antidiscursividad, siendo el uso de la hipertextualidad, la base para la creación de la ficción y el elemento más relevante y novedoso de esta novela. En cada una de las obras señaladas, se observa una intención deliberada por parte de los escritores de incorporar en sus novelas la tecnología. Nuestros escritores se han apropiado de los avances tecnológicos y cibernéticos y a partir de ellos, han logrado en su ficción, reconfigurar la realidad y crear nuevas formas de arte, cónsonas con la estética literaria instaurada por la postmodernidad.

Referencias

- Carrera, L. (2001). *La metaficción virtual*. Caracas: Ayoman.
- Colina, C. (2002). *El lenguaje de la red. Hipertexto y posmodernidad*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Chiappe, D. (2005). *Hipermedismo, narrativa para la virtualidad*. Libro en línea. Disponible en: www.domenicochiappe.com [consulta: 2011, noviembre 21]
- Faeathearstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ruffinelli, J. (1996). Modernidad y postmodernidad. *Revista Nuevo Texto Crítico*, N^o 6.
- Landow, G. (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Oteyza, C. (2002). *Los desafíos de la escritura multimedia*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Peña, E. (1998). *El huésped indeseable*. Caracas: Monte Ávila.

Rodríguez, J. (2000). *Literatura postmodernidad y otras yerbas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales.

Torres, A. (1992). *Malena de cinco mundos*. Caracas: Monte Ávila.

María Consuelo Suárez De Bianchi: Doctorando en Ciencias Sociales. Mención, Estudios Culturales. Magíster en Literatura Venezolana. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Universidad de Carabobo. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura. FaCE-UC. Miembro de la Comisión Coordinadora de la Maestría en Literatura Venezolana. mariaconsuelodebianchi@hotmail.com



UNA MIRADA A LA FORMACIÓN Y PRESTIGIO SOCIAL DEL DOCENTE

Judith Bracamonte

RESUMEN

La formación docente es la capacitación para ejercer la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo y garantizar la formación de personas en las diferentes etapas de la vida. Sin embargo, el docente a pesar de ser importante dentro del sistema educativo por la variedad de roles que desempeña, su trabajo no aparece como un trabajo de prestigio social, el estatus profesional está siendo afectado debido a las transformaciones tecnológicas, políticas, económica y sociales, las cuales inciden en la imagen que tienen de ellos y en las funciones que cumplen dentro de la sociedad. Este artículo hace referencia al docente, sus cualidades, componentes, los modelos utilizados en la formación y prestigio social.

Palabras clave: formación, docente, prestigio.

Recibido: 28/09/2013

Aprobado: 07/04/2014

A LOOK TO THE TRAINING AND SOCIAL PRESTIGE OF THE TEACHER

Abstract

Teacher training is the capability to teach at different levels of education system and to ensure training to people at different stages of life. Nevertheless, the work of teacher, despite being important in the educational system for the variety of roles he plays, is not considered as of social prestige. Professional status is being affected due to technological, political, economic, and social transformations, which affect the image the teacher has and the roles they fulfill in society. The present article refers to the teacher, his qualities, components, models used in training, and social prestige.

Keywords: education, teaching, prestige.

Introducción

La labor del docente es de gran responsabilidad y trascendencia pero, por estar tan vinculada a lo cotidiano, no parece ser tan especial o tan profesional; sin embargo, existe un quehacer científico que respalda ese trabajo pedagógico y cada vez se incrementa el arsenal de teorías, métodos y tecnologías al servicio de la educación y es necesario un profesional más competente y calificado. Siempre se ha planteado la importancia del conocimiento y dominio del contenido de la asignatura que el docente va a enseñar; una buena preparación garantiza el desenvolvimiento en el aula y la capacidad de orientar a los estudiantes a vencer las dificultades que suelen presentarse y afectar el rendimiento académico e interferir en la realización de planes y metas.

Sin embargo, en sociedades tan complejas y con personas tan diferentes; ya no es suficiente la transmisión de conceptos, es necesario desarrollar habilidades, destrezas; por lo tanto, el docente debe estar en un constante proceso de actualización; para responder a las nuevas exigencias y ser multiplicadores de conocimientos a los futuros profesionales que se van a desempeñar en las distintas áreas del saber, porque las actividades de las instituciones educativas

cambian con el transcurrir de los años, de acuerdo a las ideas, modelos y maneras predominantes en la sociedad. Este artículo hace referencia al docente, las cualidades, los componentes y modelos utilizados en la formación y prestigio social.

Definición de formación docente

La formación docente es un proceso de aprendizaje que se realiza en varias fases de la vida, que combina el rol del docente con otras funciones. Puede definirse como la preparación que una persona recibe durante el transcurso de la carrera para ejercer la docencia. Para Sanjurjo (2002) la formación docente “es el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de ciertas competencias específicas” (p. 39). En otras palabras, es la capacitación de personas en conocimientos generales y específicos, que relacionados con la experiencia de la vida, ayuda a adueñarse de las teorías, creencias, valores para la construcción de un conocimiento personal y enmarcar el rumbo profesional.

En Venezuela, el sistema educativo está estructurado por subsistemas, que tienen como propósito garantizar la formación de las personas durante las diferentes etapas de sus vidas, los cuales se mencionan a continuación: el Subsistema de Educación Básica conformando por el nivel de Educación Inicial (maternal y preescolar), el nivel de Educación Primaria, el nivel de Educación Media General (liceo bolivariano y escuelas técnicas) y el subsistema de Educación Universitaria. Los encargados de trabajar en los diferentes subsistemas y contribuir la formación de las personas son los docentes o profesores, quienes son definidos por Blat y Marín (1980) como “los que se dedican profesionalmente a educar a otros, quienes ayudan a los demás para que desplieguen al máximo sus potencialidades y participen activamente en la vida social” (p. 32). En este sentido, el docente debe considerar los cambios científicos, tecnológicos, sociales y reflexionar constantemente sobre su actuación dentro del ámbito educativo, porque el docente es el encargado de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, es necesario que posea ciertas características y cualidades que faciliten su relación e integración en el desarrollo individual, social y moral de los estudiantes.

Al respecto, Sperrb (1973) hace referencia a las cualidades que debe poseer un docente:

- Al docente no le basta observar a las personas en su vida cotidiana, procura conocerlas en sus tendencias y capacidades, en sus relaciones, motivos y acción. En especial comprende las dificultades y conflictos de presiones académicas que pueden tener.
- Interés por los estudiantes: capacidad de estimular guiar y orientar a los estudiantes para que piensen y reconozcan los intereses y necesidades individuales.
- Preparación: posee conocimiento de las asignaturas o área de especialización y una formación general que le permite desenvolverse en el aula de clases.
- Capacidad de expresión: oral, gestual y escrita.
- Sabe crear ambientes que reflejen una filosofía de persona feliz, comunicativa, líder, optimista, desenvuelto y siempre dispuesto a servir a todos.

La labor del docente, es una práctica educativa y a la vez una práctica social, porque las personas aprenden normas, valores, roles para integrarse y participar en un determinado contexto, tal como lo expresa Setúbal (1996) el docente tiene que ser capaz de incorporarse a la sociedad, interactuar con las personas y las diferentes instituciones que la conforman, para poder convertir la escuela en el primer espacio público del niño creándole posibilidades de percibir, vivir y actuar interactuando con múltiples relaciones dentro de la sociedad.

Por lo tanto, le corresponde a los docentes y al sistema educativo, contribuir a la formación de las personas y cooperar con el sistema económico de dos maneras: formar para el mundo laboral, proporcionando los conocimientos básicos que ayuden a desenvolverse en el complejo sistema productivo y colaborar en el avance de la ciencia a través de aportes científicos promoviendo el desarrollo de la sociedad, siendo el subsistema de educación universitaria, a quien le corresponde girar en torno a los avances

científicos y tecnológicos, buscando nuevas maneras y guiar el proceso de formación del recurso humano acorde con las necesidades a nivel local, regional, nacional e internacional, garantizando a los estudiantes de las diferentes carreras una formación ideal acorde con las demandas vigentes, de tal forma que el país tenga un recurso humano preparado, con dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para un desempeño exitoso en el mercado laboral.

Así como lo establece la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el s. XXI Visión y Acción (1998) en el artículo 7 con relación a reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad:

En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad (p. 7).

Es por ello, que a las instituciones de educación universitaria le corresponde formar profesionales de la docencia preparados, comprometidos con la realidad de la enseñanza, aportándoles los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales de acuerdo a los constantes avances científicos, tecnológicos, sociales y los cambios en las actividades económicas.

Componentes en la formación docente

El docente actual tiene que buscar la manera de comprender el avance de la ciencia moderna, los cambios del orden social y tener conocimiento del desarrollo psicológico de los estudiantes. Según Izquierdo (2002) la formación docente debe organizarse en función a tres componentes: el científico, el psicopedagógico y cultural.

El componente científico: ayuda al docente a adquirir conocimientos, crear estrategias para la formación de los estudiantes. Por esta razón el docente tiene que estar actualizado en relación a los nuevos conocimientos a través de la formación permanente ya sea mediante talleres, diplomados o postgrados.

El componente psicopedagógico: los docentes reciben información que abarca el contenido social y el contenido relacionado con el ámbito educativo. En relación al contenido social, el docente analiza los elementos sociológicos de la educación y conoce la afinidad entre las instituciones educativas, la situación política, económica, social del momento. En cuanto a la metodología en la transmisión de contenidos los docentes intercambian experiencias, analizan los currículos oficiales, diseñan materiales didácticos y, resulta conveniente el manejo de técnicas audiovisuales y la informática.

Componente cultural: es indispensable que el docente conozca el medio cultural en el cual se desenvuelven los estudiantes, porque este va cambiando constantemente y cada vez es más complejo. El interés por la cultura y el perfeccionamiento docente están muy relacionados, tienen que estar al día con los avances que se producen en la sociedad. Este componente es necesario porque los estudiantes en la actualidad manejan mucha información sobre la realidad local, nacional e internacional a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información.

Es importante mencionar que el docente además de adquirir conocimientos y habilidades para desenvolverse en el aula de clases, tiene que desarrollar habilidades cognitivas e interpersonales, adaptarse a diferentes contextos y reflexionar sobre su desempeño. Como lo establece la Resolución 01 (1996) emanada del Ministerio de Educación:

El trabajo del docente es considerado como una actividad intelectual y no solo técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, en el que el educador es un “intelectual autónomo y cooperativo” en proceso permanente de desarrollo profesional que considera estrategias de enseñanza-aprendizaje como hipótesis de acción, para analizarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de actualizarlas o sustituirlas (p. 291).

Evidentemente, las instituciones de formación de docentes estructuran estrategias que orienten y desarrollen el conjunto de competencias personales y profesionales, acordes con las exigencias

de la sociedad. Al mismo tiempo, es necesario hacer énfasis en la reflexión sobre la acción pedagógica que conlleve al desarrollo de un pensamiento crítico, constructivo y se generen soluciones apropiadas dentro del ámbito educativo.

Uno de los métodos más utilizados para la enseñanza de los docentes es el modelamiento, el cual va mas allá de la imitación, abarca la demostración de acciones, valores, comportamientos que en un principio son desempeñados por el profesor, y luego, el estudiante los aplica en las prácticas docentes o cuando ingresan a trabajar en contextos educativos. Al respecto, Alfaro (2003) hace referencia a los modelos de enseñanza utilizados en la formación de docentes: el modelo tradicional o academicista, el modelo técnico y el modelo práctico reflexivo.

En el modelo tradicional o academicista: el docente es el encargado de transmitir la herencia cultural cual es considerada indispensable para el proceso de socialización de las personas de generación en generación. El docente representa la autoridad, es el poseedor del conocimiento, expone los contenidos en forma ordenada y clara, mientras que los estudiantes aprenden la información.

En el modelo técnico: el docente utiliza las aplicaciones del conocimiento científico generadas por otros y las considera como normas para su desempeño. En este modelo la actividad del docente está destinada a la solución de problemas a través de la aplicación de las tecnologías educativas, evitando de esta manera que los sentimientos, emociones y sus subjetividades interfieran en su labor.

En el modelo práctico reflexivo: la acción educativa es considerada como un proceso reflexivo y el diálogo es necesario en la toma de decisiones, la formación docente se fundamenta en la práctica, porque el docente cuando se encuentra en el contexto educativo, afronta situaciones complejas, que a veces no se solucionan con la aplicación de una teoría o a través de una serie de pasos establecidos previamente; en ese momento, el docente requiere de su habilidad intelectual, tomar decisiones y encarar situaciones desconocidas.

Sin embargo, hay autores que opinan lo contrario entre ellos García (1995) quien señala que la docencia no reúne las condiciones para ser considerada una profesión, porque el lapso de formación es

muy corto, no disponen de conocimientos que los justifiquen y orienten, falta una cultura común que se pueda transmitir a los futuros docentes, escaso prestigio social y las personas que estudian educación son los que tienen el promedio más bajo y porque no tuvieron otra opción en el subsistema de educación universitaria.

Ante este planteamiento es necesario mencionar que hay diversidad entre las personas que cursan estudios en las escuelas de educación: edades comprendidas entre diecisiete y cincuenta años, muchos ingresan al culminar los estudios en el nivel de educación media, otros deciden estudiar la carrera después de haber ejercido durante años la docencia en los diferentes niveles de los subsistemas educativos, otros estudian educación después de culminar estudios universitarios en otras carreras.

En cuanto a la capacitación formal es necesario mencionar que los egresados de las instituciones de educación universitaria, que forman docentes, adquieren conocimientos científicos, tecnológicos, comportamientos y habilidades que al finalizar la carrera, lo ubica dentro del perfil del profesional de la educación, para Páez (1999) el perfil es un “conjunto de actitudes, conocimientos, destrezas y habilidades, característicos de un profesional” (p. 273). Dentro del perfil se encuentran las competencias las cuales son definidas por Cárdenas (2005) como “el dominio de procesos o métodos para aprender de la práctica, la experiencia y la intersubjetividad (p. 30). Se puede decir que las competencias capacitan a una persona para desenvolverse exitosamente en su área de especialización de acuerdo a las características, exigencias y necesidades del entorno.

Las competencias se dividen en competencias básicas y específicas. Las competencias específicas son definidas por Braslavky (1998) como “aquellas que permiten al docente resolver problemas (pedagógicos-didácticos) y enfrentar desafíos coyunturales (políticos-institucionales) y estructurales (productivos-interactivos), entre otras” (p. 88). En este sentido, se puede afirmar que las competencias específicas son actitudes propias de una rama específica del saber u oficio y las competencias básicas son aptitudes que todo profesional debe poseer independientemente de su especialidad.

A manera de ejemplo, se menciona el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo un ejemplo

de competencias específicas son enseñadas en las menciones (Matemática, Física, Química, Biología, Informática, Orientación, Educación Integral, Idiomas Modernos, Educación para el Trabajo, Lengua y Literatura, Educación Física Deportes y Recreación, Ciencias Sociales, Artes Plástica, Música), ya que los docentes egresados de estas menciones poseen competencias específicas relacionadas con el área de conocimiento y aunque son menciones diferentes los egresados poseen ciertas competencias en común como: creatividad, comunicación, liderazgo, capacidad para adaptarse al cambio y habilidad para resolver problema, es por esta razón que el programa de estudios está dividido en asignaturas básicas y de la especialidad.

Entre las asignaturas básicas que cursan los estudiantes están: las teorías filosóficas que invitan a pensar y reflexionar e inferir acerca del por qué de las cosas, ya que uno de los propósitos del sistema educativo y por lo tanto, del docente es ayudar al estudiante a formar parte de la sociedad, comprendiéndola y adaptándose a ella de una forma natural, con una visión concreta de la vida, sus valores y significados. También, estudian las Teorías Sociológicas, por ser la educación un proceso social que gira en torno a los avances y necesidades del contexto en el cual se pone en práctica. Además la finalidad del proceso educativo es contribuir al progreso, formando personas capaces de tomar decisiones, resolver problemas y comprometidos con el contexto; el docente es el encargado de propiciar, en el escenario del aula, disertaciones que coadyuven a definir su posición en el contexto histórico social en el cual se desenvuelven; por lo tanto, al docente le corresponde efectuar aproximaciones de los hechos, clasificarlos, situarlos en una perspectiva histórica y extraer su significación.

Así mismo, los estudiantes de educación cursan asignaturas relacionadas con la psicología con la finalidad de conocer las diferentes formas de aprendizaje y comportamientos de las personas según las diferentes teorías psicológicas, ya que en el momento de enseñar se promueven aprendizajes en estudiantes, con características y necesidades diferentes y es necesario tener conocimiento pleno de cómo y por qué se lleva a cabo el proceso educativo, esto es muy importante porque ahora se ha agregado al docente el componente afectivo, debido al deterioro del rol de la familia, la diferencia de valores, el cual se ejerce considerando las

características de los estudiantes para contribuir en su formación personal, social, emocional y profesional.

Por otro lado, los estudiantes de educación, y futuros docentes, realizan varias Prácticas Profesionales las cuales constituyen un ejercicio guiado y supervisado, allí ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo desarrollado a lo largo de su carrera. En las prácticas profesionales los estudiantes reconocen los límites de la teoría y acceden a los requerimientos de la realidad.

Prestigio social del docente

Durante el siglo XX ser docente o profesor, era realmente un privilegio, porque formaba parte de un grupo con posibilidades de autorrealización y era respetado dentro de la sociedad. En los últimos años, los constantes cambios en el ámbito social, económico, político y cultural han influido de manera directa e indirecta en el desempeño del docente, ya que este cumple una función social y le corresponde adaptarse y responder a las exigencias del contexto socio histórico en el cual se desenvuelve. El prestigio social del docente ha cambiado en los últimos años debido a la masificación de la profesión, la ambigüedad del rol, las condiciones laborales y económicas, tal como lo señala García (1998):

Las razones para el limitado éxito de la profesión docente en el juego de la vida son más que obvios se sitúa un círculo de bajo estatus, ausencia de recursos competitivos, incapacidad de controlar su propia selección, formación y cualificación desde una organización dividida, así como un grado de interferencia y control del estado, todo lo cual propicia un escaso poder de reivindicación, baja remuneración y bajo estatus social (p. 37).

Se puede decir, que el trabajo del docente o profesor no aparece como un trabajo de prestigio social, a pesar de su importancia dentro del sistema educativo. Cada día son más las funciones del docente, porque ahora tiene menos colaboración por el deterioro del rol de la familia, debido a esto hay más estudiantes con problemas de comportamiento, además con la influencia de la televisión y las

nuevas tecnologías, el docente se ve obligado a desempeñar nuevos roles para afrontar situaciones de la vida cotidiana.

En la actualidad, consideran que el docente dejó de ser un modelo a seguir, para convertirse en un trabajador social cambiando su estatus, lo cual condujo a la pérdida del prestigio social. Son muchas las críticas que hacen a los docentes, las cuales están relacionadas con: las condiciones laborales y los salarios bajos. El docente ejerce su labor en instituciones educativas que por lo general están ubicadas lejos de sus hogares y presentan problemas de espacios, humedad e iluminación; trabajan con numerosos grupos de estudiantes, con diferentes personalidades, intereses, comportamientos, rendimiento académico, carecen de apoyo social; aunado a esto no cuentan con los materiales didácticos necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, los docentes tienen un salario bajo establecido por el Estado y esta situación los obliga a trabajar en varios sitios para obtener un mejor ingreso.

En conclusión: la formación docente es el proceso a través del cual se relacionan los conocimientos científicos, con la experiencia de la vida cotidiana y el docente se va adueñando de las creencias, teorías, valores para construir un conocimiento personal y enmarcar el rumbo profesional. Además, es importante señalar que la presencia del docente es esencial para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de los subsistemas educativos, al respecto Hargreaves (1998) dice:

...los docentes no solo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en su biografía. Sus carreras, sus esperanzas, sus sueños, sus oportunidades y aspiraciones o frustración de las mismas” (p. 20).

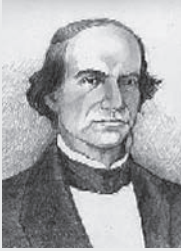
Porque a pesar de los novedosos recursos educativos y diferentes avances tecnológicos, el docente es quien se encarga de dar vida al contenido, explicando, parafraseando, analizando e interpretando cada uno de los contenidos de las asignaturas a través del uso de diferentes estrategias, creando expectativas y experiencias útiles en los estudiantes.

Referencias

- Alfaro, M. (2003). *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*. Caracas: FEDUPEL.
- Blat, L. y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Barcelona: Teide.
- Braslavsky, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de postgrado de formación de profesores*. Reunión de Consulta Técnica para el Análisis de Políticas y Estrategias de Formación de Profesores. Bogotá Colombia.
- Cárdenas, N. (2005). Principios éticos valores, actitudes y competencias en el docente. En *Ética, actitudes y habilidades socioemocionales en la relación pedagógica*. (pp. 17-30). Valencia, Venezuela: Impresos Rápidos, C.A.
- Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. (1998, Octubre 9). [Transcripción en línea]. Disponible: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consulta: 2013, enero 8]
- García, M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.A.
- García, E. (1998). Condición social y feminización del profesorado de educación Básica. *Revista de educación* (pp. 241-276).
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 2da Edición. Madrid: Ed. Morata.
- Izquierdo, C. (2002). *El profesor y su mundo*. México: Ed. Trillas.
- Ministerio de Educación. (1996). Resolución N° 1: Políticas para la Formación Docente. Caracas: S.A.

- Páez, H. (1999). Perfil de Competencias del Docente en Educación Superior hacia y el nuevo milenio. *Revista de ciencias de la educación*, 16 (pp. 271-285).
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Setúbal, M. (1996). *Demandas que surgen de la autonomía y descentralización*: Ponencia presentada en Seminario Regional: Formas de Aprender y Nuevas formas de Enseñar, Santiago, Chile.
- Sperb, D. (1973). *El currículo su organización y planeación de aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.

Judith Bracamonte: Licenciada en Educación
mención Educación Comercial. Magíster en Desarrollo
Curricular y estudiante del Doctorado en Educación
de la U.C. Profesora Ordinaria en la FaCE-UC.
jbracamontep@gmail.com



LA REALIDAD SOCIAL Y LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Aristóbulo Cáceres Acosta

RESUMEN

La naturaleza compleja de la realidad social, hace que los sujetos sean observadores, que elaboren sus propios constructos y tengan una visión de la sociedad con las cuales actúan, además la realidad social es heterogénea por sus múltiples y diversa formas de asociación y reciprocidad que tienen los seres humanos en el desarrollo de acciones tendientes a establecer intenciones y significados sociales, que permitan incorporarlos a su conciencia. Esta condición heterogénea de la realidad social permite que en el proceso de interrelación de los sujetos espontáneamente en la vida cotidiana, se generen nociones de conquista, construcción y comprobación teórica de la realidad social, lo cual representa el proceso de ruptura con el conocimiento y las nociones de la vida cotidiana, para ir hacia la construcción científica del conocimiento de la realidad social. De allí que existan diferentes perspectivas metodológicas para la construcción de la realidad social.

Palabras clave: realidad, complejidad, sociedad, metodología.

Recibido: 16/09/2013

Aprobado: 29/01/2014

SOCIAL REALITY AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

Abstract

The complex nature of social reality makes subjects be observers who develop their own constructs and have a vision of society they interact with; moreover, social reality is heterogeneous by its multiple and diverse forms of partnership and reciprocity that human beings have on the development of actions to set intentions and social significances which allow being incorporated to their consciousness. This heterogeneous condition of social reality allows that notions of conquer, construction, and theoretical verification of social reality, can be generated spontaneously in daily life of subjects, which represents the process of rupture between knowledge and everyday life notions to go towards scientific construction of knowledge of social reality. As a result of that, different methodologies exist for the constructions of social reality.

Keywords: reality, complexity, society, methodology.

Introducción

Los seres en sociedad son sujetos actuantes, con una autonomía que no se disuelve por la realidad de las estructuras sociales, porque estas constituyen el marco de acción donde se desenvuelven los individuos dotados de capacidad de gestión, de esta forma, los sujetos desarrollan en su vida cotidiana, hechos, acciones que les permiten construir un conocimiento social basado en acciones colectivas, que se producen y se reproducen con las interacciones adquiridas e incorporadas por los individuos, con el conocimiento de la realidad social, en el proceso de socialización.

Conocer la realidad social, es una contribución a la construcción de la realidad como objeto de investigación, como producto del desarrollo social alcanzado que de alguna forma delimita la configuración del objeto de la ciencia, lo cual significa que la realidad social vista objeto del conocimiento científico, no es únicamente una realidad

externa, delimitada en una dimensión tiempo-espacio, sino que se relaciona con el objeto construido por la ciencia, ya que al conocer la realidad social se puede obtener un conocimiento de la propia sociedad. La realidad social se encuentra interrelacionada entre el objeto y el sujeto, la cual se construye en el mismo acto que el sujeto la investiga.

La naturaleza compleja de la realidad social, hace que los sujetos sean observadores, que elaboren sus propios constructos y tengan una visión de la sociedad con las cuales actúan, además la realidad social es heterogénea por sus múltiples y diversas formas de asociación y reciprocidad que tienen los seres humanos en el desarrollo de acciones tendientes a establecer intenciones y significados sociales, que permitan incorporarlos a su conciencia. Esta condición heterogénea de la realidad social permite que en el proceso de interrelación de los sujetos espontáneamente en la vida cotidiana, se generen nociones de conquista, construcción y comprobación teórica de la realidad social, lo cual representa el proceso de ruptura con el conocimiento y las nociones de la vida cotidiana, para ir hacia la construcción científica del conocimiento de la realidad social. De allí que existan diferentes perspectivas metodológicas para la construcción de la realidad social.

Un nodo crítico: la realidad social

El desarrollo del ser humano supuso el rompimiento del orden natural al que están sujetos los seres vivos, pero garantizan su sobrevivencia en condiciones inciertas, el hombre construyó un orden cultural, expresado en una realidad social objetiva y se mantiene en el tiempo, mediante el establecimiento de una serie de pautas que regulan el comportamiento que también forman parte de la dimensión objetiva de esa realidad; la forma como los individuos y las colectividades asimilan los aspectos objetivos a partir de conocimientos y valores, se expresa en un nivel también real pero subjetivo, lo que significa que la realidad social, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997), sea una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que la condicionan y la hacen posible.

Para Schütz (1977), representa el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos, argumento válido para señalar que la realidad social determina como las personas hacen su propia vida, como también viven la experiencia de ser aceptadas o rechazadas por los demás miembros de la sociedad, es decir desde la cotidianidad.

Entonces si la realidad social es la totalidad y la suma de todos los fenómenos; el conocerla está supeditado al conocimiento de esa realidad, que se enfrenta a limitaciones, porque no existe un conocimiento que lo abarque todo; es por ello que, Weber citado por Osorio (2001) señala que solo una parte de la realidad social constituye el objeto de la investigación científica, esa parte es la que debe ser la única esencia que merece ser conocida. Igualmente Popper (1967), rechaza la posibilidad que la realidad social puede ser conocida en su totalidad, y que si se quiere conocer la realidad social hay que seleccionar uno o ciertos aspectos de ella. No es posible describir, interpretar y comprender la totalidad de la realidad social.

Para Osorio (Ob. cit.), el conocimiento se encamina a descubrir aquellos elementos que estructuran y organizan la realidad social y que permiten explicar la totalidad de la realidad social. El camino del conocimiento arranca de la totalidad, tal como es percibida la realidad por los sentidos y por las categorías con las que se mira la realidad social, de esa totalidad se pasa a un proceso de separación de elementos con el fin de determinar su papel en la dinámica de la realidad social, y que una vez alcanzado este proceso se reconstruye la totalidad de la realidad social, pero como una unidad interpretada y explicada.

Para Popper, la tarea del conocimiento es integrar lo visible y lo oculto, superficie y estructura, lo que significa que los espesores o capas de la realidad social conforman una unidad de realidad, por lo que es necesario esclarecer los diferentes niveles, las relaciones entre ellos, porque la realidad es la unidad del fenómeno y la esencia misma.

La dimensión temporal, está concebida con la unidad de diferentes tiempos sociales en la realidad social, el tiempo social es diferente

a la de tiempo cronológico, el cual es lineal continuo, homogéneo, mientras que el tiempo social es diferencial, heterogéneo y discontinuo, éste se dilata y se condensa, es importante ubicar el tiempo en el conocimiento de la realidad por cuanto va a permitir conocer que una investigación se está realizando dentro de la pluralidad del tiempo, ello implica tomar en cuenta los ciclos del tiempo social, como son el tiempo corto, el tiempo medio y el tiempo largo; es importante captar la unidad del tiempo social, para lograr entender los procesos y la ocurrencia de los fenómenos que transcurren en la sociedad. La dimensión temporal representa el vínculo sociedad-naturaleza en espacios geográficos determinados.

La forma de percibir el espacio y el tiempo como una dualidad inseparable, con una posición de relatividad, dinámica y enfocada principalmente al estudio de procesos y relaciones que ahí se dan; es decir, los fenómenos que se dan en un espacio determinado y en un momento determinado son irrepetibles y diferentes.

Por su parte, Wallerstein (1997), sostiene que para abordar la realidad social se tiene que vivir en una contradicción constante donde, por una parte, todas nuestras verdades se sostienen únicamente dentro de ciertos parámetros tiempo espacio, y por lo tanto hay muy pocas cosas de gran interés de las que se pueda afirmar son universales. Por otra parte, aunque todo cambia constantemente, es obvio que el mundo no carece de ciertos patrones de explicación de estos cambios, y los cambios mismos son de dos diferentes clases: los que constituyen una parte intrínseca de las regularidades del sistema y los que abarcan la transición hacia o la transformación en un contexto sistémico diferente.

Lo social: realidad y apariencia

Siguiendo a Beltrán (1991), el Diccionario de la Real Academia, define el término apariencia como “aspecto o parecer exterior de una persona o cosa, y como “cosa que parece y no es”. Es curioso observar cómo el diccionario se orienta decididamente por la vía de oponer apariencia a realidad, bien señalando que la primera no ofrece sino el aspecto exterior de las cosas, es decir, que ofrece solo un aspecto de la cosa, que es parcial, bien que parece y no es, es decir, que es engañosa. Para Beltrán (Ob cit), resulta curiosa esta orientación porque ignora otra acepción del término, neutra

y etimológicamente correcta, que define la apariencia como la manifestación de la cosa, identificando apariencia y realidad.

Señala Ferrater (1979), que la necesidad de distinguir entre apariencia y realidad tiene al menos dos motivos. En primer lugar hay realidades que a primera vista se manifiestan o parecen de un modo, pero una vez examinadas con más atención o de manera más ilustrada resultan ser de otro modo que como se dejan ver. En segundo lugar, el saber acerca de las cosas equivale a dar una explicación de ellas, y esto implica dar razón de cómo y por qué aparecen como lo hacen, especialmente cuando lo hacen de una manera engañosa, al menos a primera vista. Entonces, queda claro que la apariencia es también propiamente real (tan real como la cosa misma, aunque de un tipo de realidad diferente: apariencia, no ilusoria; esto es, no dependiente de la debilidad de los sentidos, y necesitada, por tanto, de una explicación.

Las apariencias son aquellas que guardan una mayor o menor diferencia con la cosa. Esa apariencia diferente de la realidad en cierto modo revela la cosa y en cierto modo la oculta. La revela, en efecto, porque la apariencia es el modo que esa cosa tiene de mostrarse, de hacerse visible, aunque sea de manera distorsionada. Y la oculta también, en la medida en que presenta la cosa como no es, de manera infiel a la realidad. La apariencia pues, supone un juego de revelación y ocultación de la realidad que exige habérselas con ella para llegar a la cosa, y para dar razón de por qué la cosa es así y su apariencia es de esta otra manera.

En ciertas ocasiones las cosas (objetos, estados, situaciones, procesos) se presentan al observador tal y como son, y en otras, por el contrario, a través de una apariencia que en alguna medida las deforma o disfraza. La realidad social puede manifestarse en unas ocasiones tal y como es y en otras de apariencia engañosa. Una segunda posición, fenomenalista, valora la representación o fenómeno como única realidad, en contra de cualquier presunta realidad de la cosa, negando todo sentido a la afirmación de que existan diferencias entre realidad y apariencia; lo que existe es lo que parece existir. El fundamento posible de esta segunda posición sería o bien la afirmación de que no hay nada que pueda ser llamado realidad en sí, una realidad oculta por las apariencias, o bien que de existir se trataría de algo incognoscible, inaccesible a la observación y al conocimiento.

La tercera posición, en cambio, parte del hecho de que efectivamente las cosas o algunas de ellas no son lo que parecen; cuando se da tal diferencia entre la realidad y su apariencia ambas son reales, ambas, por así decirlo, forman parte de la realidad. Ésta incluye, por tanto, a la realidad-real (la cosa como es en realidad) y a la realidad-apariencia (la cosa tal como se presenta), y el conocimiento de la realidad en sentido amplio implica el de la cosa como es la realidad en sentido estricto y el de su apariencia, apariencia engañosa.

Pero no es solo de la realidad de quien proceden las apariencias, no es ella la única productora de su disfraz, sino que los mismos observadores la disfrazamos constantemente. Es decir se vive en un mundo de apariencias, y con frecuencias apariencias engañosas en buena medida eso, producto del hombre; ejemplo de ello es cuando se utilizan frases hechas, nos adherimos a la convencional y se practican códigos estandarizados de expresión y conducta, esto es lo que representa socialmente vivir en un mundo de apariencia y con frecuencias engañosas.

Para Beltrán (Ob. cit.), la realidad social es producto de la actividad social humana y que según Berger y Luckmann (1968), la realidad social tiene una dualidad, que es tanto facticidad objetiva como significado subjetivo, es decir una realidad *suis generis*, donde se explican como los significados sociales subjetivos se convierten en facticidades objetivas y llegan a la conclusión que la sociedad es un producto humano y es a su vez una realidad objetiva, donde el hombre es un producto social. Para Beltrán el término realidad objetiva, es utilizada deliberadamente por Berger y Luckmann, desprovista de cualquier implicación respecto del ser de tal realidad, cuando señalan que el análisis fenomenológico de la vida cotidiana o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, es un freno contra las aseveraciones acerca de la situación ontológica de los fenómenos analizados, de manera que los autores indican que no se trata de fenómenos objetivos sino subjetivos, lo que para Beltrán, parece esgrimirse como un concepto peculiar de realidad, que hace referencias a experiencias subjetivas.

Sin embargo Beltrán (2000), se pregunta qué es la realidad social?; señala que lo llamado sociedad no es más que un conjunto de individuos, para otros la realidad social es algo más, y más complejo, que los individuos forman parte de ella, es decir que los individuos

son productos sociales, que han socializado en la cultura de su medio social y han interiorizado los valores, normas, símbolos, ideas, creencias, que constituyen los recursos adaptativos y las respuestas a los problemas de la vida que la sociedad ha acertado en formular, recursos y respuestas.

Al respecto Ibáñez (1985) infiere, la realidad social se construye social y subjetivamente del individuo, donde el sujeto en el acto cognoscitivo establece los límites de su propia acción, y lo hace definido por el marco del orden social en que se ubica temporal y espacialmente, de forma que la realidad social subjetiva se gesta en la vida del sujeto en el transcurso de los procesos sociales y se reproduce solo por los mismos procesos sociales. No se trata de un sujeto fuera del mundo social sino de un sujeto situado en una matriz de actos de fondo, el sujeto se constituye por el periodo histórico en que actúa y por su propia experiencia en la vida, de donde emergen categorías y significados culturales que ordenan cognoscitivamente la realidad social.

La realidad social se caracteriza por ser compleja y heterogénea, en la que se pueden distinguir diferentes niveles que forman parte de las dimensiones de una unidad misma, que se entiende, como un todo con propiedades emergentes, productos de las relaciones entre los individuos, donde cada actor social se define con relación a los otros actores sociales y el sistema social adquiere sentido y significación a partir del proceso de interrelaciones.

Realidad y comportamiento social

En todas las sociedades las personas se organizan continuamente en formas complejas con el fin de producir instituciones, actividades cooperativas y estructuras sociales que adquieren una vida y un estabilidad propia, según Schwartz y Jacobs (1984), se puede hablar acerca de las metas, los motivos, las funciones y las características de las sociedades, las instituciones y otras totalidades sociales, como si existieran objetiva e independientemente de las personas que las componen, donde los seres humanos se organizan a sí mismo en relaciones simbólicas intrincadas para formar entidades mayores.

El análisis social del conocimiento coloca de relieve que las forma de pensar de los sujetos o actores sociales en su mundo de vida, son el

resultado de procesos históricos y sociales sobre la realidad social, y que constituye al mismo tiempo un proceso de construcción de dicha realidad, por cuanto no se puede suponer como independiente de las condiciones sociales, en las que surge esta realidad, de tal manera que todo conocimiento es relativo a un sujeto o grupo social, lo que significa que existe una indesligable relación sujeto-objeto de conocimiento sobre la construcción social de la realidad. Toda realidad es en parte construida de un modo simbólico, por lo que los efectos de la realidad social sobre el comportamiento humano no son directos, sino que están mediados por las definiciones sociales de los actores sociales.

En este sentido Mills (1978), explica que la realidad social, constituye un imaginario social, que consiste en la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntima del yo humano y ver las relaciones entre ambas. Para Schütz (1993), la realidad social se puede analizar desde la perspectiva como las personas dan sentido a sus acciones y al mundo en que viven, es por ello que la realidad social no es algo externo ni puede ser reducida por una mera percepción sensorial, sino que es una muestra de lo construido por la experiencia de los sujetos que forman parte del mundo social.

Siguiendo a Álvaro (2003), comprender el comportamiento de las personas en el mundo de la vida donde viven y que los signos y significados que les dan a sus acciones, forman parte de la cultura anterior; pero, esta cultura se va construyendo con el conocimiento social basado en las experiencias vividas, las cuales son compartidas mediante la interacción y la intersubjetividad. El lenguaje es el mecanismo principal de objetivación de la vida cotidiana, en el sentido que son accesibles objetivamente más allá de las expresiones de intenciones subjetivas del aquí y ahora, como sistemas de signos, por lo que el lenguaje posee la cualidad de la objetividad.

Entender la realidad social como realidad externa significa ignorar que la misma es producto humano, ello representa que las estructuras objetivas del mundo no es independiente de los sujetos que las construyen y el orden social es una consecuencia de la acción de los individuos. El comportamiento social de los sujetos opera con las representaciones simbólicas de la realidad social, que son las vivencias concretas de los sujetos, su experiencia acumulada,

sus sentimientos, creencias, propósitos, significados del mundo subjetivo.

El comportamiento social del hombre, las acciones y los hechos sociales en su contexto tienen, según Germaná (1996), sentido si son integrantes de una totalidad histórica; si son parte de un mundo simbólico y, si son los resultados de una red de relaciones y de una historicidad determinada. Los hechos cobran sentido porque son partes de representaciones simbólicas, los sujetos manifiestan su interioridad mediante expresiones sensibles y toda manifestación social refleja una interioridad subjetiva; al actuar las personas piensan, valoran, tienen sentimientos, y motivaciones. Los hechos sociales cobran sentido con relación al todo, son partes de un entramado de relaciones, no son objetos substancialistas, aislados de la estructura relacional, cada elemento tiene un sentido y una significación solo a partir de la compleja estructura de relaciones de la que forma parte.

El comportamiento social de los sujetos, las acciones y los hechos sociales que forman parte del mundo simbólico y del proceso de interacción continua, van a generar rutinas de comportamientos que paulatinamente adquieren una realidad objetiva y que de alguna manera se les imponen a los sujetos como algo externo y coercitivo, lo que implica que la realidad objetiva, se convierta en una realidad subjetiva, que tiene que ser legitimada con el fin de garantizar su aceptación por parte de otros individuos que no han participado en la construcción del orden social; la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos sociales e institucionales, que están constituidos por los universos simbólicos que son concebidos como la matriz de todos los significados objetivados socialmente, y subjetivamente reales, ésta se produce por medio de totalidades simbólicas que no pueden de ningún modo, experimentarse en la vida cotidiana.

Weber (1990), indica que la acción social abarca cualquier tipo de comportamiento humano, el cual se orienta por las acciones de otros, y dichas acciones pueden ser presente, pasadas o esperadas, ya que existe una relación social donde quiera que haya reciprocidad por parte de dos o más individuos, quienes refieren sus acciones a actos de otros.

El autor sostiene que el individuo en este proceder social actúa de acuerdo a sus intereses, que en el primer caso, valora racionalmente las probables consecuencias de un determinado acto en los términos del cálculo de medios para un fin; en el segundo caso actúa de acuerdo a un ideal que pasa por encima de todo y no toma en cuenta la relevancia de ninguna otra consideración; sin embargo se trata de una acción racional, ya que implica la fijación de objetivos coherentes hacia los cuales el individuo encauza su actividad, en el tercero de los casos, el individuo tiene una idea clara y definida de su actividad que domina, actúa de acuerdo a su estado emotivo y como tal está en los límites entre el proceder significativo y el no significativo, y en el último de los casos, el individuo actúa plenamente con sentido a través de la acción tradicional, la cual se lleva a cabo bajo el influjo de la costumbre y el hábito, lo que implica que las acciones cotidianas de la gente la cumplen por la costumbre habitual.

Así se tiene que, existe una relación profunda de carácter empírica entre convencionalismos, costumbre y ley, ya que los que dictan las leyes sobre una conducta que antes fue meramente usual, descubren frecuentemente que es muy poco lo que se consigue para aumentar la conformidad a aquella prescripción, y en todo caso los usos y costumbres dan origen a normas que se convierten en leyes.

La realidad social: perspectivas metodológicas

Para Schütz (1993), la comprensión *Verstehen* es el método utilizado por el pensamiento de sentido común para orientarse dentro del mundo social y entenderse con él, es decir con el mundo social, desde el punto de vista epistemológico, es posible tal comprensión si se refiere a un enunciado expuesto en otro contexto, si esto es así, representa un escándalo de la filosofía, por el hecho que no se haya encontrado todavía una solución satisfactoria para el problema de nuestro conocimiento de otras mentes y, en conexión con él, de la intersubjetividad de nuestra experiencia del mundo natural y del mundo sociocultural, y que, hasta hace muy poco, este problema no haya atraído siquiera la atención de los filósofos, pero la solución de este difícilísimo problema de interpretación filosófica es una de las primeras cosas que se presuponen en el pensamiento de sentido común y son resueltas, prácticamente sin ninguna dificultad, en cada una de las acciones cotidianas, ya que los seres humanos no somos fabricados en retortas, sino engendrados por los padres, la

experiencia de la existencia de otros seres humanos y del sentido de sus acciones es, sin duda, la primera y más original observación empírica que hace el hombre.

En este mismo sentido Schutz (1993), sostiene que muchos filósofos tan diferentes como James, Bergson, Dewey, Husserl y Whitehead, concuerdan en que el conocimiento de sentido común de la vida cotidiana es el fondo incuestionado, pero siempre cuestionable, dentro del cual comienza la investigación, y el único en cuyo interior es posible efectuada.

Además ha señalado que el objetivo de la ciencia es elaborar una teoría que concuerde con la experiencia explicando los objetos de pensamiento construidos por el sentido común mediante las construcciones mentales u objetos de pensamiento de la ciencia, en donde todos estos pensadores concuerdan en afirmar que todo conocimiento del mundo, tanto en el pensamiento de sentido común como en la ciencia, supone construcciones mentales, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones específicas del nivel respectivo de organización del pensamiento.

Es por ello que en el desarrollo de las ciencias sociales han coexistido diferentes proposiciones tanto sobre el objeto de estudio, como sobre el método, de forma que la objetividad científica encuentra su manifestación más clara en la naturaleza reflexiva del sujeto y objeto. El contenido del conocimiento social es subjetivo y objetivo. Subjetivo en tanto es una construcción del sujeto epistemológico, una forma de la actividad humana; y objetivo porque es una cualidad de la realidad social, si no perdería su correspondencia con el objeto.

Para Berger y Luckman (1968), los objetos que demarcan el área de la investigación social y el conocimiento de la realidad social son varios, como son la sociedad como dinámica propia, la sociedad como producto del hombre y el hombre como producto de la sociedad. Esta concepción plural del objeto conlleva a diversas alternativas metodológicas y a la necesidad de adecuar el método al objeto.

Para Ibáñez (1986), Investigar la realidad social no es fácil, porque el investigador forma parte de la realidad social que debe investigar. La oposición sujeto/objeto se difumina, pues objeto es lo que está fuera del sujeto, literalmente “lo que ha sido arrojado del sujeto”, y

aquí el sujeto está dentro del objeto, y ¿cómo podemos comprender a lo que nos comprende? Pues sujeto es lo que está sujetado o ligado, siendo el objeto aquello de lo que el sujeto está suelto, y aquí el sujeto está ligado por el objeto, aprisionado en el orden social que debe investigar. La investigación social es contradictoria, es una tarea necesaria e imposible. Necesaria, porque la sociedad requiere de conocimientos científicos, como forma de la existencia humana. Tarea difícil de realizar por la unidad entre el pensamiento y realidad social, la objetividad es un valor inalcanzable, el objeto de investigación se desplaza al encuentro de nuestras explicaciones, no solo porque modificamos la realidad al estudiarla, sino porque tiene un carácter provisional, es un conocimiento transicional, resultado de un momento determinado. La objetividad del conocimiento se basa en un criterio formal y en un criterio socio histórico.

Existen tres perspectivas en la investigación de la realidad social que Ibáñez (1985) las denomina: Perspectiva distributiva, cuyo ejemplo más general y concreto en la encuesta social, la perspectiva estructural, cuyo ejemplo es el grupo de discusión y la perspectiva dialéctica, que aplica el componente semiótico, siendo el sicoanálisis el ejemplo general. Callejo (1998), siguiendo a Ibáñez, señala las tres perspectivas metodológicas (distributiva, estructural y dialéctica) integran un mismo eje horizontal, se cruzan en un eje vertical formado por los niveles de la investigación (epistemológica, metodológica y tecnológica). En principio, cada una de las perspectivas es una particularidad en el nivel metodológico. Las tres perspectivas, a las que frecuentemente se equipara con los niveles de la investigación, no están cerradas entre sí: los tres niveles constituyen una unidad abierta que se está siempre reconstruyendo y des construyendo y que se expresa, integrando continuidades y discontinuidades.

Los métodos propios de los ciencias sociales, son considerados por Beltrán (2000), como las vías de acceso a la realidad social y señala expresamente que se trata de los métodos históricos, comparativo, cuantitativo, cualitativo y crítico racional, métodos que de ninguna manera pueden considerarse cerrados o exhaustivos, por lo que existen muchas combinaciones posibles entre dichos métodos. El investigador tiene que considerar lo que pretende tomar como objeto, para optar por el método adecuado según el caso; no todos sirven para todo, es decir qué método es insustituible para ciertas cosas y completamente inapropiado para otras.

El método histórico

La ciencia de la sociedad ha de recurrir de manera sistemática al método histórico, no quiero decir que la Sociología deba incluir entre sus técnicas de investigación las que son propias del historiador para reconstruir el pasado e interpretarlo, sino solo que el sociólogo ha de interrogarse, e interrogar a la realidad social, acerca del *cursum* sufrido por aquello que estudia, sobre cómo ha llegado a ser como es, e incluso por qué ha llegado a serlo. Es evidente que el método histórico, no es para hacer predicciones históricas, sino más bien hacer postdicción histórica; esto es, que los investigadores se esfuercen en ver la formación de los fenómenos sociales a lo largo del lapso de tiempo conveniente y que perciban la duración de la realidad social, tanto en el período corto como largo, como el ámbito preciso para hablar de los cambios experimentados.

Es evidente que, tanto en el caso de la postdicción como en el de la predicción, el sociólogo que busca en la historia, está buscando factores causales; no, desde luego, la causa que explique maravillosamente lo que se estudia, sino el conjunto de múltiples causas que siempre rodean confusamente el proceso de que se trate, por más que en el mejor de los casos pueda discernirse una cierta jerarquía causal.

El método comparativo

El método comparativo es consecuencia de la conciencia de la diversidad, la variedad de formas y procesos, de estructuras y comportamientos sociales, tanto en el espacio como en el tiempo, lleva necesariamente a la curiosidad del estudioso el examen simultáneo de dos o más objetos que tienen a la vez algo en común y algo diferente; pero la satisfacción de tal curiosidad no lleva más allá de la taxonomía y la tipificación, y cuando se habla del método comparativo en las ciencias sociales parece que quiere irse más lejos de esas básicas operaciones de toda ciencia. Una importante consecuencia de la conciencia de la diversidad es la eliminación, o al menos la erosión, de lo que se conoce como etnocentrismo, actitud que se ha revelado particularmente estéril y perniciosa en las ciencias sociales en la medida en que trata de explicar y comprender fenómenos ajenos con categorías propias, desvirtuando con ello el empeño de obtener conocimiento que pueda ser llamado tal.

El método crítico racional

El objetivo de la teoría crítica es la emancipación del hombre de la esclavitud. Horkheimer (1973), sostiene que el positivismo científico implica consagrar la que llama razón subjetiva o instrumental y rechazar la razón objetiva, se considera que la tarea de la razón consiste en hallar medios para lograr los objetivos propuestos en cada caso, sin reparar en qué consiste en cada caso el objetivo específico propuesto; la razón tiene que adecuarse a los modos de procedimiento afines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden. Los fines no son, pues, manejables por la razón instrumental, esto es, por la ciencia positivista, constituyen algo dado, sobreentendido; la ciencia se ocupa de clasificar y deducir, de acomodar medios afines. En contraste con ello, la ciencia articulada como razón objetiva debe enfocarse sobre la idea del bien supremo, del problema del designio humano y de la manera de cómo realizar las metas supremas. Para Beltrán, la utilización del método crítico-racional constituye una más de las diferencias que distinguen a las ciencias sociales de las ciencias naturales; porque la ciencia social empírico-analítica se confunde a sí misma si se auto interpreta como rama específica de una ciencia unitaria definida metodológicamente según el modelo de las ciencias naturales.

El método cuantitativo

Las ciencias sociales, pueden y deben utilizar el método cuantitativo, pero solo para aquellos aspectos de su objeto que lo exijan o lo permitan. Desde dos puntos de vista se ha vulnerado esta adecuación del método con el objeto, por una parte, un cierto humanismo delirante ha rechazado con frecuencia cualquier intento de considerar cuantitativamente fenómenos humanos o sociales, apelando a una pretendida dignidad de la criatura humana que la constituiría en inconmensurable; de otro lado, una actitud compulsiva de constituir a las ciencias sociales como miembros de pleno derecho de la familia científica físico-natural ha llevado a despreciar toda consideración de fenómenos que no sea rigurosamente cuantitativa y formalizable matemáticamente.

El método cuantitativo se utiliza para el estudio de determinados aspectos de la realidad social, es siempre empírico, lo que significa que el método cuantitativo y el empirismo no son la misma cosa, pero

no es cierto lo contrario, pues empírica es también la investigación cualitativa, en la medida en que no es puramente especulativa, sino que hace referencia a determinados hechos. Una interpretación exageradamente amplia de la noción llevaría a que prácticamente toda indagación o reflexión posible sería empírica, pues siempre habrá algún hecho como referente más o menos próximo para ella quizá convenga, sin embargo, reservar la utilización del término empírico para la investigación o la reflexión cuyo referente fáctico sea sumamente próximo, ya se utilice el método cuantitativo o el cualitativo.

El método cualitativo

Para explicar el método cualitativo Beltrán (2001), establece la antinomia entre lo cantidad y la cualidad y señala expresamente que la cuantificación se ha tornado en símbolo de prestigio para muchos científicos sociales, por el contrario para otros, la cuantificación representa la anatema o la pesadilla con reacciones desproporcionadas, pero esta dicotomía es ilegítima, por cuanto la ciencia se refiere al mundo, a las propiedades y a las relaciones entre las cosas, por lo tanto una cantidad es una cantidad de algo, es una cantidad de una cualidad, una propiedad cuantitativa es una cualidad a la que se le ha asignado un número. La diferenciación entre propiedades cuantitativas y cualitativas es, pues, provisional e inexacta con lo que la distinción entre un método cuantitativo y otro cualitativo, aunque posible, sería igualmente provisional; y, desde el punto de vista del prestigio de lo cuantitativo, todo método cualitativo sería insuficientemente científico, no lo bastante maduro, o demasiado perezoso.

Ibáñez citado por Beltrán (2001), plantea que en el método cualitativo, no se puede renunciar a la ilusión de transparencia del lenguaje y su consideración como objeto e instrumento de la investigación social y señala que la negación al lenguaje de su condición de proveído, y su cuestionamiento, implica una ruptura epistemológica que constituye el método cualitativo; es así como la ruptura estadística intenta ir a las cosas mismas, a los hechos desnudos, traspasando la ideología que la cosa traía, la ruptura lingüística des-construye la noción ideológica para reconstruir con sus fragmentos un concepto científico, de esta forma, el propio discurso se constituye en el objeto privilegiado de la investigación

social, el lenguaje no es solo un instrumento para investigar la sociedad, sino el objeto propio del estudio, pues, el lenguaje es lo que la constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio y en el tiempo. En definitiva, la tecnología estadística ocupa un lugar subordinado a la tecnología lingüística, pues contar unidades es una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer identidades y diferencias; dicho de otro modo: Las técnicas cualitativas no son menos matemáticas que las técnicas cuantitativas. Por lo tanto en el método cualitativo, se establecen identidades y diferencias y el lenguaje es el elemento constitutivo del objeto.

Rusque (1999) plantea que en el proceso de la investigación cualitativa debe observarse, lo que ella denomina, los cuatro polos del proceso de investigación cualitativa, como son el polo epistemológico, el polo teórico, el polo morfológico y el polo técnico. Señala que su propuesta se basa en el modelo de comprensión práctica de Bruyne, Herman y Schoutheete (1974), quienes conciben la práctica metodológica como un espacio cuadripolar construido en campo de conocimiento determinado, mediante una aproximación global, como sea posible, en el proceso de investigación.

La autora explica que en el polo epistemológico se analiza la práctica metodológica en varios aspectos, como son lo relacionado con la función de la epistemología y los postulados ontológicos, es decir la concepción relativa al nivel de la realidad de los objetos de conocimiento, igualmente se aborda la concepción paradigmática a partir de la ubicación de los paradigmas cualitativos y cuantitativo y finalmente se trata lo referente al discurso y a los criterios de cientificidad y objetividad: validez y fiabilidad.

En el polo teórico, que representa la instancia metodológica, es donde se definen los conceptos y se establecen las hipótesis, se proponen las reglas de interpretación de los hechos y de búsqueda de soluciones provisionarias que se van dando en cada problemática. El polo morfológico es el lugar de la objetivación, representa el plan de organización de los fenómenos, los modos de articulación de la teoría y la problemática de la investigación. El polo técnico, corresponde a la instancia metodológica según el cual el investigador recibe o toma datos sobre el mundo real, asumiendo que éste es observable por los sentidos. Tiene por función sacar los hechos de los sistemas de

significados poniéndolos en evidencias a través de la utilización de procedimientos que recojan datos empíricos.

Referencias

- Álvaro, J. (2003). *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona. Editorial U.A.C.
- Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid. Tecnos.
- Beltrán, M. (2000). *Perspectivas sociales y conocimiento*. España. Antropos.
- Beltrán, M. (2001). *Ciencia y sociología*. Madrid. C.I.S.
- Berger, P. y Luckmann (1968). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Santa fe de Bogotá. Ediciones Uniandes.
- Germaná, C. (1996). Las exigencias actuales del oficio del sociólogo. *Revista de Sociología, N° 10*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires. Ediciones Sur.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*. Madrid. Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985). *Las medidas en la sociedad*. Madrid. Siglo Ed. XXI.
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del Análisis Social. La realidad social y su conocimiento*. México. Fondo de cultura económica.
- Popper, K. (1967). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona. Paidós.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas, Venezuela. Faces-U.C.V.

- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España. Ed. Paidós Ibérica.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México. Trillas.
- Wallerstein, I. (1997). *El espacio tiempo como base del conocimiento*. Análisis Político, núm. 32, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, septiembre-diciembre.
- Weber, M. (1990). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires. Amorrortu.

Aristóbulo Cáceres Acosta: Post-doctor en Investigación Educativa. Ivised-Upel. Doctor en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Magíster Scientiarum en Educación Mención Administración Educativa, egresado de la Universidad Experimental Simón Rodríguez. Magíster en Derecho del Trabajo egresado de la Universidad de Carabobo. Licenciado en Educación (UC). Abogado (UC). Profesor Asociado dedicación exclusiva - FaCE Universidad de Carabobo. aristo@cantv.net / aristobulocaceres@gmail.com



FUNDACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Miguel Martínez Miguélez

“Ser humano es ser interpretativo”

(Heidegger, 1974)

RESUMEN

El siglo XX nos ha introducido en un mundo de realidades complejas y emergentes en todos los ámbitos del mismo; pero es, sobre todo, su fuerte interdependencia y sus interacciones ocultas las que postulan una nueva conciencia y un paradigma de la racionalidad acorde con esas realidades y que superen las patologías epistemológicas de nuestra civilización. Este estudio trata de ilustrar brevemente las áreas más importantes para lograr ese objetivo: cambiando nuestra epistemología por una de un contexto más amplio y un modelo dialéctico del conocimiento; con la búsqueda de relaciones y de relaciones entre relaciones que dan forma a nuestras vidas; con una hermenéutica o experiencia de verdad total que, más que conocida, es vivida por el sujeto al usar procesos gestálticos y estereognósticos; en síntesis, debemos observar no puntos, sino redes de relaciones y, al mismo tiempo, las complejidades entre los diferentes niveles de conexión. En esta línea de pensamiento, se sugieren ideas básicas de la fenomenología, de la “intencionalidad” y de los procedimientos matemáticos de la multiplicación matricial como una ayuda que integra el enfoque de la apreciación cualitativa con la ponderación cuantitativa.

Palabras clave: hermenéutica, paradigma, gestalt, estereognosia, conciencia

Recibido: 13/12/2013

Aprobado: 27/03/2014

FOUNDATION OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODOLOGIES

Abstract

The twentieth century has introduced us in a world of complex and emergent realities in all its areas; but it is, mainly, its strong interdependence and its hidden interactions that postulate a new conscience and a paradigm of rationality with those realities that surpasses the epistemological pathologies of our civilization. This study tries to briefly illustrate the most important areas to obtain that objective: that is, with change of our epistemology by one of an ampler context and a dialectic model of knowledge; with search of relations and relations between relations that give form to our lives; with a hermeneutics or true total experience that, more than well-known, is lived by the subject when using gestalt and stereognosic processes; in brief, we must not observe points, but networks of relations and, at the same time, complexity between different levels of connection. In this line of thought, basic ideas of phenomenology and “intentionality” are suggested and, at the same time, the mathematical procedures of the matrix multiplication as an aid that integrates the approach of the qualitative appreciation to the quantitative weighting.

Keywords: hermeneutics, paradigm, gestalt, stereognostic, conscience.

Visión de conjunto

A veces, alguien, un familiar o un amigo, nos advierte que tenemos la camisa torcida; tratamos de enderezarla, pero no lo conseguimos; hasta que nos damos cuenta que introdujimos un botón por el ojal equivocado.

También Ptolomeo, en el siglo II de nuestra era, trató de “rectificar”, según él, lo que ya habían establecido *correctamente* la Escuela Pitagórica, Filolao y Aristarco de Samos desde el siglo VI a.C.: “que La Tierra giraba alrededor del Sol y sobre sí misma”, y puso las cosas al revés. El error de Ptolomeo necesitó 14 siglos, hasta la llegada de

Copérnico, para ser entendido y corregido, volviendo al pensamiento de los griegos: “somos nosotros, en la superficie de La Tierra, los que giramos con ella y alrededor del Sol”.

Immanuel Kant aplicó, en su obra *Crítica de la Razón Pura* (1781, 1ra. edic.), la idea de los griegos y de Copérnico al “proceso general de la percepción”. Por ello, solía aconsejar a sus alumnos que “no miraran tanto a lo que la gente decía que veía, sino que miraran a su ojo”; de aquí, la famosa “*revolución copernicana* de Kant”. En esto, estaba muy de acuerdo con Aristóteles que había defendido que “no era el ojo el que veía sino la *psique*”.

Todo esto, que parece tan antiguo, es también muy actual, y pareciera que el hombre es siempre el mismo, y que, como dice el adagio, “*el que no conoce la historia está condenado a repetirla*”. En efecto, no llevamos ahora 14 siglos (como Copérnico desde Ptolomeo) sino, al menos, 24, para acabar de entender lo que Platón solucionó perfectamente en su diálogo *El Teeteto* o *De la Ciencia*, que, en resumidas cuentas, lo expresó también después Aristóteles en su obra *Metafísica*: “el todo es más que la suma de sus partes” (Libro IV, caps. 5, 6).

Aunque esto lo entendieron muy bien los psicólogos alemanes de la *Gestaltpsychologie*, desde principios del s. XX, con sus investigaciones y experimentos sobre la *percepción visual y auditiva*, pareciera que no lo ven así *muchas* técnicas multivariadas cuantitativas que, con infinidad de procesos computarizados, terminan sosteniendo, en la práctica, que el todo es igual a la suma de sus partes, enredadas de una u otra forma, como explicaremos más adelante. En concreto, no terminan de pasar el botón por el ojal correcto; claro que, en este caso, el ojal (el todo) no se ve ni se puede medir sin más; hay que actuar en medio de una “cierta oscuridad”; oscuridad que constata el mismo Heisenberg (1958) en la física, al decirnos que el físico tiene que tratar con muchas entidades subatómicas que son “*inobservables*”.

Veamos más de cerca lo que nos dice Platón en el diálogo mencionado:

Teeteto (alumno excepcional): “explícate mejor, Sócrates”.

Sócrates: “Ya que hemos hablado de las partes, digamos que el *todo* es, por necesidad, la *totalidad de las partes*. Pero, ¿esa totalidad

a la que tú te refieres resulta una *forma única muy otra* que la totalidad de las partes?

Teeteto: “Yo, por lo menos, así lo creo”.

Sócrates: “¿Afirmarías la *identidad* de la suma y del todo o dirías quizá que son algo diferente?”

Teeteto: “...me atrevería a decir que son *algo diferente*”.

Sócrates: “... tu empeño es meritísimo. Ahora, falta por comprobar la bondad de tu respuesta...: la diferencia entre la *suma de las partes* y el *todo*..., y ésta es una lucha sin cuartel, Teeteto”.

También Aristóteles había señalado que:

...lo que aparece no es simplemente *verdadero*, sino tan solo lo es para aquel a quien le parece, cuando le parece, en cuanto le parece y tal como le parece...; porque no todas las cosas parecen lo mismo a todos, y aun a uno mismo no siempre las mismas parecen iguales, sino muchas veces contrarias, hasta al mismo tiempo...; por esto, la naturaleza de un ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino solamente según algunos de sus *aspectos* y de acuerdo con nuestras propias *categorías*. (*Metaf.* Libro IV, cap. 6). Igualmente, nos advierte que la intención, el interés o deseo con que miramos las cosas tiene tanto poder sobre nuestros sentidos que acomoda, desvirtúa o transforma esos objetos adaptándolos a su perspectiva.

En un seminario entre científicos de la física cuántica, en la década de los años 30, estaba Einstein desarrollando una ecuación en el pizarrón, y Niels Bohr –frecuente opositor de sus ideas– le objetó, en forma algo ofensiva, que estaba cometiendo ciertos errores y “pareciera que no sabía Matemáticas”; a lo cual Einstein respondió: “está bien, no sé calcular, pero sé *pensar*” (Clark, 1972:419 y ss.). ¿Qué entendía Einstein por “*saber pensar*”? También, Edgar Morín, al tratar sobre la reforma académica y el *pensamiento*, titula una reciente obra suya (1999) “*La cabeza bien puesta*”. Y Martín Heidegger publicó un libro entero de más de 200 páginas con el título *¿Qué significa pensar?* (2005), en el cual afirma frecuentemente que “la

mayoría de los hombres no sabe pensar”, porque “el verdadero objeto del pensar rehuye de una mente superficial y banal”; y porque, en fin, “piensan algo que no merece la pena” (pp. 16-20).

Bohr afirmaba que “cuando se trata de átomos, el lenguaje solo se puede emplear como en *poesía*. Al poeta le interesa no tanto la descripción de hechos cuanto la creación de imágenes” (en Bronowski, 1979:340). Y, refiriéndose a la naturaleza íntima del mundo atómico, señala una idea básica que, *a fortiori*, es válida para las ciencias humanas:

Conocen, sin duda –decía él– la poesía de Schiller *Sentencias de Confucio*, y saben que siento especial predilección por aquellos dos versos: “*Solo la plenitud lleva a la claridad y es en lo más hondo donde habita la verdad*”. La plenitud es aquí no solo la plenitud de la experiencia, sino también la plenitud de los conceptos, de los diversos modos de hablar sobre nuestro problema y sobre los fenómenos. *Solo cuando se habla sin cesar con conceptos diferentes de las maravillosas relaciones entre las leyes formales de la teoría cuántica y los fenómenos observados, quedan iluminadas estas relaciones en todos sus aspectos*, adquieren relieve en la conciencia sus aparentes contradicciones internas, y puede llevarse a cabo la transformación en la *estructura del pensar*, que es el presupuesto necesario para comprender la teoría cuántica (...) Hemos de poner en claro el hecho de que el lenguaje solo puede ser empleado aquí en forma parecida a la *poesía*, donde no se trata de expresar con precisión datos objetivos, sino de suscitar imágenes en la conciencia del oyente y establecer *enlaces simbólicos* (...) *Desde el momento en que no pudiéramos hablar ni pensar sobre las grandes interdependencias, habríamos perdido la brújula con la que podemos orientarnos rectamente* (en Heisenberg, 1975:52, 259, 269).

Este “*hablar sin cesar con conceptos diferentes*” es precisamente lo que hace el científico que ha intuido una nueva *teoría*, lo que hace el místico que ha tenido una experiencia directa del *misterio* y lo que hace toda persona que ha vivido una *experiencia cumbre*, como la llama el psicólogo humanista Abraham Maslow (1970). Es como si la realidad, sobre todo la realidad humana, tuviera una *forma*

poliédrica, de muchas caras, y que, para entenderla, es necesario moverse en todas las direcciones. Con el lenguaje (nombres, adjetivos, adverbios... podemos hacernos entender y, cuando no lo conseguimos, podemos, incluso, entender por qué).

Modelo dialéctico del conocimiento

Según la *Psicología de la Percepción* actual, el espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce a través de todo un sistema neurocerebral donde sus sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas, y es el espíritu-cerebro el que produce lo que se llama *representaciones, nociones e ideas* por las que percibe y concibe el mundo exterior. Nuestras ideas no son *reflejos* de lo real, sino *traducciones* de lo real (Morín, 1984). Las cámaras siempre registran objetos, pero la percepción humana siempre es la percepción de papeles funcionales.

Ante esta constatación, Mario Bunge (1972) afirma que, se supone que la física teórica representa ciertos aspectos de sus referentes, si bien de una manera hipotética, incompleta y simbólica; pero ésta y no otra es la única forma posible en que la teoría física refiere objetos reales de la manera más objetiva y verdadera posible: “ninguna teoría física pinta o retrata directamente un sistema físico”, porque toda teoría se construye con *conceptos*, y no con imágenes, los cuales solo refieren *algunos* aspectos, considerados relevantes por el perceptor, de los objetos físicos realmente existentes. La física intenta representar la realidad, aunque tal representación no puede ser sino hipotética, indirecta y parcial (p. 187).

El contenido verbal de la vivencia es el *concepto*, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa (Korzybski, 1954).

Ya Kant había alertado que “el maduro juicio de nuestra época no quiere seguir contentándose con un *saber aparente* y exige de la razón la más difícil de sus tareas, a saber, que de nuevo emprenda *su propio conocimiento*” (1781:121). Esto, sobre todo, con el fin

de superar lo que él y Heidegger llamaron “el *realismo ingenuo*” (1974:135).

A la clarificación de este mismo razonamiento, en *forma técnica y precisa*, le dedicó Kant la mayor parte de su vida (1787, 2da. edic.):

Puesto que esta facultad de *síntesis* se debe llamar “*entendimiento*”, para distinguirla de la “*sensibilidad*”, resulta siempre que es un acto intelectual todo *enlace, unidad o liga* (*Verbindung*), consciente o inconsciente, ora abrace *intuiciones* o conceptos diversos, ora sean o no sensibles estas *intuiciones*. Llamaremos este acto en general *síntesis* para hacer notar con esto que no podemos representarnos nada *enlazado* en el objeto sin haberlo hecho antes nosotros mismos, y que de todas las representaciones *el enlace es la única que no puede ser dada por los objetos, sino solamente por el sujeto mismo...* El *enlace* es la representación de la unidad *sintética* de la diversidad... La representación que puede darse *antes* de todo pensamiento se llama *intuición*. Toda diversidad de la intuición tiene, pues, relación necesaria con el *Yo pienso* en el mismo sujeto en quien se encuentra esta diversidad”..., ya que “todo pensamiento debe referirse, en último término, directa o indirectamente, mediante ciertos signos, a las *intuiciones*”... “Este principio es el más elevado de todo el conocimiento humano...; *el principio de la unidad sintética de la apercepción* (es decir: de la percepción consciente) *es el principio supremo de todo uso del entendimiento* (pp. 172, 241-254, 260-261).

Por su parte, los *gestaltistas*, con el estudio del fenómeno *fi*, aclaran la naturaleza del movimiento aparente, base, posteriormente, del cine. Y los grandes físicos cuánticos del s. XX fundamentan la revolución de la física sobre la base de que la *relación sujeto-objeto* (en este caso observador-átomo) cambia la naturaleza no solo percibida sino *real* del átomo. La teoría de la relatividad, por otra parte, supera las teorías newtonianas vigentes desde hacía tres siglos, y hace ver que los fenómenos dependen y son *relativos* al observador.

Por esto, Nietzsche, les solía decir, irónicamente, a los que no aceptaban esta realidad, que era porque “creían en el dogma de la *inmaculada percepción*”.

Según Echeverría (1989:25), en el Simposio Internacional de Filosofía de la Ciencia del año 1969, se “levantó lo que se ha llamado el *acta de defunción* de la concepción heredada (el positivismo lógico), la cual, a partir de ese momento, quedó abandonada por casi todos los epistemólogos”, debido, como señala Popper (1977:118), “a sus *dificultades intrínsecas insuperables*”. De igual manera, conviene oír la solemne declaración pronunciada más recientemente (1986) por James Lighthill, presidente de la *International Union of Theoretical and Applied Mechanics*, es decir, la Sociedad Internacional actual de la Mecánica, a cuya afiliación ideológica perteneció el mismo Heinrich Hertz, considerado como el principal fundador del método científico tradicional.

Aquí debo detenerme –dijo Lighthill desde el Presidium– y hablar en nombre de la gran *Fraternidad* que formamos los expertos de la Mecánica. Somos muy conscientes, hoy, de que el entusiasmo que alimentó a nuestros predecesores ante el éxito maravilloso de la mecánica newtoniana, los condujo a hacer generalizaciones en el dominio de la predictibilidad (...) que reconocemos ahora como *falsas*. Queremos colectivamente *presentar nuestras excusas* por haber inducido a *error* a un público culto, divulgando, en relación con el determinismo de los sistemas que satisfacen las leyes newtonianas del movimiento, ideas que, después de 1960, se han demostrado *incorrectas* (p. 38).

Esta confesión no necesita comentario alguno, pues, como dice el lema de la justicia procesal, “a confesión de reo, relevo de pruebas”.

Sin embargo, el Premio Nobel de Química (1977), Ilya Prigogine, la comenta afirmando lo siguiente: “Es cierto que cada uno de nosotros puede cometer errores y después debe excusarse por haberlos cometido, pero es algo totalmente *excepcional* oír a los *expertos* reconocer que *durante tres siglos* se han equivocado en un punto *esencial* de su propio campo de investigación” (1994:28).

Estas ideas son avaladas hoy día también por los estudios de la Neurociencia (Popper-Eccles, 1985); Eccles obtuvo el Premio Nobel por sus descubrimientos sobre la *neurotransmisión*; estos autores señalan que:

...no hay “datos” sensoriales; por el contrario, hay un reto que llega del mundo sentido y que entonces pone al cerebro, o a nosotros mismos, a trabajar sobre ello, a tratar de interpretarlo... Lo que la mayoría de las personas considera un simple “dato” es de hecho el resultado de un elaboradísimo proceso. Nada se nos “da” directamente: solo se llega a la percepción tras muchos pasos, que entrañan la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos, el aparato interpretativo de los sentidos y la estructura del cerebro. Así, mientras el término “dato de los sentidos” sugiere una primacía en el primer paso, yo (Popper) sugeriría que, antes de que pueda darme cuenta de lo que es un dato de los sentidos para mí (antes incluso de que me sea “dado”), hay un centenar de pasos de *toma y dame* que son el resultado del reto lanzado a nuestros sentidos y a nuestro cerebro... Toda experiencia está ya interpretada por el sistema nervioso cien o mil veces antes de que se haga experiencia consciente (pp. 483-484).

Bunge, en su obra *La investigación científica* (1975), dice que la *psicología* y la *sociología*, a pesar de su enorme acervo de datos empíricos y generalizaciones de bajo nivel, siguen considerándose aún en un *estadio subdesarrollado porque no abundan en teorías* lo suficientemente amplias y profundas como para dar razón del material empírico disponible. Pero en ése como en otros departamentos de la investigación, la *teorización* se considera frecuentemente como un lujo, y no se admite como ocupación decente más que la recolección de datos, o sea, la descripción. Y esto hasta el punto de que está de moda en esas ciencias oponer la *teoría* (como especulación) a la investigación (entendida como acarreo de datos). Esta *actitud paleocientífica*, sostenida por un *tipo primitivo de filosofía empirista*, es en gran parte la *causa del atraso de las ciencias humanas*. En realidad, ese punto de vista ignora que los datos no tienen sentido ni pueden ser relevantes más que en un contexto teórico, y que la acumulación al azar de datos, e incluso *las generalizaciones que no son más que condensaciones de datos, son en gran parte pura pérdida de tiempo* si no van acompañadas por una *elaboración teórica* capaz de manipular esos resultados brutos y de orientar la investigación (pp. 413-416); cursivas nuestras.

De esta forma, la orientación *postpositivista* efectúa un *rescate del sujeto y de su importancia*. Así, la observación no sería pura e inmaculada (como si fuera percibida por “el ojo de Dios”), sino que implicaría una *inserción* de lo observado en un marco referencial o fondo, constituido por nuestras experiencias, valores, intereses, actitudes y creencias, que es el que le daría el sentido que tiene para nosotros. De ahí, la frase de Polanyi: “todo conocimiento es conocimiento *personal*” (y así titula su obra fundamental: *Personal Knowledge*, o su definición de ciencia como “un sistema de *creencias* con las cuales estamos comprometidos” (Polanyi, 1958:171).

En esta línea de pensamiento, Gadamer (1984) elabora un modo de pensar que va más allá del objetivismo y relativismo y explora “una noción enteramente diferente del conocimiento y de la verdad”. En efecto, *la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas auto-correctivos, de retro-alimentación y pro-alimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser “circulares”*. Por otra parte, la lógica dialéctica goza de un sólido respaldo filosófico, pues se apoya en el pensamiento socrático-platónico-aristotélico, como también en toda la filosofía *dialéctica* de Hegel, que es, sin duda, uno de los máximos exponentes de la reflexión filosófica a lo largo de toda la historia de la humanidad. En efecto, Ya Hegel (1966) había precisado muy bien “*este movimiento dialéctico*”, como lo llama él: donde el “ser en sí” pasa a ser “un ser para la conciencia” y “lo verdadero es el ‘*ser para ella*’ de ese ‘*ser en sí*’”. Pero, entre la pura aprehensión de ese objeto en sí y la reflexión de la conciencia sobre sí misma, “yo me veo repelido hacia el punto de partida y arrastrado de nuevo al mismo *ciclo*, que se supera en cada uno de sus momentos y como totalidad, pues la conciencia vuelve a recorrer necesariamente ese *ciclo*, pero, al mismo tiempo, no lo recorre ya del mismo modo que la primera vez” (pp. 58-59, 74-75), es decir, que se va elevando, en forma de una *espiral*, hacia una comprensión cada vez más completa.

En el ámbito de la experiencia total humana, existe, además, una “*experiencia de verdad*” (Gadamer, 1984:24-25), una vivencia con certeza inmediata, como la experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia, que son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica tradicional. En efecto, esta metodología usa, sobre todo, lo que Eccles (1985) llama el *etiquetado*

verbal, propio del hemisferio izquierdo, mientras que la experiencia total requiere el uso de *procesos gestálticos y estereognósticos*, propios del hemisferio derecho (p. 521).

La capacidad *estereognóstica* del cerebro la *vivimos* cuando oímos una orquesta o un buen equipo de sonido, y las ondas altas y bajas llegan a nuestro oído mezcladas con todos sus armónicos y sentimos una polifonía “estereofónica agradable”. Algo similar sucede, según el Premio Nobel en Neurofisiología John Eccles (1985), cuando nuestro cerebro tiene una *intuición* de una realidad compleja, que es “una *síntesis perceptiva superior de la estereopsis de profundidad, la cual constituye una interpretación global*” (p. 588). Una intuición es, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia, “una percepción clara, íntima e instantánea de una idea o una verdad, tal como si se tuviera a la vista”.

Gadamer (1984) señala que en los textos de los grandes pensadores, como Platón, Aristóteles, Marco Aurelio, San Agustín, Leibniz, Kant o Hegel, “se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse” (*ibidem*).

Continúa aclarando Gadamer cómo esta experiencia vivencial – que, “como vivencia, queda integrada en el todo de la vida y, por lo tanto, el todo se hace también presente en ella”– es un auténtico conocimiento, es decir, mediación de verdad, no ciertamente como conocimiento sensorial, conceptual y racional, de acuerdo a la ciencia y según el concepto de realidad que sustentan las ciencias de la naturaleza, sino como una pretensión de verdad diferente de la ciencia, aunque seguramente no subordinada ni inferior a ella. Por esto, cree que “la oposición entre *lo lógico* y *lo estético* se vuelve dudosa” (*ibid.* pp. 107, 139, 656). Ya Santo Tomás de Aquino había afirmado que “la belleza es el esplendor de la verdad tornado realidad”.

Este conjunto de ideas de autores eminentes llevaron al físico Fritjof Capra (2010) –según su propia confesión– a tener que ir más allá de la física y buscar un *marco conceptual más amplio*, y a darse cuenta de que las cuestiones sociales principales –salud, educación, derechos humanos, justicia social, poder político, protección del ambiente, gestión empresarial, economía, etc.– todas tenían que ver con los

sistemas vivos: con los seres humanos individuales, con los sistemas sociales y con los ecosistemas.

Este *marco conceptual más amplio* lo ha desarrollado e ilustrado en forma ejemplar Gregory Bateson (1972, 1980). Según Bateson, necesitamos una revisión y reformulación muy profunda de nuestros propios *hábitos de pensamiento*. Somos portadores de unas *patologías* de nuestra civilización que radican en “*epistemologías erradas*”, enraizadas en lo más profundo de nuestros modos de conocer. No hay conocimiento que no porte las huellas de la emoción desde la cual dicho conocimiento emerge, ya que *pensar, sentir y actuar*, no son procesos fácilmente diferenciables. Se trata de vivenciar existencialmente la mayor cantidad de relaciones que circundan (contextualizan) y dan forma a nuestras vidas. Debemos observar no puntos, sino “*redes de relaciones*” y, al mismo tiempo, las *complejidades* entre los diferentes “*niveles de conexión*”.

De esta forma, la mirada de Bateson se desplaza desde los *objetos* hacia las *relaciones* y hacia las diversas y *paradojales formas de interacción* entre esas relaciones; se interesa por los *procesos* y sus “*extrañas*” lógicas, como también por las “lógicas” de las conexiones de dichos procesos con la totalidad (contexto) que los contiene. En esa búsqueda de relaciones y de “relaciones entre relaciones” (de los “*patrones –patterns– que conectan*” y que se enmarañan unos con otros), se percibirá la imposibilidad de todo “*mapa*” para contener el “*territorio*” (*ibíd: pássim*).

El problema para Bateson es de naturaleza *hermenéutica* y, según él, se debe a una cierta *ceguera civilizatoria* que, aunque no nos impida ver..., nos impide *saber pensar* (complejamente) sobre aquello que vemos y *asignar valores adecuados* a cada componente de la realidad, porque nosotros (seres humanos del s. XX) *no sabemos reflexionar sobre los fundamentos de nuestros propios pensamientos* y “*nuestra época da vueltas en redondo*”. En esta situación, ante la pregunta: ¿qué hacemos, y cómo lo hacemos?, Bateson dirá: *cambiando nuestra epistemología* por una de un contexto más amplio; de ahí, su verdadera mirada macroscópica, holística y ecológica de la mente (*ibídem*).

A estas “*patologías*” y a esta “*ceguera civilizatoria*” que describe Bateson, se refiere también Abraham Maslow, padre de la Psicología Humanista, cuando expresó esta misma idea en su obra cumbre

(1970), al afirmar: “recientemente me he sentido cada vez más inclinado a creer que el *modo atomista de pensar* es una forma de *psicopatología* mitigada o, al menos, un aspecto del síndrome de *inmadurez cognitiva*” (p. xi).

Alfred Korzybski plantea, en su *Semántica General* (1954), que el pensamiento clásico *ha confundido el mapa con el territorio*, es decir, las palabras o conceptos con la realidad; así, manipulando el mapa pensaban manipular la realidad. Hay que crear un lenguaje cuya estructura se acerque más a la estructura de la realidad. Hay que utilizar un mapa más isomorfo con el territorio. Esta *semántica* pretende entrenar el uso de la mente, para adecuarla a una forma de pensar más auténtica, que llevaría a un lenguaje más acorde con la estructura de la realidad, que es *ondulatoria, interpenetrada, inseparable, indivisible*, y que revela más el microcosmos de nuestro Universo.

Michael Polanyi (1958), renombrado filósofo de la ciencia y eminente científico de la Universidad de Chicago, nos advierte sobre las *actitudes dogmáticas* que pueden darse en cualquier campo, incluso en la ciencia. Dice él que:

...en los días en que podía silenciarse una idea diciendo que era *contraria a la religión*, la teología era la mayor fuente individual de falacias. Hoy, cuando todo pensamiento humano puede desacreditarse calificándolo de *nocientífico*, el poder ejercido previamente por la teología ha pasado a la ciencia; así, *la ciencia ha llegado a ser la mayor fuente individual de errores* (pp. 280-284).

Si nos adentramos en el fenómeno “partes-todo”, y enfocamos más de cerca su *aspecto psicológico y gnoseológico*, diremos que hay dos modos de aprehensión intelectual de un *elemento* que forma parte de una *totalidad*. El mismo Polanyi (1966) lo expresa de la siguiente manera:

...no podemos comprender el todo sin ver sus partes, pero *podemos ver las partes sin comprender el todo...* Cuando comprendemos como parte de un todo a una determinada serie de elementos, el *foco* de nuestra atención pasa de los detalles hasta ahora no comprendidos a la comprensión de su

significado conjunto. Este pasaje de la atención no nos hace perder de vista los detalles, puesto que solo se puede ver un todo viendo sus partes, pero *cambia por completo* la manera como aprehendemos los detalles. Ahora los aprehendemos en función del *todo* en que hemos fijado nuestra atención. Llamaré a esto *aprehensión subsidiaria* de los detalles, por oposición a la *aprehensión focal* que emplearíamos para atender a los detalles *en sí*, no como partes del *todo* (pp. 22-23).

En este campo, Polanyi coincide con las ideas de Merleau-Ponty sobre el concepto de *estructura*. En efecto, Merleau-Ponty (1976) afirma que las estructuras no pueden ser definidas en términos de realidad exterior, sino en términos de conocimiento, ya que son objetos de la percepción y no realidades físicas; por eso, las estructuras no pueden ser definidas como cosas del mundo físico, sino como conjuntos percibidos y, esencialmente, consisten en una *red de relaciones percibidas que, más que conocida, es vivida por el sujeto* (pp. 204, 243).

Fundación Cuantitativa de las Técnicas Multivariantes

En la primera parte del s. XX, la investigación científica se apoyó, sobre todo, en el enfoque *lógico-positivista* de la misma, avalado por la obra *Tratado Lógico-Filosófico* del Primer Wittgenstein (1973, orig. 1921). Desde mediados del siglo, con la aparición de las técnicas *computarizadas*, se diversificaron sus aplicaciones en una forma verdaderamente admirable e ingeniosa. El autor de estas páginas dedicó una buena parte de su vida a aplicar a la *psicología educacional* las técnicas del análisis factorial, el análisis de varianza y covarianza, el análisis de regresión múltiple, el análisis discriminante, la correlación canónica, el *cluster analysis* y varias técnicas no-paramétricas. Todas estas técnicas dieron buenos resultados en la medida en que se cumplían las reglas propias de la matemática: la ley *aditiva*, la *conmutativa*, la *asociativa* y la *distributiva*, y los elementos tratados eran *homogéneos* y carecían de fuerte interacción entre ellos (*multicolinealidad*). En la medida, en cambio, en que estas condiciones no se cumplían, sus resultados y bondades decrecían y hasta se anulaban por completo. ¿Por qué esto?, vayamos más al fondo del problema.

Ontología de la matemática: Descartes, Hegel y Heidegger

La matemática, en cuanto ciencia, tiene la misión de desarrollar y construir *estructuras formales*. Por otra parte, puede muy bien afirmarse que la realidad ya tiene determinadas estructuras. Por esto, no sabemos con seguridad cuáles de las estructuras captadas por la mente son las que corresponden a la realidad en sí y cuáles son debidas a nuestro pensamiento en su intento de configurar, estructurar e informar esa realidad.

¿Cómo se gestó históricamente la tendencia actual a la *matematización* de las diferentes disciplinas?

Descartes, profundo cultivador de la matemática, quedó impresionado por el contraste que se daba entre esta ciencia y la filosofía. Según él (1644), el campo filosófico era discordante, desunido, controvertido e incierto; en la matemática, en cambio, no había discordia alguna, sino certeza y unanimidad plena. Descartes se pregunta: ¿a qué deben las matemáticas tan privilegiada condición? Y se responde: al *método* con que son tratadas. Este método sigue un procedimiento *deductivo*. Conclusión: la filosofía y todas las demás disciplinas deberán imitar el método deductivo de la matemática.

En su obra *Principia Philosophiae* (1644), Descartes ubica la determinación ontológica fundamental del mundo en la *extensión*, que viene a ser para él idéntica a la *espacialidad*. Pero considera que el término para designar la naturaleza de un ente cualquiera es el de *substancia*. Por esto, dice que la *extensión* es lo que constituye el *verdadero ser* de la substancia corpórea que llamamos “mundo” (I, n. 53, p. 25).

Y la razón fundamental que da Descartes para esta “grave y seria” afirmación es que la *extensión* es aquella estructura de la materia que *presupone* todas las demás determinaciones de la substancia, principalmente la división, la figura y el movimiento, pues éstas solo son concebibles como “modos” de la *extensión* (*ibid.*). Del mismo modo, el color, el peso, la dureza, el sonido y otras cualidades o propiedades que puedan tener los cuerpos, son para él totalmente secundarias. Dice, además, que un cuerpo puede retener su *cantidad* aumentando la longitud y disminuyendo la latitud o viceversa; que la extensión es la que constituye el ser de la “*res corpórea*” porque

es divisible, configurable y móvil de diversas maneras mientras permanece constante, y esa *constancia* es el verdadero ser de ella (*ibíd.*, II, n. 4, p. 42).

Lógicamente, el *método* para el estudio de esta realidad, la única realidad física existente –continúa Descartes– es el método de la matemática y, más concretamente, el de la *geometría*, ya que *todas las cosas que pueden caer en el conocimiento* de los hombres se deducen unas de otras de igual modo que en la geometría (*ibíd.*).

Sabemos que el influjo de la filosofía cartesiana en la cultura occidental fue gigantesco. Dominó completamente su propio siglo (XVII) y también el siguiente. “*L’esprit de géométrie*” llegó a ser el espíritu del tiempo e impregnó toda la cultura. El estilo científico se identificó con el estudio matemático sin más.

Sin embargo, dos grandes filósofos alemanes (Hegel y Heidegger) le hicieron muy serias objeciones a Descartes. Hegel, en la *Fenomenología del Espíritu* (1966/1807), le señala que en el conocimiento matemático “la *intelección* es exterior a la cosa, de donde se sigue que con ello se altera la cosa verdadera, que el contenido es falso (...) La *evidencia* de este *defectuoso conocimiento* (...) se basa exclusivamente en la pobreza de su *fin* y en el carácter defectuoso de su *materia* (...). Su fin o concepto es solamente la *magnitud*, que es precisamente una relación *inesencial* y *aconceptual*, es decir, que no nos da ni la *esencia* ni la *naturaleza* de las realidades (pp. 29-33).

Y Heidegger (1974/1927), analizando los razonamientos de Descartes, puntualiza que “deja sin dilucidar el sentido del ser encerrado en la idea de *substancialidad* y el carácter de ‘universalidad’ de esta significación”; que, además, “renuncia radicalmente a la posibilidad de plantear los problemas del ser (...), ocultando una falta de señorío sobre el fundamental problema del ser” (pp. 108-9), y añade que “Descartes da una *errada definición ontológica* del mundo (...), y no se deja dar por los entes intramundanos la forma de ser de éstos, sino que, basándose en una idea del ser de legitimidad no comprobada (ser = constante “ser ante los ojos”), prescribe al mundo su ‘verdadero’ ser”. Ahora bien, se pregunta Heidegger, ¿cuál es la forma adecuada de acceso a un ente definido como pura *extensión*? Y responde: “el único y genuino acceso a este ente es el *conocimiento en el sentido físico-matemático*” (*ibíd.*, pp. 110-111).

Es evidente, por consiguiente, que no podemos aplicar indiscriminadamente la matemática a la totalidad de la realidad empírica. Es más, como dice Frey (1972), “la aplicabilidad de la matemática a nuestra realidad empírica siempre queda limitada y circunscrita a una pequeña parte de lo cognoscible (...), ya que *el matemático intenta prescindir en el mayor grado posible del significado ontológico de los seres*, fundamentando los números de un modo estrictamente formalista” (pp. 139-140).

Durante el s. XX, los autores que verdaderamente fueron al fondo de esta problemática, como Cronbach, Campbell, Cook, Snow, Bronfenbrenner, Kerlinger y otros citados en la bibliografía (con programas computarizados como el SAS, SPSS, BMDP, SYSTAT, etc.), señalaron la necesidad imperiosa de tener en cuenta los problemas que surgían al aplicarlos a la psicología, a la sociología, a la educación, y, en general, a las ciencias humanas, e, incluso, de sustituir esos procedimientos por otros más cónsonos con la compleja naturaleza de la realidad tratada, como estaban demostrando los exitosos enfoques de orientación sistémico-cualitativa.

No todos los autores gozaban de la sólida preparación filosófica y epistemológica que estos arduos desafíos requerían. La mayoría de ellos produjeron manuales con aplicaciones computarizadas que alejaban o alejan de la realidad palpitante que se desea entender. Fred Kerlinger, que es uno de los autores más conscientes de estos desafiantes problemas, en su muy utilizada obra *Foundations¹ of Behavioral Research* (1973, esp. 1981), señala los siguientes puntos y consejos (pp. 96-97; 461-485):

- + Hay que partir de paradigmas epistémicos o modelos claros.
- + “Nuestras percepciones están teñidas por nuestras emociones, necesidades, deseos, motivos, actitudes y valores. Estos son estados *directivos centrales* que dirigen las *percepciones*”.
- + Por ello, los *nombres* que le ponemos deben ser provisionales, tentativos, estimados. Le ponemos un nombre a un factor y después pensamos que significa algo

real, cuando, quizá, no corresponde a nada; corremos el gran riesgo de reificarlo y de “materializarlo”.

- + Las supuestas “medidas” no miden y, en última instancia, no hay una respuesta segura a la pregunta.
- + Se necesita una “interpretación” rigurosa de los *coeficientes de correlación*; la correlación puede deberse a factores muy variados, como “el clásico número de nacimientos humanos en una región durante un mes y el número de las cigüeñas que retornan”.
- + En el análisis factorial, que es uno de los más usados, hay *infinidad* de técnicas disponibles: método de los factores principales, rotaciones ortogonales, oblicuos, varimax y otros. ¿Cuál es el “verdadero”, el “mejor” y “por qué”?
- + “Nada es tan nocivo y peligroso como usar a ciegas los programas computarizados, cosa que es válida especialmene con el análisis factorial” (p. 468).
- + Es necesario usar planos gráficos, geométricos, etc., para bajar del nivel de abstracción y que se acerquen más a la realidad psicológica, social, etc. El famoso físico inglés Lord Kelvin decía que “no entendemos algo si no hacemos un *modelo mecánico* que lo represente”.
- + Se espera que, en un futuro próximo, todo esto sea superado con técnicas más realistas, aplicables y funcionales.
- + Se sugieren los procedimientos de la *multiplicación matricial* como una posible salida, como ya sugirió Heisenberg en 1925, al aconsejar el *lenguaje matricial*, pero no se ejemplifica. Nosotros la proponemos a continuación.

Fenomenología y Hermenéutica: Husserl y Heidegger

Exponemos aquí una síntesis apretada y las ideas textuales de lo que Heidegger, siguiendo a su maestro Edmund Husserl, entiende

por método fenomenológico y su relación con la hermenéutica (1974, Introd., cap.2, § 7). Conviene también señalar que, a su vez, el pensamiento de Husserl derivó en gran parte de las ideas sobre la “*intencionalidad*” de Franz Brentano, su maestro y estudioso de Aristóteles y la Escolástica (ver Martínez, 1999b, cap.11).

La caracterización provisional del objeto temático de la investigación –dice Heidegger– traza ya también su *método*. (p. 37)..., es decir, la forma de tratarlo requerido por las “cosas mismas”, “la forma de tratar esta cuestión es la fenomenológica..., y la expresión ‘*fenomenología*’ significa primariamente el concepto de un *método*”, y “no caracteriza el ‘*qué*’, sino el ‘*como*’ formal de ésta, que no es un artificio técnico, sino que brega y está arraigado en la lucha y trabajo afanoso con las cosas mismas”.

La *fenomenología* es la *ciencia de los fenómenos*, e implica dos conceptos griegos: “*fainómenon*” y “*lógos*”. Como significación de la expresión “*fenómeno*” hay que fijar ésta: *lo que se muestra en sí mismo*, lo patente. Los “*fenómenos*” son, entonces, la totalidad de lo que está o puede ponerse a la luz. Ahora bien, los entes pueden mostrarse a sí mismos de distintos modos, según la *forma de acceso a ellos*. Hay hasta la posibilidad de que un ente se muestre como lo que *no* es en sí mismo. En este mostrarse tiene el ente el “*aspecto de...*” y le llamamos “*parecer ser...*” Pero, nosotros reservamos terminológicamente el nombre de “*fenómeno*” a la *significación primitiva* del nombre griego “*fainómenon*” y distinguimos el fenómeno del puro “*parecer ser...* o simple *apariciencia*” (pp. 38-39).

En cuanto al concepto de “*lógos*”, se traduce o se interpreta como razón, juicio, concepto, definición, razón de ser o fundamento, proposición... El *lógos* permite ver algo, aquello de que se habla, y lo permite *ver al que habla*, o a los que hablan unos con otros... Y, porque el *lógos* es un permitir ver, *por ello*, puede ser verdadero o falso, si nos libramos de un artificial concepto de la *verdad* (*a-letheia* = *no-oculto, des-cubierto*) en el sentido de una concordancia o adecuación (del intelecto con la cosa) (pp. 42-42).

La palabra “*fenomenología*” se limita a indicar *cómo* mostrar y tratar *lo que debe tratarse* en esta ciencia. Ciencia “*de*” los fenómenos quiere decir: *tal forma* de aprehender sus objetos que todo cuanto esté en discusión sobre ellos tiene que tratarse mostrándolo

directamente y demostrándolo directamente. El mismo sentido tiene la expresión, tautológica en el fondo, “fenomenología descriptiva”. ¿Qué es lo que la fenomenología debe “permitir ver”? Debe permitir ver, precisamente, aquello que inmediata y regularmente *no se muestra...*, que está *oculto, encubierto, enterrado o desfigurado* (*Wesensschau = vista de la esencia*) pero que, al mismo tiempo, pertenece *por esencia (éidos)* a lo que inmediata y regularmente se muestra, de tal forma que constituye su sentido, su fundamento y sus derivados, es decir, tiene una validez *necesaria y universal* (características de la ciencia). Este encubrimiento “es el más frecuente y más peligroso por sus posibilidades de engaño y extravío”... y forma estructuras del ser con inserciones artificiales en sistemas (pp. 45-47).

De la investigación misma resultará esto: el sentido *metódico* de la descripción fenomenológica es una *interpretación*. El *lógos* de la fenomenología del “*ser ahí*” (el hombre, el *Dasein*) tiene el carácter del “*ermeneúein*” (interpretar), mediante el cual se le *dan a conocer*, a la comprensión del ser inherente al “*ser ahí*” mismo, el sentido propio del ser y las estructuras fundamentales de su peculiar ser. La fenomenología del “*ser ahí*” es *hermenéutica* en la significación *primitiva* de la palabra, en la que designa el negocio de la *interpretación*. (p. 48)².

Concretamente, Husserl entiende por *método fenomenológico* una *actitud crítica radical*, que implica una *autocrítica*, ante la complejidad de las realidades de nuestro mundo; esto supone *prescindir (epojé)* de todos los elementos extraños y añadidos no solo al fenómeno, sino a la conciencia misma, utilizando las reglas positivas y negativas que se han demostrado más eficaces en el logro de ese objetivo (ver Martínez, 1996: cap. 8 y 2004: cap. 6).

Finalmente, conviene advertir que esta idea central hermenéutica es válida para todo tipo de lenguajes: lenguaje verbal, lenguaje gráfico, lenguaje artístico, etc. El mismo Wittgenstein quiso representar con el lenguaje lógico-verbal todo tipo de realidades, dando con ello un gran respaldo filosófico al positivismo lógico, con su *Tractatus Lógico-Philosophicus* (1973, orig. 1922), sin embargo, después se percató (el Segundo Wittgenstein) de las contradicciones que ello implicaba, y rechazó el positivismo lógico como “mi viejo modo de pensar” y como “la ilusión de que fui víctima” (1967b).

Prospectiva y análisis estructural con el Método *Mic-Mac*³

Visión general del método

El s. XX nos ha introducido en un mundo de realidades complejas y emergentes en todos los ámbitos del mismo: personal, familiar, social, etc.; pero es, sobre todo, su fuerte *interdependencia* y sus *interacciones* ocultas las que postulan una nueva conciencia y un paradigma de la racionalidad acorde con esas realidades. Para ello, tratamos de pensar en miles de cosas a la vez y de imaginar un futuro previsible, partiendo de un conocimiento limitado de un presente complejo, enrevesado, azaroso y hasta, aparentemente, caótico y contradictorio.

Nuestro mundo se caracteriza, sobre todo, por sus *interconexiones* a un nivel amplio y global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales y ambientales, son todos recíprocamente *interdependientes*. Son muchos los esfuerzos creativos, el despliegue de la imaginación y los hallazgos geniales que, en las últimas décadas, nos han ofrecido investigadores eminentes, como el programa computacional *Mic-Mac* (de Michel Godet y otros: 1991, 1993, 2004, 2011a, 2011b), *Matrices de Impactos Cruzados* y *la Multiplicación Aplicada a la Clasificación*.

En los últimos tiempos, se han multiplicado en forma cada vez más amplia los estudios de *prospectiva*, la comparación de *escenarios* de diferente naturaleza proyectando el presente e imaginando un futuro posible y, sobre todo, los relacionados con el análisis profundo de las muchas variables que constituyen nuestra realidad actual y que siempre se nos presenta con un *enfoque sistémico y dinámico*. Todo esto ha exigido el desarrollo de métodos y técnicas como los que emplea el *MIC-MAC*.

La necesidad de enfrentar realidades compuestas de múltiples variables, tanto cualitativas como cuantitativas, obligó a perfeccionar las técnicas del *análisis estructural* y a utilizar otros modos de representación basados en matrices y gráficos. Los informes periódicos del *Club de Roma* y muchas publicaciones y comunicaciones de la *Unesco* promovieron y avalaron los estudios como el *Mic-Mac*, de *Prospectiva* y el *Análisis Estructural*, a nivel internacional.

El *análisis estructural* se sirve de la *reflexión personal y colectiva* (*actores normales, informantes clave, expertos en el área, etc.*) y enfrenta la complejidad de un sistema, ofreciendo la posibilidad de describirlo con ayuda de una matriz que relaciona todas las variables del mismo. Después de esta descripción, fija como objetivo identificar las principales variables que lo configuran, que pueden ser influyentes o dependientes, o ambas, es decir, los factores dinámicos esenciales interconectados en la evolución del sistema, que, a su vez, puede referirse al área educacional, institucional, económica, social, política o de desarrollo, como, también, a un nivel local, regional, nacional o internacional.

La práctica y realización del análisis estructural con el *Mic-Mac* exige adoptar una visión *global y sistémica*, y tener en cuenta que siempre arrancamos de factores *cualitativos y subjetivos*, ya que todo pensamiento o acción humanos tienen un sujeto y aun la elección de la supuesta "*objetividad*" no puede partir sino de eso: de una elección personal o colectiva.

Análisis estructural con el Método MIC-MAC

El *análisis estructural* es una herramienta conceptual diseñada para relacionar o vincular ideas; ideas de un grupo de personas ligadas a una realidad, pero, frecuentemente, coordinadas por un investigador, cuyo pensamiento juega un papel importante. La matriz de *influencias y dependencias* que se forma entre las variables describe e ilustra el sistema en estudio que une todos sus componentes. Mediante el análisis de estas relaciones, el método permite destacar las variables que son *esenciales* y aquellas que juegan un papel *importante* en la evolución del sistema.

Sin embargo, conviene tener presente que los conceptos de "*influencia*" y "*dependencia*" se asumen técnicamente *lato sensu*, es decir, en sentido amplio, lo cual quiere decir que pueden incluir cualquier tipo de los mismos: influencia o dependencia "causal", "de asociación", "por ser propiedad de", "ser contexto de", "ser condición para", "ser estrategia para", "ser síntoma de", "ser evidencia de", "ser función de", "ser soporte de", "ser justificación para", etc.. Esta es una condición exigida por la naturaleza de las técnicas matemáticas, las cuales solo trabajan con elementos *homogéneos*. Todo esto es de extrema importancia al asignarle la *ponderación "cuantitativa"*,

basada en una *apreciación “cualitativa”*, a cada una de las variables en estudio, como veremos a continuación en la *Fase 2* que sigue.

El análisis estructural, que intenta sacar a la luz esta *estructura sistémica* comprende, según Michel Godet *et al.* (*obras citadas*), tres fases o etapas:

1. Inventario o listado de variables o factores
2. Descripción de las relaciones entre las variables
3. Identificación de variables esenciales o más importantes

Fase 1: Identificación o listado de variables o factores

Esta fase consiste en seleccionar el conjunto de variables que caracterizan el sistema estudiado y su entorno, es decir, una lista de variables internas y externas al sistema considerado. Su primera tarea será también determinar el alcance del estudio y, por lo tanto, el alcance del sistema a ser estudiado. Es conveniente ser lo más exhaustivo posible, teniendo cuidado de no dejar nada sin explicar al describir el sistema. Además de la reflexión individual y las posibles reuniones de grupo y *brainstorming*, es conveniente estimular y afianzar la determinación de variables por medio de entrevistas con expertos y profesionales que conozcan bien a las personas, actores y estructuras que forman parte del sistema. En un segundo momento, debe elaborarse la lista de variables o completarla. Esta lista podría ser de hasta unas 80 variables; pero se pueden realizar investigaciones importantes con 20 o 30 variables.

Fase 2: Descripción de las relaciones directas entre las variables

Según la naturaleza y el sentido del término *variable*, en un *sistema*, una variable tiene significado o sentido únicamente en cuanto forma un *tejido o red relacional* con las otras variables del mismo sistema y desempeña una *función* en él. Y el *análisis estructural* exige introducir las variables en un tablero de doble entrada o matriz de *relaciones directas* preparada especialmente para el caso. Las filas y columnas en esta matriz corresponden a las variables que surjan de la primera etapa. Luego, mediante una *ponderación* de las *relaciones de influencia*

directa existentes entre las variables seleccionadas y teniendo en cuenta el *tipo de relación* que señalamos anteriormente, se asignan los valores en la siguiente forma: si no existe relación, se anota 0; si la relación es *débil*, 1; si la relación es *mediana*, 2; y, si es *fuerte*, 3. Esto permite no solo detectar la existencia de influencias, sino también evaluar su *intensidad* global.

De un modo muy intuitivo, la influencia *directa* de una variable puede apreciarse considerando las *filas* de la *matriz estructural* (acción de una variable en una fila sobre todas las otras variables en columnas). Pero una variable que solo actúa sobre unas pocas puede ejercer una fuerte influencia *indirecta* sobre una parte bastante amplia del sistema.

Del mismo modo, si se consideran las *columnas* de la matriz, se observará la dependencia directa ejercida sobre una determinada variable: es decir, todas las influencias *directas* que ejercen sobre ella las demás variables del sistema. Entonces, analizando sistemáticamente los elementos de cada *fila*, y luego los de cada *columna* en la matriz de análisis estructural, para cada variable se obtienen indicadores de su potencial *influencia* y *dependencia* (respectivamente) en el sistema en su totalidad.

Fase 3: Identificación de variables esenciales o más importantes

En esta fase, el programa identifica las variables *esenciales* o *determinantes* en la evolución y dinámica del sistema. La realiza de dos formas y en dos pasos: en primer lugar, mediante una *clasificación directa* (MIC: Matrices de Impactos Cruzados, con simples sumas de los valores de *influencia-motricidad* y *dependencia* para cada una de las variables); y, posteriormente, con una *clasificación indirecta* (MAC: Multiplicación Aplicada a una Clasificación con el método completado y finalizado por Michel Godet: 1991, 1993, 2004), que consiste en elevar la matriz de análisis estructural a una potencia de valores sucesivos. La comparación de la jerarquización de las variables en su diferente clasificación (directa e indirecta) es un proceso muy ilustrativo. Ello permite confirmar la importancia de ciertas variables, pero de igual manera permite desvelar ciertas variables que en razón de sus acciones *indirectas* juegan un papel principal, que la clasificación *directa* no ponía de manifiesto.

Esta clasificación *indirecta* se obtiene después de una *multiplicación matricial* aplicada a la clasificación *directa* (o elevación a potencia de la matriz dos o más veces: M^2 , M^3 , M^n). Como *fruto* de dicha multiplicación, el programa nos ofrece los *nuevos datos* y también varios *diagramas, planos* o *gráficos* que muestran la *magnitud* de las influencias *indirectas* ejercidas por unas variables sobre otras.

La *multiplicación matricial* (para los investigadores que deseen ir más al fondo del proceso) es igual a la que realizamos con *Excel*, usando “=mmult (matriz1;matriz2)”, donde *cada valor de la nueva matriz, en la intersección fila-columna, está constituido por la sumatoria de los productos de cada elemento en cada fila por el elemento respectivo de cada columna* (el 1º por el 1º + el 2º por el 2º + el 3º por el 3º, etc.); es decir, que la relaciones indirectas están representadas por los productos de las influencias (filas) por las dependencias (columnas) respectivas.

La *mayor ventaja* que nos ofrece el *Mic-Mac*, sobre las técnicas multivariadas tradicionales, es la gran *cantidad de variables* con que puede trabajar y el ser sensible incluso a las *relaciones indirectas de influencias y dependencias* que se pueden dar entre ellas, que pueden ser muy numerosas y pueden, además, seguirse y “verificarse” a lo largo de la multiplicación matricial. De este modo, se identifican y analizan miles de *líneas de relación* en la mayoría de sistemas concretos; todo esto va mucho más allá de nuestra capacidad mental, y también crea y presenta “evidencia” de la realidad sistémica que se está estudiando.

Igualmente, es algo de gran valor pedagógico demostrativo la conversión de las relaciones de las variables a un plano gráfico con las coordenadas cartesianas de *influencia por dependencia* en sus cuatro cuadrantes y su significado particular. La presentación de este gráfico mejora la comprensión del sistema completo.

Referencias

Afifi, A. y Clark, V. (1984), *Computer.aided multivariate analysis*. Belmont, Calif. Lifetime Learning.

Aristóteles, (1973). *Metafísica*. En *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.

- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bronowski, J. (1979). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano.
- Bunge, M. (1972). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1975). *La investigación científica*. Buenos Aires: Ariel.
- Campbell, D. (1974). Qualitative knowing in action research. *Journal of Social Issues*. Sept. 1974.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Clark, R. (1972). *Einstein: the life and times*. Nueva York: Avon Books.
- Cook, R. y Weisberg, S. (1990). *Confidence curves in nonlinear regresión*. J. of Amer. Statistical Assoc.
- Cronbach, L. (1956). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Descartes, R. (1644). *Principia philosophiae*. En *Oeuvres*. París: edic. Adam-Tannery, vol. VIII.
- Descartes, R. (1973). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: Aguilar.
- Descartes, R. (1974). *Discurso del método*. Buenos Aires: Losada.
- Descartes, R. (1983, orig. 1637). *Discurso del método y Reglas para la dirección de la mente*. Barcelona: Orbis.
- Eccles, J. y Popper, K. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Echeverría, J. (1989). *Introducción a la metodología de la ciencia: la filosofía de la ciencia en el siglo XX*, Barcelona: Barçanova.

- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Godet, M. (1997). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva*. Barcelona: Alfaomega.
- Godet, M. et al. y otros, (1999, 2004). *Análisis estructural con el método MICMAC, y estrategia de los actores con el método MACTOR*. Washington: United Nations University.
- Godet, M. (2011). *Bonnes nouvelles des conspirateurs du futur*. París: Odile Jacob.
- Hegel, G. (1966, orig. 1807). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heisenberg, W. (1958a). *Physics and philosophy: the revolution of modern science*. Nueva York: Harper & Row.
- Heisenberg, M. (1958b). *The Representation of nature in contemporary physics*, Daedalus.
- Heisenberg, M. (1975). *Diálogos sobre la física atómica*. Madrid: BAC.
- Heisenberg, M. (1990). “La partie et le tout”, en *Le monde de la physique atomique*. París: Albin Michel.
- Kant, I. (1781). *Crítica de la razón pura*. 1ra edic. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. 2da edic. Buenos Aires: Losada.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of Behavioral Research*. Nueva York: Holt.
- Kerlinger, F. (1981). *Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.
- Korzybski, A. (1954). *General Semantics Seminar*. Institut of General Semantics.

- Lighthill, J. (1986). The recently recognized failure of predictability in newtonian dynamics, *Proceedings of the Royal Society*, vol. A, N° 407, pp. 35-50.
- LIPSOR: es una organización francesa (en París) que promueve la investigación y el desarrollo y envía los programas gratuitos. http://www.3ie.fr/lipsor/lipsor_es/logiciels_es.htm.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*, 2da. edic. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999a). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*, México: Trillas.
- Martínez, M. (1999b). *La psicología humanista: un nuevo paradigma psicológico*. 2da. edic. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México: Trillas.
- Martínez, M. (2008a). *Epistemología y metodología en las ciencias sociales*, México: Trillas.
- Martínez, M. (2008b). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, 2da. edic. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Alfa.
- Martínez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México: Trillas. Cap. 12.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Mulaik, S.A. (1972). *The foundations of factor analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Norman, N. *et al.* (1973). *SPSS: Statistical Package for the Social Sciences*, 2da. edic. Nueva York: McGraw-Hill.
- Platón. (1972). *Obras completas*, Madrid: Aguilar.
- Polanyi, M. (1957). *Personal knowledge*, Univ. of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *El estudio del hombre*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, C. (1977). *Búsqueda sin término: Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- Prigogine, I. (1994). *Le leggi del caos*. Roma-Bari: Laterza.
- Snow, C. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spranger, E. (1972). *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Torrance, E. (1971). Tests para evaluar las habilidades creativas, en Davis, G. y Scott, J., *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, E. (1993). *Para leer y entender a Hegel*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Wittgenstein, L. (1967, orig. 1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.
- Wittgenstein, L. (1973, orig. 1921). *Tractatus logico-philosophicus* (version bilingüe alemán-castellano). Madrid: Alianza.

Notas:

- ¹ Atención al concepto preciso que le da a este término (*fundaciones*), pues, a veces, se traduce en forma muy ambigua, y, en el título de la versión española (*Investigación del Comportamiento* - Edit. Interamericana, México, 1975, 1981), ni siquiera aparece, y es cambiado.
- ² Conviene recordar que Heidegger, en la página siguiente (49), señala, en una nota, que las ideas centrales que expone las debe, en primera línea,

a Edmund Husserl que le familiarizó durante los años de estudio en Friburgo, mediante una solícita dirección personal.

- ³ En este sector, exponemos solo una síntesis de las ideas básicas de este método; su visión detallada la puede encontrar el lector en nuestra reciente obra (2012) *“Nuevos Fundamentos en la Investigación Científica”*, cap. 12.

Para obtener los Programas de MIC-MAC, marcar “LIPSOR” en *Internet*. LIPSOR es una organización francesa (París) que promueve la investigación y el desarrollo y envía los programas gratuitamente. Pide los datos personales y le envía a su correo-e el vínculo para acceder a la página de descarga del programa deseado (entre 5). Dirección para suscribirse: http://www.3ie.fr/lipsor/lipsor_es/logiciels_es.htm.

Miguel Martínez Miguélez: Doctor en Pedagogía por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma con especialización en Psicología Educativa. Es Licenciado en Filosofía, Psicología y Educación. Cursó sus estudios en las Universidades de Turín, Roma, Oxford, Munich y Central de Venezuela. Es Profesor-Investigador Titular (Jubilado) en la Universidad Simón Bolívar de Caracas, en cuya fundación colaboró y es responsable de la línea de investigación Filosofía de la Ciencia y Metodología Cualitativa. Dicta cursos ocasionales en el Doctorado en Desarrollo Sostenible (Universidad Simón Bolívar), y en el Doctorado de Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela). Ha sido Profesor invitado en la mayoría de las Universidades Venezolanas y varias de Estados Unidos, España, Brasil, México, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Costa Rica, algunas de las cuales le han otorgado la Distinción de *Profesor Honorario*. Su publicación más reciente es *“Nuevos fundamentos en la Investigación Científica”*.
miguelm@usb.ve / mm180532@gmail.com



RELACIONES EMANCIPADORAS EN LA
COTIDIANIDAD DE LOS PROCESOS
GRUPALES EDUCATIVOS,
DESDE EL PENSAMIENTO SOCIO-CRÍTICO DE
AGNES HELLER

Marlene del Carmen Oliva Meleán

RESUMEN

El presente artículo tiene como intencionalidad rectora develar el hilo discursivo que subyace en el complejo entramado del pensamiento socio-critico de AgnesHeller, en función de la necesidad sentida por el posicionamiento de las relaciones emancipadoras en el quehacer cotidiano de los procesos grupales, el cual está enmascarado por conflictos divergentes en el contexto de la educación básica venezolana, en los aspectos narrativos, afectivos y con-vivenciales de sus agentes-actores. Asimismo, la revisión documental permitió realizar un arqueo teórico herramental desde las fronteras disciplinarias de la sociología y la psicología experimental sobre el estudio de los grupos humanos en las formaciones sociales arquetípicas; evocando finalmente, en derivaciones reflexionantes sobre el sujeto encarnado que encuentra en la emancipación una disposición intrínseca de existir y diluir su yo en el nosotros.

Palabras clave: relaciones emancipadoras, procesos grupales educativos, Agnes Heller.

Recibido: 10/02/2014

Aprobado: 19/05/2014

RELATIONS EMANCIPATING EVERYDAY IN EDUCATIONAL PROCESS GROUP FROM THE SOCIO-CRITICAL THINKING AGNES HELLER

Abstract

This article is to reveal the discursive intentionality guiding thread that underlies the complex web of socio-critical thinking Agnes Heller, depending on the need felt by the positioning of the emancipator relations in the daily lives of group processes, which is masked by divergent conflicts in the context of Venezuelan basic education, narrative, affective and convivial aspects of its agents-actors. Also, the document review allowed a theoretical tooling tonnage from disciplinary boundaries of sociology and psychology on experimental study of human groups in the archetypal social formations, finally evoking in reflexionant derivations on the embodied subjecting the emancipation intrinsic disposition to exist and dilute its me in us.

Keywords: emancipating relations, group educational processes, Agnes Heller.

Esbozo introductorio al pensamiento socio-crítico de Agnes Heller

Como punto de partida, es imprescindible apuntalar que Agnes Heller nació el año 1929 en Hungría. Fue estudiante de György Lukács, quien dirigió su tesis doctoral y es en el Departamento de Filosofía de la Universidad Eötvös Lóránd de Budapest donde se inició en la docencia universitaria. Tras la revolución húngara de 1956 perdió todos sus cargos universitarios, siguiendo de nuevo el destino de Lukács su profesor. De 1958 a 1963, fue docente en varios institutos educativos y desde 1963 a 1973, se desarrolló como investigadora en la Academia Húngara de Ciencias. Para 1973 arrecia de nuevo la represión política y es expulsada de la vida cultural húngara, mediante una resolución especial del partido de gobierno. Confinada al desempleo político, subsiste trabajando como traductora hasta que finalmente le es concedido en 1977 el pasaporte y puede abandonar su país.

Desde entonces ha sido profesora de sociología en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia) y desde 1986 es profesora en la New School for Social Research, de Nueva York, donde en la actualidad ocupa la cátedra Hannah Arendt. Por otra parte, Rivero (1996), señala que Agnes Heller toma como punto de ignición para la consolidación de su pensamiento la revolución húngara de 1956. Para ella, y el resto de la Escuela de Budapest, el marxismo occidental habría olvidado vergonzosamente la situación de las personas que vivían bajo el socialismo real. Su radicalismo teórico, tan sensible a las más sutiles formas de explotación y represión capitalistas, se apagaba cuando se enfrentaban con la opresión sistemática fundada bajo el yugo del socialismo (así como ocurría en la Unión Soviética principalmente).

Por tanto, la revolución del 56 hizo surgir las primeras reflexiones entre los teóricos húngaros y occidentales, y arrojó, a pesar del militante optimismo de Lukács, grandes sombras acerca de la posibilidad misma de reforma del sistema. La revolución húngara significó sobre todo el despertar del sueño dogmático de Lukács. Este hecho le hizo percibir la necesidad de reforma del socialismo, y de manera indirecta, impregnó a sus discípulos (Agnes Heller entre ellos) de este espíritu. Pero fue sobre todo la primavera checoslovaca de 1968 (hoy en día República Checa y Eslovenia) la que finalmente catalizó la posición teórica que habría de definir el primer pensamiento de Agnes Heller; y como era de esperar, es de nuevo la influencia de Lukács la que irradia con más fuerza detrás de este primer pensamiento. El clima anterior a la invasión de Checoslovaquia por los soviéticos dio como resultado el que éste escribiera un interesante libro en 1968, titulado: "La Democratización: su Presente y su Futuro". Los temas de este libro conformarían el horizonte de trabajo de la Escuela de Budapest, vislumbrados en la crisis del socialismo y la necesidad de su regeneración; en otras palabras, viene a resignificar la democratización del socialismo como renacimiento del marxismo crítico.

En este orden de ideas, sigue argumentando Rivero (Ob. cit.), que la obra de Agnes Heller se origina en el horizonte teórico y práctico del marxismo occidental. Un horizonte particular, en el que la filosofía y la teoría social se dan la mano en la búsqueda de una teoría social normativa que sirva como palanca hacia un cambio social entendido como Emancipación. Por tanto, la recuperación de la democracia

liberal por Agnes Heller y otros teóricos postmarxistas constituye el final de una época histórica del pensamiento socialista que se inició con la revolución rusa en 1917 y con la recuperación de la filosofía de Marx por los filósofos de la praxis; terminando, irremediablemente en las revoluciones democráticas en el Este Europeo y el abandono del marxismo por los discípulos de Lukács, Gramsci y Korsch.

Siguiendo con lo anterior, los filósofos de la praxis aunaron sus fundamentos filosóficos y el marxismo como forma de dar respuesta a las escisiones de la modernidad, y entendieron que la doctrina marxista implicaba la superación de esas escisiones; el fracaso de los experimentos de construcción del socialismo ha llevado a estos autores antes referidos, a un nuevo replanteamiento de las cuestiones suscitadas por la modernidad. Es así como este nuevo planteamiento postula que las escisiones modernas no pueden solventarse a través de una concepción totalizadora de lo social que promete la emancipación absoluta o la emancipación de la sociedad.

En retrospectiva, para Rivero (Ob. cit.), se pueden sintetizar cuatro grandes campos de reflexión interrelacionados en el amplio pensamiento de Agnes Heller. Estos son: a) el proyecto de una antropología social, b) la teorización sobre la vida cotidiana como modelo de racionalidad, c) la formulación de una filosofía política y d) la reflexión ética. Todos estos temas han ido apareciendo en momentos distintos del desarrollo intelectual de la discípula de Lukács, pero todos forman parte de un corpus común y componen lo que ella misma ha denominado una filosofía abierta e inacabada.

En el primer bloque de reflexión, la antropología social, tiene un carácter ambiguo. Inspirada en el concepto de hombre descrito por Marx en los Manuscritos, donde rápidamente se aleja de éste al interpretarlo, en su búsqueda de fundamentos normativos en el marxismo, como valor y no solo como esencia constitutiva de lo humano. Heller criticó severamente la perspectiva freudo-marxista al fundamentar la emancipación humana en la naturaleza pulsional del hombre, ya que la misma no se puede cimentar en una naturaleza buena corrompida por la sociedad. Sin embargo, la naturaleza actúa en el hombre en un determinado orden al mismo objetivo que persigue su moralidad.

De igual forma, Heller, aun compartiendo la misma crítica al marxismo tradicional que hace buscar en Freud y Marx una

fundamentación distinta de la emancipación humana, no formula una nueva teoría sobre los instintos, sino que hace ver que los datos aportados por la antropología e incluso por la psicología no significan una negación total de la subjetividad consciente orientada por los valores. Que, aunque la misma antropología muestra que la naturaleza humana no puede hacerse completamente racional, señala un amplio margen de constitución subjetiva para el hombre.

Seguidamente en su obra titulada “Introducción a una Antropología Social Marxista” (1970), enuncia lo que constituye la intencionalidad de su antropología, sobre el verso socrático: “Realízate a ti mismo”, ante lo cual surge la interpelación ¿Cómo? Lamentablemente la antropología no puede dar en general ninguna respuesta a esta pregunta; sin embargo, puede declarar que el hombre no tiene impulsos innatos, específicos del género, y tampoco, por consiguiente, un instinto agresivo; por ello, desde una perspectiva puramente antropológica, es posible una humanidad no caracterizada por la agresividad. Heller en su última incursión por la antropología social concebida como una teoría de la personalidad, la abandona en parte y configura una teoría ética resituada en el contexto del análisis de la vida cotidiana, cuya matiz es más sociológica que antropológica.

Surge pues, el segundo bloque de reflexión sobre la vida cotidiana que según sigue expresando Rivero (Ob. cit.), fue uno de los temas que más popularidad alcanzó en Occidente gracias a su libro: “Sociología de la Vida Cotidiana”, profusamente traducido, y que emparejaba con otros estudios coetáneos dedicados, desde puntos de vista diversos, al mismo tema. Heller distingue en esta parte de su obra dos vertientes, una viva y otra muerta. La parte viva la constituye el paradigma de la objetivación. Éste sería una forma de teoría de la racionalidad no fundamentalista que iluminaría el carácter de nuestros valores y que tiene el propósito de dar explicación retrospectiva del mundo intelectual en el que se vive. Mostraría la manera en que surgen los valores con los que ineludiblemente se ha de operar para orientarse en el mundo, la forma en la que se constituyen las objetivaciones que necesariamente se propone al pensar, y su conexión con la vida cotidiana.

Con relación a la parte considerada muerta, la misma hace referencia a la revolución de la vida cotidiana, precisamente la que alcanzó

mayor captación en occidente entre los grupos radicales, y una sólida aproximación teórica y retórica a las formulaciones de la nueva izquierda en Europa. Por tanto, de este segundo bloque de reflexión Agnes Heller retendrá el paradigma de la objetivación como modelo de racionalidad no fundamentalista que da sustento a los juicios morales y a la interpretación teórica del mundo, y rechazará el tema de la revolución de la vida cotidiana en su formulación de negación de la política y de visión totalizadora de lo social.

Con respecto al tercer bloque de reflexión en que se ha dividido el pensamiento de Agnes Heller, éste está constituido por la filosofía política, la cual se direcciona hacia la preocupación por la justicia y por la mejor forma de gobierno en un sentido clásico (esto es especialmente relevante tras su recuperación de la democracia liberal y la conclusión de su etapa anti-política). Pero también hay teoría política y escritos políticos en su sentido más reglamentario. Estos últimos, están sobre todo centrados en la crítica a la estructura político de la izquierda, desde unos mismos valores compartidos (la crítica de la izquierda occidental y de los planteamientos de algunos de los nuevos movimientos sociales) y la recuperación de la democracia formal como pre-condición básica de cualquier política emancipadora, orientada hacia un futuro mejor, pero ya no redentorista.

Y como último bloque de reflexión, se tiene la preocupación ética. Para Heller, ésta última faceta abarca desde la filosofía de los valores hasta la elaboración de una teoría ética escrita sobre una base trilogica. La primera parte de esta trilogía lleva el título de Ética General y está caracterizada por un enfoque interpretativo (está dedicada a los problemas meta-éticos, sociológicos e históricos), la segunda parte se titula: Una filosofía de la moral y, su enfoque es normativo (se ocupa de la filosofía moral trascendental históricamente situada), y la tercera parte, denominada: Una ética de la personalidad (1996), está dedicada a la paideia y a la terapia, donde se ocupa fundamentalmente sobre los problemas de la personalidad.

Ahora bien, aludiendo el complejo pensamiento socio-crítico de Heller es importante resaltar que en el contexto cultural, social y educativo venezolano, el sujeto protagonista es complementariamente diádico: relacional-vivencial. Esta perspectiva, es corroborada en Moreno

(2005), cuando afirma que: “El hombre popular no es, ni está en relación, sino vive relación. Vivir es el verbo que posibilita el lenguaje popular”. (p. 446). En este punto coinciden antropológicamente Heller y Moreno, porque esta relación se comprende como una continua transitoriedad a la humanidad, no en términos categoriales de universalidad Kantiana, sino como un discurrir de lo humano-humanízate de la dinámica realidad social y cultural.

Prosigue la declaración Morenista, al afirmar que en Venezuela, la vida real, (que en términos Hellerianos es la vida cotidiana), no es vida de individuos, sino vida con-vivida. Se podría decir que la convivencia es intrínseca al venezolano. Por ello, expresa tácitamente Moreno (Ob. cit.), que: “El venezolano solo es comprensible como relación viviente”. (p. 467). Entendiendo lo anterior, éste investigador popular, habla del Homo Convivalis, donde el sujeto venezolano se vive relación afectiva, no solo comprendiendo el afecto como dimensión amorosa, sino también como dimensión agresiva, dependiendo de las personas y sus situaciones circunstanciales. Por lo cual, si para Moreno el sujeto es relación-viviente, para Heller puede acercarse teóricamente como un sujeto de relación social emancipadora.

Preámbulo al estudio de los grupos humanos desde su configuración arquetípica en la socialidad

Para tener una perspectiva amplia sobre el estudio de los grupos humanos desde las primeras formas de socialidad arquetípica (origen de las primigenias formas de congregación humana), es imprescindible dilucidarlo primeramente por los territorios disciplinarios de la psicología individualista y la sociología, para desembocar eventualmente en la interpretación hecha por Heller sobre el hombre particular y los grupos en la vida cotidiana. Sobre éste punto Heller sostiene que durante la prehistoria de la humanidad cada hombre (ser humano, sea de género masculino o femenino) es miembro de una clase (membresía). Sin embargo, ese hombre en su vida cotidiana o fuera de ella no está en relación directa con su clase social, no adquiere directamente las normas, las exigencias de esa clase, ni sus limitaciones. Los sistemas de exigencias sociales aparecen cada vez más mediados por grupos concretos, por unidades en las que imperan las relaciones cara a cara (face to face), que son las determinantes; o lo que es lo mismo, por

unidades en la que estos sistemas de exigencias están representados inmediatamente por hombres (hombres conocidos) y por relaciones humanas (estructuras).

Asimismo, desde la psicología individualista, Mira y López (1970) comienza hablando de sociabilidad y no de socialidad, aunque no establece una diferencia entre ambos conceptos, si parte del primero para referirse a la capacidad de vivir en sociedad sin dar lugar a conflictos y sin sufrir íntimamente a consecuencia de la adaptación al mundo humano. Durante algún tiempo se ha llegado a creer que el hombre era un animal que poseía, de manera espontánea y natural, el don de ser sociable. No ha faltado tampoco quien ha creído encontrar en él un misterioso y congénito “Instinto social”; incluso, ha habido naturalistas que han pensado la posibilidad de que tal instinto fuera el residuo del llamado “Instinto gregario”, descrito y admitido sin discusión en muchas especies inferiores de la fauna vertebrada.

Pero tan pronto como la situación deja de ser amenazante, se separan para buscar alimento, y una vez solos en pleno campo, cada uno de ellos no veía en los otros más que al enemigo rival que tendría que disputarle la presa lograda. Asimismo, la necesidad sexual tampoco ha sido un motivo de enlace entre los ejemplares humanos durante muchos siglos, puesto que el hombre primitivo la satisfacía ocasionalmente con la misma ingenuidad y despreocupación que hoy en día se observa en los canes (perros). Mucho antes de que la pareja humana llegara a tener estabilidad, había nacido ya una vida colectiva, de manera que la horda y el clan son muy anteriores al idilio familiar y paradisiaco hogar.

En consonancia con lo anterior, Mira y López (Ob. cit.), retoma la idea donde el hombre primitivo impulsado por el temor, se vio obligado a realizar actos conjuntos que constituyeron la primera manifestación de vida colectiva. Posteriormente, pasarían muchos milenios de la época cuaternaria sin que la inesperada agrupación, formada durante la huida de un peligro específico, fuese conservada para hacerle frente y destruir su inminente amenaza de vida; se entra pues, a una segunda faceta militar o guerrera de la vida social. Sin embargo, no todos podían hacer frente a los peligros y salir victoriosos, puesto que estos actos ponen en juego aptitudes mucho más complejas.

Progresivamente a este hecho, los débiles y los que huían quedan atrás, y se destaca en la lucha el grupo de los fuertes y valientes; entre ellos, el que va adelante, atestado de furor y agresividad, el cual será el futuro tirano (líder). En el momento en que, después de una lucha encarnizada para repartirse el botín, se fue proclamando dentro del grupo el derecho del más fuerte se plasmó definitivamente una estructura social arcaica, debido a que se reconoció la diferencia de la individualidad en el seno de la colectividad, de acuerdo a capacidades biológicas extraordinarias. Esta forma de configuración grupal pertenece a una linealidad patriarcal o uránica, ya que su operatividad residía en la aplicación de la fuerza física como punto estructural de dominación sobre la naturaleza material y demás agrupaciones humanas.

Ante tal perspectiva, muchos miles de años tendrían que pasar para el desarrollo del pensamiento. Un pensamiento primitivo que sirvió toscamente de vehículo para la expresión de ideas o símbolos elementales. Ahora bien, el pánico cósmico, todavía no extinto, pudo concretarse en supersticiones comunicables. Todo esto creo el escenario para que emergiera una tercera faceta: la magia, pues ya no es protagonista la fuerza física, sino la potencia mágica del mundo sobrenatural, la cual va a determinar el dominio de algunos individuos sobre otros, tanto en la horda como en la tribu (estructura tribal).

Por su parte, desde la perspectiva sociológica, Mac Iver y Page (1969), sostienen que los seres sociales u hombres manifiestan su naturaleza creando y volviendo a crear una organización que guía y controla su conducta en millares de formas diferentes. Esta organización libera y ciñe las actividades de los hombres, instituye normas que ellos han de obedecer y conservar, sean cuales fueren las imperfecciones y casos de tiranía que muestre la sociedad a lo largo de la historia humana. En tal sentido, el hombre depende de la sociedad para su protección, alimentación, educación, vestido y multitud de servicios para su existencia. El hombre está supeditado a la sociedad para la satisfacción de sus pensamientos, sueños, anhelos, e incluso de ella dependen muchas de sus enfermedades mentales y corporales. En su mayor parte la vida del hombre es vida de grupo, y no solo vive en grupos y crea continuamente otros, sino que también desarrolla una gran variedad de símbolos verbales con los que se identifica.

En este hilo discursivo, Mac Iver y Page (Ob. cit.), siguen señalando que el grupo visto desde la sociedad o comunidad primitiva siempre fue cuantitativamente hablando muy reducido. Entre los primeros grupos humanos se hallan los que se fundan en el parentesco (la familia), en la edad, en el sexo y a menudo en las diferencias existentes entre las ocupaciones fundamentales. La calidad de miembro de un grupo confiere a su poseedor un cierto estatus o prestigio en relación con las costumbres e instituciones de la comunidad, y en muchas ocasiones, dichas condiciones son involuntarias como sucede con las separaciones de sexos o edades. Pero en la moderna y compleja sociedad actual, el hombre pertenece a un gran número de grupos, y no puede evitarlo mejor de lo que podía hacerlo en la vida primitiva. Por tanto, la sociedad se entiende como un sistema de costumbres y proceder, de autoridad y orientación mutua, de múltiples agrupaciones y divisiones, de controles de la conducta humana y de libertades, pero todo este tejido de relaciones sociales está sometido a continuas fuerzas de expansión transformativa.

Al respecto, es importante mencionar el aporte socio-antropológico que hace desde la filosofía de la educación Orcajo (1984), cuando señala que los primeros pobladores pisatarios del territorio venezolano datan de 1.400 años antes de la era cristiana. Su economía de subsistencia se basó en la cacería, después la pesca, y a partir del año 1000 a.C., la agricultura. En este régimen no existía la apropiación individual, ni se acumulaban los excedentes (el remanente) en manos de los individuos o castas privilegiadas. No se puede observar ni en las comunidades más íntegras de los Andes (Mérida, Táchira y Trujillo), que la jerarquía de sacerdotes-curanderos hubiese llegado a constituir un organismo centralizador de la producción o de la redistribución de los excedentes agrícolas, los cuales por otra parte, parecen haber sido consumidos colectivamente en la comunidad local.

De igual manera, los multigrupos indígenas que ocuparon Venezuela no poseían una educación organizada como era el caso de las grandes civilizaciones de Mesoamérica: Aztecas, Mayas-Quiché, Incas y Chibchas. En tal caso, las generaciones jóvenes aprenden los roles y funciones de los adultos y se socializan a través del contacto espontáneo con la comunidad. También, participan en el trabajo cotidiano y las ceremonias de iniciación de su vida productiva donde deben conformar sus propias familias. Son trascendentales

dentro de la vida grupal indígena o aborígen, la investidura del cacicazgo, (se elige al cacique como líder), el arribo de la pubertad, el matrimonio y la declaración de la mayoría de edad, entre otras. Todo esto garantizaba un fuerte vínculo al grupo y lealtad de sus miembros al mismo.

Aunado a todo lo expuesto con anterioridad, Heller (1970), declara que el grupo es una categoría tan antigua como el género humano, y precisamente por esto sorprende que haya sido en gran parte ignorada durante mucho tiempo por las teorías filosóficas y filosófico-sociales. Asimismo, en las sociedades comunitarias hasta el nacimiento de la sociedad burguesa, la comunidad misma era el primer sistema de relaciones sociales. El hombre en su totalidad, en cuanto tal, era siempre referido a la comunidad; los grupos particulares, con funciones cada vez distintas simplemente le mediaban las exigencias e incluso la necesidad de capacidades de la comunidad. Por ejemplo, el gimnasio como grupo mediaba en el adolescente ateniense sobre los requerimientos de una sociedad fozizada (iluminada por el conocimiento filosófico), según el cual el hombre libre debía ser bello y de sana constitución física corpórea.

Partiendo del punto anterior, con el nacimiento de la sociedad burguesa en la que la disolución de las comunidades naturales va acompañada por el aumento de las múltiples tipologías de la división del trabajo, solamente los grupos representaron las formaciones sociales a las cuales todos están obligados a pertenecer; efectivamente, la gran mayoría no estaba en condiciones de vivir fuera del grupo. Paralelamente, el hombre iba integrándose a un número creciente de grupos, los cuales no eran portadores de una relación unificada con la comunidad, sino que, por el contrario diferían en sus capacidades y habilidades adaptativas. Para la subsistencia de ese hombre, éste debía interactuar con grupos que cumplieran funciones diversas, resultando en su intento muchas veces escindido (fragmentado), o en otros términos quedó disuelto en muchos roles. Una vez que la totalidad unificada o unitaria del hombre se disolvió, dio paso a la esquizofrenia social o punto de enajenación colectiva.

Fundamentando en esta perspectiva, Marx, citado por Heller (1970:72), deja entrever que dicha escisión o fragmentación en la vida burguesa, establece una clasificación entre el burgués y

el ciudadano. En tal sentido, la vida pública que ha dejado de ser comunitaria, tiene ocupada una sola facultad abstracta del hombre; si ésta funciona, ese hombre está a la altura en su rol de ciudadano del Estado, es decir, de su rol público. Al mismo tiempo, el burgués, que también es hombre de familia, de propiedad, de la administración privada, desarrolla roles completamente diversos e independientes de los ciudadanos. En este ámbito, las capacidades necesarias en la vida pública se convierten en superfluas, aquí reina el egoísmo que apunta solamente a la existencia individual.

Otro aspecto, que clarifica Heller (Ob. cit.), es que el grupo y la comunidad nunca deben confundirse con la masa, pues los dos primeros siempre están estratificados o mejor dicho están compuestos por miembros. La masa por el contrario puede no estar estratificada o compuesta por algunos miembros de manera permanente. Muchas veces ocurre que la comunidad conforma la masa, y en ocasiones para algunas celebres manifestaciones la masa es movilizada como representante de una determinada comunidad con objetivos e intereses comunes, y en consecuencia está debidamente organizada y estructurada.

Discurriendo en lo anterior, Heller (Ob. cit.), menciona que se habla a menudo de sociedad de masas, pero éste término es utilizado de un modo completamente metafórico, ya que es una expresión para indicar aquella sociedad en la que el comportamiento que se ha formado en los grupos, constituye una posición antiindividual de masa; es decir, la sociedad de masas designa una sociedad manipulada o manipulable, llegando en algunas situaciones a ser conformista. Pero, para los teóricos de la sociología positivista constituía un valor positivo socializante, desde el punto de vista onto-sociológico de la teoría de los grupos representa una poderosa fuerza negativa o fenómeno de alienación (cuando el ser humano es inconsciente de sí mismo y de su propia realidad).

De todo esto se desprende que, el hombre puede pertenecer a un gran número de grupos, pero no necesariamente estar incluido en muchas comunidades, así por ejemplo, un padre o madre puede pertenecer a la comunidad educativa, pero también a una comunidad religiosa e incluso a una comunidad ecológica. En este caso particular, surge una jerarquía entre dichas comunidades, y emerge el momento predominante, es decir, surge una comunidad

que subordina a todas las demás como ocurre con la comunidad religiosa. En las comunidades naturales, esto sucede por lo general espontáneamente; es por ello, que toda comunidad posee un sistema de valores relativamente homogéneo, si el particular lo viola ofende a toda la comunidad, no le es lícito violarlo ni siquiera en la vida cotidiana.

Al respecto, Heller (Ob. cit.), precisa que en las comunidades naturales donde el hombre nacía, el sistema de valores era preconstituido y fijado por la comunidad; en cambio, el hombre de la polis ateniense podía preguntarse qué acción debía ser juzgada como valerosa y cuál como moderada. Pero para él no existía ninguna duda de que los valores fundamentales eran precisamente el coraje, la sabiduría, la justicia y la moderación.

Esto significa, que no todas las jerarquías dan un espacio de igual amplitud al particular para organizar su propia e individual jerarquía de valores; no en todas existe la misma posibilidad de juzgar con comprensión, de tener en cuenta las características de cada uno, y de movilizarse con inteligencia. Con la llegada de la sociedad burguesa se desploman las comunidades naturales, trayendo como consecuencia la de-construcción jerárquica de valores fijos, no solo en la vida, sino, también en la ética. Un aspecto clave, es la felicidad dentro de la jerarquía de valores, que para el mundo antiguo tenía una importancia crucial e incluso para el cristianismo primigenio donde ésta es asumida como beatitud; sin embargo, a partir del renacimiento pierde su preeminencia; es así, como la ética no culmina en la felicidad, sino en la libertad. Este panorama muestra cómo la homogeneidad de los valores en las comunidades de las sociedades burguesas, tiene o puede tener un significado distinto que en las comunidades de sociedades naturales.

Otro punto a ser tomado en cuenta en las comunidades, es la expulsión como juicio valorativo, al expulsado de un grupo o de una comunidad nunca se le da explicaciones así haya sido injusto. La catarsis típica de quien pertenece a una comunidad natural, es el retorno a su contexto de origen por duro que pueda ser y aunque le cueste las humillaciones. Quien es expulsado de una comunidad natural reconoce el derecho de ésta a cometer tal acto, por esta razón Sócrates rechazó la huida y aceptó la pena de su polis: la muerte (bebiendo cicuta).

Necesidad de relaciones emancipadoras en los procesos grupales: manejo del conflicto en la educación básica venezolana

De acuerdo a los aportes socio-antropológicos expuestos por Moreno (Ob. cit.), el sujeto venezolano vive la relación grupal o social con sus semejantes, como una relación viviente-con-viviente muy compleja, íntima y cercana. Esto es, secundado por Hurtado de Barrera (2006), cuando establece que: “La persona que se hace en la relación, se identifica así misma y se realiza en la interacción: con la naturaleza, con sus semejantes, con la trascendencia. Parte de sus vivencias, pueden ser comprendidas dentro del contexto de sus relaciones” (p. 18). Es por ello, que trabajar con grupos y sus procesos interactivos permitirán delinear cambios funcionales y estructurales en las personas participantes. Para Barrera (1991), el ser humano se relaciona, aún antes de nacer, en el núcleo familiar, y a lo largo de su vida con un gran número de personas, en diferentes ámbitos sociales. Es en esta interacción, donde cada persona adquiere su propia identidad, aprende a reconocerse y desarrollar todas sus potencialidades.

En este orden de ideas, Hurtado de Barrera (Ob. cit.), sostiene que la naturaleza social evidenciada en la necesidad de relacionarse con otros, da lugar a manifestaciones asociativas o grupales, las cuales en su conjunto conforman un tejido relacional y organizacional, como expresión de una determinada sociedad. Dicho tejido se ha exponenciado vertiginosamente en las últimas décadas del s. XX hasta el presente, surgiendo el interés cada vez más de crear herramientas que permitan aproximarse al estudio de los grupos en sus múltiples facetas relacionales; es por ello, que las ciencias sociales, humanas y educativas se han orientado hacia la comprensión de su naturaleza intrínseca-extrínseca en todas sus manifestaciones. Incluso las ciencias fácticas (ciencias naturales) han querido permear los procesos grupales, ya sea para aprender de ellos, como también para incidir directamente desde el punto de vista físico (como es el caso de la teoría de campo extrapolada directamente de la física moderna).

Asociado a esto, sigue explicando Hurtado de Barrera (Ob. cit.), que los procesos interrelacionales, grupales y organizacionales, fueron comprendiéndose como procesos dinámicos hasta derivar

finalmente como “Dinámica de Grupos”. Incluso, con el avance de la cibernética y la aplicación de su desarrollo en análisis y técnicas objetivas socio-técnicas, se acuñó también el principio y una teoría a posteriori denominada: “Cibernética Social”.

Al respecto, Cirigliano y Villaverde (1966), señalan que la dinámica de grupo permite potenciar la propia acción educadora y alcanzar resultados de aprendizaje óptimos. En tal sentido, la educación reconoce que en su proceso formativo de relaciones humanas, deben contar con técnicas grupales que las posibiliten y mejoren hasta el advenimiento de la emancipación en términos hellerianos, que no es más que la disolución del yo en el nosotros de manera reflexiva, consciente y soberana, cuya plataforma epistemológica esté cimentada en el continuum humano de la vida cotidiana.

También es importante focalizar, que la dinámica de grupo permite revisar teóricamente sobre el manejo del conflicto en las organizaciones sociales, comunitarias y educativas, siendo ésta última la que amerita mayor atención para su estudio y comprensión. Es por ello que, Castillo (2006), como especialista en dinámica de grupos sostiene que existe una amplia diversidad de posturas teóricas sobre el conflicto; sin embargo, precisa que el mismo debe ser percibido por todas las partes involucradas, su existencia o inexistencia es una cuestión de percepción, si nadie se percata de él, se acepta generalmente que no hay conflicto. Los puntos comunes en las definiciones son la oposición o incompatibilidad y algunas formas de interacción; estos factores, establecen las condiciones que determinan el punto de inicio de un proyecto de conflicto, que muchas veces puede manifestarse desde actos violentos, hasta llegar a formas sutiles de desacuerdos e incluso indiferencia.

De igual manera, Castillo (Ob. cit.) sostiene que desde el punto de vista interaccionista el conflicto se alienta en base a que en un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo está inclinado a volverse estático, apático y no responde a las necesidades del cambio e innovación; por esto, el enfoque interaccionista consiste en alentar a los líderes de las organizaciones a mantener un nivel mínimo de conflicto, lo suficiente para mantener a los miembros de la organización atentos, críticos y creativos. Asimismo, Castillo (Ob. cit.), describe en su modelo dinámico de liderazgo que, actualmente los conflictos en el medio educativo proliferan en todos sus espacios,

siendo estos: el aula, los pasillos, el patio, la sala de profesores, además están presentes, en las reuniones de docentes, los consejos directivos, los consejos técnicos y los consejos educativos (según resolución No. 058 del Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2012). Dichos conflictos, también se dan en la relación: docentes-docentes, directores-docentes-representantes, estudiantes-estudiantes, docentes-estudiantes, por mencionar los de mayor frecuencia.

En este orden discursivo, los factores que han generado conflictos en el seno de la institución educativa, son los siguientes: deficientes relaciones interpersonales entre todos los miembros, desacuerdos, arbitrariedades, agresiones verbales, abuso de autoridad e incumplimiento de funciones, abuso de poder, usurpación ilegal de autoridad y funciones, así como, problemas de comunicación efectiva, críticas destructivas, limitaciones para escuchar a los demás, seducciones, manipulaciones, amedrentamiento a profesores, intimidación, conductas agresivas y destrucción de infraestructuras, uso inadecuado de recursos materiales y humanos, desactualización docente, información desfasada, incongruencias en el comportamiento cotidiano, pérdida de control en la toma de decisiones, y la falta de una logística correctiva para el manejo del conflicto en educación básica.

De igual manera, Castillo (Ob. cit.), continúa haciendo referencia a los diferentes conflictos, donde se destacan las frustraciones ocasionales y transitorias que son aquellas que acosan y arrollan, muchas veces desde el trato cotidiano con cosas, personas y situaciones; igualmente, las frustraciones profundas, aquellas que provienen de fracasos tan graves que cambian el curso de la existencia, éstas pueden generar un estado de ansiedad, angustia y mucha desesperación. En todo este cuadro experiencial, resulta claro que el conflicto se percibe como un choque intempestivo de fuerzas intervinientes (confrontación de energías cognoscitivas y afectivas), donde una persona o grupo inclusive puede frustrar, obstaculizar, de-construir y esgrimir acciones y actos negativos, afectando en consecuencia, las relaciones sociales entre los miembros, y sus procesos psico-emocionales; y en un contexto más amplio, desviar el logro de objetivos emancipatorios en las organizaciones educativas.

Luego de tener un panorama amplio sobre los diversos conflictos que se vivencian en el contexto de la educación básica venezolana,

sería sugerente preguntarse ¿Cómo las relaciones emancipadoras pueden transfigurarse en una necesidad existencial-sintiente para crear espacios (etnos) de con-vivencia educativa entre los diversos grupos que hacen de su cotidianidad un ritualismo caótico o perturbador? En tal sentido, Heller (1978), habla sobre las necesidades en términos socio-filosóficos, surgiendo entre ellas las naturales, ya que las mismas garantizan el mantenimiento de la vida humana (principio de autoconservación) y también señala que son naturalmente necesarias; porque sin satisfacción, el hombre no puede conservarse como ser natural. Cabe entonces, seguir preguntándose ¿Son las relaciones emancipadoras una necesidad natural o social según lo presentado por Heller?, aquí no se puede dar una respuesta segmentada o sesgada, pues las relaciones emancipadoras corresponde a una necesidad, natural, social y también espiritual del hombre, siendo que en ésta última, se evidencia una serie de sentimientos, emociones, juicios valorativos des-alienantes y el goce estético que articula relacionalmente todo acto humano.

Al mismo tiempo, no hay criterio que permita saber qué disfrute es mayor, exceptuando el mismo proceso de disfrute. Un placer espiritual no puede ser usado como medio de otro, debido a que son todos por definición fines en sí mismos; sin embargo, la satisfacción espiritual es la situación más perentoria. Lo cual viene a establecer, que todos los tipos de satisfacción de necesidades, están co-determinadas por la cultura y la imaginación social, volviéndose de esta forma cualitativos, así como, el oxígeno no cuesta nada, él mismo es imprescindible para la vida, la subsistencia y el bienestar colectivo.

De esta manera, la necesidad de relaciones emancipadoras en la cotidianidad de los procesos educativos, se convierte en una necesidad radical, debido a que se exige una satisfacción cualitativa. En otras palabras, las necesidades propiamente espirituales son por derivación definitoria radicales, debido que no pueden ser cubiertas o satisfechas mediante la cuantificación. Por tanto, todos los tipos de necesidades pueden ser satisfechas de forma cualitativa. En consecuencia inmediata, son radiales (no están mediadas) las necesidades que reclaman una satisfacción cualitativa, siendo que éstas constituyen lo único, lo original, lo idiosincrático de la persona particular y también de las comunidades.

En cuanto a la comunidad como punto de referencia dentro del pensamiento socio-crítico de Heller, se comprende como el grupo de personas que eligen vivir y con-vivir una forma común (común-unidad), fundamentada en valores culturales y espirituales compartidos. Los miembros (sujetos con-vivenciales) encuentran satisfacción en lo que hacen particularmente y en conjunto. En tales comunidades, las relaciones de subordinación y dependencia se han disipado. Esta formalidad de vida utópica comunitaria no se puede universalizar; pero puede, atraer a algunos hombres y mujeres (sujetos sociales), y pueden servir como modelo a muchos otros, pero no un modelo impositivo-inquisidor, sino todo lo contrario: liberador. Las formas de vida utópicas incluyen a la élite cultural-espiritual de una sociedad democrática. Esta élite no es social en el sentido que carece de privilegios sociales o políticos. No se presume que sea ascética (entrenamiento que tiende a lo moral), o que reciba menos cantidad de las necesidades asignadas, pero tampoco codicia la cantidad, es a saber el dominio económico-materialista.

En este sentido, no puede existir plena emancipación si no existe una conciencia del nosotros que se desarrolle o diluya paralelamente a la conciencia del yo. Para Heller (Ob. cit.) toda forma de comportamiento particular hacia las objetivaciones cotidianas es alienado. La superación subjetiva de la alienación, que es diametralmente contrapuesta a la emancipación, solo puede constituirse en una relación consciente con la genericidad, es decir, con los valores o las objetivaciones genéricas. El tal situación, la vida se convierte en un ser para el nosotros porque en el nosotros, cada quien vive en la medida de su propia individualidad o particularidad. El nosotros de la vida cotidiana se concreta en dos tipos, la felicidad y la vida sensata. La felicidad es limitada, son instantes que constituyen los días gloriosos de la vida cotidiana. La vida sensata se fundamenta en un principio democrático porque busca ser útil a los demás. Dicha vida sensata, implica la adopción de una conducta de vida, en la que el sujeto debe ordenar y jerarquizar conscientemente su vida conforme a tablas fijas de valores, esto le permite tener constantemente en cuenta lo nuevo, volver a plasmar su vida y personalidad, y al mismo tiempo, conservar la unidad de su personalidad y la jerarquía que ha elegido (principio de autonomía).

Derivaciones reflexionantes

Como punto de reflexión crítica, Heller (Ob. cit.), magistralmente sostiene que solo cuando el hombre real, individual (particular), asume en sí al ciudadano abstracto, y como hombre individual en su vida empírica, en su trabajo individual, y en sus relaciones sociales, ha llegado a ser ente genérico; solo cuando, el hombre ha reconocido y organizado sus propias fuerzas como fuerzas sociales, y por ello ya no separa de sí la fuerza social en la figura de la fuerza política, entonces se habrá cumplido la emancipación humana. La estructuración de autonomía como una derivación emancipatoria en cualquier contexto donde se desarrolle la vida cotidiana de los ciudadanos, significa que en la relación con los otros sujetos se produce el encuentro a partir de la diferenciación de cada particularidad, lo que conlleva a la complementariedad, reciprocidad, convivencia, cooperación o cualquier otra forma de mutualidad colectiva.

Es por ello que, las relaciones emancipadoras en cualquier esfera de la vida social, como la familia, la comunidad y en especial énfasis la escuela debe comprenderse como las relaciones de un sujeto con otros sujetos (otros como yo). Considerando esto, Orcajo (Ob. cit.) señala que el otro es reconocido como sujeto en cuanto aparece como fuente de significados, aunque se confieren significaciones distintas a la realidad, el yo particular puede entender las que producen y utilizan los otros. En las relaciones emancipadoras, el diálogo reflexionante es la piedra angular en el proceso dinámico de la cotidianidad ciudadana para entender el mundo propio y el de los demás, y en el encuentro mutuo es donde se produce el reconocimiento. Es por ello, que en el mundo del yo particular se comprueba el nosotros, en otras palabras, existir es co-existir, donde no es excluyente las diferencias que puedan emerger entre los grupos cualquiera sea su constitución, debido a que los grupos humanos sea en la escuela, comunidad y sociedad toda siempre se afilian de acuerdo a formas de vidas, intereses, expectativas y valores compartidos.

Siguiendo con estos aspectos derivacionales, lo contrario a la emancipación humana como bien lo describía Heller es la alienación, la cual se caracteriza por la incapacidad para el diálogo reflexionante, porque cuando se le niega o imposibilita el derecho de palabra y reflexión a cualquier persona se le desconoce como sujeto de la vida cotidiana (otro-como-yo). En el diálogo reflexionante

entra un aspecto axiológico muy importante como lo es la humildad, ya que supone que el otro tiene algo que decir y enseñar; que nadie es dueño hegemónico de la verdad o de verdades. Esta humildad fundante garantiza al otro a ser escuchado. Es muy común encontrar en el medio educativo y académico actos alienantes signados por despotismo y una exacerbada prepotencia de quienes dicen tener el poder, sea éste político, cognitivo e institucional para no escuchar a nadie y despreciar lo que los otros necesitan expresar. Donde no hay diálogo reflexionante, solo puede haber opresión y desde ese punto de vista la inminente muerte o aniquilación simbólica del sujeto.

Asimismo, en la dialéctica de la vida cotidiana las relaciones alienantes son relaciones de odio, mientras que las relaciones emancipadoras son relaciones de amor, pero también de razón y justicia social. Por ejemplo cuando se habla de amor se está especificando un sentimiento profundo de lo humano, por lo cual va más allá de cualquier perspectiva legalista o convencionalismo contractual. Ahora, cuando se habla de odio en particular es un intento avasallante de destruir moralmente al otro (como es el caso de descalificativos de todo tipo, chismes e injurias que se llevan a cabo en espacios educativos y comunitarios). Es un intento de destrucción al otro yo, desconocerlo en el ámbito de la vida cotidiana y de los intereses propios para finalmente execrarlo del campo referencial de existencia.

Seguidamente, cualquiera de las muchas formas y grados posibles del amor, éste se da como elemento principal para comenzar el reconocimiento del otro como un tú. Por tal motivo, en las relaciones emancipadoras surge el interlocutor, se le acepta como principio de proyectos y juicios propios; también, se le asocia al desarrollo de la propia palabra (el verso) y de la propia vida. Se le reviste de la dignidad del que le ama, es decir, se apela al otro para que sea conmigo, para resolver un conflicto en equipo, para solventar una emergencia, satisfacer una necesidad radical y estar siempre allí para el otro.

Finalmente, Heller (Ob. cit.), concuerda que la consciencia del nosotros se desarrolla paralelamente en la consciencia del yo. Solamente el egoísta-individualista consciente no tiene una consciencia del nosotros, pero esto no constituye un punto de partida sino un efecto de la relación y del modo en la vida cotidiana. Cuando

se dice que las dos consciencias se desarrollan paralelamente, no se pretende negar que la afectividad de la particularidad emerge con más fuerza en la consciencia del yo. Pero también, el nosotros aparece revestido de la afectividad más elemental cuando el yo se identifica con él, lo que evidentemente no solo es válido para las comunidades, sino para cualquier integración, incluidas las integraciones de grupos absolutamente casuales. Después del desmoronamiento de las comunidades naturales, los particulares fuesen conscientes o no, han intentado a menudo pertenecer a un grupo precisamente para prolongar de este modo su particularidad. Ejemplifica Heller, que hasta la persona más débil e inexperta en los deportes puede transformarse en un vencedor cuando identificándose con un equipo específico, exclama “hemos vencido”.

Referencias

- Barrera, M. (1991). *Comunicación y antropología*. Caracas: Fundación Sypal.
- Castillo, O. (2006). *Liderazgo dinámico y técnica de facilitación de grupo*. Aplicable en Organizaciones Educativas, Sociales, Comunitarias Empresariales. Valencia, Venezuela.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península. Traducido por José Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal.
- Heller, A. (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Ediciones Península Barcelona, España. Traducido por J. F. Yvars, [Documento en línea]. Disponible en: <https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/21974/MarxMarxismo/5.DocumentosSobreMarx/7.HellerTeoriaDeLasNecesidadesEnMarx.pdf>. [Consulta: 2013, marzo 20]
- Hurtado, J. (2006). *Procesos grupales y psicología de la integración*. Bogotá, Colombia: Ediciones Quirón. S.A. Fundación Sypal.

- Mac Iver, R. y Page, Ch. (1969). *Sociología*. Colección de Ciencias Sociales. Serie de Sociología. Madrid, España: Ed. Tecnos.
- Mira, E. y otros. (1970). *Problemas psicológicos actuales*. Colección de Estudios Humanísticos. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Ateneo.
- Moreno, A. (2005). *El aro y la trama*. Caracas, Venezuela: Centro de Investigaciones Populares (CIP).
- Orcajo, A. (1984). *Filosofía de la educación*. Material Mimeografiado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela Ministerio del Poder Popular para la Educación. Despacho de la Ministra DM/N° 058. Caracas, 16 de octubre de 2012. 202° y 153°. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.me.gob.ve/consejoseducativos_1610212-3546.pdf. [Consulta: 2013, febrero 12]
- Rivero, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades de Agnes Heller*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.bidi.politicas.unam.mx/.../una_revision_de_la_teoría_de_las_necesidades.pdf [Consulta: 2013, marzo 17].

Marlene del Carmen Oliva Meleán: Licenciada en Educación, Mención Orientación. Universidad de Carabobo. Magíster en Educación, Mención Orientación y Asesoramiento. Universidad de Carabobo. Docente de las asignaturas: Fundamentos de Orientación II y Técnicas de Facilitación de Grupos, adscritas al Departamento de Orientación FaCE-UC. Orientadora en el Liceo Bolivariano Bartolomé Oliver. Valencia, estado Carabobo. farle01@yahoo.es



EDUCACIÓN FÍSICA COMO SISTEMA BIOPSIOSOCIOCULTURAL

Soveida Archila V., Stanley Steele

RESUMEN

Por ser fuente y parte componente de la educación general e importante estructura complementaria de los marcos familiar y escolar-profesional, la Educación Física es significada como asignatura obligatoria de los pensa de estudios de casi todos los sistemas educativos del mundo, entre los que figura la República Bolivariana de Venezuela. No obstante, por las distintas connotaciones que se le atribuyen, en ella se aprecia una imprecisión tanto conceptual como en los propósitos que persigue, producto de las influencias que ejercen sobre ella otras disciplinas, obligándola a responder incluso a preceptos más legales y de ordenamiento que a su misma génesis y dinámica. Es por ello, que el presente ensayo tiene como propósito analizar el significado de la Educación Física como sistema biopsicosociocultural para mejorar la calidad de vida de los seres humanos y particularmente en la búsqueda de su propio objeto de conocimiento. El análisis se apoyó en los enfoques sistémicos, humanista, holístico y complejo de Morín.

Palabras clave: educación física, biopsicosociocultural, epistemología.

Recibido: 13/05/2013

Aceptado: 01/07/2013

PHYSICAL EDUCATION AS BIOPSYCHOSOCIOCULTURAL SYSTEM

Abstract

As source and integral part of general education and major complementary structure of the family and school-professional frameworks, Physical Education is meant as a compulsory subject of the thoughts of studies almost all education systems around the world, which include the Bolivarian Republic of Venezuela. However, by the different connotations attributed to it, in both conceptual and purposes pursued, it is appreciated an imprecision so much conceptual as in the intentions that it chases, product of influences exerted on it by other disciplines, forcing it to respond even to legal precepts and regulations that to the same genesis and dynamics. Therefore, the present essay aims to analyze the significance of Physical Education as a biopsychosociocultural system to improve the quality of life of human beings and, particularly, in the search of its own object of knowledge. The analysis relied on the systemic approaches humanistic, holistic, and complex of Morin.

Keywords: physical education, epistemology, biopsychosociocultural.

A manera de introducción

La Educación Física, como parte componente y fundamental de la Educación General e Intelectual, se concibe como una opción disciplinar de alto impacto social. Las diferentes actividades que en ella se realizan -físico-corporales, deportivas y recreativas-coadyuvan a la formación integral armónica y multilateral de los seres humanos. De ahí, que actúa desde la realidad del contexto circundante, en atención a las características morfofuncionales de los participantes, y con el firme propósito de mejorar su salud y por ende su calidad de vida.

Sin embargo, al revisar su evolución en las bases que la sustentan, se encuentra por un lado que muy a pesar de haber recibido el aporte de

otras áreas del conocimiento; éstas no han producido más avances significativos ni en su discurso teórico-conceptual, ni en la práctica para reafirmarla y/o legitimarla como disciplina. por otro lado, la tan renombrada educación integral que propugna la Educación Física, aún no ha podido cumplir su cometido satisfactoriamente en los diversos ámbitos educativos tanto de nivel básico, como el universitario.

Por tal razón, una de las pretensiones del presente ensayo, es contribuir a la reflexión de la Educación Física a fin de que ésta trascienda de la acción motriz hacia una dimensión más realista y ajustada a estos tiempos de gran complejidad; y, rescatar la importancia pedagógica y biopsicosociocultural de la práctica sistemática, sistémica, holística y humanista de las actividades físico corporales, recreativas y deportivas en la mención de Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo.

Educación Física como sistema biopsicosociocultural

La Educación Física como parte componente y fundamental de la educación general y/o intelectual, trasciende las dimensiones competitivas y recreativas, actuando en la totalidad del ser humano. Por medio de ella se pueden desarrollar políticas sociales para mejorar la salud y calidad de vida de los seres humanos e incorporarlos de manera eficiente al entorno social y cultural en el cual se desenvuelven.

La Educación Física proporciona medios -actividades físico-corporales, deportivas y recreativas- para aprovechar de manera productiva el tiempo libre. Incorpora al individuo a un proceso de despliegue de energía corporal y psicológica que lo aleja de la posibilidad de orientar esta energía hacia áreas no cónsonas con la sana convivencia, las buenas costumbres y la integración a la comunidad a la cual pertenece, siendo una vía socialmente productiva para drenar las angustias y tensiones cotidianas y, por añadidura, mejorar la salud psico física de la gente.

Generelo (1998), nos indica que la Educación Física es la “parcela de la educación que contribuyendo a los mismos objetivos de ésta, lo hace valiéndose de un estímulo o agente particular como es el movimiento, y de éste cualquier expresión conocida hasta el

momento, que tenga valor educativo” (p. 318). Por lo tanto, a través de ella se aporta un “vocabulario” con todos los datos culturales, principalmente los denominados “cultura del cuerpo y del ocio”.

En este campo del debate, las investigaciones realizadas por diferentes autores acerca de la Educación Física han determinado que ésta, aún es vista con un carácter reduccionista y unidimensional en donde solo se consideran los cambios orgánicos del ser humano producto de las actividades físicas realizadas. Por ejemplo, Parlebas (1999), sostiene que la Educación Física “está más fragmentada que nunca, en una multitud de prácticas y, sobre todo, en una cantidad enorme de concepciones yuxtapuestas” (p. 15). Por lo que propone en sus aportaciones, que la Educación Física debe realizar su revolución copernicana, lo cual no es otra cosa que aceptar el hecho de desprenderse del movimiento como objeto de estudio, para ubicar su atención en el ser que se mueve. Por otro lado, Villalobos (2002), sostiene que el docente tiene que ser competente para integrar los componentes internos y externos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la transformación personal de sus estudiantes, y en consecuencia su transformación social. Es decir, los cambios se darán desde lo interno hacia afuera.

Valdivieso (2007), puntualiza que en investigaciones realizadas en el campo del movimiento humano, no han sido considerados y/o analizados los aspectos intrínsecos que hacen que el humano se mueva, lo que demuestra que las Educación Física solamente se circunscribe al gesto motor o a la acción motriz. Con base en lo expuesto por estos autores, es necesaria una nueva perspectiva de formación que se expresa en el aprender a aprender, enseñar a pensar, enseñar a sentir, enseñar a convivir. Esto permitirá una formación holística centrada en la armonía de los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos, culturales, y la superación de la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre lo intelectual, manual, afectivo, social, cultural, y otras.

Desde esta perspectiva, Teleña (1980), expresa: “Muchos piensan que la educación física solo produce unos resultados físicos, pero los educadores saben muy bien que autoexpresión, autodominio, autoconfianza y respeto de sí mismo son recursos básicos para una feliz participación del joven en la sociedad” (p. 20).

Por ello, Arribas (1998), expresa que los docentes deben favorecer experiencias corporales positivas y significativas en el estudiante motivándolo a una práctica de la actividad física como continuidad a lo largo de su vida, como disfrute y bienestar, como un espacio de relación y participación social, en la mejora de su salud psico-física y, su desarrollo personal y social. Propone la actividad física para el ocio y el tiempo libre, en correspondencia con los nuevos tiempos y las nuevas necesidades educativas. “Valorar la actividad física recreativa como pilar básico de la educación del ocio y el tiempo libre, así como conocer un buen número de actividades físicas aplicables a este ámbito” (p. 451).

Mucho de la problemática de la Educación Física, tiene sus raíces en el modelo académico hegemónico de formación del docente a nivel universitario. En este nivel, el docente es responsable de diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar las actividades diarias de clase. En la actualidad, este modelo pareciera no ser el más conveniente, ya que dificulta llevar a la práctica proyectos compartidos, en que todos aprendan juntos de sus experiencias y vivencias, donde no existan barreras entre el docente y el estudiante.

Ante esta realidad, pareciera recomendable no seguir actuando determinísticamente, asumiendo epistemologías de otras ciencias y disciplinas con el empleo de sus terminologías redundantes e imprecisas. Hay que considerar el estatus epistemológico de la Educación Física como disciplina que posee su propio cuerpo teórico orientado hacia la comprensión y abordaje biopsicosociocultural de los estudiantes, a través de los aspectos internos y externos que hacen que el ser humano se mueva, para superar la visión física, orgánica, biologicista de la Educación Física, circunscrita únicamente a lo corpóreo.

De allí la importancia de incorporar en la formación del docente de Educación Física, una visión crítica, reflexiva, holística y humanística, que pueda responder con éxito a los requerimientos de la sociedad, que sea emprendedor en su desarrollo personal, profesional competente en las actividades físicas, deportivas, mentales, psicológicas, sociales, recreativas, de salud, entre otras; para superar la visión fragmentada, reduccionista, imprecisa, biologicista de esta área del conocimiento.

El humanismo y la Educación Física

Para realizar un análisis de la Educación Física como un Sistema Biopsicosociocultural, es necesario entender el humanismo en el ámbito de la educación en general, y particularmente en la Educación Física como disciplina que coadyuva al desarrollo armónico de los seres humanos. El humanismo es una corriente filosófica que busca centrar el pensamiento en la dignidad del hombre. Abbagnano (2004), señala que el humanismo se refiere a “cualquier movimiento filosófico que considere como fundamento la naturaleza humana o los límites y los intereses del hombre” (p. 562).

Ramírez (2009), afirma que “es un sistema de criterios que reconoce a la mujer y al hombre como valor supremo y postula la libertad y desarrollo multifacético de los mismos” (p. 48). Igualmente resalta en éste los siguientes enfoques: lo filosófico, la pedagogía y en lo educativo. En el primero -filosófico-, el humanismo como corriente de pensamiento defiende y promueve las cualidades de la naturaleza. En el segundo -pedagogía-, defiende los valores humanos de la educación en contra de los adelantos tecnológicos y la automatización de los implementos laborales. En el tercero -educativo-, “la instrucción humanística ostenta un sinfín de características propias que la hacen muy beneficiosa para con la formación armónica y multilateral de la personalidad” (p. 48).

Esta propuesta filosófica según Márquez (2010), se destaca por el “impacto que tuvo la producción intelectual...el súbito cambio de perspectivas y maneras de pensar que afectaron los territorios de las costumbres y creencias, la ciencia, la ética, la política, la educación, la concepción de la historia” (p. 10).

Desde esta consideración, Kiriloff (2004), enfatiza que la formación del docente para la Educación Física, se convierte - desde una visión humanista - en un saber dinámico para las expresiones individuales y colectivas de sus discentes, para la interacción de sentimientos, impulsos y pensamientos, desplegando la oportunidad de una educación para el hombre mismo y para el desarrollo de potencialidades que satisfagan sus necesidades.

Para esta autora, entender la Educación Física con una visión humanista, es creer en el desarrollo y en el progreso de las

potencialidades de los sujetos objeto de educación. En consecuencia, la formación académica del docente debe ser asumida desde una epistemología pedagógica con criterios humanísticos; donde las características que debe reunir un científico social se refleje en competencias para: la observación sistemática-regularizada-constante, la capacidad para el análisis y la identificación comprensiva de los problemas, así como la búsqueda de explicaciones, y la elaboración de teorías generalizantes.

Pensamiento complejo

El Pensamiento de la complejidad surge ante la discrepancia existente en la relación sujeto-objeto, muy propio del paradigma de la simplificación, en el que se aísla al objeto de conocimiento del ambiente socio-cultural, sin considerar al conjunto y/o la totalidad de los fenómenos que allí interactúan.

Para Osorio (2002), el paradigma de la Ciencia Clásica no solo ha ejercido su influencia en toda la teoría clásica, sino también la lógica, la epistemología y la visión del mundo. Postula que la diversidad y complejidad de los fenómenos, los seres vivos y las cosas son apariencias meramente fenoménicas, por tal razón, pueden explicarse a partir de algunos elementos básicos y simples. La pretensión de la ciencia clásica consiste en disipar la complejidad aparente, para ello matiza los fenómenos y eventos como si fueran verdaderamente reales.

Al respecto, Morín (en Tobón, 2006), expresa que “el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico con lo cual se enlazan con la vida humana y la relación social” (p. 4) Esta idea, es confirmada por Morín, Roger y Motta (2002), cuando afirman que “...el pensamiento complejo tiene el propósito de comprender la condición humana, factor decisivo... para salir de la barbarie planetaria” (p. 34).

Para estos autores, “educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de su pensamiento social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto... sufrido por la humanidad presente y pasada” (p. 44).

Como puede observarse, la complejidad de Morín abarca al ser humano en toda su integralidad, conjugando todos los elementos que confluyen en su diario accionar y en sintonía con el contexto socio cultural. Allí radica uno de los aspectos coincidentes entre la complejidad y la Educación Física. Tal reflexión conduce a concebir al ser humano como ser total, impregnado de un holismo y humanismo como referentes teóricos esenciales; es decir, en toda su complejidad, lo que comporta escudriñar intrínsecamente al individuo como un ente biopsicosociocultural, ubicado en una realidad contextual que lo interpela, lo afecta, lo condiciona y modela su comportamiento en sociedad.

La Educación Física como componente y parte fundamental de la Educación general atiende al individuo en toda su complejidad, coadyuvando a la formación integral y armónica del ser humano – biológica, psicológica, social y cultural- entre otras. De allí que se asume que la Educación Física guarda una estrecha relación con los postulados que orientan al Paradigma de la Complejidad. Es apropiado entonces, vincular la Educación Física en el marco del Pensamiento Complejo ya que la misma es portadora de una gramática y una lógica interna muy particular, lo cual requiere adentrarse en su trama epistemológica con el propósito de reconfigurar su corpus teórico-conceptual. Ello implica concebir la Educación Física, como un Sistema biopsicosociocultural, a objeto de reivindicarla como disciplina que forma parte de los estudios de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Holismo

Abbagnano (2004), se refiere al holismo desde tres vertientes, a) como una variante de la doctrina de la evolución emergente la cual consiste en la inversión de la hipótesis mecanicista. Para ello, no considera los fenómenos biológicos independientes de los físico-químicos, sino, éstos supeditados a los primeros, b) para este autor, el holismo según Popper, es la tendencia de los historicistas en sostener que el organismo social, al igual que el biológico, es algo más que la suma de sus miembros. Es ante todo, algo más que la suma total de las relaciones que hay entre los miembros, y c) el holismo es usado epistemológicamente en las teorías que guardan relación con el concepto de sistema. Desde esta visión el todo tampoco es la simple suma de las partes.

Según Barrera (2010), la holística está vinculada con el pensamiento y la vivencia del ser humano en su devenir socio histórico, su propósito ha girado en torno a propiciar la participación integral del individuo como ser total. La historia de la humanidad se ha debatido entre las tendencias de naturaleza individualistas por un lado, y por el otro, las necesidades de colectivos regionales caracterizadas por la orientación global de la sociedad para la atención de sus requerimientos sociales. La holística hace hincapié en el universo, la naturaleza y lo humano. Reconoce que todo está interconectado, que para apreciar mejor cualquier realidad o evento hay que profundizar la condición relacional y socio contextual por encima de la particularidad, el individualismo, y el aislamiento del evento o la cosa en sí.

La visión de totalidad e integralidad con sentido de trascendencia holista guarda una estrecha relación con la Educación Física. Esto se debe a que la Educación Física dentro de sus postulados, considera al cuerpo humano como un sistema, como una totalidad, en la que los ejercicios físicos realizados contribuyen a la formación armónica, multilateral, multidimensional y psico-física del individuo. Ambos coinciden en concebir al sujeto como una entidad relacional y sistémica, en la cual el “todo” -el organismo- es más que la suma de las partes -diferentes órganos y sistemas-, lo que permite resaltar la vinculación existente entre ambas.

Enfoque sistémico

Los seres vivos, para Martínez (2008), no son un agregado de elementos yuxtapuestos, por el contrario, constituyen un todo integrado, un suprasistema dinámico conformado por muchos subsistemas -físico, químico, biológico, psicológico, social, cultural, ético-moral y espiritual-, los cuales se encuentran perfectamente coordinados. Estos sistemas integrados forman la personalidad del ser humano. Tal situación amerita de un cambio que de paso a una nueva forma de concebir el concepto actual de ciencia y su respectiva fundamentación filosófica y metodológica. Se da paso entonces al paradigma o enfoque sistémico.

Es decir, el enfoque sistémico significa que al abordar el objeto y fenómeno de estudio, éste no puede ser aislado sino que tiene que verse como parte de un todo. De ahí que presuponen abordar

la realidad como un todo polisistémico, considerando para ello sus componentes y los distintos niveles de interacción entre ellos. Al respecto, es importante destacar el imperativo cognitivo formulado por Pascal hace tres siglos aproximadamente, al afirmar que todas las cosas causadas y causantes, están entretrejidadas por un lazo natural que las liga, por lo cual considera que es “imposible considera las partes sin considerar el todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Ander-Egg, 1999; pp. 94-95).

Lo expuesto por el autor antes referido, en cierta forma, invita a reflexionar en cuanto a razonar el conocimiento como un movimiento constante en una relación dialéctica; un movimiento que evoluciona y progresa en el tránsito entre las partes y el todo, y el todo y las partes.

En suma, el enfoque sistémico enfatiza en las personas y sus sistemas culturales; es decir, los sujetos de investigación ya no se conciben alejados del investigador sino que están en presencia de un investigador que dialoga y comparte. Por consiguiente, se está en presencia de un sujeto u objeto de investigación que abre su cultura y su ser, y conversa sobre el significado de las cosas en una relación dialéctica con el investigador; exponiendo su mundo cultural el cual está lleno de simbolismos y de significados.

Conclusión

Tanto el enfoque sistémico, como el holismo, el humanismo y el pensamiento complejo, están orientados a alcanzar el desarrollo integral del ser humano, en correspondencia con su contexto socio-cultural. De la misma manera, la Educación Física persigue los mismos propósitos, pero atendiendo lo físico-corporal, deportivo y recreativo, coincidiendo también en la formación integral del ser humano. Es decir, la imbricación entre la Educación Física y los referidos enfoques, permiten tener una visión teórica de la Educación Física como sistema biosicosociocultural.

En definitiva, el presente análisis no pretende convertirse en panacea para los ingentes problemas que atraviesa la Educación Física como fenómeno multifacético, complejo y de alto impacto social. Por el contrario, aporta insumos para alimentar el debate, la

discusión y, la reflexión de las bases teóricas de la Educación Física como herramienta para coadyuvar a la formación de los estudiantes de la mención Educación Física, Deporte y Recreación (futuros profesionales de la Educación Física) y para con la salud psicofísica de la gente, de su calidad de vida y, por ende, su bienestar social.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. (4ta. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (2010). *Humanismo y trabajo social*. Universidad autónoma de Sinaloa Facultad de Trabajo Social, Culiacán: México.
- Arribas, H. (1998). *La formación del especialista en Educación Física en relación a la educación del ocio*. En Martínez del Castillo, J. (Comp.) Deportes y Calidad de Vida. Esteban Sanz. Madrid.
- Barrera, M. (2010). *Holística*. 2ª.ed. Caracas: Ediciones Quirón y Fundación Sypal.
- Generelo, E. (1998). *Educación física y calidad de vida*. Madrid: Ed. Librería Deportiva Esteban Sanz, S.L.
- Kirillofs, S. (2005). *Aproximación a un modelo pedagógico para la redimensión epistemológica de la educación física*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Santa María.
- Márquez, H. (2010). *Spinoza y el humanismo*. Maracay: Subdirección de Extensión Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Osorio, S. (2002). *Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico*. En Unesco (comp.), Manual de Iniciación pedagógica al pensamiento complejo (s.p.). Ecuador.
- Parlebas, P. (1999). *Contribución á un lexiquecommenté en science de l'actiónmotrice*. Paris: INSEP.

Ramírez, J. (2009). *Fundamentos teóricos de la recreación, educación física y el deporte (una introducción hacia la físico-corporalidad)*. Maracay: EPISTEME.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Eco Ed.

Valdivieso, F. (2007). *En busca de una identidad pérdida. Apuntes para discutir una estructura del objeto de estudio disciplinar de la didáctica de la educación física*. Maracay: FUNDAUPEL.

Villalobos, E. (2002). *Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Ed. Trillas.

Soveida Archila V.: Docente Instructor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC, dictando las Asignaturas: Investigación Educativa, Seminario Proyecto de Investigación y Trabajo Especial de Grado; adscrita al Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación. Dra.en Educación, Docente Agregada en la Universidad José Antonio Páez. soveraarchila2@yahoo.com

Stanley Steele: Docente Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC. Doctor en Educación. Coordinador de Investigación adscrito al Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación. Docente dictando las Asignaturas: Seminario de Investigación, Trabajo Especial de Grado, Béisbol-Softbol. steelem654@yahoo.com



APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE MICHEL FOUCAULT

Marcos Yépez Abreu, Marcos Jesús Yépez Lovera

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad aproximarse a las etapas del pensamiento de Michel Foucault, vinculado a las praxis educativa en términos del poder, saber y el discurso pedagógico, donde se consideran tres fases de su periplo literario: El arqueológico se centra en la pregunta ¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos del saber? y se caracteriza por el análisis de los enunciados y las prácticas discursivas. El período genealógico en términos de ¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder? explica el discurso y su relación con el poder. La ética busca amalgamar la relación del yo consigo mismo y la libertad como práctica reflexiva considerando ¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos morales de nuestras acciones?

Palabras clave: arqueológico, genealógico, ética, poder, saber.

Recibido: 07/10/2013

Aprobado: 10/02/2014

APPROACH TO THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT

Abstract

The present article has as purpose to approach stages to thought of Michael Foucault, to approach the stage of thinking of Michel Foucault, linked to educational practice in terms of power, of knowledge and of pedagogical discourse, where are considered three phases of his literary journey: the archeological is focused on the question the question: how have we become subjects of knowledge? It is characterized by the analysis of statements and discursive practices. In terms of how have we become subjects who exercise or suffer from power relations? It explains the discourse and its relation to the power. Ethics seeks to amalgamate the relationship among the I and itself and freedom as a reflective practice considering how have we become moral subjects of our actions?

Keywords: archaeological, genealogical, ethics, power, knowledge.

Consideraciones generales

Al reconocer las ideas de los filósofos presocráticos o filósofos de la naturaleza, debemos admitir que se caracterizaban porque los monistas buscaban únicamente un elemento y los pluralistas combinaban varias sustancias con el propósito de explicar el origen racional del universo en lugar de proceder a través de los mitos. En este sentido, en Grecia, Tales de Mileto como político, matemático y astrónomo fue reputado como uno de los más importantes sabios al responder de manera razonable que el principio básico del mundo físico y de todas las cosas se encontraban en el agua, dando respuesta de esta manera a la siguiente interrogante: ¿Cuál es el *arjé* (principio) de la *physis* (naturaleza)?

Relacionado con ello, la filosofía desde sus inicios y a lo largo de los siglos nos señala una jerarquización de determinados temas epistemológicos como la justicia, el alma y el cuerpo, la realidad, el Ser, referidos a los problemas de orden ontológicos y metafísicos, también el debate gnoseológico sobre el conocimiento, las

discusiones antropológicas sobre el problema del hombre y Dios, la moralidad y la ética como un camino conductual hacia los valores y los problemas políticos de toda sociedad sobre su estructura organizacional, consustanciado con otros temas de gran importancia para el individuo y su entorno.

Pero en la actualidad, la idea que tenemos alrededor de la figura de un filósofo es muy diferente de aquellos que vivieron en los tiempos ancestrales. En el presente, podemos apreciar que los filósofos son aquellos que poseen un perfil multidisciplinar, hablan sobre temas que en otras épocas no se consideraban en la filosofía, se desempeñan en el campo laboral de la docencia porque tienen conocimientos o estudios en educación, sociología, antropología, matemáticas, física, economía, medicina, literatura, biología, psicología y otros saberes. También, son ensayistas, teóricos sociales y motivadores hacia el ámbito de la reflexión y el pensamiento humano, al propiciar una posición más participativa y dialógica en el interior de la sociedad. Bajo estos argumentos, emerge Michel Foucault, un nuevo y vigoroso tipo de filósofo preparado para criticar, cuestionar el control social y reconstruir en sus libros la historia de la cotidianidad de la vida de las personas, capaz de analizar las ideas acerca de los acontecimientos que sucedieron en el presente y futuro histórico que vivió buscando siempre la manera de conocer ¿Cómo aparece el sujeto en la subjetividad moderna?

Foucault nació en Poitiers Francia el 15 de octubre de 1926 y muere el 25 de junio de 1984 en el hospital la Pitie-Salpetriere de París. Realizó estudios de Filosofía, Psicopatología y Psicología en la École Normale Supérieure y ejerció la docencia en diferentes universidades de París, especialmente en el Collège de France como profesor de Historia de los Sistemas de Pensamiento. Influenciado por las obras de Marx, Nietzsche, Heidegger y Freud, desarrolla la crítica sobre la naturaleza humana y el control social con mucha originalidad. Hablar del periplo intelectual de Foucault no es fácil sin equivocarse en el intento, pero es precisamente a través de sus obras, donde se presentan elementos convincentes que servirán para ubicar al lector en una posición no pasiva ante los saberes del discurso foucaultiano, necesarios para romper con el determinismo, los dogmas, los prejuicios, la exclusión y el racismo en las instituciones sociales, hasta llegar a cuestionar todo aquello que parecía incuestionable en estrecha relación con

el lenguaje social que facilitó nuevas experiencias cognitivas. Así aproximarse a su pensamiento, es una visión solidaria ante las personas que pensaban de forma diferente, por ejemplo, él admite de manera coherente su condición de homosexual para apoyar y participar en la lucha por los derechos de los movimientos gay en los años 70.

Asimismo, en la travesía literaria de sus textos podemos reflexionar y poner en duda cómo se producen los saberes en la psiquiatría, la medicina, los sistemas de prisiones, las ciencias humanas, la sexualidad, nos invita también a pensar sobre los problemas y sistemas de disciplinas presentes en los ambientes educativos, los dispositivos de vigilancia, los registros documentales, cómo el saber, el poder, la ética, el discurso y la subjetividad se relacionan con las personas dentro de la sociedad y sobre los modos de construcción social de las identidades.

Períodos del pensamiento de Foucault

Trabajos realizados por Deleuze (1987) y Díaz (1995), consideran tres etapas del pensamiento literario de Foucault: Arqueológico, genealógico y ético. El primero es el método de análisis que se caracteriza porque se centra fundamentalmente en la pregunta ¿Qué puedo saber? para explicitar la importancia del lenguaje y cómo afecta el pensamiento de la vida a la realidad. Fendrik (2011), expresa que este primer período fue denominado arqueológico porque:

A través de restos, de vestigios, de fragmentos de textos no oficiales, Michel Foucault buscaba reconstruir la historia de la vida cotidiana de la gente, se preguntaba cómo vivían los franceses durante la Revolución francesa, cómo hacían el amor los griegos. Esto no está en la historia oficial, hay que buscarlo profundamente en sus márgenes, desenterrar y hurgar en los archivos olvidados. Por eso se llama arqueológico a este primer período de Foucault en el que recurre a restos desechados por la historia oficial, para tratar de comprender y reflexionar sobre las formas de pensar y de actuar propias de una sociedad en determinados períodos históricos (pp. 1-2).

No obstante, el significado de la arqueología en Foucault, no se refiere básicamente a la ciencia del estudio de las civilizaciones antiguas a través de objetos que se generaron en el pasado para el análisis de la historia, sino en el sentido del trabajo realizado por él en los libros editados en la etapa arqueológica: *La historia de la locura en la época clásica*, *El nacimiento de la clínica*, *las palabras y las cosas* y *La arqueología del saber*, publicadas entre 1961 y 1968. Estos textos, permiten internarse en determinadas metodologías de análisis de los enunciados y las formaciones discursivas, el problema de las verdades, es decir una forma problemática de los discursos y los saberes desde sus orígenes. A la luz del análisis de estas obras, Herrera (2008:3), nos invita a “reflexionar sobre la forma de interrogar y cuestionar los significados de los discursos, como elementos reconstructivos de la sociedad sobre lo que puede ser expresado y pensado, quién puede hablar, en qué momento” y por medio de qué autoridad en determinadas relaciones sociales se llega a establecer. En el año 1970 en el Collège de France, Foucault (1980), explica lo siguiente:

Pero, ¿qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable, y que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿Dónde está el peligro? He aquí la hipótesis que propongo: para fijar el lugar o quizá el teatro provisional del trabajo que realizo: supongo que en toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función de conjurar los poderes y los peligros, de dominar el evento aleatorio, de esquivar la pesada, la temida materialidad” (p. 11).

Consciente de esta situación, entre el 1968 y 1980 son publicados los libros: *¿Qué es un autor? El orden del discurso*, *Vigilar y castigar*, *Historia de la sexualidad (I) - La voluntad del saber*. Estos textos corresponden a la segunda fase genealógica, donde Foucault indaga la manera de explicar el discurso y su relación con el poder esparcido en toda la sociedad en términos de ¿Qué puedo hacer? para entender y analizar los mecanismos punitivos como técnicas de control, disciplina y adiestramiento que buscan lograr una mejor eficiencia en las instituciones sociales controladas por el poder, para alcanzar en las personas docilidad ante los sistemas

normados que forman una sociedad disciplinaria. Foucault (1992), expresa que “la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento” (p. 131). De modo que, Foucault en la fase genealógica asume además el estudio de la historia ontológica del hombre, a través de las siguientes interrogantes: ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? ¿hacia dónde vamos? tomando como referente tres grandes campos como lo indica López (2010).

El proyecto genealógico de Foucault se despliega en tres grandes dimensiones, las que –según describe en *Saber y verdad*– hacen a la ontología histórica de nosotros mismos, con relación: a la verdad, a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento; al campo de poder, a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los demás; y a la ética, a través de la cual nos constituimos en agentes morales (p. 1).

La ética representa la tercera etapa de Foucault a partir del 1980, donde se publican los dos últimos textos: *Historia de la sexualidad (II) -El uso de los placeres*, e *Historia de la sexualidad (III) -La inquietud de sí*, relacionados con la historia de la sexualidad, el modo determinado de utilizar el cuerpo y la moralidad. En este sentido, la idea de ética se caracteriza fundamentalmente por encontrar la subjetividad, la relación del yo consigo mismo y nos posibilita el ejercicio hacia la libertad como práctica reflexiva por medio de las siguientes interrogantes: ¿quién soy? ¿cómo nos convertimos en sujetos morales? ¿cómo llegamos a fijarnos una imagen de nosotros mismos? considerado como un intento de encontrarle el sentido a la vida y de aproximarnos a una autodeterminación de saber qué hacer ante los procesos de subjetivación y las tecnologías del poder que nos reprimen.

Cuadro N° 1: Períodos del Pensamiento de Foucault

Caracterización del Período Arqueológico				
EJE	PREGUNTA	APROXIMACIÓN TRADICIONAL	APROXIMACIÓN FOUCAULTIANA	TEXTOS PRINCIPALES
El Saber	¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos del saber?	Historia del Desarrollo del Conocimiento.	Análisis de Prácticas Discursivas.	- Historia de la Locura en la Época Clásica. - El Nacimiento de la Clínica. - Las Palabras y las Cosas. - La Arqueología del Saber.
Caracterización del Período Genealógico				
EJE	PREGUNTA	APROXIMACIÓN TRADICIONAL	APROXIMACIÓN FOUCAULTIANA	TEXTOS PRINCIPALES
El Poder	¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder?	Teoría General del Poder.	Análisis de los Procedimientos de Gubernamentalidad.	- Historia de la Locura en la Época Clásica. - Vigilar y Castigar. - <i>Historia de la Sexualidad (I)</i> - <i>La Voluntad de Saber</i> .
Caracterización del Período Ético				
EJE	PREGUNTA	APROXIMACIÓN TRADICIONAL	APROXIMACIÓN FOUCAULTIANA	TEXTOS PRINCIPALES
El Sujeto	¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos morales de nuestras acciones?	Teoría General del Sujeto.	Análisis de las Técnicas de Yo.	- Historia de la Locura en la Época Clásica. - <i>Historia de la Sexualidad (I, II y III)</i> . - El Gobierno de Sí y de los Otros.

Fuente: Saavedra, Sanabria y Smida (2013), a partir de Foucault (1983b, 2008) y Morey (1983, 1990).

Relaciones de poder-saber y el discurso pedagógico en el sujeto académico

Michel Foucault representa una herramienta primordial para reflexionar críticamente sobre el término poder en relación con el saber y el discurso pedagógico vinculado a la praxis educativa. A este respecto, en toda relación social, las prácticas discursivas no se pueden considerar como un conjunto de palabras cuando se vinculan con el poder y el saber, entendido éste, como el que determina qué tipo de discurso es admitido como verdadero o falso,

bajo qué criterios o procedimientos las personas que poseen el poder sobre otras su discurso se legitima para generar formas de pensar y actuar sobre los individuos o instituciones en los contextos sociales. Foucault (1977), precisa que *“no es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder”* (p. 76).

Llama la atención, que Foucault utilizó la palabra discurso en lugar de lenguaje para dar a entender los efectos que estos producen sobre los cuerpos, de allí surge la idea de las formaciones discursivas como un cúmulo de enunciados que llevan un significado hacia las relaciones sociales en la construcción de la subjetividad y el poder. Este filósofo se enfocó fundamentalmente en el estudio del poder, saber y la subjetividad, buscando demostrar que estas instancias pasan por un proceso de deconstrucción histórica social por lo que observamos, juzgamos, creemos y decimos para dar a luz el discurso.

De modo coherente, Ugas (2005), señala *“que las prácticas educativas están sometidas a sospechas, por lo que los discursos pedagógicos a su vez generan una sensación de fracaso”*. (p. 110). Puede observarse entonces, que se muestra una forma de discurso que ejerce diferentes maneras de poder en la educación para someter, dominar, controlar, obligar a través del saber que legitima la puesta en práctica de ese poder sobre todo tipo de relaciones y pensamientos que delimitan el campo del conocimiento, no solo en los estudiantes, sino además, en las instituciones educativas donde se determina qué se puede observar, sobre qué es posible hablar y de qué manera es permitido proponer una idea diferente dentro de un marco fundamentado por la disposición del principio de la normalidad impuesta por la sociedad. Bernal y Martín (2001), al respecto piensan que:

Por eso el saber no está, no se permite que esté, al alcance de todos, sino solo al alcance de unos pocos elegidos. El discurso de la verdad pertenece a aquéllos que poseen el poder: aquéllos que dominan la enseñanza, la publicación de libros o la distribución de fondos materiales. Solo aquel que posee poder puede transformar un discurso en verdadero. Pues la verdad exige la existencia de un grupo de “decididores” que decidan qué discurso va a ser el verdadero y cuales otros no. Por eso el saber no circula libremente, por eso para acceder a él es necesario todo un ritual que no es más que un adoctrinamiento y un filtro: poseer una determinada cualificación y someterse

a distintas reglas establecidas. He aquí una de las principales funciones de la escuela moderna. Así por ejemplo, el discurso de una determinada profesión pertenece solo a unos pocos (los colegiados), que lo transmiten secretamente a otros pocos discípulos (los futuros colegiados). Y solo entre estos elegidos (colegiados y futuros colegiados) es posible la circulación y la transmisión del saber. El saber mantiene el poder, haciendo inaccesible ese saber a los profanos mediante distintos malabarismos académicos: ritos universitarios, un incomprensible e intimidatorio lenguaje científico (pp. 100-101).

Tomando en cuenta lo anterior, el lenguaje debe ser apreciado como un instrumento cultural en los ambientes educacionales de larga tradición entre los docentes que regulan la comunicación, porque se convierte en un mecanismo de poder en la educación para controlar en los estudiantes la forma de pensar, los movimientos, gestos, actitudes, hasta establecer una relación de docilidad y disciplina en las aulas de clases para provocar tensiones y obstáculos en la interacción comunicativa entre los elementos que la conforman.

Foucault (1997:46), manifiesta que “todo sistema educativo es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso, con el saber y los poderes que ello lleva consigo” a través de la reproducción cultural e ideológica que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, algunas instituciones educativas buscan reestructurarse para abandonar el modelo pedagógico que establece como premisa la sumisión, el poder, la exclusión y consolida las estructuras sociales de dominación sobre las actividades académicas de los estudiantes a través del discurso pedagógico expresado por los docentes en los espacios aúlicos. Este tipo de manifestación o resistencia social, es una visión amplia de aceptación que el modelo de aprendizaje es tradicional, verbalista, porque algunos docentes utilizan un lenguaje en la praxis diaria complicado, sin armonía, poco atractivo, con rasgos característicos que no consideran una reciprocidad dialógica en el aula de clases, sino la transferencia de información en un solo sentido, perdiendo así la oportunidad de crear un escenario magnífico para desarrollar la defensa argumental propia de los estudiantes y un proceso orientado hacia la construcción de un innovador modelo educativo

coincidente al entendimiento de los nuevos tiempos a través de la racionalidad discursiva en los procesos comunicativos.

La educación dentro de este contexto, muestra evidencias reales que definen un procedimiento normativo como expresión de un sistema de exclusión y prohibición que se vincula con el discurso pedagógico, a pesar, que esta comunicación no se origina del habla de los docentes, sino que está siendo hablado por las relaciones de poder y saber alineadas a través de reglas impuestas para legitimarse y apropiarse de la verdad inherente a los problemas presentes en la realidad educativa. Por este motivo, Águeda (2012), señala que tenemos que lograr una:

Comunicación sin ataduras ideológicas o culturales requiere primeramente la toma de conciencia de esas ataduras; el reconocimiento de la red de valores y teorías sobre la que se moviliza el lenguaje y estrechan su campo de acción; por tanto, se necesita un despertar del hombre, una autorreflexión permanente sobre el sistema de valores que le condicionan la vida. ¡Sí!, hay que generar cambios, por cuanto pese a la interdependencia lenguaje-sociedad, el lenguaje mantiene siempre una cierta autonomía en su relación con el hablante, el entorno y la cultura (p. 23).

Debemos motivarnos entonces, adoptando una perspectiva interpretativa como fuente de conocimiento hacia la búsqueda de respuestas sobre las circunstancias que generaron los discursos pedagógicos en el quehacer educativo, como una vía reflexiva para desenmascarar las intencionalidades ocultas del sujeto académico. Ante todo lo argumentado, es posible acercarnos al pensamiento de Foucault *de facto*, para establecer los cambios apropiados en la producción de saberes en dirección a una nueva cultura educativa, que reedite el pensamiento rebelde foucaultiano desde una crítica histórica bajo tres ideas: La primera hacia los excluidos y marginados socialmente, la segunda sobre el análisis del poder, el saber y el discurso como fuerza de control social para someter y dominar. La tercera alrededor del sujeto subjetivado por alcanzar la libertad falsamente reprimida por las relaciones de poder, a partir del cuidado de nosotros mismos de manera soberana y genuina para constituirnos en significado de vida.

Referencias

- Águeda, M. (2012). Plataforma Teórica para una Ontología del Discurso Docente. *Revista Una Investigación*, 4 (7) 13-25.
- Bernal, A. y Martín, J. (2001). *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDADrevisitaDeBusqueda=177&claveDeBusqueda=20>.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Díaz, E. (1995). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Fendrik, S. (2011). *El discurso en Foucault*. <http://www.andamiajelacanianocom.ar/textos/el-discurso-en-Foucault.pdf> [Consulta: 2013, octubre 7]
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- _____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Herrera, D. (2008). *El Proyecto Genealógico y la Pedagogía*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de www.urip.educ.ep/~chulanas/revistas/textos/rev282345/herrera.htm.
- López, M. (2010). *De la arqueología de las ciencias humanas a la arqueología del saber*. <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0201/foucault.htm> [Consulta: 2013, diciembre 1].

Saavedra, J. Sanabria, M, y Smida, A. (2013). De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al liderazgo. *Revista Innovar*. 23(50). 17-34.

Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. San Cristobal: Ediciones del Taller Permanente de de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Marcos Yépez Abreu: Licenciado en Educación
Mención Orientación. Magíster en Educación
Mención Orientación U.C. Profesor Asociado adscrito
a la Cátedra de Psicología Educativa FaCE Universidad
de Carabobo. Asesor y Jurado de Trabajos de
Investigación Pregrado y Postgrado.
marcosyopezuc@gmail.com.

Marcos Jesús Yépez Lovera: Licenciado en
Educación Mención Ciencias Sociales y Magíster
en Enseñanza de las Ciencias Sociales U.C. Docente
Instructor asignatura Geografía e Historia Militar.
Asistente al área de Extensión e Investigación del
Núcleo Comunicaciones y Electrónica de la Academia
Técnica Militar Bolivariana, Maracay.
marcosjesu@hotmail.com.



APROXIMACIÓN REFLEXIVA EN TORNO A ALGUNAS EXIGENCIAS FUNDAMENTALES PARA LA REDIMENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTAS EN VENEZUELA

Wilfredo José Illas Ramírez, Yuri Alejandro Quiñones Leones

RESUMEN

El presente artículo apuesta por la construcción de un espacio reflexivo que, en tiempos de cambio, transformación y consulta educativa, permita reconocer algunas exigencias fundamentales para atender una reconceptualización necesaria en el ámbito de la educación de jóvenes, adultos y adultas. Estas exigencias se centran en tres dimensiones: lo normativo, lo curricular y lo gerencial entendiendo estas instancias como una tríada indisoluble que permitirá concretar un cuerpo jurídico que norme el funcionamiento y la administración de esta modalidad educativa, un orden curricular que permita organizar los saberes en vínculo permanente con la vivencia y con las exigencias sociales; y, un tejido organizacional y gerencial que proporcione una atención permanente de las especificidades y adaptaciones curriculares que deben estar en sintonía con la formación de la persona adulta. Finalmente, el interés se concentra en reivindicar la importancia de la educación de jóvenes, adultos y adultas no solo en cuanto a la formación de la persona; sino, en cuanto a la necesidad de educar un colectivo humano para la participación ciudadana, el protagonismo político, el fortalecimiento de la familia; y, el desarrollo endógeno de las comunidades a través del trabajo liberador. Esto se fundamenta aún más, en el compromiso irrenunciable que asume el estado al ofrecer oportunidades educativas a un importante sector de la

Recibido: 07/01/2014

Aceptado: 30/06/2014

población venezolana bajo los principios de calidad, permanencia y adaptabilidad. El documento se cierra con una propuesta curricular materializada en un posible plan de estudios para la precitada modalidad a partir de los fundamentos presentados. Este trabajo obedece a una investigación documental que reconoce en la fenomenología y hermenéutica una perspectiva cualitativa para el desarrollo metodológico de todo el cuerpo epistémico planteado. Resulta válido, en resumen, dimensionar una necesaria transformación de la modalidad educativa de jóvenes, adultos y adultas pensada desde las tres dimensiones por las que apuesta este artículo y concretada en un cuerpo curricular que cuya oferta sea consustanciada con los intereses y necesidades propias de este importante grupo humano.

Palabras clave: exigencias fundamentales, educación de jóvenes, adultos y adultas; normativo, curricular y gerencial; redimensión epistémica.

REFLECTIVE APPROACH REGARDING SOME FUNDAMENTAL REQUIREMENTS FOR RESIZING EPISTEMIC EDUCATION OF YOUTH, ADULTS AND ADULTS IN VENEZUELA

Abstract

This article is committed to building a reflective space in times of change, transformation and educational consultation, allow to recognize some basic requirements needed to meet a reconceptualization in the education of young adults and adults. These requirements focus on three dimensions: the normative, the curricular and managerial understanding these instances as an inseparable triad enabling narrow legal body regulating the functioning and management of this type of education, a curriculum order allowing organize knowledge in permanent link with the living and social requirements; and organizational and managerial fabric that provides constant attention to the specificities and curricular changes that must be in sync with the formation of the adult. Finally, the focus is on claiming the importance of education for young adults and adults not only in terms of training of the person; but, as to the need to educate a human group for citizen participation, political involvement,

strengthening the family; and endogenous development of communities through the liberating work. This is based more on the unwavering commitment assumed by the state to provide educational opportunities to a large sector of the Venezuelan population under the principles of quality, permanence and adaptability. The paper closes with a curriculum embodied in a possible curriculum for the above method from the fundamentals presented. This work follows a research document recognizes hermeneutic phenomenology and qualitative methodological perspective for the development of the whole body epistemic raised. It is valid in short dimension a necessary transformation of the educational modality young adults and adults designed from the three dimensions by betting this article and specified in a curriculum whose tender body consubstantial with the interests and specific needs of those important human group.

Keywords: basic requirements, education for young adults and adults; policy, curriculum and management; epistemic resizing.

APROXIMACIÓN REFLEXIVA EN TORNO A ALGUNAS EXIGENCIAS FUNDAMENTALES PARA LA REDIMENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTAS EN VENEZUELA

Nadie educa a nadie, ni nadie aprende solo, los hombres y mujeres aprendemos mediatizados por el mundo.

Paulo Freire

Exigencias de orden normativo

La Ley Orgánica de Educación en su artículo 26 precisa que la educación de jóvenes, adultos y adultas es una modalidad del sistema educativo y que como tal, resulta una variante para la atención de personas que, dadas sus características, particularidades y especificidades, deben ser atendidas con adaptaciones curriculares para responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Se observan dos alcances importantes: se incluye a la población juvenil en los programas educativos para adultos; y, se destaca la

igualdad de géneros, respondiendo así al principio universal de educación de calidad para todas y todos durante toda la vida.

Este escenario permite precisar algunos fundamentos que sirven de ámbito definitorio: la educación de jóvenes, adultos y adultas es una modalidad y como tal debe atender a determinadas adaptaciones curriculares consustanciadas con las particularidades de la población joven y adulta. Desde este escenario, es importante señalar la necesidad de generar mecanismos jurídicos que permitan establecer algunos aspectos epistémicos en torno a la operatividad de esta modalidad educativa, a saber:

a) La posibilidad de delinear una transformación curricular que apunte a: el desarrollo cualitativo de la empresa social, la contextualización, diálogo y pertinencia de los saberes; y, el desarrollo de la persona joven y adulta desde una pedagogía crítica que reivindique su papel estelar en el ejercicio de una ideología política participativa, protagónica e inclusiva que supere las desigualdades y cimiente las bases para el desarrollo colectivo.

b) La necesidad de superar el espíritu escolar – formal por una visión de aprendizaje permanente en ambientes formales y no formales que responda a las especificidades de la población joven y adulta, a los nuevos entornos en que se tejen diversas condiciones para enseñar y aprender; y, al compromiso de consustanciar la formación con las demandas del país cuya respuesta no solo será la formación en un continuo humano; sino además, la posibilidad de formar un perfil socio-productivo en el cual el trabajo adquiere una dimensión humana que posibilita el desarrollo social a partir del trabajo liberador y emancipador, la orientación y formación vocacional de las y los estudiantes, el crecimiento colectivo y la organización de las comunidades.

c) El interés de dar respuesta desde un espíritu de transformación y pertinencia, a convenios y acuerdos internacionales en materia educativa para la atención de personas jóvenes, adultos y adultas, lo cual convoca obligatoriamente a definir: población a atender, estrategias y ofertas educativas, objetivos, reconocimiento de saberes, oportunidades de formación, metodologías, organización procesal de estudios, documentos probatorios y operacionalización del principio de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Para dar respuesta a estas exigencias que demandan obligatoriamente un marco normativo caracterizado por la precisión, especificidad y organización de la educación de jóvenes, adultos y adultas en Venezuela, existen varias alternativas jurídicas: la promulgación de leyes especiales que destinen un espacio para el deslinde operativo de esta modalidad educativa, la instrumentación de un Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación que venga a advertir los ámbitos conceptuales que definan las políticas educativas destinadas a la atención de personas jóvenes y adultas; o, la emisión de resoluciones que en su competencia, el Ministerio del Poder Popular para la Educación sancione a los fines de ampliar aspectos fundamentales en torno a la administración y, por consecuencia, a la función estelar de la educación de jóvenes, adultos y adultas para el impulso sostenido del desarrollo nacional, entendiendo no solo el rol protagónico que ejercen los jóvenes, adultos y adultas en la vida ciudadana, sino el alto índice poblacional que ocupan estos grupos etarios y que devela, por consiguiente, un incremento considerable en la búsqueda de múltiples alternativas educativas destinadas a la atención de este importante porcentaje de conglomerado social.

Exigencias de orden administrativo y gerencial

Comúnmente se asume que la educación es, sino la única, la herramienta fundamental para el desarrollo colectivo. En el marco Constitucional y en el de la Ley Orgánica de Educación, los principios y valores fundamentales que se le adjudican a la actividad educativa se condensan principalmente en torno a términos como derecho humano y deber social. Se reconoce en la educación su carácter integral, inclusivo, permanente, contextual y de calidad. De igual forma se asume que es el elemento indispensable para la construcción social del conocimiento, la participación activa de todos los actores sociales y la promoción del humanismo como corriente ideológica transversalizadora de todo proceso de transformación individual y colectiva.

Ante los grandes problemas mundiales: la guerra, el cambio climático, las abismales desigualdades, exclusión y pobreza extrema, surge la inminente necesidad de plantear nuevos desafíos a la educación del siglo XXI. Bien nos plantea Morín (1999) que la nueva educación debe tener como rasgos caracterizadores: pertinencia y contextualización de conocimientos, espíritu reivindicativo de la condición humana,

rescate de la identidad terrenal, respeto y valoración del ambiente, ejercicio de una ética ciudadana y desarrollo de la comprensión como instancia para la promoción de un espíritu de tolerancia que se concrete en el bien colectivo. Estos desafíos prefiguran una nueva concepción educativa sustentada en tres pilares fundacionales: educación de calidad para todos y todas, educación a lo largo de toda la vida y educación como medio sustantivo para el progreso de los pueblos.

En el escenario de la realidad venezolana, se están generando un conjunto de cambios y transformaciones educativas que centran su atención en tres áreas básicas: adaptabilidad de todo el circuito educativo al contexto socio comunitario, capacidad para dar respuesta a las expectativas y demandas del colectivo desde la pertinencia y significatividad del aprendizaje; y, reconceptualización de lo educativo como posibilidad de encuentro entre los saberes y el individuo, entre la escuela y el entorno, entre el imaginario individual y colectivo; en fin, entre las demandas sociales y las capacidades de respuesta que viabiliza el estado docente venezolano para concretar los ideales de desarrollo, participación y solidaridad.

Ciertamente, si se configura una nueva concepción educativa y desde ésta se plantean desafíos inaplazables que respondan de manera urgente a los reclamos sociales que trascienden nuestras propias fronteras y se hacen latentes en todo el globo terráqueo, resulta válido pensar en un enfoque distinto de escuela, entendiéndola como espacio para la producción y promoción de saberes, la actividad socio-comunitaria y como escenario propicio para el fortalecimiento de una cultura humana sostenida en profundos valores como la paz, justicia, identidad, tolerancia, respeto, cooperación y fraternidad.

A la luz de las emergentes y sentidas resignificaciones que, desde la complejidad del momento histórico, adquiere la escuela, se configuran nuevas visiones de gestión escolar que nos convocan a una necesaria revisión de la gerencia educativa. En términos de Fuguet(2006), la gerencia tiene que ver fundamentalmente con procesos de planificación, organización, dirección y control desarrollados en una institución. De manera complementaria el autor nos sugiere dos ideas: la utilización eficiente de los recursos y la cohesión del esfuerzo colectivo para el logro de los objetivos demarcados en la organización escolar.

En el caso de la gerencia educativa, los procesos administrativos se conciben desde la visión de gestión escolar, la cual es tipificada en el artículo 6 de la L.O.E como la potestad del estado, entre otras, para garantizar el derecho pleno a una educación integral; regular, supervisar y controlar la gestión de centros e instituciones educativas con la participación protagónica de toda la comunidad; planificar, ejecutar y coordinar políticas y programas; y, promover, integrar y facilitar la participación social. Esta exclusividad del estado docente se materializa en el encuentro con dos expectantes fundamentales la sociedad y la escuela. De esta suerte relacional, la tríada ESTADO-ESCUELA-SOCIEDAD poseen una corresponsabilidad en el funcionamiento del sistema educativo, en la cual, la participación de los actores comprometidos con la educación es la piedra angular para que se garanticen las políticas públicas en materia educativa suscitando por consiguiente: el poder comunal en la gestión, acción y solución de los problemas que afectan la vida escolar, la participación en la contraloría social y el esfuerzo de todo el colectivo para alcanzar la calidad educativa de cara al PLAN DE LA PATRIA y a la promoción de una sociedad más justa, fraterna y humana en la cual el desarrollo social sea el fin sustancial de toda respuesta educativa, consolidando y materializando así el primer plan socialista a través de un proceso transformador revolucionario en el cual con madurez y conciencia se asuma el trabajo colectivo como ámbito fundamental para alcanzar el bienestar social expresado en la transferencia del poder al pueblo, lo cual implica la participación organizada del colectivo bien en la planificación de la producción como en la socialización de los excedentes, allí podemos encontrar indicios importantes que concretan la aspiración de suprema felicidad social.

En el contexto del s. XXI caracterizado por el predominio de la información, tecnología y globalización; la escuela debe ser administrada en consonancia con los impulsos de los nuevos tiempos desde una aspiración de efectividad, eficiencia y calidad que responda a las demandas formativas del colectivo y a un salto cualitativo que se desplace del manejo informacional al dominio de conocimientos capaces de alcanzar el desarrollo humano de los pueblos. En este sentido, el mismo Fuguet (2006) nos dice:

El futuro inmediato exige una mayor flexibilidad organizacional y participación ya que simultáneamente, la organización de avanzada, deberá ser más versátil y fuerte, pero humana y

deberá valorar tanto la responsabilidad como la creatividad, amparado en la valoración de la capacidad de coordinación, compromiso y competencia de las personas, quienes son la fuerza fundamental de trabajo, o sea que el capital actual es el ser humano, con su experiencia, conocimiento, valores y otras potencialidades (p. 20).

Desde este planteamiento, los enfoques gerenciales en educación a partir de las competencias, valores, conocimientos y sinergia se complementan con conceptos claves como conciencia ciudadana, participación comunitaria y corresponsabilidad social. Todo este tejido conceptual se condensa en la aspiración de una calidad educativa constanciada con la necesidad de cambios, con la reivindicación del sentido humano en la educación, la participación activa en la construcción y diálogo de saberes y con la búsqueda permanente de la eficiencia en la instrumentación de políticas públicas que tengan como norte dar respuesta a las demandas de unos expectantes sociales que encuentran en la educación la posibilidad de concretar sus ideales y proyectos de vida materializando así su desarrollo personal, cultural, intelectual, profesional y socioproductivo.

En líneas paralelas, Torrealba (2010) plantea que la gerencia educativa tiene como norte un carácter social, cuyos elementos se organizan en tres dimensiones: la gestión responde a indicadores de eficiencia, formación, organización y justicia; la interacción humana demarca la cohesión de esfuerzos y la suma de voluntades en un espíritu de corresponsabilidad donde todos los actores coadyuvan al logro de la calidad; y, la organización responde al interés de servicio público reevaluándose permanentemente en atención a la capacidad de respuesta que la escuela puede proporcionar a las demandas de los colectivos humanos en los cuales está inmersa. De esta forma, pertinencia y continuidad social, capacidad de respuesta para la transformación social y cohesión del esfuerzo de todos los actores comprometidos con el hecho educativo, resultan ser las instancias fundamentales para lograr la calidad del servicio expresado en un verdadero y favorable impacto comunal.

Entendido así, el concepto de gerencia social formaría una tríada con otras búsquedas como la reingeniería (creatividad en la co-gestión

educativa) y el enfoque estratégico (dirección científica de la función pública). Se desprende que la articulación eficiente de estos tres conceptos, desemboca en calidad, transformación y pertinencia; la escuela establece puentes de relación con los elementos sociales de su entorno y en ese vínculo de esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores comprometidos, se generan cambios significativos que redundan en eficiencia de la gestión pública, interés del desarrollo cualitativo de lo colectivo y desarrollo del espíritu cooperativo y participativo. En esta suerte, el todo, sistema educativo, no es solo la expresión aditiva de las partes (estado, escuela, sociedad, familia), sino que su constitución depende del esfuerzo de dichas partes para guiar las acciones en atención a la concreción de metas, a la capacidad de respuesta social y a la procura del bienestar colectivo, concebido en el PLAN DE LA PATRIA como suprema felicidad social.

Este marco puede resumirse en la aspiración de una gerencia social con una firme orientación participativa, en la cual el talento humano es el motor que dinamiza los esfuerzos de la organización, exigiendo así un liderazgo que promueva la corresponsabilidad, que desarrolle el potencial de todos para generar ideas y que conduzca el esfuerzo de todos (desde la participación, apertura, pertinencia, integración, consenso y trabajo en equipo) para el logro de metas comunes traducidas en progreso colectivo.

Exigencias de orden curricular

Actualmente en el ámbito educativo se están experimentando un conjunto de cambios y transformaciones derivadas de algunos fenómenos interesantes, a saber: en primer lugar, el desplazamiento económico del capital, el cual deja de concentrarse en el estado y en la empresa privada, para instalarse en la inversión social; por otra parte, en el ámbito político nos encontramos en presencia del surgimiento sustantivo de una conciencia comunitaria que materializa el principio “todo el poder para el pueblo”. Esto se traduce en la explosión del poder comunitario o del poder popular, fundamentándose en un verdadero hacer colectivo que reivindica la autoestima del pueblo, no solo desde las instancias protagónicas y participativas, sino desde la confianza que se deposita en éste para que administre sus recursos, gestione su maquinaria productiva y genere respuesta ante los problemas que le oprimen. Finalmente, la visión globalizada del hombre nos

remite a un nuevo modelo educativo centrado en una conciencia planetaria que promueva valores de paz, justicia, inclusión, igualdad, equilibrio ambiental, identidad, interculturalidad, tolerancia, predominio de la formación en valores y respeto por la vida en todas sus formas y manifestaciones. Estas coordenadas se estrechan indisolublemente con el PLAN DE LA PATRIA.

Pensar en un currículo para la empresa social, por lo menos en Venezuela, tendría que partir de tres aspectos fundamentales: en el terreno *político* se instrumenta la vertiente ideológica de un nuevo socialismo que, impulsado a través de la revolución bolivariana, apunta al predominio de una democracia participativa caracterizada por la corresponsabilidad estado-sociedad, el protagonismo popular y el ejercicio de una ciudadanía plena. En el ámbito *económico* la consigna “economía solidaria” remite al capital propiamente dicho, a la organización popular, la inversión social y el desarrollo endógeno. Finalmente en el espacio *social* se plantea la dignificación de los pueblos, alcanzar la suprema felicidad, elevar el espíritu de independencia, cooperación, justicia, paz, convivencia e igualdad; y, reivindicar el ideario bolivariano.

Este tejido teórico tiene sus repercusiones en el escenario cultural y por ende, en el terreno educativo. Y es que, tras el proyecto de formación del nuevo ciudadano, encontramos un marcado interés cultural que apunta a redimensionar la identidad nacional atendiendo al fenómeno de la globalización a fin de: no disipar la identidad cultural, no disolver la identificación con los valores autóctonos por aquellos que presionan para homogeneizarnos hacia intereses impuestos de culturas capitalistas y poderosas; y, suscitar la promoción del poder comunitario que cuyos ideales sean procurar el desarrollo humanístico del colectivo y alcanzar mecanismos de participación protagónica para el buen vivir de nuestras comunidades. Esta redimensión cultural y educativa viene al encuentro de una conciencia axiológica que nos permita, por una parte, reconocer aquello que nos define como pueblo y como cultura; y por la otra, entender el intercambio cultural como espacio de enriquecimiento y respeto que fortalece los valores de identidad. Este ideal lo encontramos claramente dibujado en la L.O.E.

Desde esta perspectiva, la promoción de valores culturales locales, regionales, nacionales, latinoamericanos y universales; reivindican no solo el tapiz cultural que nos acerca a todos y a todas en torno a la misma humanidad; sino que posibilita el rescate de aquellos rasgos típicos y autóctonos en los cuales se fragua nuestra venezolanidad. Todo ello permite inferir que si el pueblo puede ser capaz de generar y gestar su desarrollo económico; solo podrá conseguirlo cuando conozca y respete sus raíces para no extraviarse en el avasallante mundo de la globalización, cuando la cultura forme parte del alma y la sensibilidad de las comunidades y cuando se asuma que, más perentorio que generar una maquinaria económicamente productiva, está el firme compromiso de impulsar el poder comunal como instancia inaplazable para el desarrollo societal desde una perspectiva humanística en la cual prevalezca el respeto por la condición y la dignidad humana.

En atención a los planteamientos anteriores, la UNESCO a partir del año 2000, desde sus acuerdos en Dakar, ha considerado en sus constantes encuentros que la educación debe responder a las necesidades de aprendizaje de todo el colectivo humano; así mismo, su norte debe ser el enriquecimiento tanto de la existencia del educando como de su experiencia general de vida. De allí que la consigna ha sido procurar una educación de calidad para todos y todas durante toda la vida, en la cual los planes de estudio promuevan no solo la formación de valores que hagan viable la vida socio-comunitaria; sino que además reivindiquen el patrimonio socio-cultural como fuente inagotable de conocimiento. En tal virtud, uno de los aspectos medulares de las propuestas surgidas a la luz del sistema educativo bolivariano, ha sido el desarrollo de propuestas curriculares que, además de convocar la participación de todos los actores, tengan relevancia local, nacional e internacional a los fines de fortalecer valores universales como la convivencia, paz, el respeto a los derechos humanos, diálogo entre culturas, ejercicio de una conciencia terrenal que apunte a lo ecológico y a la lucha incesante por la justicia, igualdad, libertad e inclusión.

En este sentido, Villarroel (2007), plantea que la calidad educativa viene dada por la pertinencia que tenga la enseñanza en el entorno social externo e interno; es decir, la escuela se hace pertinente

cuando reivindica los intereses del que aprende, se convierte en centro del que hacer socio-comunitario, en otras palabras, la formación va en consonancia con las demandas de los expectantes sociales, responde a los requerimientos del entorno, explora y hace uso de los conocimientos o saberes obtenidos de los referentes inmediatos; y, finalmente, cuando responde ideológicamente al proyecto de país que se ha configurado como marco para la formación de los nuevos ciudadanos que reclama la sociedad. Obsérvese como hay aquí elementos fundacionales para pensar en la transformación curricular desde una dimensión humanística que apunte al fortalecimiento de un capital social arraigado en sólidos principios culturales que cimentan a su vez la formación de ciudadanos para el mundo.

Específicamente en el caso de la educación de jóvenes, adultos y adultas, la construcción curricular debe atender tres ejes fundamentales:

a) La reivindicación de los saberes que trae la persona joven o adulta. Ello plantea interesantes desafíos: el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimientos, la posibilidad dinámica de que todos ejerzan roles de aprendices y facilitadores, el ejercicio de una participación plena y horizontal que suscite la pertinencia y significatividad de los aprendizajes, el fortalecimiento de una conciencia ciudadana consustanciada con el quehacer político, ideológico y comunitario en aras de fortalecer la participación protagónica; y, la promoción de situaciones educativas que promuevan un aprendizaje permanente donde el participante se asuma como gestor y actor dentro de la sociedad del conocimiento que lo contextualiza.

b) Un currículo que supere la formalidad escolar de las situaciones de aprendizaje y que esté en consonancia con los impulsos tecnológicos y comunicacionales de estos tiempos; promoviendo espacios para el diálogo de saberes en ambientes no formales, reivindicando así las potencialidades educativas de la calle, ciudad, del barrio, pueblo, en fin del mundo en plenitud donde el sujeto joven y adulto construye su vida y le corresponde actuar en su ser y estar. Esto le añade como valor agregado al aprendizaje permanente, la posibilidad de continuo humano expresado no solo como ideal educativo a lo largo de toda la vida; sino aprender en la

vida, logrando así la pertinencia de los saberes y la adaptabilidad curricular cónsona con las especificidades propias de la condición adulta.

c) Procurar una formación para emprender la empresa social en la cual, el trabajo liberador unido al desarrollo endógeno sustentable y al intercambio de saberes socio-productivos, sean las herramientas no solo para saldar desigualdades, promover la producción de capital social y generar alternativas de desarrollo comunal; sino, que sean las instancias fundamentales que cimentan la participación y el protagonismo inherentes a la persona joven o adulta; cuya persona, además de ser trabajador o trabajadora, también es ama de casa, padre o madre de familia, actor comunitario, sujeto político e ideológico, gestor o gestora de cambios profundos para sí y para su comunidad; en fin, ese individuo que se educa en su propio futuro lleno de desafíos, complejidades y sacrificios; pero también, inundado de esperanza, voluntad y liberación; ese sujeto que espera de su estado docente, oportunidades ajustadas a los retos y compromisos que demanda su condición adulta.

Desde esta panorámica resulta válido acotar que, si bien es cierto que un currículo centrado en el capital social para la educación de jóvenes, adultos y adultas, tendría como eje fundamental los vectores socio-económicos y político-ideológicos, también resulta necesaria la presencia de todo un marco humanístico como escenario inaplazable para la reivindicación de la persona, el enriquecimiento cultural y el reconocimiento espiritual del alma de los pueblos. Resulta así, perentorio, dar cabida a espacios como la filosofía, ciudadanía, sociología, literatura o antropología, cuyos espacios formativos se constituyen en instancias o atajos que le permiten al individuo conocer y conocerse, valorar y valorarse, encontrar y encontrarse; en fin, ubicarse mejor en y ante el mundo, ejercer su participación social, desarrollar su potencial intelectual, enriquecer su saber cultural y elevar su sensibilidad no solo ante las manifestaciones humanas recogidas con palabras, sino ante el espectáculo que a diario pone al descubierto el universo y la vida misma.

La formación humanística como aspiración ideológica y materialización metodológica desde una perspectiva epistémica, gnoseológica, ontológica, teleológica y axiológica, se constituye

en escenario propicio y pertinente para el fortalecimiento sensible y cognitivo de la conciencia social, el respeto, elevar el conocimiento del lenguaje como medio fundamental de la comunicación, ampliar la visión del mundo y la comprensión humana, potenciar y elevar las estrategias cognitivas, motivar la imaginación, desarrollar un conjunto de valores que apunten a lo identitario, fomentar el acervo cultural y plantear un amplio horizonte de sensibilidad alerta a las múltiples perspectivas en que se manifiesta la vida y se expresa la condición humana. Todos estos aspectos se convierten en bastión de cualquier proyecto que aspire la atención de unos expectantes sociales, respondiendo a su vez, con estímulo, formación y desarrollo a las demandas comunitarias, alcanzando de esta forma un conjunto de condiciones favorables para el fortalecimiento de la empresa social.

Estos fundamentos validan la estelaridad que en la educación ejerce el conocimiento humanístico, cuya importancia se intensifica cuando nos referimos a una educación centrada en el nuevo concepto de capital social o de una educación destinada a elevar el potencial organizativo y participativo del emergente poder comunal. Queda claro que al hablar de formación en y para el ejercicio de una actitud participativa en la construcción y desarrollo de los nuevos órdenes sociales, se hace perentorio remitirnos a una educación liberadora que se desplace dialógicamente entre el hacer político ideológico, el hacer social-económico y el sentir cultural, esto con mayor énfasis al referirnos a la atención educativa de personas jóvenes y adultas.

Este cometido se materializará cuando la empresa social sea emprendida con un espíritu colectivo y que en su esencia ontológica conciba la valoración de lo autóctono como medio para no perderse en el avasallante mundo de la globalización; y, promueva un modelo endógeno sustentable de autogestión, organización y cooperación comunitaria que en equilibrio e interrelación permanente, conquisten un desarrollo material en consonancia con un profundo desarrollo los colectivos sociales. Este equilibrio y racionalidad dialógica resultan sustantivos en el empeño de cambio y transformación social que demanda la actual realidad venezolana.

Consideraciones finales

Las tendencias actuales de la gerencia educativa apuntan básicamente a lo cooperativo y participativo, lo cual proyecta la posibilidad de enrumbar todos los esfuerzos hacia el logro de los objetivos prefigurados para la educación de jóvenes, adultos y adultas. La gestión educativa convocará un espíritu de interés colectivo que demandará por consiguiente una cultura de corresponsabilidad y contraloría social a los fines de que el sistema educativo se consolide desde la suma real de sus partes, las cuales expresarán las demandas y necesidades del conjunto para orientar desde esta redimensión contextual los esfuerzos que apunten hacia la concreción de metas fundamentales: inclusión, calidad y participación protagónica.

Este marco puede resumirse en la promoción de una gerencia participativa que no solo involucre a todos los actores del tejido educativo en la gestión escolar, sino que considere al talento humano como pieza cardinal de los logros y metas; y al liderazgo como ámbito natural para generar ideas, compartir responsabilidades, enrumbar los esfuerzos del colectivo, promover la cogestión y participación para la toma de decisiones y el desarrollo del trabajo mancomunado; y, promover una apertura en la cual las acciones están entretejidas con la cooperación, pertinencia, integración y consenso.

En el caso específico de la educación de jóvenes, adultos y adultas, abordar el tema de la gerencia educativa, y más aún, el tema de la gerencia para la gestión del currículo, resulta ser un terreno lleno de inconcreciones, riesgos e imprecisiones, no solo por la carencia investigativa en este ámbito, sino por la multiplicidad de condicionantes que actúan en la dinámica educativa propia de los adultos. Si los enfoques de la gerencia como disciplina administrativa se desplazan de lo autocrático, democrático, emergente, participativo, social, científico, entre otros; en el caso del currículo estos elementos se complementan con algunos factores fundamentales: lo social, económico, político, cultural y jurídico. En este sentido los componentes curriculares variarían de acuerdo a los enfoques tradicionalistas, conceptualistas o reconceptualistas.

Desde los postulados curriculares, es conocido que, en el caso del enfoque tradicionalista del currículo, éste es concebido desde lo institucional y lo eminentemente formal escolar, siendo sus elementos fundamentales la escuela, el docente y los componentes administrativos que se articulan para la prestación del servicio educativo, su dimensión metodológica privilegia el dominio teórico de los conocimientos. Por su parte, desde el enfoque conceptualista, se destaca la posibilidad que tiene el sujeto para actuar en, por y con los conocimientos, al efecto los componentes prioritarios son: vínculo teoría y práctica, pertinencia y contextualización de los conocimientos desde la visión social de todo el tejido educativo, y el empleo de la investigación para articular las disciplinas en un esfuerzo inter y transdisciplinario. Por último, en el enfoque reconceptualista, conocido comúnmente como constructivista, plantea la construcción de saberes desde el diálogo de conocimientos con otros y consigo mismo, la educación es pensada como práctica política y cultural que se materializa desde lo colectivo, aplicativo, integrativo y significativo, alcanzando así la expresión de instancias sociales e históricas.

Desde esta panorámica importa que, específicamente para la educación de jóvenes, adultos y adultas, el currículo debe responder a un equilibrio entre teoría y práctica, trascender los requerimientos de la institución educativa por los reclamos surgidos del entorno social donde el participante es gestor y actor; y desde esta dimensión contextualizar los saberes para darle pertinencia al conocimiento desde una visión compleja, integrativa, holística y multidisciplinar. El sujeto joven y adulto, con marcada preponderancia, es constructor de sus saberes, los cuales asumen relevancia en vínculo permanente con su experiencia de vida y con la aplicabilidad que tengan para el mundo en el cual actúa. Es precisamente el terreno político, social, histórico y cultural que vehicula – para los jóvenes y adultos– el encuentro escuela-comunidad desde una vertiente ideológica que procura un aprendizaje permanente, en múltiples y diversos entornos. De esta forma, las especificidades propias de la modalidad educativa para la población joven y adulta, se conquistan alrededor de tres elementos claves: posibilidad de adaptabilidad, pertinencia y aplicabilidad de los saberes, la necesidad de integrar los conocimientos en un solo cuerpo que se contextualice con la propia vivencia y con la interacción social;

por último, la trascendencia de la institucionalidad por una visión socio-cultural que le adjudica un importante poder formativo a toda la trama comunitaria convirtiendo el hacer colectivo en un laboratorio humano valiosísimo para el encuentro, intercambio y búsqueda de saberes. En este punto, nos atrevemos a proponer un conjunto de espacios curriculares que, desde el carácter procesual, permitan diseñar un plan de estudios para el nivel de educación media dirigido a jóvenes, adultos y adultas; a saber:

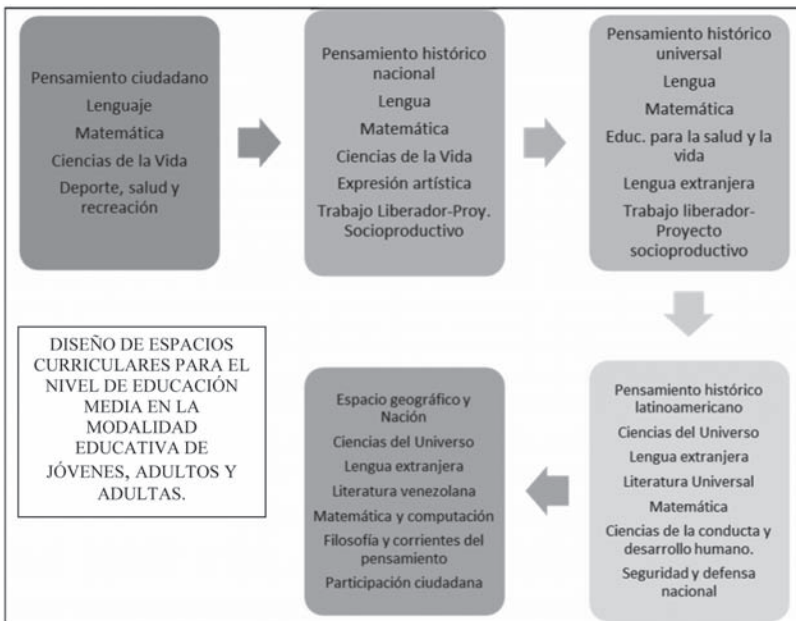


Figura 1. Diseño de espacios curriculares. Fuente: Autores, 2014.

En la gerencia del currículo para la educación de adultos, el componente ideológico-cultural nos plantea una ruptura en torno al logro de objetivos prescritos que respondan a un marcado institucionalismo, en su lugar postula la necesidad de ámbitos o espacios curriculares que se adapten a las particularidades y requerimientos propios de la condición adulta. De allí que, desde una crítica reflexiva, se apueste por un currículo que relacione lo institucional con lo social, dimensione las metas

no como caminos prefijados, sino como búsquedas genuinas que respondan a las demandas, intereses y necesidades de las personas; y finalmente, que se cohesione desde la pertinencia, integración y reconocimiento de saberes. Al respecto, afirma Brandt (1998), lo siguiente:

El currículo andragógico, por su propia concepción, es abierto en cualquier contexto o ámbito, puesto que cada persona asume su autoeducación por medio del conocimiento y saber, experiencias y actividades de autoaprendizaje, según sus necesidades, o ayuda al autodesarrollo y autorrealización. Autogestiona recursos, supera los obstáculos y las limitaciones, incrementa y realiza sus posibilidades... Tiene confianza en sí mismo, recibe ayuda, se autovalora y autoestima, asume su responsabilidad y compromiso, libremente, de manera personal. De manera grupal o comunitaria, comparte sus necesidades y las de los otros participantes, ayuda en forma mutua, conoce, coopera y comparte sus conocimientos y recibe conocimientos, actúa en equipos de trabajo y coaprendizaje... participa en la toma de decisiones y realización del currículum formal, consciente de su importancia en la autoeducación conjunta... El currículum, adquiere así, carácter participativo, (horizontal), estratégico y situacional, con la flexibilidad y dinamismo que requiere su ejecución, en circunstancias favorables o no, según el ambiente encontrado, modificado o creado, desde donde se fortalece y nutre constantemente, de acuerdo con la práctica. Así, el proceso de desarrollo del currículum adquiere una dimensión de satisfacción, donde se considera la autoeducación, en cuanto proceso, más importante que el producto y la utilidad. (pp. 193-194)

Desde estas afirmaciones, la propuesta curricular para la educación de jóvenes, adultos y adultas, debe trascender la visión eminentemente institucionalista de espaldas a las exigencias sociales, lejos de negar, debe reivindicar la fortaleza que deriva de la vivencia y experiencia del sujeto joven y adulto; aunado a ello es perentorio superar el parcelamiento, la fragmentariedad y la desarticulación a la que son sometidos los saberes y el propio proceso educativo. Es necesario, al respecto, plantear un currículo

de cara al progreso de los colectivos humanos, que se haga nervio y materia del vínculo educación y vida, que permita *en suma*, balancear los nuevos conocimientos y saberes con la experiencia vivida y de esta forma el sujeto se autoconciba como agente participativo, protagónico y activo en el diseño de rutas teóricas y metodológicas que hagan viable un aprendizaje significativo en un espacio signado por el intercambio horizontal de ideas, la practicidad y aplicabilidad del conocimiento y, la construcción colectiva de soluciones ante los desafíos que demarca la sociedad y el propio vivir en comunidad. Estas instancias resultan válidas para formar no solo en el conocimiento, sino en el ejercicio de la ciudadanía. Nos dice Pascual (2000):

Pensar el currículum de la Educación de Adultos como objeto de política social es considerarlo, además de una construcción académica, una construcción social, a la vez y en el mismo sentido que los propios conocimientos del currículum.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se ha de sustentar en los contenidos, en las prácticas educativas que se hacen, en las relaciones comunicativas y dialógicas de cómo se trabajan y en la comprensión que sobre la realidad aportan. Tal y como dice Freire (1993), “nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe” (p. 33).

Dimensionada desde la perspectiva social, la gerencia del currículo en educación de jóvenes y adultos, responderá a principios de continuidad, permanencia, calidad y pertinencia, todas ellas entendidas como escenarios propicios e inaplazables para elevar la condición del sujeto que aprende, los niveles de oportunidades y participación, la dignidad y las condiciones de vida; en fin, el progreso del tejido social en el que se fraguan relaciones, afectos y búsquedas. Todo este panorama de intenciones, aspiraciones e ideales estaría mediado por situaciones de aprendizaje caracterizadas por la participación, construcción colectiva de saberes, reconocimiento de la experiencia, sentido práctico de habilidades, integralidad y utilidad del conocimiento;

horizontalidad, interdisciplinariedad, reivindicación de valores, ética planetaria, redefinición de aspiraciones y expectativas; en fin, la promoción de una ciudadanía que se reconceptualice como gestión de espacios más fraternos, armónicos, cooperativos, solidarios y cónsonos con transformaciones profundas que garanticen el desarrollo pleno de las potencialidades tanto de la persona como del colectivo humano que le contextualiza.

Referencias

- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques-Miranda: Editora Tercer Milenium.
- Foro mundial de la Educación* (2000). Dakar: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. 1ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuguet, A. (2006). *Supervisión participativa y proyectos escolares*. Caracas: Publicaciones UPEL.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Morín, E. (1999). *Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona-España: Ediciones OCTAEDRO.
- Plan de la Patria. Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la Nación 2013-2019*. Caracas: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.
- Torrealba, R. (2010). *Construcción y generación de líneas de investigación en contextos educativos*. Barquisimeto-Venezuela: MCA Consultores.

Villarroel, C. (2007). *La calidad de la educación superior latinoamericana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Wilfredo José Illas Ramírez: Profesor de Literatura (UPEL-IPB). Especialista en Educación de Adultos (UNESR). Magíster en Literatura Venezolana (U.C), Doctor en Educación (U.C.). Postdoctor en Ciencias de la Educación (U.C) y Postdoctor en Ciencias Humanas (LUZ). Candidato a Doctor en Letras (U.S.B). Profesor Asociado adscrito al Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE-U.C. Jefe encargado de la Cátedra Teoría y Métodos de Investigación Literaria. Miembro Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación. Director de la revista de postgrado FaCE-U.C. Coordinador de Servicio Comunitario en la mención de Lengua y Literatura FaCE-U.C.
illasw@hotmail.com

Yuri Alejandro Quiñones Leones: Abogado (U.C). Especialista en Derecho Administrativo (UNERG). Especialista en Gobernabilidad y Desarrollo Institucional (ULAC). Cursante del programa de Maestría en Ciencias Políticas y Administración Pública (U.C). Profesor de Derecho Civil II. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (UC). Director Ejecutivo del Despacho del Ministro del Poder Popular para la Educación. Director de la Vicepresidencia del Área Social del Consejo de Ministros. Miembro Principal de la Junta Directiva de FUNDACREDESA-Movimientos Sociales.
yuriquinones@hotmail.com

NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACION DE LOS TRABAJOS EN LA “REVISTA ARJÉ”

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
2. El autor debe entregar tres (3) ejemplares del trabajo en papel tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms., derecho e inferior 2,5 cms., y grabarlo en dos (2) CD en Word ambiente Windows.
3. De los tres (3) ejemplares, dos (2) deben venir sin identificación personal para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.
4. La primera página de ejemplar con identificación personal debe contener título, autor (s), correo electrónico (indispensable), teléfono(s), institución de procedencia laboral, ciudad, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).
5. La primera página de los ejemplares sin identificación personal sólo debe traer el título del trabajo, la sección* y resumen en español y en inglés (título y abstract).

* Secciones:

I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de Investigación.

II. Diseño Instruccional

III. Ponencia / Conferencia

IV. Artículo

V. Ensayo

VI. Reseña Bibliográfica

6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias o diseños no debe exceder las 25 páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no deberá exceder de 120 palabras e interlineado sencillo. Incluir al final del mismo de 3 a 5 palabras clave. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir sólo la citada en el texto.

8. Criterios para la elaboración de un resumen:

- Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.
- Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

9. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- a) No Publicar
- b) Corregir y Publicar
- c) Corregir Exhaustivamente
- d) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

10. No se devuelven los trabajos originales.

11. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos dependiendo de su adecuación a la normativa, y calidad académica.

12. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.

13. El autor recibirá dos (2) ejemplares del número de la Revista en la cual haya publicado su trabajo.

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a “ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado” Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela.

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.
- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito –absolutamente confidencial–, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:
 - a) No publicar
 - b) Corregir exhaustivamente
 - c) Corregir y publicar
 - d) Publicar

La edición de **La Revista de Postgrado Arjé, FACE-UC**,
Volumen 8 N° 14. Enero-Junio 2014, editada en los talleres de
Ediciones Corporación ASM, C.A., en Valencia, Venezuela.
En su composición se emplearon tipos Futuri, Chaparral Pro y
Arial en papel Bond base 20, 75 gramos.
El tiraje consta de 200 ejemplares.