

Commemoración 60 ANIVERSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (1946- 2006)



IX Jornadas de Investigación Humanística y Educativa 2006

Los desafíos de la cultura y la investigación

LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA

Memorias de las IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa 2006
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA



Los desafíos de la cultura y la investigación

COMPILADORES:

Mariángeles Páyer Sánchez

(Coordinadora de investigación FHE-UCV)

Ricardo Azuaga *(Artes)*

Sergio Teijero *(Bibliotecología y Archivología)*

María Fernanda Madriz *(Comunicación Social)*

Audy Salcedo *(Educación)*

Jesús Baceta *(Filosofía)*

Pedro Delfín *(Geografía)*

Mike Aguiar *(Historia)*

Gisela Kozak *(Letras)*

Gabriel Dorta *(Lingüística)*

María Jesús Roca *(Psicología)*

Corrección de estilo y pre-edición: Rebeca Pineda

Apoyo Técnico: Xiomara Sánchez

©Fondo editorial de Humanidades
y Educación, 2008.
Departamento de Publicaciones. Universidad
Central de Venezuela.
Ciudad Universitaria. Caracas - Venezuela.
Teléfonos: 605.29.38. Fax: 605.29.37

Diseño de portada:
Nuncia Moccia

Autoedición electrónica y producción:
L+N XXI Diseños, C.A.
(lmarquez@cantv.net
nunciams@gmail.com)

Edición al cuidado de L+N XXI Diseños, C.A.

ISBN: 978-980-00-2499-7
Depósito legal: lfx17520083702662

Hecho en Venezuela

El material contenido en este libro ha sido arbitrado por miembros del comité científico de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, y especialistas en las diferentes áreas. En este sentido, se rinde especial tributo a todos los árbitros y colaboradores.



AUTORIDADES
DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL DE VENEZUELA

Antonio Paris
RECTOR

Eleazar Narváez
VICERRECTOR ACADÉMICO

Elizabeth Marval
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

Cecilia García Arocha
SECRETARIA



AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Vincenzo Piero Lo Monaco
DECANO

Alberto Navas Blanco
COORDINADOR ACADÉMICO

Eduardo Santoro
COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Luz Marina Rivas
COORDINADORA DE POSTGRADO

Mariángeles Páyer Sánchez
COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN

Aura Marina Boadas
COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Odete Da Silva
SECRETARIA EJECUTIVA DEL CONSEJO DE FACULTAD

DIRECTORES DE ESCUELAS

Hugo Quintana

ARTES

Mariketi Papatzikos

BIBLIOTECOLOGÍA Y ARCHIVOLOGÍA

Adolfo Herrera

COMUNICACIÓN SOCIAL

Ruth Díaz Bello

EDUCACIÓN

Fabiola Vethencourt

FILOSOFÍA

Luisa Fernández

GEOGRAFÍA

Alberto Navas (E)

HISTORIA

Irma Brito

IDIOMAS MODERNOS

María del Pilar Puig

LETRAS

Purificación Prieto

PSICOLOGÍA

**DIRECTORES DE INSTITUTOS
Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN**

Fabricio Vivas

INSTITUTO DE ESTUDIOS HISPANOAMERICANOS

Luz Marina Barreto

INSTITUTO DE FILOLOGÍA “ANDRÉS BELLO”

Nancy Núñez

INSTITUTO DE FILOSOFÍA

Vidal Sáez Sáez

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA Y DESARROLLO REGIONAL

Gustavo Hernández

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN (ININCO)

María Eugenia Martínez

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES LITERARIAS

Cristina Otálora

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

Carlos Manterola

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (CIES)

Mariketi Papatzikos (DIR. E)

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN (CIDECI)

COORDINADORA	<i>Mariángeles Páyer Sánchez</i>
ARTES	PRINCIPAL: <i>Ricardo Azuaga</i> SUPLENTE: <i>María Gabriela Colmenares</i>
BIBLIOTECOLOGÍA Y ARCHIVOLOGÍA	PRINCIPAL: <i>Sergio Teijero</i> SUPLENTE: <i>Odete Da Silva</i>
COMUNICACIÓN SOCIAL	PRINCIPAL: <i>María Fernanda Madriz</i> SUPLENTE: <i>Miguel Ángel Latouche</i>
EDUCACIÓN	PRINCIPAL: <i>Carlos Manterola</i> SUPLENTE: <i>Audy Salcedo</i>
FILOSOFÍA	PRINCIPAL: <i>Jesús Baceta</i> SUPLENTE: <i>Ruperto Arrocha</i>
GEOGRAFÍA	PRINCIPAL: <i>Pedro Delfín</i> SUPLENTE: <i>Fabiola Vásquez</i>
HISTORIA	PRINCIPAL: <i>Mike Aguiar</i> SUPLENTE: <i>Enrique Nóbrega</i>
LETRAS	PRINCIPAL: <i>Gisela Kozak</i> SUPLENTE: <i>Antonieta Alario</i>
LINGÜÍSTICA	PRINCIPAL: <i>Kristel Guirado</i> SUPLENTE: <i>Consuelo González</i>
PSICOLOGÍA	PRINCIPAL: <i>María Jesús Roca</i> SUPLENTE: <i>Rafael Ruíz</i>
CDCH	PRINCIPAL: <i>Ángel Gustavo Infante</i> SUPLENTE: <i>Carlos Blanco</i>
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO	PRINCIPAL: <i>Carlos Kohn</i> SUPLENTE: <i>Paola Bentivoglio</i>

Los ensayos aquí reunidos constituyen una selección de las ponencias presentadas en las **IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA**, celebradas en nuestra Facultad entre el 13 y el 16 de noviembre de 2006, y pretenden ser una muestra representativa de las características y de las finalidades de la investigación humanística y educativa en la actualidad.

Tras veinticuatro años de esfuerzos compartidos y sostenidos, la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela ha culminado sus IX Jornadas. No ha sido un esfuerzo fácil el de estas nueve Jornadas. Comenzar siempre es difícil, pero lo es aún más mantener y consolidar un espacio propio para la confrontación de la investigación como pretenden serlo nuestras Jornadas. Antes de los años `80, es menester recordar, el trabajo de pesquisa universitario era aún relegado al ámbito de los Institutos de investigación, realizado desde la motivación y la formación individual y centrado en temas y problemas clásicos del saber humanístico y educativo. Otros temas, personajes y formas de investigación, en especial la inter y multidisciplinaria, si no eran totalmente ignorados, resultaban no obstante conocidos en forma muy superficial. Hoy tal estado de cosas ha cambiado notablemente; por muchas razones y también porque nuevos acontecimientos y

relaciones han conducido a estudiar y profundizar temas que ingenuamente, quizás, pero también comprensiblemente, hace dos décadas se consideraban casi extraños al debate humanístico corriente. Así, mientras la cautela de muchos investigadores que los hacía reacios al abordaje de algunos nudos polémicos era vencida por la insurgencia de nuevos eventos, el escaso interés mostrado hacia los temas y las perspectivas surgidos desde nuestra propia realidad de países latinoamericanos ha sido gradualmente superado gracias al empuje y la curiosidad de las jóvenes generaciones de investigadores.

Esta colección de ensayos, por tanto, es en parte también testimonio de una nueva realidad, de un nuevo estilo de pesquisar que se distingue por su apertura temática, su atención al detalle en apariencia insignificante, su forzamiento y trasgresión de las fronteras disciplinarias, su tendencia a priorizar temas y problemas de nuestro entorno, nuestro país y nuestro continente. De entre las 259 propuestas inicialmente presentadas, las aquí reunidas pasaron la criba de un riguroso escrutinio arbitral que asegura su calidad como producto del trabajo prolongado que caracteriza al esfuerzo investigativo reflexivo y pertinente. Empero, además de la calidad, resulta significativo señalar también la variedad de enfoques y la cantidad de temas tratados, enmarcados en las once áreas contempladas: Artes, Bibliotecología y Archivología, Comunicación Social, Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Idiomas Modernos, Letras, Lingüística y Psicología.

Por último, last but not least, nuestra palabra de agradecimiento a la Comisión Organizadora, encabezada por la profesora Mariángeles Payer, Coordinadora de Investigación, a la Unidad de Apoyo Técnico y a los profesores que conformaron el Comité Científico del evento.

Es para nosotros, pues, motivo de orgullo y satisfacción haber culminado estas IX Jornadas, insertas por lo demás en el noble marco de los actos conmemorativos de los sesenta años de la fundación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Sentimos que, en definitiva, estamos en condiciones de afirmar que las dificultades, los eventuales deslices y titubeos experimentados a lo largo de estos últimos veinticuatro años, han de ser positivamente percibidos como movimientos naturales de reajuste y evolución hacia el compromiso de institucionalización de las Jornadas de Investigación Humanística y Educativa.

Vincenzo Piero Lo Monaco

DECANO

FACULTAD DE HUMANIDADES

EDUCACIÓN

UCV

IX Jornadas de Investigación Humanística y Educativa 2006



Índice de Autores

Los desafíos de la cultura y la investigación

IX Jornadas de Investigación Humanística y Educativa 2006



Áreas de Estudio

Los desafíos de la cultura y la investigación

IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006

Artes

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

“EL BELLO SEXO ARTÍSTICO”

Una orquesta de mujeres en la Valencia del siglo XIX

DESIRÉE THAÍS AGOSTINI GARCÍA

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría de Musicología Latinoamericana

dtagostini@hotmail.com

RESUMEN

En el año 1893, Valencia fue testigo de la inauguración de una sociedad orquestal llamada “El Bello Sexo Artístico” compuesta sólo por mujeres, exceptuando al director. Ya en la ciudad de Coro se había formado otro conjunto femenino denominado “Armonía”. En “El Bello Sexo Artístico” participaron dieciseis señoritas: Epaminonda, Josefina, María y Elena López Pulicani, Juana García Betancourt, Esperanza Salom, Socorro Lizardo, Luisa Antonia González Quinán, Virginia y Teresa Burgos García, Caridad Soler, López Pulicani, María Isabel Pérez Mujica, Felicia Celis Silva, Trinidad Freytes y Ana Luisa Codecido. Los instrumentos –convencionalmente “pocos femeninos” (sic) para la época- interpretados por estas damas fueron: violines, violas, violoncellos, flautas, clarinetes y bombardino. A la señorita Isabel González Quinán le correspondía presidir esta sociedad y al maestro español José Rius ser el director. Esta investigación musicológica nos ayuda a desarrollar la línea de los estudios de la mujer en la música de Venezuela, la cual llevamos tiempo trabajando, y fortalece la tesis de que la mujer venezolana de finales del siglo XIX no tenía límites en cuanto al campo del estudio de la música.

PALABRAS CLAVE: MUJER, ORQUESTA, VALENCIA,
SIGLO XIX.

En el año de 1893, la ciudad de Valencia fue testigo de la inauguración de una asociación orquestal compuesta sólo por mujeres, exceptuando al director. Esta orquesta se llamó “El Bello Sexo Artístico”. Ya en el estado Falcón, en la ciudad de Coro, según nos informa la prensa caraqueña decimonónica *El Cojo Ilustrado* (1893), se había gestado mucho antes una sociedad denominada “Armonía”, conformada por otro grupo femenino:

Y a propósito de esa sociedad (El Bello Sexo Artístico), ocúrrenos la idea de que Caracas se va quedando muy atrás, en lo que á este orden de cosas se refiere, si la comparamos, así con la capital de Carabobo como con la del Estado de Falcón. En esta última ciudad existe tiempo há la Sociedad Armonía, sostenida con éxito siempre creciente por escogido núcleo de señoritas, y ya Valencia realiza con resultado no menos favorable nada menos que la organización completa de una orquesta femenil (sic). (342)

Ambas orquestas se originaron debido a un fenómeno musical femenino que se estaba desarrollando a finales del siglo XIX. Este fenómeno estaba protagonizado por mujeres pianistas, cantantes, compositoras, copistas y profesoras, quienes mostraban a la luz pública su talento musical a lo largo de toda Venezuela. A pesar de que el instrumento más tocado por las mujeres era el piano y, en segundo lugar, el canto, en Valencia y en Coro, un grupo de mujeres se dedicaron además al estudio de otros instrumentos convencionalmente “pocos femeninos” (sic) para la época, con el objetivo de crear una de las primeras orquestas de mujeres del país.

En este trabajo de investigación documental, nos enfocaremos en todos los textos que hablan de “El Bello Sexo Artístico” para así compararlos y ubicar los datos definitivos de esta llamativa orquesta femenina. Cabe destacar que este tema es muy amplio y se presta a ser revisado más profundamente en cuanto al repertorio que interpretaba la orquesta, del cual aún no tenemos datos, y de la biografía de cada una de sus integrantes, incluyendo al director. La existencia de esta orquesta a finales del siglo XIX y su estudio, nos ayuda a desarrollar la línea de investigación sobre la mujer y la música en Venezuela, y fortalece la tesis de que la mujer decimonónica no tenía límites en el campo de la música.

Inicios de “El Bello Sexo Artístico”

En otra reseña de El Cojo Ilustrado, encontramos datos sobre los inicios de la Sociedad “El Bello Sexo Artístico”:

En una suntuosa festividad consagrada al Corazón de Jesús, se ha exhibido en el coro de la Iglesia Matriz de la ciudad de Valencia una sociedad musical de señoritas valencianas, cuyo suceso ha llamado naturalmente la atención y merecido con justicia muy sinceros aplausos, así por el delicado espíritu que ha informado la creación del nuevo civilizador instituto, como por la habilidad y talento que han mostrado las personas que lo componen.

El origen de la referida sociedad musical lo diremos en síntesis:

Un día del año 1891 varias señoritas habían acudido a la casa del maestro Soler con motivo de un ensayo musical: tardaban en llegar los artistas que habían de ejecutar, cuando impacientada la espiritual señorita Epanimonidas López Pulicani tomó uno de los instrumentos que había en la sala, y excitando a sus compañeras a imitarla, les dijo: ya que los hombres tardan, constituyamos la orquesta de mujeres.

Aquello no era sino un arranque de espiritualidad, que todas las señoritas aplaudieron

–pero viéndolo bien -continuó diciendo la inspiradora señorita López Pulicani- ¿no podemos nosotras las mujeres tocar los instrumentos en que ejecutan los hombres? Será el piano el único instrumento que dominen nuestras facultades?

–como no hemos de poder, contestaron en coro las demás señoritas.

Y apoyado por todas ellas, y en especial por las señoritas Teresa Boggio, profesora de piano, y Caridad Soler, comenzó a tomar formas el pensamiento de Epaminonda.

–¿Y tendremos quien nos dirija y, sobre todo, quienes secunden nuestra idea? -dijo otra de las señoritas.

Otra contestó: –el maestro Rius, acaba de llegar a Valencia y será nuestro director: las señoritas González Guinán, que a todo lo noble se prestan, serán nuestras más eficaces colaboradoras.

Pocos días después, el pensamiento de la señorita López Pulicani tomaba formas concretas, y bajo la dirección

del maestro Rius se instalaba la Sociedad musical, que tomó en nombre de El Bello Sexo Artístico, y el inteligente director ponía en las delicadas manos de sus entusiastas discípulas, violoncelos, violines, flautas, clarinetes, bombardinos, en fin, los instrumentos de una orquesta.

El entusiasmo con que acometieron aquellas interesantes señoritas el estudio fue grande y persistente.

La guerra, que nada perdona en su triste tarea de destrucción, disolvió por algún tiempo el grupo de artistas, y algunas de ellas llegaron a perder sus instrumentos en los desastres de la asolada lucha.

A los primeros albores de paz tornaron a reunirse, aunque no ya todas las iniciadoras. El estudio siguió adelante con el mismo entusiasmo de los primeros días; y el 25 del pasado junio hizo su estreno la Sociedad, ejecutando la misa en re menor, obra del inteligente maestro señor José Rius.

El éxito fue tan extraordinario como merecido. Por algunos días no se habló en Valencia de otra cosa que de aquel estreno.

Las demás mujeres se sintieron con muy digna representación en los estrados del divino arte.

Las señoritas de la nueva sociedad habían alcanzado una dulce satisfacción, tan soñada como merecida.

Hoy son doblemente interesantes, porque a los encantos de su sexo unen los atractivos del arte: a la simpatía de la belleza enlazan el misterioso prestigio de la música; y se tiene en cuenta que El Bello Sexo Artístico se ha constituido con un fin benéfico, para ayudar con sus esfuerzos al esplendor de la religión cristiana y a la propaganda de la caridad, alma de esa santa creencia, tendremos que mostrar a las señoritas que lo constituyen como tipos de abnegación, de inteligencia y de virtud, muy dignos de ser imitados.

El Bello Sexo Artístico prepara, según nos informan, un concierto a favor de la Santa Capilla que actualmente se construye en la Iglesia Matriz de Valencia. (334)

En el siglo XX, este tema llamó la atención a varios investigadores, músicos y musicólogos como José Antonio Calcaño, Ernesto Magliano, Eduardo Lira Espejo, Mario Milanca Guzmán, Federico Nuñez Corona, Alecia Castillo, Luisa Galíndez, Joaquín Quintero y Margarita Marrero, quienes nos aportaron en sus libros y artículos datos referentes a esta orquesta.

Por un lado, en *La ciudad y su música* (1952), Calcaño nos comenta lo siguiente:

En Valencia existió en la última década del siglo XIX una pequeña orquesta de aficionados que tenía la peculiaridad de que todos los ejecutantes eran muchachas bien conocidas del mundo social valenciano, siendo el director el Maestro **Soler**. Esta agrupación se llamaba “El Bello Sexo Artístico”. Las jóvenes tocaban instrumentos de cuerda, incluso el violoncello, flautas y clarinetes, y una de ellas escogió para tocarlo, el bombardino. La asociación comenzó en 1891, por iniciativa de la señorita Epaminondas López, con la cooperación de las señoritas López **Pulicanti**, Teresa Boggio y Caridad Soler. Luego de una breve interrupción ocasionada por la revolución legalista de Crespo, durante la cual algunas de las jóvenes perdieron sus instrumentos, reanudaron sus actividades y dieron varios conciertos benéficos y uno en la Catedral valenciana que dejó vivos recuerdos en aquella capital. (408-409) (subrayado nuestro)

Al maestro Calcaño, sin ánimos de disminuir su gran labor musicológica, se le escaparon dos detalles importantes que subrayamos, basándonos en la reseña del periódico antes señalado: uno, es que el director no era el maestro Soler, sino el maestro Rius; y dos, un detalle menos importante, es que el apellido subrayado es de las señoritas López Pulicani y no Pulicanti, como lo indica en la cita. Esto nos lo confirma más adelante la profesora Marrero.

Ernesto Magliano en su libro *Música y músicos de Venezuela* (s/f) nos comenta lo siguiente: “en Valencia en 1890 organiza el maestro José Rius El Bello *Sexo* Femenino (sic), agrupación integrada por las más bellas y talentosas señoritas de la sociedad valenciana” (108) (subrayado nuestro).

En este fragmento de Magliano, vemos cómo la fecha no coincide con los datos obtenidos en el *El Cojo Ilustrado* y en José Antonio Calcaño. Además, el nombre de la sociedad no es “El Bello Sexo Femenino” como lo indica Magliano en esta cita.

En *La Música en el Cojo Ilustrado* (1993), el musicólogo Milanca Guzmán critica los errores cometidos por Calcaño y Magliano. De Calcaño, subraya que nombró al maestro Soler como el director de la orquesta, y que se equivocó con el apellido de la señorita Pulicani, pues lo colocó Pulicanti. De Magliano, critica la fecha que coloca como inicio de la orquesta: “1890”, cuando, según Milanca, es en “1891”. Y además señala que Magliano denomina a la agrupación “El Bello Sexo Femenino”, lo cual difiere del nombre original. Ahora bien, en el mismo libro de Milanca hay un error al transcribir los

datos de El Cojo Ilustrado, pues aparece: “un día del año 1893” (37), cuando en la fuente original dice: “un día del año 1891”, como lo citamos anteriormente.

También Aldemaro Romero, en su libro *La Música de Carabobo* (2006), comete un error al nombrar la fecha de inicio de la orquesta, pues dice que ésta fue “organizada en 1890 por el maestro José Rius” (131) (subrayado nuestro).

La historiadora valenciana Luisa Galíndez, en su libro *Historia de Valencia* (1984), nos aporta un nuevo dato sobre las integrantes de esta orquesta:

Los valencianos siempre han sido aficionados a la música. Hacía algún tiempo que en esta ciudad existía un conjunto femenino que cantaba en el coro de la Iglesia Matriz durante las fiestas religiosas. Este se inicia cuando dos años atrás un grupo de nuestras muchachas acude a la residencia del Profesor Soler con motivo de un ensayo musical. Epaminonda López **Pulicana** toma uno de los instrumentos que había en la sala y dice a sus acompañantes: ¡Constituyamos una orquesta con mujeres! En junio de 1893 bajo la dirección del maestro José Rius se inaugura la “Sociedad El Bello Sexo Artístico” integrada por Felicia Celis Silva, Trinidad Freytes, Juana García Betancourt, Ana Luisa Codecido, Josefina López P., Elena, María y Epanimondas López Pulicana, Isabel y Luisa Antonia González Guinán, Virginia y Teresa Burgos García, Caridad Soler, María Teresa Pérez, Esperanza Salom y Socorro Lizardo. (166) (subrayado nuestro)

Según Galíndez, muchas de las integrantes del conjunto cantaban en el coro de la Iglesia Matriz durante las fiestas religiosas. También volvemos a ver cómo el apellido de las Pulicani cambia, pero esta vez aparece como “Pulicana”.

La profesora e investigadora Alecia Castillo nos comenta, en un artículo de la *Enciclopedia de la música en Venezuela* (1998), lo siguiente sobre esta orquesta:

Orquesta integrada por señoritas valencianas. Se organizó en 1891 por iniciativa de Epanimondas López Pulicanti quien invita a un grupo de amigas que cantaban en el coro de la Catedral a tomar los instrumentos y formar una orquesta (...) Las jóvenes eran alumnas de música de José Rius. Lo nombraron director. Durante dos años estuvieron estudiando y practicando (...) (Epaminonda López) tenía el violoncello que perteneció al general José Antonio Páez y que éste solía tocar en las veladas valencianas de la mitad del siglo XIX. (185)

Como vemos, en este artículo se plantean dos elementos nuevos. Uno, que las integrantes ya eran alumnas del maestro Rius, y otro, que el violoncello de Epanimondas López perteneció al General Páez. También la profesora Castillo coincide con la historiadora Galindez con respecto a que las integrantes cantaban en la Iglesia, o “en el coro de la Catedral” como lo indica Castillo.

Federico Núñez Corona, historiador y músico también de Valencia, comenta en un artículo que se publicó en el periódico valenciano *El Carabobeño* (1988) lo siguiente:

Fundó el maestro Rius en 1893 la Orquesta de la Sociedad “El Bello Sexo Artístico”, integrada caso único y en la historia de nuestro país por distinguidas señoritas de la sociedad valenciana. (G-5)

El investigador Eduardo Lira Espejo nos comenta sobre esta sociedad orquestal en un artículo de la revista *Esfera* (1956):

Estas actuaciones de las valencianas filarmónicas, realizadas con seriedad artística y con finalidades altruistas, merecieron el aplauso unánime de la sociedad y del pueblo carabobeño: Por el dedicado espíritu que ha informado la creación del nuevo y civilizador instituto, como por la habilidad y talento que han demostrado las personas que lo componen. (17)

El músico valenciano Joaquín Quintero también nos comenta lo siguiente en su libro *Opusculario musical* (1971):

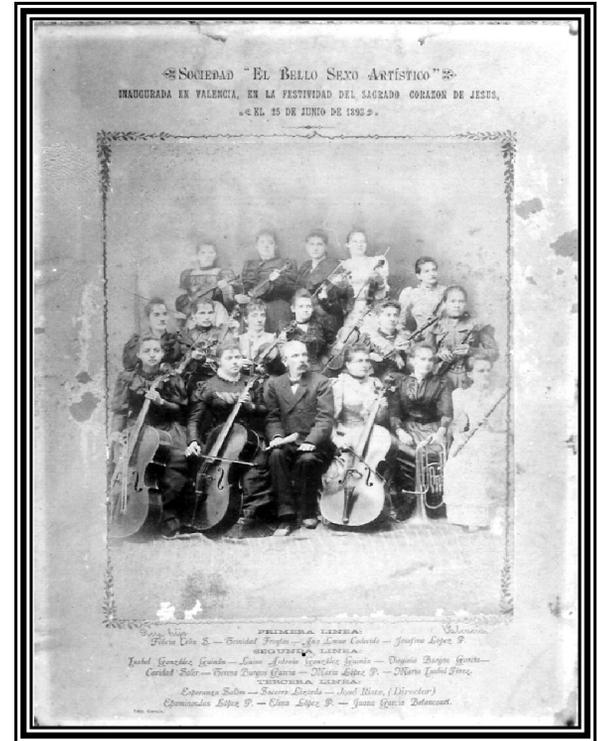
El 25 de junio de 1893 se inaugura en Valencia la Sociedad El Bello Sexo Artístico cuya Orquesta (estuvo) bajo la dirección del Maestro José Rius, la integran las señoritas (...) distinguido grupo de señoritas que con sus actuaciones dieron nota de belleza y exquisitez musical al ambiente cultural valenciano. (6)

En una fotografía original de esta orquesta, expuesta en la casa de su hijo Felipe Quintero y presentada en *El Cojo Ilustrado* y en algunos de los libros mencionados, aparecen las siguientes palabras en la parte superior:

“Sociedad ‘El Bello Sexo Artístico’ inaugurada en Valencia, en la Festividad del Sagrado Corazón de Jesús, el 25 de junio de 1893”. Con esto se confirma lo que nos comenta la prensa decimonónica.

En la parte inferior, están los nombres de las integrantes y el nombre del director por filas. Estos nombres los daremos a conocer más adelante.

Luego de haber expuesto todas las versiones sobre el inicio de esta agrupación, se toma como fecha definitiva el día 25 de junio de 1893 cuando se inaugura en Valencia la Sociedad “El Bello Sexo Artístico” bajo la dirección del maestro José Rius, y dos años antes, en 1891, es cuando se reúnen en la casa del maestro Soler y tienen la iniciativa de crear esta orquesta. Si bien algunas de las integrantes ya cantaban en el coro de la Catedral o Iglesia Matriz, como nos lo comentan Castillo y Galíndez, y si algunas de ellas ya eran alumnas del maestro Rius, es de suponer que ya contaban con un conocimiento previo de la teoría y la práctica de la música. Tendríamos que ver las partituras que tocaban para saber el nivel que tenían y que llegaron a tener. Estas partituras, al parecer, pertenecían al maestro Rius, pero esto llevaría a una segunda fase de la investigación.



Integrantes de la Sociedad

En la reseña de El Cojo Ilustrado (1893) que señalamos anteriormente, encontramos los nombres de las integrantes de la sociedad que son las que aparecen en la foto mostrada, propiedad actual, como dijimos, de Felipe Quintero. Según El Cojo Ilustrado, las damas que tuvieron la iniciativa aquel día de

1891 en la casa del maestro Soler no fueron las mismas que terminaron estrenando la orquesta el 25 de junio de 1893. Los nombres que nos aporta esta prensa corresponden a las integrantes que estrenaron la orquesta en 1893:

Como complemento de esta breve noticia, remitimos al lector al grabado que hoy publicamos, fotografía directa del señor Rey hijo, y diremos que actualmente preside la sociedad la señorita Isabel González Guinán: que nuevas señoritas se han incorporado a ella, y que en la orquesta del estreno ejecutaron las señoritas Epanimonda López Pulicani, Elena López Pulicani, Elena López Pulicani, Juana García Betancourt, Esperanza Salom, Socorro Lizardo, Isabel González Guinán, Luisa Antonia González Guinán, Virginia Burgos García, María López Pulicani; María Isabel Pérez, Felicia Célis Silva, Trinidad Freytes, Ana Luisa Codecido y Josefina López Pulicani. (334)

José Antonio Calcaño (1952) nos confirma la conformación de esta sociedad:

Presidenta de “El Bello Sexo Artístico” fue la señorita Isabel González Guinán, y junto con ella, el día de la inauguración, tocaron Juana García Betancourt, Epanimonda López Pulicanti, Socorro Lizardo, Esperanza Salom, Luisa Antonia González Guinán, Virginia Burgos García, Caridad Soler, María López Pulicante, María Isabel Pérez, Josefina López Pulicanti, Felicia Celis Silva, Trinidad Freytes y Ana Luisa Codecido. (409)

Agradecemos a la profesora Margarita Marrero A. de Milonas, por apartarnos de su archivo privado la siguiente información sobre las siguientes integrantes:

María Isabel Pérez Mujica: hermana del pintor y escultor Andrés Perez Mujica.

Las López Pulicani: Josefina, a quien Manuel Alcazar le escribe su poema romántico “Amor Triste” que después el compositor valenciano Joaquín Quintero le compone la música. Epanimondas, casó con Juan Anglade siendo padres de Elena, Francisco (Paco) y Clara, fundadora esta última de la Casa Mansión del Sdo. Corazón en Caracas, en la Castellana y después de las Residencias “Doña Clara”, respectivamente para personas solas y matrimonios mayores.

Cuando Epanimondas y Elena se casaron sus padres le construyeron dos casas en el solar de la casa paterna en la calle Rondón, año 1893. El Maestro de albañilería fue Pablo Santana. Una anécdota: en la esquina llamada Del

Banconcito, Rondón c/c Urdaneta, vivía en la hoy desaparecida casa de balcón, una señorita llamada Elena que estaba comprometida con un Doctor de apellido Araujo; ya tenía todo el “ajuar nupcial” incluyendo la vajilla que era de fina porcelana blanca con borde de oro y tenía impreso el monograma de la novia: E. de A...pero una noche el novio llegó de visita y Elena estaba en la ventana y no sabemos por qué se disgustó mucho con el hermanito de Elena, tanto que le pegó con el fueite de su caballo... entonces la novia le dijo: “si esto es ahora, que será después”... el compromiso se rompió y Juan Anglade que estaba próximo a casarse con Epanimondas López, compró la vajilla: E. de A. (mi mamá conoció esta vajilla).

Socorro Lizardo: era también Maestra de Escuela.

Virginia y Teresa Burgos García: fueron después con su hermana Silvia, cantoras y Maestra de Capilla, respectivamente de la Iglesia de San Francisco.

Isabel y Luisa Antonia González Guinán, hermanas de Santiago González Guinán.

Ana Luisa Codecido Baguero: se casó con el médico Napoleón Araujo siendo padres de Mariaelena, Ana Luisa (que se casó con Jesús María Ortega) y Rafael Lorenzo, muriendo cuando dio a luz a este hijo y manteniendo su fuerte carácter hasta en ese momento, pues le comentaba a su esposo, médico que también la atendía, los problemas por los que estaba pasando, como nos lo cuenta su pariente, nuestra amiga Luisa Elena Codecito de Paz.

Felicia Celis Silva: nieta del Coronel Pedro Celis y por línea materna del General José Laurencio Silva. (Datos que nos dio la Sra. María Teresa de Celis).

José Rius... “bendito” entre todas las mujeres

José Rius era un músico español (aparentemente de Valencia, España) que vino con un grupo de zarzuela a Venezuela. Junto a dos colegas decide quedarse en nuestras tierras. Según Calcaño, Rius habría sido maestro del compositor Manuel Leoncio Rodríguez, en armonía y composición.

En un periódico que se distribuía en la ciudad de Valencia a finales del siglo XIX llamado *El Metrónomo* (1886), encontramos que José Rius fue compositor de las siguientes piezas:

Miscelánea de Favorita “Donizzetti”,

Fantasia sobre Polinto “Donizzetti”,

Pasodoble “La cola del diablo”,

Vals “Dios te de”

Polka “La Alegría”.

Además de la “Misa en re menor” que nos nombra la prensa *El Cojo Ilustrado*, con la que la sociedad estrenó su presentación. Estas piezas eran interpretadas en las retretas organizadas por la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia, la cual era dirigida por el maestro Rius.

Del *Diario de Avisos* (1875), periódico también decimonónico, conocemos, gracias a la tesis de Raquel Campomás y Yurenia Santana (2005), que el maestro Rius vino del extranjero y decidió quedarse a vivir en nuestro país:

De la compañía de zarzuela que al presente funciona en nuestro teatro, parece que se quedarán en esta ciudad, el director de la orquesta, Rius, el tenor Cabonelli, el barítono Ortíz y el representante Monseñi. Quedan en su casa, que no es Venezuela otra cosa para los extranjeros que las honran con su visita o fijan en ella su residencia.
(2)

Joaquín Quintero (1971) también comenta lo siguiente sobre José Rius:

Los viejos ductores del Arte, como el maestro José Rius, cuya electa y fortuita residencia en esta ciudad, que se debió a uno de esos contratiempos que asaltan en ese mar de eventualidades en que navegan las giras artísticas y que bien supieron aprovechar aquellos jóvenes optimistas del ayer para rodearle amorosamente en fuerte núcleo de “Unión Filarmónica”, aprender mucho de él y constituirse años después bajo su misma dirección en formar la Sociedad Filarmónica “Santa Cecilia”, habían ido desapareciendo del escenario de la vida!...Y, sus dis-

cíbulos aventajados, más tarde mentores del futuro artístico de la generación cercana, también fueron dejando el eco de sus marchas.(6)

José Rius, según Quintero, era director de la “Banda Santa Cecilia” que fue fundada en 1870 por un grupo de profesores. En el año 83, esta banda conservaba aún un número de 20 profesores y para el año 87 firmaba contrato con el Gobierno del Estado para tocar en conciertos públicos con 15 profesores. Como vemos, era una banda de gran prestigio y su director también tenía que serlo.

Conclusiones

A partir del estudio documental y comparativo de los datos que conseguimos sobre esta orquesta femenina, concluimos que “El Bello Sexo Artístico” se inauguró en definitiva el 25 de junio de 1893 y que dos años antes, en casa del maestro Soler, fue cuando tuvieron la idea de crear esta novedosa orquesta.

La sociedad “El Bello Sexo Artístico” se crea a raíz de la necesidad que tenía la mujer decimonónica de participar en los espacios públicos que normalmente eran ocupados por los hombres. Es sin duda un ejemplo más que confirma la tesis de que la mujer venezolana de finales del siglo XIX no tenía límites en cuanto al campo del estudio de la música, pues no sólo se conformó con ser una señorita más que tocaba el piano o cantaba, como solía exigir la sociedad decimonónica, sino que se atrevió a ir más allá tocando instrumentos convencionalmente “pocos femeninos” (sic), lo que constituiría el principio de una evidente emancipación femenina en el ámbito musical.

Referencias

- Calcaño, J. A. (1985). *La ciudad y su música*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Campomás, R. y Santana, Y. (2005). *Noticias musicales en el Diario de avisos*. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Castillo, A. (1998). “El Bello Sexo Artístico”. En Guido, W. y José Peñín. *Enciclopedia de la música en Venezuela*. (p. 85). Caracas: Fundación Bigott.
- El Metrónomo*. (1886, 18 de julio). Valencia
- El Bello Sexo Artístico/Sociedad Musical de Valencia. (1893, 15 de Septiembre). En *El Cojo Ilustrado*, 2(41):334. Caracas: El Cojo.
- El Bello Sexo Artístico/Sociedad Musical de Valencia. (1893, 15 de Septiembre). En *El Cojo Ilustrado*, 2(41):342. Caracas: El Cojo.
- Galíndez, L. (1984). *Historia de Valencia (siglo XIX)*. Valencia: Alta Gráfica.
- Lira Espejo, E. (1956, 23 septiembre). “El Bello sexo artístico de Valencia. En *La Esfera*. No.10.578. Caracas: La Esfera.
- Magliano, E. (s/f). *Música y músicos de Venezuela*. Caracas.
- Marrero A. de Milonas, M. [Archivo personal]. Integrantes de El Bello Sexo Artístico.
- Milanca Guzmán, M. (1993). *La Música en el Cojo Ilustrado*. Tomo I. Caracas: Dirección de Cultura UCV.
- Núñez Corona, F. (1988,1 septiembre). La Iglesia fue en Valencia centro de enseñanza musical. En *El Carabobeño*. (Edición Extraordinaria). (p. G-5). Valencia.
- Quintero Noguera, J. (1971). *Disertación Histórica sobre la Cultura Musical en Carabobo 1887-1937*. *Opusculario Musical*. Valencia.
- Romero, A. (2006). *La música de Carabobo/Apuntes*. Valencia: Consejo Legislativo del Estado Carabobo.

ESTUDIOS EN TONALIDAD MULTIMODAL

MIGUEL ASTOR

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Artes
miguelastor@gmail.com*

RESUMEN

En este texto el autor propone una ampliación del sistema tonal en lo que llama Tonalidad Multimodal, partiendo de una revisión del concepto de tríada y de modo.

Propone el concepto de tríadas simples y dobles y establece las bases melódicas de la funcionalidad tonal. Finalmente, plantea ejemplos breves de composición dentro de este tipo de tonalidad ampliada.

PALABRAS CLAVE: TONALIDAD, ACORDE, TRÍADA,
FUNCIÓN TONAL, MODO, ESTUDIOS EN TONALIDAD
MULTIMODAL

1. Introducción: ¿un nuevo camino para la música?

Respondamos de una vez: si la pregunta se refiere a proponer un estilo universal, un dogma, la respuesta es un rotundo no. La proposición de la cual hablaremos en el presente texto puede constituir un camino *para mi música*. Es decir, puede constituir una opción. Pero para convertirse en una propuesta válida para la música tendría que ser adoptado por una cierta *comunidad del discurso musical*. No sería la primera vez que una propuesta personal pretende *ser el camino*. En lo personal creemos que tal imposición, en la época que nos toca vivir, es imposible por no decir ingenua¹. Supondría que el descubrimiento o la deducción de un individuo puede tener validez universal, en pleno siglo del reconocimiento de la diversidad.

Luego del aparente agotamiento de la tonalidad bimodal a principios del siglo XX, se ensayaron diferentes propuestas basadas en la necesidad de encontrar nuevos caminos para la música. El más emblemático de estos lenguajes fue el dodecafonismo descubierto por Arnold Schönberg y sus discípulos Alban Berg y Anton Webern. El rumbo iniciado por el dodecafonismo condujo a desarrollos posteriores de gran importancia como el Serialismo Integral, cuyo máximo representante es el compositor francés Pierre Boulez. Indudablemente, el Serialismo constituyó un hito importante en la música del siglo XX, aceptado y adoptado por una cantidad importante de compositores europeos y americanos, pero lejos de la pretensión de Schönberg de asegurar el predominio de la música alemana por mil años, ya a la vuelta de unas cuantas décadas el dodecafonismo dio paso a nuevas tendencias que configuraron las vanguardias de los años 60 y 70 y a propuestas de tipo dadaísta como el aleatorismo. Por otro lado, el minimalismo surgido en Estados

1- Algunos compositores afirman sin pudor que sus propuestas constituyen “el camino lógico por el que debió seguir la música antes de optar por el atonalismo” entre ellos el español Jaime Pahissa inventor del sistema *intertonal* y el cubano Enrique Ubieta, creador del *bimodalismo*, quien afirma en su página de Internet (http://www.ubieta.com/bimodalism/BimodalHarmony_esp.htm) : “Cuando yo creé la escuela armónica del Bimodalismo, a fines de los 50s, yo pensé que esta disciplina musical debería haber ocurrido, antes del advenimiento de la atonalidad. Pero, como todos sabemos, ésto no ocurrió.

Quizá, el Bimodalismo debería haber sido la senda que media, entre los seguidores y los disidentes de la tonalidad. Pero, *esto tampoco fue así.*”

Unidos de la mano de compositores como Phillip Glass, Terry Riley y Steve Reich dio un nuevo impulso a la “desaparecida” tonalidad.

A fines de siglo, una revitalización tonal tiene lugar en la obra de viejos vanguardistas, como Krzysztof Penderecki, Henrik Gorecki, el estadounidense Morten Lauridsen, y especialmente el estoniano Arvo Pärt. Estas tendencias reflejaban el agotamiento de la Escuela Serial y la necesidad cada vez mayor de alcanzar alguna especie de “retorno” a la tonalidad². Ernest Ansermet, el gran director de orquesta, llegó a sostener que una música fuera del marco tonal no era posible y que la obra de los hoy viejos vanguardistas constituía una suerte de aberración pasajera. Tal punto de vista resultaba tan arbitrario como el de los que en algún momento decretaron la “muerte” de la tonalidad.

Y mientras tanto, en la vida cotidiana, la tonalidad gozaba de excelente salud, en el cada vez más complejo mundo de la música popular perpetuamente execrado de las “músicas del siglo XX” como si se tratara de alguna peste que no tenía que ver nada con “el arte”. Y dentro de la tonalidad de la música popular, la revolución de jazz conformó una armonía tonal basada en una concepción autónoma del acorde, no atado a los movimientos contrapuntísticos de las voces y donde la disonancia constituía un color de la armonía básica y no un factor sonoro que exigiera preparaciones y resoluciones. Entonces, una es la armonía de la vida cotidiana y otra la de los compositores “académicos”, lo que por largo tiempo implicó una suerte de divorcio entre compositores y público que pasó del escándalo a la indiferencia. Si pudiéramos definir la situación actual pareciera que estamos como una suerte de “vale todo” donde las perspectivas futuras no se vislumbran con claridad.

2.- La llamada “Nueva Complejidad” es una tendencia creada en Inglaterra que cuenta con los siguientes compositores como representantes principales: Brian Ferneyhough, James Dillon y Richard Barrett . Constituye la última vertiente de la revolución serial, por lo que cantar por anticipado el agotamiento del serialismo resulta tan temerario como haberlo hecho con la tonalidad. Igualmente la Electroacústica más ortodoxa puede considerarse que también es una continuación de las estéticas de la atonalidad. Por otro lado algunos compositores se han adscrito abiertamente a la tonalidad tradicional, asumiendo abiertamente el viejo sistema, desde una perspectiva posmoderna. En España se ha constituido una Asociación de Compositores Neo-tonales que inclusive poseen un sitio en Internet: www.neotonales.com/

Tonalidad Multimodal como expansión de la Tonalidad bimodal

Es así como se plantea en este texto la necesidad de conformar un sistema que siendo auditivamente novedoso, conservara aquellos rasgos de la tonalidad que más la caracterizan y que, sobre todo, pudiera ser comprendido y reconocido como música por todos sin necesidad de explicaciones externas a la música misma.

¿Cuáles son esos factores de la tonalidad que desaparecieron con el atonalismo? Mencionemos algunos:

1. **La funcionalidad tonal.** Quizás lo más emblemático de la tonalidad tradicional sea la posibilidad de establecer funciones tonales, es decir, grados de tensión y reposo entre los diversos acordes de la escala. En la tonalidad tradicional, la relación funcional más característica es la de dominante-tónica, presente en forma efectiva o potencial (en el caso de las llamadas 7^{as} sobre los grados secundarios) entre dos tríadas en relación de 5^a. Igualmente, otros factores de relación funcional son la relación de atracción sensible-tónica, presente en todo movimiento de semitono diatónico ascendente o descendente (tipo modo frigio), y en menor medida en la sucesión melódica de 2^a mayor ascendente (de mayor carácter modal) o descendente (la cual establece una relación de grados *ii-i*).
2. El *pathos* de las diversas tonalidades (el re menor *trágico*, el sol mayor *brillante*, etc.). Poco estudiado en la armonía tonal, ciertas tonalidades parecen haber adquirido un cierto carácter vinculado a estados afectivos. Al respecto dice Rowell (1996:155): “se suele describir a las claves con sostenidos como *brillantes, altas e intensas*, mientras que se describe a las que tienen bemoles como *plenas, dulces, bajas y suaves*”

En este sentido creemos que dicho carácter puede haberse establecido culturalmente, es decir como consecuencia de haberse asociado a ciertas obras especialmente representativas, como el *Requiem* de Wolfgang A. Mozart en *re* menor o la 5^a Sinfonía de Ludwig van Beethoven en *do* menor. A partir de

ese momento, creemos que se estableció una tradición que asoció las tonalidades a ciertos afectos, en una forma *casi* retórica. Sin embargo no hemos sabido de estudios que abordaran este curioso aspecto de la tonalidad mayor-menor. A pesar de ello, existe algo reconocido igualmente por Rowell:

De este modo, la música de los siglos XVIII y XIX ha establecido un lazo por lo menos parcial entre la clave y el “carácter” musical y este conocimiento forma parte de nuestra tradición musical; un depósito de significado musical y virtualmente un “inconsciente colectivo” que los compositores adquieren junto con su práctica técnica. (1996: 155)

3. La posibilidad de establecer lo que hemos definido en otro texto como *Forma Dinámica*. Uno de los aspectos más importantes de la música de tipo céntrico, como es el caso de la tonalidad tradicional, es el carácter de *discurso* que adquiere la música, llevada por el movimiento de las tensiones musicales en una estructura del tipo *Inicio, Punto de Expansión, Punto Culminante* y *Final*. Dicha estructura, presente en los diversos niveles estructurales de la obra es la que le da a la música tonal su carácter de conducción bien definido, que se puede intuir a partir de la audición directa de la música. Posibilidad que desaparece al destruirse las relaciones de tensión y distensión entre los aspectos formales y armónicos.

En este trabajo abordaremos la posibilidad de una expansión diferente³ de la tonalidad tradicional a través de tres aspectos igualmente relevante: Ampliación del concepto de tríada, Ampliación de la modalidad a través de la alteración artificial de los grados de la escala mayor llamada natural, funcionalidad melódica y relatividad de la conducción melódica. No lo proponemos como un dogma sino como una posibilidad más de organizar los elementos musicales en una teoría válida como hay muchas. Si alguna pequeña comunidad llega a legitimar con sus obras la presente propuesta el trabajo hecho habrá tenido su consecuencia más importante.

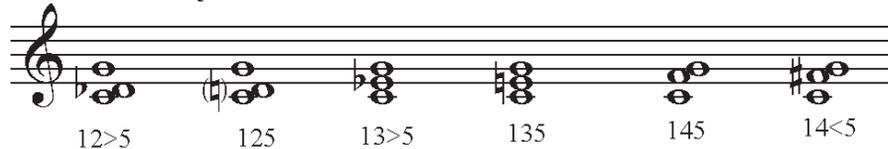
3.- Algunos autores han propuesto que la tonalidad es un caso parcial de una teoría general de la música, consistente en la organización de los sonidos dentro del total cromático en grupos de notas que forman colecciones. Las escalas mayores y menores serían así colecciones parciales y las tríadas tonales serían así los grupos de notas vinculados a dicha “Colección”. Nosotros creemos que la tonalidad bimodal es un caso parcial de una *teoría general de la tonalidad* como la que insinuamos en este texto.

Ampliación del concepto de tríada

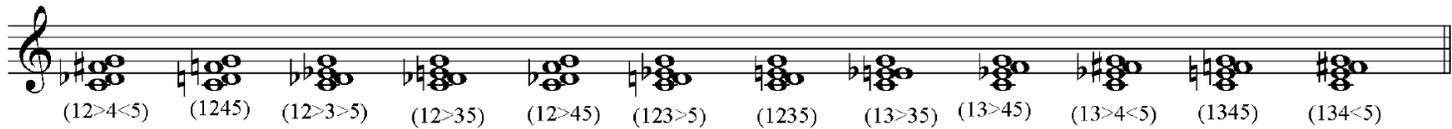
Una tríada es una formación armónica constituida por dos o más elementos interválicos de igual relevancia entre sí. Estos elementos son: la fundamental, la quinta (justa o eventualmente disminuida) y un elemento central constituido por alguna de las siguientes opciones: fundamental, 2ª menor, 5ª justa (esquemáticamente $12^>5$), fundamental, 2ª mayor, 5ª justa (125), las dos tríadas “culturales”⁴: la tríada menor conformada por la fundamental, 3ª menor, 5ª justa ($13^>5$); la tríada mayor conformada por fundamental, 3ª mayor, 5ª justa (135), fundamental, 4ª justa, 5ª justa (145) y por último fundamental, 4ª aumentada, 5ª justa $14^<5$

4 Pensamos que la tríada mayor y la tríada menor además de su contenido acústico, poseen un contenido “cultural” dado por la tradición musical de Occidente que actúa inmediatamente como una referencia coherente en el momento de su audición.

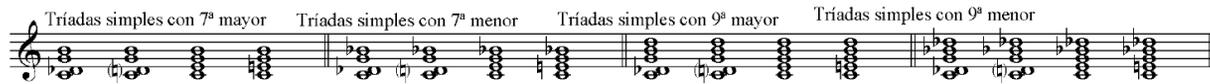
Tríadas con 5ª justa



Por otro lado podemos considerar tríadas “dobles” aquellas en las cuales el elemento central está constituido por dos componentes del tipo: fundamental, 2ª menor, 4ª aumentada, 5ª justa (esquemáticamente $12^>4^<5$); fundamental, 2ª mayor, 4ª justa, 5ª justa (1245); fundamental, 2ª menor, 3ª menor, 5ª justa ($12^>3^>5$); fundamental, 2ª menor, 3ª mayor, 5ª justa ($12^>35$); fundamental, 2ª menor, 4ª justa, 5ª justa ($12^>45$); la tríada mayor-menor “cultural” conformada por la fundamental, 3ª menor, 3ª mayor 5ª justa ($13^>35$); fundamental, 3ª menor 4ª justa, 5ª justa ($13^>45$); fundamental, 3ª menor 4ª aumentada, 5ª justa ($13^>4^<5$); fundamental, 3ª mayor 4ª justa, 5ª justa (1345); fundamental, 3ª mayor 4ª aumentada, 5ª justa ($134^<5$). Como vemos, las tríadas dobles son mucho más variadas que las simples y ofrecen una perspectiva sonora más densa:



Toda esta serie de triadas pueden formar acordes aún más densos agregándoles 7^{as} mayores y menores y 9^{as} mayores y menores:



E inclusive se pueden formar acordes con 6^a agregada mayor y menor. Muchas de estas sonoridades coinciden con inversiones u otras disposiciones de los acordes ya vistos:

Tríadas simples con 6ª mayor

Tríadas simples con 6ª menor

Tríadas dobles con 6ª mayor

Tríadas dobles con 6ª menor

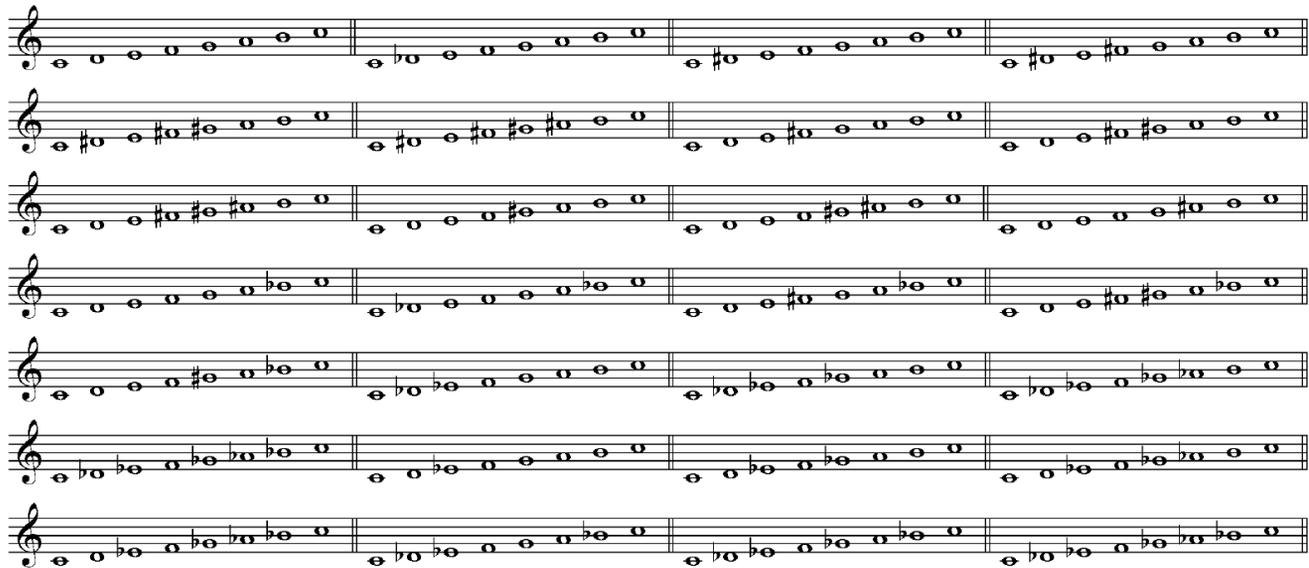
Como vemos, las posibilidades de los acordes desde esta perspectiva sobrepasan las posibilidades de la tonalidad tradicional, quedando esta como un subconjunto de la tonalidad multimodal. Estas estructuras acórdicas pueden presentarse en cualquiera de los grados de la escala, por lo que será necesario repensar nuestro concepto de escala y será necesario reflexionar en torno al problema de cómo mantener la funcionalidad en un contexto tan complejo de acordes como el que estamos presentando.

El caso de las diversas opciones posibles con la tríada disminuida también puede ser considerado generalmente como una tríada producida por la inversión de una tríada de 5ª justa de las ya vistas, por lo que por ahora no las consideraremos en esta aproximación.

Ampliación de la modalidad

De esta ampliación del concepto y estructura de las tríadas se deriva una ampliación de la modalidad, donde todas estas posibilidades armónicas tengan cabida. La conclusión lógica es que así como el concepto tradicional de la tríada mayor y la tríada menor se expande con nuestro concepto más extenso de “tríada”, la modalidad puede expandirse igualmente, a través de alteraciones de los diversos grados de la escala. Esto quiere decir que en el marco de la tonalidad multimodal podemos afirmar que

una pieza está en Do o Re, según sea su tónica una de estas notas, pero ya carece de sentido hablar de Do mayor o Re menor, porque el modo mayor y el modo menor son dos de las múltiples posibilidades producidas por la expansión de la modalidad tonal. Esta expansión se basa en tomar como notas reales del modo las alteraciones posibles en los grados de la escala mayor “natural”. Por convención asumimos que el I y el V grado no pueden alterarse (sin afectar el carácter tonal de una escala), mientras que el III y el VII sólo pueden alterarse en forma descendente. Todos los demás pueden alterarse de modo ascendente y descendente. Esto nos permite obtener, como ya hemos dicho, una amplia gama de posibilidades escalísticas. Todas estas escalas son, por supuesto, factibles en cualquier tónica, y los acordes que hemos determinado, son posibles en cualquier grado de la escala:

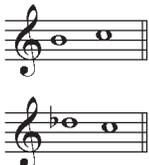
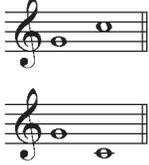
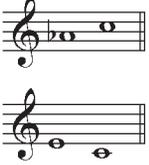


Como observamos, no sólo los modos mayor y menor están incluidos dentro de esta tabla, sino los modos eclesiásticos y un buen número de modos no convencionales. Las posibilidades melódicas se ven así ampliadas al extremo. Muchas otras escalas pueden producirse, las cuales quizás no han sido

incluidas en la presente tabla. La pregunta que surge luego de ver todas estas posibilidades modales, y sabiendo que las mismas se presentan sobre cualquier tónica, es si es posible la funcionalidad en un contexto donde el total cromático puede entenderse como sonidos reales de la armonía. Para responder esta pregunta será necesario hablar sobre los elementos melódicos que configuran la funcionalidad tonal.

Funcionalidad tonal y relatividad de la conducción melódica

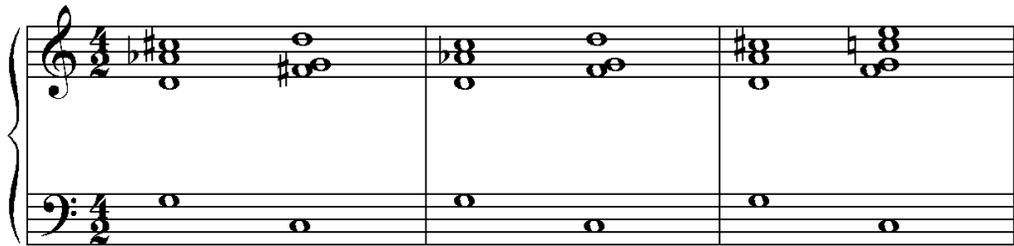
En el contexto de la tonalidad multimodal, la función tonal de un acorde dado se presenta como consecuencia de intervalos que tienen estricto carácter resolutivo. Podemos detectar cinco tendencias interválicas resolutivas principales. En el siguiente cuadro se presentan en orden descendente comenzando desde la tendencia resolutiva más fuerte como es el semitono diatónico, hasta la más débil como es la de 3ª mayor. Los otros intervalos posibles, (tritonos, 6ª mayor y menor, 7ª mayor y menor) tienen importancia melódica pero no tendencia resolutiva *per se*. Igualmente hay que decir que la 4ª justa descendente y la 5ª justa ascendente poseen tendencia suspensiva, tal como vemos en la relación tónica-dominante en la tonalidad bimodal tradicional:

Semitono ascendente o descendente	Tono ascendente o descendente	4ª justa ascendente o 5ª justa descendente	3ª menor ascendente o descendente	3ª mayor ascendente o descendente
				

Estos intervalos pueden tener también una tendencia suspensiva si la nota inicial es la tónica. En este sentido el efecto suspensivo será muy fuerte en el caso del semitono o en el de la 4ª o la 5ª

justas, como ya hemos mencionado, pero será notoriamente más débil en el caso de la 3ª menor y la 3ª mayor.

Estas son las dos funciones básicas. La función resolutive (“dominante-tónica”) o suspensiva (“tónica-dominante”), las cuales se presentan por extensión en las sucesiones de acordes que contemplen este tipo de relaciones. En el siguiente ejemplo vemos tres diferentes tipos de cadencia V-I, de fuerte carácter resolutive, pero las formaciones armónicas que integran cada ejemplo tienen un carácter diferente en cuanto a tensión interválica se refiere, permitiendo al compositor jugar con este aspecto que se podría considerar *pre-funcional*:



No hemos mencionado el aspecto de las inversiones de los acordes, el cual podría ser un aspecto a estudiar. En principio creemos que las inversiones de estas formaciones armónicas poseen el mismo carácter funcional de su *estado fundamental*, pero poseen igualmente la capacidad de convertirse en factores novedosos de construcción armónica que incluso pueden crear condiciones para la modulación a otros tonos, según sea la conducción melódica de las diversas voces. Es como vemos un aspecto sobre el cual aún puede producirse una importante reflexión teórica. Por lo que el presente texto espera servir de estímulo a la reflexión sobre la *Neotonalidad*.

Ejemplos melódicos

Cómo se podrían utilizar en la práctica todos estos recursos melódicos y armónicos es materia para un trabajo mayor. Por ahora veamos un pequeño ejemplo. En primer término podemos observar un corto estudio para clarinete, escrita para este trabajo donde se advierte el modo en que se podría utilizar la multimodalidad:



Esta pequeña pieza, sin mayores pretensiones, muestra cómo dentro del tono de **Do**, podemos obtener una relativa variedad de colores modales que plantean inclusive la posibilidad de modulación a otros tonos como **Fa** y **La**. A pesar de que los cambios modales pueden ser muy seguidos la sensación de tónica no se pierde y el centro en **Do** siempre está absolutamente claro. La armonización de este fragmento tendrá un gran margen de libertad cuya calidad dependerá del compositor para lograr suficiente variedad, interés y sentido de la tonalidad. A continuación proponemos un posible acompañamiento de piano para la primera parte del mismo fragmento, donde el sentido de la tonalidad se conserva a pesar del fuerte contexto disonante en que transcurre el trozo:

Estudio en Do para Clarinete y piano
(Partitura en Do)

El ejemplo propuesto tiene un carácter fuertemente neoclásico, debido a las características formales del fragmento más que por la armonía propuesta. Tal estética no está condicionada por los materiales que se han propuesto en este texto. Depende de la creatividad del compositor hacer cosas nuevas y mejores dentro del ámbito de la Neotonalidad. El ejemplo sirve para demostrar la viabilidad de un sistema neotonal organizado que pueda generar obras de importancia y originalidad relativas. Hemos utilizado los recursos de la tonalidad multimodal para componer en un lenguaje que no puede considerarse un retorno estricto al sistema tonal tal como se le ha conocido históricamente, pero que tampoco abandona sus supuestos principales.

Ejemplos en las obras para piano

En el trabajo de Ascenso a la categoría de profesor Agregado, presentado por el autor de este trabajo, titulado *Miguel Astor Música para piano*, podemos observar algunos ejemplos de Tonalidad Multimodal, aún muy intuitivos, pero que nos permiten vislumbrar las posibilidades de esta expansión del Sistema Tonal.

Conclusiones preliminares

Es indudable que ha habido varios intentos por retornar a una cierta *centricidad* en la música posterior a la revolución serial que transformó la música del siglo pasado. En este trabajo hemos hecho una reflexión sobre el fenómeno de la tonalidad bimodal y hemos propuesto una ampliación del mismo en cuanto a las posibilidades acórdicas del concepto de tríada y las posibilidades modales derivadas de la construcción de modos a partir de diversas alteraciones de los grados de la escala mayor llamada tradicionalmente “natural”, dando origen a lo que hemos llamado Tonalidad Multimodal. Ciertos recursos propios del lenguaje tonal pueden recuperarse con este sistema, y es posible la revitalización de ciertas formas musicales evidentemente tonales como la sonata y la fuga. No quiere decir esto que conquistas y logros de la música del siglo XX tengan que desecharse, como el serialismo o la politonalidad. Creemos que puede haber nueva expresividad en este sistema, porque entre otras cosas el compositor podría ocuparse de la idea musical desligada del problema del lenguaje mismo, el cual ya estaría claramente orientado.

A diferencia de otros compositores que han hecho propuestas de este tipo durante el pasado siglo, creemos que, siendo la música un hecho cultural por excelencia, no es sustentable hoy la idea de que “la música progresa” según un cierto orden establecido que permita predecir que el futuro es hacia aquí o hacia allá. La música cambia con el tiempo a partir de las necesidades expresivas de los compositores y de las necesidades artístico-musicales de una colectividad. El hecho tonal ha demostrado una resistencia y una persistencia que hacen pensar que el paréntesis vivido en la música académica a partir del serialismo ha generado un sentimiento tonal libre de las antiguas exigencias de conducción de voces, pero que exige a la vez una expansión sonora a nuevos terrenos que no tienen que estar vinculados a su propia destrucción. Este texto se propone como reflexión para compositores y estudiantes de composición. No proponemos un dogma: planteamos una opción para la discusión de las ideas musicales. Hace unos años leíamos con escepticismo a un gran educador francés, Albert Lavignac (1846-1916), quien escribió en un tiempo ya lejano palabras que bien pudieran cerrar este texto. El tiempo se ha

encargado de que hoy tengamos que evaluar nuevamente estas lúcidas ideas, escritas en 1902 cuando parecía haberse llegado al final del camino:

¿Qué será el Arte próximo? Es imposible preverlo (*sic*).

Sin embargo (...), se puede conjeturar que no es improbable un retorno hacia las tonalidades del canto llano o de las escalas griegas, más ricas que las nuestras, con una preponderancia del elemento melódico, unido a una gran simplicidad de procedimientos. Todo el mundo sabe que en todas las artes los efectos más grandes se obtienen por los medios más simples, y que siempre el buen gusto y la distinción no consisten en hacer alarde ni gala de su propio saber. (...) Vivir para ver. Recién dentro de doscientos años sabré si he sido buen profeta. (1950: 304-305)

Esperamos con este texto haber aportado algo de reflexión a la problemática del lenguaje musical, sin duda el gran problema de cualquier compositor, por lo menos de la última centuria.

Referencias

- Ansermet, E. (2000). *Escritos sobre la Música*. Barcelona: Idea Books.
- Astor, M. (2002). *Aproximación Fenomenológica a la obra musical de Gonzalo Castellanos Yumar*. Caracas, Ed. Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- De la Motte, D. (1989). *Armonía*. Barcelona: Labor
- _____. (1991). *Contrapunto*. Barcelona: Labor.
- Lavignac, A. (1950). *La Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Owen, H. (1992). *Modal and Tonal Counterpoint: From Josquin to Stravinsky*. New York: Schirmer Books.
- Persicchetti, V. (1985). *Armonía del Siglo XX*. Madrid: Real Musical.
- Piston W. (1978). *Harmony*. New Cork: W.W. Norton.

LAS FIGURAS DE CARÁCTER DENTRO DEL RETRATO PICTÓRICO VENEZOLANO DE FINALES DEL SIGLO XIX (1880-1898).

Revisión de definiciones y criterios

ANGÉLICA B. CAMERINO P.
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Artes
a.camerino@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo es un estudio sobre el uso del término "figuras de carácter", creado para explicar un género pictórico europeo, y su aplicabilidad a un grupo de obras venezolanas realizadas entre 1880-1898. Comprobamos que al trasplantar el calificativo la pintura venezolana, éste adquiere nuevas connotaciones y valores. Esto se debe a que nuestra galería visual en las artes se configura con el fin de generar imágenes que educaran moralmente al espectador. Sin embargo, estas obras poseen rasgos que nos permitieron hacer uso del calificativo "figuras de carácter" para denominarlas. Como es el caso de la carga simbólica y de contenido de todas estas escenas. Al igual que sus análogas europeas, estas obras venezolanas evidencian un gran desarrollo en el estudio pictórico de la figura humana y la capacidad de lograr un realismo excesivo, también en Venezuela asumen escenarios más íntimos, en los cuales la persona o grupo posan de manera más relajada y natural.

PALABRAS CLAVE: REALISMO BURGUÉS, RETRATO, FIGURAS DE CARÁCTER, PINTURA DE GÉNERO.

Cortázar afirma a través de Horacio, el personaje principal de su novela *Rayuela*: “cuántas palabras, cuántas nomenclaturas para un mismo desconcierto” (2003: 138). Esta aseveración se refleja en todos los ámbitos de nuestra vida, y se extiende hasta abarcar el campo de la historia del arte. Esta necesidad taxonómica es inherente al hombre, y dentro de ella éste se pierde y se confunde. Esta confusión generalizada ha perjudicado específicamente el campo de la pintura. Tantos cambios, mezclas y trasposos entre los temas de representación, las diversas influencias recibidas de las otras disciplinas artísticas, han difuminado los límites de los diferentes géneros en esta área.

Como resultado vemos que se estila entre historiadores de arte, ante estos cuadros producto de mutaciones y trasposos, utilizar categorías muy generales o que logran definir muy tangencialmente las características propias de la obra, como es el caso de algunos cuadros de la pintura venezolana de finales del siglo XIX. Durante años los críticos e historiadores del arte venezolano han estudiado y analizado piezas y artistas, nombrado y renombrado características propias sin definir la categoría y lugar social específico de alguna de ellas para su época, verbigracia muchas obras que algunos autores relacionan con el realismo burgués o la pintura de género. Cuando observamos piezas como *La vara rota* (1892) de Arturo Michelena (1863-1898), *Personajes en la escalera* (1886) de Cristóbal Rojas (1858-1890) o *La carta* (1898) de Antonio Herrera Toro (1857-1914) nos percatamos, a través de textos y documentos, de que ciertamente esos cuadros no son representaciones inocentes de personas anónimas realizando cualquier actividad, sino que en realidad son retratos.

¿Cómo denominar estas obras? ¿Son efectivamente piezas exponentes del *realismo burgués* en Venezuela, son pinturas de género o su calidad de retrato les da un componente esencial que las hace separarse de las categorías mencionadas? ¿Son, en efecto, alguna especie de subgénero dentro del mundo del retrato? Para poder responder a estas preguntas debemos hacer una breve revisión de ambos términos y considerar alguno nuevo que nos permita esclarecer el lugar de estas grandes obras, en su mayoría consideradas de menor valor por nuestros historiadores dentro de sus análisis, pero ricas como testimonio de una época.

Retrato, realismo burgués y pinturas de género

Aunque el retrato, a lo largo de la historia del arte, ha sido considerado la mayoría de las veces como un arte menor, de tiempo en tiempo su nombre se ha visto reivindicado y su importancia exaltada. El retrato pictórico como término designa a todos aquellos cuadros que intentan reproducir de manera fiel -en teoría y ya veremos por qué- unas facciones y unos rasgos correspondientes a un modelo específico, único (Segura, 1965: 13). Sin embargo, esa representación exacta es una quimera. Sabemos que estos retratos conservan rasgos idealizantes, en su mayoría a petición del mismo retratado o por capricho esteticista del artista quien se niega a constituir imágenes desagradables o vulgares.

También conocemos algunas excepciones. Artistas como Diego de Velázquez (1599-1660) o Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669) intentaron incorporar en sus composiciones y retratos personajes grotescos o caricaturescos. Pero sabemos que estas pulsiones fueron más el resultado del ambiente particular de su época que de la necesidad intrínseca del genio creador (Daudy, 1970: 75). De la misma manera, observamos al norte de Europa, en Holanda, esa necesidad de representar lo más fielmente posible la realidad, es decir, lograr que los retratos sean en la medida de lo posible más verosímiles. Esto responde a las necesidades particulares de una burguesía creciente, que demandaba piezas llanas y decorosas (Friedlied, 1955: 24).

Es aquí donde se genera el llamado *realismo burgués* como categoría pictórica, pero esto no quiere decir que sea necesariamente en Holanda el único país donde se desarrolla. Estos cuadros corresponden a representaciones de personas pertenecientes a la burguesía, sus modos de vida y costumbres (Celebonovit, 1976: 13). Dentro de este concepto creemos que no deberían incluirse los cuadros de tabernas y los soldadescos, ya que estos personajes pertenecen a las clases bajas de la época y están muy lejos de representar ese aburguesamiento creciente de la pintura. Por su parte, las imágenes del realismo burgués son idealizadas, pues se corresponden no con la realidad concreta de la época sino con las aspiraciones sociales de la misma (Rosenberg y Seymour, 1981: 22).

Sin embargo, esta necesidad de representar las cosas tal y como se veían, no era nueva. Los artistas holandeses tenían como antecedente e influencia directa la obra del pintor italiano Miguel Ángel Caravaggio (1573-1610), quien era reconocido como el pintor de lo real. Un testimonio de la época, escrito por Carel van Mander en su libro *Le livre de la peinture*, nos da fe de ello:

Vive en Roma un tal Miguel Ángel Caravaggio que hace cosas maravillosas (...) Su máxima es que si lo que ha pintado y representado no está tomado de la verdad, sólo sería una puerilidad y una bagatela (...) Para él no hay nada bueno ni mejor que seguir la naturaleza. (1605:102)

Por otra parte, la *pintura de género* abarca un número de piezas y temas más amplio que el realismo burgués. Representa los sucesos de la vida cotidiana en todas sus acepciones -ya no las de un grupo social específico como vimos en el realismo burgués-, escenas de costumbres, de trabajo, personajes populares e interiores -aquí si incluimos las escenas soldadescas y de tabernas-, realizadas por lo general en pequeño formato y con un carácter narrativo o anecdótico como unidad interna (Burke, 2001: 83). Muchas piezas de la pintura holandesa del siglo XVII son denominadas bajo este término, y se considera que ejercieron una inminente influencia en el desarrollo de la pintura francesa del siglo XVIII -en artistas como Jean-Baptiste Simeón Chardin (1699-1779) y Jean-Honoré Fragonard (1732-1806) (Francastel, 1970: 133-134).

En este sentido, cuando decidimos excluir anteriormente las escenas de soldados o galantes y de tabernas, fue con la intención de introducirlas dentro de esta categoría, pues lo creemos más pertinente si consideramos la definición antes dada. Sin embargo, debemos resaltar que ninguna de estas dos categorías son retratos, ni poseen algún rasgo característico que pueda guardar relación con éste. Debemos desarrollar entonces una denominación que englobe los elementos propios del realismo burgués, la pintura de género y el retrato, y así otorgarle un lugar dentro del panorama de la historia del arte y sus temas a aquellos cuadros que -como los mencionados en la introducción a este texto-, por sus características particulares, carecen de él y sin embargo pueden llegar a integrarse dentro de las acepciones del retrato.

Las figuras de carácter. Confrontación de términos

La denominación *figuras de carácter* es utilizada por Galienne y Pierre Francastel para designar aquellos cuadros de personajes anónimos desarrollándose en su ambiente. La particularidad de éstos reside en que no están compuestos por gente del todo ignota. En efecto, en su mayoría son conocidos del pintor -esposa, amigos, empleados, etc.- que acceden a posar para él en una determinada escena (1978: 181, 191). Por esta razón, el término es incluido dentro del género de retrato como una de sus acepciones.

Este fenómeno no se originó en el vacío, tenemos como antecedente importante todas las obras del realismo burgués del siglo XVII holandés, aquellos cuadros que retratan la vida cotidiana y que José Silva llama pinturas de caracteres pues, independientemente de cuán idealizada estuviera la obra y por muy ambiguo que fuera el título, la mayoría de los personajes que la compone fueron hombres y mujeres conocidos dentro de su sociedad -interiores, etc. (1958:122).

Más adelante, en el siglo XVIII, empezamos a observar cómo en Inglaterra se deja colar en la producción retratística aspectos propios de la pintura de género (Francastel, 1978: 176). Sin embargo, no será sino hasta la aparición de Jean Honoré Fragonard (1732-1806) en la escena artística francesa cuando se gestó de manera definitiva esa mezcla espontánea entre pintura de género o realismo burgués y el retrato, es decir, las *figuras de carácter*. Según los autores del libro *El retrato*, este pintor francés era un retratista de vocación, pero debemos recordar que para la época el retrato era considerado un arte menor por la Academia de Bellas Artes (siendo de mayor rango el tema histórico o mitológico):

Fragonard (...) debió usar subterfugios para imponer su concepción sobre el retrato (...), pues toda una serie de “lectoras”, “coquetas”, “sultanes” o “amores” son en realidad retratos bautizados con nombres que sirven para engañar sobre su género (...).

Se ha visto que todavía, hacia 1750, el retrato era considerado siempre, aunque fuera de Chardin, como un género inferior y que Fragonard disimulaba su gusto por él, integrándolo en el género como

“figuras de carácter”. Hasta el final del Antiguo Régimen los retratistas no fueron nunca considerados como verdaderos artistas. (Francastel, 1978: 185, 191)

El siglo XIX ofrece un panorama algo diferente en este aspecto. El retrato adquirió un carácter más íntimo y menos afectado. Para mediados de siglo la *pintura de género* y el *realismo burgués* alcanzan una relevancia dentro del panorama artístico, y esto hace que las personas deseen retratarse dentro de su ambiente, ya fuese para presumir de sus adquisiciones, ya fuese porque querían hacer alarde de las costumbres decorosas de su hogar (Cogniat, 1970: 44, 88). También pasaba que los artistas preferían utilizar miembros de su familia o sus amistades para realizar estas escenas. De tal manera que estos cuadros se vuelven irremediabilmente una especie de retratos (Celebonovit, 1976: 24).

Otro aspecto apreciado para comprender mejor cómo se logra la conformación definitiva de las figuras de carácter, es el resurgimiento del gusto por el realismo burgués y los bodegones holandeses y de los pintores franceses mencionados: Chardin y Fragonard (Gradowska, 1993: 15). Esto también lo vemos en la forma íntima en cómo fueron compuestos los cuadros y el estilo en el que fueron concebidos los temas que se representaban. Escenas con connotaciones contemporáneas pero que guardaban relación en título y tratamiento con las holandesas: títulos sencillos correspondientes a acontecimientos cotidianos (Da Antonio, 1980: 78).

La invención y perfeccionamiento de la fotografía ayudó en gran medida al renacimiento de ese gusto por lo espontáneo, lo instantáneo. De tal manera que los artistas ya no sólo encontraron apoyo técnico y temático en esos cuadros del anterior realismo burgués, sino que también lo hallaron en la fotografía que muchas veces le sirvió de modelo y apoyo (Wissman, 2000: 32). Sin embargo, muchos historiadores del arte prefieren definir toda esta producción como piezas del *realismo burgués* de finales del siglo XIX.

Aproximación a la pintura venezolana de finales del siglo XIX (1880-1898)

El desarrollo del arte venezolano empezó a gestarse para finales del siglo XIX con el arribo al poder del general Antonio Guzmán Blanco. Con él se consolida un auge del mecenazgo oficial que llevó a los artistas a formarse integralmente en Europa y comenzó toda una nueva era de progreso científico, cultural y de infraestructura, fundamentalmente en Caracas (Boulton, 1973: 150). Sin embargo, esto no significa que antes de su acceso a la primera magistratura el país se encontrara paralizado, sólo que la Guerra Federal impidió una evolución ininterrumpida de este campo.

Este florecimiento en el campo de las artes desembocó no sólo en la creación de la Academia Nacional de Dibujo y Pintura, bajo la dirección de José Antonio Carranza (Salvador, 2004: 38). También en el auge de mecenazgo ya mencionado que llevó, como primer becado, al pintor Antonio Herrera Toro (1857-1914) en 1776 primero a París y posteriormente a Roma, donde cosechó una inexpugnable cantidad de éxitos (Calzadilla, 1970: 562-564). Posteriormente, artistas como Cristóbal Rojas (1858-1890) y Arturo Michelena (1863-1898) recibieron apoyo por parte del gobierno guzmancista para continuar su educación artística en Italia, entre 1883 y 1885 respectivamente (Páez, 1968: 203; 62). Sin embargo, ninguno de estos dos jóvenes quiso llegar hasta Italia y se establecieron en la capital de Francia. Decidieron inscribirse en la Academia Julian donde tuvieron como profesor al maestro Jean-Paul Laurens, de quién se decía era el más realista de los pedagogos de la institución (Famelart, 1989: 142):

En el momento de la llegada de Rojas a París, la Academia Julian, y especialmente Jean-Paul Laurens (1838-1921) (...), estaban interesados en la pintura realista imaginativa, la de superficie fini, de acuerdo con las tendencias predominantes de su tiempo. La Academia Julia era una institución nueva, fundada en el año de 1868 por Rodolfo Julian (...) en la cual invitó a colaborar a algunos famosos artistas oficiales como Robert Fleury (1797-1890), William Adolf Bouguereau (1825-1905) y Benjamín Constant (1845-1902) [Gradowska, 1993:

11]. Es realista la corriente oficial, académica, que llamada *pompier*, constituía el arte oficial en Francia. (Capriles, 1989: 28)

Por su parte, Herrera Toro recibió una educación muy variada que supo condensar en su obra a la perfección. En Francia aprendió el realismo aburguesado y las técnicas de la superficie pulida; en Italia, pudo observar la veracidad descarnada de Miguel Ángel Caravaggio (1573-1610), las obras de Diego de Velázquez (1599-1660), de Jacopo Robusti Tintoretto (1518-1594), y el empleo del color de varios artistas venecianos (Ríos, 1898: 1; Calzadilla, 1970: 566). Sin embargo, Martín Zuloaga Tovar afirma en un artículo publicado en *El Tiempo* (1895: 2) que Herrera Toro heredó de los franceses la perfección del dibujo y de Venezuela el color. A los cuadros de Michelena les otorga calidad de obras dramáticas, idealizadas y fantasiosas pero fieles al modelo real (algo paradójica esta afirmación). A Rojas lo describe como un *realista por idiosincrasia* y un hombre fiel a la naturaleza representada en colores y formas.

No explicaremos detalladamente el ambiente en el cual se desenvuelven nuestros artistas en Europa. Afirmaremos solamente que se sumergieron en una tradición sumamente realista, donde la fotografía se nutría de la pintura y viceversa. Donde la burguesía y las academias dictaban la pauta y los gustos (Francastel, 1990: 100-101). Por otra parte, debemos resaltar que este realismo del que se impregnaron nuestros artistas pudo haber sido el que los llevó a utilizar a familiares y conocidos como modelos dentro de las composiciones de sus cuadros, para darle un carácter más verista a la obra. Esto pudo haber sido infundido por sus maestros en París. Tenemos testimonio de que William Bouguereau (1825-1905) utilizaba a sus hijas como modelo de muchas de sus composiciones de género (Wissman, 2000: 33).

Análisis de las obras

Cuando observamos una obra como *La lectora* [ver lámina 1] de Cristóbal Rojas, pensamos que se trata de un cuadro propio de la tradición instaurada en Europa desde finales del siglo XVI, que consistió en demostrar a mujeres de clase media disfrutando de una agradable lectura. Sin embargo, más allá de las apariencias, este cuadro es un retrato. Esta conjetura no es del todo disparatada. Existe otro cuadro del propio autor titulado *Retrato de mujer* [ver lámina 2], en el cual aparece la misma persona representada en la escena anterior (el título de esta pieza parece ambiguo, esto se debe a que el artista no colocó el nombre de la retratada en la parte posterior del mismo, de manera que los historiadores que estudiaron la obra por primera vez decidieron colocarle ese título).



LÁMINA 1

CRISTÓBAL ROJAS, *LA LECTORA*, 1890

CA., ÓLEO SOBRE TELA, S. D.,

COLECCIÓN PARTICULAR.

FUENTE: RAFAEL PÁEZ, CRISTÓBAL RO-

JAS, p. 221, CARACAS,

EDICIONES EDIME, 1968.

LÁMINA 2

CRISTÓBAL ROJAS, *RETRATO DE MUJER*,

1889 CA., ÓLEO SOBRE TELA, S. D., CO-

LECCIÓN PARTICULAR.

FUENTE: RAFAEL PÁEZ, CRISTÓBAL

ROJAS, p. 210, CARACAS, EDICIONES

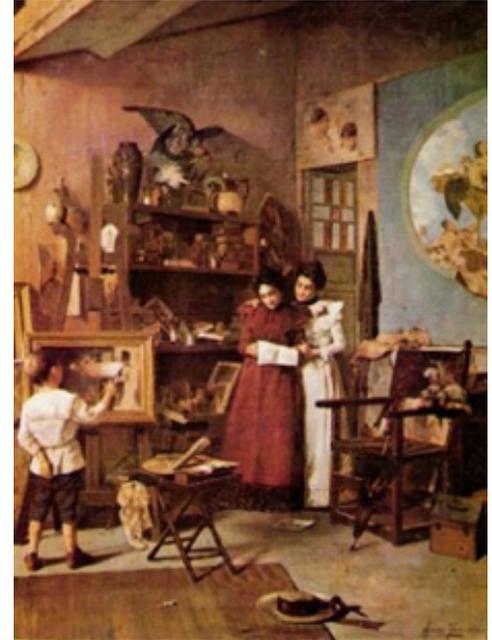
EDIME, 1968.



Por otra parte, el cuadro *La carta o El taller* [ver lámina 3] de Antonio Herrera Toro representa una escena detallada por el cuidado que caracteriza la configuración de la composición, donde dos mujeres se encuentran leyendo una carta en lo que parece el estudio de un pintor -tradición por excelencia de los cuadros flamencos y holandeses del siglo XVII-. La particularidad de esta obra reside en que las dos personas que aparecen en la pieza no son desconocidas ni idealizadas por el pintor, se trata de su hermana y su esposa (Calzadilla, 1970: 566).

LÁMINA 3

ANTONIO HERRERA TORO, *LA CARTA O EL TALLER*, 1898,
 ÓLEO SOBRE TELA, 70 x 54.4 CM, COLECCIÓN PARTICULAR.
 FUENTE: JUAN CALZADILLA, ANTONIO HERRERA TORO, P.
 563, CARACAS, EDICIONES EDIME, 1970.



Como podemos observar, la línea que articula la relación entre el cuadro de Herrera Toro y Rojas es el hecho de que en ambas composiciones aparezca encarnada la figura femenina, hecho que responde fundamentalmente a una necesidad social. Estas representaciones eran un llamado al decoro y una idealización de los roles de las personas dentro de una estructura social. Cuadros de lectoras y mujeres normales desarrollándose en su ambiente volvieron a aflorar dentro de esta sociedad para enaltecer y recalcar los valores femeninos, el de la mujer dulce y cándida, la beata (Burke, 2001: 135-138; Gradowska, 1993: 18-19):

Se nota que los artistas venezolanos del siglo XIX, emplearon en sus obras elementos conceptuales y formales correspondientes a diversas tendencias, de acuerdo con el carácter temático de sus obras y (...) en relación con las exigencias y gustos de las personas que les habían dado el encargo. (Gradowska, 1993: 32)

En este sentido podemos observar cómo surgen y se configuran las figuras de carácter en la Venezuela decimonónica. Estas piezas de mediano formato, colisión de influencias y de gustos, son representaciones pictóricas denominadas hasta nuestros días como cuadros de género o realismo burgués. Sin embargo, esa calidad de retrato les confiere el elemento adicional que las saca de ese encasillamiento al que han estado sometidas por años.

Dentro de esta línea, pero más enfocado hacia el retrato suntuoso o de ostentación, encontramos la pieza de Arturo Michelena *El desván de un anticuario* [ver lámina 4], donde aparece retratado el ilustre filólogo venezolano Don Arístides Rojas rodeado por toda su colección de objetos de valor y prestigio. Reconocemos el personaje no sólo por testimonios de la época o por investigaciones realizadas por historiadores del arte venezolano como Juan Calzadilla o Alfredo Boulton, si no por el retrato realizado por Antonio Herrera Toro de este insigne letrado y diplomático [ver lámina 5].

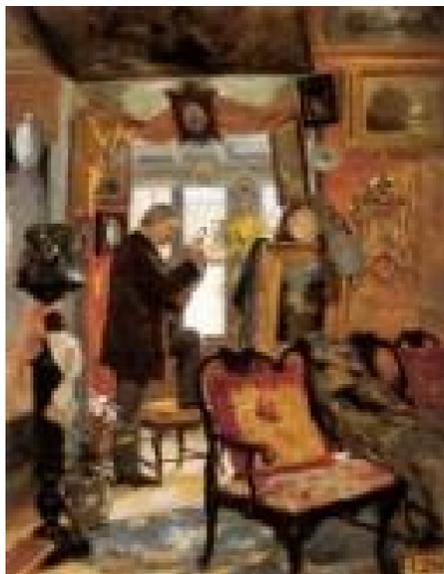


LÁMINA 4

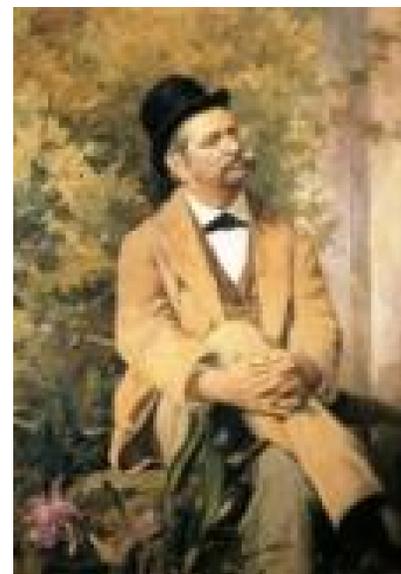
ARTURO MICHELENA, *DESVÁN DE UN ANTICUARIO*, 1893, ÓLEO SOBRE TELA, 69 X 53 CM, COLECCIÓN FUNDACIÓN JOHN BOULTON.

FUENTE: ALFREDO BOULTON, *PINTURA Y CULTURA. SIGLOS XVIII Y XIX*, p. 97, CARACAS, ASCANIO EDITORES, 1996.

LÁMINA 5

ANTONIO HERRERA TORO, *DON ARÍSTIDES ROJAS*, 1895, ÓLEO SOBRE TELA, 159 X 127 CM, COLECCIÓN PARTICULAR.

FUENTE: VV. AA., ANTONIO HERRERA TORO, *1857-1914. FINAL DE UN SIGLO*, p. 114, CARACAS, GALERÍA DE ARTE NACIONAL (CATÁLOGO DE EXPOSICIÓN, DIC. 1995- FEB. 1996)



En otro ámbito de la misma subcategoría de figuras de carácter dentro del retrato pictórico, hallamos una pieza de Cristóbal Rojas titulada *Personajes en la escalera* [ver lámina 6]. Estas personas eran conocidos de Rojas que se encontraban residenciado en París para la fecha, y accedieron a posar para el pintor:

De la manera más académica posible están concebidos los personajes de esta obra: Doña María Isabel Valarino de Núñez, que figura al pie de la escalera; Doña Elena Ustáriz Lecuna, y Enrique Valarino Hernández, todos amigos de Rojas, y a quienes menciona frecuentemente en sus cartas. (Boulton, 1973: 200)

LÁMINA 6

CRISTÓBAL ROJAS, *PERSONAJES EN LA ESCALERA*, 1886, ÓLEO SOBRE TELA, 70 X 45 CM APROX., COLECCIÓN DOÑA EMILIA NÚÑEZ DE BOULTON.
FUENTE: ALFREDO BOULTON, *HISTORIA DE LA PINTURA. ÉPOCA NACIONAL*, P. 199, CARACAS, ERNESTO ARMITANO EDITOR, TOMO II, 1973.



No determinamos exactamente a qué tipo de gusto respondieron estas piezas, es decir, si fueron meros ejercicios de agilidad técnica realizados por nuestros artistas, si correspondían a encargos determinados por los mismos personajes representados, o si eran efectuados por mero placer de su artífice. Lo que sí podemos afirmar es que estas piezas son una especie de retratos pues, como vimos, las personas retratadas no eran del todo ignotas y hay testimonios de ello. También que tienen elementos compositivos académicos relacionados directamente más con el realismo burgués que con la pintura de género, ya que estos cuadros son expresión y reflejo de una clase social específica -la burguesa-, de sus deseos y aspiraciones, de sus ideales.

Así mismo, también aseveramos que los tratamientos de colores y formas nos recuerdan mucho a los maestros flamencos, holandeses y franceses: el predominio de los colores terrosos, cálidos y de tonos amarillos son ejemplo de ello. La conjugación de estos elementos artísticos -de persuasión, didáctica, moral, reglas compositivas, etc.- que fueron tomados del campo europeo, con los elementos socio-políticos de Venezuela proporcionó un terreno fértil para que surgieran y proliferaran en este último las “figuras de carácter”. En el área de la pintura, existe un hecho que ayudó al desarrollo de este tipo de retratos: por un lado, una necesidad cada vez mayor por parte de los artistas por lograr un verismo desmedido, y por el otro un gusto en incremento por dicho “realismo” en los sectores burgueses.

Aunque la mayoría de estas obras se realizaron por los artistas venezolanos en Europa -en París específicamente-, al llegar a Venezuela fueron bien aceptadas y adquirieron un nuevo significado y valor entre el público. En fin, afirmamos que estas piezas son figuras de carácter dentro del retrato pictórico venezolano de finales del siglo XIX, producidas entre 1880-1898.

Referencias

- Boulton, A. (1973). *Historia de la pintura venezolana*. Caracas: Ernesto Armitano. tomo II.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto*. Barcelona: Crítica.
- Calzadilla, J. (1970). *Antonio Herrera Toro*. Revista no. 10. (pp. 561-588). Caracas: Edime.
- Capriles, M. C. (1989). Visión de Venezuela en la segunda mitad del siglo XIX. En *Arturo Michelena, su obra y su tiempo (1863-1898)*. (pp. 23-30). Caracas: Colección Banco Industrial de Venezuela.
- Celebonovit, A. (1976). *Some call it kitsch, masterpieces of the bourgeois realism*. New York: New York University.
- Cogniat, R. (1969). *El romanticismo*. Madrid: Aguilar.

- Cortázar, J. (2003). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.
- Da Antonio, F. (1980). *Textos sobre arte (Venezuela 1682 – 1982)*. Caracas: Monte Ávila.
- Daudy, P. (1970). *El siglo XVII*. Madrid: Aguilar. 2 tomos.
- Framelart, R. P. (1989). “Michelena y los ‘pompier’s’. Francia en tiempo de Arturo Michelena”. En *Arturo Michelena, su obra y su tiempo (1863-1898)*. (pp. 135-143). Caracas: Colección Banco Industrial de Venezuela.
- Francastel, G. y P. (1978). *El retrato*. Madrid: Ediciones.
- Francastel, P. (1970). *Historia de la pintura francesa*. Madrid: Alianza.
- _____. (1990). *Pintura y sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Friedliger, M. (1955). *El realismo en la pintura del siglo XVII*. Barcelona: Labor.
- Gradowska, A. et al. (1988). *El academicismo. Revisión de criterios*. Caracas: Galería de Arte Nacional.
- _____. (1993). *Cristóbal Rojas un siglo después y otros ensayos*. Caracas: Fundación Galería de Arte Nacional.
- Mander, C. (1605). *Le livre de la peinture*. En Rosenberg, J. y Slive, S. *Arte y arquitectura en Holanda (1600-1800)*. (pp. 102). Madrid: Cátedra.
- Páez, R. (1968). *Cristóbal Rojas*. Revista no. 8. (pp. 197-224). Caracas: Edime.
- _____. (1968). *Arturo Michelena*. Revista no. 3. (pp. 57-84). Caracas: Edime.
- Ríos, J. M. (1898). Emilio J. Mauri. En *El Tiempo*. (p. 1). año VI, mes III, no. 1524, Caracas, sábado 14 de mayo de 1898.
- Rosenberg, J., Slive, S. y otros (1981). *Arte y arquitectura en Holanda (1600-1800)*. Madrid: Cátedra.
- Salvador, J. M. (2004). La enseñanza artística en Venezuela bajo la égida de Guzmán Blanco (1870-1887). En *Revista Escritos*. (pp. 27-61). II Etapa, No 19-20. Caracas, enero- diciembre 2004.
- Segura, E. (1965). *Consideraciones sobre el retrato en la pintura*. Madrid: Blass.
- Silva, J. (1958). *La pintura holandesa*. Barcelona: Amaltea.
- Wissman, F. (2000). *William Bouguereau*. New Haven-London: Yale University.
- Zuloaga Tovar, M. (1895). La Galería de pintura (cont...). En *El tiempo*. (p. 2). Año II, mes XII, no. 584. Caracas, jueves 21 de febrero de 1895.

DRAMATURGIA VENEZOLANA EN SOMBRAS:

El Teatro de Arturo Uslar PIETRI

LUIS CHESNEY LAWRENCE

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades

lchesney@cantv.net

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo dar a conocer la obra teatral de Arturo Uslar Pietri, autor muy reconocido en el área de la literatura pero muy poco conocido en la del arte dramático, al cual, no obstante, dedicó importantes esfuerzos desde sus inicios como intelectual. El tema se tratará con especial énfasis en su relación con las vanguardias literarias de los años veinte, comienzo de su teatro y luego la época de los años cincuenta, que concentra su mayor número de obras, la cual se relaciona muy estrechamente con los cambios culturales ocurridos en Venezuela derivados del ingreso petrolero y cuya preocupación resaltarán en estas obras. Se concluye que este autor tuvo una visión muy particular del hecho teatral, con una estética diferenciada según las épocas señaladas y acompañada de una implícita preocupación por el cambio cultural que ocurría en la Venezuela de mitad del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: CULTURA, TEATRO, VANGUARDIAS.

Introducción

Sin duda, la obra dramática de Arturo Uslar Pietri (1906-2001) reviste significación en el teatro contemporáneo venezolano. Sus obras, producidas en dos períodos distantes en el tiempo, permiten entender las ideas de un autor que fue muy reflexivo con respecto a su teatro y a la realidad que le tocó vivir. Al igual que ocurre con otros autores que han participado activamente en la política, su obra artística se relega por intereses subalternos. El tiempo ayuda a matizar estos desajustes y a darle el lugar que le corresponde en la historia del teatro venezolano.

El modernismo y la vanguardia en el teatro

Para poder entender mejor la obra de Úslar Pietri, habría que explicar primero su relación con los movimientos del modernismo y de las vanguardias posteriores ocurridas en el país. Lo moderno, en general, se refiere a algo distinto a lo anterior, a lo no moderno, a lo antiguo, y esto en el ámbito latinoamericano se conecta con los procesos culturales aparecidos en Europa. Pero, en América Latina, que ya tenía nexos con Europa desde fines del siglo XV, este concepto no se articulará sino hasta fines del siglo XIX, en lo que se ha dado en llamar “civilización industrial” (Osorio, 1988). Por estas razones, el período que va desde 1880 a 1910 aproximadamente, es lo que se conoce como el de la modernización, durante la cual el continente entraría a formar parte del “mundo moderno”, al menos en aspectos materiales.

En este marco surge y se desarrolla el movimiento literario denominado Modernismo. En su propuesta estética se destaca la idea de superar los patrones literarios del pasado y reemplazarlos por nuevos valores, tomados en parte de autores como Goncourt, Zolá y Tolstoy, junto a su gran exponente latinoamericano Rubén Darío, entre otros, quienes al manifestar una conciencia del desajuste y desencanto del mundo proponen que la belleza y el arte universal sean las fórmulas de su defensa. Estos

autores fueron traducidos y publicados en los periódicos oficiales del guzmancismo y en dos revistas cimeras del modernismo en Venezuela, como fueron *El Cojo ilustrado* y *Cosmópolis*, incorporándose luego, de especial interés para el teatro, *La Alborada*, *La Proclama* y *Fantoches*, todas ellas prácticamente ignoradas por el mundo crítico del teatro venezolano.

Dado que en Venezuela se mantuvieron vigentes las mismas condiciones socioculturales más allá de este período mencionado, la producción literaria del segundo decenio del siglo XX también se mantendrá dentro de la misma poética modernista (conocida también como postmodernista, mundonovista o etapa crepuscular), como lo señalara Ángel Rama (Bilbao, 1989, p. 4), reuniendo a un gran grupo de escritores y dramaturgos. Dentro de estos se encuentran dramaturgos (además de novelistas) como Salustio González Rincones, Leopoldo Ayala Michelena, Ángel Fuenmayor y Rómulo Gallegos, junto a autores continentales como Antonio Acevedo Hernández (Chile) y Armando Discépolo (Argentina). Muchos de ellos se alejarán del modernismo en su producción posterior, ajustándose a las nuevas propuestas que incorporará el movimiento siguiente, el de las Vanguardias de los años veinte.

En resumen, en esta época modernista de crisis, reajustes y cambios, se encuentran imbricados tanto los autores canónicos del Modernismo como Darío, Lugones, Nervo, los ya mencionados dramaturgos crepusculares González; Ayala, Fuenmayor y Gallegos, y los más recientes como Huidobro, de Chile (Osorio, 1988: xvii-xix)

Los cambios del carácter del movimiento modernista comienzan a producirse, precisamente, en el decenio de 1910-20, y esto será debido fundamentalmente a una crisis general que afectó al conjunto de la vida social, política y cultural del país, lo cual hizo que surgieran críticas, cuestionamientos y propuestas de renovación, sin mencionar el natural sentido de búsqueda que animó a muchos de sus autores. Se registra entonces “la crisis de la poética del Modernismo Canónico” (Ibid.), la cual sirvió de punto de partida para un cuestionamiento más radical que dio paso a propuestas de rupturas y que constituyeron concretamente las llamadas vanguardias que se producirán en los años siguientes, especialmente a partir de 1914.

Esta fecha marcó el fin de la hegemonía del Modernismo, lo cual no significó el término de su producción literaria que siguió por otros años más, pero es el momento en que se evidencia el empuje renovador, primero dentro del propio Modernismo para remozarlo y, luego, en su radicalización para configurar la Vanguardia, capítulo siguiente de estos cambios.

Dado su origen general y universal, su alcance también fue muy amplio y esto explica que surgieran manifiestos, proclamas y contramanifiestos tanto en Europa como en Latinoamérica, simultáneos la mayoría de las veces, y todos de corte vanguardista. La Vanguardia cuestionó básicamente que se le atribuyera su origen a las escuelas europeas, considerándose que surgieron de impulsos propios, de procesos culturales locales (como la crítica al Modernismo y su reflexión frente a su realidad, especialmente política), los que luego se expandieron por Latinoamérica hasta relacionarse con el campo internacional; otra crítica que recibió fue su marcada visión continental, regional, lo que junto al deseo de distanciarse de los “ismos” europeos, los llevaría a utilizar expresiones diferentes de aquellos, como “arte nuevo” o “nueva sensibilidad”; asimismo, propusieron la superación ideológico-literaria de la deformación que producía el análisis de sus obras según géneros, dentro de lo cual ahora podría ser entendido con más claridad, por ejemplo, el sentido de la obra dramática *E’utreja* (1927) del entonces vanguardista Arturo Uslar Pietri (Ibid.: xvii-xxxv).

El período hasta donde se registra este movimiento de la Vanguardia culminará en 1929. Es decir, su duración ha quedado circunscrita a dos importantes fechas históricas, desde la Primera Guerra Mundial y hasta la crisis económica internacional de 1929, período éste que se caracterizó por la expansión del sistema económico capitalista, por el desarrollo de las burguesías urbanas, de sus capas medias, por la aparición de fuertes sectores de trabajadores organizados, y por el prosperar político de movimientos de corte popular.

En lo cultural, se constata como gran acontecimiento el movimiento de la Reforma universitaria de Córdoba (Argentina) en 1918, que luego se expandió a otros países durante los años veinte (en Venezuela, la Universidad Central de Venezuela permanecía cerrada entre 1912 y 1922). A su vez, 1929

marcó el fin de la hegemonía estética del Modernismo, lo cual no significó el término de su producción literaria, que siguió hasta casi mitad del siglo.

El iniciador de esta serie de manifiestos, de alto interés para el teatro venezolano, fue Marinetti con su Manifiesto Futurista, al que siguieron muchos otros, pero de los cuales tienen interés para esta investigación los de los venezolanos Soublette sobre el futurismo, los de Úslar Pietri sobre el futurismo y la vanguardia, y el de la *Revista Válvula* (1928), sobre el vanguardismo en Venezuela.

En 1927 se notará el efecto de las actuaciones de Arturo Úslar Pietri a favor de la Vanguardia. Uno de sus primeros artículos en relación con esto lo constituyó el que apareció ese mismo año a favor del Futurismo. Luego, el mismo año, en otro artículo sobre la proyección cultural de la Vanguardia, expresó: “lo que la vanguardia quiere es que las cosas se digan como se sienten o como se crea se deban decir sin necesidad de someterlas a moldes muertos”. Este elemento constituye parte de su ruta literaria y dramática experimental (Úslar Pietri, 1927).

La *Revista Válvula*, medio de mayor peso de la vanguardia en Venezuela, surge en 1928, cuando “pertrechados de un bagaje anárquico en lecturas”, como bien lo expresa Miliani (1985:112), se conforma un grupo integrado por Úslar Pietri, Carlos Eduardo Frías, Miguel Otero Silva y otros escritores y la fundan. En su número inaugural, el único que circuló, se presenta su editorial-manifiesto, supuestamente escrito por Úslar Pietri, denominado “Somos”, en el cual rechazan cualquier pretensión preceptiva y establecen su principio sobre el arte nuevo:

Somos un puñado de hombres jóvenes con fe, con esperanza y sin caridad. Nos juzgamos llamados al cumplimiento de un tremendo deber, insinuado e impuesto por nosotros mismos, el de renovar y crear. (...) no nos hallamos clasificados en escuelas, ni rótulos literarios, ni permitiremos que se nos haga tal, somos de nuestro tiempo y el ritmo del corazón del mundo nos dará la pauta. Por otra parte, venimos a reivindicar el verdadero concepto del arte nuevo, ya bastante maltratado de fariseos y desfigurado de caricaturas sin talento (...). Su último propósito es sugerir, decirlo todo con el menor número de elementos posibles (de allí la necesidad de la metáfora y de la imagen duple y múltiple).

Úslar Pietri había comenzado a publicar sus primeros cuentos en revistas y periódicos desde 1926 y sus primeras obras de teatro *E'utreja* (1927) y *La llave* (1928), al mismo tiempo que aparecía su primer libro, *Barrabás y otros relatos* (1928), todas imbuidas de este espíritu vanguardista, como se verá al estudiar sus dramas.

El dramático contexto de los años veinte

Se ha señalado a la década de 1921-1930 como el primer período de expansión petrolera, que pasó de 69 mil toneladas (1920) a más de 20 millones de toneladas. Venezuela, de ser un país insignificante en materia petrolera, se colocaba en 1928 en el primer lugar mundial como país exportador y en el segundo como productor. Sin embargo, esta situación tan positiva tuvo también sus contrapartes negativas. En lo económico, el auge petrolero no se tradujo en un aumento de los ingresos fiscales, aunque el ingreso alcanzó a Bs. 228 millones, cuando normalmente en la década era del orden de los cien millones, pero era la primera vez que se daba un valor de nueve cifras y al final de la década ya bordeaba los Bs. 250 millones. El promedio de ingreso por año entre 1909 y 1919 fue de Bs. 60 millones, y entre 1920 a 1935 fue de Bs. 164 millones. En relación a la proporción que recibían algunos ministerios se puede señalar que en la primera década le correspondió a Guerra un 22% y a Instrucción 4,9%; en la segunda década para Guerra fue de 19,5% y a Instrucción 5,2%; en la tercera década Guerra tuvo un 12% e Instrucción 5,2%. Vale decir que el presupuesto para educación prácticamente se mantuvo fijo y bajo.

En cuanto a la población, ésta se mantuvo casi estacionaria entre 1891 y 1920, aumentando en esos años sólo 258 mil habitantes, con un crecimiento anual que bajó de 1% a 0,4% en 1920, y aún en 1936 éste era de 1,9%, momento en que comenzará a subir. La ausencia casi absoluta de asistencia so-

cial produjo un índice de mortalidad aterrador que pasó de 23 por 1000 habitantes entre 1905-1915, cuando comienza a descender. Esta era la Venezuela rural de 1920, en la cual no había ciudades sobre los 100 mil habitantes; Caracas sólo tenía unos 92.000 habitantes.

Junto a esto, fue también éste el período más dramático del ataque de paludismo, tragedia de la que se conoce muy poco y que fue patéticamente ilustrada en la novela *Casas muertas* (1955) de Miguel Otero Silva. La fiebre arrasó con casi todo el país de peor forma que las guerras del siglo anterior. Un par de casos ilustran esta situación: el Estado Cojedes registraba en 1873 una población de 85.678 habitantes, en 1926 llega a 82.000 y en 1936 a 48.000 por la muerte y la emigración desesperada; en el Estado Zamora (hoy Barinas) su capital contaba con 5.300 habitantes en 1916 y en 1936 ésta llegó a 1,615; en el Zulia la situación fue peor; la muerte dominó en los llanos venezolanos. En total se estima que el paludismo afectó a unos 400.000 habitantes para una población total de país de 3 millones. Sólo a partir de 1936, con la acción de las brigadas antimaláricas, se pudo contener este desborde (Arcila, 1974: 228-230).

Otro de los males de la época fue el de los “coroneles de carreteras”, auspiciado por el autoritarismo de la época, que se sumaba a los ya reconocidos “coroneles de presos” y jefes civiles designados por la dictadura. Estos hechos formaban parte de la política del gobierno de incluir al ejército en gran parte de las actividades del país. En un principio los soldados realizaban tareas típicas de obreros, pero con el tiempo se incluyeron en estas tareas a los presos comunes y políticos. Su función fue la de vigilar actividades bajo la temida jefatura del cabo de presos. Esto fue el origen no sólo de arbitrariedades por parte de los cuerpos armados sino también de corrupción que fueron impugnadas por militares honestos al propio Gómez, “reclamando la devolución de lo mal percibido (...). Déme sus órdenes para que acabemos con ese otro desorden” (Ibid: 236).

Esto aclara también el polémico tema de los presos y sus trabajos forzados. No se sabe exactamente cuándo fue que se estableció este sistema, pero en los documentos del Ministerio de Obras Públicas aparecen citados a partir de 1914, cuando ya las carreteras de Caracas estaban bajo la administración

del ejército (desde 1910). Se asume que en esto no medió Resolución ni Decreto alguno, sino una simple orden de Gómez y se prohibió mencionar este tema en las comunicaciones internas. Su descubrimiento se hizo al examinar las órdenes de pago encontradas, de acceso muy restringido (Ibid., p. 237). Así se ha podido establecer que en la carretera de La Guaira trabajaron 128 presos (1916), en la de Valencia–Puerto Cabello 200 presos (1916), en la de El Consejo a Valencia 700 presos (1916), en la de El Palito 500 presos (1915) y en las carreteras de los Estados Aragua y Carabobo 2.739 presos. A partir de 1928 se incorporaron en estas tareas a los presos políticos. El dramaturgo Ramón Díaz Sánchez (1966) caracterizaba de esta forma al dictador:

Conservador, receloso, enemigo de las novedades, durante los veintisiete años que la república tiembla bajo su égida Caracas sólo conocerá algunas reformas que en modo alguno responden a la época, al largo dominio de aquel caudillo ni a los crecientes recursos que ya comenzaba a proporcionar el petróleo. No obstante la progresiva expansión de la urbe, las calles de ésta serán hasta 1935 -año de la muerte del dictador- las mismas de la época colonial con las reformas de Guzmán Blanco. Los edificios los mismos. Y el espectáculo de los postes del alumbrado, del teléfono, del telégrafo y el tranvía con sus laberintos de cables de alta tensión penduleando sobre las cabezas de los viandantes. (10)

La Venezuela aislada, sin comunicaciones, autárquica y muy pobre comienza a transformarse en la década de 1920 gracias al crecimiento de los ingresos del petróleo y a su manejo centralizado, porque era el poder central el que cobraba la renta petrolera y lo repartía bajo la forma de subsidios (Situado constitucional). Estos hechos, más el dominio del poder militar, consolidaron su régimen en el poder. Esta etapa la denomina Ramón J. Velásquez (1986: 10) “simulación del poder”, en la cual todas las Asambleas legislativas delegan en el Presidente su facultad de elegir a los Presidentes de los Estados en forma transitoria, temporalidad que luego se transformó en permanente al irse renovando periódicamente.

El petróleo cambió esta situación, tanto en lo económico como en la estructura social del país. A medida que el ingreso aumenta aparece una nueva estructura social, ahora sin dependencia de aquel partido denominado Liberalismo amarillo. Ahora serán los grupos financieros (petroleros, agrícolas,

ganaderos) asentados en Caracas los que alcanzarán autonomía económica. Entonces será evidente el desarrollo de una clase de trabajadores, una nueva clase media y una nueva clase que comienza a enriquecerse con las concesiones que otorga el Estado. A la muerte de Gómez ya no se contará más con el café, el cacao, o el ganado: sólo reinará el petróleo.

El desarrollo de las ciudades, junto al crecimiento de la actividad petrolera abrió paso a un nuevo frente opositor desconocido hasta la fecha. Su centro será ahora la ciudad y sus ciudadanos (y no las montoneras de antaño), su ideología se encontrará relacionada a lecturas externas inevitables y entre sus aliados se encontrarán también las nuevas generaciones militares formadas con instrucción más profesional (y probablemente más comprometidas con modelos modernos). De las conspiraciones que se recuerdan, las de 1914, 1918, 1922 y 1928, todas fracasaron en lo militar, aunque la de mayor proyección en lo político y cultural fue la última de éstas.

En efecto, la llamada “insurgencia del 28” fue, en este contexto, una legítima reacción al régimen dictatorial que, aparte de intentar un cambio en el esquema de poder, abrió el paso a una nueva generación de dirigentes universitarios que en definitiva serían los líderes políticos modernos de Venezuela. Uno de sus principales actores, Rómulo Betancourt (1969), relata su origen:

Nos llegaban, por los intersticios de la especie de muralla china tendida en torno al país, ráfagas de los vientos de fronda que sacudían al mundo, reflejos del conmovedor episodio histórico que fue la revolución rusa de 1917 y de los cambios sociales que hubo en el occidente europeo al concluir la primera Guerra Mundial. Las noticias sobre la Revolución Mexicana, para aquellos años en su etapa de mayor resonancia americana, llegaban hasta nosotros como un estímulo poderoso. En alguna revista leíamos, brillándonos los ojos juveniles con la emoción de quien se asoma a un mundo inédito, las noticias de las luchas universitarias de Córdoba, de las manifestaciones callejeras de Lima, de los enérgicos inicios de la batalla que libraría Cuba contra el “machadato”. Y fue bajo el influjo de esa inquietud insurgente que conmovía a las juventudes americanas como resolvimos organizar la Semana del Estudiante. Cierta matiz de torneo del cuatrocientos, con su reina a lo Clemencia Isaura, le dio a esos festejos un engañoso aspecto de bobalicón Juego Floral. Fueron tolerados. Y aprovechamos la

coyuntura para vocear, ante multitudes asombradas de que pudiera hablarse ese lenguaje, juveniles y briosas arengas, de subido acento jacobino, con reiteradas alusiones a una palabra prohibida: libertad. (88)

Por la importancia de esta insurgencia es que la investigadora Rosalba Méndez (1988) señala que a partir de 1928 se da inicio a un “período de transición hacia la contemporaneidad venezolana” (38), y a estos jóvenes pasó a llamárseles la “generación predestinada”. Esta oposición que surgía, junto a la influencia del petróleo, serán las más relevantes de todo el período de la dictadura. Se le considera el primer movimiento político de masas contra la dictadura, como señala Manuel A. Rodríguez (1986), y sería el comienzo del movimiento democrático y popular del país porque la mayor parte de sus líderes fueron los que luego formaron los partidos políticos modernos.

La represión que continuó contra sus dirigentes los llevó a las distintas prisiones, pero entre los presos surgirá ahora la discusión ideológica con estos estudiantes, convirtiendo a algunas de ellas (como en el Castillo, por ejemplo) en verdaderas universidades de la política moderna, en donde muchos leyeron por primera vez a Marx, Engels y Bakunin (Machado, 1982: 40).

En 1935 se estimó que el analfabetismo existente en Venezuela era de un 65%, pero en ciertas regiones era casi total, y entre los trabajadores pasaba del 90%, situación muy similar a la del año 1874. A la muerte del dictador había sólo 60 maestros titulares, no existían las escuelas rurales, sólo se contaba con 3 liceos y 15 colegios, con algo más de 1.100 alumnos; las dos universidades sumaban 1.532 estudiantes y las dos únicas escuelas normales 115 jóvenes, mientras la población había crecido desde el guzmancismo en más de un millón de personas. El número de escolares se había incrementado sólo en 24.666, y en 108 el número de escuelas, lo cual mostraba un significativo descenso, aunque pasaron por el despacho de educación hombres cultos pero, obviamente, no era el ánimo del dictador promover la educación (Liscano, 1976: 588).

La situación alimentaria tampoco era mejor, y se estima que era crítica, si se piensa que el consumo de carne por persona en el año 1938 era de 35 gramos diarios, mientras en los Estados Unidos, que sufría un racionamiento por razones de la guerra, era de 142 gramos, calificada de “insuficiente”. Una

encuesta realizada ese mismo año en la Venezuela rural reveló que el 50% de los niños no tomaba leche, el 59% no comía carne y el 89% no consumía huevos (Arcila, 1974: 248).

Estos fueron los factores culturales del fracaso de la Venezuela durante más de medio siglo. Al término de esta larga y dolorosa dictadura, se produjo un verdadero alud social como consecuencia del desempleo y la miseria. Para contenerlo, el gobierno de López Contreras concibió un Plan de emergencia, de aplicación inmediata, destinado a crear obras públicas para “contratar a cuanto obrero solicitara empleo”, muchos sin justificación alguna que no fuese por la presión social que padecía la Nación. Es el comienzo de la planificación en Venezuela, aunque en principio esto trajo otro problema igual de grave: “el 95% de ese personal era analfabeto” (Ibid.: 252-253). Sin embargo, a partir de esto se crea, en el Ministerio de Obras Públicas, un servicio especial de Educación obrera, del cual surgirá el primer texto para alfabetización de adultos.

En 1936, el Estado venezolano incautará la totalidad de los bienes de Gómez, los confisca en lo que Velásquez (1986:11) llama “la acción más revolucionaria que haya habido aquí desde 1830”. El Congreso Nacional, por orden del Presidente López Contreras, aprobó esta confiscación. Por este concepto pasarán a formar parte del patrimonio de la Nación haciendas, hatos, lactuarios, fábricas de papel, de cemento, de textiles y otras.

El Estado, hasta entonces policial y controlador, se convierte ahora en empresario y administrador de esa riqueza y comenzará a producir café, cacao, ganado en los llanos. Esto expande significativamente su accionar y alcance económico, que no estaría a la altura de la dinámica social y económica que tenía el país. Entonces, en el gobierno de Medina Angarita, a partir de 1940, se crean las empresas del Estado y los Institutos autónomos para su administración, entre los cuales, con el tiempo, se incluirá también a la cultura.

Esto es lo que crearía una administración pública paralela, con grandes recursos económicos y que irían en desmedro de los tradicionales ministerios. Esto constituyó algo así como la figura de grandes

tentáculos adscritos a distintas áreas de las actividades del Estado, que implantaron un modelo de gestión que duraría hasta fines del siglo. Este fue el nuevo y real poder del Estado.

En el campo de la cultura, en 1931 se crea el Ateneo de Caracas, institución promotora que durante toda su existencia ha amparado las artes y la cultura. Su primera Junta directiva estuvo integrada sólo por mujeres, encabezada por María Luisa Escobar. Sus actividades estuvieron ampliamente amparadas por las publicaciones más importantes de la época, aunque la imagen que dejara era de unas damas de la sociedad que querían extender la cultura con cierto contenido de actividad social. Sus veladas musicales, literarias, sus lecturas y concursos de teatro, las exposiciones de artes plásticas y sus conferencias fueron cambiando esta visión con los años. En sus lecturas de obras se sabe que participaron dramaturgos de entonces como Fernando Paz Castillo, Luis Barrios Cruz, Domingo Antonio Narváez y Pedro César Dominici.

A pesar de todos estos cambios, en 1933, el intelectual todavía es degradado y dejado al olvido, como lo recuerda Simón Barceló (Cit. por Liscano, 1944) al referirse, no sin nostalgia, a este tema:

Cuando algunos sobrevivientes se me acercan para vociferar contra la intelectualidad actual, contra el olvido en que se nos tiene, contra el escaso respeto que inspiran nuestros méritos pretéritos y fuera de moda, no puedo menos que asombrarme ante tan flaca memoria y tanta injusticia para con una generación modelo de tolerancia y disciplina, tan diferente de la nuestra, que tan despiadadamente descalificó durante largos años los más altos valores literarios, políticos y aún artísticos del país. (50)

A partir de 1936 comienzan a cambiar las cosas, el nuevo gobierno crea la Secretaría de Cultura y Bellas Artes que dirigía Inocente Palacios, dependiente del Ministerio de Educación que presidía Rómulo Gallegos; se inauguraron las sedes de los museos de Bellas Artes y de Ciencias Naturales, cuyo proyecto lo desarrolló el Arquitecto Carlos R. Villanueva y se organizó la Orquesta sinfónica, el Orfeón Lamas y se creó la Radiodifusora Nacional.

Luego del fugaz paso de Rómulo Gallegos, la Secretaría de Cultura fue elevada a Dirección (1939), cuando ahora el Ministro era Arturo Úslar Pietri. En 1938 fue creado también, en el Ministerio del Tra-

bajo, el Servicio de Cultura Obrera, más tarde elevado a Dirección de Cultura y Bienestar Social, que crearía el Teatro Obrero de larga duración y amplia proyección en la escena nacional.

El teatro de Úslar Pietri

La obra dramática de Úslar Pietri se encuentra parcializada entre la producida en la década del veinte (dos obras) y la segunda realizada a partir de los años cincuenta. Sus primeras obras escritas fueron *E Utreja*, publicada en 1927 y *La llave*, publicada en 1928. En su segunda etapa, cuando ya es un novelista consagrado, se cuentan las siguientes obras publicadas en 1958: *El día de Antero Albán* (estrenada en 1957), *El Dios invisible* (estrenada en 1957), *Chúo Gil y las tejedoras* (estrenada en 1959) y *La Tebaida* (estrenada en 1982). Además, se deben agregar *La fuga de Miranda*, “tema y letra para una cantata” (escrita en 1958 y estrenada en 1959), y las piezas infantiles *Peregrinos y moritos* (Cuadro V de la obra colectiva *El prodigio de los tiempos*, coordinada por Isabel Jiménez Arraíz, escrita y estrenada en 1951) y *La viveza de Pedro Rimales* (publicada en 1970 y estrenada en 1978).

La obra *E Utreja* deriva su título de una antífona del Siglo XII, en latín, que el autor cita al inicio del texto y que significaría “y más allá” y que fue ubicada por Morella Alvarado (2001) al investigar sobre esta obra en el himno “Dum Pater familias”, conocido como “Canto de Ultreya (o Ultreza)” y como “Canción de los peregrinos flamencos”, que son coros que utilizan los peregrinos que recorren el camino de Santiago Apóstol hasta la iglesia en Santiago de Compostela en Galicia. Es decir, anuncia una pieza con raigambre medieval, religiosa, que se podría asimilar al género de los misterios. Consta de un Prólogo y de un sólo acto. En el Prólogo, Hilarites (Hilaridad, Diversión) recibe al público y explica el carácter de la obra: “dirás que soy grotesco, feo, absurdo y tienes razón” (p.218). La obra se desliza en una ambiente de penumbra, de “edificio de ideales” y otros sitios no reales y el decorado es

un rombo que se integra a las acciones en la “hora crepuscular”. El resto de los personajes son Flavicos (pelo rojo) y Aduncatus (el gibado). La trama es elusiva, francamente existencial y lo da una sucesión de ideas asociadas a imágenes reales o irreales: “rojo es el color de las heridas nobles. Roja es la rebel-día” (222).

Por su parte, *La llave*, publicada como una obra de “siete minutos” por la revista *Fantoches*, se relaciona más con la realidad nacional. Sus personajes son el padre y el hijo, y la escena se ubica en un lugar pobre, lúgubre, al borde de un precipicio, aunque su intriga es también de corte existencial, utilizando lo grotesco: el padre es un borracho y el hijo es un ciego que pide limosna. En la obra se practica con evidencia una relación de crueldad y poder-sumisión que culmina cuando la llave cumplirá su función de objeto teatral, al estar dispuesta para resolver la polaridad en el espacio escénico tan frágil de estos personajes.

Estas dos obras son consideradas un intento dramático diferente, experimental, que se sumaba a otros que ya se habían venido produciéndose a lo largo de este periplo (aunque no pudieron ser llevados a la escena). La crítica diría (Azparren, 1996: 181) que *E Utreja* fue el primer drama netamente vanguardista (Barrios, 1997:78).

En la segunda parte de su actividad teatral, a partir de los años cincuenta, cambia su temática, como lo muestra su obra *El día de Antero Albán* (1958). En tres actos y diez cuadros, muestra a este personaje común de la vida caraqueña, humilde, que soñaba ser un hombre rico sin importarle su costo. La suerte lo favorece al ganarse la lotería y esto cambia su destino, inicialmente, mientras continúa sus actividades como jugador de dominó.

El personaje principal de esta obra desdeña los trabajos simples porque se considera un hombre superior en busca de oportunidades que no le demanden tiempo ni sacrificios, como lo muestra al rechazar la generosa oferta que le hace Don Santiago: “quédese usted con eso que buenamente puede y con sus magníficas intenciones. No lo necesito, señor. No estoy pidiendo limosna, ni estoy hecho de

madera de esos infelices a quienes usted ha protegido en esta casa. Quédese usted con sus puestos, y con su prestigio y con su magnífico personal. Yo no lo necesito” (28).

Igualmente asume una actitud agresiva en contra de su mujer Mercedes, a quien arremete y humilla al recriminarle que adolece de ambiciones. Cada vez más se siente su ambición hacia el dinero y el poder, transformándose esto en el centro de su vida, como le comenta a su esposa al pedirle que deje de trabajar, “porque sí. Porque yo debo darte todo lo que tu puedas desear. Todo lo que tú mereces. Casa, automóvil, sirvientes, joyas. Lo demás es resignarse. No es lo que yo quiero” (25). Como suele ocurrir en estos casos, el dinero se malgastó y Antero tuvo que volver a su humilde trabajo.

He aquí la parábola de un hombre pobre que cree que con la suerte el destino le deparará un futuro de grandeza. Para eso no se necesita mayor esfuerzo. Él es la otra cara de la moneda, la del antihéroe, que no lucha por forjarse un destino mejor. Antero no tiene ideas políticas ni de ningún tipo. Regresa a su vida antigua y a esperar otra vez que “pase lo que tiene que pasar”.

Sin duda, Úslar Pietri, en esta segunda etapa de su carrera como dramaturgo, llama la atención sobre una nueva Venezuela que emerge, la del ciudadano de los años cincuenta que debido al espejismo que produce la repentina riqueza petrolera del país cree en la fácil conquista de las cosas, en que los juegos del azar son una real y concreta oportunidad para enriquecerse.

Aquí se condensan también dos conceptos que Úslar Pietri cultivó en exceso, su idea de sembrar el petróleo y la de su consecuente cultura del facilismo. Según sus propias palabras esta pieza es “la más venezolana de las obras que contiene este tomo [y única en su poética teatral]. Es una tentativa de llegar a ciertos oscuros aspectos de la condición venezolana” (13). Pero no es éste un personaje trágico, porque no es llevado por el destino a su final, porque no se siente perdedor, sino que ha pasado por un lance difícil que el mañana puede mejorar gracias a la magia de la suerte. En este sentido es un ser humano limitado por una condición especial, muy venezolana, como explica el autor sin exponer tesis alguna ni demostrar nada.

En el caso de la obra *Chúo Gil y las tejedoras*, cuya producción fue dirigida por Alberto de Paz y Mateos, trata de la historia de una familia integrada por mujeres, excepto Juancho, el mozo, cuya vida se ve transformada cuando Anito el pavoso, un hombre del pueblo, lleva la noticia de que llegaron un hombre y una mujer. La familia piensa que es Chúo Gil que ha vuelto, quien dejó plantada a Misiá Lalla, años atrás. La vuelta de Chúo desencadena una serie de creencias y supersticiones, que atribuidas a él es señal de desgracia y mala suerte. Luego, cuando Anito el pavoso (también considerado portador de mala suerte) le aclara a las mujeres (Lalla, Bega, Mocha y Livia) que quien llegó no es Chúo sino un extranjero y su hija, éstas, imbuidas en sus fantasías que han desarrollado, no le creen y continúan con sus tejidos, reafirmando que Chúo Gil ha vuelto con malas intenciones.

En este interesante juego dramático, la palabra y el mito juegan un rol relevante. La condición mítica a la cual elevan a Chúo y su correspondiente condición de mala sombra que porta, terminan finalmente por traer la desgracia a la familia. Juancho se va con los forasteros, cuenta Anito, y esto ocasiona la muerte de Livia, quien se siente abandonada, sin percatarse que éste no se había ido. La culpa de lo acontecido es de cada personaje por no querer saber, hacer e impedir “que las cosas fueran como tenían que ser”.

En este ambiente mítico, el tiempo juega un rol muy importante en el desarrollo de la fábula. La acción transcurre en seis tiempos, con un preludeo inicial, intemporal y luego cinco días en horas muy especiales, siendo cada uno una escena diferente: en el día 1, ocurren los tiempos 2 (en la mañana) y 3 (en la tarde); en el día 2 ocurre sólo el tiempo 4, en la noche; en el día 3 ocurre sólo el tiempo 5, en la noche; en el día 4 ocurre el tiempo 6, en la mañana; y en el día 5 sólo ocurre el tiempo 1, el Preludio, en la noche.

En el Preludio se escuchan voces de un coro, en penumbras, que son los hombres y mujeres del pueblo quienes inician este periplo de estructura cíclica. El contenido mítico se encuentra en casi todos los parlamentos, como cuando Lalla le habla a Juancho: “este es tu verdadero mundo, Juancho. Esta es tu casa. Esta es tu gente. Y con nosotros debes salvarte o perderte”. Según el autor, el rumor es

una forma de creación humana, y este es el elemento medular que permite el desarrollo de las acciones porque toda la obra se va dando a través del correr de distintos rumores, dichos, creencias o mitos que surgen para dirigir el sentido de la acción dramática, hasta ser el murmurador víctima y antagonista de su propio rumor. Aquí también interviene otro de los aspectos que el autor observa en el mundo mágico de la murmuración, motivo por el cual Carmen Mandarinó (1997) expresa que es esta “la obra más lograda de la dramaturgia de Arturo Úslar Pietri (162)”.

Conclusiones

En sus obras, Úslar Pietri ha tratado de evidenciar algunos de los conceptos básicos con que él mismo ve al teatro. En este sentido, ha dicho con cierta claridad lo que entendía por teatro: “la suscitación de las presencias, en la mayor plenitud del misterio del ser, por medio del actor”; su pensamiento en torno al localismo: “ser actual tampoco significa ser local” y, tal vez lo más relevante, cuál es la función del dramaturgo (años cincuenta): “el papel del autor, que es también al tentación del autor, consiste en aportar un material base, cargado de misteriosas y oscuras posibilidades, para que entre el actor y el espectador se cree una nueva experiencia, tan rica en posibilidades como toda experiencia verdadera” (Úslar Pietri, 1958: 10-12).

Para algunos críticos de la época como Gabriel Martínez (1981), esta última obra comentada, junto a María Lionza de Ida Gramcko, ambas dirigidas por de Paz y Mateos en los años cincuenta, “significaron el punto de partida del importante movimiento renovador de la escena y literatura teatral” (4). Sin embargo, su futuro en el teatro se vería interrumpido cuando en 1957, luego del estreno de *El Dios invisible*, en conversación que relata su director, Horacio Peterson, comentó Úslar Pietri: “la obra no gustó. Arturo luego de eso me dijo: Horacio, yo creo que no sirvo para el teatro, y no escribió más” (Cit. por Ferrari, 1997: 52).

Referencias

- Alvarado, M. (2001). *Del Mont Gaudi al Valle del Ávila*. Obra dramática de Uslar Pietri-1927/28. Extramuros 15, pp.227-247.
- Arcila E. (1974). *Centenario del Ministerio de Obras Públicas, 1874-1974*. Caracas: Min de Obras Públicas.
- Azaparren, L. (1996). *Documentos para la historia del teatro en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Barrios, A. L. et al (1997). ¿Nada antes del cuarenta y cinco? En: A. L. Barrios, C. Mannarino y E. I. *Dramaturgia venezolana del siglo XX*. Caracas: ITI-UNESCO, pp.20-141.
- Barrios, A. L., Mannarino, C. y E. Izaguirre, E. *Dramaturgia venezolana de siglo XX* Caracas: ITI-UNESCO, 470 p.
- Betancourt, R. (1969). *Venezuela política y petróleo*. Bogotá: Tercer mundo.
- Bilbao, A. (1989). El discurso amoroso en la narrativa venezolana de la modernización. *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 26 de febrero, pp. 4-5.
- Ferrari M. (1997). Bertha Moncayo. *Testigo y protagonista de nuestro teatro contemporáneo*. Tesis de grado, Caracas: Inst. Univ. de Teatro.
- Liscano, J. (1976). Líneas de desarrollo de la cultura venezolana en los últimos cincuenta años. En Velásquez, Ramón J. Et al. (1976). *Venezuela moderna. 1926-1976*. Caracas: Fundación E. Mendoza.
- Machado, A. (1982). *Asedio a Guillermo Meneses*. Caracas: Monte Ávila.
- Mannarino, C. (1997). Mannarino, Carmen (1997). Una dramaturgia de búsquedas, experimentación y crecimiento. En A. L. Barrios, C. Mannarino y E. Izaguirre, *Dramaturgia venezolana del siglo XX*. Caracas: Ediciones ITI-UNESCO, pp.143-320.
- Martínez, G. (1981). *Palabras del teatro*. Caracas: Servicio gráfico editorial.
- Méndez, R. (1988). Gómez, ¿un período histórico? En Miliani, D. (1985). *Tríptico cultural venezolano*. Caracas: Fundación de Promoción Cultural de Venezuela.
- Osorio, N. (1982). *El Futurismo y la Vanguardia literaria en América Latina*. Caracas: CELARG.
- _____. (1988). *Manifiestos, proclamas y polémicas de la Vanguardia literaria hispanoamericana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Uslar Pietri, A. (1927). La vanguardia, fenómeno cultural. En Nelson Osorio (1982), *El Futurismo y la Vanguardia literaria en América Latina*. Caracas: CELARG.
- _____. (1958). Teatro. Contiene las obras: El día de Antero Albán, La Tebaida y El Dios invisible. Caracas: Edime.
- _____. (1992). *Chúo Gil y otras obras*. Caracas: Monte Ávila.
- _____.(1997). Las cuatro venezuelas. Columna Pizarrón, *El Nacional*, 12 de Enero, p. A-3.
- Velásquez, R. J. (1986). *Venezuela moderna. 1926-1976*. Caracas: Fundación E. Mendoza.

PARTICULARIDADES EN LA INTERPRETACIÓN DEL CANTO GREGORIANO DURANTE EL PERÍODO COLONIAL HISPANO

HUGO QUINTANA

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Artes
hugoquintana@cantv.net

RESUMEN

Como lo refiere el título de trabajo, esta ponencia busca incursionar en el estudio del canto oficial de la iglesia católica durante el período que media entre la celebración del Concilio de Trento (1545-1563) y la reconstrucción de los monjes de Solesmes en el último decenio del siglo XIX, período que, por cierto, resulta bastante aproximado a la etapa del coloniaje hispanoamericano, entidad socio-cultural a la cual se refieren nuestros intereses. El objetivo de la exposición es poner en evidencia las notables diferencias existentes entre la forma de interpretar dicho canto en el período en cuestión, y las prácticas supuestamente auténticas establecidas por los mencionados monjes a finales del siglo XIX, todo ello con miras a llamar la atención sobre un aspecto de nuestra música que se haya totalmente desasistido, posiblemente por la misma falsa creencia de que se trate de un asunto sin puntos nuevos ni diferenciadores. La investigación se sustenta en fuentes de primera mano, constituyéndose ellas, fundamentalmente, por los tratados teóricos que sistematizaron el estudio del canto gregoriano en España durante los siglos XVI, XVII, XVIII y principios del XIX. Los parámetros musicales que se sometieron a estudio fueron el uso del pulso, del compás y de la diversidad de figuras rítmicas (sobre todo en la interpretación de himnos y secuencias); el uso de alteraciones y demás cromatismos; la alternancia con el órgano; la alternancia con el canto figurado. Aunque la investigación es aún bastante virgen como para establecer resultados absolutamente concluyentes, parece bastante obvio que hay suficientes elementos como para realizar nuevos proyectos sobre el tema, lo que, en efecto, nos interesa promover.

PALABRAS CLAVE: CANTO GREGORIANO, PERÍODO COLONIAL, PULSO Y COMPÁS, CROMATISMOS, ÓRGANO Y CANTO FIGURADO.

Como advirtiéramos en alguna otra oportunidad (Quintana, 2005: 145-147), una de los grandes vacíos que alberga la musicología histórica (y en particular las investigaciones en torno a la historia de la música hispanoamericana) es el estudio de las prácticas del canto gregoriano durante los siglos que van desde el Concilio tridentino hasta las “restauración” de Solesmes, a fines del siglo XIX; tiempo éste -por cierto- que se ajusta bastante bien con el período colonial americano. Las razones que justifican este descuido, posiblemente reposen en la falsa creencia de que el canto llano es sólo cosa de la música medieval (de hecho, los textos de Historia de la Música sólo estudian este género durante el mencionado período), o también en la igualmente falsa idea de que el estudio de tal manifestación en los siglos más recientes no tiene nada nuevo que aportar a las características que ya tuvo este canto durante la Edad Media, como si fuera posible que el dicho canto hubiera podido atravesar cuatro siglos de transformaciones musicales sin recibir alguna significativa influencia. Mas la verdad es que, ni el canto gregoriano es cosa estrictamente medieval, ni son insignificantes las marcadas diferencias entre las prácticas cantollanistas de los siglos XVI, XVII, y XVIII y las prácticas supuestamente auténticas establecidas por los mencionados monjes de Solesmes, a finales del siglo XIX.

Como prueba de la indiscutible vigencia e importancia que tuvo el canto gregoriano en Hispanoamérica durante los siglos que duró el coloniaje, pudiéramos citar los muchos textos que produjo y reeditó la Metrópolis hispana a fin de que en España y en América pudieran lucirse con poco esfuerzo los aspirantes a plazas de sochantre, salmistas y capellanes de coro (Subirá, 1958: 966). A tal efecto pueden mirarse los casi cincuenta (50) textos de los que nos habla Ana Serrano Velasco (1980: 9-84) en Estudios sobre los teóricos españoles de canto gregoriano de los siglos XV al XVIII, muchos de los cuales fueron conocidos en América, llegándose, incluso en algunos casos, a realizarse voluminosas reediciones de los mismos. Por otra parte, debe recordarse también que tales textos eran leídos con gran asiduidad, pues prestaban servicio a la cotidianidad diaria de múltiples conventos, seminarios y demás templos parroquiales, a diferencia del resto de papeles de música polifónica y concertada (con los que nos gusta tanto distraernos), los cuales sólo eran utilizados en la “eventualidad” de días feriados, más

o menos extraordinarios. “Esta afirmación -ya lo escribimos antes- no pretende restarle importancia a las diversas expresiones de música litúrgica figurada del período colonial, ni tampoco a la religiosa no litúrgica del mismo período (el villancico y la cantada), pero sí creemos pertinente recordarle a quienes aspiran conocer el pasado cultural de un pueblo, que los hechos y costumbres cotidianos prevalecen (en significación e importancia) sobre los hechos excepcionales (Quintana, op. cit.: 145).

Respecto a la forma particular de ejecutar el canto gregoriano durante este período, y en cuanto a las diferencias que éste tenía con la versión de Solesmes, ya José López-Calo escribió (1983: 81-82):

La forma de cantarlo que quedó establecida en la primera mitad del siglo XVI sería la que perduraría, no sólo durante todo el siglo XVII, sino incluso en los dos siguientes. Esta forma era muy diversa de la que nosotros conocemos, que proviene de los estudios históricos de los monjes Solesmes en Francia durante los dos últimos decenios del siglo XIX.

Estas particularidades serán advertidas de inmediato y son, pues, la razón de ser de este artículo. Veamos cada una de ellas en detalle.

Medida, pulso y movimiento en el canto gregoriano durante el período colonial

Aunque no es la única diferencia resaltable en el canto llano de este período (cosa que pudiera interpretarse del texto de López-Calo, op cit.: 82), es ciertamente interesante para los que nos ha tocado vivir después de la reforma de Solesmes, la forma como se concibe la medida y el movimiento (o velocidad) en la interpretación del canto gregoriano durante este período que, para nuestros efectos, hemos dado en llamar colonial (siglos XVI a principios del XIX). De ello destaca el hecho de que, pese

a que nosotros concebimos el canto llano como “sujeto a las inflexiones naturales del habla”¹, algunos de los teóricos hispanos del período colonial lo ajustan inexorablemente a la idea de “compás”, que a la sazón debe definirse como medida o pulso. Al respecto veamos lo que escriben respectivamente dos tratadistas del canto llano de este período hispano-colonial²:

Compás, es un movimiento sucesivo en el Canto, que guía la igualdad de la medida. Siempre comienza el compás con baxo, media en alto, y finaliza en baxo: de suerte, que dar, alzar, hasta que vuelva a dar, es su medida y movimiento. Cada figura, o nota del Canto Llano, es su medida un compás; y jamás se aumenta, ni disminuye. (Antonio Martín y Coll, 1714: 30)

Por su parte, Romero de Ávila³ nos dice en su particular estilo “dialogístico”:

P. ¿Qué es compás?

R. Es el que mide y gobierna el canto; pues aunque en Canto Llano no hay aumento, ni disminución de figuras, por ser todas de igual valor, (vengan pintadas como quiera) con todo esto se ha de echar con tal igualdad que nada discrepe el tiempo del dar de la mano, con el del alzar, porque lo contrario es ridículo, y no acredita al sujeto de muy idóneo.

Advierto, que siempre que da la mano, se ha de entonar un punto de Canto Llano, y ha de durar su formación hasta que el compás vuelva a dar; y nunca se pronuncien dos puntos, ni dos syllabas dentro de los límites de un Compás, que es cosa que no se puede sufrir, y que después de oponerse a todas las reglas, y a lo principal, que es la definición de dicho Canto, acredita a quien tal hace de no muy hábil en esta materia. (Romero de Ávila, 1761: 43)

1.- Esta -por ejemplo- es una de las características básicas que se le da al canto gregoriano en el *Magister choralis* de Franz Xaver Haberl (1), manual teórico práctico de canto gregoriano, propuesto por la Santa Sede y la Congregación de Ritos. El texto fue versionado al español conforme al original, siendo editado en 1889.

2.- Con miras a ser lo más fidedigno posible, conservaremos aquí la ortografía original de los textos; en este sentido y debido a que las diferencias gráficas son tan frecuentes, evitaremos el acostumbrado “sic” para no entorpecer el entendimiento.

3.- Las referencias tomadas de este texto son especialmente significativas para los venezolanos pues, como lo han advertido Ildelfonso Leal (1963: 261), Robert Stevenson (1980: 21) y Viana Cadenas (1997: 188-189), hay reiteradas noticias en el Archivo de nuestra Universidad Central que corroboran el uso de este texto dentro de la Cátedra de Música de la otrora Universidad de Caracas.

También señala López-Calo, en la bibliografía ya citada, “que el ´compás´ o velocidad con que se medían las diversas figuras variaba según las solemnidades, debiendo ser más lento según fuera más importante la solemnidad litúrgica y menos lento en los días menos solemnes” (82). Nosotros no hemos tenido la oportunidad de encontrar muchos comentarios que den testimonios de esta particularidad, pero hemos hallado uno que, a pesar de no provenir de un manual de canto gregoriano, es especialmente ilustrativo al respecto. Nos estamos refiriendo a la serie de “advertencias” con que el fabulista y músico Tomás Iriarte (o Yriarte) acompaña a su célebre poema *La música*. Allí, cuando se refiere al canto tercero (justo el que tiene que ver con la música en el templo) Iriarte escribe⁴:

4.- Referir al poema *La Música* de Iriarte es, en el caso venezolano, muy importante, pues como se sabe fue uno de los textos probadamente consultados por nuestros músicos coloniales.

Las fiestas de la Iglesia Católica son o de primera clase, o de segunda, o dobles mayores, o dobles menores, o semidobles. En las más solemnes se usa de aire más lento que en las otras; y estas cinco variedades de movimientos pueden corresponder a las de los cinco aires Largo, Adagio, Andante Alegro y Presto. (Yriarte, 1805: 293)

El compás, las figuras y otros signos de mensuración en la interpretación de himnos y secuencias y otros géneros eclesiásticos

Con una idea muy emparentada a la advertida noción del pulso, pero con otros elementos en juego, tal y como es el sentido de agrupación de tiempos alrededor de un sonido acentuado (algo parecido a la noción de compás que poseemos hoy), aparece dentro del canto eclesiástico la interpretación de himnos, secuencias y algunos otros géneros del ritual católico; a ello debe agregarse, además, el uso de figuras de distinta duración. El asunto es anunciado, entre otros, por uno de los principales teóricos del barroco hispano. Nos referimos a Fray Pablo Nasarre, quien en su *Escuela Música* (1724) dedica

el capítulo XIX al estudio de lo que él (y otros tantos) denomina “composiciones mixtas que se hallan de canto llano y canto de órgano”. Al respecto dice:

...ay (sic) dos modos de canto en el que llamamos canto Eclesiástico. El uno es Canto llano, y el otro Canto mixto, de canto llano; y Canto de Órgano. (...) Canto mixto es el que en unas notas se detiene más que en otras el que canta”. (94)

Luego explica:

Llamo a este modo de canto, canto mixto; porque tiene tanto de Canto llano, como de Canto de Órgano. De canto llano tiene las terminaciones, y de los diapasones la observancia en sus posiciones propias. De Canto de Órgano tiene la desigualdad de los valores en las figuras, y la diferencia de los ayres”. (195)

Y más adelante, agrega:

Hállanse más generalmente en los Hymnos, que en ningún género de cántico... Hállanse también de esta especie de composiciones las Secuencias de Resurrección, Pentecostés, Corpus Christi, Dolores de nuestra Señora, y la de la Missa de Difuntos. También todas las composiciones del credo son de esta misma especie, aunque con diferencia de ayres; pues unas son de compás mayor, y otras de proporción. (198)

Nassarre igualmente nos da algunos elementos técnicos respecto a cómo debían interpretarse estos cantos, pero por considerar más clara, sintética e ilustrativa la información que Romero de Ávila nos brinda, citaremos aquí lo que éste expone:

Primeramente se ha de saber, que las sobredichas Cantorías (himnos y prosas o secuencias) se han de medir con uno de los dos Tiempos, o Compases, o bien con el Ternario, o bien con el Binario: las que se han de cantar a compás Binario (que consta de dos partes en todo iguales) son las que después de la Clave no trahen número gurismo alguno; y las que han de cantar a Compás Ternario, (que consta de tres partes en todo iguales) son las que después de la clave trahen señalado el número tres; como se ve aquí. (op. cit.: 143)

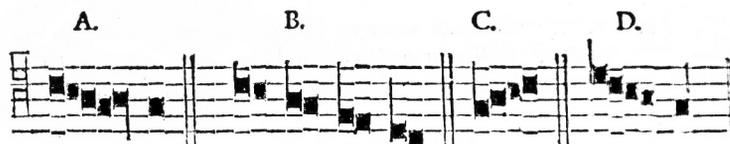


Se ha de saber también, que son solamente quatro las figuras de que se compone todo Hymno, o secuencia regularmente. Sus nombres son los siguientes: Longa, Breve, Semibreve, y Mínima. (op. cit.: 144):



Hállanse las tres primeras figuras (esto es, la Longa, la Breve y la Semibreve) no solamente sueltas, o separadas, como se ven arriba, sino también atadas, o sueltas; pero se ha de tener mucho cuidado con la Semibreve atada, por traer la misma echura, o pintura que la Breve; pues sólo se diferencia de esta, en que aquella trahe una vírgula, o plica a la mano izquierda, tirándola a la parte alta; y esto da a entender, que aquellas dos primeras figuras ligadas son Semibreves; pero si viniesen más figuras atadas a ellas, serán lo que pinten; esto es, si pinta como Breve, valdrá como tal; y si como Longa, lo mismo. (ibidem)

EXEMPLO DE TODO LO DICHO.



El valor, que tienen las sobredichas figuras en Tiempo, o compás Binario (que, como dicho es, consta de dos partes en todo iguales) es como sigue: la Longa vale dos Compases; la Breve, uno; la Semibreve, medio; (...) y últimamente, quatro Mínimas entran en un Compás. (op. cit.: 145)

En las Cantorías de Compás Ternario no hay uso de más figuras, que de la Breve, la Semibreve, y la Mínima. (ibidem)

En este Tiempo, o Compás Ternario (...) vale la Breve un Compás entero, si no se le sigue figura menor que ella; porque siguiéndosele, sólo valdrá la dicha Breve dos partes de las tres que tiene el Compás. (op. cit.: 146)

EXEM P L O.



Acontece muchas veces en las Cantorías del Tiempo, que venimos tratando (y nunca en las de Tiempo Binario) haver una, o dos pausas antes de llegar a pronunciarse la primera sylaba, en la forma que se ve aquí (op. cit.: 148):



Las cuales Pausas (que así se llaman) denotan, que las dos primeras partes del Compás passan sin cantar, y a la tercera parte se entra cantando; pero si no viniessse más que una Pausa, se callará la primera parte del Compás, y se entrará cantando en la segunda (ibidem).

Últimamente se ha de saber, que así en el tiempo Ternario, como en el Binario, se hallan las figuras Breve, y Semibreve con un puntillo delante de sí, el qual se llama Puntillo de aumentación. Su pintura es como se ve aquí:



El efecto de este Puntillo es aumentar a la figura, que tiene detrás, la mitad de lo que ella vale. (ibidem)

Cada Compás va dividido con su Vírgula en toda Cantoría, para que cueste menos al Psalmista, o Subchantre el ajuste de las Notas, o figuras a él (op. cit. p. 149).

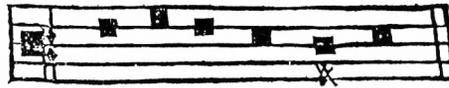
Alteraciones y cromatismos en la interpretación del canto gregoriano y demás géneros eclesiásticos

Para quienes nos hemos acostumbrado a las definiciones modernas de canto llano, según las cuales, este canto es “música de género diatónico”⁵, no puede menos que sorprendernos la cantidad de bemoles y sostenidos (“sustenidos” según se dice en estos textos) que abundan en los manuales de canto gregoriano que fueron publicados durante el período hispano-colonial. Para ilustrar mejor esto, una vez más habremos de auxiliarnos del texto de Nassarre (1724) quien precisamente destinó el capítulo VIII de su segundo libro “al uso de las voces accidentales, y como con ellas se suplen las disonancias en el canto llano”. Comenzaremos por citar aquí la definición que el maestro hispano tenía de voces accidentales. Al respecto dice: “son aquellas, que pone en un signo, donde no los ay (sic) naturalmente, para convertir el tono en semitono, o el semitono en tono” (120). Después pasa Nassarre a considerar la existencia de la cuarta aumentada que se forma en la escala natural, así como al consabido uso del si bemol para evitar esta relación de

5.- Al respecto expondremos aquí dos ejemplos tomados precisamente de manuales castellanizados de fines del siglo XIX y principios del XX. El primero es el mencionado *Magister choralis* de Franz Xaver Haberl, manual teórico práctico elaborado según las propuestas de la Santa Sede y la Congregación de Ritos. En este texto, en la versión española de 1889, se define el canto gregoriano en los siguientes términos: “es la música propia de la liturgia católica. Su carácter fundamental es el género diatónico; esto es que sus melodías proceden de los tonos naturales de la escala convenientemente ordenados (p.1). El segundo texto es *Método completo de sofeo, teoría y práctica de canto gregoriano según la escuela de Solesmes*, escrito por el Moje de Montserrat, D. Gregorio M^a Suñol (1908). Allí se dice que el “canto llano es una música de género diatónico y ritmo libre, que la Iglesia Romana ha adoptado para su liturgia (1).

tritono. Como es la misma una práctica común al canto gregoriano en todas sus manifestaciones y a lo largo de su existencia, reservaremos estas líneas para aquellos aspectos que consideramos más particulares dentro de la teoría hispano-colonial del canto eclesiástico. Al respecto vemos como muy interesante lo que se dice sobre el uso del sostenido en estas mismas circunstancias. En este sentido agrega:

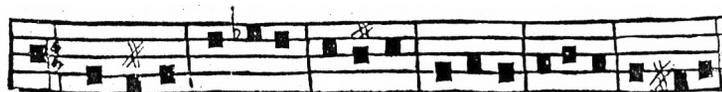
Algunos Escritores de Canto llano aconsejan, que suplan la disonancia del tritono, haciendo sostenido el fa de fefaut en caso de subir después a gesolreut, al modo que se puede ver en este ejemplo.



No ay duda en que assi se dexa de ser quarta de tritono, la que ay del mi de befabmi (si, para nosotros) al fa de fefaut, y passa a ser quarta perfecta, o diatesaron, porque se compone de dos tonos, y un semitono, aunque el semitono se halla entre el fa de fefaut, y el sol de gesolreut... Francisco Montanos en su Música es de esta opinión; pero (para) el sostenido es necesario, que después de él suba un punto, o por decirlo más propiamente, que haga cláusula en gesolreut (p. 123).

La mención de las cláusulas es aquí muy oportuna, pues, en estos casos, las prácticas del cromatismo se hacen aún más frecuente e insistente: En este sentido escribe Nassarre:

Para que el Cantollanista haga lo que cantare, más agradable, no lo errará en hazer algunos puntos accidentales, quando hiziere cláusula, esta le haze de dos modos en Canto llano (...) siempre que el Canto llano baxare un punto, y lo boviere a subir, o subiese uno, y lo bolviere a baxar, es cláusula de este modo.



Si el cantollanista tiene la prolijidad de usar de las voces accidentales en las cláusulas, al modo, que quedan ejemplificadas, hará el canto muy gracioso, y dulce, y no tiene que reparar en el uso de las voces accidentales;

porque es bastante motivo la mayor sonoridad, pues todas las reglas del arte de la Música van dirigidas a la más perfecta armonía, y melodía (125)

Para finalizar con este subcapítulo, queremos sólo dejar en claro que lo dicho hasta aquí no es cosa excepcional de un teórico como Nassarre, sino que, por el contrario, se evidencia en otros tantos textos de canto llano, como los ya mencionados Martín y Coll y Romero de Ávila. En este último, por cierto (y refiriéndose al mismo punto del uso sostenido y bemoles en el canto llano) se encuentra una lapidaria afirmación que, pese a las muchas citas que ya hemos venido haciendo, no pudimos resistir a la tentación de transcribir aquí (recordemos su estilo dialogado):

P. ¿De qué sirve el uso del Sostenido, y el del Bemol en Canto Llano?

R. De obviar muchas disonancias, y golpes indignos, que a cada passo oímos, aun en los Coros más serios, diciendo unos mi, donde otros fa, por falta de las referidas señales; y para templar con ellas la aspereza de todo tritono. Hasta aquí solamente ha habido en Canto Llano Sostenidos, y Bemoles imaginados, por haverse supuesto diestros a los Canto-Llanistas; mas de aquí en adelante es menester, que las sobredichas dos señales, se hagan manifiestas, y patentes a todos; y quiera Dios, que con todo esto, tengamos bastante para no oír las disonancias de los Tritonos, y otras insufribles a todo buen oído. Por lo que encargo a los Maestros de Capilla, se tomen el trabajo (sólo por Dios, y para su mayor culto) de recorrer los Libros de Coro, y poner las sobredichas señales, adonde convenga, para que todos canten y toquen uniformemente. Lo qual assi executado, verán brevemente el buen efecto de este aviso, tan importante, como necesario. Y supongo, que en los Tonos quinto, y sexto, se pondrán Bemoles generales, como tan propios de estos dos Tonos. (Romero de Ávila, 1781: 17-18)

Note el lector en este comentario final que el uso de estos “bemoles generales” para los modos quinto y sexto, supone, necesariamente, la “tonalización” (en fa mayor) de todos los cantos que se sometían a tales circunstancias. Ejemplos de esta índole, abundan en crecido número, en la colección de himnos y secuencias (algunas de ellas en un evidente re menor, con todo y sensible) que el mismo Romero de Ávila ofrece en la tercera parte de su Arte de canto llano...

Alternancias con el órgano

Aunque no se puede afirmar que los monjes de Solesmes excluyeran el órgano como instrumento “acompañante” de las prácticas gregorianas⁶, es innegable que el canto llano practicado en el mundo hispano durante el período colonial excedía con creces este eventual “acompañamiento”, siendo bastante frecuente, por el contrario, “alternar” con este instrumento, tal y como se tratara de otro coro en un concepto antifonal. En este sentido podemos referir aquí el artículo de Bernadette Nelson (1994, mayo) titulado *Alternatim practice in 17th-century Spain: the integration of organ versets and plainchant in psalms and canticles*⁷. En dicho artículo, de hecho, el autor comienza por referir:

The most common function of the organ in liturgical worship in 17th century Spain and Portugal was to alternate with plainchant in particular with the verses of psalms, canticles and hymns of the liturgical offices, and items of the Mass Ordinary. (239)⁸

Esta afirmación coincide perfectamente con las ideas expuestas por Nassarre en su *Escuela música* (1724, ii: 437), según las cuales “era el único instrumento el órgano, que servía para las alabanzas divinas, porque es el que se unía por sí solo, alternando con el Coro (...). Pero lo más común es alternar con el Coro quando se canta Canto Llano, haciendo Coro aparte”.

Aunque no parece posible dar una versión definitiva de cómo operaba esta alternancia en la misa y oficios divinos, intentaremos dejar, como ejemplo, una de las muchas versiones que sobre el asunto apuntan los diversos rituales y ceremoniales que por entonces normaban este proceder. El lector debe-

6.- En el *Método completo... de canto gregoriano*, que hasta aquí venimos citando (Suñol, 1908: 151), se dice, por ejemplo: es evidente que el canto gregoriano se formó sin el auxilio del acompañamiento, y que como melodía perfecta se basta a sí misma. No falta quien, por este motivo rechaze (*sic*) todo acompañamiento; no obstante, no está reñido el acompañamiento con el canto gregoriano, si se sujeta a las reglas (sugiere aquí, entre otras cosas, una armonía “del todo diatónico y no admitir otra alteración en el juego de las notas modales que el si bemol y becuadro”).

7 La práctica de la alternancia en la España del siglo XVII: la integración del órgano y el canto gregoriano en salmos y cánticos.

8 La función más común del órgano en el culto litúrgico en el siglo XVII español y portugués fue alternar con canto llano -en particular con los versos de salmos, cánticos e himnos de los oficios litúrgicos- y con elementos del ordinario de la misa.

rá dispensarnos si, al tratar de explicarnos, somos un poco extensos en la selección de las citas; la prolijidad, en este caso se nos hizo inevitable. Habremos de servirnos en este caso del Manual carmelitano (1789), texto especialmente significativo para el caso venezolano, por haber sido uno de los libros utilizados en la cátedra de música de la Universidad de Caracas⁹. En el manual en cuestión, cuando se refiere a la misa, se dice (16-17):

9.- Al respecto sugerimos ver Cadenas, Viana (1997: 189), *La actividad musical en la Universidad Central de Venezuela (siglos XVII-XIX)*. Trabajo de grado no publicado, UCV, Caracas.

Se tocará el órgano en la Misa cantada a los **Kyries**, los que principiará el Órgano cantando el primero, el Coro cantará el segundo: y así irán alternando los nueve. El Himno Gloria in excelsis Deo: se cantará todo por la Comunidad, haciendo pausa en los versos señalados con una estrella pero sin omitir letra alguna; y en las pausas del Coro o intermedio de los versos se tañerá el Órgano.

Acabada de cantar la Epístola se ha de tocar el Órgano hasta que los salmistas han rezado el Gradual o Tracto; después salen los Cantores y cantan el verso Gradual, Tracto o Alleluia: y si el tiempo lo permite, concluido el Gradual o la Alleluia, se podrá tocar el Órgano hasta el Evangelio. Si hay Secuencia se cantará alternando el Coro con el Órgano, pero el primer verso lo cantará el Coro.

El Credo se cantará todo seguido y sin pausas por la Comunidad, sin omitir palabra alguna... y sólo se podrá tocar el Órgano por modo de acompañamiento, mas esto se hará rarísima vez, y entonces de modo que el Órgano no impida a los Fieles el oír y entender lo que canta la Comunidad. Concluido el Credo se tocará el Órgano al Ofertorio hasta el Prefacio.

Luego se tocará el primer Sanctus, el Coro canta el segundo, y el Órgano el tercero con las palabras: Dóminus Deus Sabaóth. Después canta el Coro: Pleni sunt Cœli e in terra glória tua. Hosanna in excelsis. Y continúa tocando hasta la elevación del Caliz inclusive: advirtiendo, que mientras la elevación del Santísimo Sacramento se ha de tocar con más gravedad y dulzura...

Elevado el Caliz dará el punto el Órgano para que cante el Coro el Verso: *Benedictus qui venit*... Después sigue tocando hasta el *Per omnia sæcula sæculorum* antes del *Pater noster*. Luego no se tocará hasta el Agnus, que habiendo dado el punto al Coro, canta la Comunidad el primer Agnus, el Órgano canta el segundo, y el Coro el

tercero, sigue después tocando sin detenerse; hasta que el Preste canta el verso: *Dominus vobiscum*, y la Oraciones... Y últimamente responde el Órgano con brevedad el *Deo gratias* del verso *Ite Missa est* o *Benedicamus Dómino*: excepto la semana de Resurrección.

Respecto de otros oficios del ritual católico, el mismo Manual carmelitano, nos advierte (17-18):

En los Maitines cantados responde el Órgano a los Versos del Salmo: *Venite exultemus Dómino*, que cantan los Cantores solos; los Himnos y Salmos se cantarán alternando versos el Coro con el Órgano; a todos los Responsorios de las Lecciones se tocará el Órgano, hasta que los Cantores salgan al facistol a cantar los versos; exceptuándose el octavo Responsorio, que le cantará toda la Comunidad, y los tres de Resurrección y Pentecostés. El *Te Deum laudamus*, los Salmos, Himno y Cántico de Laudes alternarán a versos el Coro y el Órgano, y este responderá al *V. Benedicamus Dómino*.

En lo que concierne a los criterios de elaboración de la parte del órgano a efectos de poder realizar y armonizar estos versos, es un hecho que ello sólo puede ser realmente entendido después de un examen, tanto de las fuentes prácticas en sí mismas como de las recomendaciones o instrucciones dadas a los organistas en algunos pocos tratados publicados en España durante la primera mitad del siglo XVIII¹⁰. No obstante, nos atreveremos a advertir -junto con el teórico Nassarre, que cuando se alterna con canto llano el organista debería incluir referencias temáticas del canto en su música. Esta práctica, dice él, aseguraría no sólo que el tono del modo se mantuviera mientras el coro descansaba, sino que también el coro debería ser capaz de comenzar con seguridad el siguiente versículo.

10.- A tal efecto recomendamos la lectura del referido artículo de Bernadette Nelson (1994, mayo), publicado en la revista *Early music*.

Y el organista tocando sobre el Canto Llano el verso que le pertenece, mantiene la cuerda mientras descansa el coro, y llama la atención para entrar en ella con firmeza el Verso siguiente.

Por esta razón deven aplicarse los organistas científicos en no apartarse del Canto Llano en todo quanto tocan alternativamente con el coro. (1724, libro ii: 481)

Alternancia con el canto figurado

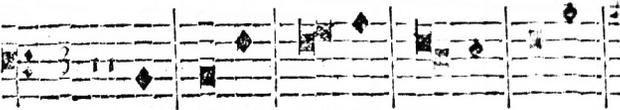
No estimamos necesario recordar aquí que cuando se hacen partes del Oficio Divino en versión polifónica, éstas deben alternar con el canto llano para así completar las partes del ritual; de esto, afortunadamente, abundantes testimonios grabados y excelentemente interpretados. Pero en Latinoamérica, y particularmente en Venezuela, lamentablemente se siguen grabando versiones de música colonial, originalmente compuesta para servir al oficio religioso, sin la correspondiente alternancia con el canto gregoriano, todo lo cual viene a significar una ejecución, a todas luces, mutilada. Un ejemplo clásico de esto, lo viene a representar las interpretaciones modernas del *Popule meus*, del compositor caraqueño José Ángel Lamas (la obra musical más emblemática de la Venezuela colonial), la cual nunca ha tenido la suerte de ser grabado con el *Ecce lignum Crucis, In quo salus mundi; Venite adoremos*; y demás *Agios*, que lo preceden lo intervienen y lo suceden. Lo propio ocurre con muchos de los *Salve*, que nos quedan de esta época, con el *Stabat Mater*, de Juan Manuel Olivares (al cual deben ajustarse buena parte de los versículos de esta antífona) y con muchas otras obras de este repertorio colonial. Por cierto que, de intentar “recomponer” el *Stabat Mater* de Olivares, sería interesante determinar, cuál de las versiones de esta secuencia sería la utilizable en la alternancia prevista, pues, tal y como se puede apreciar en la última ilustración aneja, la versión recogida por Romero de Ávila (por ejemplo) no tiene nada que ver con la que se expone en el *Liber Usualis*. También habría que tomar decisiones en su interpretación rítmica, pues, como ha quedado dicho, la costumbre “pre-solesmes”, es en estricto metro, a compás y con distintos valores rítmicos. Además, y en vista de que ha quedado dicho que el órgano podía sustituir al canto en las secuencias, habría que tomar iguales consideraciones en este sentido. Finalmente cabría recordar el ajuste tonal de las cantinelas a fin de que estas puedan alternar coherentemente con la polifonía o demás cantos mensurados.

Consideraciones finales

Hasta aquí los argumentos que esta investigación embrionaria puede dar a favor de la particularidades que tuvo la interpretación del canto gregoriano durante el período colonial; particularidades éstas, por cierto (vicios dirían algunos), que seguramente fueron las mismas que motivaron la consabida reforma de los monjes de Solesmes a fines del siglo XIX, en el entendido (comprensible para la época) de que les correspondía a ellos restaurar la pureza de aquel canto sagrado; pero para nosotros que nos interesa reconstruir nuestro pasado colonial, no puede menos que resultarnos rescatable (y no rechazable) todos estas diferencias que se llevaban a cabo durante la cotidianidad de aquellas gentes. De allí que estimemos indispensable este estudio.

Ilustraciones

Hymnus.



Jam sol re ce dit ig ne us, tu



lux pe ren nis u ni tas noi tris, be a ta



Tri ni tas, in fun de lumen cor di bus.

TOMADO DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 152).

OBSÉRVESE EL USO DE LA CIFRA DE COMPÁS
Y DE LOS SILENCIOS.

Hymnus.

Jam lu cis or to fi do-

re De um pre ce mur sup pli-

ces, ut in di ur nis ac ti bus nos

cer vet à no cen ti bus.

TOMADO DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 155). LA AUSENCIA DE GUARISMO INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE LA CLAVE, INDICA QUE HA DE USARSE

Hymnus.

Te lu cis an te ter mi num re-

rum Cre a tor pos ci mus, ut pro tu a de-

men ti a sis præ sul, & cul to di a.

TOMADO DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 156). OBSÉRVESE LA ARMADURA DE LLAVE Y EL FINAL EN FA, CUAL SI SE TRATASE DE UN CANTO EN FA MAYOR.



Te lu cis an te ter mi num re-



rum Cre a tor pos ci mus, ut pro tu a cle-



men ti a sis praesul, & cum to dō a.

TOMADO DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 156). OBSÉRVESE LA ARMADURA DE LLAVE Y EL FINAL EN RE CON SENSIBLE, CUAL SI SE TRATASE DE UN CANTO EN RE MENOR



Di es i rae di es il la sol vet fae cum



in fa vil la, tes te Da vid cum Si byl la.



Quantus tre mor est fu tu rus, quando ju dex



est ven tu rus cum cae stri de dif cul fu rus?



.Tu ba mi rum spar gens sonum per se pulchra

FRAGMENTO DE LA SECUENCIA DIES IRAE,
TOMADA DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 190).

FRAGMENTO DE LA SECUENCIA VENI SANCTE SPIRITUS, TOMADA DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 182).

Ve ni San cte Spi ri tus, & e, mi te
Coc li tus lu cis tu a: ra di um. Con fo-
la tor op ti mo, dul cis hos pes a ni-
ma:, dul ce re fri ge ri um. O lux

FRAGMENTO DE LA SECUENCIA VICTIMAE PASCHALI LAUDES, TOMADA DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 188). OBSÉRVESE EL CAMBIO DE "PIE MÉTRICO" EN EL SEGUNDO VERSÍCULO.

Vic ti mae Pas cha li lau des im mo lent Chris-
ti a ni. Mors, & vi ta du el lo confi-



Sta bat Ma ter do lo ro fá jux ta



Cru cem la cry mo fá, dum pen de bat fi li us.



Quæ mæ re bat, & dó le bat, & tre me bat,



cum vi de bat na ti poe nas in cly ti.

FRAGMENTO DE LA SECUENCIA STABAT MATER, TOMADA DE ROMERO DE ÁVILA (1781: 186).

Referencias

- Cadenas, V. (1997). La actividad musical en la Universidad Central de Venezuela (siglos XVII-XIX). Trabajo de grado no publicado, UCV, Caracas.
- Haberl, F. X. (1889). *Magíster choralis: manual teórico práctico de canto gregoriano*. Ratisbona: Casa editorial de Federico Pustet, tipógrafo de la Congregación de Ritos.
- Iriarte, T. (1805). Colección de obras en prosa y verso. Madrid: en la imprenta de Benito Cano. Tomo I (el cual contiene el poema La música).
- Leal, I. (1963). *Historia de la Universidad de Caracas*. Caracas: UCV, Ediciones de la Biblioteca.
- Lopez-Calo, J. (1983). *Historia de la música española: siglo XVII*. Madrid: Alianza.
- Martín y Coll, Fr. A. (1712). *Arte de canto llano y breve resumen de sus principales reglas, para cantores de coro*. Madrid: viuda de Juan García Infan on.
- Nassarre, P. (1980) [1724]. *Escuela música según la práctica moderna*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Nelson, B. (1994). *Alternatim practice in 17th-century Spain: the integration of organ versets and plainchant in psalms and canticles*. *Early music: Iberian discoveries II*. Vol XXII/2.
- Quintana, H. (2005). *Música europea y música latinoamericana del siglo XVIII*. En José Peñín (Coordinador). *Temas de musicología*. Caracas: Sociedad Venezolana de Musicología, CEDIAM, UCV.
- Romero de Ávila, D. J. (1761). *Arte de canto llano y órgano o prontuario músico...* Madrid: Joaquín Ibarra.
- Serrano Velasco, A., Sauco Escudero M. P., Martín Sanz, J. D. y Abad Amor. C. (1980). *Estudios sobre los teóricos españoles de canto gregoriano de los siglos XV al XVIII*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Stevenson, R. (1980). *La música en la catedral de Caracas hasta 1836 (segunda parte)*. *Revista Musical de Venezuela hasta 1836*, 2, 15-60. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones y Estudios Musicales Vicente Emilio Sojo- CONAC
- Subirá, J. (1949). *Historia de la Música*. Barcelona- Madrid- Buenos Aires- Caracas- Bogotá- Río de Janeiro: Salvat.
- Suñol, G. M. (1908). *Método completo de solfeo, teoría y práctica de canto gregoriano según la escuela de Solesmes*. Tournai (Bélgica): Sociedad de S. Juan Evangelista.

**CENSURA DE LAS IMÁGENES
SAGRADAS EN LA VISITA
PASTORAL DEL OBISPO
MARIANO MARTÍ
EN LA DIÓCESIS DE CARACAS,
1772-1784**

JANETH RODRÍGUEZ NÓBREGA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Artes

janethrodriguez@gmail.com

RESUMEN

En este artículo estudiamos las visitas pastorales con el objetivo de analizar la recepción y activación de las imágenes en la época colonial desde la óptica de la *auctoritas* encarnada en la figura del obispo como principal responsable por supervisar el arte sagrado en cada diócesis. Por ello revisamos la visita pastoral realizada por el obispo Mariano Martí a la diócesis de Caracas entre 1772 y 1784, y especialmente los inventarios de las imágenes que se hallaban en los templos visitados, encontrando en algunas ocasiones censuras de imágenes emitidas por el prelado. En estas censuras hemos precisado una actitud ambivalente ante las imágenes por parte de la Iglesia local. Si bien intenta preservar la ortodoxia de las mismas, también se muestra bastante flexible al favorecer el culto a ciertas imágenes que se alejan de las posiciones más dogmáticas, aunque sin ingresar en situaciones abiertamente heréticas. Podemos concluir que la imagen no sólo era un medio de catequización y occidentalización, también se constituyó en un agente de poder y control social, ya que encauzó las necesidades afectivas, devocionales, identitarias e ideológicas de un amplio público, conformado por castas de muy diversa condición.

PALABRAS CLAVE: ARTE COLONIAL, CENSURA,
ICONOGRAFÍA, IGLESIA.

Durante el período de dominación hispánica la visita pastoral fue el mecanismo utilizado por las autoridades eclesiásticas para supervisar el estado espiritual de los feligreses y el estado material de la Iglesia americana. El obispo, como máxima jerarquía de la diócesis, era el encargado de realizar esta laboriosa inspección que procuraba ponerlo en contacto con la cotidianidad de su feligresía.

Las visitas fueron establecidas por el concilio de Trento en su sesión XXIV, (cap. 3, *De reformatione*), en la cual se estipuló la obligatoriedad que tenían los obispos de realizarlas personalmente al menos cada dos años. La visita podría ser efectuada por un visitador delegado solamente en los casos en los cuales el obispo titular se hallaba imposibilitado por motivos de fuerza mayor.

Por su parte, el rey Felipe II, a través de una Real Cédula de 5 de agosto de 1577, reclamó el envío a la corona de una relación detallada de las visitas pastorales. Los monarcas posteriores como Felipe III (1608) y Felipe IV (1636 y 1641) reconfirmaron esa cédula. Así, en la *Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias* de 1680 se explica el objetivo y metodología de estas visitas:

Encargamos a los prelados de nuestras Indias, que personalmente visiten todas sus diócesis y reconozcan el estado de las Doctrinas, predicación del Santo Evangelio y conversión de las almas, y administren el Santo Sacramento de la Confirmación, procurando informarse de todo tan particularmente como encargan los sagrados cánones y concilios y nuestras leyes reales, y hagan estas visitas con moderadas familias, porque sin molestia de los naturales sean exemplos y edificación. (Libro 1, Título VII, Ley XXXIV)

En el territorio venezolano fueron varios los prelados que cumplieron con esta tarea desde el siglo XVI, a pesar de las dificultades y penurias que tal labor les acarreó. El obispo Diego Antonio Diez Madroñero falleció precisamente en el desempeño de su visita en la ciudad de Valencia en 1769; igual suerte corrió el prelado José Félix Valverde en el Barquisimeto de 1741. Sin embargo, los documentos referidos a estas visitas no han sido publicados y se exponen a su definitiva desaparición en nuestros archivos consumidos por el tiempo.

Una de las visitas pastorales más conocidas, por haberse publicado buena parte de sus documentos, es la efectuada por monseñor Mariano Martí Estadella (1721-1792), desde 1772 a 1784, con seis in-

tervalos para regresar a Caracas. Sus observaciones, providencias e inventarios se enviaron a la corona, esfuerzo que mereció las felicitaciones de Carlos III (1716-1788). Durante esta larga visita el obispo recorrió cerca de trescientas cincuenta ciudades, pueblos y lugares, en los cuales encontró numerosas ocasiones para censurar algunas imágenes sagradas.

Monseñor Martí nació en Bráfim (Tarragona, España) en 1721. Culminada su formación en la Real y Pontificia Universidad de Cervera, se desempeñó como provisor y vicario general del Arzobispado de Tarragona. En 1761 fue nombrado obispo de Puerto Rico. En esa diócesis acometió una visita pastoral (1763-1768) que lo llevó a recorrer no sólo la isla caribeña sino también el actual oriente venezolano y las islas de Margarita y Trinidad, que formaban parte de los llamados anexos ultramarinos de la diócesis de Puerto Rico. Durante su visita a la isla de Margarita, el obispo Martí se enfermó de gravedad por lo que solicitó a la corona su traslado a una diócesis con un clima más benigno. Éste se aprobó en 1770, cuando tomó posesión del obispado de Caracas hasta el 20 de febrero de 1792, fecha en la que falleció en la misma ciudad (Gómez Canedo, 1998). El obispo Martí encontró su lugar en la historia venezolana por su participación como reestructurador y fundador de cincuenta y dos pueblos, además de su deseo de preservar la ortodoxia, y promover “una reforma diocesana, material y moral” (Watters, 1951:35) que, como veremos, también afectó al arte sacro.

La censura de las imágenes sagradas en la visita del obispo Martí

Durante el siglo XVI, a raíz de los conflictos religiosos que asolaron Europa, la Iglesia católica asumió la defensa de la imagen como un importante vehículo de evangelización y propaganda. Si bien nunca estableció de manera rigurosa lo que podía ser representado o no, sí estuvo consciente del inmenso poder de la imagen, un instrumento con la capacidad tanto de difundir la doctrina cristiana como de perpetuar la idolatría pagana y las herejías. Su potencialidad resultaba problemática en extre-

mo: podía ser utilizada en ritos ilegítimos, ser expuesta pública o privadamente divulgando las ideas plasmadas en ella, adquirir nuevos significados, o someterse al deterioro y con ello perder su cualidad comunicativa. Por todo esto, en el concilio de Trento se procuró marcar unas pautas generales que reconocen la importancia de la imagen para el culto católico, dejando en manos de los obispos la primordial labor de supervisar las piezas que se exhibieran públicamente en los templos.

Para cumplir con esta tarea los prelados desplegaron un control sobre todas las imágenes que albergaban las iglesias de sus diócesis, bien fueran las encargadas a los artistas por las propias autoridades eclesiásticas, en cuyo caso se estipulaban cuidadosos contratos, o bien fueran aquellas imágenes que llegaban como donaciones de particulares. Pero incluso había imágenes que por su uso habían perdido su carácter ortodoxo, porque se cambiaban sus vestidos o porque se sometieron a discutibles procesos de restauración que modificaron su aspecto primigenio. También podía ocurrir que los cambiantes caminos de la piedad promovieran ciertas devociones novedosas. Para supervisar las imágenes no había más recurso que inspeccionar cada iglesia y revisar con atención los altares, y obviamente la visita pastoral era la circunstancia más propicia para esta faena.

Como señalamos anteriormente, el obispo Mariano Martí fue un entusiasta defensor de la ortodoxia católica y procuraba cumplir con rigor todos los preceptos. Durante su larga visita pastoral, los secretarios que acompañaron al prelado (los clérigos José Joaquín de Soto y Juan José Guzmán), intentaron registrar el contenido de cada altar describiendo de manera algo superficial las imágenes que lo conformaban. Por lo general se contentaron con identificar escuetamente la imagen representada, la técnica y el material. En otras ocasiones nos informan sobre las medidas aproximadas de cada pieza y en muy contados casos nos brindan algún brevísimo juicio estético sobre la imagen. Pese a estas carencias, el inventario elaborado durante la visita es un documento de excepcional valor para los historiadores del arte, al permitirnos conocer las imágenes que se hallaban expuestas en los altares de nuestras iglesias durante la segunda mitad del siglo XVIII.

En lo que respecta a las censuras de las imágenes, el inventario señala con mayor o menor fortuna las objeciones del obispo Martí. Así una de las primeras prescripciones sobre la imagen fue dictada en la desaparecida iglesia de San Mauricio de Caracas, al iniciar su viaje el 20 de marzo de 1772, cuando ordenó retirar dos cuadros “por indecentes” del altar de san José (Martí, 1998: tomo 3, 63). Pero aunque no se indican más datos sobre los temas específicos o el aspecto formal de estas pinturas, el uso del término *indecencia* nos revela que las mismas atentaban contra la decencia, o lo que era lo mismo, el decoro.

El decoro era la cualidad más importante que debía poseer una imagen, a fin de facilitar la comprensión inmediata del espectador. El decoro se “relaciona con la dignidad de las personas en cuanto a comportamiento y aspecto de las mismas, así como con la decencia u honestidad que se debe guardar en el aspecto interior y en el exterior, adecuando aquella siempre a la categoría de lo representado” (Sánchez Ortiz, 1995:144). Para los teólogos y tratadistas de arte hispanos el decoro estaba conformado por varios aspectos como el rigor histórico, la decencia y la dignidad del personaje representado. Este rigor histórico abarcaba el respeto por cada uno de los elementos que conformaban la historia, como por ejemplo el lugar y el tiempo, que brindan una representación verosímil de la escena. Por su parte, la decencia como cualidad moral exigía a los artistas el rechazo a las imágenes que estimularan vicios y no virtudes, al tiempo que debía cuidarse la hermosura, la moderación y la templanza en las imágenes. Por último, la dignidad del personaje representado señalaba la necesidad de mantener los atributos que identifican a cada figura. Esta teoría de la imagen se había divulgado a través de los reglamentos emitidos por concilios provinciales y sinodales inspirados en la normativa tridentina, los tratados de arte, moral y religión, y la formación artística en los talleres. Por lo cual nuestro obispo Martí no estaba exento de su conocimiento.

Volviendo a la visita pastoral, encontramos que en la misma iglesia el prelado ordenó reformar una escultura de un *Ecce Homo*, “a la que se le manda poner talla decente, que le cubra hasta la pierna” (tomo 3:63). Aunque esta pieza ha desaparecido, podemos intuir que la indecencia a la que se refería

el prelado se encontraba precisamente en la exposición de partes deshonestas del cuerpo de Cristo. Como bien sabemos, la representación del cuerpo desnudo ha generado intensos debates en el seno de la Iglesia católica, y más aún si se trata del cuerpo del Redentor. En este sentido, los teólogos y tratadistas hispanos, aunque reconocían que la representación del cuerpo desnudo de Cristo era el testimonio de su humanidad, no aprobaban la exposición de sus partes pudendas. Así, el mercedario fray Juan Interián de Ayala declaraba en su texto *El pintor christiano y erudito o tratado de los errores que suelen cometerse frecuentemente en pintar y esculpir las imágenes sagradas* (1730) que Cristo había padecido desnudo muchas de las escenas de su Pasión (como la flagelación o la crucifixión), pero aconsejaba a los artistas representar a Jesús

Tapadas aquellas partes que el pudor y la honestidad mandan que se cubran. Por lo que pintarles de otro modo, no sólo sería cosa indecente sino sacrilega. Hase, pues de pintar y de esculpir como hemos dicho, atendiendo así, no sólo a su majestad, dignidad y reverencia, sino también a la enfermedad y flaqueza de nuestros ojos. (Citado por Schenone, 1998:297)

En este contexto, la censura de nuestro obispo Martí no resulta sorprendente. Sobre todo si recordamos que en nuestro continente se popularizaron las imágenes de Cristo portando enaguas o faldellines de tela que cubrían desde la cintura hasta las rodillas, aunque algunos teólogos como Interián de Ayala no recomendaban el uso de enaguas, por ser “más propia de mujeres, que de hombres” (Citado por Sánchez Ortiz, 1995:245). Sin embargo, Martí no ordenó cubrir la imagen con un faldellín más largo, sino que exigió se tallara completamente el vestido, lo que nos indica que se trataba de una pieza de bulto. Precisamente se consideraba que las imágenes de bulto eran menos proclives a los abusos y errores, mientras las imágenes de vestir o de candelero favorecían las indecencias.

Al respecto, uno de los cuestionamientos más fuertes sobre las imágenes de vestir se había dado en el Concilio provincial de Santo Domingo (actual República Dominicana), efectuado entre 1622 y 1623, el cual había prescrito su eliminación y sustitución por piezas de talla completa para evitar los abusos que ocurrían al desnudar y vestir las imágenes (*Actas del concilio provincial*, 1970:56). Las pres-

cripciones emitidas en este concilio debían ser acatadas por los preladados que ocuparan la diócesis de Caracas, ya que la misma era sufragánea del Arzobispado de Santo Domingo.

Otras censuras emitidas por el obispo Martí relacionadas con la indecencia de las imágenes, se encuentran en la visita a la iglesia parroquial de Río del Tocuyo, el 4 de abril de 1773, donde prescribió “que la imagen de San Juan Bautista no se exponga a la veneración de los fieles sin estar vestida” (tomo 3:305). Algo muy semejante halló en la iglesia parroquial de Santa Ana en Coro, el 14 de julio de 1773, cuando ordenó “que la persona a cuyo cuidado está la imagen de Nuestro Señor con el título de la Humildad y Paciencia disponga que el refajo o toalla que se le pone a la cintura cuelgue por la parte delantera hasta la mitad de la pierna de suerte que se evite toda indecencia” (tomo 3: 353).

Ni siquiera el monasterio de las monjas Regina Angelorum de Trujillo se salvó de los escrúpulos del obispo, quien el 12 de noviembre de 1777 lo visitó y dictaminó “que a las imágenes que están en el respaldo de dicho altar mayor, de San Miguel y del arcángel San Gabriel se las cubran con decente color, sus piernas”(tomo 4:275). En este caso resulta notorio que se relaciona color con decoro. A partir de la contrarreforma se hizo mucho énfasis en “la conveniente aplicación de las carnaciones en función del género, de la edad y de la calidad del personaje” (Sánchez Ortiz, 1995:152). No podemos olvidar que el color era un signo de reconocimiento visual, por lo cual las figuras angelicales ostentaban siempre pieles muy blancas y cabelleras doradas, propias de su condición celestial. Muy posiblemente, la carnación de las censuradas figuras de los arcángeles San Gabriel y San Miguel eran más oscuras de lo aceptado por la tradición.

En este aspecto sobresale una censura aplicada por nuestro infatigable obispo, al visitar el pueblo de Nuestra Señora de Altagracia el 19 de febrero de 1774. Allí decretó “que al rostro de la de Jesús Nazareno se le dé color más claro” (tomo 4:63). En este caso, o bien la piel del Nazareno se hallaba demasiado ennegrecida por el humo de las velas y la oxidación de los barnices, o el artista por impericia lo había encarnado con colores oscuros. Ambas situaciones podrían estimular analogías raciales con mulatos o mestizos, castas poco apropiadas para servir de ejemplos y estimular la piedad entre la

población, y muy poco acordes con la tradicional carnación blanca destinada a las figuras sagradas más importantes como Dios, Cristo, la Virgen y los ángeles. Pese a este criterio rigorista, no podemos dejar de recordar los llamados Cristos negros que contaban con una larga tradición en España y en varias partes de América, como prueba la imagen de *El Señor de los temblores* (siglo XVI) en Cusco o el famoso *Señor del Veneno* venerado en la Catedral Metropolitana de México.

También hallamos en la visita pastoral del obispo Martí su preocupación por las imágenes consumidas o deterioradas, que habían perdido sus cualidades comunicativas y representativas. Así, al inspeccionar el templo del convento de la Inmaculada Concepción en Caracas encontró en el retablo de San Francisco de Asís un cuadro del santo que ordenó “se componga por estar roto y las columnas que se hallan deterioradas” (tomo 3:102). Mientras al llegar al pueblo de Nuestra Señora de Altagracia, el 19 de febrero de 1774, consideró “que se de por consumida la imagen de la Humildad y Paciencia” (tomo 4:63), autorizando con ello su sustitución por otra de factura más actual y la destrucción de la pieza. Según los cánones eclesiásticos las imágenes sagradas deterioradas debían de ser sepultadas o quemadas, a fin de evitar la profanación del objeto de culto.

Otro tanto ocurrió el 17 de mayo de 1772, en la iglesia parroquial de Nuestra Señora de la Candelaria, cuando ordenó que “se reforme el rostro de la imagen del Señor” de la Humildad y Paciencia, que se halla en el altar de la Purísima Concepción (tomo 3:184). Pero lamentablemente no especifica las razones que motivan la modificación. Lo mismo sucedió en la ermita de San Nicolás de Bari en la ciudad de Coro, el 22 de julio de 1773, cuando mandó “que se retoque la imagen de San Joseph” (tomo 4:17) que se hallaba en el altar homónimo. El 1 de febrero de 1774, en la iglesia parroquial San Antonio Abad de Mitare, indicó “que se retoquen las imágenes de Nuestra Señora de la Candelaria y de San Juan Bautista” (tomo 4:49).

En estas censuras se intuye la presencia de imágenes que habían sufrido el deterioro del paso del tiempo, por el cual era imprescindible su reactivación a través de adecuadas restauraciones. Como bien ha señalado Sánchez Ortiz:

Siendo la imagen un mero libro doctrinal, es claro que el valor de la obra de arte no residía en sí misma sino en su capacidad para difundir el mensaje religioso. La pérdida del tejido figurativo, el oscurecimiento de los colores y el ocultamiento de la imagen bajo capas de suciedad y barnices oxidados, imposibilitaba al fiel la correcta lectura de la superficie y por tanto, su utilidad quedaba muy reducida. (1995:163)

En este sentido, se comprende cabalmente las censuras impuestas por el obispo Martí, que ordenan la restauración de las imágenes, práctica realizada por los artistas de manera muy frecuente en la época colonial.

Otro tipo de censuras lo encontramos cuando el obispo Martí debe enfrentarse a imágenes producto de los excesos devocionales tan característicos de la cultura barroca. Así narra su perplejidad ante la supuesta imagen de una Virgen de Coromoto aparecida en una piedra, a la que se rendía culto en una casa del pueblo de Tucupido en 1778:

Haviendo tenido noticias de que en una casa entre este pueblo nuevo y el viejo se adorava a la Virgen de Coromoto en una piedra, de éstas en la que se suponía que estaba pintada o esculpida la imagen de dicha Nuestra Señora, pude conseguir, después de varias diligencias, que se me traxesse dicha piedra, que está llana por uno y otro, trabajada y amolada por todos los lados (...), la qual ni yo ni otros muchos pudimos ver imagen alguna ni divisar otra cosa que unas líneas o vetas y algún punto de la misma piedra, que *mandé a romper*, y previne a Chiquinquirá Guerra, mujer casada, que es la que tenía y adorava la dicha Virgen de Coromoto en dicha piedra, que en adelante se *abstuviesse de semejantes simplezas*, y le dí un quadrito de la imagen del Carmen, de los que hize pintar en Carora, para que rezase en este quadrito y no en piedras. No he castigado a dicha muger, porque he atribuido esta adoración de ésta y otras mugeres y hombres indios y no indios, a *mera simplicidad*. (Tomo 1:503)

Nótese que califica como “*simplicidad*” de mujeres y de indios la devoción a esta imagen. Por su mente no pasa la posibilidad de tratarse de una idolatría, como podría haber sido la conclusión de cualquier autoridad eclesiástica durante el siglo XVI o XVII, sino que la aprecia más como producto de la ignorancia del pueblo. Luego sería suprimida mediante la sustitución por una imagen ortodoxa de la Virgen del Carmen que había mandado a pintar en Carora. Su respuesta está conforme al pensamiento

ilustrado de mediados del siglo XVIII, bajo el cual la mayoría de los preladados en América comienzan a denunciar la religiosidad indígena como un culto externo, infantil y femenino, que se deja llevar por el amor a la novedad, tal como ha evidenciado Serge Gruzinski al revisar opiniones semejantes emitidas por el clero mexicano que ridiculizaban la devoción popular al calificarla como infantil y femenina (1994:201). Con esta idea se rescataba un tópico medieval, según el cual las mujeres y niños eran más crédulos y podían ser engañados fácilmente a través de imágenes falsas, por lo que eran más propensos a caer en la idolatría.

No obstante, nuestro obispo Martí reconoció otras devociones populares semejantes. En el pueblo de Parapara de Ortiz, menciona la existencia de la imagen de Nuestra Señora de la Peña pintada sobre una piedra y hallada milagrosamente (tomo 2:188); en el Sombrero, la imagen de Nuestra Señora del Arroyo, igualmente pintada sobre una piedra (tomo 2:443); en el pueblo de Nuestra Señora de la Aparición de la Corteza, fundado en 1710 en el lugar del hallazgo, la imagen homónima representada sobre un trozo de tronco, cuyo culto fue aprobado tardíamente en 1797 (tomo 1:587).

Pero los afanes por la ortodoxia y la decencia de las imágenes continúan en otro sonado caso. Martí no logra ocultar su incredulidad ante la imagen de Nuestra Señora de Belén, del pueblo de San Mateo. Se decía que la pieza de bronce hallada por el indio Tomás José Purino en 1709, crecía en tamaño y realizaba varios milagros, por lo cual poseía su propia capilla en la iglesia parroquial. El antecesor de Martí, el obispo Diez Madroñero había solicitado en 1765 al presbítero don Pablo Julián del Ángel y García información sobre los milagros. Tres años después los aprobó y concedió licencia para que se publicasen. Sin embargo Martí, durante su visita el 23 de junio de 1781, decidió comprobar personalmente el crecimiento milagroso de la imagen:

En tiempos de mi antecesor, el año de 1765, se amoldaron algunas imágenes por ésta, y comúnmente se dice que esta imagen original crece o aumenta; pero yo he hecho la experiencia de cotejarla con un ejemplar amoldado que se sacó en dicho año, y esta imagen original no ha crecido ni ha aumentado sino muy poco, y es lo mismo casi el ejemplar amoldado (...). (Tomo 2:287)

Si bien el pensamiento ilustrado rechazaba las imágenes con renovaciones milagrosas, y aquellas que sudan, lloran, o crecen, después del fracasado cotejo de medidas, Martí optó prudentemente por no censurar la imagen ante los documentos que comprobaban el milagro aprobados por su antecesor y los prodigios otorgados por medio de su intercesión. A estos podemos agregar la decencia de la capilla especialmente construida para la figura en la iglesia parroquial, que según sus alhajas y rentas inventariadas evidencian una devoción encabezada por los vecinos españoles del pueblo de San Mateo, y por lo tanto protagonizada no por la simpleza de los indios, sino por los “patricios” del lugar.

Otro aspecto considerado por el obispo Martí son los casos de objetos religiosos mal ornamentados. Durante su visita pastoral a la desaparecida iglesia del Hospital de San Lázaro, en Caracas el 2 de abril de 1772, decretó que se borrara una imagen de San José que estaba pintada en la cara interna de la puerta del sagrario (tomo 3:146). Igual caso ocurrió en el monasterio de las monjas Regina Angelorum de Trujillo, en donde el prelado ordenó que se “borre los santos de las puertas del sagrario” (tomo 4:274) y se retiren las flores que habían colocado en su interior. Esta censura procuraba evitar analogías entre el culto tributado a las imágenes de los santos y el culto al Santísimo Sacramento que se conservaba en el interior del sagrario o tabernáculo. Al compartir ambos espacios no se diferencian los respectivos grados de adoración profesados. Al respecto la Iglesia católica hace énfasis en que el culto más importante es la *latría* destinada solamente a Dios y al Santísimo Sacramento, seguida de la *hyperdulia* destinada a la Virgen María como madre de Dios y la *dulia* destinada a los santos y ángeles. Mientras, el culto tributado a las imágenes se conoce como *dulia respectiva*, porque la adoración no se destina directamente al objeto sino a lo que éste representa (Echarri, 1799: tomo 1). Por ello la presencia de figuras de santos en el mismo espacio del sagrario promovía una confusión en el culto y la sacralización de la imagen a un grado semejante al honor tributado únicamente a Dios y a la Eucaristía.

A modo de conclusión

En los inventarios de nuestro prelado sobresalen las referencias a imágenes que atentan contra el decoro, entendido éste como “sinónimo de honestidad y decencia más que conveniencia” (Martínez-Burgos, 1990:274). En una segunda instancia se encuentran imágenes que han sufrido deterioro y que por lo tanto deben ser reactivadas para cumplir con el culto. Por último, encontramos censuras relativas a los excesos de la piedad barroca, que ante los nuevos aires de la Ilustración lucían como devociones no apropiadas y supersticiosas. Resulta interesante no hallar censuras relativas a imágenes heréticas, o que representaban peligrosos errores dogmáticos, lo que nos indicaría que pese a las dificultades de supervisión eclesiástica de un territorio tan extenso y complejo como la diócesis de Caracas, se habría impuesto una temática dentro de los límites de la ortodoxia católica.

La pobreza de las provincias que hoy conforman nuestro país, provocó el desinterés de la corona española, y con ello se afectó severamente el desarrollo de la Iglesia local. Si bien ésta contribuyó a la occidentalización del territorio durante el periodo colonial, mal podemos considerar que haya ejercido su poder civilizador con la misma fuerza que aconteció en otras regiones del continente. El Patronato Real dejaba vacante nuestra sede episcopal por largos periodos. Esta falta de prelado, en conjunción con la ausencia de unidad administrativa en la Iglesia local, fue el causal de la falta de disciplina y de la diversidad de prácticas. A su vez la Inquisición, encargada del control del mundo de las ideas, fue menos estricta en Venezuela, y apenas si quedan testimonios de acciones contundentes en materias de dogmas e imágenes.

¿Cómo explicar entonces esta ausencia de imágenes heréticas en la larga visita del obispo Martí? La respuesta la encontramos en la imposición de la tradición artística occidental, cuyo peso formidable limitó la presencia de imágenes prohibidas. El repertorio iconográfico desarrollado después de Trento procuró cumplir eficientemente con la misión que le otorga la Iglesia católica, por ello se caracterizó por ser convencional y fácilmente comprensible para el devoto común. A esto se unió su fuerte sentido

narrativo que permitía su integración con otros ámbitos artísticos como el teatro y la literatura, además de su impacto emocional a través de su inmediatez, cotidianidad y afectividad. En estas últimas características juega un papel importante la calidad de la imagen, y por ello la Iglesia abarcó entre sus preocupaciones no sólo el contenido de la pieza, sino la hechura misma y su belleza, como un elemento altamente efectivo para cautivar los sentidos.

Por último queremos advertir que la labor del obispo durante la visita pastoral no se limitaba a la censura y corrección de imágenes. También era el momento ideal para propagar devociones y estimular un culto ortodoxo. Por ello encontramos que una de sus primeras providencias destinada a las parroquias caraqueñas de san Pablo, Nuestra Señora de Altagracia y Candelaria, dictada el 18 de abril de 1772, señala: “que se ponga a la vista del baptisterio una imagen de san Juan Bautista que represente el acto de bautizar a Jesucristo” (tomo 5:15). El 15 de octubre de 1772, en la iglesia del Dulce Nombre de Jesús de Petare, volvió a dictar la misma providencia. Tal decisión obedeció a la necesidad de reimpulsar la práctica del sacramento entre los caraqueños, utilizando las imágenes como medios de propaganda. Siguiendo esta misma idea, es una constante en casi todas las iglesias visitadas por Martí la orden de colocar la figura de Cristo crucificado en las cruces que se hallan en los altares en los cuales se oficia la misa, como un medio de humanizar el símbolo con la presencia del cuerpo, recordando a los fieles el sacrificio físico del Salvador.

Estas providencias nos revelan a un obispo partidario del uso de la imagen en el culto, siguiendo una larga tradición occidental exaltada hasta límites insospechados por la cultura barroca. Al mismo tiempo sus censuras nos evidencian a un hombre de Iglesia apegado a las normativas y a la ortodoxia, que supo defender con mano diestra.

Referencias

- Actas del Concilio Provincial de Santo Domingo 1622-1623.* (1970). Caracas, UCAB, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Archivo digital de la legislación en el Perú. *Recopilación de Leyes de Indias.* [Edición en línea] en <http://www.leyes.congreso.gob.pe/LeyIndiaP.asp> (julio de 2002)
- Echarri, F. (1799). *Directorio moral del reverendo padre Fr. Francisco Echarri del orden de Nuestro Padre San Francisco de la regular observancia.* (2 vols.) Madrid, Imprenta real.
- El Sacrosanto y Ecuménico Concilio de Trento.* (1785). Madrid, Don Ignacio López de Ayala.
- Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019).* México, Fondo de Cultura Económica.
- Martí, M. (1998). *Documentos relativos a su visita pastoral de la Diócesis de Caracas, 1771-1784.* (7 vols) [Estudio preliminar de Lino Gómez Canedo]. Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Fuentes para la historia colonial de Venezuela, núm. 95-101.
- Martínez-Burgos García, P. (1990). *Ídolos e imágenes. La controversia del arte religioso en el siglo XVI español.* Valladolid, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones.
- Sánchez Ortiz, A. (1995). *De lo visible a lo legible. El color en la iconografía cristiana: una clave para el restaurador.* Madrid, Tesis no publicada de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Pintura-Restauración.
- Schenone, H. (1998). *Iconografía del arte colonial. Jesucristo.* Buenos Aires, Fundación Tarea.
- Watters, M. (1951). *Telón de fondo de la Iglesia colonial en Venezuela.* Caracas, Impresora Ideal.

IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006

*Bibliotecología
y Archivología*

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

CATÁLOGO CON IMÁGENES DIGITALIZADAS DE LA FOLLETERÍA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX, PERTENECIENTE AL ACERVO DE LIBROS ANTIGUOS DE LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES OFICIALES EN LA BIBLIOTECA CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

EUDIS JESÚS BELLO JIMÉNEZ

Instituto Universitario de Tecnología

Rodolfo Loero Arismendi

eudisjesus@yahoo.com / eudisjesus@cantv.net

RESUMEN

Se propone demostrar mediante esta investigación la confianza y fiabilidad que puede tener el hombre a las herramientas tecnológicas y digitales, teniendo en cuenta que la materia prima es el soporte papel, en el que el soporte digital respaldará, pero no reemplazará al anteriormente mencionado.

Igualmente se muestra la versatilidad y las características maleables de los programas o software los cuales ejemplifican que estas herramientas digitales tienen un sin fin de usos. Se soportó toda la información mostrada en esta investigación en un producto con interfaz Web cuyos fines primordiales son garantizar el acceso mono y multiusuario pudiendo alojarse en diversas redes como la "Intranet e Internet" o ambas simultáneamente. También nos permite este producto ver y hojear lo más fielmente posible folletos de características antiguos y raros que representan gran valía a la Universidad Central de Venezuela y en general a la nación.

El trabajo está constituido por el planteamiento del problema, donde se presenta la justificación de la investigación, objetivos y la delimitación del problema. Luego se expone el marco teórico, donde se presentan antecedentes, historia, definiciones. Después, se establece el marco metodológico, que contiene: tipo de investigación, diseño, cuerpo de análisis, muestra del estudio, instrumentos de recolección de datos y análisis de los resultados obtenidos. Seguidamente se esboza el catálogo, el cual representa el producto de esta investigación. Sucesivamente se presentan conclusiones, recomendaciones, fuentes consultadas, anexos, glosario de términos, instrumento de recolección de datos, gráficos.

PALABRAS CLAVE: CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LIBROS, DIGITALIZACIÓN-FOLLETOS, BIBLIOTECAS-COLECCIONES ESPECIALES, LIBROS RAROS.

Introducción

Los libros raros se caracterizan por su antigüedad, por ser ejemplares de tirajes limitados, además de ser ediciones de manuscritos antiguos, entre otras. Con estas características se ratifica la importancia de una colección de libros raros; por ello es vital para el investigador que estas fuentes histórico-documentales sean preservadas el mayor tiempo posible. El sistema aplicado para obtener tal fin debe ser aquel que no dificulte el acceso a la información para el usuario.

Persiguiendo este fin, se propone un Catálogo con Imágenes Digitalizadas de la Folletería del siglo XX, perteneciente a la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales en la Biblioteca Central, de la Universidad Central de Venezuela, brindando, de esta forma, acceso a dicho material bibliográfico sin que el usuario los manipule directamente. La elaboración de dicho catálogo constituye el objetivo principal de este proyecto.

Para la elaboración del catálogo, se debe delimitar la folletería a digitalizar. Luego, se efectuará el procesamiento técnico incluyendo catalogación, clasificación, asignación de materias y resumen de los folletos seleccionados. Cuando estos objetivos sean alcanzados, se elaborarán índices onomásticos, de año y materia de los folletos escogidos. Posteriormente se procederá a digitalizar la portada de la folletería seleccionada.

Este proyecto está constituido por los siguientes capítulos:

CAPÍTULO I: se muestra el planteamiento del problema, se justifica la investigación, se construyen los objetivos y se delimita el tema.

CAPÍTULO II: corresponde al marco teórico; en éste se encuentran los antecedentes de la investigación, una breve historia de la Universidad Central de Venezuela, de la Biblioteca Central y de la Colección de Libros Raros. También se presenta la historia de la digitalización y de los catálogos.

CAPÍTULO III: se fija el marco metodológico en el que se establece el tipo de investigación, su diseño, la población y muestra del estudio y los instrumentos de recolección de datos. También se encuentran en este capítulo los recursos necesarios para poder desarrollar el proyecto.

Por último se encuentran las fuentes consultadas y los anexos.

El problema

Título

Catálogo con Imágenes Digitalizadas de la Folletería de principios del siglo XX, perteneciente a la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales en la Biblioteca Central de Venezuela.

Planteamiento del problema

La Sección de Libros Raros, como todos los departamentos y servicios ofrecidos por la Biblioteca Central, se ha visto inmersa en alto y bajos, enfrentando con el paso de los años diversidad de problemas; uno de ellos y de vital importancia es el de la preservación, conservación y mantenimiento de sus colecciones (bibliográficas y no bibliográficas). En el caso particular de la Sala de Libros de Raros, a la colección se le han aplicado algunos métodos o técnicas para evitar su deterioro progresivo; por ejemplo, el tratamiento con agentes fungicidas.

En la actualidad, la Sala se encuentra en buenas pero no óptimas condiciones, ya que se evidencia la ausencia de agentes de control ambiental (filtros de aire, deshumificadores, termómetros, entre otros), además la temperatura no es la adecuada.

Asimismo, por recomendación del Profesor Santos Himiob, experto en el área, la colección no debería permanecer en una bóveda, puesto que el deterioro se acelera por la falta de ventilación que ofrece dicho recinto, además esta colección presenta ejemplares friables y contaminados por hongos, situación que se incrementa por el cierre hermético de la bóveda.

Como consecuencia de estas condiciones, los libros antiguos y raros presentan características de franco deterioro, tales como:

Material de color amarillento, casi en su totalidad

Papel parcialmente roto (friabilidad)

Presencia de hongos en el material

La Colección de Libros Raros está constituida por libros antiguos, ejemplares únicos y otros materiales de gran valor histórico documental. Entendiendo la importancia de la Colección de Libros Raros, con el fin de disminuir la manipulación del material por parte del usuario, se propone un catálogo con imágenes digitalizadas de la folletería de principios del siglo XX, perteneciente a la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales en la Biblioteca Central de Venezuela. Esta propuesta se basa en el catálogo elaborado por Jesús Barrios y Marianela Gamboa (2003) en su tesis de grado.

Justificación

La folletería del siglo XX, perteneciente a la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales en la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela, es una colección que posee datos históricos de suma importancia para la Universidad y para el país. Por ello, es importante plantear alguna forma de conservar el material sin que el investigador se vea afectado en el momento de acceder a la información contenida por dicha colección. Además, la folletería de Colección de Libros Raros presenta serios indicios de deterioro progresivo, ya sea por el paso del tiempo, por factores ambientales u otros. Por ello, se propone la idea de crear un catálogo con imágenes digitalizadas de la folletería de principios del siglo XX.

Dicho catálogo permitirá al usuario examinar los ejemplares de la colección, que han sido reproducidos lo más fielmente posible por medio de la digitalización total de la folletería.

Objetivo general

Crear un catálogo automatizado con imágenes digitalizadas de los folletos de principios del siglo XX pertenecientes a la Colección de Libros Raros de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela.

Objetivos específicos

Identificar y establecer la muestra de la folletería de principios del siglo XX, perteneciente al acervo de libros antiguos de la sección de publicaciones en la Biblioteca Central de la UCV.

Efectuar el procesamiento técnico, incluyendo elaboración de resúmenes de los folletos seleccionados y la realización de índices de descriptores, de autores y título de los folletos.

Confeccionar el catálogo, mediante la digitalización a texto completo de la folletería seleccionada.

Delimitación

La investigación se desarrolló en torno a la folletería de principios del siglo XX, ubicada en la Unidad de Libros Raros, la cual se encuentra en la Sección de Publicaciones Oficiales de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela.

Marco teórico

Antecedentes

A nivel mundial se han difundido y diversificado estas ideas y tendencias por lo que la digitalización de documentos por parte de los profesionales de nuestro campo (Ciencias de la Información) ha tenido una buena y productiva aceptación y uso tanto a nivel mundial como nacional.

Aquí en Venezuela y como motivo principal ha habido y siguen existiendo varias propuestas de digitalización como la empleada por Migdalis Salazar y Laura Manrique en el Centro de Documentación “Abilio Reyes” de la Fundación Bigott, denominado “Diseño de una Base de Imágenes Digitalizadas en la especialidad de cultura popular tradicional Venezolana”, realizado en el año 1999. La elaborada por Jesús Barrios y Marianela Gamboa en el año 2003, denominado “Catálogo con Imágenes Digitalizadas de la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela”. Y la más reciente presentada por Gabriela De Stefano en el año 2004 titulada “Catalogo automatizado con imágenes digitalizadas de la folletería del siglo XIX (1800-1890) perteneciente a la colección de Libros Raros de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela.

Estos proyectos que se mencionan en el párrafo anterior constituyen parte de la iniciativa venezolana en el área de la digitalización; específicamente los trabajos elaborados por Jesús Barrios y Marianela Gamboa, así como el de Gabriela de Stefano, son de vital importancia, por lo que se intentará continuar y ampliar dicha investigación para mejorar y contribuir a la preservación de la folletería del siglo XX contenida en la sala de Libros Raros de la Biblioteca Central.

¿Qué es un libro raro?

“Es una obra impresa cuya historia editorial la hace susceptible de una clasificación especial de acuerdo a los siguientes criterios:

Tirajes limitados, inferior a cien o doscientos ejemplares.

Obras prohibidas o censuradas.

Obras destruidas casi en su totalidad por una catástrofe.

Antigüedad.

¿Qué es una colección de libros raros?

“Es una colección especial de material bibliográfico separada de la colección general a causa de su rareza, su fragilidad y su valor intrínseco, extrínseco o para la investigación.”. Mendizábal (1988) afirma que en algunos países los centros de información y documentación prefieren denominar este material con el adjetivo de “especial”. Cuando es lo bastante amplia como para servir de apoyo a una extensa investigación en uno o más campos la denominan “colección de investigación”.

¿Qué es un folleto?

El folleto es definido como publicación independiente que consta de unas pocas hojas impresas unidas pero no encuadernadas. Según la definición de la UNESCO, publicación que no es periódica, sin encuadernar, de no menos de 5 páginas pero no más de 48 páginas, sin cubierta.

Características de los folletos

Son de carácter informativo, generalmente.

Están constituidos, la mayoría de las veces, por pocas páginas.

En términos generales, han contenido información de carácter político.

Fueron concebidos para ser distribuidos entre la población de escasos recursos; pero ávidos de lectura.

Constituyen la base de la prensa actual.

Tipos de catálogos

Catálogo alfabético por autores

Catálogo alfabético por títulos

Catálogo alfabético de materias

Catálogo colectivo

Definición de digitalización

“La digitalización consiste en la obtención electrónica de imágenes e información, es la forma de simbolizar información a través de composiciones de señales eléctricas “encendido/apagado”, “0 ó 1”, que corresponden a los dígitos binarios y que pueden ser almacenados en la memoria de una computadora y procesados por ésta,” (Sanllorenti 2001)

Tipos de digitalización

Existen diversos tipos de digitalización entre los que podemos destacar los siguientes: el escaneo, el OCR, el tipeo.

Ventajas de la digitalización

Las ventajas de los recursos digitales de información son:

El recobro y difusión del material informativo digital, que posee ventajas incomparables como la de manejarse en cortos períodos de tiempo a través del mundo, donde la infraestructura tecnológica lo permita.

Las características de este material digital le dan posibilidad al usuario, de consultar la información en texto, video, imágenes, sonido de forma simultánea, por medio de hipervínculos e hipertextos, así como seccionadamente uno a uno.

Parte de esas ventajas incomparables la constituye el preservar los materiales originales (formato papel), de la manipulación y desgaste. También permite al usuario acceder de forma remota al material digital, desde cualquier parte del mundo.

Permite ampliar el rango de usos del material digital a la investigación, educación y a la sociedad en sí misma a través de la generación y difusión de conocimiento colectivo

Marco metodológico

Tipo de investigación

La investigación presentada en este proyecto es de tipo exploratoria, ya que los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.

En esta investigación se pretendió explorar las bondades y beneficios de la digitalización a texto completo para la conservación de folletos antiguos y raros pertenecientes a la colección de libros raros de la sección de publicaciones oficiales. Se ha abordado poco el tema de la digitalización y de los libros raros; además, un catálogo a texto completo no tiene precedentes.

Diseño de investigación.

El diseño es la herramienta que señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de la(s) hipótesis formulada(s) en un contexto en particular.

Entonces se puede complementar el diseño de la investigación añadiendo que la misma fue de tipo aplicada, ya que los conocimientos a obtener son insumos necesarios para proceder luego a la acción.

Cuerpo de análisis y muestra.

Cuerpo de análisis:

Según Selltiz (1976) un cuerpo de análisis “resulta ser el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

El cuerpo de análisis de esta investigación estuvo constituido en orden numérico y jerárquico por 698 folletos, los cuales datan del siglo XX, pertenecientes a la colección de libros raros de la Sección de Publicaciones Oficiales de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela.

Muestra:

Sudman (1976) afirma que “la muestra suele ser definida como un subgrupo” del cuerpo de análisis.

El tipo de muestra seleccionada en esta investigación es de tipo probabilística, que es aquella en la que todos los elementos del cuerpo de análisis tienen la misma posibilidad de ser escogidos.

La fórmula se aplicó para obtener una confiabilidad en el resultado de 95 %. El margen de error en la selección de la muestra se limita a 5%. Con el cálculo presentado anteriormente, se determina que la muestra a estudiar estuvo constituida por noventa y ocho (98) folletos de la sala de libros raros.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos escogido es la entrevista con pautas o guías, que según Carlos Sabino (1994) se define como: “aquella que se guía por una lista de puntos de interés que se van explorando en el curso de la misma. Los temas deben guardar una cierta relación entre sí. El entrevistador, en este caso, hace muy pocas preguntas directas, y deja hablar al respondente siempre que vaya tocando alguno de los temas señalados en la pauta o guía”.

La entrevista fue aplicada a especialistas en el área de libros raros, tales como: el Profesor Santos Himiob, el Profesor Ramón Chapellín, y se le consultó al Licenciado Jesús Barrios, quien había realizado un trabajo similar. Igualmente al personal que labora en la Sala de Libros Raros perteneciente a la Sección de Publicaciones Oficiales. El grupo de entrevistados estuvo conformado por seis personas, aproximadamente.

La aplicación de la entrevista con pautas o guías fue con el fin de determinar qué tipo de ventajas ha traído la digitalización de libros raros, así como si existen desventajas, cuáles son. Asimismo, con la entrevista se pretendió determinar la eficiencia y eficacia del servicio que presta la División de Libros Raros.

El instrumento está constituido por nueve preguntas, cuatro personales y cinco laborales. Las preguntas son de tipo abiertas, pues las mismas permiten profundizar en la opinión con respecto a la Sala de Libros Raros y la digitalización por parte de los empleados de dicha entidad.

Análisis y resultados

Análisis

Para realizar el análisis de las preguntas abiertas, se elaboró una codificación a través del análisis de contenido de cada una de las respuestas dadas por los entrevistados. De igual forma se emplearon técnicas estadísticas, con el fin de darle tratamiento a la información obtenida.

Las entrevistas fueron grabadas para recopilar con fidelidad y veracidad la información suministrada por el entrevistado.

Descripción y uso del catálogo con imágenes digitalizadas de la folletería de principios del siglo XX

Software

El paquete de software, “Microsoft Office”, tiene adjunto una poderosa herramienta la cual permite construir y editar paginas web llamado “Microsoft Frontpage”. Esta herramienta brinda la posibilidad de integrar texto, video, audio y fotografías, siendo muy versátil y una de las más completas en el mercado.

Esta herramienta, en conjunto con Adobe Photoshop, Adobe Reader y otros, formaron el pilar fundamental para la construcción de este Catálogo, el cual está cimentado en un Web site y bajo ambiente Windows. Este sitio Web tiene una serie de enlaces que conducirán a otras páginas cuyo contenido es variado.

Descripción del producto

“Galería de imágenes” es el primer icono ubicado en la parte superior izquierda del menú principal del catálogo. Al hacer doble clic en “Galería de imágenes” se trasladará a una página web secundaria, donde encontrará un conjunto de fotografías, las cuales se encuentran suficientemente detalladas e identificadas, mostrando la condición actual de la sala de libros antiguos y raros.

“Contenido general” se encuentra localizado en la parte izquierda del menú, es el segundo icono. Al establecer el enlace con el hipervínculo de “Contenido general” (haciendo doble clic) puede hallar todas las obras tratadas, ordenadas en un listado de forma ascendente por año. Además, se presentan algunos puntos claves para ubicar las obras como: n° de registro, cota, año, título y autor.

Dentro de la página “Contenido general”, todos los títulos de los folletos tratados resultan ser hipervínculos que muestran las características físicas y bibliográficas.

“Descripción bibliográfica” es la página que está diseñada en Microsoft Word. Dentro de este formato los títulos de las obras funcionan como hipervínculos que trasladan al usuario al archivo PDF que contiene la obra a texto completo.

La “Obra a texto completo” (formato PDF), la página presentada a continuación (figura 6), muestra el documento a texto completo en formato PDF, donde el usuario podrá ver, leer, analizar y hasta imprimir el documento u obra consultada.

“Índices” es el tercer ícono disponible en el menú principal. Este catálogo ofrece tres tipos diferentes de índices:

Índice de autores

Índice de títulos

Índice de descriptores

Cada índice presenta el número de registros de cada texto identificado con el encabezado específico, bien sea autor, título o descriptor. Esta página es netamente referencial y su contenido esta cruzado con la página de contenido general mencionada anteriormente; el usuario debe establecer como referencia el número de registro del material de interés que se muestra en los índices, posteriormente se trasladará a la página de contenido general para localizar el número de registro y acceder al documento de interés.

“Video sala” es el cuarto y último de los iconos, ubicado en la parte inferior izquierda del menú principal. Al hacer clic sobre este vínculo se activa el reproductor de Windows Media, que permite visualizar un paseo virtual para los usuarios que no conocen la sala de Libros Raros de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela.

Conclusiones

Una vez concluida nuestra investigación llegamos a las siguientes conclusiones:

El proceso de digitalización permitirá que el material sea más accesible al usuario, y represente menos riesgos tanto para el usuario, que evita contaminarse con los microorganismos que han atacado a estos libros antiguos, así como para los libros que evitan ser manipulados por usuarios no especializados en preservación de los documentos.

Con la implementación del catálogo de imágenes digitalizadas se ahorra tiempo en caso de que el investigador maneje la tecnología. Sin embargo, cuando el usuario desconoce el uso de instrumentos tecnológicos (computadora, CD rom, entre otros) la consulta será un poco difícil.

Al digitalizar, se resguarda la folletería de la Sala de libros raros de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela. Es importante conservar la folletería, pues son parte fundamental de la historia de nuestro país, donde podemos indagar y observar retrospectivamente la realidad y el contexto social de épocas pasadas.

- ❖ El contacto directo con los libros antiguos y raros se presta para que agentes externos tales como saliva, sudor, cabellos, insectos, microorganismos, contaminen dicho acervo documental. Estas colecciones son sumamente frágiles y cualquier elemento contaminante representa un gran problema para resguardar la integridad de las mismas.
- ❖ Está comprobado que la digitalización “no es un técnica de preservación”¹ certificada; es una herramienta joven que aún está siendo desarrollada. Con el tiempo, es probable que ésta pueda suceder a la microfilmación en lo que se refiere a preservación de documentos.
- ❖ La sección de publicaciones oficiales debe reformar sus políticas de atención a usuarios y asignar equipos y espacio para la consulta del Catálogo con Imágenes Digitalizadas realizado en esta investigación.

1.- Cita tomada de la entrevista realizada al Profesor Ramón Sánchez.

Referencias

- Alonso, I. (1981). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto.
- Barrios, J. (2003). *Catálogo con Imágenes Digitalizadas de la Colección de Libros Raros de la Sección de Publicaciones Oficiales de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela*. Tesis de Licenciatura. Universidad Central de Venezuela.
- Borra, E. (2002). *La Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela*. Consultado el 03 de octubre de 2004 en <http://www.sicht.ucv.ve:8080/biblioteca/historia.htm>
- Delgado, C. (1998). *La conversión de documentos a forma electrónica: prácticas y principios*. Caracas: Abinia.”
- Di Prisco, R. (1964). *Historia de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Cultura Universitaria.
- Frias, J. (s.f). *Más allá del OPAC: tecnología y nuevos soportes del catálogo de la biblioteca*. Consultado el 02 de julio de 2004 en <http://www.ucm.es>
- Jiménez, C. (2001). *Propuesta de reestructuración de la unidad de Libros Raros de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela*. Tesis de Licenciatura. Universidad Central de Venezuela).
- Leal, I. (1981). *Historia de la Universidad Central de Venezuela 1721-1981*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Lopera, H. (s.f). *Tecnologías digitales aplicadas a las unidades de información*. Consultado el 2 de mayo de 2004 en <http://www.udea.edu.co/~hlopera/tec-dig.html>
- Martínez de Sousa, J. (1993). *Diccionario de Bibliología y Ciencias Afines*. Madrid: Piramide.
- Mendizabal de, B. (1988). *Glosario ALA de Bibliotecología y Ciencias de la Información*. Madrid: Díaz de Santos.
- Rosario, H. (s.f). *Digitalización del patrimonio documental de la Universidad de Carabobo*, 9. Consultado el 2 de julio de 2004 en <http://www.biblio.ivic.ve/simposios/informacion/papers/html/paper09.htm>
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Caracas: Panapo.
- Sanllorenti, A. (2001). *Digitalización y preservación digital: documento de base VI encuentro de bibliotecas*. Consultado el 2 de junio de 2004 en <http://www.abgra.org.ar/digitalizacion.pdf>
- Selltiz, C. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Spiegel, M. (1991). *Estadística*. Chile: Mc Graw Hill.
- Sudman, S. (1976). *Applied sampling*. New York: Academic Press.

PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE UN TESAURO MONOLINGÜE AUTOMATIZADO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE VENEZUELA

YEZHENIA CHAGUÁN

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Bibliotecología y Archivología
yezhenia@gmail.com*

RESUMEN

La organización del vocabulario es una idea presente en la mente de los que pretenden organizar las diferentes ramas del conocimiento a lo largo de la historia. Actualmente en nuestro país no contamos con estructuras organizadas de lenguaje documental en todas y cada una de las áreas de la investigación venezolana, lo que entorpece las labores de catalogación, clasificación e indización por parte de los profesionales de la información en las unidades especializadas, además el camino que deben recorrer los especialistas para localizar la información deseada no es nada fácil.

Una de las disciplinas desprovista de una herramienta de análisis documental es la Historia de Venezuela, y dentro de ésta, cada uno de los períodos que la componen, un ejemplo es la historiografía contemporánea que hoy en día tiene su propio vocabulario, características y que se diferencia dependiendo de las épocas, e incluso, dentro del mismo período, según escuelas, tendencias y teorías.

Es por ello que el objetivo o razón fundamental de este trabajo de investigación, es la elaboración de un tesaurus automatizado de historia contemporánea de Venezuela, con la finalidad de tener una herramienta tecnológica en la indización y recuperación de la información en una de las bibliotecas más importantes en historia de Venezuela como es la Biblioteca de la Casa de Estudios de la Historia de Venezuela "Lorenzo A. Mendoza Q.", dirigida por Fundación Empresas Polar. A su vez este instrumento forma parte de un sistema de información automatizado, que responde tanto a los requerimientos de los usuarios como a las necesidades actuales de los profesionales de la información.

Este trabajo que vamos a presentar simboliza una primera aproximación a nuestros objetivos, ya que como todos sabemos realizar un tesaurus es un trabajo largo y laborioso, con esto queremos dejar sentado que vamos a desarrollar por ahora una muestra representada por una sola familia denominada HISTORIA POLÍTICA y una tabla auxiliar, ya que a través de las investigaciones de arqueo bibliográfico realizadas durante un año determinamos junto a un grupo de historiadores que la historia política representa un gran porcentaje de nuestra historia.

Para llevar a cabo su elaboración se partió de dos teorías, la primera basada en los estudios de **construcción de tesaurus pensado en los usuarios**, mediante el cual se encuestó a un grupo de especialistas en historia sobre sus métodos de búsqueda en las bibliotecas, cronología de Venezuela y definición de términos. El segundo es tomado de la forma tradicional de construcción de tesaurus, basado en los métodos inductivo y deductivo.

Es relevante aclarar que este tesaurus no será un lenguaje cerrado, por lo que se pretende estará abierto a cambios y mejoras, tampoco será un simple inventario de palabras; en realidad pretendemos que sea un incentivo para la creación de herramientas útiles fundamentadas en las necesidades de los investigadores y usuarios venezolanos.

PALABRAS CLAVE: HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE VENEZUELA, TESAUROS, LENGUAJES DOCUMENTALES, TESAUROS AUTOMATIZADOS.

Historia de los tesauros

Según algunos autores las referencias comienzan en la Edad Moderna con Robert Estienne que publica en 1531 un diccionario llamado *Thesaurus Linguae latinae*. Uno de los antecedentes más claros del tesoro documental es la obra de Peter M. Roget, quien se dedicó a realizar estudios desde 1828, y que sería publicada en 1852 con el nombre de *Thesaurus of English Words and Phrases*. Como se explica en su obra, es una colección de palabras y frases, ordenadas no como un diccionario en forma alfabética, sino de acuerdo a las ideas que se prestan. Es decir, un diccionario sistemático ideológico con familias de términos relacionados entre sí, (si se posee la idea hay que buscar qué palabra se ajusta a esa idea).

El desarrollo más resaltante y significativo aparece a partir de la propuesta de Calvin N. Mooers, quien en 1947 intercambia opiniones con otros colegas, y realiza referencia al uso de tesauros asociados a un sistema de recuperación mecanizado. Este sistema era una serie de fichas, ya confeccionadas y debidamente dispuestas, a los cuales se les llamó **Zatocoding**.

En 1951 Mortimer Taube sentó las bases de la post coordinación en la recuperación de información, desarrollando un sistema **Uniterm**, que consistía en utilizar un solo término para representar los contenidos de los documentos. Este método de indización se basaba en la utilización de palabras únicas generalmente tomadas de lenguaje natural, para ser recuperadas mediante la postcoordinación. El sistema de unitérmino determinaba la numeración correlativa de los documentos, y la inclusión de cada término y de columnas del 0 al 9 en las fichas, asentados dichos documentos bajo el último dígito del número. Según algunos autores, él fue el primero en utilizar la “palabra-clave” para designar aquellas que determinaban el contenido de los documentos; a estas **palabras-clave** se les dio el nombre de “descriptores”, que persistirá hasta la actualidad.

Es así como países de habla hispana se reúnen y realizan esfuerzos comunes en pro de establecer lenguajes controlados estándares; ejemplo de esto lo representa el Tesoro Latinoamericano en Biblio-

tecnología y Ciencias de la Información. (TELACIBIN), tesoro coordinado por la Universidad Autónoma de México con la unión de representantes de cuatro países: Venezuela, México, Colombia y Chile.

Fundamentos teóricos de los tesauros

“Un tesoro es un vocabulario controlado y dinámico, compuesto por términos que tienen entre ellos relaciones semánticas y genéricas y que se aplica a un dominio particular del conocimiento”¹.

De igual forma se han desarrollado diferentes tipos de tesauros con el fin de cubrir a cabalidad las necesidades de las unidades de información; ellos son: **Tesauros facetados**, son aquellos que se basan en sistemas de lenguaje controlado, en los cuales se combina la clasificación facetada con la alfabética para reemplazar el índice de la clasificación.

Tesoro por campos, en los que se colocan en relación los conceptos con los cuales generalmente se asocia un concepto. Además, se pueden construir tesauros que contengan términos en un solo idioma, denominados “monolingües”; mientras que los que contienen descriptores en más de una lengua se les llama multilingües. De igual forma, también existen tipos de tesoro según su extensión, como bien lo explica Emilia Curras² **el macrotesoro** que contiene una súper estructura genérica, en la cual se incluyen a un grupo de tesauros. El procedimiento del **microtesoro** es a la inversa del macrotesoro, si así puede decirse, ya que es un conjunto pequeño de vocabulario especializado.

En cuanto a su estructura organizativa los tesauros se pueden clasificar en tres tipos:

1.- Tesoro lineal 2.- Tesoro arborescente 3.- Tesoro reticular

-
- 1.- Norma ISO 2788. Documentación. *Directrices para el establecimiento y desarrollo de tesauros monolingües* (1).
 - 2.- Emilia Curras. *Tesauros: lenguajes terminológicos* (1991: 107).
-

Es fundamental considerar algunos aspectos importantes antes de confeccionar un tesoro. Según Curras³, algunas características son de tipo externo al propio sistema documental, y otras son de tipo interno, inherentes a los propios documentos. Características de tipo interno:

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1.-Tema principal | 2.- Tema auxiliar |
| 3.- Temas marginales | 4.- Ámbito de los temas |
| 5.- Grado de precisión | 6.- Número de documentos |
| 7.- Clases de documentos | 8.- Aumento progresivo en el tiempo |
| 9.-Necesidades de actualización | |

Por último, es necesario tener presente de dónde provienen los documentos, ya que si son datos bibliográficos resumidos en el centro de origen, puede que ofrezcan confianza o no en las palabras especializadas que se usen.

Entre las consideraciones de tipo externo se estima:

1. Características de la unidad de información: interna o externo
2. Clase de unidad de información
3. Tipo de unidad de información: especializado o general
4. Forma de trabajo
5. Con el usuario: directo o indirecto
6. Sistema de trabajo: manual, mecanizado o en línea
7. Personal con que se cuenta: especializado o auxiliar
8. Características de los usuarios

9. Tipo de consulta
10. Volumen de consultas
11. Grado de crecimiento de consultas
12. Previsión del crecimiento de la unidad
13. Sistema de financiamiento

La historia de Venezuela y su periodificación

La delimitación cronológica que aplicamos en la elaboración de este tesoro, abarca el período de la historia contemporánea de Venezuela. Es importante decir que nuestra historia “contemporánea” no comienza ni termina en una determinada época o fecha, pues lo que hace el historiador que estudia algún período del pasado es delimitar su estudio entre hitos, bien sean éstos fechas, acontecimientos o cualquier acontecimiento que encarne el comienzo y el fin de la época de su interés. Por tanto podemos afirmar que la periodización en historia es una herramienta metodológica que le sirve al historiador para delimitar un momento del pasado. La periodificación de la historia es un trabajo laborioso, debido a que no todas las naciones del mundo pueden periodificar su historia de la misma forma, porque cada una posee sus características propias. Algunos esquemas cronológicos que se han desarrollado en Venezuela hablan de sus inicios hacia 1830; pero Venezuela posee breves períodos en su historia y muchos más breves si se comparan con la de los pueblos del Medio Oriente y aún de Europa⁴.

Es por ello que existen muchas hipótesis sobre la periodificación de la historia, pues es el enfoque del investigador lo que determinará la estructura de su esquema. Para dilucidar la búsqueda

4.- *Venezuela contaba para la II Guerra Mundial con tan sólo cuatro siglos y medio de existencia histórica y apenas 130 años de vida independentista, es decir, cortos períodos en la historia de un pueblo.* Germán Carrera Damas. *Historia Contemporánea de Venezuela* (1979: 171).

de una fecha definida de contemporaneidad nos basamos en la teoría expuesta por Geoffrey Barraclough en el libro de Manuel Caballero⁵, en la cual se afirma que la contemporaneidad es una época caracterizada por una ruptura de la continuidad y el establecimiento de cambios que convierten a un país diferente con respecto a su estado actual.

Para delimitar el inicio de este periodo de nuestra historia fue necesario realizar una consulta entre los especialistas del área, en la cual obtuvimos como resultado una amplia diversidad de criterios que parten desde 1902 con el bloqueo hasta 1958 con la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. En la búsqueda de un consenso historiográfico se tomó la decisión de recurrir a la Academia Nacional de la Historia en la cual contamos con el valioso apoyo de la directora de dicha institución, la Dra. Ermila Troconis de Veracoechea y el Dr. Elías Pino Iturrieta, quienes colaboraron en la búsqueda de una idea homogénea que pudiera ser aplicada a este trabajo de investigación.

Por estas razones llegamos al consenso de no definir su fecha de inicio, dado que no nos compete para la elaboración de este trabajo de investigación, sino establecer que para 1958 en adelante se presentó una aceleración y un afianzamiento de la contemporaneidad venezolana, haciéndose presente una serie de características expuestas en el libro *Las crisis de la Venezuela contemporánea 1903-1992* de Manuel Caballero, que nos hacen asegurar que podemos hablar de un cambio y de una ruptura de la continuidad. Algunas de las ideas que manejamos en torno a lo expuesto son las siguientes:

1. La principal y la más comúnmente señalada es la instauración de un régimen democrático, caracterizado por el libre juego político, la libertad de expresión y un relativo equilibrio en los poderes públicos.
2. El desplazamiento poblacional ocurrido a raíz de la crisis existente en la capital con la salida del dictador y el establecimiento de una junta de gobierno.
3. La fortaleza que toman los medios de comunicación, y en primer lugar la televisión.

5.- Manuel Caballero. *Las crisis de la Venezuela contemporánea 1903-1992* (1998:13).

4. Para 1960 el Estado venezolano logra crear la Corporación Venezolana de Petróleos.

Todas estas características nos permiten afianzar la idea de una aceleración de la contemporaneidad luego de la caída de la dictadura, y en consecuencia se dieron cambios a diferentes escalas.

Metodología del proyecto

Población y muestra

Los elementos de la población seleccionados serán profesores y estudiantes del último semestre de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela y usuarios consecuentes de la Biblioteca Casa de Estudios de la Historia de Venezuela “Lorenzo A. Mendoza Quintero”. El tamaño de muestra fue de 20 personas con al menos título de pregrado en historia.

Diseño de investigación

La investigación que se llevó a cabo es un diseño transeccional descriptivo explicativo.

Técnica de recolección de datos

El método que se utilizó para establecer la relación entre el investigador y el consultado, será la observación sistemática, estructurada, regulada y controlada.

Instrumento

El instrumento que se aplicó fue el cuestionario, el cual contó con nueve ítems, con preguntas abiertas y cerradas, para conocer de forma más amplia la opinión y la teoría de nuestros usuarios.

Técnica de análisis

Se realizó un análisis gráfico-descriptivo-univariante, y por otro lado para analizar asociaciones entre una o más variables se construyeron tablas de contingencia.

Metodología para la construcción del tesoro

Fuentes de extracción

La recopilación de descriptores se realizó a partir de fuentes como:

Diccionario de Historia de Venezuela de Fundación Polar; rediseño de la sección de historia de Venezuela del Sistema de Clasificación Decimal Dewey (Tesis de la Escuela de Bibliotecología y Archivología); la indización de un grupo de bibliografías correspondientes al período histórico de estudio. Proyecto “Cronología de historia de Venezuela”. Fundación Polar.

Método de elaboración

La metodología que se ejecutó fue tomada de la propuesta de Frederick. Lancaster, la cual consiste en una combinación del método deductivo e inductivo. Conjuntamente con la aplicación de esta técnica se asignaron una serie de cuestionarios a especialistas, con el fin de elaborar tesoro pensado en los usuarios.

Tamaño de la muestra para método deductivo

La muestra estuvo representada por 123 documentos referentes a historia contemporánea de Venezuela.

Evaluación de los descriptores seleccionados

Para la inclusión de los términos en el tesoro fue necesario constatar la continuidad con que son utilizados los términos en la literatura escogida; la utilidad y valor real que el término tiene en el vo-

cabulario continuo de los especialistas y por último la relación de los términos y los descriptores ya aprobados.

Automatización del tesoro

El software utilizado para la automatización del tesoro fue el constructor Trias Política Thesaurus Builder para Windows versión 5.1.9.2 estudiantil.

Organización del tesoro

El tesoro está compuesto por un esquema jerárquico, un índice alfabético y tablas auxiliares.

Esquema jerárquico

El esquema jerárquico está conformado por seis familias, facetas y descriptores propiamente dichos. Las familias son los géneros más amplios dentro de la estructura.

Familias

El esquema jerárquico muestra los descriptores agrupados en seis familias, cada una distinguida por una letra: **HISTORIA POLÍTICA - HISTORIA ECONÓMICA - HISTORIOGRAFÍA - HISTORIA DE LA CULTURA - HISTORIA DE LA CIENCIA Y TÉCNICA - ÁREAS GEOGRÁFICAS.**

Índice alfabético

En este tipo de índices los descriptores y no descriptores se encuentran agrupados en una sola secuencia alfabética, acompañados de sus relaciones.

Relaciones de equivalencia

Para poder diferenciar los descriptores de los no descriptores se aplican las relaciones de equivalencia, que se encargan a través de las referencias cruzadas de indicar su estado.

Siglas y acrónimos

La utilización de siglas fue empleada sólo en aquellos casos en los cuales su significado es conocido por los investigadores o cuando detectamos el uso consagrado de las siglas en las literaturas consultadas.

Notas de alcance

La notas de alcance fueron designadas por medio de la iniciales NA, las cuales tienen como objetivo hacer más explícito el significado de ciertos descriptores que pueden presentar ambigüedad, debido a que algunos hechos son tomados de diferentes formas en la historiografía.

Relaciones jerárquicas

Las relaciones jerárquicas son relaciones verticales entre todos los descriptores de una misma clase, basados en grados de superioridad y de subordinación, donde el término superior representa una clase o un todo y los subordinados se refieren a las partes de éstos.

Relaciones asociativas

Las relaciones asociativas son expresadas mediante los términos relacionados, que servirán para unir un término con otro, con el cual está íntimamente ligado, pero sin que exista una relación jerárquica. Esta relación se encarga de entrelazar términos que poseen alguna correspondencia mental, ya que remiten al investigador a otro descriptor que posee relación con el primero.

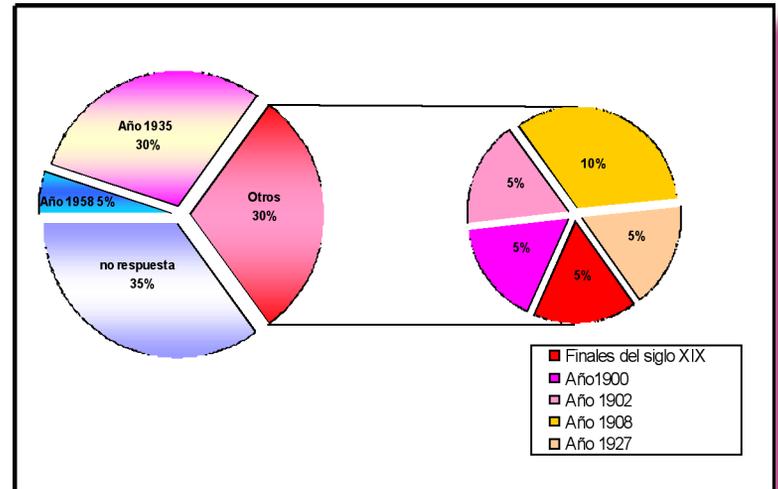
Tablas auxiliares

Los índices auxiliares son aquellos que almacenan aspectos que en principio están poco relacionados con la materia pero desde los cuales se proyecta algún tipo de demandas. El objeto fundamental es mantener controlados terminológicamente algún tipo de información que pueda necesitarse.

Resultados

1. Opiniones referentes al momento de inicio de La historia contemporánea de Venezuela

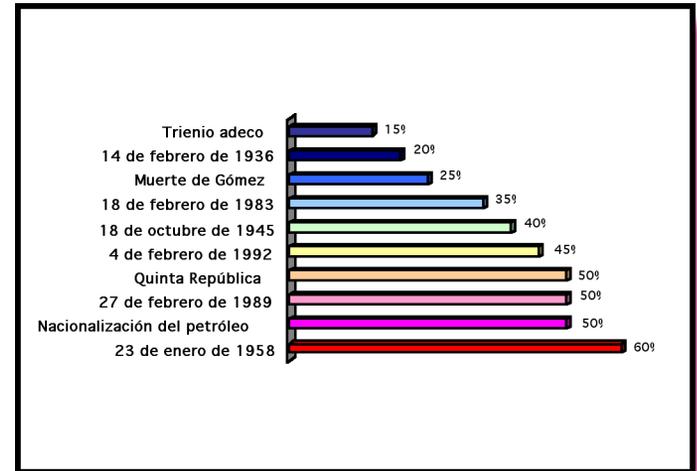
Uno de los análisis más resaltantes es que *el año 1935* representa el 30%. Ellos mencionan los siguientes hechos para justificar sus respuestas: la muerte de Gómez, amparo de la renta petrolera, inicio de la formación de partidos políticos y el comienzo del asentamiento de las bases para la constitución de un estado moderno. **El 35% de los entrevistados no respondieron**, y expresaron que no se atrevían a dar un momento puntual en el cual comienza la historia contemporánea venezolana. Este grupo de historiadores sugirieron que no se hablase del momento de comienzo sino de aceleramiento.



2. Acontecimientos a nivel político y social que marcaron la historia contemporánea de Venezuela.

En promedio cada historiador menciona seis (6) hechos político-sociales que marcaron la historia contemporánea.

El hecho más mencionado fue el 23 de enero de 1958 por representar el fin de la dictadura y el principio de la democracia. De igual forma los historiadores enumeraron cada uno de los sucesos que marcaron la historia política de nuestro país.



Conclusiones

La razón u objetivo para la elaboración de este trabajo de investigación fue elaborar un tesoro automatizado de Historia Contemporánea de Venezuela. Para poder llegar a la obtención de nuestro objetivo fue necesario definir la metodología a aplicarse, la cual se basó en dos ejes de acción: el primero se fundamentó en un estudio descriptivo realizado a especialistas en historia y posteriormente se aplicó el método mixto para la construcción del tesoro. Es por ello que presentamos a continuación en diferentes bloques las conclusiones obtenidas del estudio realizado:

Con respecto a la fecha de inicio de la contemporaneidad no pudimos llegar a tener un consenso historiográfico, lo que nos llevó a concluir que es necesario realizar un estudio mucho más profundo por parte de ese campo del conocimiento para obtener así una fecha definida que agilice investigaciones como ésta.

Con respecto a los acontecimientos más relevantes obtenidos por parte de nuestra muestra se resumen cinco que fueron los más citados:

- 1- El 23 de enero de 1958.
- 2- La nacionalización del petróleo.
- 3- El Caracazo
4. - Hechos puntuales relacionados a la concesión de la Quinta República.
- 5- El 4 de febrero de 1992.

Con respecto al esquema de periodización de la contemporaneidad, concluimos que no hay grandes coincidencias con respecto a las formas, pero aclaran que a pesar de eso la mejor representación resulta ser por períodos presidenciales para evitar la ambigüedad y diversidad de criterios.

Una de las conclusiones más relevante es el hecho de que los historiadores ejecutan sus búsquedas mediante el uso del nombre de los acontecimientos y no por la fecha en la que ocurrieron, lo que nos ayudó a determinar que todos o por lo menos la gran mayoría de los hechos fueron colocados en este tesoro por el nombre con el que es conocido el acontecimiento y no por su fecha.

Luego de estudiar todos los resultados obtenidos de la primera fase de la investigación, presentamos una serie de conclusiones generales acerca de la elaboración de la herramienta documental denominada tesoro de historia contemporánea de Venezuela.

El tesoro servirá de herramienta auxiliar en el análisis documental en las unidades de información especializadas en historia de Venezuela, en especial para la Biblioteca de la Casa de Estudio de la Historia de Venezuela “Lorenzo A. Mendoza Q.”

Los investigadores que asisten a la unidad de información podrán utilizar el tesoro como medio de ubicación de los términos adecuados para una búsqueda oportuna y eficaz, además de complementar a través de los Términos Relacionados (TR) información adicional sobre el tema buscado.

La creación de herramientas como este tesoro permiten la adaptación de métodos documentales a la generación de información sobre la historia venezolana. El tesoro de historia contemporánea de Venezuela aunado al rediseño de la sección de Historia de Venezuela del Sistema de Clasificación Decimal Dewey, permitirá a las unidades poseer herramientas completas adaptadas a sus necesidades.

Referencias

- Bravo Díaz, E. y Franceschi, N. *Problemas de Historia de Venezuela contemporánea*. Caracas: Centro de Investigaciones y publicaciones.
- Caballero, M. (1996). *Las crisis de la Venezuela contemporánea 1903-1992*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.
- Chaumier, J. (1986). *Análisis y lenguajes documentales*. Barcelona: Mitre.
- COVENIN 15:1-011. *Lenguaje documental*. Parte 6. Caracas: Fondonorma.
- COVENIN 3542-1999. (1999). *Elaboración de tesauros monolingües*. Caracas: Fondonorma.
- Curras, E. (1991). *Thesaurus: lenguaje terminológico*. Madrid: Paraninfo.
- Diccionario de Historia de Venezuela*. (1997). [CD-ROM]. Caracas: Fundación Polar.
- Gil Urdiciain, B. (1998). Evolución semántica y estructural de tesauros. *Revista general de información y documentación*. [en línea]. Vol. 8, nº 2. [consultado diciembre 22 2005]. Disponible en: <http://revistas.sim.ucm.es:2004/byd/11321873/articulos/RGID9898120063A.PDF>
- ISO 2788-1986. Documentación. *Directrices para el establecimiento y desarrollo de tesauros monolingües*.
- Lancaster, F. (1995). *El control del vocabulario en la recuperación de información*. Valencia: Universidad de Valencia.
- López H., M. J. (s/f). La representación del usuario en la recuperación de la información. [en línea]. Granada: Universidad de Granada. [consultado julio 10 2005]. Disponible en: <http://fesabid98.florida-uni.es>
- Pérez Schale, M. S. (1997). *El excremento del diablo: la democracia venezolana y sus protagonistas: Betancourt, Caldera y Pérez*. Caracas: Alfadil.
- Rubio, M. C. (1999). Tesauro de historia contemporánea de España. [en línea]. Madrid: CIDOC, 1999. [consultado marzo 22 2005]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/articulos/tesauro.htm>
- Tesauro: conceptos, elaboración y mantenimiento. (s/f). Universidad de Salamanca. [citado abril 15 2005]. Disponible en: http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1994/febrero/consideraciones_sobre_los_tesauros.html
- Van Slype, G. (1991). *Los lenguajes de indización: concepción, construcción y utilización en los sistemas documentales*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Velásquez, Ramón J. y otros. (1979). *Venezuela Moderna: medio siglo de historia 1928-1976*. Caracas: Fundación Eugenio Mendoza.

**CREACIÓN
DE DIRECTORIO WEB
EN CIENCIAS
DE LA INFORMACIÓN
PARA APOYAR
LOS PROGRAMAS
DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA
DE BIBLIOTECOLOGÍA
Y ARCHIVOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DE VENEZUELA:
NIVEL PREGRADO**

PRICILIA CLEER

*Universidad Central de Venezuela
Escuela de Bibliotecología y Archivología
priciliacleer@yahoo.es*

RESUMEN

El auge significativo y vertiginoso de Internet a nivel mundial, ha permitido que tanto estudiantes como profesores elaboren herramientas accesibles para el aprendizaje y fortalezcan, aún más, conocimientos y destrezas en el acceso y uso de la información.

La introducción de las páginas web en Internet ha entrado con fuerza en todos los estratos de la sociedad y su crecimiento se debe precisamente a la presencia de estas páginas, que han contribuido a enriquecer las relaciones alumno-profesor-información. Aunado a esto, se presenta un directorio web especializado en ciencias de la información, con el objetivo de apoyar los programas de estudios de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. En este directorio se describe brevemente el contenido informativo de las páginas, las mismas están referidas a temas de las asignaturas que forman parte de la programación educativa de la Escuela. Las páginas web han sido seleccionadas aplicando criterios de autoría, exactitud, contenido, actualización y referencias bibliográficas, entre otros. Para su diseño y elaboración se analizaron los programas de Estudios de la Escuela de Bibliotecología y Archivología, de acuerdo a criterios establecidos y se aplicaron dos instrumentos metodológicos a los alumnos y profesores, con el propósito de conocer la utilización que hacen de Internet.

Para la obtención de los datos cualitativos y cuantitativos, se aplicó como instrumento metodológico una encuesta, de la cual se obtuvo como resultado que un 96% de los estudiantes de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la UCV usa Internet para realizar sus investigaciones.

A través del Directorio se pone a disposición del personal docente y de los estudiantes recursos electrónicos en el área de ciencias de la información de forma más accesible y directa.

PALABRAS CLAVE: DIRECTORIO WEB, INTERNET, CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN, RECURSOS ELECTRÓNICOS.

Introducción

La web es un medio en el cual alumnos y profesores pueden relacionarse para la elaboración propia de conocimientos y que ha contribuido a fortalecer los vínculos entre alumno-profesor-información. Internet ha dado enfoques distintos a la enseñanza y aprendizajes tradicionales.

Este auge significativo y vertiginoso de Internet en la información ha permitido que tanto estudiantes como profesores elaboren herramientas accesibles para el aprendizaje y fortalezcan conocimientos y destrezas en el acceso y uso de la información.

Aunado a este crecimiento de información y tecnología que actualmente nos ofrece Internet, la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela contribuye a formar profesionales orientados al acceso y uso de la información y del conocimiento, razón por la cual se hace necesario la utilización de las tecnologías de información en la creación de herramientas y fuentes de información que faciliten a los estudiantes y profesores una superación continua en el uso de los recursos tecnológicos para mejorar la distribución de bienes y servicios de información, para así fortalecer el objetivo de formación de esta Escuela.

Previo al diseño del directorio, se evaluaron los programas de estudios de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la UCV y se aplicó la encuesta con el objetivo de conocer las necesidades de información de los estudiantes y profesores de la Escuela. También se seleccionaron las páginas web correspondientes al contenido del directorio.

Este directorio web especializado en ciencias de la información, se ha creado para satisfacer los requerimientos de información de las asignaturas impartidas en la Escuela. Cada dirección electrónica tiene una breve descripción del contenido informativo de la misma.

Marco teórico

Antecedentes

La Escuela de Bibliotecología y Archivología de la UCV (EBA), es una de las diez Escuelas que integran la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Tiene como objetivo general la formación de profesionales en el área de la información especialmente en los campos relacionados con el diseño, implantación, desarrollo y mantenimiento de bibliotecas y archivos. Además de ello, su alcance que rebasa los aspectos estrictamente técnicos se dirige a: ¹

- ❖ Formar profesionales aptos para contribuir al cambio permanente, tanto en el ámbito específico de la profesión, como en la sociedad donde actúan. Con clara conciencia ciudadana de los problemas del desarrollo a nivel nacional, regional y mundial.
- ❖ Capaces de identificarse con la problemática del país y por lo tanto contribuir eficientemente, a través de su misión doctora, al fortalecimiento de la conciencia profesional.

1.- Universidad Central de Venezuela. [En línea]. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Bibliotecología y Archivología. Caracas, 2004. Disponible en: <http://www.ucv.ve>

Los directorios como fuentes de información

Los directorios son fuentes documentales con las que no se pretende de modo inmediato acceder a otros documentos primarios sino que se suelen utilizar como medios o recursos que canalizan la búsqueda de información remitiéndonos a fuentes relacionadas que, a su vez, podrán proveernos de los datos requeridos. En el plano internacional, tenemos al World Guide to Libraries, World directory of business information libraries 1993.

En Internet existen actualmente muchos directorios especializados como son Red Iris (www.re-diris.es), que es el servicio de Directorio de la Universidad de Murcia (España), www.filo.uba.ar, que ofrece recursos de información en Internet para humanidades y ciencias sociales, www.r020.com.ar, que ofrece recursos de Información en bibliotecología y archivología y DARWIN Directorio analítico de recursos web informativos, www.exlibris.usual.es/merlo/darwin/index.html de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca.

Marco metodológico

Población

La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes y profesores de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

En el momento en que se realizó la investigación, el número de estudiantes era de 930, en el periodo II-2003, y 60 profesores activos.

Muestra

La selección de la muestra se adaptó a la técnica de muestreo no probabilístico, y fue seleccionada aleatoriamente.

El tamaño de la muestra referida a los estudiantes es de 100 estudiantes, pertenecientes a los turnos diurnos y nocturnos de la Escuela de Bibliotecología y Archivología en nivel pregrado, y 40 profesores

que imparten clases a nivel básico y profesional; la mayoría de los docentes dictan dos y tres asignaturas en la Escuela, lo que permitió conocer la información relativa a casi todas las asignaturas.

Metodología para evaluar páginas web

Para la selección de las páginas web que conforman este Directorio, se aplicaron criterios generales para evaluar recursos de internet como autoría, contenido, objetividad, actualidad y estabilidad, cobertura y precisión.

Se seleccionaron las páginas web relativas a Organizaciones Nacionales e Internacionales, Universidades Nacionales e Internacionales, revistas en línea especializadas en Bibliotecología y Archivología y Ciencias de la información, artículos de profesores e investigadores de varias universidades nacionales e internacionales, información sobre temas específicos de las asignaturas como Historia Libro I y II, Historia de la Cultura I y II, Lógica, Desarrollo Económico, entre otras.

Resultados de la investigación

Aplicación del instrumento metodológico a los estudiantes

- 1.- De los estudiantes encuestados, referente a si saben cómo acceder a la información en Internet, el 92% manifestó afirmativamente, y un 8% manifestó no saber como acceder a Internet. Este resultado indica que existe una considerable participación de los estudiantes en el uso de Internet.

- 2.- Los lugares en los cuales los estudiantes suelen buscar información en Internet están en primer lugar, la Universidad con un 47% en segundo lugar, el Trabajo con un 39%, en un tercer lugar, en su Casa con un 17%, y finalmente un 5% los Cibercafé y otro 5% en los Infocentros. Esto destaca la preferencia de los estudiantes por la Universidad como el lugar más apropiado para realizar búsquedas por Internet y el trabajo como segunda opción.
- 3.- El 91% de los estudiantes manifestaron tener facilidad para buscar información Internet web, mientras que un 9% expresó no tener facilidad para poder acceder a la información en Internet.
- 4.- Un 92% de los estudiantes saben cómo buscar información por Internet, debido a que manejan herramientas de búsquedas y conocen cómo funcionan los buscadores o motores de búsqueda, mientras que el 8% manifestó no saber cómo hacer búsquedas en Internet.
- 5.- Existe un porcentaje significativo de consulta de Internet en los estudiantes, lo cual se expresa en un 49% de frecuencia de uso de Internet, otro 29% lo utiliza semanalmente, un 13% mensualmente y un escaso 9% casi nunca lo utiliza.
- 6.- El 65% de los estudiantes manifestó no conocer los directorios especializados en Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la Información, mientras que un 35% de los estudiantes si conocen estos directorios. Esto indica que existe desconocimiento por parte de los alumnos referente a qué directorio consultar a la hora de realizar la investigación.
- 7.- Existe preferencia por parte de los estudiantes en consultar Internet para realizar las investigaciones asignadas por sus profesores en las asignaturas, lo que se expresa en un 96% , mientras que existe una respuesta negativa expresada en un 4%.
- 8.- El 62% de los estudiantes manifestaron que buscan información en Internet de las especialidades de Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la información. Lo que indica que los estudiantes consideran de importancia las tres especialidades a la hora de buscar información.

- 9.- El 75 % de los estudiantes manifestaron que buscan información por Internet en todas las materias, lo que indica que los estudiantes ven como una opción rápida y accesible de información a Internet. Otro grupo de estudiantes manifestó a favor la opción de casi todas con un 21%, y un número menor de 4% manifestó no buscar información en ninguna materia.

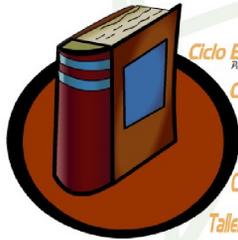
Resultados de la aplicación del instrumento metodológico a los profesores

- 1.- 37 profesores manifestaron que el uso de Internet es necesario en los estudiantes, ya que les permite realizar las investigaciones académicas en las cátedras de estudios, 3 profesores indicaron no considerarlo necesario.
- 2.- 36 profesores indicaron que recomiendan a los estudiantes utilizar Internet, 4 profesores manifestaron no recomendar su uso, ya que no lo considera necesario.
- 3.- Los temas que los profesores sugieren a los alumnos para consulten en Internet son Ciencias de la Información, Archivología y Bibliotecología, temas de actualidad que son difíciles de encontrar en los libros, imágenes, formatos digitales, recursos en línea, sociedad del conocimiento, investigación, artículos que estén relacionados con los programas de las asignaturas.
- 4.- 38 profesores manifestaron que recomiendan a sus alumnos consultar un directorio especializado para realizar sus investigaciones, lo cual indica que existe de su parte la iniciativa de utilizar herramientas que le proporcionen a los estudiantes información especializada. Sólo 2 profesores manifestaron no recomendar un directorio.
- 5.- 30 profesores indicaron que utilizan Internet en sus clases, otros 10 manifestaron no utilizar Internet en sus clases.
- 6.- Un número de 40 profesores indicaron mantener actualizado el contenido de la materia que ellos imparten en la Escuela.

- 7.- Los profesores han manifestado que realizan búsquedas de información en Internet para apoyar el contenido académico de las asignaturas, lo que está representado por los 40 docentes consultados.
- 8.- Las páginas web que recomiendan los profesores a los alumnos para la realización de las tareas asignadas en la cátedra son las referidas a Instituciones y Organizaciones Nacionales e Internacionales reconocidas, como por ejemplo IFLA, UNESCO, LIBRARY OF CONGRESS, OCLC, CONAC. También recomiendan sitios web de asociaciones y universidades nacionales, latinoamericanas e Iberoamericanas y europeas como UNAM, CUIB, UCV., así como revistas especializadas en el área de la información como Library Trends, Library Journal, entre otras.

Temática:	Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la Información
Volumen:	495 registros
Fuente:	Internet
Programa:	Dreamweaver
Vigencia de la Información:	2000-2004
Buscador Utilizado:	Google
Contenido:	Especializado
Actualización:	Mensual

**DIRECTORIO EN
CIENCIAS DE LA INFORMACION**



Ciclo Básico

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Profesional Archivología

Pensum 1982

Ciclo Profesional Bibliotecología

Pensum 1982

Talleres y Seminarios

Pensum 1982

PÁGINA N° 1

CICLO BÁSICO (PENSUM 2003)



**DIRECTORIO EN
CIENCIAS DE LA INFORMACION**

23 de Nov del 2004

PRESENTACION

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Básico

**Ciclo Profesional
Archivología
Bibliotecología**

**Talleres y
Seminarios**

Pensum 2003 > Ciclo Básico

Primer Período

8002 Inglés I
8113 Desarrollo Social Económico de Venezuela I
8115 Historia de la Cultura I
8119 Introducción a las ciencias de la información
8117 Matemática Básica
8118 Expresión oral y escrita

Segundo Período

8221 Introducción al Servicio de Información y Referencia
8116 Sociología
8111 Lógica
8218 Desarrollo Económico Social de Venezuela II
8215 Historia de la Cultura II
8216 Metodología de la Investigación I
8010 Inglés II





DIRECTORIO EN CIENCIAS DE LA INFORMACION

PÁGINA Nº 2
CICLO BÁSICO: PENSUM 1982

23 de Nov del 2004

PRESENTACION

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Básico

Ciclo Profesional
Archivología
Bibliotecología

Talleres y

Seminarios



Pensum 1982 > Ciclo Básico

Primer Período		Segundo Período	
8111	Lógica	8211	Clasificación del Conocimiento Científico
8112	Metodología de la Investigación I	8217	Psicología
8113	Desarrollo Social Económico de Venezuela I	8218	Desarrollo Económico Social de Venezuela II
8114	Bibliotecología General	8219	Estadística I
8115	Historia de la Cultura I	8215	Historia de la Cultura II
8116	Sociología	8216	Metodología de la Investigación II
8002	Inglés I	8010	Inglés II
Tercer Período		Cuarto Período	
8311	Lenguaje y Comunicación I	8411	Lenguaje y Comunicación II
8312	Metodología de la Investigación III	8412	Literatura Contemporánea de Venezuela
8313	Principios de Administración	8413	Fuentes de Información I
8314	Estadística II	8414	Introducción al Procesamiento de Datos
8315	Archivología General	8416	Historia del Libro II
8316	Historia del Libro I	8415	Principios de Catalogación y Clasificación
8007	Inglés III	8008	Inglés IV



DIRECTORIO EN CIENCIAS DE LA INFORMACION

23 de Nov del 2004

PRESENTACION

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Básico

Ciclo Profesional
Archivología
Bibliotecología

Talleres y

Seminarios



Pensum 1982 > Ciclo Profesional > Bibliotecología

Quinto Período		Sexto Período	
8510	Catalogación y Clasificación I	8620	Catalogación y Clasificación II
8518	Fuentes de Información II	8616	Selección y Adquisición de Materiales
8512	Bibliografía	8617	Bibliografía de las Humanidades
8517	Administración de Bibliotecas I	8618	Administración de Bibliotecas II
		8619	Bibliografía de la Ciencia y la Tecnología
Séptimo Período		Octavo Período	
8711	Organización Administrativa Venezuela	8851	Planeamiento Bibliotecario II
8710	Planeamiento Bibliotecario I	8852	Documentación e Información I
8717	Bibliografías de las Ciencias Sociales	8853	Biblioteca Comparada
8714	Medios Audiovisuales I	8813	Medios Audiovisuales II
8718	Taller Optativo I	8854	Taller Optativo II
		8855	Seminario I
Noveno Período		Décimo Período	
8941	Documentación e Información II	8951	Seminario III
8942	Bibliotecología Especializada		
8943	Automatización de Bibliotecas		
8914	Organización y Métodos		
8944	Seminario II		
8945	Taller Optativo III		

PÁGINA Nº 3

CICLO PROFESIONAL: BIBLIOTECOLOGÍA



DIRECTORIO EN CIENCIAS DE LA INFORMACION

PÁGINA Nº 4

CICLO PROFESIONAL ARCHIVOLOGÍA

29 de Nov del 2004

PRESENTACION

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Básico

Ciclo Profesional

Arquitectura

Bibliotecología

Talleres y

Seminarios

Pensum1982 > Ciclo Profesional > Archivología

Quinto Período

- 8511 Administración de Archivos
- 8512 Bibliografía
- 8513 Museología
- 8514 Nociones de Derecho y Legislación Archivística
- 8515 Catalogación y Clasificación de Archivística

Sexto Período

- 8611 Conservación y Restauración de Documentos
- 8612 Archivos Históricos I
- 8613 Paleografía I
- 8614 Producción, Selección y Espurgo
- 8615 Archivos Administrativos I

Séptimo Período

- 8711 Organización Administrativa Venezolana
- 8712 Archivos Históricos II
- 8713 Paleografía II
- 8714 Medios Audiovisuales I
- 8715 Archivos Administrativos II
- 8716 Bibliografía Archivológica

Octavo Período

- 8811 Historiografía Venezolana
- 8812 Planeamiento Archivístico
- 8813 Medios Audiovisuales II
- 8814 Diplomática

Noveno Período

- 8911 Instituciones de España, América y Venezuela
- 8912 Documentación e Información
- 8913 Automatización de Archivos
- 8914 Organización y Métodos
- 8915 Seminario I

Décimo Período

- 8924 Seminario II



DIRECTORIO EN CIENCIAS DE LA INFORMACION

29 de Nov del 2004

PRESENTACION

Pensum 2003

Ciclo Básico

Pensum 1982

Ciclo Profesional

Archivología

Bibliotecología

Talleres y

Seminarios

Pensum1982 > Ciclo Profesional > Talleres y Seminarios

Taller Optativo I

- 8718 Documentos digitales

Taller Optativo II

- 8854 Catalogación Automatizada

Taller Optativo III

- 8945 Indización de la Literatura Venezolana

Seminario I

- 8859 Políticas de Información en América Latina

- 8855 Gerencia del conocimiento

Seminario II

- 8944 Bibliometría



PÁGINA Nº 5

TALLERES Y SEMINARIOS

Descripción del Directorio Web

Conclusiones

- ❖ El uso de Internet es necesario para los estudiantes y profesores de la Escuela, ya que éste permite acceso a la información actualizada y rápida.
- ❖ Debe tenerse a Internet como una herramienta útil para investigar y conocer las innumerables posibilidades de información y comunicación que nos ofrece y las ventajas que de ella podemos obtener a nivel educativo.
- ❖ El Directorio es una guía que pone a disposición del personal docente y de los estudiantes, recursos electrónicos en el área de ciencias de la información en forma más accesible y directa.
- ❖ El avance tecnológico nos impulsa a generar nuevos recursos y productos, razón por la cual se ha creado este directorio web como ventana a la aplicación de conocimientos y actualización de las maneras de acceder a la información de forma determinada.
- ❖ Ha sido útil Internet en la creación de este directorio, no solamente por los recursos que ofrece, sino por el deseo que genera en los profesionales de la información en mejorar y organizar la información, para ofrecerle a los usuarios información de calidad.

Referencias

- El Camino fácil a los top web en español.* (1997). España: McGraw Hill.
- ADELL, J. (s/f). *Aplicaciones del uso de la informática y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.* 16 pp. [En línea]. Consulta: 15 Abril 2003. http://www.nuestraaldea.com/reflexones/info_en_edu.htm
- ADELL, J. (1996). Internet en la educación: una gran oportunidad [En línea]. *Next Conexión*, N° 11, Sept. 4 pp. Consulta: 31 julio 2003. <http://voltio.ujaen.es/te/enlinea/Pagina%20>
- ANDARA, N. G. (1999). *Guía Práctica para citar documentos consultados a través de Internet.* 7 pp. En línea. Consulta: 02 agosto 2003. <http://www.como%20citar%20documentos%20%electronicos-ucv.htm>.
- ÁNGEL, J. (1999) Los Directorios e Internet. En *It Manager*. Caracas, Vol.7, N° 7. Oct. pp. 72-76.
- BALESTRINI ACUÑA, M. (2003). *Cómo se elabora el proyecto de investigación.* Caracas: Servicio Editorial.
- BARTOLOMÉ PINA, A. R. *Los Cambios que hacen necesaria Internet en la educación.* 2 pp. [En línea]. Consulta: 26 julio 2003. http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/eschola2002/comun_cv_bartolome.htm
- CÁRDENAS, L. A. (1995). *Los retos del siglo XXI: Sociedad del conocimiento y Educación.* Caracas: FEDUPEL.
- CHEPEN, J. (1998). *Internet es fácil: Experiencias de un usuario común.* Caracas: Los libros de El Nacional.
- FERNÁNDEZ FELIZ, J. C. (s/f). *Internet en la educación.* 2 pp. [En línea]. Consulta: 26 julio 2003. <http://www.parqueciencia.com/congreso/comunicaciones/e107.htm>
- FOCUS WEB WORKS. (s/f). *Preguntas más comunes.* 1 p. [En línea]. Consulta: 9 julio 2003. <http://focuswebworks.com/es/faq.htm>
- GAVIRIA, W. (1993). *El concepto de la investigación, la investigación de campo y técnicas para recoger información.* Caracas.
- GAVIRIA, W. (1993). *Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo de licenciatura.* Facultad de Humanidades y Educación UCV. Escuela de Bibliotecología y Archivología. Caracas
- Importancia de Internet en la escuela.* (s/f). 1 p. [En línea]. Consulta: 26 julio 2003. <http://www.usa.es/dfa/agm/docencia/FEG&91.2teoriavertudes/InternetEducacion.htm>
- MARTÍN VEGA, A. (1995). Las Obras de consulta o referencia de información primaria. En *Fuentes de Información General.* (pp. 75-79).

- MORA, C. (s/f). *Resumen y Adaptación de las Normas del Manual de la APA para el desarrollo de monografías y trabajos científicos*. (S.N).
- MOREN, P. (2003). *Actualidad, veracidad y honestidad, claves para la calidad del contenido web*. 19 de Septiembre 2003. 2 pp. [En línea]. <http://www.diariomedico.com/edicion/noticia/0.2458,392960.00.htm>
- MERLO VEGA, J. A. (2003). *La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas*. Universidad de Salamanca. Facultad de Traducción y Documentación. España, 18 Agosto. 7pp. [En línea]. Consulta: 12 febrero 2004. <http://exlibris.usal.es/merlo./escritos/calidad.htm>
- SANTOS, H. (2004). *Catalogación y clasificación: Bibliografía selectiva y retrospectiva- 2003-1997*.
- SHARON, T. (2000). *Bibliotecas Digitales en Internet*. Frank Ariel J. 66th IFLA Council and General Conference, Jerusalén, Israel, 13-18 Agosto. 9 pp. [En línea]. Consulta: 15 Mayo 2003]. <http://www.ifla.org/iv/ifla66/paper/029-142.htm>.
- SCHROCK, K. (2004). *Evaluación crítica de una página web*. Orleáns, Estados Unidos, 19 de Julio. 3 pp. [En línea]. Consulta: 07 Agosto 2004. <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnvID=009>
- TERÁN DE SERPENTINO, M. (2001). *Aplicación de un modelo para evaluar planes de estudios*. Universidad de los Andes.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Bibliotecología y Archivología. (1982). *Resumen del Plan de Estudios Vigente*.

LOS BIBLIOTECÓLOGOS QUE DEBERÍAMOS SER

AILÉ FILIPPI

MARIANA GONZÁLEZ

*Ministerio del Trabajo y Seguridad Social
(MINTRA)*

ailfi@yahoo.com

narimagi@yahoo.com

RESUMEN

Se plantea proponer el verdadero rol del bibliotecólogo en la era de la información, como objetivo principal de esta investigación. Éste será alcanzado determinando las características que debe poseer el profesional para el manejo y aplicación de las TIC's. Esta investigación se enmarca en el contexto de exploración y análisis de la situación actual del profesional de la información, a nivel nacional, tomando como población total los bibliotecólogos integrantes del grupo de archivos y bibliotecas hospedado en Yahoo; mediante el empleo de indicadores que permitirán cuantificar la adaptación del profesional a las TIC's; obteniendo como resultado el perfil del profesional promedio ante las tecnologías, permitiendo una comparación con el profesional que deberíamos ser.

PALABRAS CLAVE: TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC's), BIBLIOTECARIO, GESTIÓN DE INFORMACIÓN.

Introducción

Hay que considerar que en el contexto social contemporáneo, enmarcado por la era postmoderna, hay un reconocimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación como factores diferenciados en el desarrollo social y económico de los países y las regiones. La sociedad actual, denominada “sociedad de la información”, donde el mundo es considerado como una aldea global, el Profesional de la Información es testigo presencial de la transformación de su labor. Siempre han existido personas encargadas de resguardar y difundir la información, con el paso del tiempo tanto el nombre de estos profesionales como la manera de difundir su labor han variado, pero no así su esencia. El bibliotecólogo trata con público que asiste a la Unidad de Información, sigue trabajando con fichas catalográficas, reglas de catalogación y clasificación; dichas fichas conformar el catálogo público. No obstante ahora debe interactuar con bases de datos, digitalizaciones, realidad virtual, documentos multimedia, hipervínculos, entre otras herramientas con las que antes no contaban.

Los profesionales de la información deben tener dominio de las tecnologías, así como la capacidad de adaptarlas a sus necesidades; es por ello que se plantea esta investigación. El fin es determinar las características de los bibliotecólogos que deberíamos ser.

Marco teórico

Evolución del profesional desde la automatización de los procesos de las bibliotecas

El proceso de automatizar las bibliotecas es relativamente reciente, ya que se comienza a pensar en automatización en 1968 cuando aparece el formato MARC (*Machine Readable Cataloguing*) para

representar e intercambiar la información bibliográfica. En los años 1970 nace el protocolo Z39.50 que es una norma para consultar catálogos de bibliotecas en Internet utilizando las mismas reglas para todos los catálogos, y en el año 73 aparece el ISO 2709 como representación informática del formato MARC.

Es así como a finales de la década de los 80 se ve la necesidad de automatizar los procesos de las bibliotecas, en primer orden su OPAC, para lograr darle acceso a la base de datos a los usuarios. El uso de la red es local pero se empieza a utilizar para consultar catálogos de otras bibliotecas y conectar algunos de ellos entre sí para aprovechar la catalogación por copia.

En los años 90 el uso de la red empieza a ser mayor para el trabajo de catalogación local y de intercambio entre los catálogos de diferentes bibliotecas; en distintas partes del mundo es frecuente encontrar bibliotecólogos usando la catalogación de la *Library of Congress* o de la *British Library*. Y desde finales de los 90 hasta la actualidad, se ve el uso intensivo y en crecimiento de las Bibliotecas Virtuales.

¿El bibliotecólogo tradicional desaparecerá?

Este es un tema ampliamente discutido en el ámbito de la bibliotecología, pero es un punto al cual debe hacerse mención.

Desde las tablillas sumerias hasta el nacimiento de las Bibliotecas Virtuales el papel del bibliotecólogo, en esencia, no ha variado. Siempre ha tenido que ser el custodio y conservador de los documentos. En este caso el cambio ha estado en los medios de los cuales dispone para lograr su trabajo.

El cambio real que esta profesión está viviendo es en su manera de difundir la información. Bien se sabe que los bibliotecólogos más ilustres fueron los monjes, en la época Medieval, quienes no permitían el acceso a los libros, puesto que su contenido era restringido, disponible sólo para elites. Los monjes afirmaban que no todas las personas estaban preparadas para obtener conocimiento o para

interpretar la información contenida en los libros. A través de los años se ha vuelto necesario el acceso a la información (la información, definitivamente, es poder). El bibliotecólogo ha visto como su profesión se ha ido transformando desde la conservación y resguardo de la documentación hasta la diseminación de la misma por medios tecnológicos.

Hoy la calidad de un servicio de información está medida por el resguardo del acervo documental; pero además es preponderante en la actualidad la capacidad tanto del profesional como del centro donde labora para satisfacer las necesidades de información del usuario, empleando herramientas tecnológicas, ya que las mismas ayudan a abarcar un mayor espectro de usuarios, no obstante deben adaptarse a los requerimientos del bibliotecólogo, del centro y del usuario, que en contextos específicos siempre tendrán exigencias diferentes.

Situación actual del profesional de la información

El bibliotecólogo diseña, planifica, administra y evalúa los sistemas de información. La labor de este profesional es preservar y coleccionar la información bibliográfica y documental; éste conoce de la organización de la información, así como de las tecnologías que permiten el manejo de las mismas.

Para mostrar la situación actual del profesional se realizó una matriz FODA.

Fortalezas:

- ❑ Ser autodidactas en el aprendizaje y aplicación de las tecnologías en los procesos bibliotecario, ya que las instituciones educativas brindan superficialmente el manejo de las TIC's aplicadas a las bibliotecas.
- ❑ Capacidad para trabajar con grupos interdisciplinarios; para el diseño e implantación de sistemas de información de la institución en la que labora.
- ❑ Maneja eficientemente métodos y técnicas que facilitan la organización, búsqueda y recuperación de la información.

- ❑ Conocer las necesidades de información y los perfiles de usuarios reales y potenciales; para estructurar sistemas que permitan satisfacer sus requerimientos informacionales.

Oportunidades

- ❑ Se cuenta con herramientas tecnológicas, para la gestión de una biblioteca.
- ❑ Se cuenta con lenguajes informáticos para la comunicación entre OPACs que permiten realizar de forma eficaz algunos procesos, como por ejemplo las migraciones.
- ❑ Disponibilidad de cursos de actualización para procesos bibliotecarios.
- ❑ Sin un profesional de la información, los recursos de una biblioteca son subutilizados

Debilidades

- ❑ Los profesionales no se actualizan constantemente.
- ❑ Desconocimiento de las herramientas tecnológicas para la gestión de una biblioteca.
- ❑ Desconocimiento de los lenguajes informáticos para la comunicación entre OPACs.
- ❑ Aplicar sistemas que no son convenientes al centro donde se está laborando, puesto que no están orientados al usuario.

Amenazas

- ❑ El desconocimiento de las herramientas disponibles puede llevar a que algunos proveedores vendan productos que no están acordes con los requerimientos del centro de información.
- ❑ No comprender lo que involucra los procesos que implican lenguajes informáticos (migraciones) puede traer como consecuencia la pérdida de datos importantes para el funcionamiento eficaz y eficiente del centro de documentación.
- ❑ El alto costo de los cursos de actualización para procesos bibliotecarios, impiden que un profesional con ingresos promedios pueda costear los mismos.

- ❑ Muchas de las planificaciones presupuestarias de instituciones y empresas no asignan recursos adecuados a las bibliotecas, siendo subutilizado el profesional de la información.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación responde al tipo descriptiva, puesto que se persigue detallar una realidad, en este caso la realidad del profesional de la información.

Instrumento de recolección de datos

Con el fin de obtener el perfil del profesional actual, se estudió a un grupo de bibliotecólogos por medio de la aplicación de un cuestionario cerrado, constituido por preguntas con opciones. El cuestionario estuvo constituido por trece (13) preguntas en total, diez (10) preguntas personales y tres (3) interrogantes referentes al centro de información en el que labora el profesional que responde el cuestionario.

Población y muestra

Población

Los profesionales encuestados son los que están identificados como bibliotecólogos en la base de datos contenida por el grupo virtual de Archivos y Bibliotecas, hospedado en Yahoo (<http://espanol.groups.yahoo.com/group/archivosybibliotecas/>). El cuestionario fue enviado a un total de cuarenta y siete (47) bibliotecólogos.

Muestra

De los cuarenta y siete (47) profesionales que recibieron el cuestionario, respondieron siete (7), los cuales fueron tomados como muestra.

Indicadores para medir la adaptación del bibliotecólogo a las TIC`s

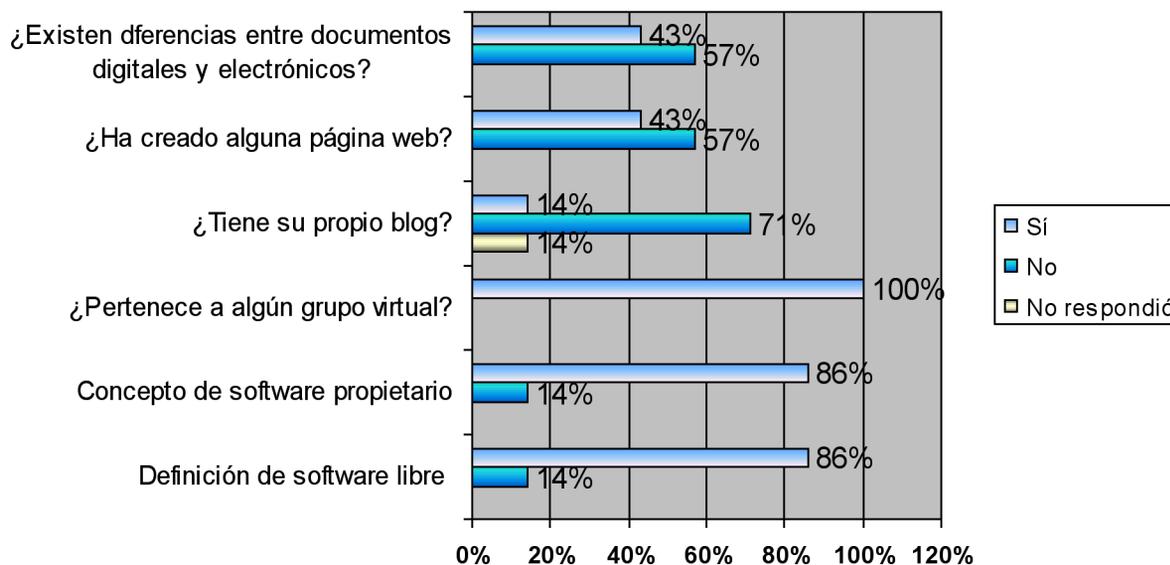
Los indicadores que se determinaron para estimar la adaptación del bibliotecólogo a las Tecnologías de Información y Comunicación fueron:

- ❑ **CONOCIMIENTO:** noción que los profesionales en bibliotecología del grupo de archivos y bibliotecas, poseen acerca de software libre, software propietario, programas de creación de bases de datos, sistemas de gestión bibliotecaria, web semántica, entre otros
- ❑ **Uso:** empleo de herramientas tecnológicas en la unidad de información donde labora y a nivel personal.

Resultados

GRÁFICO 1.

PREGUNTAS PERSONALES, CON RESPUESTAS ALTERNATIVAS



Al interrogar con respecto a la existencia de diferencias entre documentos digitales y electrónicos, 43% de los profesionales que respondieron el cuestionario afirman la presencia de alguna diferencia entre los documentos digitales y virtuales, y 57% niega la existencia de algunas diferencias. Definiendo como documentos virtuales a aquellos que son concebidos bajo este formato y los digitales como documentos impresos que por algunos procesos (tipeo, escaneo, OCR o fotografía) son convertidos en electrónicos; se denota claramente la presencia de algunas diferencias. Esto implica que 57% maneja conceptos confusos con respecto a los documentos digitales y virtuales.

Al preguntar acerca de la creación de una página web, 43% afirmó haber elaborado una y 57% negó haber creado alguna vez una página en diseño web.

En las respuestas a la interrogante con respecto a poseer un blog, 71% negó tener alguno, 14% sí disfrutaban de su propio blog y 14% no respondió.

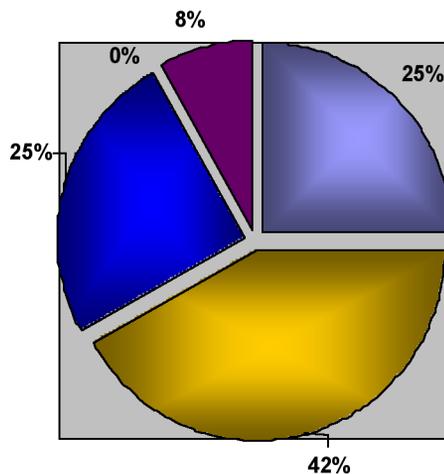
Con respecto a la pregunta que aborda la pertenencia a algún grupo virtual, 100% afirma que está vinculado a alguno.

De los profesionales que respondieron el cuestionario, 14% no tiene noción de la definición de software propietario, mientras que 86% maneja el mencionado concepto.

El concepto de software libre es desconocido por 14% de los profesionales que respondieron el cuestionario y 86% maneja la definición del mismo.

GRÁFICO 2.

¿CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS ENTRE SOFTWARE LIBRE Y SOFTWARE PROPIETARIO?

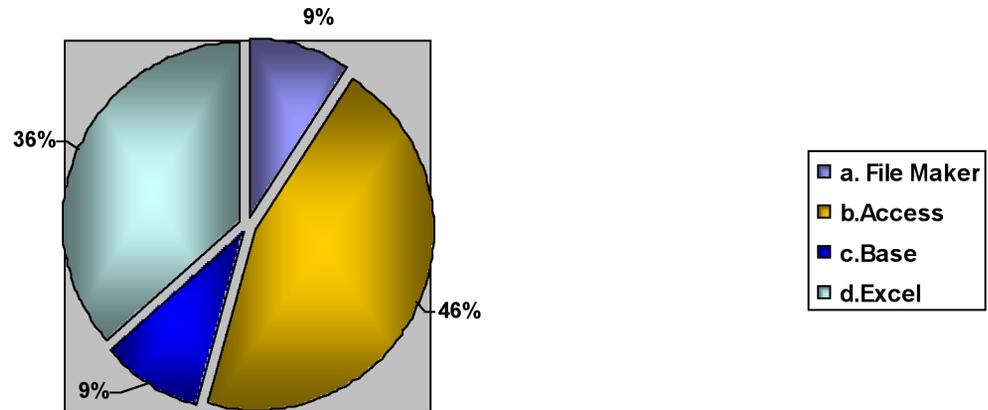


- a. Software bajo distribución vs. Software bajo licencia
- b. Software gratuito vs. Software comercial
- c. Acceso al código fuente vs. Acceso a nuevas versiones
- d. Versiones estables en largos periodos vs. Versiones estables en lapsos cortos
- e. No respondió

En la pregunta referente a las diferencias entre *software* libre y *software* propietario, 25% escogió como respuesta correcta la literal a, 42% la literal b, 25% optó por la c, ninguno de los participantes escogió la d y 8% no respondió.

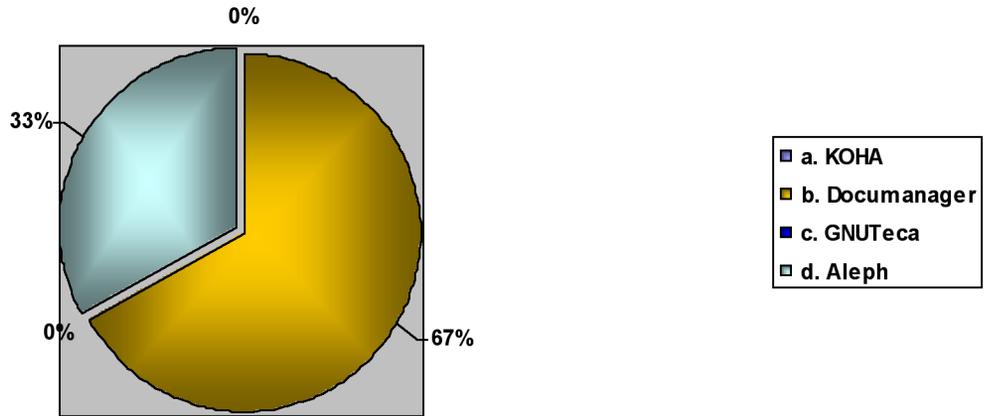
Existen diferencias del *software* libre con respecto al *software* propietario; entre las opciones propuestas por el cuestionario las correctas eran *a. software bajo distribución vs. software bajo licencia*, *c. acceso al código fuente vs. acceso a nuevas versiones*, *d. versiones estables en largos períodos vs. versiones estables en lapsos cortos*. Tomando en cuenta esos resultados, se puede observar que 42% de los profesionales que respondieron el cuestionario escogió una opción incorrecta.

GRÁFICO 3.
¿CUÁLES PROGRAMAS DE CREACIÓN
DE BASE DE DATOS HA OPERADO USTED?



En la interrogante con respecto a los programas de creación de base de datos operados por los profesionales que respondieron el cuestionario, la opción literal *b. Access* obtuvo 40%, la opción literal *d. Excel* fue escogida por 36%, la *a. File Maker* fue seleccionada por 9%; igualmente la opción *c. Base*.

GRÁFICO 4.
**¿CUÁL DE LOS SIGUIENTES SISTEMAS
 DE GESTIÓN DE UNIDADES DE
 INFORMACIÓN CONOCE USTED?**



Al preguntar acerca de los sistemas de gestión bibliotecaria, Documanager obtuvo 67%, Aleph fue seleccionado por 33% de los profesionales que respondieron el cuestionario; mientras que KOHA y GNUTeca no fueron escogidos; lo que quiere decir que no son sistemas conocidos.

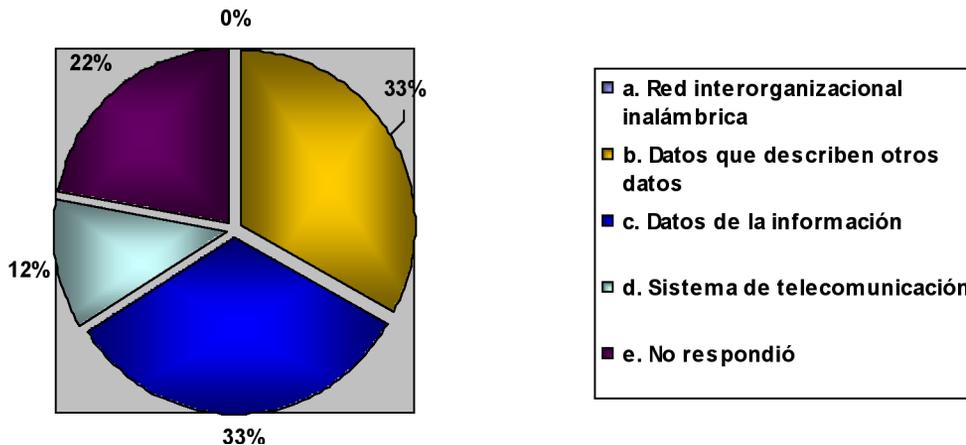


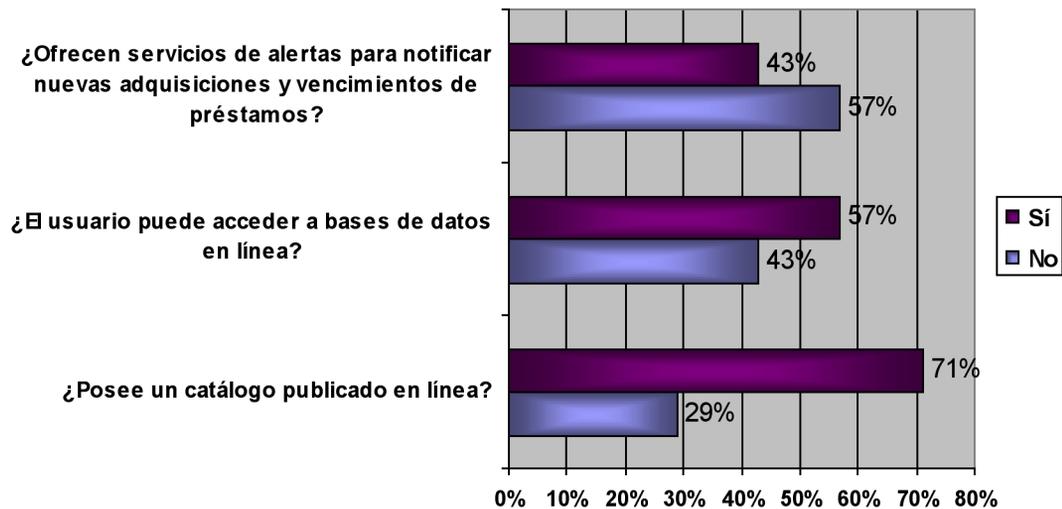
GRÁFICO 5.
¿CÓMO PODRÍA DEFINIR WEB SEMÁNTICA?

Las opciones que respondían la interrogante que abordaba la definición de web semántica obtuvieron los siguientes porcentajes: a. Red interorganizacional inalámbrica 0%, Datos que describen otros datos 33%, Datos de la información 33%, sistema de telecomunicación 12% y 22% no respondió la pregunta.

La definición textual de web semántica es “datos que describen otros datos”; según World Wide Web Consortium (2006), lo que implica que sólo 33% respondió de forma acertada.

GRÁFICO 6.

PREGUNTAS REFERENTES AL CENTRO DE INFORMACIÓN
DONDE LABORAN LOS PROFESIONALES QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO



Con respecto a las preguntas referentes al centro de información donde laboran los profesionales que respondieron el cuestionario, se determinó que 71% disponen de catálogo en línea, 57% ofrecen acceso a bases de datos vía web y 57% no poseen servicios de alerta.

Conclusiones

Según los datos recogidos mediante las respuestas al cuestionario aplicado a los profesionales en bibliotecología, se puede deducir que el 42% de los profesionales tienen un concepto errado de lo que es software libre, confundiéndolo con software gratuito. El 36% de los bibliotecólogos emplea Excel como manejador de base de datos, siendo éste una aplicación para crear hojas de cálculo.

De los sistemas integrados de gestión bibliotecaria colocados como opciones en el cuestionario, ningún profesional conoce los sistemas bajo software libre (KOHA, GNUtEca). El 71% de los profesionales no poseen un blog y 57% no ha creado una página web.

La web semántica es definida correctamente por 33%, y el 43% reconoce que existe diferencia entre documentos electrónicos y digitales.

Esta investigación sirvió para ratificar una característica de los bibliotecólogos: la apatía en la participación en trabajos de investigación. No obstante, gracias a las siete (7) personas que respondieron pudimos culminar este trabajo.

El bibliotecólogo desconoce las nuevas aplicaciones y las posibilidades que ofrecen las herramientas de vanguardia. Asimismo, el profesional de la información raramente se apropia de las herramientas tecnológicas, sólo se adecua a los que le ofrecen sus proveedores.

Para llegar a ser el profesional ideal en bibliotecología es necesario dominar y aplicar las herramientas apropiadas para mejorar la calidad del servicio brindado a los usuarios. Además, es necesario conocer, manejar y aplicar las herramientas que ofrecen las TIC's, con el fin de manejar y mejorar los procesos a través de las mismas. La tecnología permite algo más que automatizar los procesos tradicionales; se pueden brindar nuevos servicios, satisfacer muchas más necesidades de información y gestionar la unidad de información de forma más eficaz y eficiente.

Referencias

- BIBLIOTECA DANIEL COSÍO VILLEGAS. (2000). *Bibliotecas en Z39.50*. Octubre 12, 2006. En <http://biblio.colmex.mx/computo/z39.htm>
- PERFILES PROFESIONALES. (2006). *Bibliotecología*. Noviembre 13, 2006. En <http://www.mi-carrera.com/Bibliotecología.pdf>.
- REDIRIS. (2003). *¿Para qué usan la red las bibliotecas?* Octubre 28, 2006. En <http://www.rediris.es/rediris/boletin/46-47/ponencia15.html>.
- ROMÁN, J. (2006). *Automatización de bibliotecas con SIABUC*. Octubre 28, 2006. En <http://siabuc.ucol.mx/docs/toc.pdf>
- SAORÍN, T. (2002). *Modelo conceptual para la automatización de bibliotecas en el contexto digital* (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Octubre 25, 2006. En http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDF-0725106-121514//SaorinPerez.pdf
- SHANHONG, T. (2000). *Gestión del conocimiento en las bibliotecas del siglo XXI*. Octubre 10, 2006. En www.ifla.org/IV&ifla66/papers/057-110s.htm
- WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (2006). *Guía breve de web semántica*. Octubre 10, 2006. En <http://www.3c.es/Divulgación/Guiasbreves/WebSemantica>
- ZICK, L. (2000). *The work of information mediators: A comparison of librarians and intelligents software agents*. Noviembre 10, 2006. En www.firstmonday.org/issues/issue5_5/zick/index.html

**PROPUESTA DE CREACIÓN
DE UN SITIO WEB PARA
LA UNIDAD DE SERVICIOS
DE INFORMACIÓN
"BELARMINO LARES"
DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DE VENEZUELA**

ANA MIREYA HERNÁNDEZ
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Bibliotecología
anamireya@gmail.com

RESUMEN

Proyecto que corresponde a una investigación de campo tipo exploratoria-descriptiva donde se definen lineamientos de acción que sustentan la propuesta de creación de un sitio web, que permita la comunicación permanente entre los usuarios y la USI "Belarmino Lares". El modelo propuesto se diseñó en lenguaje HTML mediante el editor y administrador de sitios web Microsoft Front Page 2000 Premiun. El contenido se seleccionó de acuerdo a los resultados arrojados en el estudio de usuarios, el diagnóstico de la Unidad de Servicios de Información y la revisión documental de la literatura especializada en el tema. La muestra estuvo conformada por 274 usuarios entre internos y externos. Arrojó como resultado, entre otros, la necesidad de mejorar los servicios que presta actualmente la unidad de servicios de información y el apoyo de los usuarios para el establecimiento de servicios de información a través de la red Internet. El diagnóstico se realizó mediante entrevistas estructuradas a 2 directivos de la unidad y observación directa en la sede, dando como resultado la necesidad de adecuar los servicios a los nuevos tiempos y observando que la unidad dispone de recursos para la ejecución de la propuesta.

PALABRAS CLAVE: SITIOS WEB DE BIBLIOTECAS-VENEZUELA, INTERNET (RED DE COMPUTADORES), SERVICIOS DE INFORMACIÓN-EVALUACIÓN.

Introducción

El avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el desarrollo de la *World Wide Web* (WWW), y la aparición de cada vez más información en formato digital, han propiciado la madurez de los sistemas de automatización de bibliotecas y los catálogos en línea, permitiendo la creación de servicios bibliotecarios en redes electrónicas on line.

Uno de los mayores avances es acceder a la información sin restricción geográfica, a través de Internet. Sin embargo, esto supone un reto para las unidades de información como servicios de apoyo a las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria y como organizaciones inteligentes garantes de la satisfacción de información de sus usuarios.

Con las conexiones de red y la habilidad de recuperar recursos, es evidente que la labor bibliotecaria está centrando sus esfuerzos en el almacenamiento, análisis y difusión del conocimiento en tiempo real, acorde con la configuración de un mundo globalizado. El objetivo ahora es organizar y sistematizar en un solo sitio Web lo que necesitan los usuarios.

La creación de la llamada biblioteca electrónica donde el usuario no necesita concurrir al edificio en busca de información, sino que usuarios de todo el mundo acceden a la biblioteca y recopilan información a través de la red, evidencia la necesidad que tienen las unidades de servicios de información universitarias de hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de la gestión del conocimiento para suministrar productos y servicios altamente especializados a sus usuarios.

El presente proyecto corresponde a una investigación de campo, la cual intenta a través de la definición de lineamientos de acción sustentar una propuesta de creación de un sitio web como servicio de información en línea, que permita la comunicación permanente entre los usuarios y la Unidad de servicios de información “Belarmino Lares”, así como dar a conocer esta unidad fuera del ámbito universitario.

La importancia de este trabajo radica en que aporta información necesaria para el diseño de un sitio web de la USI “Belarmino Lares”, como un servicio de información para la difusión de los recursos de información en línea facilitando la labor de investigación y docencia tanto a nivel de escuela como de la comunidad universitaria en general.

Marco Teórico

Los proyectos de investigación académica en el área de bibliotecología relacionados con las TIC, y más específicamente con formatos web, comienzan a realizarse a partir del año 2000. La mayoría tienen como misión facilitar al usuario el acceso de forma rápida y eficiente a información actualizada, completa y de interés, mediante registros a texto completo y catálogo en línea, en una interfaz fácil de manejar y en lenguaje sencillo. Existe además una gran cantidad de experiencias y proyectos para la difusión de fuentes y recursos de información a través de la Web, tanto a nivel nacional como internacional.

Dentro de los beneficios atribuidos a Internet está el acceso a la información sin limitaciones de espacio/tiempo, posibilidad de compartir recursos, de diseminar información en menor tiempo, optimización del uso de las TIC, promoción de las publicaciones electrónicas de las organizaciones e instituciones académicas y no académicas, viabilidad de promover la educación a distancia y contribuir a la democratización del acceso a la información.

Vista desde las organizaciones, Internet es una tecnología que ofrece servicios tales como: transferencias de archivos, correo electrónico, videoconferencias, Internet *Relay Chat* y la *World Wide Web* (WWW, W3 o simplemente Web).

La Web nace en 1989, en un laboratorio europeo de física de partículas (CERN). Los investigadores querían un método único que realizara la actividad de encontrar cierta información, traerla a la com-

putadora y ver algún documento o gráfico a través de una interfase única eliminando la complejidad de otras herramientas conocidas.

El concepto de herramienta Web más conocido en el mundo es el HIPERTEXTO. Se trata de enlaces o vínculos (Links) que conectan las páginas entre sí al hacer clic sobre ellos, el *software* se encarga de traer esa página en especial. Dichos links “contienen la dirección del computador” en el cual se puede encontrar información relacionada y el método que se necesita para tener acceso a ella (Davis, 1996: 3).

Los enlaces suelen ser de dos tipos: de texto como una palabra, un nombre, una oración, etc.; e iconográfico, también llamado hipermedia, como una figura, un símbolo, etc. Otra herramienta importante de la WWW es la multimedia, que permite a cualquier documento Web incorporar textos, gráficos, sonidos, fotografías y hasta video.

“Las <Páginas> Web no son más que archivos situados en los cientos de miles de computadoras conectadas a Internet” (Stout, 1996: 6). Partiendo de este concepto, se puede decir que todos los archivos web son páginas o están compuestos por páginas web.

Encontramos así que página web es un documento realizado en un lenguaje de programación denominado HTML que puede contener imágenes, sonidos, animaciones multimedia y otras aplicaciones como hipervínculos, etiquetas, etc. que permiten estructurar sus contenidos en: marcos, tablas, formularios, etc. (Sebas, 2004).

Estos recursos electrónicos en un principio fueron denominados archivos o simplemente páginas web, con el desarrollo de la web se han incorporado términos específicos para diferenciarlos. En la literatura, frecuentemente se encuentran términos como web site, portales y bibliotecas digitales para designar documentos, archivos o páginas web.

Con respecto al web site o sitio web, no existe ambigüedad en su definición, se trata de un conjunto de páginas web que forman una unidad única. Incluso se puede tener un sitio web de una sola página, y es entonces cuando los términos página web y sitio web se usan indistintamente.

Estos documentos suelen estar “compuestos por una página principal y otras páginas secundarias, gráficos, recursos multimedia y otros archivos asociados que se almacenan en un servidor web o en el disco duro de un equipo” (Sebas, 2004).

El objetivo de este tipo de archivo a menudo es ofrecer servicios y referencias que son entregados digitalmente a una o varias comunidades de usuarios por medio de redes de computadoras.

Gracias a las TIC y a este nuevo modelo de relación/interconexión, que reedifica la manera como funcionan los procesos de aprendizaje y la vida social en general, es posible un nuevo modelo de servicio bibliotecario que se ha extendido por la red.

Las unidades de servicios de información (USI)¹ han optado por participar en la utilización de las TIC, ofreciendo a los usuarios servicios telemáticos que permiten emular y extender los servicios convencionales de consulta, localización y recuperación de información, además de mantener los ya existentes.

Una aplicación utilizada por los servicios de información son las páginas Web o Web Site, que han sido adoptadas por muchas bibliotecas a nivel mundial, haciendo uso de todos los servicios ofrecidos por la Internet. (García y García, 1999: 161).

Blázquez, J. (1997: 8), en una ponencia sobre las bibliotecas e Internet, destaca tres beneficios principales que se derivan del uso de las TIC en las bibliotecas:

- ❖ El acceso a la información que reside en Internet
- ❖ La comunicación con otros profesionales, bibliotecas y el público
- ❖ La mejora de los servicios de consulta

Otros beneficios que también señala Blázquez (1997) son la mejora en la calidad de los servicios bibliotecarios, la mejora del papel de la biblioteca de cara al público y la reducción de costos en la adquisición de materiales, sobre todo si se realiza vía Internet.

1- Centros de información constituidos por bibliotecas, centros de documentación, archivos y otros; donde se interrelacionan los diferentes servicios manuales y automatizados, siendo la información digital el instrumento esencial para la adquisición y producción del conocimiento en el mundo actual. (Reglamento de las UDI-FHE-UCV, 2002).

En opinión de García y García (1999) la combinación de texto, sonido, imágenes fijas y en movimiento, digitalizadas o multimedia, es el servicio más atractivo a los usuarios y de mayor utilidad para una biblioteca o para el servicio de información de esa unidad en concreto.

Otra ventaja que destacan estos autores es la de permitir que el usuario desde su propia pantalla pueda copiar a través de su impresora o guardar en un archivo de su computador aquellas páginas o textos completos que le interesen, como un servicio conexo del Web Site. Como servicio de información bibliográfica, las páginas Web son herramientas de búsqueda y consulta de obras y repertorios electrónicos.

En este escenario tecnológico de redes, a las USI se les plantean una doble función. Por un lado debe actuar como autora al crear y mantener una página web en la que informa de la historia, colecciones (física y virtual), servicios, actividades culturales, dirección de correos electrónicos, etc.; y por el otro, actúa como usuaria al seleccionar, adquirir o contratar servicios para acceder a publicaciones electrónicas en la red, bases de datos en línea y posibilitar la consulta tanto en línea como convencionalmente a sus usuarios que acuden al local de la USI, o los que se conectan con su computador/servidor y direccionarlos a través del hipertexto como una estrategia de solución de problemas para que él pueda escoger su propio camino hacia la información relevante a su necesidad.

Metodología

El trabajo es de tipo exploratorio-descriptivo, por cuanto se hizo, en un primer momento, una exploración de la situación real de la USI Belarmino Lares y de las necesidades de información de sus usuarios, lo cual sirvió de base para la realización del modelo de servicio de información en línea para dicha unidad.

De acuerdo a lo antes planteado, se incorporó el tipo de investigación denominado “proyecto factible”, porque permitió orientar el estudio como proceso a seguir paso a paso hasta llegar a la creación del modelo de formato Web Site para la Unidad.

Hacer esta combinación en una misma investigación fue factible, puesto que “una misma investigación puede abarcar fines exploratorios en su inicio (...), todo según los objetivos del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 1998: 71).

La población objeto de investigación estuvo constituida por los usuarios reales, tanto internos como externos, de la USI Belarmino Lares que solicitaron servicios durante el semestre 2005/1 en el que se realizó la medición. Se incluyeron los usuarios externos a la Escuela de Psicología, con el fin de conocer el alcance de la USI en el resto de la comunidad universitaria y en la sociedad venezolana.

Para efectos de la recolección de la información se tomó una muestra de 274 usuarios divididos en 146 usuarios internos de la escuela de psicología y 128 usuarios externos a la escuela. Utilizando para su estimación la base de datos de usuarios inscritos en la unidad en el semestre 2005/1 y el promedio de consultas realizadas por los usuarios externos durante el semestre 2004/2.

El tamaño de la muestra fue estimado, mediante el sistema de muestreo estratificado proporcional al azar, por tratarse de usuarios internos y externos, utilizando para la estimación del tamaño el Programa STATS, una aplicación computacional que forma parte de la obra de la obra de Hernández, Fernández y Baptista (1998). Estimándose un margen de confianza de 95% y un margen de error de 5% lo cual le confirió un alto grado de representatibilidad a la muestra.

Se escogió el diseño de campo no experimental, puesto que se estudió la situación tal y como se presentó en su contexto natural, sin provocación intencional ni manipulación alguna de variables. Dentro de los tipos de investigación no experimental se escogió el tipo transeccional porque “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado” (Hernández, Fernández y Baptista, 186).

De esta manera, atendiendo a su dimensión temporal, el diseño permitió que el proceso de investigación se desglosara en etapas, hasta llegar al logro de todos los objetivos propuestos. A fin de definir las bases de acción y diseñar el Web Site se efectuaron las siguientes etapas: diagnóstico de la situación actual de la USI Belarmino Lares, estudio de las necesidades de información de los usuarios de la Unidad (Ambas permitieron la escogencia de productos y servicios a presentar), escogencia y evaluación del programa tutorial y herramientas multimedia, creación propiamente dicha del modelo de web site (tamaño, formato, tipo de letra, etc.). En esta etapa se estableció también el sistema de navegación, evaluación de la factibilidad de la propuesta en cuanto a software, hardware y recursos, por último, se diseñó el informe que contiene la información referente a los estudios realizados (análisis e interpretación de datos, cuadros, gráficos, etc.), el modelo de sitio web y las conclusiones obtenidas.

Cabe destacar que, en paralelo a cada etapa, se realizaron abordajes a los elementos teóricos-conceptuales (arqueo de fuentes) a fin de actualizar y tener un manejo sólido del marco teórico.

Para la recopilación de los datos en la investigación se utilizaron tres técnicas, las cuales son: Fichaje, Entrevista Estructurada (consistió en la elaboración previa de un guión de preguntas), Cuestionario de Estudio de Usuarios (se trató de un instrumento adaptado y validado por juicio de expertos).

El proceso de los datos implicó un análisis cualitativo en algunos casos y codificación de preguntas y respuestas, elaboración de los libros de códigos, transcripción de los datos que implicó la elaboración de una matriz de datos y la manipulación estadística de los datos mediante el *software Microsoft Excel*, con la respectiva elaboración de cuadros y gráficos.

Resultados

En el presente estudio se analizaron las dimensiones: características generales de los usuarios encuestados, actividades de uso, tipo de fuentes más usadas, frecuencia de uso de los servicios ofrecidos por la USI Belarmino Lares, evaluación de los servicios de la USI, satisfacción de los usuarios y tecnologías de la comunicación e información y la inclusión de nuevos servicios.

Se trató de medir la opinión explícita de los usuarios sobre el servicio que reciben y, por consiguiente, su satisfacción o insatisfacción con el producto o servicio recibido, prestando una especial atención a los atributos en los que se fijan los usuarios para juzgarla. La literatura se refiere a estos atributos con el término de “dimensiones”.

Con respecto a la caracterización de los usuarios de la USI Belarmino Lares, en su mayoría (93%) son estudiantes tanto de pregrado como de postgrado, profesores, investigadores del área de psicología y otras áreas del conocimiento. La mayoría proviene de la misma Universidad Central de Venezuela (86%) y un 60% de los estudiantes de pregrado cursan estudios de psicología y el resto cursan carreras de diferentes disciplinas. Del 7% de estudiantes de postgrado, la mayoría cursan estudios de psicología o áreas afines.

Con respecto a la USI Belarmino Lares, un 75% del total de usuarios utiliza los servicios ofrecidos por ella, 85% utilizan además servicios ofrecidos por otras USI de la Universidad Central de Venezuela y 47% hacen uso de los servicios ofrecidos por otras instituciones; sin embargo, el 39% de los usuarios externos (un porcentaje alto para este grupo) no hacen uso de los servicios ofrecidos por otras instituciones diferentes a la Universidad Central de Venezuela. Esto concuerda con las observaciones realizadas en la unidad y se explica por el hecho de la especialización de los servicios que atraen a los usuarios, en relación con los servicios incipientes ofrecidos por otras instituciones.

En líneas generales, se puede decir que los usuarios conocen y hacen uso de los servicios de información ofrecidos por esta y otras unidades, y que acuden a los servicios cuando necesitan informacio-

nes concretas, por cuanto la categoría que obtuvo mayor puntuación en la discriminación por servicios fue “ocasionalmente” en casi todos, exceptuando el servicio de circulante porque es prestado sólo a los usuarios miembros debidamente identificados.

La emisión de las respuestas dadas por los usuarios encuestados en la dimensión evaluación de los servicios de la unidad, donde el servicio es calificado en general como bueno (47%) y muy bueno (30%), siendo el grupo de los usuarios externos quienes acumulan mayor frecuencia de respuestas en estas categorías (82% a 75%), mientras que los usuarios internos concentran más frecuencias en la categoría regular (25% a 9%), inclusive, un usuario interno lo califica de malo. Sin embargo, la calificación por tipo de servicio arrojó que, en su mayoría, los servicios ofrecidos por la USI son calificados como positivos; cuando se pide opinión sobre los servicios que a su juicio deben ser mejorados, el mayor índice de frecuencias se concentró en la categoría “automatización del catálogo público”(25%), aunque existe un Catálogo Público Colectivo de todas las USIS de la Facultad, esto indica un desconocimiento del servicio por parte de los usuarios o que, en realidad, lo que desean es el acceso al servicio desde la propia unidad (disponibilidad de estaciones de trabajo en la sala para la consulta de este catálogo).

Refiriéndose a las innovaciones en el servicio, el 80% parece desconocerlas ya que responden negativamente (107 de 146 internos y 113 de 128 externos), lo cual pudiera ser explicable en los usuarios externos, ya que un 32% de ellos informan estar haciendo uso de los servicios por primera vez, mientras que de los internos el 100% ha utilizado los servicios más de una vez. En este punto se recomienda, para un futuro estudio, ahondar en las experiencias personales y expectativas de los usuarios que puedan explicar más concretamente la conducta de respuesta.

La investigación arrojó que los usuarios encuestados se encuentran en un promedio de 53% “medianamente satisfechos” con los servicios, el personal y las instalaciones físicas; con los equipos se encuentran “poco satisfechos” (108 usuarios), esto concuerda con las observaciones en la unidad, debido a que no posee equipos de computación para el uso de la comunidad y sólo cuenta con una fotocopidora, la cual es de administración privada. El 45% encuentra “medianamente satisfechas” sus

necesidades de información bibliográficas, por grupo de usuarios se observa mayor grado de satisfacción en los usuarios externos que en los internos. Este resultado induce a pensar que deben perfeccionarse algunos aspectos que contribuyan a mejorar los puntos donde se han obtenido los grados de satisfacción más bajos.

En este sentido, del 96% de usuarios de acuerdo con expandir los servicios bibliotecarios de la USI Belarmino Lares al ciberespacio, el 100% de ellos incluirían servicio de referencia y catálogo en línea y bibliografías a texto completo (*full text*). Los porcentajes más bajos obtenidos se encuentran en “foros en línea”, “publicaciones periódicas electrónicas”, “acceso a bases de datos relacionadas con psicología” e “inclusión de una comunidad virtual amiga de la USI” las cuales suman, entre todas, un 5% del 96% anteriormente mencionado. Este 96% opina que esta expansión contribuiría a mejorar los servicios actuales y elevaría la eficiencia de la unidad, además de permitir un acceso directo a las fuentes y producir un ahorro de tiempo por su característica de servicio ilimitado de tiempo y espacio. El 11% en desacuerdo refleja la carencia de acceso a equipos de computación que puede producir temor y rechazo a las nuevas tecnologías (el porcentaje más alto se concentró en la categoría “no dispongo de equipo PC” 55%).

El análisis de los indicadores evaluativos anteriormente enumerados, arrojan como resultado que el grado de satisfacción se ha localizado en el indicador “medianamente satisfecho”, señalando la necesidad de mejorar los servicios y con un alto porcentaje de usuarios de acuerdo con implantar nuevos servicios bibliotecarios relacionados con las tecnologías de la información y el uso de la red Internet mediante formato web.

Conclusiones

Al finalizar el desarrollo de esta investigación se puede concluir que:

- ❖ El diseño de un sitio web para la USI Belarmino Lares de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela resulta un avance importante con relación a la manera de promocionar los servicios y difundir la información psicológica, pues la red permite satisfacer las necesidades de los usuarios sin restricciones de tiempo/espacio para cumplir sus objetivos; es decir, representa una alternativa para todas aquellas personas que se encuentran física o geográficamente distantes y para quienes desean publicar artículos, establecer contacto y obtener información de otras actividades. Esto redundará en beneficio para los usuarios y para la institución.
- ❖ La implantación de un sitio web en esta USI, con servicios virtuales y actualizados que optimicen el proceso de localización y recuperación de la información, permite satisfacer la necesidad de mejorar los servicios existentes, facilitando la comunicación entre los empleados de la unidad y sus usuarios.

Referencias

- BLÁZQUEZ, J. (1997). *Sobre las Bibliotecas e Internet*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía. Palacio de Congresos y Exposiciones. Madrid.
- BUSHA, CH. Y HARTER, S. (1990). *Métodos de investigación en bibliotecología: técnicas e interpretación*. México: UNAM.
- DAVIS, P. (1996). Bienvenido a la World Wide Web. *Revista Interamericana de Nuevas Tecnologías de la Información*. (pp. 2-9). V. 2 (1).
- GARCÍA, L. Y GARCÍA, E. (1999). *Automatización de bibliotecas*. Madrid: Arco/Libros.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BATISTA, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.
- PEREA, G. (2002). La Biblioteca de la Universidade da Coruña: estudio con los alumnos. *Revista Española de Documentación Científica*. (pp. 3-23). V. 25 (1).
- SEBAS, G. H. (2004). Herramientas para la recuperación de la información en redes en el ambiente universitario: hacia una biblioteca cibernética. *Revista interamericana de Nuevas Tecnologías de la Información*. (pp. 4- 19). V. 1 (1).
- STOUT, R. (1996). *World Wide Web: manual de referencia*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.

IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006

*Comunicación
Social*

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

CUANDO LA DESNUDEZ SE VOLVIÓ POLÍTICA. A propósito de Spencer Tunick en Caracas

MORELLA ALVARADO M.

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones
de la Comunicación ININCO
m_alvarado@cantv.net

Yo quisiera una historia de las miradas

Roland Barthes

RESUMEN

Recientemente, la ciudad de Caracas fue escenario de una de las acciones estéticas más interesantes, que basada en lo efímero, busca involucrar e incluir al colectivo, para plasmar/ registrar un hecho que luego será transformado en un producto cultural: las fotografías de Spencer Tunick.

Dicho evento fue reseñado y divulgado masivamente por diversos medios y una vez más vimos, como ocurre recientemente en nuestro país, que tales medios fueron testigos de la polarización política que aún acompaña/ atraviesa muchas de las expresiones comunicativas que se generan en la ciudad. También, se reflexiona en torno a las diversas acciones de "empoderamiento" del espacio público generadas en la ciudad de Caracas, en la que diversas formas y expresiones estéticas juegan un rol fundamental. Asimismo, se valora el tema de la libertad de expresión artística, como elemento propio de los valores democráticos. Objetivos: reflexionar en torno al arte accional y a la toma del espacio público a través del arte. Realizar un análisis del contenido de los textos e imágenes generados a partir de dicha experiencia estética, en la que la ciudad y el cuerpo fueron los protagonistas, con la idea de evidenciar los juegos comunicativos que el tema político genera. Metodología: análisis de contenido de textos publicados en diarios de circulación nacional, páginas web e imágenes de fotografía y videos presentados. Resultado: se trata de construir los productos de investigación necesarios que permitan diseñar una línea de investigación que valore la relación interdisciplinaria entre comunicación social y arte.

PALABRAS CLAVE: ARTE ACCIONAL, ESPACIO PÚBLICO,
LIBERTAD DE EXPRESIÓN.

Sobre representaciones sociales

Es conocido que los medios de difusión de la información ejercen cierta influencia en las formas de relación social, tanto grupales como individuales, pues -de tanto proponer- imponen patrones de comportamiento, estereotipos y representaciones de la realidad que condicionan dichas formas de relación. De allí que los medios determinen el surgimiento de determinadas formas de conocimiento de la realidad que no son más que las representaciones sociales o el sentido común. El interés del presente trabajo se centra en identificar qué interpretaciones generó el ciudadano caraqueño, desde el sentido común, a propósito de la visita de Spencer Tunick a nuestra ciudad, evidenciado a través de la producción escrita presente en Internet.

Observamos que la gente común (*sensus communis*) se apoya en las verdades que tienen sentido para ella y no en la verdad (neutral, objetiva y racional) propia de la ciencia o de la religión. Esas “teorías” no son sino sustituciones de y construcciones para el uso inmediato. Las teorías que la gente construye acerca del sida, de la globalización, del neoliberalismo, acerca del presidente de la república, de la situación de vida de ser pobre, etc., constituyen una representación; un método de entender la vida. (Pargas *et al*, 2001: 145)

Con relación a este último, vemos que Turner (1994) afirma que las representaciones, valores, normas, estereotipos y creencias, entre otros, son formas constituidas como producto de la interacción entre sujetos. Estas formas son internalizadas por los individuos, a fin de crear estructuras sociocognitivas que afectan los juicios, la percepción, el comportamiento y la comunicación entre individuos y entre grupos.

Por otra parte, Jodelet (1986) propone una definición de representación social que nos vincula a las formas de pensamiento que asume una colectividad. De esta manera, “este concepto designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común (no científico), cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”¹. Y es social

1.- Las referencias del texto de Denise Jodelet “La representación social: fenómenos, conceptos, teoría” (1986) fueron tomadas de: <http://www.galeon.hispavista.com/pcazau.resps.jode.htm> [Consulta: 31/10/06]

porque se construye a partir del intercambio social que se produce entre los sujetos que conforman los grupos sociales. Así:

El concepto de representación social alude tanto a procesos cognitivos como a procesos simbólicos: de cómo un sujeto, en interacción con otros sujetos y por la interiorización de producciones socioculturales, conoce la realidad y cómo este conocimiento se convierte en productos que circulan y permiten interpretar, pensar la realidad y actuar sobre ella. (Casado, 2001: 69)

Vemos de esta manera que el principal elemento categórico que sirve para estructurar y expresar las representaciones es el lenguaje en sus diversas dimensiones, pues es éste el que permite evidenciar las construcciones o “saberes” que genera el colectivo.

Según María Méndez (2001), Herzlich, identifica dos características fundamentales de las representaciones sociales: a) El concepto de representaciones sociales adquiere una importancia particular si las interacciones y relaciones son enmarcadas al interior de un grupo social y en esto reside el alcance del concepto puesto que él permite integrar los comportamientos sociales de un grupo en un doble plano, el cognitivo y el simbólico; las representaciones están arraigadas en la realidad social e histórica y al mismo tiempo ellas contribuyen a la construcción de aquella desde la vida cotidiana. b) La representación social no es solamente el esfuerzo de formulación de un saber sino también una búsqueda de sentido y de interpretación colectiva, al que acota a la noción tres aspectos metodológicos, a saber, un campo de información, un campo de organización y un conjunto de actitudes (151).

Así, destacamos que:

- a) Las representaciones sociales sólo son posibles a partir de la acción que el sujeto ejerce sobre determinado objeto, en el cual el punto de partida está determinado por los estímulos recibidos del contexto y, en el que, inevitablemente, jugaran un rol determinante el sistema ideológico que en él opera.

- b) A partir de esa relación que el sujeto establece con un objeto determinado, lo impregna de una serie de sentidos o significaciones, como consecuencia de los sentidos que él maneja como sujeto, los cuales adquiere a partir de su experiencia cotidiana. Por lo que podemos decir que nos encontramos en presencia de “construcciones” que, a su vez, son formas de conocimiento.
- c) Estas asociaciones y relaciones entre sujeto y objeto se estructuran a partir del lenguaje y se manifiestan en formas particulares de discurso, el cual es compartido por un colectivo.
- d) Dicha estructuración responde a una serie de preceptos, ideas y valores que maneja el sujeto que elabora la representación.
- e) Cada sujeto expone las representaciones que posee, las cuales sufrirán modificaciones o adecuaciones a partir de las interacciones que realice con otros sujetos.
- f) La representación social adquiere una dinámica que sirve como elemento regulador de las interacciones con otros sujetos.

Vale la pena señalar que, aunque en el proceso de configuración de una representación social opera un mecanismo de construcción que necesita de ciertos conocimientos y/o experiencias, no puede decirse que toda elaboración de conocimientos sea un proceso constructivo, pues para que este último se produzca hace falta una dimensión esencial: la Mediación. Pues las interacciones sujeto-sujeto o sujeto-objeto, están intermediadas por diversos elementos, entre los que destacan fundamentalmente: el contexto y el sistema ideológico que rige al pensamiento.

Entendemos por mediación al proceso de intercambio, intervenciones y condicionamientos que suceden como resultado de las interacciones con un medio determinado, pues la interacción entre las personas y las informaciones no se realiza de forma directa. Así, cada medio vehicula nuevas posibilidades y determina nuevas formas de conocimiento.

En tal sentido, afirma Guillermo Orozco (1994), “el receptor va constituyéndose en tal debido a la mediación ejercida por los mismos medios y mensajes sobre sus procesos de recepción, así como por

sus múltiples aprendizaje en otros escenarios sociales, experiencias y condicionamientos contextuales y estructurales” (11). Lo cual quiere decir que en la elaboración de las representaciones sociales, las mediaciones juegan un papel fundamental. Así, todo conocimiento producto de las representaciones sociales está mediado por la relación con el otro. Gracias a los otros es posible obtener una representación de la realidad, ellos permiten su construcción y las posibles actuaciones que sobre ella se realicen. Es por ello que se dice que la realidad es consensuada, se construye, valida o invalida, se cambia, en interacción (negociación, transacción, imposición) con otros sujetos.

De allí que desde la comunicación se hace referencia al llamado “Enfoque de las mediaciones”, el cual plantea que la percepción de mensajes, no es un acto asilado, sino que es un proceso condicionado por una serie de sub-procesos individuales y sociales, en los cuales el contexto social y cultural, son determinantes. Así, cada medio vehicula diferentes posibilidades y formas de conocimiento y, por tanto, de representación social.

De los medios y nosotros hoy

En la actualidad, los saberes sociales que se desarrollaban bajo la forma del compartir el trabajo y los conocimientos de forma cooperativa (es decir de forma comunitaria, voluntaria y abierta, con objeto de satisfacer necesidades y aspiraciones sociales, económicas y culturales comunes), se han visto potenciados gracias a las posibilidades de interconexión entre individuos y colectivos generadas en un nuevo espacio, el virtual, por el cual fluyen trabajo y mercancías inmateriales con mayor facilidad y alcance; trabajo y materiales inmateriales capaces de provocar lo inesperado, lo que aún no se sabe. (Orihuela y Cañada, 2005:139)

Una de esas mercancías inmateriales tiene que ver con la generación de representaciones sociales expresadas a través de la red, y resulta inevitable observar cómo los medios electrónicos se han instala-

do en nuestras vidas de modo tal que han condicionado por la mayoría de las formas comunicativas e informativas. Así, aunque estamos concientes de los abismos que limitan a quienes acceden a ellos y a quienes no, vemos que gracias a dichos medios y especialmente a la red Internet, las posibilidades de expresión se han ampliado y consecuentemente, las voces de los emisores se han diversificado. Sin embargo, el ejercicio democratizador de las voces que circulan en la red -dando cabida al denominado periodismo 3.0 o periodismo ciudadano- se ha transformado a su vez en tribuna para el enfrentamiento y la exclusión.

Para nadie es un secreto la ruda división política que se vive en Venezuela, a propósito de la acción del actual gobierno y de quienes lo adversan. Desde hace poco más de cinco años, nuestro país se partió en dos grandes grupos, por un lado, los seguidores del proyecto oficialista y por el otro, los que se le oponen. Son múltiples los mecanismos que se han utilizado para que de uno u otro lado dicha ruptura se mantenga y pocos, lamentablemente muy pocos, los que se esgrimen para disminuirla. Ya uno de nuestros compañeros del ININCO, el prof. Carlos Colina, ha tipificado este fenómeno bajo la denominación de “exclusiones mutuas”.

Se construyen representaciones sociales que reflejan dicha ruptura, a propósito de la visita de Spencer Tunick a Caracas. Recordemos que recientemente, dicha ciudad fue escenario de unas de las acciones estéticas vinculada a los denominados “nuevos comportamientos artísticos” que, basada en lo efímero, buscan involucrar e incluir al colectivo, para plasmar/registrar un hecho que luego será transformado en un producto cultural: en este caso, las instalaciones temporales relacionadas con un espacio que Tunick testimonia a través de la fotografía.

Dicho evento fue reseñado y divulgado masivamente por diversos medios y una vez más vimos que tales medios fueron testigos de la mencionada polarización política que acompaña/atravesada a muchas de las expresiones comunicativas que se generan en la ciudad.

En este caso, nos interesa identificar las construcciones de la realidad que un grupo de usuarios de medios digitales realizaron, a propósito de dicho evento artístico.

Vale destacar que, desde el punto de vista estético, el trabajo de Tunick se incluye en el denominado arte accional, el cual según Merysol León:

El Arte Accional (...) no es otra cosa que unir el arte a la vida, revelando espacios a través de la acción; por medio de un guión accional se organiza un acontecimiento, un momento distinto en el espacio. Es decir, en un espacio donde suceden cosas cotidianas se introduce o se lleva algo extra-cotidiano, eso hace que la gente reaccione y pueda en un momento dado unirse a la acción. Esto es lo que nos diferencia de los famosos Happening de los sesenta, que perseguía algo muy concreto encerrado dentro del proyecto de las Vanguardias (...) Sólo en la medida en que la acción sea concebida, diseñada y ejecutada sin otro propósito que no sea el de ser una acción, podemos considerarla arte accional. (León en Vivas, 2005: 3)

La acción estética propuesta por Tunick generó un proceso de participación colectiva que vale la pena destacar. Por una parte, los actantes colectivos que posaron/crearon la obra y por la otra, los actantes/expectantes que otorgaron diversos significados, a partir de las lecturas/miradas realizadas en torno al hecho artístico. Ya lo ha dicho José Luis Brea: “la expectación” en sí misma, en el proceso creativo, es ya un acto participativo -o digamos más precisamente que cuando no hay tal acto participativo no hay de hecho experiencia propiamente artística” (Brea, 2002: 102).

A modo de paréntesis: una historia muy breve

Recordemos que son diversos los mecanismos divulgativos que ha utilizado el actual gobierno venezolano para dar a conocer su acción y sobre todo para mantener el interés de otras naciones sobre el proyecto político que se suscribe bajo el modelo autodenominado “revolucionario y bolivariano”, cuyas bases se sustentan en el también autodenominado “Socialismo del Siglo XXI”. De allí la última denominación “Socialismo Bolivariano”.

Entre estas actividades se mencionan los encuentros masivos de carácter internacional que han implicado la visita a nuestro país de variados grupos de personas e individualidades de renombre internacional. Se incluyen aquí diversos eventos, y tal vez sea el capítulo latinoamericano del Foro Social Mundial, realizado en nuestro país entre el 24 y el 29 de enero del 2006, el más importante. Una de las actividades más esperadas del foro era la intervención de Spencer Tunick y su propuesta, la cual se realizaría en uno de los parques en las afueras de la ciudad, el parque “Vinicio Adames”. Esta actividad de carácter estético fue interpretada por muchos como una de las máximas expresiones de libertad, y los nudistas y sus carnes servirían para demostrar que “otro mundo es posible”. Sin embargo, la instalación de Tunick no se realizó en el marco de dicho foro, sino que fue pospuesta para dos meses más tarde.

La nueva convocatoria estuvo a cargo del recién creado Ministerio de la Cultura (Hoy Ministerio del Poder Popular para la Cultura), la Fundación Museos Nacionales, el Museo de Arte Contemporáneo de Caracas y el Instituto de las Artes, de la Imagen y del Espacio. Así:

Por primera vez en Venezuela, el renombrado artista contemporáneo Spencer Tunick creará una de sus excepcionales instalaciones en Caracas, el 19 de marzo de 2006. La instalación reunirá un gran número de personas, sin distinción de raza, credo o condición social, quienes por voluntad propia, participarán desnudas para el proyecto del artista, en un lugar público. Si desea participar en esta experiencia, debe registrarse en la página web creada para este evento: www.macsi-tunick.com.ve. Los participantes permanecerán desnudos sólo durante un breve período y recibirán una fotografía de edición limitada de la instalación. (Rezaba el afiche oficial de la convocatoria)

La intervención que Tunick realizaría en la ciudad de Caracas, tuvo como intención “contrastar el vulnerable cuerpo desnudo del ser humano con el anonimato de los espacios públicos” y, aunque en esta segunda convocatoria prevalecía la mirada artística por sobre la mirada sociopolítica, ya se había marcado un precedente y, sobre todo, ya se había interpretado/representado como otro acto propagandístico del gobierno bolivariano, por ser este el financista de la actividad. Aún así, la lista de inscritos superó a las 7.000 personas.

Del cuerpo desnudo

Toda desnudez será castigada
Nelson Rodrigues

La preocupación por el cuerpo y su representación a través de imágenes siempre ha estado presente en nuestras culturas. Por ello no es casual ver cómo la figura humana se incluye en los diversos testimonios y expresiones que el hombre ha imaginado y construido.

Por ello, encontramos hoy con la representación del cuerpo humano, vestido o desnudo, en cualquier forma de expresión creativa, es algo cotidiano. Sin embargo, no es sino hasta entrado el siglo XX cuando el cuerpo comienza a ser considerado como objeto de arte o como el arte en sí mismo, tal como lo reflejan las expresiones del performance, los happenings, la pintura corporal, el arte accional, los tatuajes, el videoart y demás manifestaciones que involucran la intervención/transformación del cuerpo.

Así, aunque es desde la producción simbólica que el tema del cuerpo ha tomado mayor relevancia, vemos que mostrar el cuerpo desnudo sigue siendo un tema tabú para la mayoría de las sociedades, aún cuando para otras es el estado óptimo de estar en la naturaleza. Ejemplo claro de lo anterior lo encontramos en culturas en las que la religión influye notablemente en el actuar colectivo de las personas, tales como la musulmana y/o en la católica. Y aunque desde la religión se prohíba la desnudez y se trate como un tabú social, por otra parte vemos que para muchas culturas –minoritarias, eso sí– como las indígenas de la amazonia, el cuerpo desnudo no es más que una manera de interactuar con el contexto natural, que así lo permite. De allí que el tema de la desnudez sea un hecho que apasione a muchos y que sonroje a tantos.

Mostrar el cuerpo desnudo, sin embargo, puede tener connotaciones diversas dependiendo del cristal con que se mire. Por una parte, el cristal natural y simple, del origen. Nacemos desnudos, ha-

ceamos el amor desnudos, nos bañamos desnudos y son las condiciones naturales (el frío, la lluvia o el sol), las que nos llevan a cubrir el cuerpo. Por otra parte, desde la del cristal de las convenciones sociales, son diversas las circunstancias que nos llevan a cubrir el cuerpo (los ritos, la religión, la moda, la seducción, el poder y las investiduras). Nos cubrimos para mostrar nuestro duelo o para casarnos; no se entra a una iglesia cristiana (al menos en Venezuela) sin llevar la espalda, el escote, las piernas o el pelo cubierto, sobre todo, si dicho cuerpo es femenino; nos vestimos de determinada manera para estar cómodos o para identificarnos con un grupo de pertenencia (tal como sucede con las incontables marchas que enrojecen a nuestras calles); también cubrimos -y sobre todo descubrimos- nuestro cuerpo para atraer al otro o a la otra, como parte de las estrategias de seducción erótica; finalmente, nos vestimos para demostrar status, jerarquías u oficios.

De allí que las sociedades occidentales pongan trampas al tema de la desnudez y sean pocas las que superen el hecho de mostrar públicamente el cuerpo desnudo, sin vergüenzas ni tapujos. Una de esas trampas tiene que ver con la idea de belleza y perfección del cuerpo humano, de acuerdo a cánones establecidos a capricho, principalmente por la industria de la moda. Por ello, acudimos hoy a la reedición del mito de Frankenstein, y no únicamente en mujeres sino también en hombres. Y por ello, el cortar y rearmar un cuerpo pasa a ser la obsesión de algunos y el beneficio económico de otros, entre los que incluimos el fructífero negocio de la pornografía.

Por tanto, para seguir las pautas que impone el mercado, el cuerpo humano pasa a responder a determinados cánones, algunos de los cuales tienen sus antecedentes en la Grecia de Sócrates y Platón, en el siglo V, en la que la perfección de cuerpo debía ajustarse a determinadas leyes de proporción, de las que Venus y Afrodita o las Tres Gracias eran claro ejemplo. De allí que el cuerpo desnudo con sus variaciones hoy tenga medidas, colores y pesos específicos.

Según Roman Gubern (2004), la iglesia medieval elaboró cuatro distinciones para el desnudo: “Nuditatis Naturalis”, propio de Adán y Eva, de Mártires como San Sebastián o los resucitados del juicio final, como signo de inocencia natural; “Nuditatis Temporalis”, como signo de pobreza, de carencia

voluntaria o impuesta y de desprendimiento de bienes, como en el caso de Job, Francisco de Asís y María Magdalena; “Nuditae Virtualis”, que expresaba la ausencia de pecado, la limpieza espiritual, de donde deriva la expresión “la verdad desnuda” y “Nuditae Criminalis”, como la propia de la lujuria, la lascivia y de las divinidades paganas, y por tanto, condenables.

El cuerpo y, sobre todo el cuerpo femenino que nos impone/propone la moda de hoy, nada tiene que ver con el cuerpo representado en la Venus de Willendorf o los cuerpos desnudos de Velásquez, Rubens, Renoir, Coubert, Botero o Zitzman, por nombrar sólo algunos. El cuerpo femenino de hoy tiene patrones claros que se fijan y muestran a través de los certámenes de belleza, de las revistas, de las telenovelas, de los videoclips, de los “sexysitios” de Internet y sobre todo, a través de las marcas y su publicidad, por nombrar algunos cuya expresión se hace a través de los medios. Es por ello que el hecho de pensar un cuerpo desnudo “imperfecto”, lo cual quiere decir, que “no se ajusta a los cánones y convenciones establecidas”, afecta a muchos, y favorece a pocos. Veamos por qué.

Son seis grandes rubros los que mantienen lo que, a falta de un mejor nombre, denominamos “economía de la belleza”: (1) La publicidad que consolida y legitima los cánones de “lo bello” para el cuerpo femenino y/o masculino; (2) La cirugía estética y/o plástica. Para nadie es un secreto que uno de los índices del turismo actual en Venezuela, tiene que ver con la visita de quienes buscan “embellecerse” a “bajo costo” y que entre las intervenciones más solicitadas por el género femenino tenemos el estrechamiento vaginal, rinoplastia, la labiolastia reductora o de aumento, la lipoplastia vulvar, el G-Shot, la Himenoplastia y la Lipoescultura, así como el aumento de senos y glúteos²; (3) Los gimnasios, spa y los “laboratorios espirituales”; (4) Los productos farmacéuticos que prometen quitar esos “kilitos de más” en poco tiempo y con menos esfuerzo; (5) Los alimentos dietéticos y los que no lo son, pero que se ufanan de estar dentro de la categorías de Light y Fat free y (6) Los productos cosméticos y de aseo personal, que seducen a toda costa, incluso a partir de

2.- “Una de las operaciones de cirugía estética más solicitadas en el mundo occidental es la elevación de nalgas, para rejuvenecer la figura. En el hombre, son sus nalgas musculosas las que atraen a las mujeres porque contrastan con la morfología de las suyas como depósito de grasa, y sugieren además un impulso pélvico energético” (Gubern, 2004:192).

lo asqueroso, como sucede actualmente con la publicidad de dos de ellos: la “Baba de Caracol” para quitar las manchas y arrugas, y el “Moco de Gorila” para mantener el peinado.

La obsesión por el cuerpo ha sido materializada en diversos ejemplos audiovisuales. La cara “horrible” del mundo de la “belleza” la vemos a través de la serie televisiva *Nip Tuck*. Mientras que el Reality Show *The Swan*, que tal como su nombre, “El Cisne”, transforma a cualquier mortal en un ser “hermoso” gracias al milagro del bisturí. La versión venezolana, de poco éxito para la audiencia, nos llevó a contemplar la capacidad de auto-humillación que puede desarrollar un individuo por el simple hecho de “ser visto” a través de la TV; o el sentido de oportunidad que desarrollan algunos para aprovecharse de la “bondades” que ofrece un programa televisivo al “regalar” una cirugía estética a quien tenga la fortuna de ser al amigo del productor de un Magazine como *Sábado Sensacional*, en la cadena Venevisión.

De allí que en la muestra seleccionada encontremos como parte de las representaciones sociales por una lado, esta obsesión por el cuerpo “perfecto” que ha estado presente en la mayoría de los contenidos que hemos encontrado a propósito de Tunick en Caracas y por otro, la aversión a toda actividad del carácter que sea, que proponga el actual gobierno.

En la red

Sin tratar de hacer un análisis de contenido de tipo exhaustivo, se procedió a tomar una muestra construida a partir del arqueo de información producidos en Venezuela y colgada en la red, a propósito de la instalación de Spencer Tunick. En tal sentido, se tomaron en consideración 118 sitios de Internet, localizados y capturados entre los meses de marzo y septiembre del 2006, a través del buscador Google. Estos sitios se clasificaron según las siguientes especificidades:

1. Periódicos, revistas y noticieros digitales.
2. Blogs personales.
3. Sitios de difusión de instituciones oficiales.
4. Sitios de difusión de instituciones no oficiales.

y se tomaron en consideración los contenidos presentados a través de las siguientes formas:

- Artículo de prensa
- Nota de prensa
- Foro de discusión
- Avisos

Los mensajes existentes en dichos sitios fueron desagregados hasta obtener las siguientes categorías:

1. Desnudo y aceptación del gobierno bolivariano.
2. Desnudo y arte/no-arte.*
3. Desnudo y belleza.
4. Desnudo y censura/prohibición.
5. Desnudo y diversidad.
6. Desnudo y erotismo/sexualidad.
7. Desnudo y exhibicionismo.
8. Desnudo y expresión libre.
9. Desnudo y fealdad.
10. Desnudo y ofensa a los símbolos patrios.
11. Desnudo y oposición al gobierno bolivariano.
12. Desnudo y participación/espacio público.
13. Desnudo y pornografía.
14. Desnudo y racismo/discriminación.
15. Desnudo y religión.

Dichas categorías fueron construidas a partir de la utilización de la frase como unidad de análisis. Las frases seleccionadas fueron aquellas que incluían a la palabra desnudo y sus diversas acepciones, en relación a los temas mencionados anteriormente. Así, obtuvimos los siguientes resultados:

TOTAL	Periódicos, revistas y noticieros digitales	Blogs personales	Sitios de difusión de instituciones oficiales	Sitios de difusión de instituciones no oficiales
118	55	09	08	46

Ejes temáticos	Total	Blogs personales	Periódicos, revistas y noticieros digitales	Sitios de difusión de instituciones oficiales	Sitios de difusión de instituciones no oficiales
1. Desnudo y religión.	06	0	5	0	1
2. Desnudo, censura y prohibición.	06	3	3	0	0
3. Desnudo y pornografía.	07	2	4	0	1
4. Desnudo, erotismo y sexualidad.	08	0	6	0	2
5. Desnudo y belleza	09	1	8	0	0
6. Desnudo y exhibicionismo.	10	3	6	0	1

7. Desnudo y aceptación del gobierno bolivariano	20	0	17	1	2
8. Desnudo, racismo y discriminación.	22	0	22	0	0
9. Desnudo y diversidad.	28	1	16	6	5
10. Desnudo y fealdad	34	3	29	0	2
11. Desnudo, arte y no-arte *	35	6	29	4	6
12. Desnudo, participación y espacio público.	42	5	22	5	10
13. Desnudo y expresión libre.	54	3	39	1	11
14. Desnudo y ofensa a los símbolos patrios.	59	6	53	0	0
15. Desnudo y oposición al gobierno bolivariano	63	2	60	0	1

Desde el punto de vista cuantitativo, la aparición de los ejes temáticos, organizados de mayor a menor, arroja los siguientes resultados, los cuales hemos organizado en elementos afirmativos/positivos y elementos negativos/opuestos, vinculados con la aceptación social del hecho:

Ejes temáticos afirmativos/ positivos	Total	Blogs personales	Periódicos, revistas y noticieros digitales	Sitios de difusión de instituciones oficiales	Sitios de difusión de instituciones no oficiales
1. Desnudo y religión.	06	0	5	0	1
2. Desnudo, erotismo y sexualidad.	08	0	6	0	2
3. Desnudo y belleza	09	1	8	0	0
4. Desnudo y aceptación del gobierno bolivariano	20	0	17	1	2
5. Desnudo y diversidad.	28	1	16	6	5
6. Desnudo y arte.	35	6	29	4	6
7. Desnudo, participación y espacio público.	42	5	22	5	10
8. Desnudo y expresión libre.	54	3	39	1	11
	202				

Ejes temáticos negativos/opuestos	Total	Blogs personales	Periódicos, revistas y noticieros digitales	Sitios de difusión de instituciones oficiales	Sitios de difusión de instituciones no oficiales
1. Desnudo, censura y prohibición.	06	3	3	0	0
2. Desnudo y pornografía.	07	2	4	0	1
3. Desnudo y exhibicionismo.	10	3	6	0	1
4. Desnudo, racismo y discriminación.	22	0	22	0	0
5. Desnudo y fealdad	34	3	29	0	2
6. Desnudo y no-arte	35	6	29	4	6
7. Desnudo y ofensa a los símbolos patrios.	59	6	53	0	0
8. Desnudo y oposición al gobierno bolivariano	63	2	60	0	1
	236				

Tomando en consideración el “Enfoque de las mediaciones” señalado anteriormente, que plantea que la recepción de mensajes no es un acto asilado, sino que es un proceso condicionado por una serie de sub-procesos individuales y sociales, en los cuales el contexto social y el cultural son determinantes, dichas cifras nos permitieron llegar, por los momentos, a las siguientes conclusiones:

1. Gracias a la ayuda de la tecnología, es posible construir/divulgar determinadas formas de conocimiento de la realidad que constituyen la representación social o sentido común. En este caso, la red Internet sirvió, por una parte, para descubrir/mirar la acción colectiva de Tunick, pero también para, a partir de la expresión de otros, construir interpretaciones colectivas en torno a ese hecho, la mayoría de las cuales se expresaron de forma anónima o bajo identidades ficticias.
2. Las representaciones sociales sólo son posibles a partir de la acción que el sujeto (los espectadores y los participantes) ejerce sobre determinado objeto (la instalación), en el cual el punto de partida está determinado por los estímulos recibidos del contexto (la información previa en torno al evento, así como los “mensajes producidos” a partir de él) en el que inevitablemente, jugaran un rol determinante el sistema ideológico que en él opera (la polarización política). Esto nos lleva a confirmar que: a) La polarización política impregna a la mayoría de las acciones colectivas que se generan en el espacio público caraqueño; b) Como consecuencia de dicha polarización, las acciones realizadas por el Estado son catalogadas por el imaginario, según el marcaje que las relaciona con la propaganda política. Así, la instalación de Tunick no fue interpretada desde su valor/intención estético/ simbólica, sino desde la mirada política, en su versión propagandística.
3. A partir de esa relación que el sujeto establece con un objeto determinado, lo impregna de una serie de sentidos o significaciones, como consecuencia de los sentidos que él maneja como sujeto, los cuales adquiere a partir de su experiencia cotidiana. Por lo que podemos decir que nos encontramos en presencia de “construcciones” que, a su vez, son formas de conocimiento. Así, desde el lado de los seguidores del oficialismo se trató de desprestigiar a los asistentes de dicho evento bajo argumentos que hacen referencia a la cultura de elite y a la exclusión por causas raciales: “había sólo catires y sifrinos”. Mientras que, desde la oposición se catalogó como un evento populista y de mal gusto en el que “había pura gente gorda y horrible”.
4. Estas asociaciones y relaciones entre sujeto y objeto estructuradas a partir del lenguaje fueron compartidas por el colectivo. Las formas de lenguaje utilizadas, como principal elemento categó-

rico que sirvió para estructurar y expresar las representaciones, fueron la icónica (las imágenes fotográficas) y la escrita (la producción generada por los emisores).

5. Dicha estructuración responde a una serie de preceptos, ideas y valores que maneja el sujeto que elabora la representación. Así, por manejar/aceptar diversos cánones para la belleza, se observó un predominio de expresiones que hacen referencia a la desnudez como algo negativo, impúdico y feo. El cuerpo desnudo sigue siendo un tema tabú que transgrede a las miradas, incluso cuando sobre la imagen del cuerpo desnudo predomine una intención estética. El cuerpo desnudo, y sobre todo, el representado a través de la imagen, sólo es aceptado en la medida en que responde a los cánones que para lo bello impone la imagen a través de la moda. La imagen así, nos lleva a la perversión iconofílica, inaugurada por Narciso. No en vano y Narciso y narkosis poseen la misma raíz (Gubern, 2004).
6. Cada sujeto expone las representaciones que posee, las cuales sufrirán modificaciones o adecuaciones a partir de las interacciones que realice con otros sujetos. Los foros virtuales, como espacios de “comunicación/diálogo” -genuino o no- sirvieron para alimentar y ampliar las representaciones manifestadas por los sujetos. Así, cada medio vehicula nuevas posibilidades y determina nuevas formas de conocimiento y acción, como por ejemplo, el “periodismo ciudadano”, gracias a las posibilidades expresivas/comunicativas que ofrece la tecnología y, generación de comunidades virtuales “temporales” vigentes mientras dura “lo caldeado del tema tratado”.
7. Verificar el alto grado de importancia que desde la representaciones/sentido común se le otorga a lo que la imagen. En este caso, la imagen del héroe predomina sobre el valor artístico de la “obra” y hacemos referencia, ya no a la instalación de Tunick, sino a la Escultura de Bolívar de Maragall. En relación al valor simbólico de la imagen, vale destacar la anécdota señalada por Roman Gubern (2004) en relación a Hussein y George Bush, a propósito de guerra de Irak en 1991: “Sadam hizo instalar en el suelo de la entrada del lujoso hotel Al Rashid de Bagdad una imagen del presidente de los EEUU, George Bush (padre), para que todos sus residentes y visitantes tuvieran que pisarla forzosamente al entrar y salir del edificio” (333).

Aún falta por explorar, por ejemplo, las percepciones/representaciones de quienes participaron en dicha instalación, bien como “cuerpos desnudos”, organizadores y/o espectadores para, obtener una mirada completa en torno a este evento.

Referencias

- BREA, J.L. (2002). *La era postmedia* (E-Book). Recuperado en: <http://laerapostmedia.net/pedidos/LaEraPostmedia.zip>
- CASADO, E. Y CALONGE, S. (2001). La teoría de las representaciones sociales. En *Conocimiento Social y Sentido Común*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- GUBERN, R. (2004). *Patologías de la Imagen*. Barcelona: Anagrama.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp). *Psicología Social*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós. En: <http://www.galeon.hispavista.com/pcazu/resps.jode.htm> [Consulta: 31/10/06].
- MÉNDEZ, M. (2001). De Recetas y Remedios Experiencias en el Estudio de las Representaciones Sociales. En *El Campo Cultural del Sentido Común: Experiencias Metodológicas en la Investigación de las Representaciones Sociales*. Fermentum, Año 11- Nº 30, Enero-Abril, pp.148-154.
- ORIHUELA, A. Y CAÑADA, M. (2005). El conocimiento colectivo, memoria de lo común. En <http://firgoa.usc.es/drupal/files/antonioorihuela.pdf> [Consulta: 28/02/2007]
- OROZCO, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Universidad Iberoamericana- Fundación Manuel Buendía.
- PARGAS, L. SILVA, A., MÉNDEZ, M. Y RICHER, M. (2001). El Campo Cultural del Sentido Común: Experiencias Metodológicas en la Investigación de las Representaciones Sociales. En *Fermentum*, Año 11 - Nº 30, Enero-Abril, pp.143-147, Mérida.
- TURNER, J.C. (1994). El campo de la psicología social. En F. Morales. *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- VIVAS, H. (2005). *Lo postmodernidad pasó de moda*. Entrevista a Merysol León. En: <http://aet.tripod.com.ve/postmo> [Consulta: 31/10/06]

EL DISEÑO DE CONTENIDOS INFORMATIVOS EN CIBERMEDIOS VENEZOLANOS, VISTO DESDE LA PROPUESTA TEÓRICA METODOLÓGICA DE LA USABILIDAD

HAZEL MOGOLLÓN

JOSÉ RAMÍREZ

Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Investigación de la Comunicación y la

Información (CICI)

hmogollon@luz.edu

joseusable@gmail.com

RESUMEN

Internet es un medio en el que imperan los contenidos textuales. Minusvalorar la importancia de su calidad significa minusvalorar la propia presencia web. Por lo tanto, la calidad de los contenidos incide en la experiencia de usuario y en la percepción que éste tiene de los Cibermedios. Esta investigación analiza la usabilidad en el diseño de contenidos informativos en Cibermedios venezolanos, entendiendo la usabilidad como una propuesta teórico metodológica que ayuda a alcanzar los niveles óptimos de eficiencia, eficacia y satisfacción potenciando con ello la apropiación social de estos productos comunicacionales en el ciberespacio.

Para lograrlo se siguieron los postulados teóricos de Jakob Nielsen (2003) en cuanto a usabilidad, de Díaz Noci (2002), Salaverría (1999) y Franco (2004), con respecto a diseño de contenidos informativos para cibermedios, y de Jensen en materia de interactividad (1999). En el aspecto metodológico, para este estudio descriptivo se siguieron las pautas sugeridas por Nielsen, aplicando lo que él denomina test de usuarios. Entre los hallazgos más significativos destacan la carencia de herramientas para facilitar la accesibilidad y el diseño de dispositivos interactivos en niveles muy básicos que podrían retardar los procesos de participación y de construcción de ciudadanía por parte de los usuarios.

PALABRAS CLAVE: USABILIDAD, INTERNET, APROPIACIÓN TECNOLÓGICA, CONTENIDOS INFORMATIVOS.

Introducción

En este momento, la humanidad está generando un nuevo medio de comunicación que tiene su propio lenguaje y una alta velocidad de cambio y evolución: Internet y su comunicación hipermedial.

El estudio de esta realidad puede abordarse desde distintos enfoques. Uno de ellos centraría la atención en el vertiginoso y deslumbrante crecimiento tecnológico que experimenta la sociedad contemporánea a partir de la aparición de Internet, privilegiando un conocimiento meramente instrumental de la tecnología. Sin embargo, en un intento por abandonar posiciones puramente tecnocráticas, la red puede estudiarse además como un nuevo espacio comunicativo, dadas sus posibilidades de favorecer formas de relaciones sociales diferentes al contacto personal o a las que ocurren en los medios de comunicación masivos tradicionales.

Así lo reafirma Castells (1999) cuando señala que la red:

No es simplemente una tecnología es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades (...). Internet es el corazón de un nuevo paradigma socio técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, la sociedad en la que vivimos. (Castells, 1999: 154)

Diríamos además que el crecimiento y popularidad de esta sociedad red descrita por Castells, se debe en gran medida a las posibilidades tecnológicas que Internet ofrece:

- Una condición asincrónica donde el tiempo se disuelve desordenando la secuencia de los acontecimientos sumergiéndolos en una atemporalidad (Castells: 1999) donde todo existe, permanece y renace según la disposición del usuario.

- Una condición virtual que rompe con las dimensiones de tiempo y espacio construyendo un mundo paralelo, distinto al real que, materialmente, existe en chips y servidores de equipos informáticos; pero simbólicamente se convierte en el conjunto de la experiencia humana, abarcando y simulando todas sus expresiones culturales.
- Una condición hipermediática que recrea la construcción de ideas mediante asociaciones libres, tal como ocurre en el pensamiento humano, estructurando informaciones de manera no lineal, mas bien multisequencial, mediante la combinación e integración de textos, gráficos, audio, video que conforman una nueva manera de organizar las ideas dentro de un mensaje y por lo tanto, una nueva manera de “escribir” o de estructurar un mensaje.

Este trío de propiedades, asociadas a la Internet, tienen como elemento en común que es el usuario quien comanda el recorrido por sus senderos; pues aun cuando su popular interfaz, World Wide Web, abre nuevas dimensiones en la creación y difusión de contenidos, es el usuario/receptor quien determina los límites y los alcances en el proceso.

Hay quienes afirman que a pesar del gran desarrollo experimentado por Internet en los últimos años y de la existencia de cientos de millones de páginas en la red, los diseñadores siguen en la búsqueda de un nuevo lenguaje multimedia, más adecuado a las condiciones técnicas del medio y a las exigencias de la mirada humana, aún no acostumbrada a la experiencia de lectura en la pantalla de un ordenador.

Según la encuesta del College of Computing del Georgia Institute of Technology, a cargo de Dix, Finlay y Abowd (2001), los principales obstáculos que hoy encuentran los usuarios de Internet se refieren a insuficiencias del sistema (velocidad e interrupciones), pero también a dificultades lógicas en la búsqueda de informaciones y a deficiencias de diseño (de comunicación) en las páginas en Internet, ya que se les dificulta entender el sistema y sobre todo interactuar con él. Situaciones como estas hacen que la experiencia de interacción en la red se vuelva frustrante.

Actualmente, en los estudios que abordan los espacios comunicativos del ciberespacio priva la idea de que los mismos deben configurarse de tal manera que sean fáciles de ser comprendidos, aprendidos, usados por las personas. Es lo que se conoce bajo el concepto de Usabilidad. En esta ponencia intentaremos hacer un esbozo sobre este nuevo elemento teórico-metodológico y su posible articulación como estrategia para potenciar la apropiación social de Internet.

Marco Teórico

Para Comprender la Usabilidad

Cotidianamente, cuando el ser humano intenta comunicarse, necesariamente emplea herramientas que le permiten palpar, sentir y pensar en todo aquello que le facilita ponerse en contacto con el mundo exterior.

Puede decirse que interactuamos con el mundo a través de cientos de interfaces, es decir: dispositivos que permiten la mediación entre el mundo y el yo. Muchas de ellas son tan conocidas y aceptadas, que ni siquiera las vemos. Por ejemplo, cuando usamos una herramienta, o interactúa con un sistema, suele haber “algo” entre uno mismo y el objeto de la interacción.

Por ejemplo, en un automóvil, ese “algo” son los pedales y el tablero. En una puerta, es el picaporte. En una máquina expendedora o un ascensor, los botones. En una computadora, el teclado, el monitor, el ratón. Este “algo” nos informa qué acciones son posibles, el estado actual del objeto y los cambios producidos; además nos permite actuar con o sobre el sistema o la herramienta. Pero para hacerlo, se requiere que dicha herramienta esté diseñada de tal modo que podamos comprender fácilmente su funcionamiento.

Imaginemos un automóvil completamente ecológico en cuanto al empleo de combustible por energía solar, capaz de convertirse en helicóptero para llevarnos a donde queramos por el aire, y capaz de convertirse en un bote, para navegar en el momento en que lo deseemos. Ahora imaginemos un costo tan bajo sobre este producto que una gran parte de la población puede adquirirlo. En distintas latitudes del mundo los ciudadanos se apresuran a comprarlo y pronto se agota en el mercado. Sin embargo, en el momento de hacer arrancar la máquina, las personas se consiguen con un minúsculo tablero que mide sólo 1x1cm, además se ve y se opera mediante infrarrojos, que los humanos casi no percibimos ni emitimos controladamente. En consecuencia, el auto casi perfecto tiene un pequeño problema: no puede usarse.

Con esta situación hipotética queremos indicar que hasta el mejor sistema o la herramienta perfecta, son inútiles si no podemos interactuar con ellos. Ahora pensemos en todos aquellos sitios en Internet que hemos consultado ¿Cuántas veces resulta imposible encontrar lo que buscamos porque no sabemos cómo hacerlo? ¿Cuántas veces los obstáculos para acceder a la información se relacionan con sitios web que reportan tardías velocidades de descarga, con diseños visualmente incomprensibles, de apariencia estridente y que por si fuera poco carecen de una estructuración y organización lógica en su contenido? He aquí un problema relacionado con el uso de los productos comunicacionales en la red de redes.

Jakob Nielsen, ingeniero de interfaces de la empresa Sun Microsystem, en Estados Unidos, ideó una metodología que permite evaluar los sitios Web, metodología conocida en la actualidad con el término Usabilidad, la cual se define como la utilidad de un sistema, el medio para conseguir un objetivo, la funcionalidad de un sitio Web y el modo en que los usuarios pueden usar dicha funcionalidad. Por lo tanto, la Usabilidad es la medida en la cual un software puede ser usado por usuarios específicos para conseguir el punto óptimo de funcionalidad en un contexto de uso particular.

Esta condición reconocida por autores de habla hispana como facilidad de uso, y conceptualizada dentro del contexto de lo que en inglés se denomina con el término usability (Usabilidad), es la he-

herramienta responsable de que el contenido de un sitio web cumpla de forma correcta las expectativas con las que ha sido creado, siempre desde el punto de vista del usuario final, de los visitantes de las páginas, ya que son estos los que, al fin y al cabo, van a hacer que un sitio web sea o no exitoso.

A fin de cuentas, como afirma Nielsen (2003), los usuarios visitan el sitio web por su contenido, pero agradecen la Usabilidad para llegar a éste. El diseño del contenido existe para permitir a la gente acceder al mismo. La vieja analogía citada por Nielsen (2003) es la de “un grupo de amigos que va a ver una función de teatro: cuando salen del teatro, de lo que hablan es de la obra, no de lo bonitos que eran los trajes”.

Hablar de Usabilidad refiere además una propuesta teórica basada en el diseño centrado en el usuario, punto importante que muchas veces se olvida en el desarrollo de los sitios web. Sobre ello, la norma ISO 9241:11 de 1993 resulta muy clara: Usabilidad se refiere a la facilidad de uso de una aplicación informática. Es el rango en el cual un producto puede ser usado por unos usuarios específicos para alcanzar ciertas metas definidas con efectividad, eficiencia y satisfacción en un contexto de uso determinado.

Con respecto al origen etimológico del término, autores como Eduardo Manchón (2003) refieren que la Usabilidad deriva directamente del inglés *usability*. Si bien los filólogos hispánicos coinciden en afirmar que el término puede ser creado en la lengua castellana, su acepción no está clara. En castellano significa capacidad de uso, es decir, la característica que distingue a los objetos diseñados para su utilización de los que no lo fueron. Sin embargo, la acepción inglesa es más amplia y se refiere a la facilidad o nivel de uso, es decir, al grado en el que el diseño de un objeto facilita o dificulta su manejo. Manchón (2003) se pronuncia por utilizar el término Usabilidad basándose en la segunda acepción, y afirma que: “Usabilidad se define coloquialmente como facilidad de uso, ya sea de una página web, una aplicación informática o cualquier otro sistema que interactúe con un usuario”.

En todo caso, por lo que respecta a la web, la Usabilidad acopia un conjunto de técnicas que ayudan a los seres humanos a realizar tareas en el entorno gráfico de la interfaz de usuario de una apli-

cación web. Y decimos “aplicación web” porque afectará no sólo a páginas aisladas, sino al conjunto de todas las páginas que componen un sitio web, abarcando aspectos como la navegación, entre ellas (navegabilidad), o sea, la facilidad de encontrar un elemento dado dentro del sitio (relacionada con la arquitectura de la información), el número de errores del sistema (relacionado con aspectos de programación), la legibilidad de los textos (correspondiente al diseño web), la correcta transmisión de la información, el acceso a ésta por todos los posibles usuarios (accesibilidad) (Moreno, 2004).

Usabilidad con sentido de “apropiación”

A nuestro entender, el concepto de Usabilidad puede abordarse como una estrategia para apalancar procesos de apropiación social de Internet, ya que su punto de partida, sus procedimientos y sus diagnósticos son arrojados desde la naturaleza y el contexto de quien realiza la experiencia de interactuar en la red de redes.

En primera instancia, resulta necesario afirmar que entendemos la apropiación, desde la perspectiva de Subercaseaux (2002) como un proceso creativo que implica la adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio. Apropiarse, según el propio autor, “significa hacer propio un contenido que originalmente era ajeno” (Subercaseaux: 2002).

En el ámbito específico de la tecnología, podríamos extrapolar que este proceso parte de la oposición a una recepción pasiva e inerte de contenidos, ya que el sujeto internaliza el proceso comunicativo al que se enfrenta y lo procesa adaptándolo, apropiándolo a sus necesidades. De hecho, para Subercaseaux, el modelo de apropiación puede resultar muy productivo para que los países latinoamericanos superen el síndrome de la periferia, y esto se comprende ya que las sociedades, al enfocar el diseño de códigos y mensajes de acuerdo a la dinámica y las formas de consumo de sus ciudadanos, acortarán el camino para el aprovechamiento de estas herramientas.

Para los estudios de apropiación social de Internet resulta imprescindible la visión que aporta Manuel Castells. Este autor adopta una visión sociológica sobre la tecnología. En su visión, la apropiación ocurre cuando personas, instituciones, compañías y sociedad en general, transforman tecnología, cualquier tecnología, apropiándose, modificándola, experimentándola (Castells: 1999).

De acuerdo al autor, la apropiación es una constante en la óptica sociológica de la tecnología y la comunicación. Es importante recalcar que la apropiación involucra una doble perspectiva: 1) Puede estudiarse lo que Internet nos hace 2) Puede estudiarse lo que las personas hacen en Internet.

El nuevo patrón socio-técnico que emerge de esta interacción deviene la llamada “sociedad de información”. Internet, debido a su maleabilidad anima a que tales interacciones aceleren el paso del cambio y de la adaptación. De allí que Castells apuesta por una visión sociológica de la tecnología, más que estética, simbólica o aún política.

Otro enfoque que sustenta la apropiación de las Tecnologías de la Información y la comunicación (Internet entre ellas), se deriva de la visión social de Internet, desarrollada por la comunidad virtual Mística (www.funredes.org/mistica) para la observación alternativa del impacto social de las TIC en América Latina y el Caribe.

Específicamente, nos referiremos al principio de asumir a Internet como un asunto social, ya que al ser mediadas las relaciones sociales por la plataforma tecnológica, las comunicaciones se modifican en forma y fondo. De allí que la red de redes no debe considerarse sólo como una herramienta comercial, sino que debe servir también para promover relaciones económicas, políticas y sociales, alternativas a las tradicionales (Mística, 2002: 3).

Metodología

Los enfoques aportados desde la perspectiva de la Usabilidad resultan de cuantiosa valía en el diseño de los nuevos espacios comunicacionales presentes en el ciberespacio, específicamente en los llamados medios de comunicación cibernéticos o cibermedios cuya principal misión es dar respuesta y satisfacer las nuevas y más exigentes necesidades informativas surgidas en la Sociedad del Conocimiento.

En un estudio¹, culminado este año, en el Centro de Investigaciones de la Comunicación y la Información (CICI) de la Universidad del Zulia, lograron detectarse errores y aciertos en el diseño de contenidos informativos en los cibermedios de mayor trayectoria en Venezuela, mediante la aplicación de estrategias metodológicas derivadas de la Usabilidad, a través de las cuales se intentó:

- Analizar los elementos de navegabilidad, accesibilidad e interfaz gráfica en los contenidos informativos de actualización diaria.
- Evaluar la presentación de los contenidos informativos de actualización diaria.
- Caracterizar los elementos interactivos insertos en los contenidos informativos.

En dicha investigación descriptiva de diseño transeccional (o transversal) con enfoque cualitativo, se analizaron los cibermedios venezolanos El Nacional On Line (www.el-nacional.com) y El Universal (www.eluniversal.com) y se tomaron como muestra intencional, dada su condición de ser los de mayor trayectoria en Venezuela.

Para la recolección de datos se siguieron las pautas metodológicas derivadas de la Usabilidad según las cuales el análisis de un sitio debe hacerse desde la mirada del propio usuario/receptor de la información. Específicamente, se aplicó el procedimiento sugerido por Nielsen (2003): el test de usuarios.

1.- El estudio, denominado Usabilidad en el diseño de contenidos informativos en cibermedios venezolanos fue desarrollado en la Universidad del Zulia por los autores y el profesor Antonio Acevedo, en el proyecto “Usabilidad y medios de comunicación cibernéticos en Venezuela”, adscrito al programa “Experiencias locales de apropiación tecnológica” del CICI.

Este procedimiento consiste en convocar un conjunto de entre 5 a 30 sujetos para que navegaran los cibermedios, de manera que pudiera recordar o conocer los elementos que lo componen y en especial sus contenidos informativos, en el estudio específico se convocó a 30 sujetos. Luego cada quien procedió a responder un instrumento de investigación. Dicho instrumento consistió en un cuestionario estructurado y estándar, con 57 preguntas cerradas, de alternativas en escala, las que Ander Egg (1987: 135), define como: de hecho, de acción y opinión que además abarcó los aspectos: navegabilidad, accesibilidad, interfaz gráfica, presentación de contenidos informativos y elementos interactivos.

Según Nielsen (1997), el test de usuarios es el método más sencillo y fiable para medir la usabilidad de un sitio web, aprendiendo de la manera en que los usuarios reales lo utilizan. El autor apunta además las siguientes ventajas sobre este procedimiento:

- Un test con 2 usuarios sirve para detectar aproximadamente el 50% de los problemas en el sitio web.
- Un test con 5 usuarios suele descubrir aproximadamente el 80% de los problemas.

La data de la investigación fue procesada mediante la aplicación SPSS, un software especializado de Estadística para estudios sociales. El análisis se realizó siguiendo medidas de tendencia central.

Resultados, análisis e interpretación

Dado que el test de usuarios es una estrategia metodológica que intenta recrear y simular la experiencia de navegar un cibermedio, daremos cuenta de algunos de los hallazgos más significativos, detallando el recorrido que la mayoría de los usuarios reportó en los cibermedios estudiados.

El Universal (eluniversal.com)

Cuando el 87,5% de los usuarios navegan este Cibermedio, pueden detectar fácilmente vínculos o enlaces que le permiten retornar al Home o pantalla principal. Sin embargo, dicha experiencia o recorrido a veces (37,5%) puede quedar registrada visualmente en enlaces que le indican como retroceder o avanzar en el sitio.

De igual modo, 87,5% de los usuarios identifican el mapa del sitio, 100% detecta un buscador que se precisa con facilidad en el home y además 75% puede operar en él opciones de búsqueda avanzada, las cuales le aportan resultados de una manera comprensible. Sin embargo, en ocasiones, cuando dicha herramienta de búsqueda reporta falta de resultados para la solicitud del usuario, ésta carece de alternativas de asistencia para indicar qué puede hacerse si la información requerida no se consigue.

Para acceder a los contenidos del sitio, los usuarios disponen de enlaces que son fáciles de detectar para 50% de ellos. Lucen con colores adecuados, son medianamente intuitivos (pueden precisarse) cuando se configuran sobre una imagen y tienen una correcta disposición ya que no se aprecian vínculos rotos.

Sin embargo, a la hora de hablar de accesibilidad, comienzan a reportarse algunos problemas: la mayoría de los usuarios (75%) indicó que el cibermedio no dispone de elementos como textos alternativos que le indiquen hacia donde los lleva un enlace o en qué formato se encuentra un documento al que desean acceder. De igual modo, si es un usuario con discapacidades visuales o auditivas le resultará sumamente difícil consultar las informaciones ya que en el sitio no se observan dispositivos para aumentar el tamaño del texto, ni para transcribir informaciones en audio o video.

En materia de la interfaz, 75% de los usuarios de El Universal aprecian un empleo adecuado de colores, contrastes, tipografía y espacios en blanco que le facilitan la lectura de los contenidos.

Con respecto a la consulta específica de los contenidos informativos, 75% de los usuarios precisó que la titulación obedece ocasionalmente a la estructura de antetítulo, título, sumario. En cuanto a su

redacción, no se apreciaron variaciones en títulos de primera pantalla y pantallas internas, por lo cual se infiere que se ofrecen titulares con redacciones repetidas que pueden cansar al usuario.

Los contenidos informativos son apreciados por el total de los usuarios en forma de textos dispuestos en bloques de párrafos que descansan la vista, redactados con un vocabulario adecuado y medianamente resaltados con viñetas o separadores. Sin embargo, al lector no le resulta fácil detectar o precisar el nombre del autor de la información que consulta.

La distribución del contenido del sitio luce coherente y lógica: el usuario puede acceder a listados de informaciones, ya sean agrupadas según su hora de actualización, o dispuestas en una lista de todos los titulares de la edición diaria.

En caso de requerir dispositivos de ayuda durante su experiencia, este sitio presenta serias dificultades ya que según 87,5% de los usuarios, no se detectan recursos de documentación, áreas de preguntas frecuentes (FAQ), o resultados ejemplificados.

No obstante, a la hora de acceder a los contenidos, al total de los usuarios le quedan bastante claras las reglas de juego durante la experiencia de consulta: se le expresan las condiciones de uso de dichos contenidos, así como también las políticas de privacidad sobre los datos que aporte en el Cibermedio.

En materia de interactividad, todos los usuarios pueden fácilmente imprimir informaciones, enviarlas a su correo electrónico, participar en encuestas, comunicarse con el webmaster o administrador, registrar sus datos aportando sus preferencias de consulta y suscribirse a servicios de titulares.

Sin embargo, 50% de los usuarios no logran enviar titulares a dispositivos móviles. Tampoco pueden recomendar noticias, ni solicitar aclaratorias o enmiendas en caso de detectar errores en la información. Tampoco pueden aportar comentarios sobre las noticias en foros de discusión ya que estos no funcionan correctamente. De igual modo, no pueden comunicarse con los redactores de las informaciones, participar en chats, ni registrar su experiencia de navegación en un libro de visitas.

El Nacional (el-nacional.com)

Al igual que en el Cibermedio anterior, cuando el usuario ingresa puede detectar fácilmente vínculos o enlaces que le permiten retornar al Home o pantalla principal (80% de los usuarios). Sin embargo, su recorrido o navegación puede quedar registrada visualmente, de manera ocasional (según 60% de los usuarios), mediante vínculos que le indican cómo retroceder o avanzar.

Con respecto al mapa del sitio, se debe acotar que el usuario, en una proporción de 60%, no logra identificarlo. En cuanto al buscador, éste se detecta fácilmente desde la pantalla de inicio (50%); pero no dispone opciones para búsqueda avanzada, en mediana medida presenta resultados de manera comprensible y nunca ofrece servicios alternos de asistencia cuando dentro del sitio no se localizan datos para responder a la consulta.

Durante el proceso de navegación y consulta, 90% de los navegantes logran hacer uso de vínculos que son fáciles de detectar, lucen con colores adecuados, son medianamente intuitivos (pueden precisarse) cuando se configuran sobre una imagen y tienen una correcta disposición.

En el aspecto de la accesibilidad se aprecian casi las mismas carencias del sitio de El Universal, lo cual evidencia serias limitaciones para la consulta por parte de personas discapacitadas, situación que además se traduce en una falta de correspondencia con una visión de los Cibermedios como una estrategia inclusiva para el acceso a la información.

Elementos como: textos alternativos que le indiquen hacia dónde lo lleva un enlace o en qué formato se encuentra un documento al cual desee acceder, dispositivos para aumentar el tamaño del texto, o para transcribir informaciones en audio o video, no son localizadas por 70% de los usuarios.

Con respecto a la interfaz, 50% de los usuarios de El Nacional también aprecia un empleo adecuado de colores, contrastes, tipografía y espacios en blanco que le facilitan la lectura de los contenidos.

Una vez que el usuario realiza la acción de consulta específica de los contenidos informativos, éste precisa en 50% que la titulación obedece a la estructura de antetítulo, título, sumario. Esta situación

indica que la atención se difumina en tres niveles primarios de lectura y por lo tanto la acción de escaneo se puede dispersar, cuando lo más recomendable es condensar el énfasis lingüístico de la carga informativa en un título y un sumario o bajada.

En cuanto a su redacción, tampoco se apreciaron variaciones en títulos de primera pantalla y pantallas internas, por lo cual se infiere que se ofrecen titulares con redacciones repetidas que pueden cansar al usuario.

Los contenidos informativos de El Nacional, al igual que los de El Universal, son apreciados por 90% de los usuarios en forma de textos dispuestos en bloques de párrafos que descansan la vista, aun cuando no se resaltan con viñetas o separadores. De igual modo la redacción se aprecia con un vocabulario adecuado. Sin embargo, a 60% de los lectores no le resultó fácil detectar o precisar el nombre del autor de la información que consulta.

La distribución del contenido de este sitio también luce coherente: el usuario puede acceder a listados de informaciones, agrupadas por área temática, o dispuestas en una lista de todos los titulares de la edición diaria. Sin embargo, 40% de los usuarios no detectó la identificación de la hora de actualización del texto y esto puede generar confusiones en el momento de la navegación ya que se dificulta precisar en un texto si este pertenece a un avance matutino, vespertino o nocturno.

Al igual que en el anterior Cibermedio, si el usuario requiere ayuda para consultar o conocer el funcionamiento de los dispositivos dentro del sitio, la experiencia puede verse limitada ya que 40% de ellos no logran detectar recursos de documentación, áreas de preguntas frecuentes (FAQ), ni resultados con ejemplificaciones.

Cuando las personas consultan información en un Cibermedio, ocasionalmente pueden presentarse situaciones en las que el mismo sitio le solicite información personal como dirección de correo, nombre, entre otros. En caso de que esto ocurra en El Nacional, 90% de los usuarios no llega a visualizar las políticas de la organización con respecto a la privacidad de los datos del navegante, ni cuáles

son las expectativas de sus administradores con respecto al uso de las informaciones que allí se difunden, en aras de fomentar el respeto a la propiedad intelectual.

En materia de interactividad, los usuarios detectaron varias similitudes con respecto a este punto en el anterior Cibermedio: pueden fácilmente imprimir informaciones (90%), enviarlas a su correo electrónico (100%), participar en encuestas (90%), comunicarse con el webmaster o administrador (60%) y suscribirse a servicios de titulares (80%).

Sin embargo, 80% de los usuarios de este sitio no logran enviar titulares a dispositivos móviles, aun cuando estos cibermedios sí ofrezcan el servicio, esto quiere decir que las personas no identifican el espacio para acceder a esta herramienta. Tampoco pueden recomendar noticias (70%), ni solicitar aclaratorias o enmiendas en caso de detectar errores en la información (70%).

Tampoco pueden aportar comentarios sobre las noticias en foros de discusión ya que éstos no funcionan correctamente (70%). De igual modo, no pueden comunicarse con los redactores de las informaciones (70%), participar en chats (80%), ni registrar su experiencia de navegación en un libro de visitas (50%).

Conclusiones y Reflexiones finales

Sin lugar a dudas, Internet es un fenómeno global emergente que trastoca los más tradicionales preceptos sobre el proceso comunicativo. Gracias al desarrollo de cibermedios, cuyos diseños están centrados en las expectativas del usuario, cobra mayor fuerza la necesidad de concebir ciberespacios accesibles, fáciles de usar.

La usabilidad luce entonces como una posibilidad estratégica de apropiación tecnológica cuyo mérito consiste en acortar el camino del usuario en la ruta del acceso a la información y el conocimiento.

En el ámbito específico de los cibermedios como espacios comunicativos, la realidad de estos productos en Venezuela indica que el diseño de contenidos informativos se fortalece en sus aspectos más generales de navegabilidad y accesibilidad. Sin embargo, todavía es mucho lo que queda por reflexionar en cuanto al aprovechamiento de la hipertextualidad para la comprensión del mensaje; mientras que en el ámbito de la interactividad se detecta un afianzamiento en sus niveles primarios; pero también serias debilidades en los niveles avanzados, los cuales en definitiva contribuyen a ofrecer mayor participación al usuario.

En atención a estas consideraciones, este primer esbozo de la usabilidad como propuesta teórica y metodológica arroja ciertas luces a la hora de detectar problemas y oportunidades de mejora en los contenidos informativos de los medios en el ciberespacio, aportando un nuevo enfoque en el estudio de estos espacios comunicativos comunicacionales, en aras de mejorar la experiencia de consulta virtual de información por parte del usuario, con lo cual se cimentan las bases para potenciar la apropiación de estas tecnologías, tal como lo aprecia Castells: apropiándose, modificándola, experimentándola.

Referencias

- ACEVEDO, A. (2006). *Usabilidad en el diseño de contenidos informativos en Cibermedios venezolanos*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- ALCALÁ, J., CASTILLO, G., LEÓN, M., RAMÍREZ, J., y SUÁREZ, A. (2004). *Evaluación de Usabilidad de las Páginas Electrónicas de los Poderes Públicos del Estado Venezolano*. Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Ingeniero en Informática en la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- ANDER EGG, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ARIZPE, GUSTAVO (2004). *¿Para qué sirve un sitio web?* [En línea] <<http://www.area.com.mx/estrategica>> [Consulta: 15/09/2005]
- ARMAÑANZAS, E., DÍAZ, J., y MESO, K. (1996). *El periodismo electrónico: información y servicios multimedia en la era del ciberespacio*. Barcelona: Ariel.
- CAMUS, J. C. (2005). *¿Cómo se escribe en un sitio web?* [En línea]. Disponible en www.usando.info.
- CASTELLS, M. (1999). *La Era de la Información*. Volumen I La Sociedad Red. Barcelona: Siglo XXI.
- DIX, A, FINLAY, J y ABOWD, G. (2001). *Human-Computer Interaction*. College of Computing Georgia Institute of Technology. Georgia, USA.
- JOYANES, L. (1997). *Cibersociedad: Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. España: McGraw-Hill.
- MANCHÓN, E., MARTÍN, C., y VILLA, L. (2003b). *La administración a examen. Evaluación de la usabilidad en sitios web de administraciones públicas. Levantamiento de usabilidad en todas las alcaldías y provincias de España*. [En línea] <www.alzado.org>
- MANCHÓN, E. (2003c). *Evaluación heurística (o por expertos) de la usabilidad* [En línea] <www.alzado.org/articulo.php?id_art=74> [Consultado: 02/05/2005]
- MÍSTICA. (2002). *Trabajando la Internet con una visión social*. (En red). Localizado en la Url: http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_olist2.html.
- MORENO, L. (2004). *¿Qué es la usabilidad?* [En línea] <www.htmlweb.net/usabilidad> [Consultado: 15/09/2004].
- NIELSEN, J. (1997). *Inverted Pyramids in Cyberspace*. [En Línea]. Disponible en www.useit.com.
- NIELSEN, J. (2003). *Usabilidad. Diseño de Sitios Web*. USA: Prentice Hall.
- SUBERCASEUX, B. (2002). *Reproducción y Apropiación: Dos Modelos Para Enfocar El Dialogo Intercultural*. (En red). Localizado en la dirección electrónica Url: <http://www.felaafcs.org/dialogos/pdf23/subercaseaux.pdf>.

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Educación

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA COMO FENÓMENO HISTÓRICO

IDALIA CECILIA CORNIELES DÍAZ
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
corniel@cantv.net

RESUMEN

La formación docente ha sido estudiada desde diversas perspectivas atribuyendo las fallas a la educación, al maestro, al alumno, o al propio sistema. Por tanto, es objetivo de esta investigación estudiar la misma bajo la concepción de la docencia como fenómeno histórico, situación que trata de demostrar que al no ser vista desde esta óptica los esfuerzos del Estado y de las instituciones en la preparación de los docentes evidencian pocos cambios cualitativos y significativos en el mejoramiento de la calidad educativa, pues dichos cambios apuntan más a lo sistemático que a lo sistémico, centrándose muchas veces en el diseño curricular, y con poca consideración a la multidimensionalidad y multireferencialidad del problema. En este contexto nació el interés de realizar esta investigación con el objetivo de generar un soporte teórico que permita entender dicha problemática y poder producir los elementos críticos y teóricos de un proyecto político, como guía para la formación del docente de Educación Básica. La investigación se ubica en la "Línea de la Función Docente" LINFUNDO, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, ésta apunta hacia el estudio de la acción docente como práctica vinculada al conjunto de elementos que forman parte de esta actividad. Se asume el enfoque socio histórico y documental y en su fundamento teórico se apoya en las ideas de Giroux. Se utilizan como fuentes de información documentos e investigaciones realizadas al respecto en los diversos momentos históricos.

PALABRAS CLAVE: DOCENTES EN SERVICIO, FORMACIÓN
DOCENTE Y FORMACIÓN PERMANENTE.

Introducción

Este trabajo sitúa la formación docente como un fenómeno de carácter histórico y reconoce los esfuerzos del Estado y de las instituciones docentes para el mejoramiento del docente en servicio, sin embargo, cada vez se observan mayores discrepancias entre los programas que se ofrecen al respecto. Se continúa insistiendo en la baja calidad de los docentes, sobre todo de aquellos que se dedican a la Educación Básica. Se les estigmatiza como mal calificados, incapaces de investigar, rutinarios, preocupados por lo inmediato (Bigott, 1975), que trabajan con desgano, (Banco Mundial, 1995) improductivos, desvalorizados y mal pagados. Pero hasta ahora, ¿cuántas veces se le ha motivado a reflexionar sobre su realidad?, ¿qué programas o proyectos de política educativa los han considerado?, ¿quiénes desarrollan los programas para formar docentes?, ¿cuántas veces el especialista los involucra en proyectos factibles de acuerdo con sus necesidades?, ¿hasta dónde el docente es responsable de tal incapacidad? Es en este contexto donde surge el interés por realizar esta investigación, con el objetivo de contribuir con la construcción de un cuerpo de criterios que puedan ser soporte de un proyecto político, o de políticas educativas, que asuman la formación del docente en servicio.

Marco Teórico

Este estudio se ubica en el enfoque socio histórico, porque consideramos que la formación docente es un fenómeno histórico, por tanto dialéctico, el cual se inserta en un determinado contexto socio-cultural del cual recibe su influencia así como la multiplicidad de relaciones que allí se generan. Fenómeno asociado al nacimiento de la escuela como sistema organizado, lo que implica conocer la génesis y desarrollo de la misma, así como el de uno de sus elementos, como lo es la formación del docente, y partiendo del conocimiento de éste último, planificar su desarrollo futuro. Tomamos algunos ele-

mentos de Giroux (1988), y en este caso la formación del docente en servicio, en tanto el papel activo y crítico del docente en la participación de sus procesos de formación, se considera un fenómeno de una naturaleza histórica, y por tanto no es estático e inmóvil. De allí que sea el devenir lo que define su realidad social; su forma parte de una tendencia de desarrollo específico donde el sentido es histórico y lo trata desde una relación de totalidad y desde una posición en un tiempo específico, cuya cohesión y unidad se modifica y cambia desde la perspectiva de la temporalidad. La naturaleza de la realidad docente es considerada con referencia a lo general: la historia, la realidad considerada como referencia a lo individual. El mundo histórico se presenta como una realidad organizada de individuos, pertenecientes a una totalidad e insertos en un proceso de desarrollo; su base está constituida por la referencia a la realidad empírica, al mundo de los valores, que lo califica como el mundo de la cultura. Partimos de Rusque (2003) en tanto plantea:

La realidad es una construcción social y damos coherencia a una realidad a partir de prácticas socialmente organizadas que ponen orden a nuestra experiencia. Esto significa que constantemente estamos interpretando nuestra realidad, ya que primero experimentamos y hacemos significativa la realidad a través de nuestras interpretaciones sobre los fenómenos de la experiencia. (70)

Por otra parte, Giroux (1992-1999) dice que el tratar de comprender al factor humano y a su experiencia dentro del contexto socio histórico “se revela como la dinámica de la dominación y la respuesta, median las formas específicas que estas categorías toman en circunstancias históricas concretas” (21-22). Desde esta óptica asumimos los siguientes supuestos:

1. La naturaleza y esencia de los hechos en cuanto unicidad simbólica, estructural e histórica, está fundamentalmente mediatizada por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas. Los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores o de la ideología, y la relación entre concepto y objeto y entre significante y significado, no es estable y a menudo se encuentran mediatizados por las relaciones de la producción capitalista.

2. La educación forma la conciencia para el todo social donde se inserta, es un producto histórico y como tal los elementos que la conforman, entre ellos, la escuela. Así, la escuela como parte del sistema educativo es producto de un proceso histórico, donde se constituye como sistema organizado, signado por la edad moderna, la ilustración y los procesos revolucionarios franceses (Andrés-Lasheras, 1993; Cabarrú, 2000; Jovellanos, 2000). Es allí donde la noción de maestro cobra sentido y a la luz histórica requiere reconceptualizarse en su función, dentro del marco de la sociedad contemporánea, y dentro de la estructura democrática en la cual nace.
3. Hay una relación entre la Producción, la Economía el Desarrollo del Individuo y las Transformaciones Culturales y la Educación De este modo, se plantea la relación entre la producción, la economía, el desarrollo del individuo, las transformaciones culturales y la educación, donde la escuela se ve presionada por estos elementos del contexto socio histórico donde está inserta, la cual requiere vincularse por las exigencias del entorno y por las necesidades derivadas de éste.
4. La Democracia es un lugar de lucha y de práctica social y adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder de política y de comunidad. Giroux (1993) plantea que los conceptos ideológicos de poder de política y de comunidad se hallan en competencia entre sí, donde la democracia es un movimiento social activo, basado en relaciones de poder ideológico e institucional que exigen la participación ciudadana, donde se reconocen las demandas culturales de los diversos grupos sociales, como parte de un pluralismo radical, y donde la escuela es una esfera pública democrática, donde se forman ciudadanos activos que viven en democracia y practican una ciudadanía activa (54).
5. La formación del docente es un hecho histórico asociado a la educación y a la escuela, así, los programas de formación del maestro son parte del proceso histórico. Los programas dirigidos a los docentes deben responder a las necesidades históricas sociales donde se insertan dichos programas, y ellos deben atender a las necesidades históricas, como dice Nordenflycht (2002), en tanto perfeccionamiento, actualización, capacitación de profesionalización, desarrollo profe-

- sional, deben reconocer el valor de la docencia, y del maestro, articularse con su práctica y su teoría, y tratar de superar sus dificultades, afrontar el reto de la diversificación de enfoques epistemológicos, metodologías, orientaciones, ritmos de aprendizajes, medios, contenidos, usos de tecnologías, modalidades de enseñanza, cultura escolar, que le permitan crear y recrear el conocimiento, acercar la escuela a la vida cotidiana, al mudo de las relaciones locales concretas, simples y empíricas, a fin de poderlas interpretar.
6. La escuela es una esfera pública que legitima la dinámica del enfrentamiento popular y de la política democrática. Por tanto el maestro debe definir y legitimar la escuela como una esfera pública, en consecuencia, en la escuela existe una mediación, entre la cultura que trae el sujeto y la imposición de la cultura escolar, y la escuela inserta dentro de un sistema político, que se asume en este trabajo, como el Sistema democrático.
 7. El maestro es un intelectual y un ciudadano que puede aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que le permitan examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. La docencia es una actividad compleja y se nutre de los problemas del aula, forma parte de la vida del maestro, se ve favorecida por la necesidad de mejorar la calidad de vida del docente, y lo orienta hacia una madurez racional, afectiva y relacional, de autoconocimiento, estima personal, conducción de las emociones, capacidad de establecer relaciones de grupo y una actitud democrática y solidaria. Esto debe impregnarlo y orientarlo hacia un nuevo tratamiento interdisciplinario para que piense, actúe y participe comprendiendo la cultura escolar existente, pues cualquier cambio estaría afectando un conjunto de relaciones. En este orden, las reformas hacia la formación docente deberían abordarse a partir de su participación y del conocimiento de la Cultura escolar, a fin de que él pueda detectar claves para saber cómo abordar los cambios culturales, que debe abordar en sus planes de formación.
 8. El docente es un agente activo en el cuestionamiento, la definición y conformación de *la relación que él guarda con la esfera política y con el resto de la sociedad*. Como dice Giroux (1998) se concibe

al maestro inserto en un proyecto de “política cultural”, donde el docente adquiere por su cuenta facultades críticas para constituirse en un sujeto político, moral y afectivo, que contribuye a la transformación de su sociedad, preparando personas adecuadamente calificadas y formando ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática, y donde la educación para la democracia exige, por una parte, profesores de alta calidad académica, que no sólo transmitan sino que practiquen junto a sus alumnos y los padres los valores de la formación democrática, dentro del contexto sociopolítico en el cual viven.

9. La participación del docente en servicio en su proceso de formación es un producto de prácticas pedagógicas democráticas. Esto implica la enseñanza interdisciplinaria, el fomento de prácticas democráticas, la investigación como medio de conocer su realidad para interpretarla y posterior transformación, como un medio de mejorar y perfeccionar su formación, que aproveche las diversas experiencias de la vida escolar, y que pueda mejorar su formación en tanto construcción histórica y social.
10. La formación docente como crítica autoconsciente ayuda, y estimula los intercambios culturales más diversificados, su reivindicación supone la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad, el consenso y la participación democrática, informada y reflexiva donde el sujeto es situado como el objetivo prioritario de la práctica educativa.

Metodología

Se trabajó con el método interpretativo para orientar la obtención y recolección de información. Desarrollándose la misma a través de varios momentos. En el primer Momento, documental-histórico y bibliográfico, a través de la técnica del fichaje y el análisis documental, de aquellos materiales que

permiten comprender e interpretar la docencia dentro de un marco histórico referencial a fin de comprender a través de los diversos actores cómo se planteó el origen de la formación del docente, y cómo estos elementos influyen y determinan en cierto modo lo que es la docencia hoy, y cómo pudiera ser a futuro, de no tomarse hoy, las precauciones pertinentes.

En un segundo momento, se asumió el método fenomenográfico (Sandin, 2003) para orientar el desarrollo del trabajo obteniendo la información actual, sobre cómo el actor o los actores involucrados conceptualizan y conciben la docencia en servicio. Esto último se logró a través de la entrevista en profundidad. Ello fue soporte en la construcción de criterios para un Programa dirigido a los docentes en servicio, dentro de lo que pudiera llamarse un Proyecto Político dentro de una democracia participativa. Para el análisis, procesamiento e interpretación de los datos, se construyeron las categorías que emanaron de las fuentes consultadas, se construyeron los criterios producto del análisis, procesamiento y consecutivas reducciones de las entrevistas.

Resultados

Se proponen dos tipos de criterios, inclusivos y exclusivos, articulados a diversos ejes.

Criterios

Definidos como aquellos que orientan el proceso de la formación del docente en servicio, los cuales pueden ser inclusivos y exclusivos. Son inclusivos los propios de las instituciones docentes y ellos son: Epistemológico, Tecnológico, Vinculación Estado-instituciones; los Criterios Exclusivos son definidos como aquellos que median entre el Estado y las instituciones como los elementos administrativos y socioculturales, de acuerdo con estos criterios debe haber una primera fase para formar a los docentes que estando en servicio no tienen título de nivel superior, y cuya etapa debe calcularse para un tiempo debidamente estudiado y prudencial y una segunda fase que debe convertirse en un Programa de me-

joramiento, perfeccionamiento consolidado y permanente dirigido a todos los docentes, para consolidar y profundizar en su disciplina, promover el estudio autónomo, la investigación, la participación en eventos y jornadas de investigación, que lo ayude a recrear sus conocimientos.

INCLUSIVOS

EPISTEMOLÓGICO. Se parte de la consideración de la educación en su sentido histórico, y en su acepción más amplia de socialización como formadora de la conciencia social. En consecuencia, se asume la educación como un hecho de naturaleza social, y la Pedagogía como el conjunto de reflexiones sobre la educación.

CRITERIO POLÍTICO. Se asume que hay una estrecha relación entre el Estado, la Educación y las instituciones formadoras de docentes, donde el primero debe garantizar la educación a todos los ciudadanos y las segundas deben participar en dicho proceso bajo un proyecto político de democracia participativas, y de acuerdo con las leyes y la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Esto debe considerar: (a) Participación de los docentes y (b) participación de los especialistas.

CRITERIO ACADÉMICO. Se construyó como la posibilidad de generar modelos de formación del docente en servicio desde su participación, donde la formación no se centre en la adquisición de las competencias solamente, sino también en la posibilidad de cultivar la formación integral y permanente del docente. Se parte de la conformación del aprendizaje en función de ejes curriculares (heurístico, crítico, lógico, de desarrollo o formación cultural, deontológico) y partiendo de los principios de la Educación permanente y de la ética del docente.

El **EJE HEURÍSTICO** apunta a la investigación en su aula, en su comunidad, y debe darle instrumentos para continuar hacia niveles más avanzados de la investigación.

El **EJE CRÍTICO** apunta hacia la formación del ciudadano, participativo, consciente, responsable y democrático, como ente activo en su propia formación y que asume, como dice García Llamas

(1998), “sus orígenes y las consecuencias de sus acciones y de las realidades que las constriñen, tantas más probabilidades tendrá de poder controlar y cambiar esas acciones y coacciones” (32). Dentro de este planteamiento se busca educar al ciudadano, participar inteligente y activamente en la comunidad cívica “más justa y decente, con sólidos principios éticos y morales” (Giroux, 1999) donde el alumno, a través del estudio de las contradicciones de la vida cotidiana del aula, las mediaciones entre los individuos y su sociedad toman el escenario para la acción pública.

El **EJE SIMBÓLICO** se dirige hacia la formación del individuo para desarrollar la capacidad de abstracción y de razonamiento, donde los conocimientos no se vean como sacralizados, sino con la posibilidad de entenderlos, interpretarlos y comprenderlos.

El **EJE DE AUTODESARROLLO** debe dirigirse a desarrollar el sentido estético, de la creación y de la apreciación de las diversas manifestaciones artísticas, para desarrollar las facultades críticas para que los alumnos sean capaces de entender conceptos y desarrollarse por sí mismos favorecer una imaginación creativa, las destrezas artísticas, y en particular comunicativas y organizativas.

EJE DEONTOLÓGICO apunta al desarrollo de la conciencia moral y ética como ser humano y como profesional. En una relación dialógica entre profesor y estudiante, para establecer un verdadero diálogo académico, partiendo del hecho de: “que los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión” (161).

EJE TECNOLÓGICO a fin de vincular la formación del docente con el uso de tecnologías de la información y la comunicación, no sólo para que se forme con ellas, sino en ellas.

CRITERIO ACADÉMICO. Esto implica: (1) Detectar las necesidades de la población en servicio, para lo cual existe gran cantidad de información, investigaciones y estadísticas. (Barrios, Albornó, Corta-

zar, Ministerio de Educación, 2002; Cornéeles, 1987, 1998, 2006) La misma puede ser recolectada, analizada y producir los cuadros de necesidades de los docentes.

CRITERIO VINCULACIÓN INSTITUCIONES-ESTADO. Esto con el propósito de redefinir las políticas, orientar el desarrollo de los planes de mejoramiento y rendir cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad. De acuerdo a Tiana (1996), tres condiciones que han favorecido la emergencia de estos sistemas son: 1) el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos; 2) la demanda social de información y rendición de cuentas y 3) un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos. La primera se refiere a que las instancias administrativas en los niveles central y regional deben adoptar medidas que posibiliten a las instituciones educativas mayor autonomía para dar respuesta a las demandas del entorno sin renunciar a la responsabilidad de ejercer la función de control que la sociedad les ha encomendado. La segunda, tiene que ver con el control y gestión participativos que deben ejercer todos los ciudadanos sobre la educación, es decir, con la “rendición de cuentas” para vincular la educación al desarrollo, asumir la competencia creciente y establecer prioridades en la asignación de recursos. La última, alude a la gestión basada en la información sobre el estado, funcionamiento y productos del sistema educativo. Este criterio apunta a la evaluación continua y científica como elemento que puede ofrecer un diagnóstico de las necesidades de los docentes, de la estructuración de un Plan que apunte hacia el seguimiento y control de dicho proceso, evaluación de los resultados de los Programas Pedagógicos desarrollados. Cada uno de estos criterios debe considerar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

CRITERIOS TECNOLÓGICOS. Este criterio plantea la necesidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad inmersa en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales generadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad.

CRITERIOS EXCLUSIVOS.

Esto implica:

Interconectar el poder, los recursos económicos y el control social, para la formación del ciudadano participativo y que sabe ejercer sus derechos, y no la educación como una actividad controlada por el maestro.

Ver la Escuela como una institución donde se integran realidades socioeconómicas, políticas y culturales, y las cuales están en estrecha relación con otras realidades de la producción, de la economía y de la cultura de la sociedad donde se inserta.

Abordar la formación y elevación cultural del docente desde una perspectiva mucho más amplia que no se agota en un diseño curricular, donde la sociedad tiene una cuota altísima de participación, ayudar a elevar la formación estética, cultural e intelectual del maestro como una labor de su entorno sociocultural. Generar convenios y subsidios por parte del Estado. Políticas de extensión cultural sostenida por las instituciones docentes del país, los teatros, museos etc. De un modo continuo y sostenido, bajo una fuerte dirección de cultura que incentive, motive y despierte el interés de la población por dichas actividades. Plantear una política de las alcaldías, de las diversas ONG, de las casa culturales, de las radios comunitarias, de las televisoras regionales, para el desarrollo de eventos culturales y deportivos, que motiven a la población, y las cuales pueden tener como escenarios las plazas públicas, los parques, los museos, los teatros de la ciudad, etc. Implicaría un mínimo de dos horas diarias de música selecta, que sin discriminar todos los géneros musicales, vaya formando el amor y la inquietud hacia diversos géneros musicales.

CRITERIO ADMINISTRATIVO. Se incluye en el marco de la vinculación instituciones Estado. En el marco de las instituciones docentes y que administran la formación del mismo podemos considerar que se hace necesario generar un conjunto de lineamientos administrativos como elementos más afectados por un Programa de esta naturaleza. Implica:

Diseñar y producir nuevos materiales, renovados sistemas de información y distribución, sistemas de comunicación entre los miembros de la institución, entre las instituciones y entre los maestro. Currículos flexibles y abiertos, que permitan no sólo trabajar con los diversos materiales, sino que también posibiliten las transferencias institucionales, el uso de recursos entre las instituciones involucradas. Posibilidad de asistir a consultas a cualquiera de las instituciones involucradas, foros virtuales de intercambio de conocimientos profesionales y académicos, así como la posibilidad del usuario de emplear estrategias que le permitan controlar y evaluar su proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Un programa de formación en servicio requiere de una articulación entre la política global del país, el proyecto pedagógico nacional, la participación de las instituciones universitarias de formación docentes y las prácticas concretas de los maestros en la institución escolar. El Proyecto Político define la organización de una sociedad, de sus componentes y de sus aspiraciones, por tanto ello involucra lo económico, el trabajo, el intercambio de bienes y servicio, el crecimiento personal, los servicios sociales, el desarrollo cultural, y en suma lo que lleva al bienestar en ese ser social. Es por ello que se debe articular lo político con lo social y lo pedagógico, en este caso, sino queremos correr el riesgo, de programas extraordinarios que no resuelven los problemas de la sociedad. En consecuencia, éste se concibe dentro de este planteamiento, como parte de un Proyecto Político Nacional y de naturaleza histórica, entendiendo la docencia como un fenómeno histórico, que se inserta en un contexto socio histórico determinado, y que como tal es susceptible de transformarse, la cual debe orientarse por criterios precisos y ejes claramente definidos, donde las instituciones asuman sus funciones y el Estado las que le competen, con una clara atención, coordinación y administración de carácter institucional y estatal.

Referencias

- ANDRÉS, J. (1993). *Ideas Pedagógicas en Caracas a finales de la Colonia*. Revista de Pedagogía, Vol. XIV.
- BIGOTT, L. (1975). *El Educador neocolonizado*. Venezuela. Enseñanza viva.
- BIGOTT Y OTROS (1996). *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*. FHE.CEAP.UCV. Caracas.
- BARRIOS, Y. M (1996). *Problemas cuantitativos de la formación de docentes en servicio*. Venezuela. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CABARRÚ, F (2000). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad publicar*. Recuperado el 8 de agosto de 2000, de <http://www.contitucion.redirirs.es/revists/hc/uno/jovellanos.html>
- CORNIELES, I. (1987). *El Programa Experimental de Formación de Docentes en Servicio*. Trabajo de grado de maestría no publicado. UCV.
- _____ (1984). *La formación de docentes en Venezuela 1876-1983*. Trabajo de Ascenso. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- CORTÁZAR, J. (1990). “La Leyenda Negra y dorada del docente en Venezuela. Aproximación al estudio del prestigio ocupacional de la docencia”. Revista de Pedagogía. Vol.XI. Octubre- diciembre (24), 11,27.
- GARCÍA LLAMAS, J. (1998). *La Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- _____. (1999). *Teoría y Resistencia en Educación*. UNAM. México: Siglo XXI.
- _____. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. USA. Minnesota.
- _____. (1994). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2002). *Memorias*. Venezuela.
- NORDEFLYCHT, E. (2001). “Formación Continua en Educación. Formación Continua en Educación”. *Revista OEI* (Revista en Línea), Disponible en <http://www.OEI.org.co/oeiveirt/tpcuada0/.pat/> , <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/6795960800262705>
- RUSQUE, A. (2003). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cuantitativa*. Venezuela: Badell hermanos.

RESUMEN

PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN COMUNITARIA EMPLEADA POR LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

MITZY FLORES

Universidad de Carabobo

Facultad Ciencias de la Educación

Escuela de Educación

misionpsique@cantv.net

En tiempos en que se ha vuelto sobre la necesidad de fortalecer vínculos con la comunidad, la Universidad de Carabobo se prepara para asumir este reto demostrando un creciente interés en estrechar esta relación que en el marco de las políticas nacionales parece privilegiarse. La Facultad de Educación, en su mención Pedagogía Infantil y Diversidad, realiza desde hace cuatro años una labor que trasciende el ámbito escolar a través de la asignatura Realidad Familiar y Socio-cultural del Niño. Las cursantes ofrecen atención pedagógica y emocional a niños y niñas que viven en situación de riesgo social: abandono, hospitalismo, drogadicción, exclusión escolar, marginalidad, maltrato, etc. Por ello es pertinente exponer el proceso de inserción de las estudiantes a las comunidades pues consideramos que allí radica la clave de una futura ejecución exitosa de los proyectos.

Esta investigación versa sobre las diferentes estrategias de inserción adoptadas por las estudiantes-participantes para su incorporación en los diferentes espacios. La situación se abordó a través de la metodología cualitativa con técnicas como la observación participante (evidenciada en los registros diarios) y entrevistas en profundidad, además con instrumentos como escalas de estratificación y la elaboración de mapas familiares.

Los resultados apuntan hacia la necesidad de fortalecer los modos de acercamiento de las estudiantes hacia los vecinos como garantía de confianza, mejorar el intercambio de información generada en las propias comunidades así como mantener actitud empática ante las dificultades. Se aprecia el temor al rechazo o al contexto, la escasa autoconfianza, y la generación de falsas expectativas sobre los alcances del trabajo comunitario, como obstáculos importantes para la ejecución de los proyectos.

PALABRAS CLAVE: INSERCIÓN COMUNITARIA, MODOS DE ACERCAMIENTO, EMPATÍA.

Introducción: *Hacia una Propuesta Curricular Necesaria*

Desde el año 2002, la mención Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica administra la asignatura Realidad Familiar y Socio-cultural del niño, cuyo objetivo terminal propone abordar con sentido transformador al niño y la niña en situación de riesgo haciendo equipo con la familia, comunidad y escuela en la producción de proyectos educativos de cooperación y autogestión (2002:1). Es una meta ambiciosa hasta para cursantes del octavo semestre, pues presupone que participarán activamente en las instituciones y comunidades con la finalidad de aportar soluciones prácticas a las situaciones encontradas, a través de un estudio que fundamentado en la aplicación de los conocimientos y aportes de los paradigmas emergentes en investigación educativa y de los marcos conceptuales surgidos de las experiencias nacionales y foráneas (Pérez Serrano, 2002).

Tiene además la particularidad de atender al niño y la niña en un contexto necesariamente extraescolar con estrategias no convencionales, lo que resulta una novedad para nuestras estudiantes, acostumbradas a realizar sus prácticas profesionales únicamente en instituciones educativas formales como Centros de Educación Inicial y Escuelas Básicas. En su justificación, descrita en el Programa Analítico (2002), queda expresa la necesidad de que las estudiantes: a) muestren su sensibilidad social ante la situación de pobreza, b) conozcan y apliquen las **estrategias de inserción** al campo de estudio, c) establezcan relaciones de **empatía** con personas críticas del contexto a estudiar; d) **lidericen** junto a sus comunidades proyectos de intervención que atiendan directamente a los niños y niñas en situación de riesgo, y e) **ejecuten, evalúen y divulguen** dichos proyectos en equipo con sus actores.

Estas metas coinciden con el *Perfil del Especialista en Preescolar* propuesto por López (1995), para quien es prioritario que este docente **conozca** la diversidad cultural y social para desempeñarse eficazmente en el campo relacional con los padres y la comunidad en pleno. De allí que sugiera que este profesional “debe poseer no sólo cualidades inherentes a su personalidad que le faciliten comunicarse con los demás, sino que, además, necesita formación en esa área” (142). Es pertinente esta formación

para abordar problemas; animar la participación comunitaria, establecer nexos con su propia comunidad para generar un importante grado de pertenencia, establecer contactos interinstitucionales e interculturales dentro y fuera de la comunidad y liderizar trabajos de equipo con los miembros de la comunidad.

Ambos textos evidencian el énfasis que los perfiles otorgan a la *actitud personal* y a la necesidad de abordar tales problemas con estrategias de inserción fundamentadas en el liderazgo, el sentido de pertenencia y la *empatía*.

Un Marco Teórico Allende la Frontera Escolar

Como quiera que la formación de nuestras estudiantes ha sido pensada para determinado ámbito laboral, la realidad socio-económica de nuestro país obliga cada día a generar nuevas estrategias de atención y apoyo para quienes van quedando (o están propensos a quedar) fuera del paraguas de la formalidad escolar. En la justificación del primer Programa Analítico (2001), abundamos en nuestro rol de coautoras, sobre la necesidad de que nuestras egresadas participen como protagonista en el entorno más cercano a la escuela en la idea de apoyar la inclusión de la población infantil en desventaja.

Problemas comunes como los elevados índices de repitencia y exclusión escolar, imponen al educador la responsabilidad adicional de indagar más profundamente en las raíces socioculturales, pues las posibilidades de lograr una óptima escolarización por vías convencionales disminuyen cada día; mientras las desventajas que privan al niño y la niña de la oportunidad de adquirir las competencias básicas de lectura y escritura -consideradas como estrategias clave para superar la marginalidad- (Freire, 1981; Lerner, 1993 y Muñoz, 1992), van en aumento.

El problema del fracaso escolar

Sabemos que el proceso de lectura y escritura es entendido como una construcción que no concluye con el fin de la escolaridad (Lacueva y Manterola, 1991); y que la lectura ha dejado de ser una simple interpretación de textos para convertirse en una relación transaccional que se establece entre el lector y el texto, en la que el segundo gana significación con los conocimientos previos del primero (Dubois, 1987; Flores, 2004, Goodman, 1990; Lerner 1985). Por ello nos inquieta que a pesar de los esfuerzos oficiales por incorporar propuestas de cambio a la dinámica escolar con el Currículum Básico Nacional, la realidad en las escuelas es, aparentemente, la misma. En general, el/la docente desconoce el proceso de construcción de la lengua escrita así como las implicaciones pedagógicas y epistemológicas que sustentan su ejercicio didáctico (Cortázar, 1993 y Manterola, 1998): no se ha percatado de los propios esquemas de actuación que constantemente emplea y que subyacen a su desempeño y lo que es peor; cada día la cifra de niñas que repiten grados y que posteriormente quedan excluidos del sistema formal por no adquirir estas competencias mínimas de lectura y escritura, se incrementa (Flores, 2004). Amén de que el/la docente se perfila como el factor de riesgo más contundente, en especial en los sectores económicamente menos favorecidos (Fullana, 1999).

Hoy más que antes es pertinente reflexionar sobre el impacto de la situación socioeconómica y cultural del país en la constitución familiar, entendiendo que esta es la primera institución socializadora. Por tanto, también interesa estudiar su estructura, dinámica, modelos de comunicación y tipos de empleo para favorecer la comprensión e interpretación de tal realidad. Por ello, contrastaremos de manera muy sucinta estos elementos, fundamentales para la apreciación y comprensión de esta experiencia con el trabajo que hacemos en las aulas. El primero, referido a la realidad socio-económica y el segundo a la constitución familiar.

La necesidad de conocer las características de las comunidades vecinas a la universidad nos llevó a aplicar algunos instrumentos que permitieran acercarnos a través de datos más empíricos. Así co-

menzamos por utilizar una escala propuesta dos décadas atrás por Méndez Castellano, (1984) mejor conocida como *Escala de Graffar*. Esta escala mantiene su vigencia porque su validez descansa en indicadores que aún hoy favorecen la consecuente estratificación sugerida por su autor: nivel de instrucción y profesión de los responsables de la familia, principales fuentes de ingreso y condiciones de alojamiento. Su *confiabilidad* deriva del conocimiento y la verificación de los datos vía entrevista; lo que ayuda a ubicar a la población entre los niveles I al V, en el que el primero describe el modo de vida del estrato socioeconómico alto y el último implica su opuesto, con pobreza extrema.

Para los fines de administración de la asignatura, consideramos necesario autoaplicar dicha escala, así observamos que durante los últimos cuatro años en los que han cursado la asignatura unas trescientas estudiantes (solo dos del sexo masculino), todas o casi todas se autoevaluaron como clase media y media alta (estratos II y III) en la primera autoaplicación. Cuando revisamos los resultados detenidamente y socializamos la experiencia con debates y discusiones guiadas, surgen las contradicciones que evidencian la no correspondencia a determinado estrato social, sino más bien a otro que, por lo general se sitúa en el nivel III o IV, a saber: clase media baja y baja. Ya nos resulta natural que esta tendencia de sesgar los indicadores en un intento por *aparentar* una condición socioeconómica diferente a la propia. Cuando discutimos los resultados las impresiones tienden a ser muy emotivas y sus implicaciones en la relación con las compañeras se hacen evidentes: verbalmente hay una asunción de las cualidades de la pobreza que generan cierto valor o “dignidad” especial. Del tipo “a pesar de eso, soy honesta y sigo estudiando”, “algún día me voy a graduar y será con mucho sacrificio”, etc. Lo que naturalmente ayuda a percatarse de su propia realidad socioeconómica y a comprender por ende, la situación de los grupos más pobres.

En el segundo aspecto, interesa conocer la constitución familiar de las comunidades y, al igual que antes, partimos de la revisión de los núcleos propios de las estudiantes. Para ello nos valemos del *mapa familiar* como instrumento propuesto por Satir (1983), con la finalidad de esquematizar la estructura de la denominada familia nuclear. Adicionalmente, graficamos al menos dos generaciones anteriores

para ofrecer un panorama histórico (Barroso, 1997), no sólo de la constitución familiar (presencia/ ausencia de padres, número de hijos, uniones, etc.) sino además de los empleos desempeñados por las diferentes figuras parentales y, muy especialmente, el lugar de nacimiento y la movilidad interna -migración- de los miembros.

En general, se brinda la posibilidad de darse cuenta (Stevens, 1978) del devenir de los grupos familiares en una perspectiva más amplia que permita contrastar los “modelos de familia” existentes en los grupos y la vinculación de estos con la realidad actual (Moreno, 1993). Una vez revisados y confrontados teóricamente estos aspectos mínimos, se logra cierta *descentración* de esos “ideales sociales” (en el sentido de Weber) de lo que debe ser una familia para confrontar con lo que es, dato sumamente significativo cuando de incorporarse a comunidades marginadas e instituciones de ayuda se trata (Flores, 2006).

Metodología: *El cómo de la inserción*

A pesar de que esta experiencia se ejecuta al final de la carrera, es muy frecuente el hecho de que las participantes manifiesten serios temores a incorporarse a las instituciones y muy especialmente a las comunidades. Pero lo que es fundamental para los fines de este trabajo es conocer cómo se realiza el acceso a las comunidades e instituciones, es decir, cómo se da el proceso de inserción. Debe considerarse de gran importancia este aspecto puesto que todas las expectativas e intenciones del equipo investigador pueden desplomarse sin un adecuado manejo de la coyuntura de entrada al campo de investigación, acceso al campo o inserción.

En esta experiencia, resultó de gran utilidad seguir los lineamientos o técnicas de acercamiento formal e informal propuestos por García Giménez (1994), Taylor y Bodgan (1987) y Woods (1998). Las

técnicas formales consistieron en procedimientos administrativos socialmente utilizados y aceptados, como envío de correspondencia al director de la institución en el que se solicita una reunión y/o entrevista para plantear la pertinencia del trabajo. Una vez concedida la entrevista es necesario exponer, primero ante los miembros de mayor jerarquía en la institución (directores, coordinadores y otros), y luego ante los que serían protagonistas de la experiencia (docentes del aula hospitalaria y CDI, enfermeras, madres cuidadoras, psicopedagogas); la motivación personal y profesional, los objetivos de la investigación y, muy especialmente, la ética expresada en una demostración de sinceridad y respeto por la persona, comprometiéndonos a resguardar las confidencias de todos los participantes de la investigación (Martínez, 1991).

Por otro lado, las técnicas de acercamiento informales radicaron en visitas domiciliarias a vecinos de las comunidades, con la manifiesta intención de conocer las necesidades de la comunidad para ofrecer apoyo pedagógico, si fuese necesario. Desde el principio nos propusimos darle cuerpo a la figura del nativo asociado (Aguirre Batzán, 1997), lo que resultó ser un proceso en el que cada detalle de la estancia en la comunidad e institución cobró significación: al comienzo, como era de esperarse, resultó muy normal la receptividad cortés o la deseabilidad social de quienes pertenecen a las comunidades a estudiar, muy particularmente en los barrios. No así en las instituciones, donde el trato tiende a ser más distante y menos personalizado. Como puede apreciarse, esta cuestión compromete cada paso y cada acción -u omisión- del investigador, quien siempre será, en palabras de Powdermaker (1966), un forastero y amigo.

En este marco, conviene comentar la necesidad de objetivar las experiencias observadas y registradas y el mantenimiento de la perspectiva (Goetz y Le Compte, 1988), para evitar parcializarse con los miembros del grupo de estudio o sus opiniones, pues más bien como investigadoras nuestro deber consistió en esforzarnos por saber lo que ocurre en nuestra ausencia y los comentarios que genera nuestra presencia en la comunidad (Martínez, 1993), con el fin de acomodarnos a la situación ponderando nuestras intervenciones permanentemente. El equipo investigador debe favorecer el intercam-

bio y retroalimentar la relación para que le valoren y compartan con él pensamientos íntimos, “algo imposible para el investigador que sólo aplica un cuestionario (...) y trata la información con métodos cuantitativos” (1993: 57).

En este punto cobra vital relevancia la figura del informante clave (García Giménez, 1994; Taylor y Bodgan, 1987), quien adicionalmente fortalecerá la validez de la investigación con sus aportes, conocimientos, experiencia y, muy especialmente, su disposición para compartirlos con el etnógrafo (Espinoza, 2000). En este caso se ha contado con personas pertenecientes a las mismas comunidades e instituciones con quienes se han fortalecido estos lazos con el paso del tiempo.

Resultados: *Un ejercicio de Contrastes*

Sin duda, hasta ahora la clave para el trabajo comunitario ha sido *la vinculación empática*, que entenderemos como la capacidad de comprender al otro, de ponerse en su lugar, de acompañarlo (Zinker, 1979). En las instituciones este elemento sigue siendo naturalmente muy relevante, pero como la inserción de las estudiantes se realiza a través de mecanismos de tipo burocrático (más bien institucionalizados), su entrada se hace en el marco de ciertos compromisos y acuerdos verbales que se realizan entre las profesoras que administramos la asignatura y los coordinadores/directores de los diferentes servicios. En cambio, en las comunidades la inserción se realiza directamente con los vecinos y demás informantes claves para quienes lo primordial es el trato personal, la relación, lo que hemos dado en llamar en un sentido maffesoliano, los modos-de-ser. Este elemento es crítico para la prosecución del trabajo cotidiano porque de él depende la ejecución exitosa de los proyectos.

Aspectos vinculados con *la apariencia* son muy importantes en el establecimiento de la relación, para algunos informantes esta impresión puede ser determinante, cuando de instituciones se trata. Sin

embargo, lo que ha demostrado tener un peso en la consolidación de la relación ha sido **el conocimiento** de la realidad a estudiar por parte de las estudiantes y **la organización** de la estrategia para realizar las visitas. Desde las primeras aproximaciones a las situaciones problemáticas, la jerarquización de las necesidades y la elaboración del plan de acción se pueden constatar su esfuerzo y compromiso con la realidad que les corresponde abordar así como la organización del trabajo (diseño y utilización de los recursos, intervención pedagógica, etc.).

Obtener **la confianza** de las instituciones prestadoras de servicios es una de las tareas más arduas. Primero porque necesariamente depende de la historia o expediente que hayamos dejado en los servicios; y segundo, de la permanencia o rotación del personal que dirige dichos servicios. Naturalmente que para establecer empatía es necesario afinar la **comunicación verbal** y, muy especialmente, la **no verbal**. En este sentido, nos esforzamos por ofrecer a las estudiantes algunas técnicas de entrevista que favorezcan el acompañamiento corporal (Casado, 1992; Perls, 1975 y Zinker, 1979) con sus interlocutores de manera que el establecimiento del rapport fluya de una manera más natural. Sin embargo, esto no garantiza que la relación sea exitosa, pues existen múltiples situaciones entre las partes que conforman el clima de la relación y que están estrechamente vinculadas con sus propias historias personales, disposición del momento, expectativas, y un largo etcétera.

Principales Obstáculos

La indecisión, el pesimismo, la evasión o la dificultad para observar lo obvio son los **bloqueos** más frecuentes que presentan las participantes durante las primeras visitas. Por lo general están asociados a su propia emocionalidad y tienden a vincularse con los temores y la inseguridad de desempeñarse en un ambiente distinto a la escuela. También **el miedo al rechazo o al contexto** que surge al incorporarse a un nuevo espacio con personas desconocidas, puede ser para algunas un estresor importante a considerar (Selye, 1954). Los hospitales y casas de abrigo tienen por lo general un ambiente muy

distante con la persona que se incorpora, por tanto, es natural que se sientan rechazadas o “fuera de lugar” durante las primeras visitas. El **generar falsas expectativas** en los diferentes ámbitos de acción es otro de los obstáculos más fuertes del trabajo en comunitario. Cuando se ofrece un servicio (o un bien) que no se está seguro de cumplir, se corre el riesgo de abortar la relación, pues no solamente se afecta a quien promete, sino además a los grupos que le siguen en el tiempo; generando la pérdida de confianza, no sólo la persona, sino a la institución universitaria en general.

Una relación inconsistente e inestable se da cuando el equipo de apoyo inasiste o llega tarde a sus compromisos. En los dos ámbitos mencionados, la disciplina en la cotidianidad es un valor que fortalece los vínculos y es generador de confianza. El **ejecutar acciones sin la planificación** es a veces una tentación muy grande para las participantes, pues tienden a ser “colaboradoras” y “voluntarias” en la ejecución de las rutinas. Sin embargo, cuando esto se hace frecuentemente, se pierde la noción de los objetivos propuestos en los proyectos y se desvanecen las acciones que han sido consideradas como pertinentes por el equipo.

El **uso inadecuado del tiempo** puede ser una consecuencia de la falta de planificación de los equipos, o un asunto simple de administración. Sin embargo, si se considera que la fase práctica es muy breve (ocho a diez semanas), se notará que este es un factor crítico para el éxito de las propuestas. Finalmente, la **escasa sensibilidad ante la situación** es el más lamentable de todos los obstáculos, pues depende de la actitud personal de las participantes. Naturalmente que se pueden cubrir los requerimientos mínimos de la asignatura sin sentirse sensibilizadas ante las situaciones vividas, pero para quienes la administramos esto supone una irrelevancia impropia de quienes pretenden ejercer la educación en una realidad social como la de nuestro país.

Podemos exponer algunas constantes que pudieran servir para fortalecer el conocimiento mutuo. Para comenzar, en las instituciones con las que hemos mantenido vinculación, se ignoraba el perfil de nuestras egresadas y, por tanto, eso se constituyó inicialmente en una traba que cedió en la medida que apreciaron la competencia de las participantes.

El **temor a ser evaluados** es típico entre los coordinadores, recreadores, madres cuidadoras, enfermeras y, en general del personal a servicio. Este cede en la medida que les proponemos a ellos nos evalúen y ofrezcan su apoyo para quienes estamos sólo de paso. La **rotación de personal** en las instituciones ha sido también un elemento limitante: esto se constató en oportunidad del cambio de gabinete regional durante el año 2005, lo que implicó reestablecer relaciones con los nuevos coordinadores de los servicios que a su vez demoraron largos lapsos para aceptar a las estudiantes en las instituciones, de modo que se evitó que durante el primer semestre de ese año, se incorporaran a las instituciones dependientes de la Gobernación del Estado Carabobo.

Los **conflictos internos y rivalidad** han demostrado ser una traba fuerte para quienes nos incorporamos a las instituciones o comunidades. Es muy frecuente observar las luchas de poder entre los vecinos, sea por tendencia político-partidista o por los roles que juegan en las comunidades. También ocurre en las instituciones, con el agravante de que allí se manejan organigramas que hacen de la verticalidad una constante de las relaciones, especialmente en los hospitales.

Expectativas exageradas o descontextualizadas generan mucha incomodidad entre las participantes. Estas se dan especialmente en las instituciones, pues en algunas ocasiones solicitan como condición para la fase práctica recursos materiales y servicios que son ajenos a nuestra capacidad. A pesar de que se establecen acuerdos antes de la llegada de las estudiantes a los servicios, es común que se les solicite apoyo en áreas y rubros no acordados.

En Conclusión...

Para quienes hemos administrado ininterrumpidamente esta asignatura ha representado un gran esfuerzo mantener el equilibrio entre las expectativas institucionales y las del grupo de estudiantes. Ha resultado una gran ganancia en cuanto a la experiencia de compartir con las más diversas personalidades, grupos, comunidades e instituciones que han recibido un modesto aporte de quienes apoyamos a los equipos de investigadoras. También ha representado un reto y un esfuerzo personal puesto que el compromiso rebasa largamente las seis horas previstas para su administración durante la semana; además, lograr que los grupos respondan sensiblemente a las necesidades del entorno no siempre es posible, por lo que constantemente se renueva el entusiasmo por apreciar lo mejor de cada trabajo “terminado” en vez de ceder ante la frustración por lo no logrado.

De lo que se trata fundamentalmente, es de que se genere interés por apreciar la dimensión laboral de quien aspira ser educador/a en nuestro país y de las múltiples implicancias que ello acarrea en este momento histórico; por ello queda como perspectiva la labor de muchas pioneras quienes nos antecedieron con su tesón y labor empírica pensando en generar oportunidades de inclusión para quienes nunca las tuvieron.

Sólo resta mantener y generar nuevas alternativas de sistematización y contrastación teórica de esta área de conocimiento que gana cada vez mayor identidad en la medida que se ejercita en las personas que se animan a prestar un servicio como el educativo.

Referencias

- AGUIRRE BATZÁN, A. (1997). *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. México: Alfaomega.
- BARROSO, M. (1999). *Autoestima del Venezolano: Democracia o marginalidad*. Caracas: Galac.
- CASADO, E. (1991). *Entrevista psicológica y comunicación social*. Caracas: Trópikos.
- CORTÁZAR, J. (1993). *Los Estudiantes de las Carreras Docentes*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- DUBOIS, M. (1987). *El Proceso de la Lectura: de la Teoría a la Práctica*. Buenos Aires: Aique.
- ESPINOZA, H. (2000). *Estrés y Comprensión de Lectura*. Un estudio etnográfico. Caracas: Publicaciones UCAB.
- FERREIRO, E. (1981). "Efectos de la privación familiar y social en la educación primaria". Ponencia presentada en la III Asamblea Mexicana de Pediatría.
- FLORES, M. (2004). "Aprendizaje Cooperativo de los esquemas de comprensión y producción de textos: una experiencia protagónica". Tesis de maestría. AEP- UC.
- _____. (2006). "Los obstáculos epistemológicos en el lenguaje de la Posmodernidad". Paper. Valencia.
- _____. (2006). "Modos de agrupamiento que sustituyen a la familia venezolana". Paper. Valencia.
- FULLANA, J. (1999). "La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar". En: Bordón. *Sociedad Española de pedagogía*. Vol. 48, N° 2.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994). "Investigación Etnográfica". En V. García Hoz (dir.) *Problemas y Métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GOODMAN, K. (1990). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- LACUEVA, A. Y MANTEROLA, C. (1991). *Textos y Escuela*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades. UCV.
- LERNER, D. (1987). *La Lectura: Conceptos Teóricos y Perspectivas Pedagógicas*. Caracas: UPEL Editorial.
- LÓPEZ, M. (1995). *El Especialista en Preescolar: el que tenemos y el que necesitamos*. Caracas: Fundapreescolar-Fundación Polar. Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.

- MARTÍNEZ, M. (1991). La Investigación Cualitativa Etnográfica en la Investigación Educativa. Manual Teórico-Práctico. Caracas: Litexsa.
- _____. (1993). El Paradigma Emergente. Barcelona: Gedisa.
- MANTEROLA, C. (1995). La Formación Docente: Un Reto Imprescindible. En PLANIUC. Año 14. N° 21. Valencia: Universidad de Carabobo-CODECIH.
- _____. (1998). ¿Qué pensamiento epistemológico usas en tus clases? En Educación. Año LIX, N° 183.
- MÉNDEZ CASTELLANO, H. (1984). “El crecimiento del niño venezolano”. En Retardo Mental. Caracas: AVEPANE.
- MORENO, M. (1993). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. CIP. Caracas.
- PÉREZ SERRANO, G. (2002). Elaboración de proyectos sociales. Madrid: Universidad de Carabobo-CODECIH.
- PERLS, F. (1975). Yo, Hambre y Agresión. México: F.C.E.
- POSTLETHWAITE, J. Y ROSS, H. (1992). Effective Schools in reading. Hamburg: IAEEA
- POWDERMAKER, H. (1966). Stranger and Friend. En Aguirre Batzán (eds.). Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. México: Alfaomega.
- SATIR, V. (1983). Psicoterapia familiar conjunta. México: Prensa médica.
- STEVENS, J. (1978). El Darse Cuenta. Santiago: Cuatro Vientos.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Cuatro Vientos.
- WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- ZINKER, J. (1979). El proceso creativo en la terapia guesáltica. Buenos Aires: Paidós.

Otros documentos. Programas Analíticos de las asignaturas:

- 1) Abordaje del Niño en su realidad socio-cultural. (2001). Autora: Prof. Mitzy Flores
- 2) Realidad Familiar y sociocultural del Niño. (2002). Autoras: Prof. Shirley Gómez, Esther Caricotte, Silvia Aldana y Mitzy Flores.
- 3) Perfil del Egresado de la mención Educación Inicial y primera Etapa de Educación Básica. (s/f).

RESUMEN

EL EDUCADOR SOCIAL. EL ESPECIALISTA DE HOY

SHIRLEY GÓMEZ

Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela de Educación

shriley_castellanos@hotmail.com

La formación actual del educador venezolano debe estar encaminada a prepararse en la adquisición de herramientas determinadas a desarrollar la comunidad. Esto consiste en educar en función de la concientización de las situaciones reales problemáticas que confrontan las familias que pertenecen a una comunidad, con la finalidad de encontrar soluciones que los lleven a transformar, crear y sobre todo recrear siendo asertivo con las situaciones de la cotidianidad socioeducativa. Se busca el cambio de pensamiento, a través de la técnica del desarrollo de comunidad que lleva a la praxis de la acción social. El perfil del educador debe enfilarse en el desarrollo de competencias y habilidades interrelacionadas al "ser", dispuesto a trabajar por el otro y para el otro, en función de enseñar y aprender de la comunidad en la que vive o trabaja. La metodología cualitativa enmarcada dentro de la investigación acción participante crítica reflexiva donde todos son sujetos y objetos de la investigación y la teoría es el resultado del aporte popular, de la realidad comunitaria.

El objetivo general de la investigación expresa: **Conocer las características que definen al educador social producto de la inserción comunitaria, a través del Modelo de Mediación en el Abordaje Pedagógico Familia-Escuela Comunidad.** Es importante resaltar que esta investigación nace de las experiencias con los jóvenes de la asignatura Realidad Familiar y Sociocultural del Niño del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, la cual se imparte enlazando la actividad teórico práctico en las comunidades del Municipio Naguanagua. El perfil de educador de hoy se determina a través de características del docente dentro de una formación personal y especializada. Las primeras características responden a ser sensible, humilde, modelo, con vocación de servicio, líder, creativo, organizado y con conciencia política. Las segundas, a ser educador por vocación, investigador-comunitario, estratega, orientador, promotor, con conocimiento de comunidad, identidad profesional y estudioso del ser humano. Este docente social aborda las comunidades con un modelo sistemático, que se basa en etapas consecutivas. Con fundamentos epistemológicos y psicológicos de Vigostki (1997), Ander Egg (1981), Lima (1977), Cembranos (1992) y Peleteiro (2000).

PALABRAS CLAVE: DESARROLLO DE COMUNIDAD, EDUCADOR SOCIAL, MEDIACIÓN, ABORDAJE PEDAGÓGICO.

Introducción

En cualquier ciudad latinoamericana vemos como algo común cantidades de niños deambulando por las calles. Desde muy tempranas edades, sucios, harapientos, a veces con un frasco de pega para zapatos en la mano, los niños y niñas ya forman parte del paisaje cotidiano. Estos niños, en general, provienen de familias “reproductoras” que van a vivir a las calles, numerosas, con dinámicas violentas, con antecedentes de alcoholismo, en algunos casos promiscuas, a veces con historias delincuenciales. Todo este panorama desolador pudiera ser parte de una película, pero es una realidad que se presenta en el día a día de Venezuela. Las instituciones sociales son las encargadas de comprender, evaluar y abordar esta problemática.

La familia como principal protagonista debería ser la llamada a buscar la eliminación o el encauzamiento de todo lo que puede ocasionar la gran crisis social. Pero cuál familia. Según el Misterio de la Familia “la familia es una institución natural, formada por una comunidad de personas en la cual se nace, se crece y se muere como persona”. Sus integrantes, especifica Urosa, están unidos por características comunes como: “la misma sangre por razón del parentesco, la vivienda y todo el entorno físico, la historia o biografía familiar, la misma cultura y tradición, las costumbres”.

Las familias venezolanas son muy particulares, numerosos estudios indican que son matriarcales, esto quiere decir que no existe la pareja, por ende no hay matrimonio. Los niños y niñas son criados por sus madres o abuelas y en algunos casos por personas que no tienen ninguna filiación.

En el Municipio Naguanagua no deja de vislumbrarse esta realidad. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, Censo 2001), existen un total de 32.385 familias extendidas con un papá o una mamá, pero con abuelos, tíos, sobrinos, con un nivel socioeconómico de estratificación social IV y V, ya que las personas cuentan con lo necesario para cubrir sus necesidades básicas. Sin embargo también hay un porcentaje importante del estrato III (25%) quienes tienen su carrera universitaria, pero que no poseen suficientes ingresos económicos según la escala de Graffar con modificación del Dr. Méndez Castellanos.

Al dibujar este panorama, la institución educativa está fuera de contexto, qué hacer con esos niños que no asisten a la escuela. Sabemos que hay políticas educativas establecidas en función de favorecer estos niños y niñas llamados de la patria.

Sin embargo, en Naguanagua, según el Censo 2001 realizado por el INE, hay un 2,4 % de tasa de analfabetismo, y una población de 1745 niños/as entre 3- 6 años que no asisten a la escuela, 330 no declarados de un total de 9368.

El trabajo práctico educativo del día a día, se encamina a buscar solución a esta situación. Los docentes actuales no pueden estar a espaldas de estos escenarios, llegó el momento de salir de las aulas y ver qué hay alrededor de las cuatro paredes donde permanecieron ocultos por muchos años.

Se hace imperioso conseguir una metodología cónsona con el trabajo del día a día de las estudiantes que cursan la asignatura de Realidad Familiar y Sociocultural del niño (RFSN), en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad (DPID), ésta determina un tiempo justo establecido en calendario al cual deben estar sujetos todos los que trabajamos en la Facultad de Ciencias de la Educación. Además, ante este panorama, ¿cuál debe ser el perfil del docente a formar? Qué destacar o qué es importante, ¿la formación profesional?

Objetivos de la investigación

1. Identificar el perfil del educador social procedente a abordar las comunidades.
2. Diseñar el Modelo de Mediación en el Abordaje Pedagógico Familia-Escuela Comunidad.

3. Describir el proceso de intervención comunitario e institucional, mediante el Modelo de Mediación en el Abordaje Pedagógico Familia- Escuela- Comunidad, mando como referencia las comunidades del Municipio Naguanagua.
4. Reflexionar sobre el proceso de intervención comunitaria bajo el perfil ideado del educador social.

Todas las respuestas a estos objetivos se fueron dejando ver poco a poco. A medida que los bachilleres aplicaban su plan de intervención en las distintas comunidades, se correspondieron teóricos como Cembranos (1992), Arquero (1995), Lima (1977), Ander Egg (1981), Vygotsky (1997) y Peleteiro (2000), a través de los cuales, con el método reflexivo-deductivo, las experiencias de estas jóvenes, los líderes comunitarios juntos con sus habitantes, desencadenaron una serie de categorías:

- **El docente como un ser sensible comprometido:** saber que “educar es aprender a servir, es profesar amor preferencial por el pobre” (Blaslow, referido por Peleteiro, 2000).
- **El docente como investigador comunitario:** donde la investigación es acción, es comunidad, se hace pueblo. El paradigma de la investigación acción en el área comunitaria (según Perdomo 1998: 382).

Se realiza a partir de los intereses y necesidades concretas de las personas que habitan en ella, para servir o respaldar sus propuestas desde la óptica de alguna de sus agrupaciones y sectores más representativos, en respaldo a la búsqueda de alternativas a sus problemas, o bien para explicar sus principales experiencias.

- **El docente como especialista social:** educa a través de la convivencia en la vida cotidiana, utiliza métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales.
- **El docente como orientador- promotor social:** que posea herramientas de comunicación muy efectiva que permita solucionar problemas detectados en la comunidad.
- **El docente por vocación:** ser lo suficientemente humilde y comprometido para detectar situaciones de riesgo y trabajar con una población desfavorecida socialmente.

- **El docente creativo:** capaz de cambiar sus rutinas y sus prejuicios. Creatividad desde lo posible. Educador que no le teme al cambio, sino que lo promueve.
- **El docente con formación de la conciencia política:** como lo especifica Perdomo (2000: 490), “supone la superación del individualismo, la vivencia de lo comunitario”.
- **El docente como líder natural- facilitador de procesos:** programando, investigando y responsabilizándose de la interacción dentro del grupo.
- **El docente como conocedor del desarrollo de comunidad:** busca equilibrio entre la libertad y el límite, (educa en libertad). Cercanía-respeto, (capacidad de empatía de colocarse en el lugar del otro). Tolerancia- firmeza, (análisis de la realidad).
- **El docente con identidad profesional:** como lo especifica Márquez (2000:120), en lo que “se refiere a sentimientos, esquemas de pensamientos y formas de actuar, a través del cual un grupo social desarrolla una dinámica integrativa de su existencia como grupo”.
- **El abordaje comunitario a través de la sensibilización:** todos los que realizamos un trabajo de intervención comunitaria debemos ser “dolientes” de la realidad que aqueja a esa población que vive en un lugar determinado, aún más si son niños (as). Para ello, según lo expresado por los protagonistas de la investigación, para este primer acercamiento con la comunidad se deben manejar diferentes paradigmas, concepciones y teorías que vayan en dirección a un desarrollo integral.
- **La mediación y el abordaje pedagógico para alcanzar el desarrollo de comunidad:** para el abordaje pedagógico comunitario la propuesta está delineada en concebir la mediación como estrategia.
- **El abordaje de la realidad como proceso:** está enmarcado dentro de cuatro etapas consecutivas, planificadas pero flexibles, diferenciadas cada una para su estudio.

Marco teórico

Referirnos al profesional que se dedica al trabajo de educación de aquellos niños/as o jóvenes que se encuentra excluidos del sistema escolar. Es hablar en un principio de la educación no formal, término que comenzó a definirse por organismos internacionales para el desarrollo, en los años 70, con la finalidad de buscar soluciones a la gran cantidad de pobres existentes a nivel mundial, las cuales eran administradas a los adultos de bajos recursos. Thomas La Belle, en su obra “Educación No Formal en América Latina y el Caribe” (1987), define que la educación no formal es un proceso espontáneo de enseñanza- aprendizaje que se planifica, que es flexible y toma en cuenta las necesidades del grupo con el cual trabaja, además no utiliza los programas preestablecidos. En ese mismo orden aparecen las ideas de diversos autores latinoamericanos como Paulo Freire, Julio Barreiro y Luis Beltrán Prieto. En esta Modalidad se encuentran estudios de práctica docente no formal en casi todas las universidades del país, sin embargo los trabajos precedentes a estas los hicieron Ravelo, Ramírez y Guerra (1990), quienes trabajaron con preescolares de bajos recursos. También tenemos a Baldivián, Leal y Gervasio (1992), sus trabajos se enfocan en el área de familia-comunidad en el preescolar. Peleteiro, profesora del Instituto Pedagógico de Caracas, quien trabajó con jóvenes especiales y niños trabajadores de la calle. Es importante resaltar la labor que se realiza en la Universidad de Carabobo en el DPID, en la asignatura de RFSC, donde los profesores, incluyendo la autora, trabaja tutorando los proyectos sistemáticos elaborados por las alumnas que cursan la asignatura, realizando el trabajo práctico en casas de abrigo: ABANSA, Fundación Refugios PANA entre otras; Servicios de hospitales Carabobo y Ciudad Hospitalaria Enrique Tejera; comunidades como Tazajal, y González Plaza, entre otras que se encuentran ubicadas en el Municipio Naguanagua- Edo Carabobo. Actualmente fundamentado en el artículo 135 de la Constitución Nacional, expresada en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

El Educador Social

La figura del educador con cierta definición, tal como hoy la conocemos, surge en Europa después de la segunda guerra mundial con el objetivo de paliar las consecuencias de la crisis social generalizada entre los/as jóvenes. El concepto de educador de calle aparece por primera vez en España, reflejado en 1986 en el Programa de Reinserción de los Servicios Sociales creado para apoyar el plan municipal contra las drogas. A pesar de esto la figura del educador de la calle o especializado en medio abierto no está definida.

El término de psicopedagogía deja su lugar al término de Pedagogía Especial utilizado en Italia, Grecia, España, Francia. En Venezuela se habla del educador no convencional.

Modelos de Intervención. Ander Egg (1981), Lima (1977), Cembranos, Montesinos y Bustelo (1992) y Peleteiro (2000)

La metodología de intervención en el trabajo práctico de comunidad y extra escolar, en nuestro país data de unos cuantos años atrás, personajes tan importantes como Dr. Ander egg Ezequiel en 1964, uno de los pioneros del desarrollo de comunidad, especifica un esquema de acción y de distintos momentos del diagnóstico de comunidad; Boris Lima (1977) con sus estudios en Trabajo Social, en donde expresa su Modelo de Intervención en la Realidad que se divide en seis fases. Peleteiro Isabel (2000) expresa el Modelo Pedagógico Alternativo, creado de acuerdo a los postulados de Dewey. El trabajo comunitario planteado por el Ministerio de Educación, el cual ha ideado un Subproyecto, de acuerdo a cuatro etapas. También está un modelo, creado y aplicado según la realidad española por autores como: Cembranos, Montesinos y Bustelo (1992) quienes manifiestan nueve momentos del

proceso de intervención de la animación sociocultural (se corresponde con lo que la autora especifica como educación social).

Bases Fundamentales de la Teoría de L.S Vigostki

Lev Vigostki (1995, orig. 1931-33) plantea la Teoría de Desarrollo Potencial, la cual establece que la potencialidad se crea en interacción del individuo con su contexto social, donde las zonas de desarrollo (zona de desarrollo potencial ZDpT, zona de desarrollo próximo ZDpx, zona de desarrollo real ZDr) se crean en el niño a partir de su interacción con el medio donde se desenvuelve y se convierten en herramientas cuando son apprehendidas por el niño. Es importante establecer que este autor impregna el modelo que se pretende dilucidar a través de la mediación en el abordaje pedagógico familia-escuela-comunidad desde su concepción epistemológica y psicológica.

Metodología

La investigación se origina de una recopilación de un trabajo teórico práctico de quince años aproximadamente, aunque es necesario resaltar que al dictar la asignatura RFSN se logra afinar los objetivos reales subyacentes en la autora. La dirección de la investigación fue a la inversa, la práctica a través de la investigación acción determinó el camino a seguir en la conclusión de encontrar ese perfil del educador social, además del diseño y la comprensión de un modelo que determine el proceso a seguir en el abordaje comunitario funcional a la realidad de los bachilleres que aplican la asignatura de RFSN. Así pues, el método es la investigación acción participante crítica y reflexiva, donde se siguen criterios de “un contexto investigativo más abierto y procesual de modo que los propios resultados de la inves-

tigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma” (Villasante, 1994). Los datos son tomados en forma directa de la realidad, a través de técnicas cualitativas, cuantitativas como la encuesta en este caso y con el uso de instrumentos como los registros diarios, categorizados, lista de cotejo y otros. Luego de recopilar, depurar, categorizar y triangular todos los datos suministrados por las alumnas, líderes y habitantes de la comunidad en general se obtuvo las respuestas a los objetivos planteados.

Resultados, análisis e interpretación

1. ¿Cuál es el perfil del Educador Social? El perfil del docente que se debe preparar actualmente debe estar acorde a las necesidades educativas del país. Abierto a superar la crisis social que principalmente en una crisis de valores. El papel que el docente tiene que desempeñar debe poseer ciertas características específicas orientadas al docente como persona y como especialista, que a continuación se describen.

CUADRO 1

PERFIL DEL EDUCADOR SOCIAL NO FORMAL. REALIZADO POR LA INVESTIGADORA, 2005.

FORMACIÓN PERSONAL	FORMACIÓN ESPECIALIZADA
Ser sensible- Comprometido	Educador por vocación
Ser modelo a seguir	Investigador-Comunitario
Ser humilde-Creer en el ser humano	Conocimiento de estrategias pedagógicas- psicológicas y sociales
Tener vocación de servicio	Orientador
Líder- Facilitador	Promotor social
Creativo- Dispuesto al cambio	Conocimiento de Desarrollo de Comunidad
Organizado-flexible	Identidad profesional
Conciencia política	Estudioso del ser humano

2. ¿Cómo se explica el Modelo de Mediación en el Abordaje Pedagógico familia- Escuela-Comunidad? El modelo de mediación en el abordaje pedagógico familia-escuela-comunidad parte de los fundamentos epistemológicos, psicológicos de Vigostki (1997) con su teoría Socio Histórico Cultural, Ander Egg (1981), Lima (1977), Cembranos (1992), Peleteiro (2000). El cual se basa en etapas consecutivas que intentan lograr un objetivo final que consiste en aprehender la realidad, a través del uso de la mediación y el abordaje pedagógico, alcanzar el desarrollo de comunidad, entendiéndose comunidad como aquel grupo de personas reunidas en un mismo lugar con un fin común, por lo que se concibe de la siguiente manera:

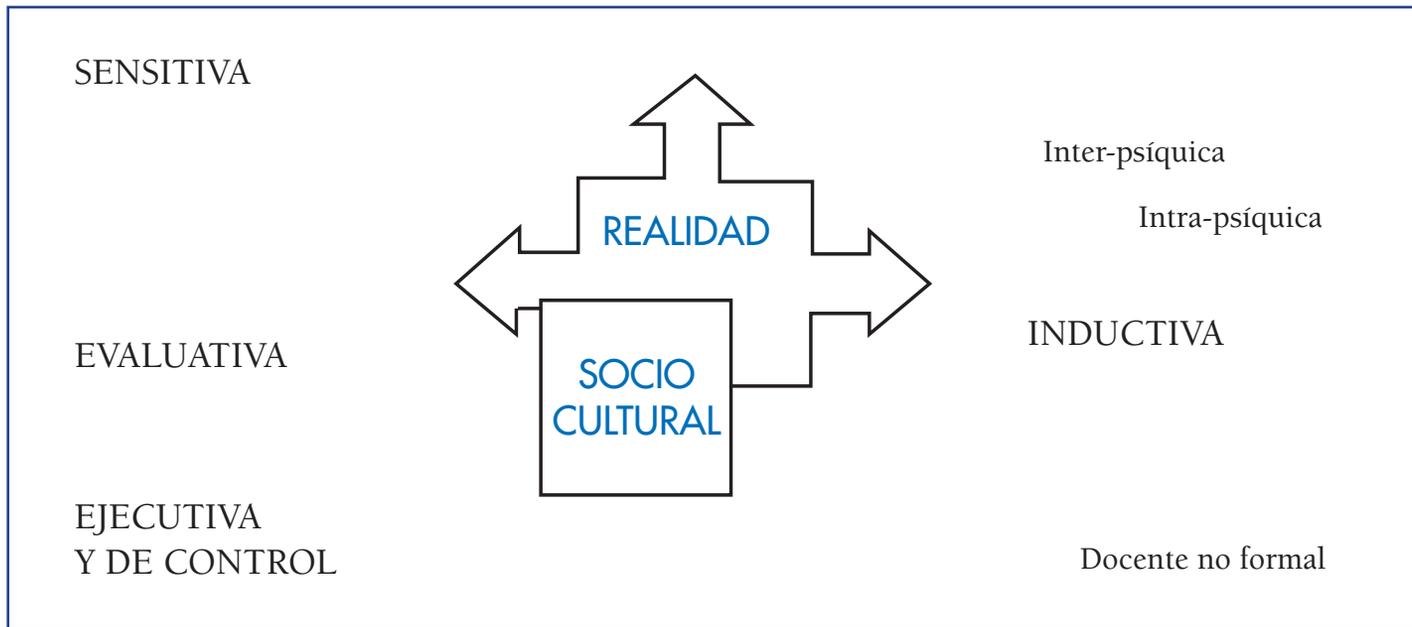


GRÁFICO 1.

**MODELO DE MEDIACIÓN EN EL ABORDAJE PEDAGÓGICO FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD.
REALIZADO POR LA INVESTIGADORA, 2005.**

La intervención determina dos productos a seguir teórico-prácticos. En lo teórico el trabajo se encamina a elaborar un diagnóstico (inicial- real y final) y el plan de intervención educativo. Es importante resaltar que toda actividad realizada debe ser evaluada junto con sus protagonistas, dichas evaluaciones se deben arrojar dentro de un informe final.

La primera etapa llamada sensitiva constituye el primer acercamiento con la comunidad y va en busca de sensibilizar a través del uso de diferentes paradigmas.

La segunda etapa es la inductiva. “Inducción” parte del latín *inductio*, nombre de acción de *inducere*, compuesto de *in* “dentro, hacia” y *ducere* “conducir”. Se establece como metodología de acercamiento a la comunidad que busca ir de lo particular a lo general. En esta etapa se sigue realizando el recorrido de la comunidad y se recopila la información que conduce al diagnóstico inicial e idear el plan de Intervención.

En la tercera etapa, ejecutiva y de control, se opera el plan de intervención. Se revisan las necesidades, se plantea si es necesario. Es importante destacar que en esta etapa se elabora el Diagnóstico Real de la comunidad y el educativo de los niños o población abordada.

A medida que se aplica el plan de intervención se va evaluando hasta llegar a la cuarta y última etapa, la evaluativa. Aquí se debe evaluar el impacto del proyecto, resultados, a través de encuestas, test, o cualquier otra técnica que permita arrojar resultados. Se debe elaborar el Diagnóstico Final, este es presentado en un informe que refleja a través de la técnica del análisis comparativo el contraste del antes y después de todo el abordaje realizado. El informe contempla la teoría y la práctica.

Reflexión

La intervención educativa debe ser integral, preventiva y oportuna, por lo que se debe trabajar con esos niños desfavorecidos, excluidos del sistema escolar por cualquiera de las razones antes expuestas. La educación no convencional se convierte en una llave mágica de posibilidades, a la luz de ese personaje llamado educador social, que intenta que el niño construya o reconstruya su realidad, en busca de entenderla, despertar aquella resiliencia innata en el ser humano para que sea él mismo el protagonista de su educación para la vida, como un proceso global e integral, que desarrolle su estructura moral, para tener el suficiente equilibrio psicosocial, para convivir con sus semejantes, a la vez de alcanzar la armonía con el medio ambiente.

Referencias

- ANDER EGG, E. (1981). *Desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- ARQUERO, M. (1995). *Educación de Calle*. Madrid: Popular.
- CARMONA, R. (2003). *Autodiagnóstico Comunitario*. Caracas: CESAP. Acción Popular.
- CÍMBRANOS, F; MONTESINOS, D y BUSTELO, M. (1992). *La Animación Sociocultural: Una Propuesta Metodológica*. Madrid: Popular.
- FERREIRO, E. (1981). *Efectos de la privación Familiar y Social en la Educación Primaria*. Ponencia presentada en la III Asamblea Mexicana de Pediatría.
- GÓMEZ, S Y FLORES M. (2004). *Realidad Familiar y Sociocultural del Niño*. Ponencia presentada en la LIV Convención Anual AsoVac.
- GÓMEZ, S. (2004). *La Deprivación Sociocultural ¿La Educación Especial de Venezuela?* Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa UCV-UCAB.
- LIMA, B. (1977). *Contribución a la Metodología del Trabajo Social*. Caracas: UCV.
- MÁRQUEZ, E. (2000). *Sociología de la Educación*. Caracas: FEDUPEL.
- PACHANO, L. (2004). *Proyectos Pedagógicos Comunitarios*. Mérida: Producciones Editoriales C.A.
- PELETEIRO, I. (2000). *Cómo Educar e Investigar Fuera del Aula Escolar, Un Modelo Pedagógico Alternativo*. Caracas: FEDUPEL
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2002). *Ciencias Sociales en Preescolar*. En UPEL. (Comp). (1986). *La Comunidad y el Proceso de Aprendizaje*. (pp. 479-486). Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2000). *Pedagogía Social*. En Freire, P. (Comp). (1984). *Pedagogía de lo Oprimido*. (pp.189-206). Caracas: Autor.
- VELASTEGUI, G. (1997). *Diálogo con los Trabajadores Sociales y los Educadores sobre Educación especializada o no, formal*. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 157-175.
- VILLASANTE, T. (1994). *De los Movimientos Sociales a las Metodologías Participativas* en Delgado, J y Gutiérrez, J. (1994).

RESUMEN

El mundo contemporáneo tiene como primer marco referencial el sistema democrático, puesto que a partir de éste se determina la formulación de la praxis política y, al mismo tiempo, la educativa. De igual modo, dentro de un proceso de globalización que construye una civilización mundial cada vez más integrada y compleja, se asiste a una visión contextualizada de la realidad. Dentro de estos dos marcos referenciales se revisan en el presente trabajo los dos principales paradigmas educativos de la actualidad: el Constructivismo y la Teoría Crítica. De esta manera son abordados los distintos enfoques que existen en el campo de la enseñanza, desde Piaget hasta Habermas. Al término de una amplia revisión bibliográfica y subsiguiente análisis, en el marco de ambos modelos teóricos, se tiene que es importante complementar el modelo constructivista, -que plantea el acceso a niveles intelectuales superiores del estudiante- con el propuesto por la Teoría Crítica, ya que este último busca integrar la teoría y práctica mediante un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política. Se trata, en último término, de avanzar en la sinergia entre técnica, reflexión y contexto, conceptos que deben ser fundamentales en la didáctica contemporánea.

PALABRAS CLAVE: CONSTRUCTIVISMO, TEORÍA CRÍTICA, PROCESO DIALÉCTICO, DIDÁCTICA CONTEXTUAL.

LA CONCILIACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA TEORÍA CRÍTICA PARA UNA DIDÁCTICA DEMOCRÁTICA Y CONTEXTUAL

JUAN C. GÓNGORA A.
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia
Escuela de Educación
juanenucv@yahoo.com

A lo largo de su historia, el hombre ha creado distintos sistemas de representación con el fin de relacionarse con su entorno geográfico y social, en consecuencia, dichos sistemas (trátense de ideologías, corrientes filosóficas, teorías o modelos pedagógico) son respuestas subjetivas ante un conjunto de condiciones objetivas. Así la historia ha transcurrido desde el mito como el primer sistema de representación -como en los griegos y romanos antiguos- hasta la actualidad donde predomina la racionalidad -mito y racionalidad son categorías modernas para referirse a distintos estadios del pensamiento-. Los modelos pedagógicos más recientes -inscritos en la etapa reflexiva del hombre o racionalidad- son herederos directos de la ilustración en el siglo XVIII y del pensamiento cientifista del siglo XIX.

El constructivismo: definición. Generalidades

El constructivismo es un paradigma post-moderno o emergente según el cual el propio sujeto que aprende es capaz de crear -o construir- su propia realidad. En explicación de lo anterior, podemos decir que el constructivismo constituye un paradigma, puesto que supone una postura teórica o modelo pedagógico que ofrece una interpretación o enfoque acerca de la realidad. Decimos que es post-moderno o emergente debido a que apareció en un tiempo posterior a las posturas teóricas tradicionales que se desarrollan en el seno de la modernidad, tales como el positivismo, el post-positivismo, el marxismo, y el estructuralismo.

Los conceptos relacionados con el constructivismo son resumidos por diversos autores, entre los cuales se pueden citar a Liliana Sanjurjo, Rafael Porlán, George Posner y María Sevillano García. Los conceptos relacionados son: la investigación docente, la provisionalidad del conocimiento, el desarrollo secuencial y progresivo de las habilidades cognitivas y las experiencias previas del sujeto que aprende. Dichos conceptos constituyen las bases teóricas del constructivismo que estudiaremos a continuación.

Bases o supuestos teóricos del constructivismo

La idea central del constructivismo radica en el énfasis que se hace sobre el sujeto que aprende -el alumno-. Así, para Posner:

La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno (s/f: XXV).

Esta definición recoge, con gran nitidez, el espíritu del constructivismo, puesto que la construcción activa de la realidad parte del propio estudiante, es decir, que ésta no le es impuesta o predeterminada.

Liliana Sanjurjo apunta en su análisis en la misma dirección, destacando el componente interpretativo o hermenéutico; aquí, en relación a la construcción de conocimiento profesional (2002: 19) y la práctica docente, habla del **planteamiento interpretativo**¹ en lugar de constructivismo, por supuesto, inmerso dentro de esta perspectiva. El planteamiento interpretativo va dirigido a la comprensión personal de la realidad, en otras palabras, es el propio sujeto quien se debe encargar de dar un significado a la realidad. Existe, entonces, una apropiación del conocimiento o sentido de pertenencia a una realidad determinada por parte del sujeto, y en este sentido cabe hablar de subjetivismo² si nos colocamos en una postura opuesta, sea positivista, estructuralista, etc, pues desde el propio planteamiento interpretativo tal construcción personal de la realidad constituye lo objetivo: “la objetividad de la realidad se obtiene cuando los actores sociales la objetivan” (2002: 21). Resumiendo, el propósito del constructivismo es que los propios sujetos sean capaces de aprehender y explicar la realidad a partir de sus propias experiencias y sus propios conocimientos.

1.- Las negritas son propias, se realizaron con el fin de destacar el término. En adelante, tendrán el mismo uso.

2.- De acuerdo al diccionario de la RAE, este término significa predominio de la subjetividad.

Entre los principales autores que han dado mayor impulso en el desarrollo del constructivismo se encuentran Dewey, Bruner, Ausubel, Perkins, Gardner, Novak, Piaget y Stenhouse entre otros. Ellos

coinciden en que lo realmente importante es que el alumno piense por sí mismo y pueda comprender de modo significativo el mundo que le rodea en lugar de repetirlo (Posner, s/f: XXVIII).

Piaget y la Psicología Evolutiva

La psicología evolutiva, o del desarrollo, constituye una de las principales disciplinas que ha realizado aportes al campo educativo, al tratar de explicar cómo se realiza el proceso de cognición, es decir, cómo el sujeto aprende o conoce. Dentro de esta corriente conviene hacer referencia a los aportes de Piaget al desarrollo de habilidades del pensamiento, es decir, en el dominio cognoscitivo.

Para Piaget el proceso de aprendizaje constituye la aplicación de dos mecanismos; la asimilación y la acomodación, lográndose de esta forma el desarrollo de la inteligencia senso-motora y la inteligencia formal. El mérito que tiene la teoría de Piaget, estriba en poder conjugar las corrientes empirista y racionalista (Fairstein y Carretero, 2002: 177). En ella se supera el enfoque reductor de la teoría de Skinner, ya que incorpora como factores que intervienen en el proceso de aprendizaje los siguientes elementos: el mundo físico y las interrelaciones sociales, aunque no en las dimensiones contempladas por Lev Vigotsky.

El punto más criticable se halla en el énfasis realizado por Piaget en las estrategias de aprendizaje sin considerar el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente pienso que Piaget soslaya el sentido crítico que debe desarrollar el sujeto que aprende.

Otros conceptos claves que vienen a complementar el constructivismo son el contexto y la acción. La valoración del contexto en el campo de la psicología evolutiva comenzó a dar frutos a partir de la década de los ochenta (aunque ya Vigotsky había desarrollado trabajos en este sentido para la psicología soviética en la década de los veinte) cuando se inserta el proceso cognitivo en el entorno social; en

lo que se denomina una perspectiva cognitivo-evolutiva, el contexto social es inherente a la cognición (la cual implica la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas, etc.) proceso que conlleva, en consecuencia, el desarrollo moral, la autoconsciencia, el conocimiento de los demás y de la sociedad (Palacios, s/f: 22).

La valoración de la acción también es destacada dentro del paradigma constructivista, resumiéndose en el lema “sólo se aprende haciendo”. Como el objetivo central es que el alumno acceda, de forma progresiva. A estructuras cognitivas superiores mediante la experiencia, debe hacerse un énfasis en la interacción constante con el objeto de estudio, con la menor filtración posible del docente. Desde este punto de vista, el constructivismo constituye una visión pragmática.

Los autores ya mencionados con anterioridad (Dewey, Bruner, Ausubel, Perkins, Gardner, Novak, Piaget y Stenhouse) han realizado aportes fundamentales en el desarrollo del constructivismo, en su vertiente individualista, es decir, enfocado en el proceso de cognición individual.

El constructivismo frente a otras teorías

Lacasa (1994: 47-69) nos ofrece una visión sintética de los distintos teóricos que explican la psicología de la educación que nos sirve de base para contrastar el constructivismo frente a las distintas posiciones teóricas. Así, él hace una clasificación de dichos modelos de acuerdo a su lugar de origen o desarrollo. Los tres modelos que él contempla son:

1. El norteamericano
2. El Europeo
3. El soviético.

El primero se inspira en las teorías conductistas y cognitiva, guiándose por los trabajos de Herbert Simon. Este modelo hace un énfasis especial en las estrategias, pues lo que se procura es el desarrollo de habilidades del sujeto. En consecuencia, se considera que el aprendizaje se lleva a cabo con independencia de la situación o contexto.

En el segundo modelo encontramos la gran influencia que tiene el constructivismo de Piaget y los trabajos realizados por la psicología francesa. De acuerdo a este modelo, el niño ejerce un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, entonces se visualiza al sujeto que aprende como un ser en desarrollo. Una de sus más recientes variantes es el constructivismo social, según el cual los conocimientos se ubican en la esfera de lo social, lo que conlleva al desarrollo de las siguientes áreas de trabajo:

- a. Construcción social de instrumentos de razonamiento.
- b. Relación entre lenguaje y conocimiento social.
- c. Creación de conocimiento común.
- d. Colaboración en el trabajo.

De acuerdo a este modelo se busca, por lo tanto, no que el niño aprenda solo, siguiendo las herramientas cognitivas de aprendizaje, sino que la enseñanza se puede llevar a cabo de forma cooperativa y por lo tanto hay que guiarle en este proceso.

El tercer modelo corresponde a la teoría desarrollada en la era soviética a través de los trabajos de Lev Vigotsky. Si lo comparamos con el primer modelo, vemos que el modelo soviético se extrapola, pues ya no observa el aprendizaje como proceso individual que deba centrarse en el sujeto que aprende, extraído de su entorno social, por el contrario, el niño que aprende es percibido como un ser social, en consecuencia, el contexto ocupa un lugar preponderante en este modelo. De igual modo, se valora de manera fundamental el lenguaje, pues a través de los símbolos y signos el niño interioriza el proceso

de enseñanza-aprendizaje. El concepto desarrollado por Vigotsky, la “zona de desarrollo próximo”³, es el que va a situar lo aprendido como significativo.

En el análisis que hace Lacasa se asigna un valor especial al constructivismo como modelo desarrollado en el campo de la teoría cognitiva instruccional, orientándose por los trabajos de Lauren Resnick, a fin de poder adoptar o prescindir de aquellos instrumentos o explicaciones según resulten útiles o no en el proceso de construcción del conocimiento (Lacasa, 1994: 55-59).

Vistos los tres modelos teóricos, se considera que es necesario ahondar o proseguir los trabajos presentes en el modelo de la psicología educativa soviética realizados por Vigotsky, pues los modelos previos sólo muestran interés particular en las estrategias como medio para alcanzar determinadas habilidades, buscando “entrenar” al niño para determinadas tareas más que contribuir a una formación integral.

En un análisis comparativo de las teorías dominantes en el campo educativo, al menos en el caso venezolano, observamos una orientación conductista, expresada en el modelo curricular basado en los objetivos antes que en los procesos. El modelo conductista propone una cosificación de la realidad, el hombre es percibido como un objeto, sólo se evalúan las conductas observables, con un marcado dominio de la evolución cuantitativa en lugar de la cualitativa. El papel del docente se reduce a ser un simple transmisor de conocimientos, en resumen se procura seguir las pautas marcadas por el positivismo.

3.- Vigotsky la define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Ignasi Vila, 2002: 221-222).

Didáctica contextual

En la teoría desarrollada por Vigotsky resalta el papel de la interacción social en el proceso de construcción humana y social. La valoración de la realidad social en él estuvo influenciada por la filosofía marxista. Esta filosofía asigna un papel determinante del medio en el desarrollo de la conciencia. Así, para Vigotsky, la psicología debe ser universalista, fundamentada en el “materialismo psicológico o dialéctica de la psicología” (Ignasi Vila, 2002: 209).

Su teoría está sustentada en el binomio ciencia-verdad, dos categorías ineludibles para la construcción del conocimiento social. Del mismo modo, unifica la teoría y la praxis; para lograr este fin, Vigotsky se interesó en la educación como elemento mediador, capaz de formar una nueva personalidad.

La psicología de Vigotsky se propone ser explicativa antes que descriptiva, y sitúa sus orígenes en la dialéctica o materialismo psicológico, al cual él considera como psicología general en su interés de unir ciencia y marxismo⁴. En su teoría destaca el papel de la conciencia y su dominio sobre lo biológico. La conciencia contiene las imágenes o ideales acerca de las cosas, es decir, del mundo físico. En la psicología del desarrollo se pasa de una conciencia elemental a una superior, siendo este proceso mediado por el lenguaje -se compone de símbolos y signos-. De hecho, para él, la conciencia es un producto social que se deriva de las comunicaciones que las personas establecen entre sí. En consecuencia, los signos y símbolos preceden a la conciencia y de forma análoga el aprendizaje antecede al desarrollo.

En atención a lo anteriormente descrito, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo constituyen unidades interdependientes. A partir de aquí comenzó a desarrollar su noción de zona de desarrollo próximo para explicar que la conciencia puede ser desarrollada mediante la función interpsicológica a través de la transferencia de signos y símbolos que son interiorizados o apropiados por el sujeto que aprende mediante la función intrapsicológica⁵. A diferencia del paradigma constructivista, en Vigotsky se halla un ser social que se inserta en un contexto social.

4.- Lev Vigotsky, citado en Ignasi Vila M. (2002: 209).

5.- *Ibidem* (2002: 222).

Del mismo modo, se debe agregar que la teoría pedagógica de Vigotsky da un lugar preponderante a la cultura como fuente para el desarrollo individual y social; allí se ubica el gran aporte realizado por Vigotsky al campo educativo, pues inserta la escuela en una determinada realidad cultural, para contribuir de esta manera tanto al desarrollo o crecimiento de cada uno de los participantes de la escuela como para el de la comunidad a la cual pertenece.

La psicología de Vigotsky ha constituido el punto de partida para lo que se denomina psicología cultural en el momento actual. Científicos sociales como Jerome Bruner, Michael Cole y James Wertsch han sido continuadores de dicha escuela. En este sentido Jerome Bruner ubica la razón de ser de la educación en su misión de “crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones”⁶.

6.- James Bruner, citado en Ignasi Vila M. (2002: 224)

En la didáctica contextual el constructivismo puede jugar un papel significativo en lo que se refiere a la propuesta de un modelo de investigación; en cambio en el caso de su capacidad para crear un modelo social, su papel es muy limitado. Esto es así porque el constructivismo no se propone un cambio significativo en lo social, pues sólo pretende conciliar al hombre con su entorno sin vislumbrar que existen relaciones tensionales entre los distintos grupos o actores sociales. En consecuencia, el papel del paradigma constructivista se limita al ámbito instrumental.

En el primer término, en lo referente a la investigación, María Sevillano reconoce la utilidad de la investigación como vía de acceso a la innovación. Mediante la investigación se pretende una mayor vinculación entre la teoría y praxis. En modo particular, Sevillano propone la escuela como centro de cambio a través de proyectos de investigación (2005: 233).

La vía de la conciliación

Particularmente pienso que puede construirse un modelo pedagógico social en combinación con la Teoría Crítica, al ser ésta capaz de proponer mayores posibilidades de cambio o transformación social, precisamente por tomar en consideración las relaciones tensionales ya mencionadas; en este sentido debe tomarse en cuenta las ideas de Habermas dentro del Paradigma Crítico. Desde este modelo el hombre es un individuo capaz de comunicación y acción para intervenir la realidad quien establece, a su vez, una relación dialéctica entre teoría y praxis: “la teoría indica las condiciones bajo las cuales ha sido objetivamente posible una autorreflexión de la historia del género; y nombra al mismo tiempo el destinatario que, con ayuda de la teoría, se puede ilustrar sobre sí y sobre su papel potencialmente emancipativo en el proceso histórico” (Habermas, 2000: 13).

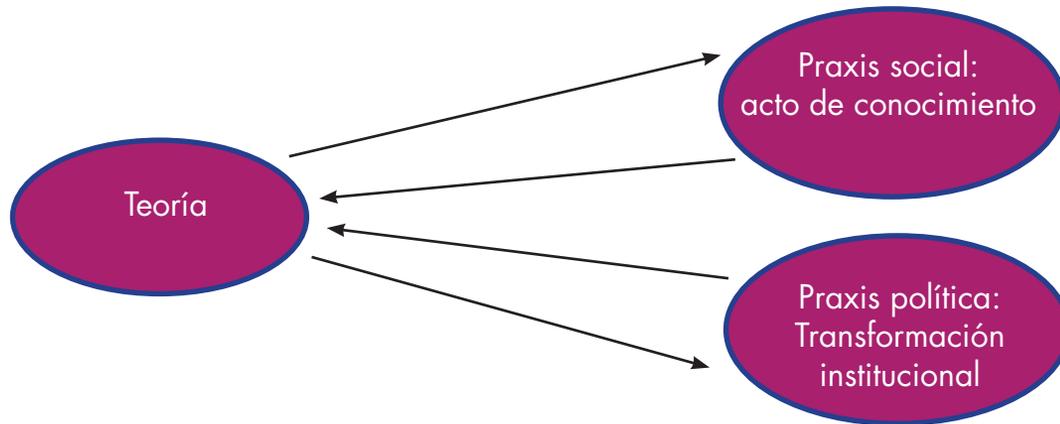


DIAGRAMA.

EXPLICA LA DOBLE RELACIÓN ENTE TEORÍA Y PRAXIS

La relación expresada en el diagrama anterior es explicada por Habermas: “en un caso se trata de la praxis social que en tanto que síntesis social hace posible el conocimiento; en el otro, de una praxis política que conscientemente aspira a subvertir el sistema de instituciones existente” (2000: 14).

Vemos en la teoría de la sociedad de Habermas, entonces, una reconstrucción social del conocimiento que es estructurado en su praxis social mediante una relación dialéctica con la teoría y ésta, a su vez, orienta la transformación de un determinado esquema institucional. La teoría crítica de Habermas declara sus intenciones transformadoras a través de las estructuras de la comunicación como espacios de poder: “desde una perspectiva crítico-ideológica pone en cuestión el consenso habitual desde un punto de vista fáctico (...) en atención a las relaciones de poder introducidas secretamente en las estructuras simbólicas de los sistemas lingüístico y de acción” (2000: 22).

En la Teoría Crítica se introduce al hombre en el centro del sistema social tomando en cuenta “la relación de intersubjetividad y la relación entre identidad del Yo y la identidad del grupo” (2000: 23). En su crítica al positivismo, Habermas sólo reconoce su aplicación en situaciones donde esté en juego el conjunto inorgánico compuesto por las maquinas; a propósito dice:

Ciertamente, tiene mucho sentido aprehender los sistemas sociales como unidades que solucionan problemas planteados objetivamente por medio de procesos de aprendizaje suprasubjetivos; sólo que únicamente cuando lo que está en juego es la resolución de problemas de dirección se muestra el sistema de referencia de la cibernética maquinista como utilizable (2000: 23).

La Teoría Crítica reconoce en la educación el rol legitimante y conservador con relación a la realidad pues restringe su labor a reproducir un modelo social, como es el caso de una postura constructivista, si se quiere llamar clásica, para la cual la educación como institución se erige como un instrumento de dominación, dotada de un poder efectivo y delimitado dentro del Estado. En este sentido plantea que el papel de la crítica debe ser tomado dentro de la teoría de la sociedad (2000: 14). Por tal razón, la educación debe asumir de igual forma dicha crítica.

Habermas expone el carácter práctico de la teoría crítica al comentar acerca del debate universitario en Alemania en la época contemporánea. De igual modo habla acerca de la necesidad de la democracia en la enseñanza y de la politización de la ciencia para la transformación social de la formación académica.

La democratización, en palabras suyas: “hace referencia a aquellas medidas que deben asegurar a la enseñanza superior capacidad de acción política y ponerla en condiciones no sólo de proponerse su autonomía sino de practicarla” (356). De igual modo, Habermas hace referencia a la inclusión de todos los grupos que hacen vida académica y recomienda de modo particular para la democratización educativa la cogestión estudiantil para contribuir a la transparencia y legitimación en las decisiones (356).

La politización de la ciencia como instrumento de democratización

Desde el pensamiento de Habermas, se entiende la politización de la ciencia como resultado de la crítica en la relación Teoría-Praxis que conlleva a la ciencia al campo de la autorreflexión “con el fin de clarificar las dependencias inevitables y hacer explícitas las funciones sociales de la ciencia siendo conscientes de la responsabilidad política por sus consecuencias y efectos secundarios” (358). Además enfatiza que mediante la politización de la ciencia ésta pierde su autonomía que ampara la actividad docente e investigativa bien sea de índole privada o individual para pasar a atender intereses colectivos.

Finalmente, se debe hacer referencia al elemento curricular como instrumento fundamental para la elaboración de programas articulados conforme a los intereses antes mencionados. En este caso, debe existir una coherencia entre dichos programas y los contenidos previstos para su aplicación o desarrollo, proceso que debe derivar de la relación dialéctica estudiante-institución-comunidad. Es oportuno hacer mención a un trabajo realizado por investigadoras zulianas en el área de la comunicación social, pero que se puede aplicar a todas las áreas del campo profesional en Venezuela -incluyendo el educativo- en el cual demostraron que las fallas en la formación de los comunicadores sociales provienen precisamente de la desarticulación del proceso antes descrito -donde no se toma en cuenta el contexto social-, lo cual da como resultado la pérdida de calidad y prestigio del profesional de la comunicación

social. Las fallas que hallan dichas investigadoras se ubican en la inexistencia o escasa aplicación de los componentes, estético, ético y político, dentro de los ejes curriculares de los comunicadores sociales (Morales y Parra, 2006).

Conclusiones

- ❖ El constructivismo plantea el acceso a niveles intelectuales superiores, de manera progresiva, para lo cual debe facilitar al estudiante las estrategias metodológicas necesarias para tal fin.
- ❖ Para el constructivismo lo importante es que el estudiante adquiera un conocimiento significativo de la realidad, tomando en consideración la experiencia previa.
- ❖ El paradigma constructivista explica el hecho social a partir del significado que les atribuyen los propios miembros de una sociedad determinada.
- ❖ Es importante complementar el modelo constructivista con el propuesto por la crítica social el cual integra la teoría y práctica mediante un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política.
- ❖ La didáctica contextual debe basarse en un modelo de investigación en el aula, donde el docente reflexiona de manera crítica respecto a su práctica, tomando en cuenta, junto a los estudiantes, los valores y los intereses a escala local y articulados, con los intereses nacionales y por último en coherencia con la realidad internacional. Lo anterior implica una práctica docente compleja que debe tomar en cuenta las estrategias metodológicas pero al mismo tiempo los contenidos derivados del contexto social.

Referencias

- FAIRSTEIN, G. y CARRETERO, M. (2002) La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones En Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (2000). *Teoría y Praxis, Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- IGNASI VILA. (2002). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- MORALES, E. y PARRA, L. N. (2006). *La formación de comunicadores en Venezuela un camino de incertidumbre*. [En línea] (Fecha de acceso: 30.10.2006) www.javeriana.edu.co/felafacs2006/mesa12/documents/moralesparra.pdf
- PALACIOS, J. Introducción a la psicología evolutiva. En: Palacios, J. et al. (Comp.) (s/a). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- PORLÁN, R. (1998). *El Constructivismo y la Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- POSNER, G. (s/f). *Docente del siglo XXI, cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- SANJURLO, L. (2002). *La formación práctica de los Docentes, Reflexión y Acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- SEVILLANO GARCÍA, M L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw Hill.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA 1989-2004

GILBERTO JOSÉ GRAFFE
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
ggraffe@reacciun.ve
graffeg@cantv.net

RESUMEN

La presente investigación se concentró en el análisis de las principales políticas del Estado venezolano para el desarrollo de la educación superior, tanto desde su formulación como de sus efectos a lo largo de su ejecución, tomando en consideración para ello la perspectiva cuantitativa, que involucra su expansión, como también la cualitativa, asociada con su propia estructuración, modernización y desarrollo en el período democrático a partir de 1958. Se enfatiza el estudio del lapso comprendido entre 1989-2004, en el que se manifiesta una crisis grave, tanto del régimen de democracia representativa acordado por los partidos políticos y otros actores de poder, como del modelo de crecimiento económico que venía caracterizando a la sociedad venezolana desde 1958.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, POLÍTICAS DE CANTIDAD Y CALIDAD.

Introducción

El objetivo de la investigación fue el análisis de la formulación y efectos de las principales políticas públicas venezolanas en materia de Educación Superior (ES), desde la perspectiva cuantitativa, que involucra su expansión, como también la cualitativa, asociada con su propia estructuración, modernización y desarrollo en el período democrático entre 1989-2004.

Marco teórico

Como marco conceptual para desarrollar esta investigación, fue necesario abordar la noción de universidad, la evolución de la universidad venezolana, la calidad y cantidad educativa como política pública, el sistema binario, los modelos de acceso, la crisis de la democracia e influencia y las controversias entre políticas neoliberales y dirigistas de la Educación Superior (Graffe, 2006).

Metodología

Este estudio consideró el análisis del contexto con relación al conjunto de políticas educativas globales formuladas por el Estado venezolano, a partir de una investigación documental, bibliográfica y hemerográfica, siendo fundamental el examen de la evolución política y del modelo de inserción de Venezuela en el esquema capitalista de desarrollo en los períodos de gobierno entre 1989-2004.

La Educación Superior y la Política de Viraje al Mercado (1989-1998).

Para el cierre del lapso histórico 1958-1989 se está frente a la presencia de una importante deuda social con los venezolanos que tienen en el acceso al Sistema de ES una aspiración de vida y que no pueden ser atendidos, situación que se ve aún más agravada por el condicionamiento que ejerce la estructura social y de ingresos económicos que aseguren su permanencia y prosecución. Para finales de la década perdida (años 80) las políticas públicas para el desarrollo de la ES de la nueva gestión de gobierno del Presidente Carlos Andrés Pérez (1989-1994), buscan la continuidad de la ampliación de la cobertura escolar como política cuantitativa fundamental, aunque más de forma declarativa que real, para así satisfacer el crecimiento de la población potencialmente escolarizable en el sistema, al producirse un estancamiento en el aumento de la matrícula atendida por el Sistema Escolar venezolano. De hecho, la variación porcentual interanual de crecimiento de la población escolarizable por este nivel educativo sólo fue superada por la variación porcentual interanual de la matrícula en el año inicial (1989) de la gestión (6.37%) y en los dos últimos años, 1992 (6.85%) y 1993 (8.16%) (Ver Figura N° 1).

La situación arriba descrita puede ser corroborada por la disminución

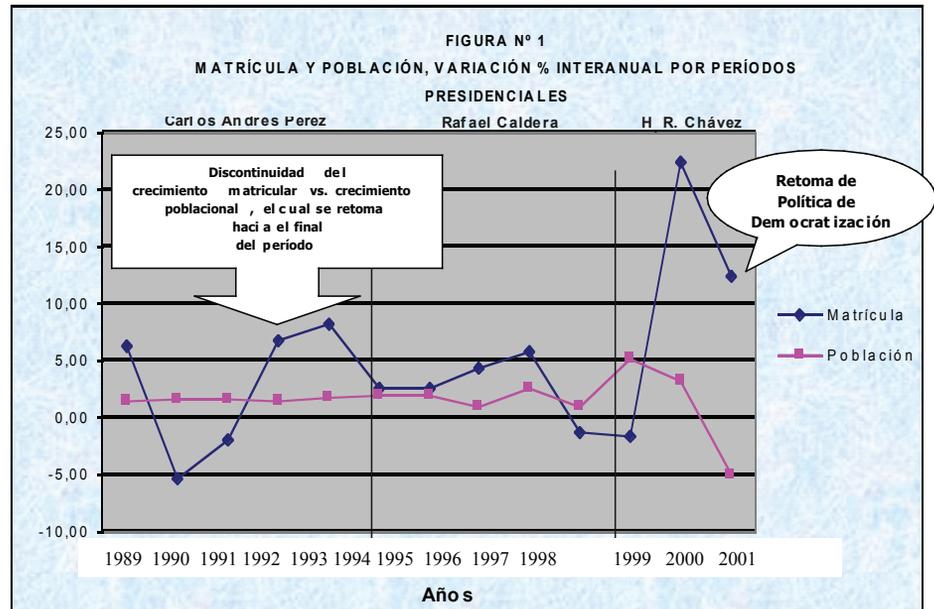


FIGURA 1.

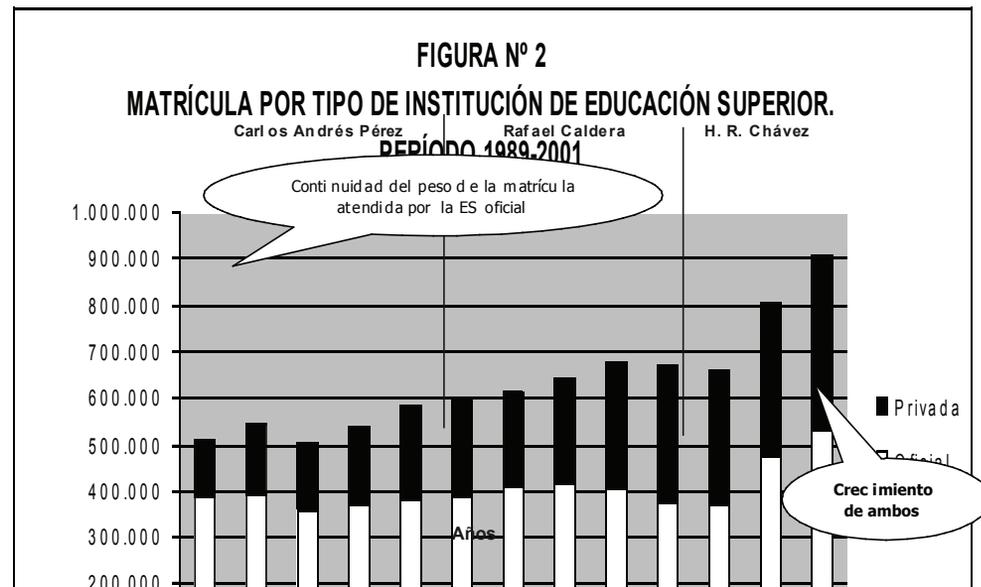
ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006).
DATOS TOMADOS DE CNU-OPSU. BOLETINES
ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
VARIOS AÑOS.

de la tasa bruta de escolaridad, la cual, tras haber estado colocada en el 21%, en 1989, retrocede y alcanza el 21.22% sólo en el año final del período (1993), produciéndose así la inflexión de la tendencia de crecimiento que se venía observando desde 1958.

Como política cualitativa, esta administración se plantea que el objetivo de la ES es la capitalización de los recursos humanos en concordancia con el viraje hacia el mercado que la economía nacional debe asumir, tal como fue definido en el VIII Plan de la Nación, “El Gran Viraje” (1990). Así, se privilegia la formación de los recursos humanos en aras del equilibrio de la demanda social educativa acorde con la evolución tecnológica del mundo en las áreas de producción, comercialización, administración y servicios, a través del fortalecimiento de las carreras cortas y el reconocimiento al Técnico Superior Universitario, sin asumir el desarrollo de este sector como un mecanismo de alivio al problema del cupo universitario.

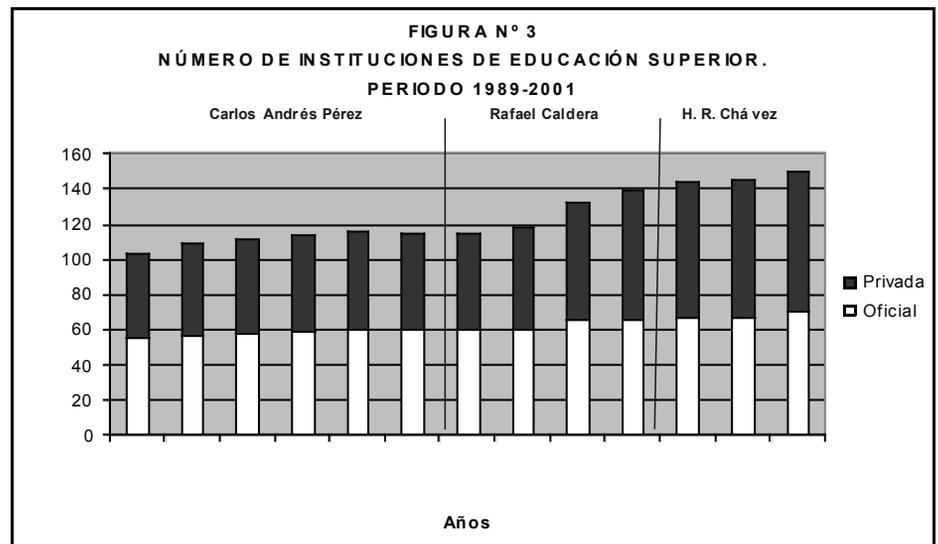
Como otra política cualitativa se propicia, desde el gobierno, la privatización de la ES, hecho sustentado en los indicadores de la matrícula atendida y la creación de nuevas instituciones privadas, especialmente en el segmento de los Institutos y Colegios Universitarios (Ver Figuras N° 2 y 3).

ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006). DATOS TOMADOS DE CNU-OP-SU. BOLETINES ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. VARIOS AÑOS.



De hecho, entre 1989 y 1993 la matrícula pública disminuyó de 394.198 estudiantes a 381.561 (-3.21%) y la matrícula privada se incrementó de 148.038 a 200.508 estudiantes (35.44%). Así mismo, la oferta institucional se concentró con mayor peso en las creaciones de nuevas instituciones de educación superior privadas, al evolucionar, entre 1989 y 1993, de 104 a 116 (Ver Figura N° 3) con los efectos negativos para el acceso de los sectores populares y medios de la población a la ES gratuita. También se plantea la búsqueda de la eficiencia de la Educación Superior, para lo cual se requería implantar modelos académicos y administrativos de alto rendimiento a costos razonables. A tal efecto, para 1993, la OPSU finalizó un diagnóstico y presentó una propuesta para reformar y modernizar las Universidades Nacionales e inicia la primera fase del proyecto “Evaluación Institucional” y se comienza la implantación de sistemas de estímulos al personal docente y de investigación (Villarroel y Mejías, 1994). En este marco también es de destacar la labor de la Comisión Nacional de Evaluación de Universidades (creada en 1983), el establecimiento de una Oficina de Acreditación de Postgrado (1986) dependiente del CNU y la puesta en marcha del Programa de Promoción del Investigador y el Programa de Beneficio Académico, así como la aprobación por parte del CNU de las “Políticas para la Creación de Instituciones y Nuevos Programas de Educación Superior” (ME, 1993; García Guadilla, 1998a; Villarroel y Mejías, 1994; Sardi, 1994; Cortázar, 2005).

FIGURA 3
ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006).
DATOS TOMADOS DE CNU-OPUS. BOLETINES
ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
VARIOS AÑOS.



Un hallazgo importante que puede dar señales acerca de la calidad de la educación impartida, se asocia con la pérdida del talento humano, es decir del personal docente y de investigación del Sistema de ES durante esta segunda gestión de gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1994), no habiéndose previsto una política explícita de generación de relevo cuando ya habían transcurrido aproximadamente treinta años del impulso inicial dado al desarrollo de la educación universitaria (1958) y unos veinte desde el establecimiento del sistema de institutos y colegios (Ver Figura N° 4).

Esta pérdida se observa al considerar entre 1989 y 1993 la distribución que tiene la relación entre el segmento de los profesores iniciando su carrera académica (Instructores y Asistentes) y aquellos que han continuado su desarrollo académico (Agregados, Asociados y Titulares): para 1989 dicha relación era 46.62% y 53.38 % respectivamente, mientras que para el año 1993, la relación se invierte totalmente: 54.76% y 45.24%.

Otro factor que incide sobre la posible calidad de la educación impartida se asocia con la dedicación de los profesores, ya que la contratación de los profesores se concentra, fundamentalmente, en las categorías de Dedicación Exclusiva (39.23% y 36.05% y de Tiempo Convencional (39.15% y 41.21%) en 1989 y 1993 respectivamente. Ahora bien, este

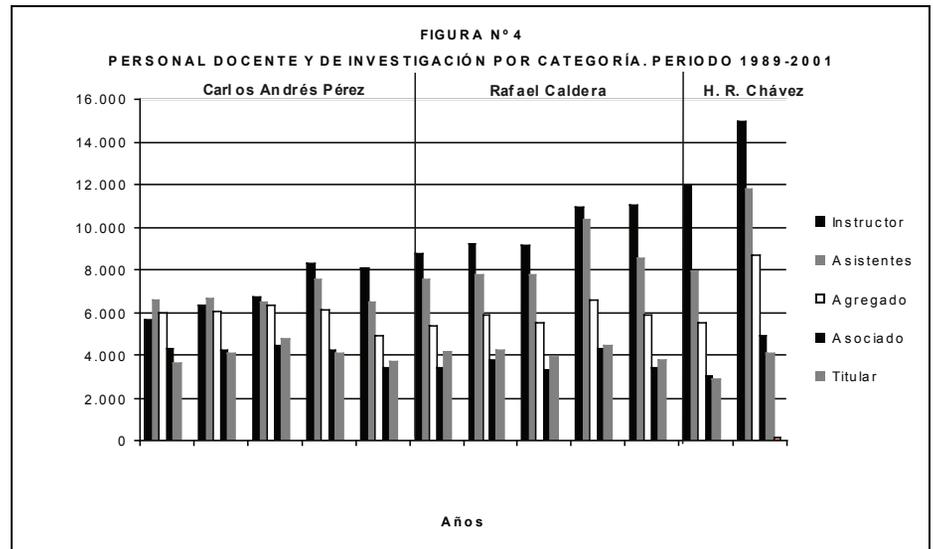


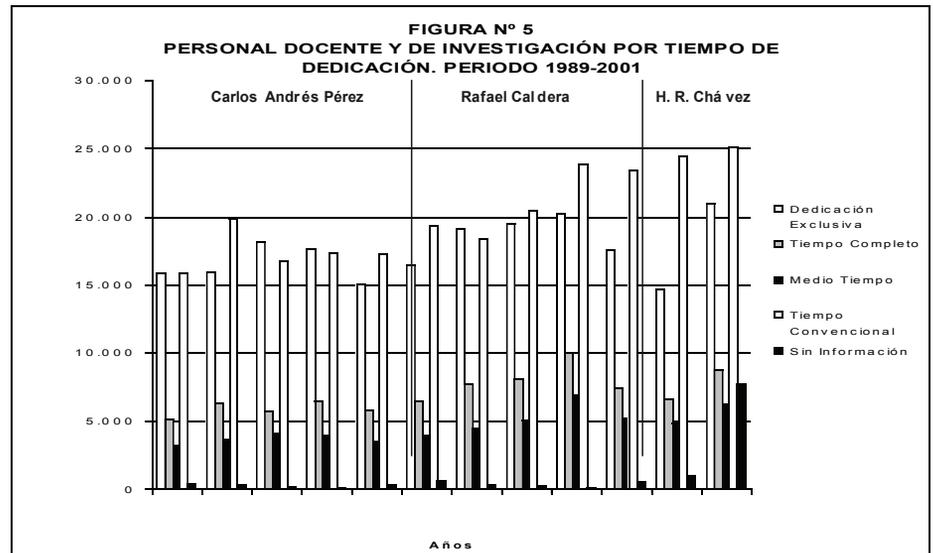
FIGURA 4.

ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006).
DATOS TOMADOS DE CNU-OPSU. BOLETINES
ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
VARIOS AÑOS.

problema se profundiza al considerar el porcentaje de profesores que mantienen una Dedicación Exclusiva o de Tiempo Completo el cual disminuyó de 51.94% en 1989 a 49.82% en 1993 (Ver Figura N° 5).

La segunda administración del Presidente Caldera (1994-1999) abre su gestión con la gran crisis del sistema financiero privado venezolano, asumiendo una política de auxilios financieros que obligará, para 1996, a la aplicación de un nuevo programa de ajuste estructural denominado Agenda Venezuela, en coherencia con el IX Plan de la Nación, “Un Proyecto de País” (CORDIPLAN, 1995). Será en este marco que se desarrollará el proceso de definición y puesta en marcha de las políticas del Presidente Caldera en relación al Sistema Educativo y Escolar y, en especial, respecto de la ES. De forma que, sobre la base de la percepción del gobierno acerca del deterioro de la educación que se viene impartiendo y considerándola incapaz de dar respuesta a las grandes mayorías en situación de pobreza, con la imposibilidad de que tal educación sirviera de instrumento para contribuir a la democratización, el progreso y la modernización de la sociedad venezolana, se postula como política fundamental la construcción de “una sólida educación para todos” (ME, 1994, 1996; Graffe, 2006). Sin embargo, en el campo de los resultados y logros de dicha administración, la política de ofrecer una educación para todos se presenta como, más bien, una intención, cuyos logros en la realidad se vieron seriamente impedidos en

FIGURA 5
ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006).
DATOS TOMADOS DE CNU-OPSU. BOLETINES
ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
VARIOS AÑOS.



cuanto a su consecución a nivel del Sistema Escolar en su totalidad. En la especificidad de la ES, fue evidente que la tendencia hacia una continuidad del incremento sostenido de la cobertura matricular no pudo mantenerse, lo cual se corrobora con la caída que tuvo este índice en el año final de la gestión de gobierno, lo que es una reversión de la tendencia de crecimiento (-1.24% en el año de 1998), con su consiguiente efecto en la tasa bruta de escolaridad que también desciende a 22.41% para ese mismo año, después de haber tenido una tendencia al alza (Ver Figura N° 1). Este comportamiento de la tasa bruta de escolaridad de la ES permite ubicar al sistema de educación superior venezolano dentro del Modelo de Acceso de Masas, es decir con tasas de escolaridad de entre 15% y 35%. Este fenómeno ha sido calificado como la tendencia a la privatización de la educación, el cual, posiblemente, se hace mucho más evidente en el caso de la ES, cuando el 54 % de las instituciones de educación superior pertenecían al sector privado para el lapso señalado (Ver Figura N° 3) y comienza a hacerse más evidente la contribución de este sector en la magnitud de los egresados de la educación superior (Ver Figura N° 6).

Al cerrar este período, en 1998, se encuentran inscritos en el Sistema de ES un total de 668.109 estudiantes, lo que permite ubicar a Venezuela ubicada en la categoría de los países que tienen un sistema grande

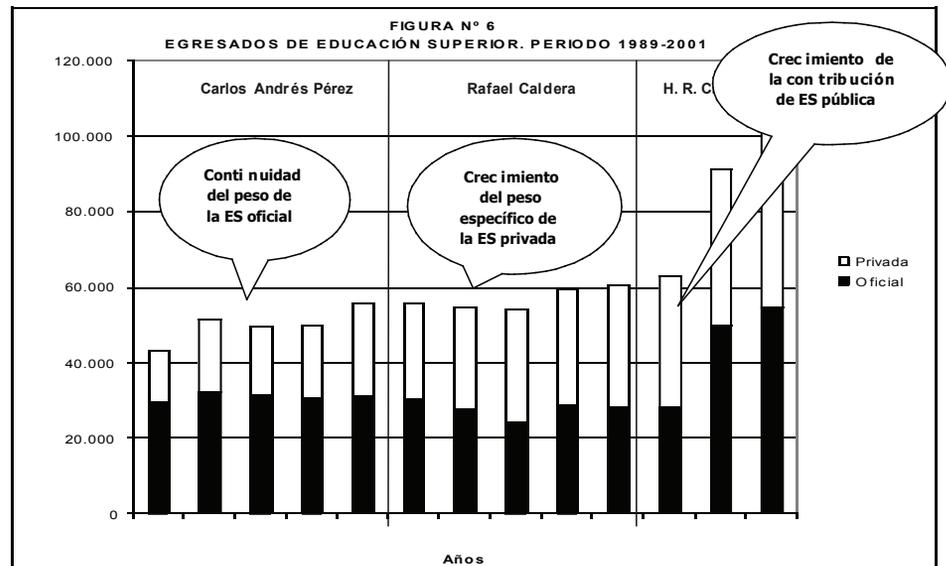


FIGURA 6
ELABORACIÓN PROPIA, GRAFFE, G. (2006).
DATOS TOMADOS DE CNU-OPSU. BOLETINES ESTADÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. VARIOS AÑOS.

a nivel de la ES. Ahora bien, este crecimiento matricular, durante esta segunda gestión de Caldera, se sustenta en una profundización de la tendencia hacia la privatización de la ES, como ya se señaló. De hecho, en tal período se produjo un incremento más pronunciado en las instituciones privadas de ES, al pasar de 55 instituciones en 1994 a 74 en 1998 (CNU-OPSU, 2003: 42; García Guadilla, 1998b: 54; Graffe, 2006: 196).

A fin de promover una educación de calidad para todos, el gobierno calderista plantea la necesidad de la interacción y compatibilización entre los Modelos de “Estado Docente” y de la “Sociedad Educadora”, para poder así asumir la corresponsabilidad en el desarrollo de la educación nacional, al considerar que ella no es una tarea exclusiva del Estado, sino una función pública prioritaria de toda la sociedad, otorgándole una importancia relevante a la acción conjunta del estado y la sociedad en el marco del proceso de descentralización educativa (ME, 1994,1996).

Las políticas en el campo de la educación se orientaron por los lineamientos estratégicos del IX Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1995), cuyo enfoque fundamental era la conformación de un país con un proceso económico dirigido a la competitividad en el mercado y la reforma para la construcción de un Estado eficiente. Así, el segundo gobierno de Caldera se planteaba como política el denominado “Nuevo Trato” con las universidades, propiciándose que las acciones a emprender no sólo partieran del Ejecutivo Nacional, en el entendido de la necesaria autonomía de las propias instituciones de ES, sino que fueran ellas mismas las que definieran las políticas que reorientaran su reorganización y modernización (ME,1997).

La nueva vinculación propuesta por el Gobierno con este subsistema buscaba fórmulas para la adaptación de estas instituciones a las nuevas condiciones de la sociedad, la ciencia y la tecnología, así como al mejor aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y económicos de que disponían y a la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento de la ES.

Por otro lado, en relación con las políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida, es necesario mencionar la continuidad de los Programas de Certificación Académica de los

postgrados por parte del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, el Programa de Promoción al Investigador y el Programa de Beneficio Académico (Cortázar, 2005). Por último, es de resaltar la ausencia de una política orientada al desarrollo de la carrera académica de los profesores universitarios, al observarse un gran número de profesores contratados y que inician su carrera académica (Instructores y Asistentes) así como un significativo peso de planta docente a tiempo convencional.

La Educación Superior y su vuelta a la masificación durante la Administración del Gobierno Bolivariano (1999-2004)

Al realizar un análisis evaluativo de las políticas públicas de la gestión del Presidente Chávez Frías en materia de ES desde el punto de vista cuantitativo, debe reseñarse el esfuerzo emprendido para incrementar la cobertura matricular, continuándose la tendencia hacia el crecimiento de la ES observada a todo lo largo del período democrático, con sus altibajos. A pesar de la leve caída inicial de -1.69% en la variación porcentual interanual en 1999, la matrícula se incrementa a 803.980 alumnos y a 904.703 en los años 2000 y 2001 respectivamente, lo cual incide sobre la tasa de escolaridad de los jóvenes entre los 18 y 24 años que, luego de la caída de 1999 (20.96%) con respecto a 1998 (Gestión de Caldera), evolucionó a 24.86% en el año 2000. Estos datos dan cuenta de que el Sistema de ES se mantiene en la categorización de un “Sistema Grande” y con un “Modelo de Acceso de Masas” (CNU-OPSU, 2003, 2004; García Guadilla, 1998b: 54; Graffe, 2006: 249-250). También es de señalar el incremento de los egresados de la educación pública durante los dos últimos años de la gestión del Presidente Hugo Chávez (Ver Figura N° 6).

Asimismo, a pesar del esfuerzo de fortalecimiento de los postgrados y el apoyo para la formación de doctores, esta gestión de gobierno no ha tenido una política suficientemente explícita para la formación de la generación de relevo de los docentes e investigadores, lo cual afecta probablemente la cali-

dad de la enseñanza de la ES venezolana, al considerar que el 39.3% y el 35.4% de los profesores para los años 1999 y 2000 respectivamente no estaban ubicados en el escalafón universitario. Asimismo, al clasificar a los docentes en las categorías de “Iniciando la Carrera Académica” (Instructores y Asistentes) y la de “Continuando su Carrera Académica” (Agregados, Asociados y Titulares) para esos mismos años, mayor fue el peso de los profesores que están iniciando su carrera académica (Ver Figura N° 4).

También en íntima vinculación con la posible calidad de la educación impartida en este nivel educativo, los docentes contratados a medio tiempo y a tiempo convencional representaban un 56.7% y 45.6% (1999 y 2000), mientras que los docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo representaban el 41.3% y el 43.3%, lo cual afecta profundamente el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión (Ver Figura N° 5). Lógicamente, este problema se asocia con la tendencia progresiva, desde el inicio de la década de los años 90, a la solicitud de las jubilaciones por parte de los docentes y a la falta de reposición de cargos, tal como se expresó anteriormente.

Por otro lado, no han sido desdeñables los esfuerzos en el ámbito de las políticas cualitativas desarrolladas por la gestión gubernamental del Presidente Chávez, el desarrollo de programas orientados a tratar de mejorar la enseñanza, como el Proyecto Alma Mater (CNU-OPSU, 2001) orientado al financiamiento a estudiantes de pregrado de bajos recursos para mejorar su desempeño estudiantil, la formación de doctores y los aportes otorgados para el mejoramiento de instalaciones y equipamiento de instituciones de ES (salas de computación y bibliotecas).

De igual manera, ha sido significativa la dirección estratégica del Estado venezolano para que retome la rectoría del Sistema de ES en aras de que pueda convertirse en un sistema integrado, bajo la conducción del Ministerio de Educación Superior (MES), órgano creado durante esta gestión de gobierno. Además, se asumió la cancelación de deudas de importancia que tenía el sector para con sus diferentes gremios, como consecuencia de la evidente tendencia descendente del financiamiento entre 1989 y 1998, caracterizada por severos recortes presupuestarios que permitieron la acumulación de compromisos con los diferentes gremios universitarios.

Por otro lado, vale la pena señalar que hasta este momento el actual Gobierno tiene un balance positivo en términos de la reconquista de una mayor cobertura escolar y una oferta con grandes aspiraciones en la agenda de sus políticas públicas, en cuanto a un mejoramiento de la calidad de la educación, sobre la cual se requiere materializar mayores resultados con base a una coherencia de su gestión con sus proposiciones, pues sus respuestas concretas han sido en su mayoría para crear mecanismos paralelos de incremento del acceso al nivel, como es el caso de la Misión Sucre. Para el desarrollo de este programa estratégico el gobierno se ha apoyado en un grupo de Universidades Experimentales e Institutos y Colegios Universitarios, ya que éstas son instituciones sobre las cuales mantiene su control, no así en el caso de las universidades autónomas. Sin embargo, uno de los elementos que no considera esta política es que, en la búsqueda de lograr la expansión con la creación y reforzamiento de las instituciones participantes en la Misión Sucre, se le está dando mayor peso a la función de la docencia para la formación de profesionales en carreras cortas y largas, sin profundizar con igual equilibrio el desarrollo de la función de investigación, lo cual impide que dichas instituciones continúen en su avance para dar cumplimiento a otro componente de su misión, como es la búsqueda de los saberes, en aras de la generación y difusión de conocimientos.

Pero tal vez el gran escollo sobre el cual tiene que trabajar duramente esta gestión de gobierno consiste en poder retomar la gobernabilidad en los diferentes ámbitos de la sociedad venezolana, afectada fuertemente por la crisis política y económica actual, que tiene sus efectos sobre el funcionamiento del Sistema Escolar en general y en especial de la ES, al presentarse un debate continuo con otros actores del sistema, donde la mayoría de las universidades autónomas no necesariamente acompañan con sus esfuerzos las políticas públicas que el Poder Ejecutivo Nacional quiere llevar adelante no siempre dentro del marco de las estructuras formales del Estado Venezolano.

Uno de los logros más importantes para la ES venezolana es el reconocimiento del principio de autonomía universitaria, con rango constitucional, a partir de la aprobación por referéndum popular el 15-12-1999 de la Carta Magna lo cual, además de ser plenamente aceptado por la comunidad

académica, representa un respaldo fundamental a este sector por parte de la sociedad en general. El respeto a este principio de autonomía está necesariamente en la agenda política de las universidades autónomas, pero la composición del CNU, donde son mayoría los representantes de las universidades experimentales, le da al Gobierno mayor poder de maniobra al designar directamente a las autoridades de estas últimas (CRBV, 1999, Art 109).

El principal reto que enfrenta el actual gobierno, que a pesar de las políticas adelantadas en materia educativa no ha podido conciliar las políticas educativas como una verdadera política social, es lograr un consenso que le permita retomar la gobernabilidad. Si bien es cierto que a través de diferentes acciones coyunturales (Misiones) se han adelantado iniciativas relevantes en la mejora del acceso a la ES, ellas sólo son un paliativo de corte populista a los problemas cruciales de la actual sociedad venezolana: pobreza, desempleo, vivienda, exclusión escolar y necesidad de incrementar el acceso a la educación, en especial a la superior. Además, las propuestas de estas misiones educativas, y en especial la Misión Sucre, que está dirigida a la ampliación de la cobertura de la ES, representan una solución fuera del sistema formal de educación, es decir, fuera de la institucionalidad existente para llevar adelante la educación nacional en este nivel. Ello le otorga poca fuerza para poder mantener en el tiempo una política de mejoramiento en el acceso de los sectores populares dentro de la población escolarizable entre 18-24 años y poder desplegar un esfuerzo de mejora del desempeño estudiantil, para no sólo promover el acceso sino la permanencia en el sistema. Además, no ha sido ésta una acción compartida por todos los actores de poder del Sistema de ES, donde la resistencia de las universidades autónomas ha sido notable.

La falta de acompañamiento en el desarrollo de las políticas educativas del gobierno obedece, para las autoridades y ciertos sectores universitarios, al hecho de que perciben que las acciones planteadas para llevar adelante la política de ampliación de la cobertura del Sistema de ES, son más bien operativos coyunturales que no significan una solución del problema desde la institucionalidad. Al verse el problema dentro de un horizonte temporal de largo alcance, su solución no estriba sólo en el gobierno,

sin la participación de actores vitales como lo son las propias instituciones de ES, en el marco de un proceso de negociación que debe caracterizar la democracia participativa y protagónica establecida en la Carta Magna de 1999. Tampoco estos actores aceptan que las opciones que se asuman para mejorar el acceso con equidad de una mayor cantidad de jóvenes y adultos excluidos, atenten contra el crecimiento y desarrollo, es decir la institucionalidad del Sistema de ES, donde las instituciones educativas existentes ya tienen una situación precaria en términos de asignación de recursos para poder llevar adelante una educación de relativa calidad, dada la crisis y la urgencia de lograr la formación de una generación de relevo, así como para resolver los problemas de recursos materiales, financieros, tecnológicos y de información para poder seguir acometiendo las labores de docencia, investigación y de extensión desde una perspectiva de pertinencia social para el desarrollo nacional.

Por último, no se acepta la pérdida de espacios que significa que el gobierno educativo de la Educación Superior venezolana, no sólo se concentre en el papel de rector de las políticas públicas para el desarrollo de este sector, tal como le compete; sino que actúe también como ejecutor de las mismas, en detrimento del papel que por naturaleza le es propio a las universidades y otras instituciones educativas de la ES, a veces favoreciendo la asignación de recursos a programas coyunturales y que no fortalecen el sistema instituido para educar, generar y difundir conocimientos en este nivel de la educación, tal como son los propósitos básicos de su existencia. Más aún, mediante la presentación de una resolución, decreto, proyecto de ley o iniciativa importante por parte de la actual gestión de gobierno, con frecuencia se abre un camino de enfrentamientos y luchas que impiden gobernar con libre maniobra, al no haber consenso entre los diferentes actores políticos de poder en la sociedad venezolana y el gobierno sobre el proyecto político nacional a desarrollarse y la educación a implantarse como soporte del mismo.

Conclusiones

Las políticas públicas desarrolladas en los diferentes períodos de gobierno en materia de educación superior tuvieron una coherencia significativa con los proyectos políticos de dirección del país, donde la búsqueda de la expansión matricular, al menos en la formulación, fue una constante, reflejando ser una política no sólo de cantidad, sino también de calidad en apoyo al desarrollo del modelo político de la democracia representativa y del modelo económico de dirección de los diferentes gobiernos de turno.

Por otro lado es de mencionar cómo la Educación Superior, en su evolución, fue influenciada por la crisis del modelo político y de crecimiento económico social venezolano, a todo lo largo de su desarrollo, sobre todo a partir de 1989, donde la ausencia hasta nuestros días de una política de desarrollo de una generación de relevo de sus docentes e investigadores fue y seguirá siendo, en el futuro previsible, su mayor debilidad para poder ofrecer una educación de calidad y con pertinencia social.

Uno de los principales desafíos de la administración del Presidente Hugo Chávez, es llevar adelante políticas para poder ofrecer una educación superior que garantice la oportunidad de acceso sin restricciones para el desarrollo profesional de la población, la calidad de la enseñanza y la pertinencia social de la misma, donde la implantación de un sistema paralelo de poca institucionalidad es parte de la agenda política de su gobierno; y que si bien dicho ensayo puede contribuir a la expansión de la oferta educativa de la educación superior, podría constituirse en una de las restricciones fundamentales a poder ofrecer un servicio de calidad y excelencia que asegure, tanto la formación del talento humano, como la propia generación de conocimientos y el intercambio pertinente con los diferentes sectores sociales de la nación venezolana.

Referencias

- CNU-OPUS. (2000, 2003,2004). *Boletín estadístico de educación superior*. Caracas: Autor.
- _____. (2001). Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y La equidad de la educación universitaria en Venezuela. *Cuadernos OPSU*, N °1. Octubre 2001. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1990). *VIII Plan. El Gran Viraje. Lineamientos del VIII Plan de la Nación*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1995). Un Proyecto de País. *Venezuela en Consenso. Documentos de IX Plan de la Nación*. Caracas: Autor.
- CORTÁZAR, J. M. (2005). *Experiencias nacionales en materia de evaluación y acreditación de las instituciones universitarias. Tensiones, logros y lecciones*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación UCV – Fondo Editorial FUNDAYACUCHO-Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.
- GARCÍA G., C. (1998). Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO- FUNDAYACHUCHO.
- GRAFFE, G. (2006). *Políticas Públicas en la Educación Superior Venezolana 1989-2004. Controversias entre Políticas de Cantidad y Calidad*. Trabajo de Grado Maestría en educación Superior. Caracas: FHE-UCV.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ME. (1986b, 1989, 1990,1993, 1994, 1996, 1997, 1998). *Memoria y Cuenta*. Caracas: Autor.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.453 (Extraordinario), Marzo, 24, 2000.
- SARDI, M. (1994). Nuevas políticas del Consejo Nacional de Universidades sobre la creación de instituciones. OPSU (1994- Segunda Etapa) *Revista Análisis* 3(1): 7-20. Caracas: Autor.
- VILLARROEL, C. Y MEJÍAS, E. (1994). Evaluación institucional de las universidades. Caso Venezuela. OPSU (1994- Segunda Etapa) *Revista Análisis* 3(1):77-106. Caracas: Autor.

EFFECTOS DE LA TUTORÍA ELECTRÓNICA EN LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN SALUD

GRACIELA HENRÍQUEZ GABANTE

Universidad Centroccidental

Lisandro Alvarado

Decanato de Medicina

hgraciel@yahoo.com

El profesional de la salud debe tener las herramientas necesarias para realizar investigación en el campo epidemiológico y clínico. En este sentido, el eje curricular del programa de Medicina ha desarrollado una línea curricular en métodos y técnicas de investigación, que permite al estudiante adquirir y ampliar progresivamente el dominio metodológico necesario para desarrollar investigaciones epidemiológicas, clínicas y comunitarias. La asignatura Investigación en Salud forma parte de la citada línea curricular, y tiene como objetivo instruir al estudiante en la metodología de la investigación, para lo cual los estudiantes elaboran un proyecto de investigación, donde son tutorados presencialmente. Pero, la tutoría presencial tiene el limitante de que requiere la presencia en el mismo espacio y tiempo, tanto del tutor como del estudiante, y muchas veces la disponibilidad horaria de ambos no coincide. Es por ello que se realizó un estudio apoyado en una investigación de campo tipo pre-experimental, con el propósito de aplicar la tutoría electrónica en la asignatura Investigación en Salud, con la intención de mejorar la interacción entre el docente y los estudiantes, así como también la calidad de los proyectos de investigación. El estudio consistió en aplicarle a una muestra de 27 estudiantes el método de tutoría electrónica vía correo electrónico y medir qué efecto produjo en la calidad de los proyectos de investigación realizados por los alumnos, en la interacción entre el profesor y los estudiantes, en la motivación y en la percepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que el método de tutoría electrónica contribuyó a mejorar la calidad de los proyectos de investigación, así como también logró mejorar la interacción entre el profesor y los alumnos. Además, fue bien percibido por los estudiantes, incentivándolos en la elaboración de sus proyectos.

PALABRAS CLAVE: TUTORÍA ELECTRÓNICA, CORREO ELECTRÓNICO, INTERACCIÓN, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Introducción

La asignatura Investigación en Salud (IeS) del tercer semestre del Decanato de Medicina de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA), tiene como objetivo instruir al estudiante en la metodología de la investigación, para lo cual los estudiantes elaboran un proyecto de investigación. Para su elaboración, los estudiantes son tutorados presencialmente por su docente fuera del horario de clases.

Sin embargo, es frecuente que los estudiantes pierdan las horas de tutoría por verse imposibilitados de cumplir con el horario y lugar planificados. La carga académica de los estudiantes es excesiva, usualmente tienen que atender además de las clases teóricas y prácticas, horas de laboratorio en las otras asignaturas y prácticas asistenciales en centro de salud. Razones por las cuales, se dificulta la reprogramación de las horas de tutorías presenciales.

Esta inasistencia a las tutorías presenciales, puede ser una de las causas de los deficientes resultados de los proyectos correspondientes a los lapsos académicos 2000 al 2005. Usando la escala 0-20, se clasificó el rendimiento obtenido en los siguientes rangos de valores: excelente [19-20], bueno [16-18], regular [10-15], deficiente [0-9]. Del análisis efectuado, se evidencia que el promedio general de las notas de los proyectos obtenida por los estudiantes en los diferentes lapsos académicos tiene una tendencia a situarse entre 10 a 14 puntos, ubicándola en el intervalo de regular.

Se estimó que la poca flexibilidad horaria de las tutorías presenciales, la densidad horaria del tercer semestre y la poca motivación de los estudiantes para realizar el proyecto, fueron algunas de las causas por las cuales los estudiantes obtuvieron en sus proyectos bajas calificaciones. Más del 50% de los equipos de trabajo entregan proyectos de poca calidad.

Por otra parte, es importante tener presente que la tutoría responde a una atención individualizada de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Tal como lo señaló Barrantes (1992), la tutoría responde

a una concepción de educación individualizada, es un sistema flexible que se adapta a cada alumno de acuerdo con sus personalidades, intereses, capacidades y conocimientos.

De modo que son varias las instituciones educativas que han demostrado la efectividad de las tutorías para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. No obstante, la tutoría presencial tiene la limitante de que requiere la presencia en el mismo espacio y tiempo de las personas implicadas en el acto educativo. Pero, la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje tiene un alto potencial; tal como lo señaló Barberà (2004) permitirá la ampliación temporal, geográfica, cognitiva y de recursos.

De allí que la utilización de Internet ha permitido la creación y puesta en práctica de la Tutoría Electrónica en las instituciones educativas, la cual consiste en la incorporación de Internet a la actividad ordinaria de la función tutorial de los profesores. Por consiguiente, se realizó un estudio apoyado en una investigación de campo tipo pre-experimental, con el propósito de aplicar la tutoría electrónica en la asignatura IeS, con la intención de mejorar la acción tutorial y por ende la calidad de los proyectos de investigación.

El estudio consistió en aplicarle a una muestra de 27 estudiantes el método de tutoría electrónica vía correo electrónico y medir el efecto que produjo en la calidad de los proyectos de investigación realizados por los alumnos, en la interacción entre el profesor y los estudiantes, en la motivación y en la percepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que el método de tutoría electrónica contribuyó a mejorar la calidad de los proyectos, y la interacción entre el profesor y los alumnos. Además, fue bien percibido por los estudiantes, motivándolos en la elaboración de sus proyectos.

Marco Teórico

Bases Teóricas

TUTORÍA ELECTRÓNICA. Llamada también e-tutoring o tutoría virtual, para Mata (s.f.) se basa en el uso del Internet y viene a sustituir o completar la tutoría tradicional. Según Zapata (1997), en lo que respecta a la educación, el uso del correo electrónico es el más eficaz para la tutoría virtual, dado que el profesor puede enviar cualquier tipo de información a los alumnos y éstos la reciben a cualquier hora. Para efectos de este trabajo, la e-tutoría constituyó un complemento de la clase presencial, proporcionándoles a los alumnos un nuevo medio que les permitió la consulta de dudas sobre la materia objeto de estudio de acuerdo a sus necesidades y requerimientos, a través del correo electrónico.

CORREO ELECTRÓNICO. Es un sistema de transmisión de mensajes privados sobre una red de computadoras; los usuarios pueden enviar los correos a un solo recipiente o difundirlos a múltiples usuarios en el sistema (Heinich, Molenda, Russell y Smaldino, 2002). También, es definido como una herramienta de comunicación asincrónica que permite a los estudiantes comunicarse directamente con el instructor o entre ellos mismos para discutir cuestiones referentes al curso y colaborar en los proyectos (Simonson, Smaldino, Albright, y Zvacek, 2000).

INTERACCIÓN. Según Fainholc (1999) “implica un proceso de comunicación que no es lineal entre un estímulo y una respuesta, sino un proceso interactivo donde los interlocutores ocupan alternativamente una y otra posición, recreando todos los elementos que se implican en una comunicación” (60). Por su parte, Moore (1989) identificó tres tipos de interacción: estudiante contenido, instructor estudiante y estudiante estudiante. Para efecto de esta investigación se hizo énfasis en la interacción profesor alumno, entendida como la comunicación asincrónica entre el docente y los equipos de trabajo, con el fin de ayudar a cada equipo a convertir la información general en nuevo conocimiento.

CALIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. En este estudio significa que el proyecto de investigación cumpla los lineamientos del método científico. Sus dimensiones fueron: a) pertinencia, se refiere a la relevancia e importancia del proyecto; b) eficiencia, entendida como la correcta elaboración del proyecto de investigación; y c) la eficacia definida como el número de grupos que entregan el proyecto a tiempo.

Antecedentes

La tutoría presencial es implementada en diversas instituciones educativas ya que contribuye a mejorar el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. A pesar de su efectividad, tiene la limitante de que requiere la presencia de las personas implicadas en el acto educativo en el mismo espacio y tiempo. En la actualidad, son muchas las instituciones que han implementado la tutoría electrónica aceptando el reto de la utilización de las TIC's en el sector educativo. Así como también, son múltiples las investigaciones que se han realizado para estudiar su impacto en el proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, los estudios conducidos por (Malbrán, 2004; Rodríguez y Gil, 2003; Revuelta, Pereña y Martín, 2003; entre otros) coincidieron en que la tutoría electrónica es un sistema eficaz, economiza esfuerzo y tiempo, al superar las barreras de espacio y tiempo, mejora la comunicación profesor alumno y entre alumnos, y permite el desarrollo de relación social que promueven el aprendizaje colaborativo.

Por su parte, Martínez, Sánchez y Muñoz (s.f.) diseñaron un sistema de tutoría electrónica, en la que utilizaron el correo electrónico para distribuir los mensajes, proporcionando a sus usuarios un servicio útil, de bajo costo y sencillo de utilizar. Así mismo, Rodríguez y Gil (2003) expresaron que en la Universidad de Cádiz se implementó el modelo de Tutoría Electrónica, el cual consistió en la incorporación de las TIC's a la actividad ordinaria de la función tutorial de los profesores de la universidad.

Del mismo modo, Recoder (s.f.) expresó que en la Universidad Autónoma de Barcelona, pretendió aumentar la interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC's, utilizando la tutoría electrónica como elemento fundamental en dicha interacción. De igual manera, en la Universidad Politécnica de Madrid, ha desarrollado una experiencia sobre la aplicación de herramientas Web, que han permitido liberar al personal docente de tareas administrativas, incrementando su dedicación a los aspectos formativos, en la que uno de los tópicos a considerar, es el de las tutorías electrónicas. (Macías, Montero, Romeral, Ferreiros y Córdoba, s.f.).

En este orden de ideas, Organista y Backhoff (2002) realizaron un trabajo que tuvo como propósito conocer la opinión de los estudiantes al ser expuestos a un curso con el apoyo de Internet. Los resultados indicaron que “la incorporación de las TIC's en el salón de clases es una alternativa real que ayuda a romper las barreras que imponen el espacio y el tiempo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que, para optimizar el proceso educativo, debemos conocer los problemas que enfrentan los estudiantes con estos medios, tanto técnicos como pedagógicos” (Discusión, 5).

Se concluye, a pesar de que las tecnologías están disponibles para ser utilizadas, dependerá del profesor evaluar si son útiles para sus objetivos, si pueden mejorar su trabajo y en qué medida. Además, dada la debilidad espacio temporal de la tutoría presencial, la percepción de los alumnos y el profesor coinciden en que el correo electrónico y la tutoría electrónica son medios pertinentes para resolver las dudas y contestarles a los estudiantes. Las ventajas de la utilización de Internet en las tutorías universitarias son: economía de tiempo, comodidad, evita desplazamientos, va directo al motivo de orientación y consulta en cualquier momento. En cuanto a los inconvenientes: no hay contacto personal, oculta los sentimientos, no todos conocen Internet, la respuesta no es inmediata y ocasiona costos adicionales.

En este sentido, el método de tutoría electrónica planteado en este proyecto se considera como una acción orientada a coadyuvar en el logro académico de los estudiantes, constituyéndose el alumno

como el centro del proceso. Además, se pretende que el alumno reciba la orientación de su profesor tutor a lo largo del curso de acuerdo con su interés y disposición de tiempo.

Metodología

En esta investigación tipo descriptiva se aplicó un diseño pre-experimental. La población estuvo representada por 83 estudiantes cursantes de la asignatura IeS. Dichos estudiantes estuvieron distribuidos en tres secciones a un promedio de 27 alumnos por sección. Es de hacer notar que por las características de la asignatura, se contó con tres docentes, cada uno administró e impartió el contenido programático en la sección que le fue asignada, razón por la cual este estudio se realizó sólo en la sección que se le asignó a la investigadora.

Es así como se obtuvo una muestra no probabilística conformada por 27 sujetos, a los que se les aplicó el método de tutoría electrónica vía correo electrónico, y después se midió qué efecto produjo en la calidad del proyecto de investigación. Es importante tener presente que según el programa de la asignatura IeS, el proyecto no es individual, es realizado en equipo. Por ello, los 27 estudiantes que participaron en el estudio, estuvieron conformados por tres equipos de cinco integrantes y tres equipos de cuatro integrantes.

Ahora bien, el método de tutoría electrónica a través del correo electrónico fue el medio utilizado por la profesora para guiar y motivar a cada equipo de trabajo no sólo en la interacción entre ambos, sino también para orientarlos en la búsqueda y utilización de la información, encauzando el proceso de investigación. De allí que, para conducir la tutoría electrónica, se utilizó el siguiente método:

1. Cada integrante de los equipos de trabajo abrió en la primera semana de clase, su cuenta de correo electrónico en Yahoo.com. Posteriormente, se creó la lista de distribución por equipo, de modo

que todos los integrantes del grupo recibían simultáneamente la misma información.

2. Cada lista de distribución de los equipos de trabajo estuvo identificada con el nombre de grupo1, grupo2, grupo3, grupo4, grupo5 y grupo6, más la inicial del apellido de cada integrante. Por ejemplo, si los integrantes del primer equipo fueron Aaa Bbb, Ccc Ddd y Eee Fff, la lista de distribución estuvo identificada como grupo1bdf. Las cuentas de correo electrónico de los estudiantes fueron identificadas con el nombre del grupo al que pertenece más las iniciales de su nombre y apellido. Por ejemplo, si los nombres mencionados anteriormente pertenecen al grupo1, sus cuentas de correo estuvieron identificadas como grupo1ab@yahoo.com, grupo1cd@yahoo.com y grupo1ef@yahoo.com.
3. Cada equipo de trabajo (lista de distribución) envió a su tutora un correo electrónico a la siguiente cuenta hgraciell@yahoo.com, cuando tuvieron alguna duda, las veces que se consideró necesario.
4. Los acuses de recibo de los correos recibidos por ambas partes se realizaron en un plazo no superior a las 24 horas, con la frase “mensaje recibido”. No obstante, la retroalimentación de la consulta, por parte de la tutora, se hizo en un período no mayor de 2 días, con excepción de los días feriados, vacaciones y casos debidamente justificados.

De modo que, en la primera semana se le dio a conocer a los estudiantes el método de tutoría electrónica para conducir el uso del correo electrónico. Para ello, la profesora determinó, por medio de una prueba diagnóstica, el nivel de conocimiento de los estudiantes en el manejo básico de los programas Microsoft Word y el correo electrónico, los cuales fueron medidos en una escala de calificaciones 0-20. Los estudiantes que no tuvieron el dominio suficiente sobre estos programas se nivelaron en la misma semana.

En la segunda semana, se comenzó el desarrollo del contenido programático de la asignatura, y los grupos emprendieron sus proyectos. Desde este momento hasta la culminación de la investigación, los equipos de trabajo buscaron en las diferentes fuentes de información e interactuaron con su profesora

a través del correo electrónico las veces que consideraron necesario. La docente les enviaba retroalimentación para que continuaran elaborando y mejorando sus proyectos. Cuando se consideró necesario por la complejidad de la consulta, o por cualquier otra razón, se efectuaron tutorías presenciales.

Resultados, Análisis e Interpretación

Entregados los proyectos al final del semestre, se evaluaron mediante la planilla de evaluación para los proyectos de investigación en salud. Además, se aplicó una encuesta para medir la percepción y motivación de los estudiantes respecto al uso de la Tutoría Electrónica. Aplicados los instrumentos, los datos estadísticos se procesaron con el SPSS para Windows versión 10.0, se realizaron las pruebas estadísticas descriptivas como lo son las técnicas de frecuencia y porcentajes.

A continuación se presentarán los resultados de cada uno de los instrumentos de recolección de datos. En el Tabla 1, se presentan los resultados del diagnóstico del nivel de conocimiento de los estudiantes en el manejo básico de los programas Microsoft Word y el correo electrónico.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
SEGÚN LA CALIFICACIÓN
DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA
EN WORD Y CORREO ELECTRÓNICO.
DECANATO DE MEDICINA, JULIO 2005

Escala de Calificación Prueba	Frecuencia	%
Excelente [19-20]	3	11.11
Bueno [15-18]	5	18.52
Regular [10-14]	13	48.15
Deficiente [0-9]	6	22.22
Total	27	100.00

Se observa que 48.15% de los estudiantes tenían un conocimiento regular sobre el uso del Microsoft Word y el correo electrónico, y el 22.22% tenían deficiencia sobre el uso de dichos softwares. De allí que al 70.37% de los que participaron en esta investigación se les impartió un curso de nivelación. Al finalizar dicho curso, los estudiantes opinaron que les gustó haber aprendido cómo se ejecuta cada instrucción de los programas, y no seguir usándolo por intuición. Se concluye que el curso de nivelación logró familiarizar a los estudiantes, con poca experiencia en el manejo del computador, en la utilización de las tecnologías de información y comunicación. Además, de percibir las ventajas de la incorporación de las TIC's en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la calidad de los proyectos de investigación, es importante tener en cuenta que fue dimensionada en pertinencia, eficiencia y eficacia; en las cuales se utilizó la categoría de excelente, bueno, regular y deficiente. Los resultados de esta variable se muestran en el Tabla 2.

TABLA 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

DECANATO DE MEDICINA, JULIO 2005

CALIDAD DE LOS PROYECTO	PERTINENCIA		EFICIENCIA		EFICACIA	
	No. DE DE PROYECTOS	%	No. DE PROYECTOS	%	No. DE PROYECTOS	%
Excelente [19-20]	1	16.67	2	33.33	3	50.00
Bueno [15-18]	2	33.33	1	16.67	2	33.33
Regular [10-14]	3	50.00	3	50.00	1	16.67
Deficiente [0-9]	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	6	100.00	6	100.00	6	100.00

De los seis proyectos presentados, un 50% obtuvo una pertinencia regular, un 33.33% una pertinencia buena y solamente un 16.67% presentó en su proyecto una pertinencia excelente. En la dimensión eficiencia un 50% obtuvo una eficiencia regular, un 16.67% una buena eficiencia, y un 33.33% una eficiencia excelente. Finalmente, el 83,33% fue eficaz al elaborar su proyecto, el resto tuvo una eficacia regular.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Revuelta, Pereña y Martín (2003), quienes expresaron que la tutoría electrónica le permite al alumno llevar a cabo un proceso de construcción de su conocimiento al ritmo que él es capaz. Así mismo, Suárez y Fontán (2001) opinaron que en la tutoría electrónica se encuentran como ventajas la economía de tiempo, la comodidad, evita desplazamientos, va directo al motivo de orientación y permite la consulta en cualquier momento. En este sentido, la tutoría electrónica para elaborar el proyecto de investigación fue favorable para que la gran mayoría de los estudiantes realizaran proyectos de buena calidad.

De lo expuesto, se concluye que estos hallazgos permitieron aceptar que el método de tutoría electrónica aplicado en esta investigación contribuyó a mejorar la calidad de los proyectos de investigación. Al analizar el reporte de notas históricas de los proyectos correspondientes a los lapsos académicos 2000-1 al 2004-2, tuvieron una tendencia a situarse entre 10 a 14 puntos, ubicándolo en el intervalo de regular. En el lapso académico en el cual se aplicó la tutoría vía correo electrónico, las calificaciones de los proyectos se situaron entre 15 y 18, ubicándose en el intervalo de bueno.

Por otra parte, los resultados de la interacción entre el docente y los equipos de trabajo indicaron que los equipos tuvieron diferentes niveles de interacción con su profesora. Hubo equipos que mantuvieron una interacción constante con el docente, desde el inicio hasta el final del semestre y las veces que consideraron necesario. Pero, también hubo equipos que mantuvieron poca interacción con el docente, comunicándose en promedio 2 veces en la semana.

De manera muy similar al estudio conducido por Montero, Méndez y Monge (2004), quienes concluyeron que el correo electrónico brinda la posibilidad de incrementar la comunicación entre los

docentes y estudiantes, mejorando las relaciones académicas. De allí que para Simonson *et. al* (2000), la comunicación vía Internet representa una excelente oportunidad para el aprendizaje. Tal como lo expresó García (2001), Internet brinda a los sistemas a distancia la posibilidad de hacer más próxima e inmediata la interacción profesor alumno y la de estos últimos entre sí; además, constituye un reto para profesores, tutores e investigadores de la educación.

Se concluye que estos hallazgos ofrecieron un marco referencial de las ventajas de la incorporación de la tutoría electrónica, que facilita la comunicación más allá de las barreras de espacio y tiempo. Es así como la investigadora considera que el método de tutoría electrónica aplicado en esta investigación logró mejorar la interacción profesor alumno en la elaboración del proyecto de investigación.

Por último, los resultados de la percepción y motivación indicaron que la gran mayoría de los estudiantes percibieron que el docente siempre o casi siempre tuvo interacción con ellos. Estos estudiantes opinaron que la profesora respondió los mensajes a tiempo, les ayudó a aclarar dudas, los orientó en la búsqueda de diferentes fuentes de información, y la comunicación fluyó en un clima de confianza. Sin embargo, unos estudiantes percibieron que la interacción entre la profesora y los estudiantes se dio algunas veces. Ningún estudiante la percibió como nula.

Finalmente, en cuanto a la motivación de los estudiantes con respecto a la tutoría electrónica, los resultados indican que al 87,41% de los estudiantes siempre o casi siempre le gustó la tutoría electrónica para interactuar con su profesora, quien propició y mantuvo el interés de los estudiantes a lo largo del curso, así como también le gustó haber contactado a la profesora en cualquier momento, sintiéndose a gusto con los mensajes enviados por la docente. Sin embargo, al preguntarles si les gustaría volver a ser tutorados mediante el correo electrónico, 4 respondieron que algunas veces, 1 que casi nunca y 2 que nunca.

Conclusiones

Se concluye que la tutoría electrónica ofreció alternativas viables para asesorar a los estudiantes de la asignatura de IeS, en la elaboración de sus proyectos. Además, el incremento registrado en la interacción entre el profesor y los estudiantes vía correo electrónico justifica la reestructuración del programa de la asignatura para que sea cambiada la tutoría presencial por lo tutoría electrónica. Así como también, el hecho de que para la investigadora y la gran mayoría de los alumnos, el método de tutoría electrónica fue bien percibido y motivó a los estudiantes, también justifica la continuación y profundización de estudios en este campo.

Por otra parte, aunque la Universidad, especialmente el Decanato de Medicina, se ha caracterizado por ofrecer carreras bajo el régimen presencial, clase magistral, prácticas de campo y asesorías presenciales, la alternativa de introducir herramientas automatizadas contribuiría a mejorar las debilidades actuales del proceso de enseñanza y el aprendizaje en la institución. La aplicación de la tutoría electrónica para asesorar a los estudiantes, constituyó uno de los primeros intentos realizado en el Decanato de Medicina de utilizar las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- BARBERÀ, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- BARRANTES, R. (1992). *El método tutorial*. Recuperado el 13 de enero, 2004, de http://seduca.uaemex.mx/prog_dist/curso/form_prof/uploads/RBMetTutorialCL1.pdf
- CENTRO DE ESTUDIOS ORGANIZACIONALES. (2003). *Organización de los soportes tutoriales para alumnos*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de http://www.convenir.org.ar/org_tutorias.htm
- FAINHOLC, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA, A. (2001). *La Educación a distancia*. Barcelona: Ariel.
- HEINICH, R., MOLENDÁ, M., RUSSELL, J. D. Y SMALDINO, S. E. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7a ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MACÍAS, J., MONTERO, J., ROMERAL, J., FERREIROS, J., & CÓRDOBA, R. (s.f.). *Herramientas Web de ayuda para la gestión automática de laboratorios masivos*. Recuperado el 13 de octubre, 2004, de <http://lorien.die.upm.es/~macias/doc/pubs/xiceet03/preparacionpapersfinales/R0229.pdf>
- MALBRÁN, M. (2004). *La Tutoría en el nivel universitario*. Recuperado el 7 de septiembre, 2004, de <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010101&A2ene2004.pdf>
- MARTÍNEZ, L., SÁNCHEZ P. Y MUÑOZ M. (s.f.). *Un sistema de tutoría electrónica basado en grupos de trabajo y filtros de correo*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.4.htm>
- MATA, F. (s.f.). *Universidad y TIC. Implicaciones prácticas*. Recuperado el 12 de octubre, 2004, de <http://web.udg.es/tiec/posters/cp29.pdf>
- MONTERO, M., MÉNDEZ, V., & MONGE, J. (2004). El uso del correo electrónico en la UNED: La visión de quienes participan en procesos de capacitación. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de <http://www.uned.ac.cr/academica/PMD/correo.htm>
- MOORE, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- ORGANISTA, J. Y BACKHOFF, B. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Recuperado el 28 de marzo, 2004, de <http://redie.uabc.mx/vol-4no1/contenido-organista.html#I.%20Introducción>

- RECODER, M. (s.f.). *La docencia multimedia y el campus virtual de la universidad autónoma de Barcelona*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/recoder.htm>
- REVUELTA, F., PEREÑA, J. Y MARTÍN, J. (2003). *Bases psicológicas y recursos para la implementación de la tutoría electrónica en espacios virtuales*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de http://fird.web1000.com/docs/tutoria_electronica.pdf
- RODRÍGUEZ, J. Y GIL, I. (2003). *Implantación de un modelo de tutoría electrónica en la universidad de Cádiz*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de http://cvirtual.uca.es:8080/presentacion/tutorias_pdf
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M. Y ZVACEK, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice Hall.
- SUÁREZ, D. Y FONTÁN, T. (2001). *Las tutorías electrónicas como alternativa a las presenciales EDUTEK 01 (Comunicaciones, tecnología, sociedad y educación)*. Recuperado el 10 de octubre, 2004, de <http://www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/TSE61.html>
- ZAPATA, M. (1997). *Redes telemáticas: Educación a distancia y educación cooperativa*. *Revista Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación, 8. Recuperado el 10 de febrero, 2005, de <http://www.sav.us.es/pixelbit/>

EL INGLÉS PARA EDUCADORES: LAS EXIGENCIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES

EVELYN IZQUIERDO

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
izquierdo_evelyn@yahoo.com

Los avances tecnológicos a nivel de las comunicaciones y la velocidad de la información están forzándonos a ir más allá de nuestros territorios y hasta de nuestro propio idioma. Ningún profesional escapa a esta realidad y mucho menos el educador, a quien manejar un idioma extranjero como el inglés, en el cual circula la información más actualizada, se le convierte en una necesidad. En virtud de ello, esta investigación tuvo como propósito describir la realidad actual de la enseñanza del inglés en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. El objetivo fue determinar las necesidades comunicativas que tienen en este idioma los estudiantes de Educación, a fin de conocer si existe correspondencia entre lo que se enseña y lo que los educadores -en formación o en ejercicio- realmente necesitan aprender. La metodología utilizada fue de tipo descriptivo y las bases teóricas se sustentaron en los modelos de análisis de necesidades de Richterich y Chancerel (1980), Hutchinson y Waters (1987) y Dudley-Evans y St. John (1998), quienes coinciden en que el análisis de necesidades es un proceso continuo e interdependiente, en el cual todas las partes involucradas en el proceso educativo deben participar y llegar a un acuerdo para alcanzar el éxito deseado. En este estudio, esas partes estuvieron representadas por 245 estudiantes del régimen anual, distribuidos en los cinco años de la carrera; 21 profesores y 15 autoridades. Para recolectar la información se conversó informalmente con los participantes sobre sus necesidades del idioma y se administraron cuestionarios diseñados para cada grupo. Los resultados mostraron que no hay una total correspondencia entre el inglés que se enseña actualmente en la Escuela de Educación y las necesidades reales expresadas por los tres grupos de participantes, quienes manifestaron su necesidad no sólo de leer y comprender textos académicos como se ha hecho hasta ahora, sino de comprender lo que se dice en este idioma, y hablarlo y escribirlo en menor grado. De estos resultados se concluye que es preciso revisar el programa, los objetivos y los contenidos de la asignatura inglés y adaptarlos a estas necesidades, así como incorporar recursos de aprendizaje modernos, una amplia variedad de áreas de contenido y utilizar metodologías que nos permitan formar profesionales capaces de enfrentarse a los retos del mundo actual y alcanzar más rápidamente la información.

PALABRAS CLAVE: EDUCADOR, INGLÉS, NECESIDADES COMUNICATIVAS, ANÁLISIS DE NECESIDADES.

1. Introducción

Según Crystal (1997) nunca antes un idioma se había extendido tanto (o había sido hablado por tantas personas) como el inglés. Hasman (2000) coincide con esa posición al afirmar que esto ha ocurrido gracias a la influencia del desarrollo tecnológico y científico, a la economía y a la gerencia, a la producción bibliográfica y a los distintos géneros de entretenimiento. Es la era de la “globalización”, de las computadoras y del Internet, una era donde la comunicación es más rápida e informal, forzándonos a ir más allá de nuestros territorios y de nuestro propio idioma, y obligándonos a ser más competitivos e interdependientes. Aprender el inglés se convierte entonces en un requisito si queremos acceder a información actualizada sobre lo que pasa a nuestro alrededor. Cuando se trata de educadores en su proceso de formación el inglés se convierte en una necesidad más allá de una asignatura de un pensum de estudios, ya que el estudiante debe aprender a manejar información en inglés relacionada con su área de estudio a la vez que interactúa en ese mundo globalizado. En este sentido, la enseñanza del inglés debe responder a los objetivos de un diseño curricular acorde con las necesidades del estudiante y a las realidades que este va a enfrentar como futuro profesional. El estudiante es entonces fuente de información clave para el diseño de los planes de estudio, programas y materiales didácticos, pues es hacia él que van a estar dirigidos. Sin embargo, en muchos casos es a quien menos se le consulta para tomar las decisiones al respecto. Por ejemplo, en la Escuela de Educación de la UCV, para el año 1995, se realizó una reforma curricular en la cual se suscitaron varios cambios importantes que tuvieron incidencia directa en la enseñanza de los idiomas, uno de ellos tuvo que ver con la integración de tres niveles del idioma en un año escolar, lo que hizo necesario aumentar de 4 a 5 horas semanales para cubrir eficientemente el programa de la asignatura; el aumento efectivo con respecto al régimen semestral fue de 20 horas más. Esta nueva modalidad trajo consigo varias ventajas, como el trabajo más continuo y flexible; sin embargo, se observa una desventaja en cuanto a que el énfasis en una sola destreza durante todo un año escolar puede afectar negativamente la motivación de los estudiantes. En conversaciones informales con los estudiantes, ellos expresan una necesidad de incorporar otras ac-

tividades y recursos, así como desarrollar otras destrezas además de la lectura como tradicionalmente se ha venido enseñando. Manifiestan que en los últimos años se han producido cambios vertiginosos a nivel de las comunicaciones, a nivel de la facilidad para acceder a la información, la velocidad con la que se desarrollan las tecnologías, etc. y señalan que la Escuela debería adaptarse a esos cambios.

En consecuencia, se vislumbran dos situaciones en el nuevo contexto educativo. La primera, referida al educador en ejercicio quien ha tenido que adaptarse rápidamente a la era de la información para mantenerse enterado de todo lo que pasa a su alrededor y se ha visto en la necesidad de aprender a manejar las nuevas tecnologías. La segunda, relacionada con los educadores en formación, es decir, los estudiantes de Educación, quienes han sido afectados de manera diferente por la explosión de la información. Esto pareciera generar un conflicto entre el qué y el cómo se está enseñando el inglés y lo que la situación existente nos está exigiendo. Entonces nos preguntamos ¿cuál es el alcance real de la enseñanza del inglés en la Escuela de Educación? ¿Se adapta esta enseñanza a las nuevas realidades y a las exigencias profesionales?

A fin de responder estas preguntas, esta investigación se planteó como objetivo identificar cuáles son las necesidades comunicativas que tienen los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en cuanto al aprendizaje del idioma inglés.

Marco teórico

El inglés con Propósitos Específicos (IPE) surgió de la práctica de la enseñanza del Inglés con Propósitos Generales (IPG) a hablantes de otras lenguas y como resultado de la creciente demanda del idioma en el campo de las ciencias, la tecnología, y el comercio internacional. Los comienzos de esta demanda se remontan a los años sesenta (60) del siglo pasado aproximadamente. Una de las principales características del IPE de aquellos días era que los programas de estudios y el material de enseñanza

estaban basados solamente en el análisis del lenguaje científico y tecnológico. No es sino en los últimos veinticinco años que el término IPE ha aparecido frecuentemente en la bibliografía relacionada con la enseñanza del idioma inglés.

Autores como Johns y Dudley-Evans (1991) consideran que el IPE exige una investigación de mucho cuidado y establecen una diferencia básica entre el IPE y el IPG, la cual estriba en los objetivos que cada uno persigue. El IPE tiene como base proveer a los estudiantes de la competencia necesaria que les permita enfrentar situaciones o tareas específicas (Widdowson, 1983), entendiéndose por competencia la capacidad que tiene la persona que ha aprendido un idioma de entender y aplicar el sistema de reglas de un idioma en situaciones específicas. El IPG, por el contrario, tiene un objetivo más educativo, el cual consiste en desarrollar en el individuo la capacidad general que le permita enfrentar en el futuro situaciones no determinadas. Cuando se tiene claro esto y se conocen las necesidades del aprendiz se podrán determinar los objetivos y el diseño de cualquier programa de IPE.

Modelos de análisis de necesidades

Según Basturkmen (1998) el análisis de necesidades se define como la identificación de dificultades y situaciones determinadas a través de la observación de los participantes que funcionan en un contexto de aprendizaje dado, entrevistas y cuestionarios. Richterich y Chancerel (1980) consideran que el propósito, además de identificar las dificultades, es averiguar qué es lo indispensable, lo necesario o simplemente lo deseable. Jordan (1997) apoya esta posición y considera que antes de llevar a cabo un análisis de necesidades es indispensable responder preguntas como: ¿por qué se debe llevar a cabo el análisis?, ¿las necesidades de quién van a ser analizadas?, ¿quién va a efectuar el análisis?, ¿qué se va a analizar?, ¿cómo se va a llevar a cabo el análisis?, ¿cuándo se va a realizar?, ¿dónde se va a

dictar el curso de IPA? Una vez respondidas esas preguntas, se debe considerar el modelo o enfoque que se va a utilizar.

Muchos autores han hecho contribuciones importantes en el área de análisis e inclusive han propuesto modelos para llevarlo a cabo efectivamente, entre ellos:

a) *El Modelo de Munby. Análisis centrado en la situación final.*

Uno de los modelos que ha tenido más influencia en el mundo del IPE es el desarrollado por Munby (1978), mejor conocido como Procesador de Necesidades Comunicativas, el cual "...toma en consideración las variables que afectan las necesidades de comunicación organizándolas en parámetros y en una relación dinámica con cada una" (Ibíd.: p.32). Estos parámetros son: participante, propósito, ubicación, interacción, instrumentalidad, dialecto, nivel de lenguaje, evento comunicativo y clave comunicativa. Según Munby, estos parámetros permiten recolectar toda la información en relación con el aprendiz; de modo que el analista de necesidades puede identificar las destrezas de la lengua y funciones que el aprendiz aparentemente necesita. Existen otras variables a considerar como el número de profesores disponibles, la longitud del curso, la actitud de los estudiantes hacia los profesores y sus métodos de aprendizaje previos, pero todas ellas son irrelevantes sino se toman en cuenta las necesidades del aprendiz.

b) *El Modelo de Richterich y Chancerel (1980).*

Este modelo de análisis centrado en la situación existente fue propuesto por los autores para desarrollar un sistema para el aprendizaje de un idioma extranjero, a solicitud del Consejo de Europa. El estudio se centró en estudiantes adultos y tomó como base la identificación de las necesidades de aprendizaje del idioma y la motivación. Según Richterich y Chancerel (1980) todo proceso educativo parte del aprendiz y luego repercute sobre él. Los recursos, los objetivos de aprendizaje, el currículo y los medios de instrucción, todo, va a estar dirigido hacia él; de hecho el acto de aprender descansa sobre la persona que aprende. Pero, para llegar al acto de aprender necesaria-

mente el aprendiz, a menos que sea autodidacta, tiene que acudir a una institución educativa, la cual depende directa o indirectamente de los parámetros establecidos por las instituciones educativas, las que a su vez operan bajo las exigencias de una sociedad en particular. En función de esta relación de interdependencia tienen que contribuir, discutir y negociar para lograr un acuerdo sobre todo lo inherente al proceso enseñanza-aprendizaje. La identificación debe ser considerada también como un proceso continuo, dinámico, participativo, flexible y abierto a modificaciones (Ibíd.: 1980).

c. *El Modelo de Hutchinson y Waters. Análisis centrado en el aprendizaje.*

Hutchinson y Waters (1987) sostienen que el aprendizaje no puede verse sólo en términos del producto final como en el modelo de Munby (1978), sino que debe verse en función del contexto en el que toma lugar. Por ello proponen un modelo de análisis de necesidades visto desde las necesidades de la situación final o término (target needs), es decir, lo que el aprendiz necesita hacer en la situación de uso del idioma y las necesidades de aprendizaje (learning needs), lo que el aprendiz necesita hacer para aprender.

Las necesidades de la situación final se subdividen en necesidades objetivas, aquellas percibidas por los diseñadores de cursos, y en necesidades subjetivas, aquellas percibidas por los estudiantes. Las primeras incluyen a las necesidades (necessities) y carencias (lacks) y las segundas a los deseos (wants). Las necesidades son “lo que el aprendiz tiene que saber para funcionar efectivamente en la situación final o término” cuando va a utilizar el idioma en una determinada situación, por ejemplo: en seminarios, conferencias, elaborar resúmenes, etc. y los aspectos propiamente lingüísticos (discursivos, funcionales, estructurales o lexicales) implícitos en la situación de uso determinada. En cuanto a las carencias, estas se refieren al espacio existente entre lo que el estudiante ya sabe y lo que le falta por aprender para llegar a la situación término. Y, la tercera subdivisión, deseos o necesidad subjetiva, se refiere a lo que el estudiante quiere aprender. Según Hutchinson y Waters (1987) es muy importante considerar la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Un nuevo concepto en el análisis de necesidades

Hoy en día no se puede hablar de un solo modelo o enfoque que predomine en el inglés con propósitos específicos (IPE) tal como ocurrió a finales de los años 80, sino por lo contrario, existe una diversidad de movimientos y una aceptación de varias corrientes. Dudley-Evans y St. John (1998) son algunos de los representantes de esa tendencia moderna que ve el IPE desde una posición ecléctica. Lo nuevo en esta posición es que el IPE no se ve como un proceso lineal, sino como un proceso cíclico no separado, donde sus fases o actividades se sobreponen y son interdependientes. Esas actividades son: el análisis de necesidades, el diseño del curso, la selección y producción de materiales, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación. El análisis de necesidades representa el inicio del proceso y la evaluación la culminación, sin embargo por ser un proceso cíclico se encuentran adyacentes lo que hace que puedan sobreponerse. El análisis de necesidades establece el qué y el cómo de un curso, mientras que la evaluación establece la *efectividad*.

Dudley-Evans y St. John (1998) determinan que las variables a analizar son: las tareas y actividades para las cuales están o estarán usando el idioma -*análisis de la situación final y necesidades objetivas*, factores que pueden afectar la forma en que ellos aprenden tales como experiencias de aprendizaje previas, información cultural, razones para asistir al curso y expectativas de él, actitudes hacia el inglés -*deseos, intenciones, necesidades subjetivas*; cuáles son sus habilidades actuales y cuál es su uso del idioma -*análisis de la situación existente*; las carencias de los aprendices; formas efectivas de aprender las destrezas y el idioma; información comunicacional profesional sobre conocimiento de cómo se utilizan el idioma y las destrezas en la situación final -*análisis lingüístico, análisis del discurso y género*; lo que se quiere del curso; e información sobre el ambiente en el cual se desarrollará el curso-análisis del medio.

Metodología

El método llevado a cabo en esta investigación fue de tipo descriptivo. Para recolectar la información fue necesario utilizar la observación directa del contexto en el cual se desarrolló la investigación; recopilar información sobre conversaciones informales con los estudiantes en cuanto a cuáles son sus necesidades e intereses con respecto al idioma inglés; y diseñar tres cuestionarios dirigidos a estudiantes, profesores y autoridades del régimen anual de la Escuela de Educación. En cuanto a los enfoques que subyacen la investigación, estos fueron tomados de los modelos propuestos por Richterich y Chancerel (1980), Hutchinson y Waters (1987), y Dudley-Evans y St. John (1998). Los participantes de este estudio estuvieron representados por 245 estudiantes, 21 profesores y 15 autoridades. Los cuestionarios constaron de tres partes: Parte I. Antecedentes. Parte II. Necesidades de uso del idioma inglés y Parte III. Aprendizaje del idioma. La mayoría de los ítems, exceptuando algunos de la parte I, fueron diseñados para ser respondidos por una escala de Lickert. En algunos ítems la escala constó de 4 valores (4-3-2-1) y en otros de tres (3-2-1) dependiendo de lo que se quería determinar: Dominio del idioma, Frecuencia, Importancia, u Acuerdo. Los datos obtenidos fueron procesados utilizando los programas SPSS y Excel.

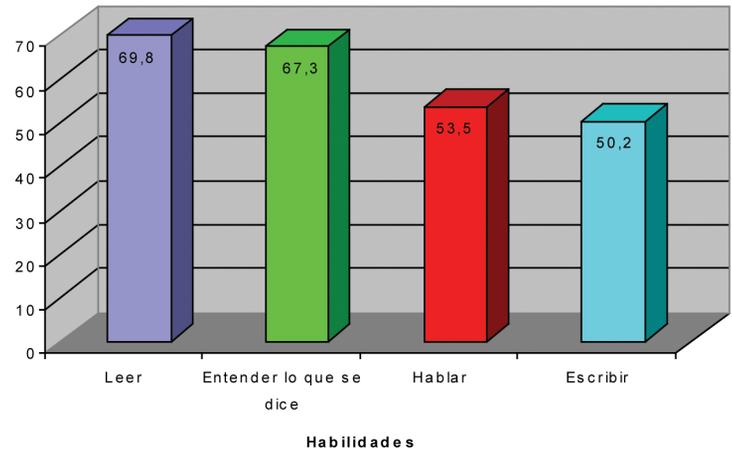
Resultados, análisis e interpretación

A continuación se muestran los aspectos más relevantes de los datos obtenidos en cuanto a las necesidades de uso del idioma desde el punto de vista de los 3 grupos:

ESTUDIANTES. Los estudiantes expresaron en un 69,8% (ver gráfico No. 1) que su necesidad de uso del idioma se centra principalmente en la lectura, seguido muy de cerca por la comprensión auditiva

con un 67,3 %, hablar con un 53,5% y por último escribir con 50,2 %. Es importante destacar que todas las habilidades se ubican por encima del 50%.

GRÁFICO NO. 1: LOS ESTUDIANTES NECESITAN EL INGLÉS CON MAYOR FRECUENCIA PARA LEER Y ENTENDER LO QUE SE DICE



Los estudiantes manifestaron en un alto porcentaje que necesitan leer información por Internet (79,2%) y correos electrónicos (62,5), además de manuales, avisos publicitarios, libros de interés general y catálogos. Las situaciones de uso en las que mayormente los estudiantes necesitan entender el inglés son: canciones (88,2%), películas (86,5%), programas de televisión (73%), noticias (72,6%) y documentales (66,9%). Los resultados también muestran que el estudiante tiene poca necesidad de hablar en inglés, sin embargo se observa que cuando necesita hacerlo es para comunicarse con personas nativas del idioma (34,7%). En cuanto a la frecuencia con la que necesitan escribir en inglés, los datos revelan que los estudiantes no necesitan escribir en inglés salvo por los *correos electrónicos*, un 31,8% seleccionó la opción a veces. En relación con las áreas de contenido de interés para los estudiantes, un alto porcentaje consideró muy importante incluir dentro de la asignatura inglés las áreas de educación, tecnología de la información, psicología, y ciencia y tecnología. En relación con las es-

trategias didácticas utilizadas por el docente que le permiten al estudiante aprender mejor, la mayoría de los estudiantes respondió que todas las opciones presentadas les permitían aprender el idioma. Sin embargo, los mayores porcentajes se ubicaron en las opciones relacionadas con la práctica oral, con el aprendizaje de vocabulario y con la lectura. Finalmente, en los recursos didácticos, los estudiantes respondieron por encima del 65% que todos los recursos sugeridos (computadoras, TV, grabadores, cassettes, canciones, etc) les permiten aprender mejor el inglés.

PROFESORES. En relación con la frecuencia de uso, dominio del idioma y necesidad del estudiante de educación de desarrollar ciertas habilidades en el idioma inglés, los resultados obtenidos muestran cierta similitud entre el grupo de profesores y autoridades. Tanto profesores como autoridades, en la habilidad que mejor se autoevalúan, está la lectura. También se deriva de los resultados que rara vez los profesores necesitan hablar (42,9%) o escribir en inglés (38,1%). Las situaciones en las que con mayor frecuencia los profesores y autoridades usan la habilidad de lectura es para leer material impreso, enviar y recibir correos electrónicos, investigar en Internet, entender películas, videos y TV, o en sus viajes al exterior. Llama nuestra atención que un alto porcentaje de profesores respondió que nunca utilizan el idioma inglés en contextos académicos como: charlas, conferencias, hacer presentaciones orales o escribir artículos. Los valores superan el 60%.

En relación a las habilidades del idioma inglés que el estudiante de Educación necesita desarrollar, un 90,5% de profesores consideran que el estudiante necesita comprender textos escritos en inglés (leer). El resto de las habilidades tiene una tendencia positiva por encima del 40 % para las opciones Muy de acuerdo y De acuerdo. El 61,9% de los profesores considera que el estudiante necesita aprender el inglés para comunicarse con personas nativas del idioma y el 57,1% opina que lo necesita para asistir a eventos y conferencias. En este sentido, pareciera haber una contradicción entre lo que piensan los profesores y autoridades con respecto a las situaciones para las cuales el estudiante de educación necesita aprender a hablar inglés, y el uso que ellos, como educadores, le dan a esta habilidad del idioma.

Autoridades. El 100% de las autoridades considera que el estudiante necesita comprender textos escritos en inglés, 86,6% opina que debe desarrollar la comprensión auditiva, un 66,7% opina que necesita escribir y otro 66,7% opina que necesita hablar en inglés. De estos resultados se deriva que para las autoridades el estudiante necesita desarrollar las cuatro habilidades del idioma, pero con especial énfasis en la lectura.

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación observamos que, a pesar de existir diferencias entre los puntos de vista de los estudiantes, profesores y autoridades en relación a lo que para ellos es prioritario en la instrucción del idioma, existen muchos aspectos en común que favorecen el acuerdo entre todas las partes. En consecuencia, concluimos que tanto estudiantes como profesores y autoridades están de acuerdo en la necesidad de hoy más que nunca de aprender el idioma inglés y todos expresan la importancia que tiene para interactuar en una sociedad moderna con nuevas exigencias, especialmente en el área tecnológica. Igualmente están de acuerdo en que el estudiante de educación debe desarrollar desde el punto de vista comunicativo las cuatro habilidades del idioma inglés (oír, hablar, leer y escribir), haciendo particular énfasis en la comprensión de lectura y en la comprensión auditiva.

También todos coinciden en que el docente de inglés debe utilizar una amplia variedad de recursos, diferentes actividades dentro del aula de clases que le permitan al estudiante aprender mejor el idioma. Estas necesidades deben ser consideradas por los diseñadores del curso de inglés e incorporadas al programa no sólo porque hacen el proceso enseñanza-aprendizaje más dinámico, interesante y motivador sino porque permiten poner en práctica todas las destrezas del idioma.

Entre las discrepancias en los resultados de esta investigación nos encontramos con que los estudiantes con un grado de frecuencia muy bajo necesitan hablar en inglés pero con mucha frecuencia tienen necesidad de comprender los que se dice en este idioma. Los resultados también muestran que tanto estudiantes como profesores con muy poca frecuencia hablan o escriben en inglés, esto tal vez se deba al bajo dominio que tienen en estas habilidades. Es curioso también encontrarnos con que una amplia mayoría de profesores y autoridades consideran que el inglés es importante pero sólo una minoría utiliza materiales en inglés para dictar su asignatura.

Se recomienda entonces a los diseñadores de los cursos de inglés considerar las necesidades detectadas en pro de lograr el objetivo principal de la Escuela de Educación, el cual es formar individuos integrales capaces de enfrentarse a los retos que nos exige la sociedad actual.

Referencias

- BASTURKMEN, H. (1998). *Refining Procedures. A Needs Analysis Project at Kuwait University*. (On line). Available: <http://www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p2.htm>
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUDLEY-EVANS, T. Y ST JOHN, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. (1996). *Reforma Curricular de la Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela.
- HASMAN, M. (2000). *The Role of English in the 21st Century*. (On line). Available: <http://www.exchanges.state.gov/fortum/vols/vol38/no1/p2.htm>
- HUTCHINSON, T. Y WATERS. A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- JOHNS A. Y DUDLEY-EVANS T. (1991). *English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose*. *Tesol Quarterly*, 25(2), 297-314.
- JORDAN, R (1997). *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. Y CHANCEREL, J.L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- TARONE, E. Y YULE, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS COMO FORMA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LAS ESTRATEGIAS UTILIZADOS POR ALUMNOS DEL II AÑO DEL CICLO DIVERSIFICADO MEDIO Y PROFESIONAL

YEIMI CAROLINA LOSADA DE OLIVAR
Universidad Católica Andrés Bello
Dirección General de Estudios de Postgrado
yeimicarol@yahoo.es
yeimicarol@gmail.com

La praxis pedagógica indica que buena parte de los docentes no realizan registros evolutivos mientras los alumnos desarrollan una determinada actividad curricular, sino que culminada ésta, proceden a calificar de acuerdo a percepciones personales. Partiendo de lo anterior, fue realizada una actividad Evaluativa en la asignatura de Geografía Económica de Venezuela con los alumnos cursantes del año escolar 2005-2006, en la cual se evaluó tanto los Procesos como las Estrategias utilizados por cada alumno en el transcurso de su Aprendizaje. El objetivo general fue el de Evaluar el desempeño de los alumnos ante la presentación de una situación concreta.

Algunos de los objetivos específicos fueron: Evaluar en los alumnos la utilización de habilidades Cognitivas. Evaluar en los alumnos la habilidad para comunicarse, justificar y argumentar.

Evaluar en los alumnos la forma en que ponen en práctica su habilidad para preparar reportes escritos. La actividad evaluativa estuvo dividida en dos aspectos paralelos, uno de carácter sumativo y el otro formativo. Por desconocer la realización de un Método de Casos, se desarrolló para los alumnos un taller en el cual se dio explicación tanto de la manera de realizar la actividad, así como de los criterios e indicadores con los cuales iban a ser evaluados. Aclaradas las dudas, se indicó a los alumnos que podían trabajar individualmente o conformar equipos de trabajo cooperativos que no excedieran de tres personas. Durante las siguientes tres sesiones de clases se llevó a cabo la actividad. Entre las conclusiones arrojadas por esta investigación se obtuvo que es más efectiva la evaluación de los Procesos y Estrategias utilizadas por el alumno durante su aprendizaje, como los resultados del mismo, que limitarse exclusivamente a evaluar éste último.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN, APRENDIZAJE, MÉTODO DE CASOS, OPERACIONES MENTALES.

Introducción

Durante el proceso de aprendizaje, por lo general la Evaluación es realizada sólo al final del mismo. No es especulación el afirmar que la mayoría de los Docentes no realizan constantes registros evolutivos mientras los alumnos desarrollan una determinada actividad, sino que culminada ésta, proceden a calificar de acuerdo, muchas veces, a sus percepciones personales. Luego de revisar literatura sobre la Evaluación de Procesos y Estrategias, y de tomar conciencia sobre lo negativo de esas arcaicas formas de evaluar, no queda otra cosa sino alarmarse porque siga ocurriendo dicha situación, que es en definitiva realmente preocupante.

Ahora bien, partiendo de la anterior premisa fue realizada la ejecución de una actividad en la cual se evaluó tanto los Procesos como las Estrategias involucradas en el proceso de Aprendizaje del alumnado.

Para ello se contó con una población estudiantil de 28 alumnos, con edades que oscilan entre los 16 y 17 años, los cuales cursan el segundo año del Ciclo Diversificado, en la asignatura de Geografía Económica de Venezuela para el año escolar 2005-2006.

Para la presentación de lo realizado, se estructuró el presente informe de la siguiente manera: Marco Teórico, Metodología, Resultados, Análisis e Interpretación, Conclusiones y las Referencias bibliográficas y electrónicas.

Marco Teórico

El proceso de establecer cierto valor o mérito a algo, es lo que denominamos Evaluación. Ahora bien, en cuanto a la evaluación educativa ésta se concibe como un proceso a través del cual se acopia y se interpreta, formal y sistemáticamente, información oportuna sobre un programa educativo, se emiten juicios de valor sobre esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, reformar, cambiar, eliminar o innovar elementos del programa o de su totalidad.

Por otra parte, el proceso orientado a recabar información relativa a la actuación del estudiante con el propósito de emitir juicios acerca de sus avances y progresos que generalmente se traduce en una calificación, es la que se conoce como la evaluación del rendimiento académico. Esa concepción que pertenece al enfoque conductista, aprobaba que mediante la evaluación del rendimiento académico se verificaba el logro de los objetivos previstos; éstos a su vez se valoraban cuantitativamente a través de la medición de comportamientos netamente observables.

Ahora bien, tanto el enfoque cognitivista como el constructivista han puesto de manifiesto que no todo aprendizaje se refleja en el momento de aprender, aprendizaje potencial no se manifiesta inmediatamente en ejecución o en rendimiento. Por ello, la evaluación de los aprendizajes complejos constituye siempre una operación difícil y sujeta a posibles errores o sesgos de apreciación. De modo que diferentes procedimientos y criterios de evaluación pueden conducir, para un mismo estudiante y en un mismo momento, a juicios y calificaciones muy dispares. Cuantos más ricos y atractivos son los procesos educativos, más impredecibles se vuelven sus productos y consecuencias.

La evaluación rigurosa y objetiva de los resultados observables al final de un período lectivo no logra detectar en el mejor de los casos, sino una mínima parte de los efectos reales de todo el proceso educativo, además la mayoría de éstos se manifestaran de forma muy diversa, compleja y prolongada en el tiempo. Por lo tanto, la evaluación debe abarcar no sólo el grado en que el estudiante aprende un conjunto de habilidades o conocimientos, sino que debe incluir los efectos no intencionados como su

predisposición hacia el contenido, hacia el aprendizaje mismo o hacia sus capacidades como aprendiz.

En definitiva, hay que prestar atención no únicamente a los resultados inmediatos y planificados; también de forma especial hay que prever los efectos encubiertos que se manifiestan a largo plazo y que, posiblemente, sean más trascendentes que los productos inmediatos.

Lo planteado es adoptar nuevos enfoques que estén orientados hacia una evaluación alternativa, en la cual los estudiantes participen activamente en el establecimiento tanto de metas como de criterios de evaluación, que las tareas a realizar por los estudiantes requieran el uso de procesos cognitivos de alto nivel, y que éstas sean contextualizadas a su entorno cotidiano. En oposición a la evaluación tradicional, dicha evaluación alternativa puede permitir, entre otras cosas, exaltar las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades.

En definitiva, la adopción del Paradigma Cognitivista y Constructivista se traduce en darle mayor importancia a los procesos, la atención, las diferencias individuales, la diversidad, las actitudes, los valores, entre otros.

En ese orden de ideas, entre las técnicas alternativas para la evaluación de los aprendizajes, la utilizada fue el Método de Caso, la Evaluación mediante esta técnica se realiza narrando una situación problemática de la realidad dentro de un contexto semejante en el cual los estudiantes pueden estar inmersos y donde tendrán que buscar tanto soluciones como tomar decisiones al respecto.

En fin, al utilizar dicha técnica se estaría evaluando la forma en que los estudiantes se desempeñan ante una situación específica, sus valores, su habilidad para comunicarse, para argumentar o para justificar, la forma de utilizar conceptos, sus temores, la habilidad para realizar reportes escritos, la manera de utilizar en una situación real todo lo aprendido previamente, y la utilización de habilidades de pensamiento entre otros.

Respecto a esto último, para llevar a cabo la actividad propuesta, los estudiantes deben realizar la siguiente lista de procesos cognitivos:

TABLA 1. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS Y PROCESOS COGNITIVOS DE ALTO NIVEL QUE LOS ESTUDIANTES DEBERÍAN UTILIZAR (TOMADA DE PABLO RÍOS, 2004)

PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS	PROCESOS COGNITIVOS DE ALTO NIVEL
<p>Observación Comparación Clasificación Síntesis Análisis</p>	<p>Toma de Decisiones Resolución de Problemas</p>

Respecto al proceso de Observación, éste se encuentra de manera implícita involucrado durante todo el desarrollo del Método de Caso, el cual fue la actividad seleccionada para ejecutar, en otras palabras, en el desempeño de la actividad en la que los estudiantes estarán sujetos a la utilización recurrente de la Observación, pues sin ella no era posible realizar cabalmente los demás procesos mentales. La observación como proceso consiste en fijar la mayor cantidad de atención sobre algún fenómeno a estudiar.

Para algunos este proceso es visto como algo simple, no obstante es sumamente importante darle su justo valor ya que “la capacidad para observar, para fijar la atención en lo que nos rodea es la base para detectar atributos, cualidades, propiedades o características (...) del medio en que vivimos” (Ríos, 2004: 46).

Otro de los procesos mentales que los estudiantes deben realizar es el de Comparación, éste es el que se realiza mediante el establecimiento de un conjunto de relaciones, ya sea de analogías o de dis-

paridad, entre dos o más objetos, sucesos, eventos o personas. Algo fundamental es que no se puede pretender realizar una comparación sin fijar un punto de partida y sin cierto nivel de homogeneidad.

Para ello hay que establecer una serie de relaciones ya sea de semejanzas o diferencias, entre varios elementos; en otras palabras, es imprescindible que existan elementos a comparar y criterios de comparación.

Específicamente en la actividad, los estudiantes deberán comparar las ventajas y desventajas de una serie de alternativas, previamente planteadas por ellos.

Luego de establecer la Comparación entre las alternativas, deben realizar una Clasificación, basados en sus propios criterios, entendida la Clasificación como el acto de ordenar una serie de elementos, en categorías o clases. Todo ello les servirá para proceder a los siguientes pasos, la Síntesis y el Análisis.

A pesar de ser dos procesos diferentes, tanto la Síntesis como el Análisis van paralelamente unidos y al igual que la Observación están presentes a lo largo del desarrollo de la actividad.

Los estudiantes deberán realizar un Análisis Estructural para darle solución a los problemas planteados; en otras palabras, deben estar al tanto de cada uno de los procedimientos o pasos necesarios para obtener la solución más idónea.

Los anteriores procesos cognitivos son los denominados como básicos. Ahora bien, a parte de éstos, los estudiantes deberán realizar procesos cognitivos de alto nivel como lo son la Toma de Decisiones y la Resolución de problemas.

Una vez finalizado el proceso de Análisis de toda la situación planteada, los estudiantes deberán llegar a la Toma de Decisiones, decidir de manera lógica cuál es la alternativa más eficaz y factible de realizar.

El proceso de Resolución de Problema deberá ser realizado por los estudiantes en la medida en que superen los obstáculos aparecidos durante la ejecución de la tarea asignada. Permitirá entonces corroborar si han adquirido las habilidades necesarias para su proceso de aprendizaje.

Previamente deberían, por una parte, contar con un conocimiento esencial sobre la ejecución de las operaciones cognitivas que necesitan poner en práctica durante toda la realización de la actividad. Es decir, deben saber cómo hacer observaciones, comparaciones, clasificaciones, síntesis y análisis, pero de una manera correcta sin alterar los principios básicos de los mencionados procesos.

Por otra parte, es necesario que tengan conocimiento y dominio del contenido conceptual propios de la Asignatura de Geografía Económica de Venezuela y del objetivo programático. Estos dos requisitos son indispensables para que los estudiantes culminen su proceso de aprendizaje de forma óptima.

Metodología

La actividad ejecutada por los estudiantes se basó en los siguientes pasos:

TABLA 2. PASOS PARA LA REALIZACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS
(TOMADA DE BLANCA SILVIA LÓPEZ FRÍAS Y ELSA MARÍA HINOJOSA KLEEN, 2000)

-
- Identificación, selección y planteamiento del problema o problemas.
 - Búsqueda y planteamiento de alternativas de solución para el problema o los problemas.
 - Comparación y análisis de las alternativas (ventajas y desventajas).
 - Planteamiento de suposiciones.
 - Respecto a las alternativas, toma de decisión y formulación de las recomendaciones.
 - Justificación de la opción seleccionada.
 - Planteamiento de la forma de llevar a cabo la decisión seleccionada.
-

Antes de presentarles la evaluación Sumativa, se desarrollo un Taller con carácter Formativo donde la Docente explico qué es un Método de Casos, cuáles son los objetivos de este tipo de evaluación, así como también se realizó la discusión de los criterios de evaluación.

Una vez aclaradas todas las dudas, durante las siguientes tres sesiones de clases los estudiantes realizaron la actividad señalada. Para ello se les incentivó a que conformaran equipos de trabajo cooperativos, resultando grupos de hasta un máximo de tres personas.

Cabe destacar que por algunas razones personales, algunos estudiantes prefirieron trabajar de manera individual, lo cual no afectó el momento de la aplicación y el desarrollo de la evaluación por cuanto para esos estudiantes, tanto las exigencias como los criterios, fueron aplicados por igual.

Seguidamente se les hizo entrega de un instrumento en el cual se planteó el caso, considerado como cierto a pesar de ser hipotético. Concretamente cada alumno o grupo de alumnos procedió a leer el caso planteado, observando detalladamente cada aspecto que se desprende de la lectura, de esa manera reconocieron cada problema planteado. Una vez realizado el planteamiento de los problemas, los estudiantes buscaron un mínimo de dos alternativas para cada problema.

Luego de realizar un proceso de comparación con las diversas alternativas ya realizadas, los estudiantes, con base en esa comparación, procedieron a realizar una serie de suposiciones relativas a la aplicabilidad de las alternativas para inmediatamente después esto poder tomar la decisión sobre cuál de todas las alternativas es la más idónea para solucionar cada problema y cuáles son las respectivas recomendaciones.

Una vez llegado a ese punto, respecto a cada problema, los estudiantes realizaron una exposición de motivos por los cuales, la alternativa seleccionada es la que, según ellos, proporciona mayor seguridad de alcance de la solución.

Por último los estudiantes explicaron la forma de llevar a cabo la solución de cada problema. De esa manera se evaluó, mediante la aplicación de dichos pasos, por una parte, el desempeño de los es-

tudiantes en la resolución de problema de una situación específica mediante el Método de Caso, y por la otra, la efectividad de la aplicación de esta estrategia de aprendizaje.

Los criterios de Evaluación, por lo consiguiente, fueron: el uso de habilidades de pensamiento, desempeño en torno a una situación en específico, la utilización de conceptos relacionados con el contenido programático, la habilidad de comunicación, justificación y argumentación, la habilidad para explorar estrategias, la habilidad para tomar decisiones, la habilidad para transferir lo ya aprendido a situaciones específicas, la habilidad para realizar reportes por escrito, y la calidad de la estrategia de aprendizaje utilizada. Cabe destacar que previa a la ejecución de la actividad, dichos criterios serán discutidos entre los alumnos y la docente.

Resultados

Para narrar la experiencia de la ejecución, es necesario dividirla en varias fases: la primera podría denominarse como “Preparación”, una segunda como “Aplicación”, y una tercera parte como “Reflexión”.

La fase de “Preparación” empieza justo en el momento de comunicarles a los estudiantes la actividad que iban a realizar. Les tomó por sorpresa, puesto que ya se tenía acordado otra actividad para evaluar el objetivo.

Además, ellos nunca antes habían realizado un “Método de Casos”; el nivel de angustia fue tanto, que para algunos de ellos no les fue grato enfrentarse ante algo nunca antes hecho. Los estudiantes más reacios no dudaron en hacer notar su malestar y desacuerdo.

Observada la situación, se procedió a acordar con ellos una sesión de clase para dirigir un taller, en el cual se les diera las explicaciones y herramientas necesarias para poder iniciar la evaluación bajo un Método de Casos. Los estudiantes estuvieron en total acuerdo.

Durante el taller el nivel de angustia fue descendiendo, ello debido a que pudieron transferir el conocimiento que poseen sobre la realización de Proyectos, a la ejecución de los pasos a seguir en la resolución de problemas, suministrados durante la actividad previa a la ejecución.

Superada esta primera dificultad se procedió a fijar para las próximas tres sesiones de clase, la ejecución de el Método de Casos.

Para la fase de “Aplicación”, se les pidió a los alumnos que se organizarán en equipos para realizar la tarea cooperativamente, algunos estudiantes prefirieron trabajar solos.

La fortaleza más importante de los estudiantes, fue el hecho de tomar muy en serio el trabajo. Ejecutaron la actividad de tal modo que, cada uno de ellos se involucró activamente en la búsqueda de las soluciones a las problemáticas planteadas, no viendo esa actividad como una evaluación más, sino como una oportunidad de destacarse, demostrando sus habilidades para aportar soluciones.

A lo largo de la realización de la actividad contaron con el acompañamiento de la docente. Las dudas más repetitivas en los estudiantes, estuvieron basadas en la forma de presentación del informe escrito, el cual debía reflejar cada paso realizado en el método de caso.

Para clarificar esas dudas, se hizo necesario acordar en conjunto estudiantes- docente, una estructura de presentación mínima. De allí surgió la idea de organizar cada uno de los pasos en subtítulos, lo cual garantiza la organización necesaria.

Cabe destacar que en la entrega del informe se evidenció el hecho de que algunos de los estudiantes no siguieron la mencionada pauta. Ello se considera como uno de los errores cometidos.

El día pautado para la entrega del informe o reporte escrito, se realizó un trabajo de metacognición. Ésta conforma pues, la tercera fase de la ejecución, la de “Reflexión” en la cual cada estudiante se hacía consciente de sus propios procesos y conocimientos aplicados. Para todos, la docente dirigió preguntas: ¿cómo se sintieron realizando la evaluación?, ¿de qué manera se organizaron para cumplir con el cometido?, ¿cuál fue su estrategia para realizar a cabalidad la evaluación?, ¿qué tropiezos tuvieron?, ¿cómo hicieron para seguir adelante?, entre otras.

Conclusión

La ejecución de la evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje, permitió constatar la efectividad de adoptar la “renovación conceptual y metodológica de la evaluación” (Rosales, 1990), es decir, el realizar la evaluación de cada aspecto durante todo el proceso de aprendizaje, en lugar de fijar únicamente la atención y el mayor empeño de medición, en el producto final.

La experiencia vivida durante la ejecución demuestra lo urgente que resulta implementar en las aulas de clases una nueva forma de evaluar que garantice verdaderamente conocimientos significativos.

El hecho de que sean los mismos estudiantes los que se vean motivados a realizar, a pesar de las limitaciones de tiempo, este tipo de evaluaciones sugiriendo, inclusive, profundizar en el nivel de complejidad de los problemas, es un gran incentivo para quien tiene en sus manos la ardua labor docente.

Referencias

- AHUMADA A., P. (1998). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. En *Revista Enfoques Educativos*, Vol.1 N° 2, 1998. Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile. Recuperado el 24 de octubre de 2005. Disponible en <http://www.cpop.net/salalectura/0014.htm>
- LÓPEZ FRÍAS, B. S. e HINOJÓSA KLEEN, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- DÍAZ B., F. Y HERNÁNDEZ G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: MacGraw-Hill Interamericana.
- FLÓREZ, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGrawHill.
- FUNDACIÓN PASO A PASO. (2005). *La investigación. Acción educativa como herramienta para el maestro de apoyo*. [En línea]. Recuperado el 28 de octubre de 2005. Disponible en http://www.pasopaso.com.ve/GEMAS/gemas_107.htm
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (s/f). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana.
- QUAAS FERNANDOIS, C. Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. En *Revista Enfoques Educativos*, Vol.2 N° 2 1999-2000, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile. Recuperado en Octubre, 24 de 2005. Disponible en <http://www.cpop.net/salalectura/0014.htm>
- RÍOS C., P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- _____. (2005). *Evaluación en tiempos de cambio*. Recuperado el 25 de octubre de 2005. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-03.htm>

EL CIUDADANO UNIVERSITARIO QUE DEBEMOS FORMAR: UNA FUSIÓN ENTRE LO PROFESIONAL Y LO ÉTICO

CLARIBEL PEREIRA

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría de Educación Superior

cprethos@yahoo.com

La Universidad, institución que se remonta a unos cuantos siglos atrás, debería cumplir aún hoy con el objetivo de servir a la ciencia y a la comunidad, por ende, entre sus objetivos no debería faltar la construcción de auténticos ciudadanos comprometidos con lo social, sin descuidar el camino paralelo que ha ido cosechando hasta ahora, la formación de excelentes profesionales.

Fusionar las dos caras de una misma moneda (formación de excelentes profesionales y ciudadanos comprometidos con la sociedad de manera responsable y voluntaria, iluminados con criterios de naturaleza éticos y morales) debería ser el objetivo principal que debe trazarse la universidad de este siglo XXI.

No deberíamos pasar por desapercibido el consejo que nos dio Aristóteles cuando nos decía que de la misma forma sabe hacer veneno un médico que un asesino, la única diferencia es el objetivo con el que ambos lo elaboran. Recuperando, por lo tanto, esa doble función de la universidad como una comunidad social, podríamos tener de manera equilibrada al excelente profesional que demanda la sociedad, aunado al ciudadano comprometido, alcanzando al final no sólo su objetivo natural como institución sino que recuperaría el papel, a veces perdido, de motor social, cultural, ético y moral de dicha comunidad. Es por lo señalado, basándonos en una investigación documental, de tipo cualitativa, desde una perspectiva humanista y tomando en consideración las nuevas demandas profesionales y sociales, que se hará un análisis reflexivo acerca de qué tipo de estudiante universitario debemos formar en nuestras casas de educación superior, para poder responder no sólo a la demanda laboral sino además a la demanda social, rescatando de este modo el papel de servir a la ciencia y a la comunidad.

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD, FORMACIÓN PROFESIONAL,
FORMACIÓN CIUDADANA.

Introducción

La Universidad debería cumplir, aún hoy como en sus inicios, con el objetivo de servir a la ciencia y a la comunidad, por ende, no debería negarse a la construcción de auténticos ciudadanos comprometidos con lo social, sin descuidar el camino paralelo que ha ido abonando, hasta ahora, en la formación de excelentes profesionales.

Fusionar las dos caras de una misma moneda (formación de excelentes profesionales y ciudadanos comprometidos con la sociedad de manera responsable y voluntaria, iluminados con criterios de naturaleza éticos y morales) debería ser el objetivo a trazarse la universidad del siglo XXI. No deberíamos pasar por desapercibido el consejo que nos dio Aristóteles cuando nos decía que de la misma forma sabe hacer veneno un médico que un asesino, la única diferencia es el objetivo con el que ambos lo elaboran. Recuperando, por lo tanto, esa doble función de la universidad como una comunidad social, podríamos tener de manera equilibrada al excelente profesional que demanda la sociedad, aunado al ciudadano comprometido, alcanzado al final no sólo su objetivo natural como institución sino que recuperaría el papel, a veces perdido, de motor social, cultural, ético y moral de dicha comunidad.

Reflexionar sobre lo expuesto desde una concepción humanista¹ es lo que nos proponemos, posibilitar el camino que nos acerque al modelo de universidad que forme excelentes profesionales (que dominen las virtudes dianoéticas²) y que al mismo

1.- Tomada desde la concepción manejada por Derrida, expuesta en la ponencia titulada La universidad sin condición efectuada en el mes de abril de 1998 en la Universidad de Stanford (California). Esta ponencia está publicada en el siguiente sitio Web:<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida.htm>

2.- Aristóteles en su obra *Ética a Nicómaco* hace una distinción entre dos tipos de virtudes “Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética y la ética. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio procede de la costumbre... ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza, puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por costumbre” (Aristóteles, 2000: 1103a15). Sin embargo, estas dos virtudes se unifican al modo como lo planteó Sócrates en el sentido de que no se puede ser en verdad bueno si no se posee la sabiduría, ni sabio sin virtud ética, que es la virtud que procede justamente de la educación de la voluntad, que es el otro elemento que fusiona nuestra moneda. Para profundizar acerca de este tema y sobre la relación de las virtudes en la formación del ciudadano ver: Guthrie, W.K.C. (1999). *Historia de la Filosofía Griega*. Tomo IV: Introducción a Aristóteles. Madrid: Gredos.

tiempo participe en la construcción de ciudadanos (que dominen las virtudes éticas) del siglo XXI. Es así como nuestro punto de partida comienza con la siguiente interrogante: ¿qué estudiante universitario deberíamos pretender formar en estos tiempos de comienzo de siglo? Responder a esta pregunta llevará al desarrollo del presente escrito, por tres pasos que abonarán el camino del futuro universitario a formar.

Acerca del sentido de formar ciudadanos universitarios

Para hablar del sentido de formar ciudadanos universitarios, sería relevante tener claro, o por lo menos lo más claro posible, la misión de la universidad:

El hombre verdaderamente culto, ante un fenómeno como la guerra y otra grave emergencia en que se patentiza algún cruel defecto de insuficiencia de la vida, siente potenciarse su fe en la cultura, ve con mayor lucidez que nunca el sentido de ésta, su radiante necesidad. Porque darse cuenta de un problema nuevo o del recrudecerse un problema añejo, es, a la vez, darse cuenta de una nueva tarea para el espíritu, de una nueva solución a buscar. No es inculca la piedra porque no acierte con las soluciones sino porque no tiene sensación de problemas. (Ortega y Gasset, 1930:19)

En los años treinta del pasado siglo, Ortega y Gasset nos daba a conocer en sus espléndidas palabras un acercamiento a lo que nos planteamos como incógnita de reflexión: ¿qué estudiante universitario deberíamos pretender formar en estos tiempos de comienzo de siglo? El estudiante universitario, con un poderoso bagaje cultural a sus espaldas, ha de resultar ser una persona y no una cosa como un robot, por ejemplo. Evidentemente el no estar consciente de lo que sucede en nuestro entorno, o el serlo y no preocuparse por ello (que es todavía peor), no nos convierte en personas sino más bien en robots, en cyber-antropos, para ser más precisos. El sentido de formación en nuestro actual siglo,

apoyado por los cambios sociales acaecidos en los últimos tiempos del siglo XX y en los pocos años que lleva el actual, es acentuar la formación de rasgos humanos, es decir, formar personas a las que los problemas humanos no les resulten extraños como le ocurre al robot. Por esto, no significa que se deba descuidar y mucho menos abandonar la formación de personas cultas y expertas en todos y cada uno de los ámbitos profesionales socialmente establecidos e históricamente construidos. Se trata de apostar por la construcción y el desarrollo de personas con rasgos éticos e intelectuales en el mismo proceso formativo.

En contra de lo que normalmente se cree, no es tarea única y exclusiva de las etapas educativas previas formar a los estudiantes en sus dimensiones y capacidades actitudinales, éticas y morales, porque “el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y *además en una vida entera*³” (Aristóteles, op cit: 1098a15). Por lo contrario, la universidad, por ser una institución encargada de formar personas cultas y expertos profesionales, no puede dejar de lado la formación de la persona referida al conocimiento y al sentirse partícipe de los problemas sociales de la comunidad, así como la referida a ofrecer de forma voluntaria soluciones racionales y razonadas gracias y debido a la cultura aprendida. En este sentido, va la actualmente aprobada *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior* (LSCEES), que en su artículo 4 señala:

3.- Las negritas son nuestras.
Nota de la autora.

A los efectos de esta Ley, se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines de bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley. (LSCEES, 2005:4)

De esta forma se persigue la formación de ciudadanos y que además sean especialistas y expertos en medicina, en ingeniería, en derecho..., más que por la formación a secas de médicos, ingenieros o abogados.

Instituciones de orden internacional como el Banco Mundial o la UNESCO se preguntan de manera diversa por la misión de la universidad en el actual siglo, planteándose además la pertinencia de sacar a debate conceptos como ciudadanía, ética, códigos deontológicos, moral, valores... etc. Ciertamente, desde diversas perspectivas y paradigmas conceptuales socioeducativos, se incluyen la formación ciudadana y ética como parte todo proceso formativo actual y venidero, y obviamente la universidad no queda excluida.

Es importante tener en cuenta que el luchar por la fusión de las dos caras de esta moneda, responde a dos realidades sociales que dan en el epicentro de la formación superior propia del siglo XXI. Por un lado, la realidad referida al nuevo profesional dibujado en lo que se denomina el actual paradigma social como sociedad de la información y de la comunicación. Es un hecho que las organizaciones y empresas están demandando un nuevo profesional, un nuevo perfil de estudiante universitario (Cortina, 1995: 41-63). Por otro lado, la realidad referida a la formación de la persona. Existe una preocupación latente acerca de la formación ética y moral de la persona, basta con ver la diversa y variada literatura que hay al respecto. La universidad, que como institución social representa una importante parte del sistema educativo de una comunidad, no puede cerrar las puertas de sus aulas a los contenidos y prácticas propias de la formación ética y moral.

En los dos siguientes apartados se dedicará especial atención a cada una de estas realidades, de forma independiente por razones explicativas. Más vale la pena destacar que por lo menos se cree en una relación de dependencia e interrelación total entre ambas realidades.

A propósito de la nueva realidad profesional

La transformación en el nuevo paradigma social es rápida y vertiginosa, en la sociedad de la información y de la comunicación (García Guadilla, 1998). La nueva realidad empresarial y las organizaciones ya no demandan el mismo profesional de años atrás (Sennett, 2000). Ni siquiera hay garantías de que un experto en un área académica concreta acabe desarrollando funciones y tareas propias exclusivamente de dicha área. La nueva sociedad hace que aparezcan en breves espacios de tiempo nuevas y reformuladas profesiones. La inclusión en un nuevo contexto profesional en continuo movimiento, sin espacio y sin tiempo asegurado, con continuas y aceleradas incorporaciones de nuevos conocimientos y técnicas de trabajo, demanda un profesional con cabeza bien ordenada, que sepa aprender unos contenidos pero que sepa también desaprender y aprovechar los obsoletos para volver a aprender otros nuevos. En este sentido:

La reforma de la universidad no puede concentrarse (únicamente) en una democratización de la enseñanza universitaria y de la generalización del estado de estudiante. Se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir para pensar. (Morin, 2001:88)

El nuevo profesional deberá trabajar la mayoría de las veces con problemas nuevos, con problemas en proceso y probablemente con más de una solución aceptable. Deberíamos pensar en este mensaje que nos están enviando las organizaciones y las empresas a nosotros los responsables de la formación superior. En otras palabras, se trata de pensar en opciones de mejora del ya caduco sistema de formación fraccionado, es decir, por asignaturas sin poca o ninguna relación entre ellas. Esta organización típica de la formación superior fomenta un aprendizaje superficial y memorístico, a través de las pruebas de evaluación cerradas que se les aplican a los estudiantes. Lo que se critica es que ésta es una pedagogía que deja poco espacio a la atribución del sentido del aprendizaje y de aplicación de la funcionalidad de lo aprendido a la vida real.

Es por ello que luchamos por la formación de estudiantes estratégicos en su trabajo que se adapten a contextos diversos, que regulen su propio proceso de aprendizaje y que lo cambien en el caso que lo consideren necesario. Resulta obvio que si defendemos el perfil de un profesional estratégico, deberíamos apostar por una formación en estrategias de aprendizaje (Pozo, 1990). Estamos defendiendo la formación de profesionales que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta (Delors, 1996).

A propósito de la nueva realidad social

El segundo elemento que conforma nuestra misma moneda es la ciudadanía del siglo XXI. Es necesario pensar acerca del nuevo y reconfigurado papel que se le otorga al ciudadano (Delors, 1996), haciendo obligatoria la formación ética y moral en la educación superior. Y es que si podemos señalar un protagonista en este escenario social del siglo XXI, ese es sin duda el ciudadano (Cortina, 1999). En la sociedad de nuestros días no nos deberían servir actores que sean únicamente profesionales y no acaben de representar de una forma correcta el papel de ciudadano.

La formación ciudadana no se puede ni olvidar y mucho menos dejarlo en las manos del subjetivismo axiológico más radical. Todo lo que tiene que ver con la persona, a saber, ética, moral, valores, sentimiento, lo que en el fondo justifica su ser y existencia, ha de ser objetivo irrenunciable de enseñanza (Ver nota 2). El ciudadano de nuestro actual siglo debe enfrentarse a retos personales, cuyas decisiones de acción sobre éstos influirán en las personas que están a su lado y las que no están tan cerca (Cortina, 1995:41-63; Derrida, 1997:125-138). Efectivamente, el estudiante universitario en su faceta

ciudadana, y no tanto la profesional, va a verse implicado en retos personales, ante los que actuar como una persona culta o como un robot. Diríamos que el estudiante universitario ha de responder a la realidad social de una manera particular, ha de ocuparse y preocuparse de ella. No bastaría pues con conocer o ser consciente de la realidad en la que se encuentra inmerso, estamos defendiendo el ocuparse y sentirse de esta misma realidad. Las comunidades sociales, las ciudades universitarias, deberían depositar grandes esperanzas en sus estudiantes superiores como agentes sociales comprometidos con lo social de una forma voluntaria. Si bien es cierto que nosotros contamos con la LSCEES, que es de carácter obligatorio y se convierte en un requisito para obtener el título universitario, el estudiante todavía no tomará conciencia de la importancia de su vinculación con lo social, sino solamente lo verá como otro paso más a cumplir para obtener el preciado “premio” que es el título. El que sean agentes sociales comprometidos con lo social de una forma voluntaria parece seguir siendo ajeno. Por eso es que se hace hincapié en que necesitamos formar personas que apuesten por la cultura y una labor profesional concreta, pero que además, y gracias a ella, desarrollen toda una labor social, que piensen en ideas innovadoras y de mejora del hecho social de su comunidad al igual que hacen con el hecho profesional en el que desarrollan su trabajo. Sería excelente plantearse como elemento de reflexión la siguiente situación: se hacen concursos de caza del estudiante académicamente brillante y no son tan conocidos aquellos que buscan al estudiante ciudadanamente excelente.

La realidad social en la que estamos actualmente sumergidos, que entre sus patologías agudas está la violencia en sus distintos matices (terrorista, a la mujer, a los niños), y el daño hacia el medio ambiente, pero donde también existe un silencio disfrazado por el ruido, es decir, la ausencia de diálogo, de comprensión, de solidaridad y de atención voluntaria a los iguales que precisan de ayuda, porque “todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros” (Dostoievski citado por Levinas, 1991:93). Esta realidad social exige personas con un bagaje culturalmente amplio, de esto no cabe duda, pero exige al mismo tiempo personas que de forma voluntaria sean capaces de ampliar los puntos de mira de esa cultura aprendida al hecho social. En otras palabras, la realidad social en la que nos encontramos demanda ciudadanos que atiendan de una forma razonada los dilemas

sociales, de modo que la comunidad se convierta en beneficiaria de su acción personal, de la acción personal de todos y cada uno de los ciudadanos que forman parte de dicha comunidad.

A modo de conclusión

Ante este panorama descrito nos encontramos dentro de la universidad los profesores, gestores e investigadores, con unas cuantas cartas y encargos sobre la mesa, cartas que nos enviaron los remitentes del mundo exterior con un gran sello de URGENTE. Tenemos la carta dirigida por la comunidad profesional, que nos avisa que las cosas han cambiado, que el nuevo profesional ya no desarrolla las mismas funciones, ya no está situado en el mismo contexto y ya no se le demandan las mismas capacidades y/o habilidades. Por eso nos encargan a la universidad la formación del reconfigurado profesional. Por otro lado, tenemos la carta de la comunidad social que nos avisa que el estudiante universitario debería tomar partido en el asunto social y comunitario. Se le considera una persona preparada y culta, con un buen uso de la razón, y como tal debería colaborar activamente en lo referente al hecho social, en la construcción de comunidades democráticas, más justas y más plurales (Payá, 1997). Porque la comunidad ha entendido que:

No se puede separar la cuestión de esta razón de la cuestión acerca del «hay que» y acerca del «hay que rendir». El «hay que» parece albergar lo esencial de nuestra relación con el principio. Parece marcar para nosotros la exigencia, la deuda, el deber, la solicitud, la orden, la obligación, la ley, el imperativo. Desde el momento en que razón puede ser rendida (reddi potest), lo ha de ser. (Derrida, 1997:123)

Por eso se nos encarga a la universidad la formación del ciudadano, la construcción de personas que participen en un mismo proyecto comunitario, en un proyecto que luche por la justicia, el diálogo y el compromiso voluntario y desinteresado para con los más necesitados de la comunidad.

Las formas y maneras en que se recoja este encargo, este doble encargo de ambas realidades, la profesional y social, acabará determinando cómo concretamos la propuesta en la educación universitaria. En este caso defendemos una educación de carácter situado porque la formación de nuestros estudiantes debería concretarse en un contexto situado, en situaciones reales donde se pueda desarrollar de una forma conjunta entre los participantes el sentido y la pertinencia de los contenidos que se enseñan y se aprenden. Es por ello que en este caso existe una tendencia a los trabajos que han llegado desde la perspectiva más sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Cubero y Luque, 2001). Las comunidades y/o realidades sociales que rodean a la institución universitaria, junto a ésta, darían sentido a esta propuesta de formación situada.

Así pues que el sentido acerca del ciudadano universitario que debemos formar, no es otro que atender a las dos realidades, profesional y social. La naturaleza y características de ambas realidades dirán mucho a la hora de configurar las diferentes propuestas de formación del desarrollo de las dos caras del estudiante.

Referencias

- ARISTÓTELES (2000). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- CORTINA, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 7.
- _____. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Guttemberg.
- CUBERO, R. Y LUQUE, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. En *Desarrollo Psicológico II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
- DERRIDA, J. (1997). Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad. En *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- _____. (1998) *La Universidad sin condiciones*. (Documento en Línea). En: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida.htm>
- GARCÍA GUADILLA, C. (1998). La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. En *Cuadernos del CENDES* Nº 37: dossier La educación superior en Venezuela: debate en la transición, Año 15. Segunda época, enero-abril 1998.
- GUTHRIE, W. K. C. (1999). *Historia de la Filosofía Griega VI: Introducción a Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Nº 38.272, 14 de septiembre de 2005.
- LEVINAS, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- MORIN, E. (2001). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en Valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- POZO, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid: Alianza.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

ÉTICA Y BIOCULTURALIDAD: EL RECONOCIMIENTO -DEL-OTRO(A) EN LA SALUD

IZASKUN PETRALANDA
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Ciencias
Escuela de Biología
izaskun_petralanda@ciens.ucv.ve

RESUMEN

El objetivo general del trabajo es generar un cambio cualitativo en la conceptualización de la salud y analizar sus repercusiones éticas. La metodología utilizada fue la investigación documental y el análisis crítico y retrospectivo de investigaciones de campo en salud pública y su educación. Los resultados del trabajo incluyen una definición biocultural de salud, considerándola un epifenómeno integral de la vida, del bien-ser y no solo del bien-estar o bien-tener, con sentido de continuidad temporal, que integra armónicamente condicionantes biológicos, culturales y sociales y tiene profundas raíces y proyecciones éticas, en tanto que la ética ayuda a las personas a apropiarse del derecho a ser genuinamente ellas mismas y a reconocer este mismo derecho a otro(a)s. El trabajo analiza la importancia para la salud del respeto a derechos que se derivan de principios tradicionalmente incluidos en el ámbito biomédico -beneficencia, no maleficencia, dignidad, justicia-, así como también del respeto a derechos humanos usualmente vinculados a la ética cívica - como el derecho a la privacidad- y de nuevos derechos -como a la autodeterminación, a la esperanza, a la participación en la toma de decisiones.

PALABRAS CLAVE: BIOCULTURALIDAD, SALUD, ÉTICA, DERECHOS.

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX ocurrieron importantes cambios en relación con el conocimiento de las enfermedades, sus posibles causas, mecanismos de transmisión y estrategias de mejoramiento o prevención. Estos conocimientos generaron cambios profundos en la percepción de la salud y la enfermedad, las cuales pasaron a ser vistas como problemas de la sociedad y no solo de los individuos, generándose así un ámbito particular de la medicina que se denominó salud pública (Armstrong 1987).

El adjetivo público no designa un conjunto particular de servicios, una forma de propiedad o un tipo de problema, sino más bien un nivel específico de análisis: el nivel poblacional. (Frenk 1993, p.470)

Según esta definición, la salud pública debe considerar las condiciones biológicas, psicológicas o sociales que constituyen o determinan los niveles de salud en un individuo (aspectos biomédicos del problema) o población dados (aspectos epidemiológicos del problema), así como también las respuestas que la sociedad organiza para mejorar dichas condiciones, las cuales pueden tener carácter individual (aspectos clínicos de los sistemas o servicios de salud) o colectivo (aspectos gerenciales de los sistemas o servicios de salud).

Marco Teórico

Hasta muy recientemente, las investigaciones sobre salud pública siguieron esquemas mecanicistas de percepción de la realidad utilizando métodos reduccionistas para analizar e interpretar los problemas de salud, los cuales llevaron a la fragmentación, muchas veces apriorística, de cada problema; la utilización de disciplinas independientes para analizar cada uno de los fragmentos resultantes y la

síntesis y consolidación de los análisis realizados para inferir la naturaleza y posibles soluciones del problema estudiado. Actualmente, las investigaciones tienen un carácter más integral e interdisciplinario, lo que requiere la interacción creativa entre diversos campos y disciplinas del conocimiento incorporando enfoques económico, sociopolítico, ecológico y ético, además del biomédico, y reconociendo el papel que desempeñan las personas y comunidades que presentan los problemas de salud en el análisis y solución de los mismos (Chaves 2000, Omenn 2000). Esta nueva metodología es coherente con los nuevos paradigmas epistemológicos, como el de la complejidad, propio de la arqueología del conocimiento biológico y sus particulares coordinadas gnoseológicas; el de la transdisciplinariedad, propio del todo polisistémico que es la vida misma; y el de la lógica dialéctica, propio de los sistemas vivos que superan la causación lineal para expresarse como autocorrectivos, retro y proalimentarios, recurrentes y caóticos (Martínez 1997; UNESCO 1999; Maturana 1997).

A los efectos de este trabajo el término ética o bioética de la salud pública refiere al significado original del término bioética según Van Rensselaer Potter (1971)

si existen dos culturas que parecen incapaces de hablar entre sí, las ciencias y las humanidades, y si ésta es en parte la razón de que el futuro se vea dudoso... podríamos construir un puente hacia el futuro construyendo la...Bioética como un puente entre las dos culturas

significado posteriormente ampliado por Stepke (1994)

más que una forma de resolver conflictos en el campo de la salud, la bioética debe considerarse un esfuerzo por replantear el estatuto de las tecnociencias y su influencia sobre las decisiones que afectan a la cultura y la vida humana. (p.7)

y por Martínez (2003)

El término bioética es un concepto amplio que incorpora una dimensión ética...muy abarcadora e interdisciplinar. La definición de bioética implica este estudio interdisciplinar de los problemas creados por el progreso biotecnológico y médico y su repercusión en la sociedad y en su sistema de valores, tanto en el momento pre-

sente como en el futuro. Estos elementos definitorios cubren cuatro campos: el teórico (reflexión ética interdisciplinar), la ética práctica (toma de decisiones), el campo legal y el cultural. (p. 11)

y definida por la UNESCO (2005) como

El estudio sistemático, pluralista e interdisciplinario de los asuntos éticos originados por la medicina, ciencias biológicas y ciencias sociales cuando se aplican a los seres humanos y sus relaciones con la biosfera incluyendo asuntos relacionados con la disponibilidad y accesibilidad de los desarrollos científicos y tecnológicos y sus aplicaciones.

Metodología

El trabajo se basó en experiencias de trabajo de campo que fueron desarrolladas desde 1986 hasta 2005, según se indica en la selección de citas de la autora del trabajo. Si bien los objetivos de esos trabajos no eran la revisión de la conceptualización de la salud pública o sus repercusiones éticas, los resultados fueron señalando los beneficios, deficiencias e insuficiencias de una conceptualización exclusivamente biomédica y la necesidad, a la luz de los avances del conocimiento sobre las posibilidades biotecnológicas de intervención en problemas de salud, de su ampliación. La revisión de la literatura existente sobre el tema se realizó siguiendo la metodología de la investigación documental y el análisis crítico.

Resultados, Análisis e Interpretación

El análisis de las estadísticas de salud pública mundial y de los problemas éticos que emergen de ellas mostró que las condiciones de salud son cada vez más preocupantes. Si bien la esperanza de vida al nacer ha aumentado en algunos sectores de la población mundial (46.5 años en 1950 Vs 65.2 años en 2002), la calidad global de la vida humana parece irse deteriorando, principalmente debido al incremento de desórdenes psicoemocionales y socio afectivos y al aumento del número de muertes o discapacidades generadas por la violencia humana en todas sus manifestaciones, guerras, homicidios y suicidios (OMS 2003). Mas de 600 millones de personas adictas a los psicofármacos de consumo lícito y muchas más adictas a los psicotrópicos de consumo ilícito, lo que sugiere que grandes cantidades de personas no parecen estar satisfechas con sus condiciones o estilos de vida, o por lo menos, no parecen estar llevándolos a buen término. Pese a la gravedad y complejidad de la situación de la salud pública mundial, su abordaje ha sido hasta ahora superficial, analizándose preferentemente las expresiones fenoménicas de los problemas de salud, sean individuales o colectivos, y concibiéndose muchas veces las soluciones a dichos problemas como

una operación reingenieril, es decir, (de mejoramiento o cambio de) las estructuras organizativas (del estamento público sanitario) y sus procedimientos con base en modernas plataformas tecnológicas, renovando objetivos, misiones y visiones institucionales, incorporando a las comunidades bajo esquemas de participación tutelados y clientelares. (De Armas 2004)

Por otra parte, desde la perspectiva de los trabajos de campo realizados en materia de salud pública (Petalanda 1993; Petralanda 1995; Petralanda y cols., 1996; Petralanda 2000; Petralanda 2001; Delgado y Petralanda 2004; Petralanda 2004; Petralanda 2006), así como de las investigaciones sobre educación intercultural para la salud (Petalanda, Almera, Mancheno 1992; Petralanda y cols., 1994; Petralanda 2002; Petralanda 2005), se plantea la posibilidad de revisar la definición de salud (Petalanda 2004; Petralanda 2005) para superar la visión desintegradora, estrictamente organicista y cuan-

titativista de la salud, que la define desde la Declaración de Alma Ata en la década de los 80 como “un componente del *bien-estar* derivado del desarrollo social”, como el resultado funcional de un compendio bien sincronizado de órganos, fluidos y sistemas orgánicos, derivados del desarrollo social.

Se propone que la autodefinición pluridimensional de sí-mismo, lograda en el reconocimiento al-otro(a), posibilita o limita en el tiempo de vida de una persona su salud. Los actos reiterados de conocer desarrollan la capacidad de representación y la intersubjetividad, lo que juega un papel fundamental en el desarrollo neural de las estructuras límbicas y subcorticales del cerebro y en la capacidad de desarrollo y apego social. Si desarticulamos lo cultural de lo biológico, particularmente a temprana edad, estamos afectando de manera directa la salud y la vida de las personas al afectar el sistema cognoscitivo. Por ello, la articulación diversidad biológica-diversidad cultural es esencial y constitutiva del acto de conocer que todo ser vivo realiza, intrasubjetivamente e intersubjetivamente, para vivir y transformarse. Así, el conocer es un acto de interacción entre la mismidad que conoce y la otredad que se pretende conocer, mediante el cual se contrastan diversidades biológicas y culturales para generar o transformar la vida, por lo que el conocimiento puede considerarse un epifenómeno de la relación entre diversidades, una metaentidad biocultural. Se conoce desde lo concreto (p.e., conocimiento químico del ambiente que realizan los microorganismos para alimentarse o el conocimiento agrícola o de otra índole que desarrollan las personas para el mismo fin) y desde lo imaginario (p.e., fantasías sobre las cosechas o lo que comeremos) (Petalanda 2005).

Así, se propone que la salud sea definida como: *Un epifenómeno natural, integral y dinámico de la vida, una manifestación del grado de interacción armónica y equilibrada de las distintas dimensiones biológicas y culturales de la persona - la orgánica y fisiológica, la espiritual, la afectiva y la socio-cultural-, que constituye una expresión del bien-ser humano - no solo del bien-estar, bien-tener o bine-poder-, generando diversidad biológica y cultural que la retroalimenta, positiva o negativamente, con sentido de continuidad temporal.*

Esta definición amplía la interpretación de la salud hacia una perspectiva cualicuantitativa que articule las perspectivas biológica y cultural de la vida, así como la pluridimensionalidad de la persona.

Así, la definición involucra de manera activa y complementaria tanto la autodefinición, el autoreconocimiento y el autorespeto de cada persona, como el reconocimiento, respeto y valoración que cada persona hace de las otras personas, entes biológicos, físicos o culturales con los que convive o tiene relación, lo que tiene profundas raíces y proyecciones éticas, en tanto que la ética ayuda a las personas a conocer y desarrollar el derecho a “ser” ellas mismas, a no ceder arbitrariamente ese derecho a quienes pretendan “ser” por ellas y a reconocer ese mismo derecho en otras.

Desde esta perspectiva y en términos generales, una **bioética de la salud pública** requiere, además de valores, de **principios** éticos básicos que permitan la aplicación y desarrollo de valores; de **prácticas de respeto** a esos valores y principios y **reglas de procedimiento** que hacen efectivos los valores, principios y prácticas de respeto a ambos, en el contexto de las acciones socio-morales concretas de la salud pública (Tealdi 2005).

Así, una **bioética de la salud pública** tendría como principio básico el reconocimiento de la complejidad biocultural y de la vulnerabilidad de la vida, en sus diversas expresiones, y ello conlleva a un segundo principio ético básico como es el Principio de Responsabilidad hacia la vida, el cual según Jonas (1984) señala que la responsabilidad es un correlato del poder y debe ser conmensurable con el alcance de éste y con su ejercicio. En el caso de la salud pública el poder es inmenso, ya que se ejerce más allá del instante temporal en el que se ejecuta la acción particular - sea esta de carácter científico, político o gerencial- proyectándose al futuro del propio Principio Vida (Jonas 2000). Así, las decisiones que generan las investigaciones y políticas de salud pública no pertenecen solamente a quienes toman dichas decisiones en su tiempo histórico y de acción a corto plazo, sino que pertenecen al tiempo global del género humano y de las otras manifestaciones de vida afectadas por este.

Los dos principios propuestos tienen amplias repercusiones para la salud pública, como por ejemplo que ninguna persona está autorizada para poner en discusión la pertenencia de otra, en cualquiera de sus expresiones biológicas o culturales, a la **categoría de persona**, es decir sujeto y no objeto, pues este derecho viene dado por

La mera pertenencia a la especie homo sapiens... si aceptamos que los derechos humanos existen, parece innegable que el primero de estos derechos consiste en que nadie está autorizado para poner en discusión la pertenencia de otro a la categoría de hombre que posee semejante derecho. Pues, “si alguien estuviera autorizado a plantear esta cuestión y, por consiguiente, a privarme de ese derecho- en virtud de propiedades que no dependen de mi libre albedrío-, ese derecho no sería tal, sino una concesión”. Por ello, “sólo cuando el hombre es reconocido como persona sobre la base de lo que es simplemente por naturaleza, puede decirse que el reconocimiento se dirige al hombre mismo y no a alguien que cae dentro de un concepto que otros han convertido en criterio para el reconocimiento. Como es natural, de aquí se deduce que todo límite temporal para su reconocimiento inicial como hombre es convencional, y por lo tanto, tiránico. (Spaeman citado en Andorno 1998, p. 70)

Por ello las investigaciones en salud pública o las políticas de gerencia de la salud pública no pueden fundamentarse o provocar diferencias, explícitas o implícitas, en la condición de persona de alguno de los participantes en dichas investigaciones o políticas, pues ello indicaría un no-reconocimiento arbitrario de la condición humana de algunas de las partes y su transformación en objeto de salud, reduciéndolas a una condición de humanidad no plena. Esto tiene particular importancia en diversos escenarios biotecnológicamente posibles, como los generados por las realidades simuladas/virtuales o por las manipulaciones biotecnológicas, y en contextos pluriculturales, donde el etnocentrismo de los grupos hegemónicos ha generado, muchas veces a lo largo de la historia, definiciones arbitrarias de los conceptos persona, enfermedad o salud, reduciendo la diversidad de las posibilidades de participación plena en cualquier diálogo sobre asuntos o decisiones públicas.

Los elementos inherentes a esos principios bioéticos incluyen aquellos procesos que llevan a la autoposición de la persona, particularmente sus valores humanos, los cuales, sin importar su naturaleza o tipo, constituyen referentes de vida que definen las percepciones y representaciones que cada quién hace del mundo, de sí-mismo y de el-otro, la-otra y lo-otro, constituyendo sistemas dinámicos de referentes vitales que son esenciales al cognoscer humano y que van permitiendo elegir

aquellas opciones que aumentan las posibilidades de autoposesión y autoconciencia y (rechazar) aquellas que alienan o enajenan, (así) las personas se van convirtiendo en lo que quieren ser y no en lo que no quieren ser o en lo que otros quieren que sean, en suma, se van apropiando y desarrollando del derecho a ser ellas mismas. (Gómez y Guitart 1993, p.46)

Por ello, los valores tanto en su connotación individual como en la social tienen gran importancia en el desarrollo, preservación y recuperación de la salud individual y pública, ya que pueden llevar a la coherencia, realización y desarrollo de la persona es decir, a la salud, o si están ausentes o se deforman, pueden generar angustia, carencias y llevar a trastornos, es decir, enfermedad.

En consecuencia, el respeto y valoración que la sociedad, particularmente los sistemas de salud, le den a los diversos sistemas de valores de personas y comunidades pueden llevar a un desarrollo personal y social coherente y armónico o pueden perturbar o inhibir dicho desarrollo. Esto tiene particular importancia en contextos pluriculturales pues, aún con el reconocimiento de valores comunes a casi todas las culturas humanas, p.e., respeto a la vida, existen notables diferencias entre culturas y contextos de saberes y conocimientos locales en relación a conceptos axiológicos, tales como libertad, ambiente, enfermedad y aún salud (Petralanda 1993; Moreno 1995; Gutiérrez 2001; Eguillor y Petralanda 2004). De manera que, el reconocimiento y respeto a los diversos modos de ser-persona y de ser-persona-sana, requiere la articulación de diversas posiciones axiológicas lo que no debería de ser obviado en las políticas y programas de salud pública, particularmente en relación con los diversos modos de promover, conservar y recuperar la salud. Esta articulación puede darse, en último término, desde la ética discursiva (Habermas 1970) que propone

encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como único procedimiento capaz de respetar la individualidad de las personas y, a la vez, su innegable dimensión solidaria, porque en un diálogo hemos de contar con personas, pero también con la relación que entre ellas existe y que, para ser humana, debe ser justa. Este diálogo nos permitirá poner en cuestión las normas vigentes en una sociedad y distinguir cuáles son moralmente válidas, porque creemos realmente que humanizan.

Así, el diálogo se requiere como valor instrumental en una bioética de la salud pública, porque permite alcanzar el conocimiento y reconocimiento de otros valores y principios. Para ello el diálogo no puede darse como proceso de “autoafirmación del mi-mismo que controla las condiciones del diálogo” o como proceso de “transformación del otro(a) en un mi-mismo que llama a dialogar”, sino que debe darse con pleno reconocimiento del carácter de sujeto dialógico del otro(a), independientemente de sus repercusiones. Cualquier diálogo que no cumpla con esa premisa básica, no puede generar salud pues niega el derecho básico a la expresión de vida del otro(a), generando enfermedad y violencia

cuando el contenido de la palabra se separa del cómo de la palabra...la Verdad o el Sentido aparece como algo plenamente disponible, que puede circular de mano en mano sin solicitar para nada el compromiso de las subjetividades en la relación. La Verdad...aparece como instancia simbólica legitimante de la negación de la alteridad y, desde tal perspectiva del sentido, la ética se destruye, transformándose en ideología de la violencia. Violencia simbólica del no-reconocimiento del otro. (Gómez Müller 1997, p. 46)

Este aspecto es de particular relevancia a la luz de las estadísticas de salud pública mundial señaladas, las cuales muestran que la violencia es, y probablemente continuará siendo, el principal problema de salud de la humanidad durante el siglo XXI. Violencia que se expresa como **autoagresión psicoemocional** -negación de sí mismo que se traduce en desórdenes psicosociales y afectivos individuales-, autoagresión física -suicidio-, o **agresión al otro(a)** -maltrato físico y afectivo, homicidio, guerras-. Violencia que muchas veces se institucionaliza en los sistemas de salud y educación al promover como saludables modos únicos, incompletos y reduccionistas de promover y preservar la salud, modos de “estar sano” que favorecen en última instancia, la inequidad, la alienación y la inevitablemente enfermate negación de los diversos modos de “ser” uno mismo persona plena y digna.

Además de los principios de reconocimiento de la complejidad biocultural y de la vulnerabilidad de la vida, una **bioética de la salud pública** requiere el reconocimiento de valores y principios planteados hasta ahora por la ética biomédica, que reconocen al otro(a) como un igual en la condición de

persona y por ende se propone que la praxis médica debe buscar la **no maleficencia**, la **beneficencia**, la **autonomía** (sea que esta autonomía esté íntegra o disminuida) y la **justicia distributiva**, la cual

se entiende como la obligación ética de tratar cada persona de acuerdo con lo que es moralmente correcto y adecuado, dándole a cada persona lo que le pertenece por derecho...Esto requiere la distribución equitativa de las cargas y los beneficios de la participación en investigaciones. Las diferencias en la distribución de las cargas y beneficios son justificables solo si están basadas en distinciones entre personas, una de tales distinciones es la vulnerabilidad. “La vulnerabilidad” se refiere a la incapacidad sustancial de proteger sus propios intereses debido a impedimentos tales como la carencia de capacidad para dar su consentimiento informado, carencia de medios alternativos de obtener cuidado médico u otras necesidades costosas o ser subordinado a un grupo jerárquico. En consecuencia, deben tomarse provisiones especiales para la protección de los derechos y bienestar de las personas vulnerables entre las que se incluyen los grupos étnicos y raciales minoritarios. (CIOMS/OMS 1993)

Todos estos principios generan derechos, individuales y colectivos, que deben ser respetados por parte de los sistemas públicos de salud, derechos que son tan importantes como la calidad biomédica o gerencial de la atención a la salud, pero a los cuales no se les ha dado la misma importancia que a ésta en el diseño y gerencia de los sistemas de salud pública. Por ello, una **bioética de la salud pública** se debe articular con los derechos humanos, los cuales conforman el campo normativo universal básico de obligaciones morales y jurídicas para diversas maneras y modos de convivir humanos, como se plantea en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO 2005).

En particular, el principio de reconocimiento de la complejidad biocultural y la vulnerabilidad de la vida y el principio de autonomía tienen profundas repercusiones tanto sobre la ética del desarrollo humano individual y social, como sobre la ética social en la cual se inscriben las acciones sociomorales de salud pública, pues de ellos se derivan derechos que son esenciales para la dignidad de la vida humana y por ende para la salud, individual y poblacional. Estos derechos incluyen el derecho a la **privacidad** (confidencialidad) usualmente considerado en la praxis médica y sanitaria, pero también deben incluirse nuevos derechos, vinculados a la definición de salud propuesta y a los avances del

conocimiento científico y tecnológico, los cuales se denominan derecho a la **autodeterminación**, a la **autoposesión** (propiedad del cuerpo y de su información genética) a la esperanza (entendida como propone Moltmann (1969), es decir, como el derecho a la aspiración a aquello que aún no es, pero puede llegar a ser).

Esto es una necesidad actual, debido a la proliferación de nuevas disciplinas de investigación y manipulación de la salud pública, tales como la **epidemiología genética** (búsqueda de características genéticas y sus interacciones con la exposición a factores ambientales que pudieran influir en la distribución de enfermedades en poblaciones humanas diversas), la **epidemiología molecular** (utilización de técnicas de biología molecular en estudios epidemiológicos), la **estadística genética** (nuevos métodos para el análisis de datos provenientes del mapeo genético, incluyendo la bioinformática para el desarrollo de programas que permitan la traducción de la información genética en datos significativos en términos de salud pública) y la **ecogenética** y **farmacogenética** (estudio del papel de las interacciones genes/ambiente en relación a la salud y la enfermedad).

Estas disciplinas generan campos novedosos de investigación poblacional, los cuales conllevan problemas éticos inéditos, algunos inclusive de naturaleza metaética. Así, por ejemplo, existen grupos sociales que consideran útil y hasta deseable, en términos de promoción genética de la salud pública, la eliminación poblacional de fetos o embriones que podrían portar defectos genéticos de aparición temprana o tardía (Koch 2000, Rock 2000, Sommerville 1996) y, cada día, aumenta la presión “sanitaria”, por parte de instituciones financiadoras de salud (p.e., aseguradoras médicas), para utilizar a escala poblacional, comunitaria o empresarial, ciertas pruebas diagnósticas predictivas de enfermedades neurodegenerativas y de cánceres hereditarios, que ya se utilizan en ciertas empresas, aún cuando investigaciones psicosociales han llamado la atención sobre la complejidad, impredecibilidad e inclusive gravedad de la reacción psicoemocional que pueden tener las personas sometidas a dichos diagnósticos y las consecuencias negativas, individuales y familiares, de la realización de tales pruebas por su impacto sobre la exclusión social/laboral y la calidad de vida de los afectados (Albano 2000; Parmet y Daynard 2000; Heggenhougen 2000).

La responsabilidad es aún mayor en contextos pluriculturales o de diversidad de conocimientos y saberes locales, pues allí el impacto sobre la privacidad de las personas puede llegar a imponer, heterónomamente, ciertas maneras y modos culturales de vivir y desarrollarse, lo que al repercutir directamente sobre la diversidad de la dimensión biocultural de la vida constriñe la salud.

Así, para que las políticas de investigación y desarrollo de la salud pública promuevan efectivamente la salud, ellas deben ser objeto de diálogo público, para así evitar discriminaciones, exclusiones o errores de diversa naturaleza que pueden afectar la salud individual y poblacional de maneras insospechadas. Un ejemplo de ello se observa en aquellas situaciones que requieren el consentimiento a la participación en procesos o estrategias orientadas a preservar o restaurar la salud pública. Consentimiento que debe ser informado, voluntario y competente por parte de quienes eligen o consienten, para lo cual es indispensable el ejercicio real del **derecho al pleno acceso a la información pública** y del **derecho a la participación pública en la toma de decisiones sobre asuntos públicos**.

Sin embargo, no estamos acostumbrados a tal diálogo “saludable”. En parte por las restricciones que sobre ello imponen las instituciones públicas o privadas de la salud, preocupadas enormemente por su imagen ante el público - de la cual depende en buena parte su poder de intervención sobre lo público- y en parte, por la parcialización con que se presentan las evidencias científicas que resultan de las investigaciones sobre estrategias de intervención en problemas de salud pública, exagerándose o exacerbándose los beneficios que derivan de ellas y minimizándose o descalificándose sus riesgos, insuficiencias o errores (Lander 1994; Lane y cols., 2000; Dieterlen 1997).

Por ello, el papel de la educación es fundamental en el mejoramiento de la salud pública. Se requieren escuelas que eduquen para la promoción de la vida y la salud, que se transformen en espacios de convivencia pluricultural y estén abiertas a los diversos saberes y modos culturales de interpretar y representar la vida y la salud, que favoreciendo el reconocimiento de uno mismo(a) y del otro(a), para no alienarse recíprocamente.

Conclusiones

Los avances del conocimiento ameritan una revisión y ampliación de la definición del concepto salud para garantizar el adecuado respeto a la vida en cualquiera de sus expresiones, pero particularmente a la multidimensionalidad de la vida humana. Una nueva definición de salud debe promover el bien-ser-persona como sujeto de su propia salud, en lo individual y en lo poblacional, con la diversidad que ello conlleva. Así, las políticas de investigación y desarrollo de la salud pública deben reconocer la complejidad biocultural y la vulnerabilidad de la vida; el efecto de dichas políticas sobre los procesos biológicos y culturales que promueven el desarrollo autónomo y pluridimensional de la persona y la importancia de los valores y principios éticos sobre los que dichas políticas se basen. Por último, el lugar esencial para la promoción y preservación de la salud, individual y colectiva, no serían los hospitales o clínicas, sino las escuelas. Escuelas, en todos los niveles del sistema educativo, particularmente escuelas de medicina, que no subestimen o sobreestimen ningún modo particular de comprender la salud, la vida, las personas y el mundo, que proporcionen a los niños, niñas y jóvenes de hoy una visión pluricultural y multidimensional de la salud para que ellos mismos aprendan a escucharse a sí mismos, a escuchar a otros(as) y a ser escuchados por otros(as), a no recurrir a la negación-del-otro(a) como estrategia para resolver las diferencias, sino al diálogo verdadero y profundo, para comprenderlas y, así, construir mañana sus diversos modos y maneras de vivir saludablemente.

Referencias

- ALBANO, L.M.J. (2000). Importancia da genética no serviço público: relato da extincao de un setor de genética no Municipio de Sao Paulo, Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública* 7(1): 29-33.
- ARMSTRONG, D. (1987). Theoretical tensions in biopsychosocial medicine. *Social Sciences Medicine* 25 (11): 1213-1218.
- ANDORNO, R. (1998). *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid:Tecnos.
- CHAVES, J.A. (2000). Propuesta de un análisis ético e interdisciplinario para diseñar y evaluar las políticas públicas. *Revista Panamericana de Salud Pública* 7(5): 350-357.
- CIOMS/OMS (1993). *International Ethical Guidelines for Biomedical Research involving human subjects*. OMS: Geneve.
- CORTINA, A. (1996). *Etica mínima*. Tecnos: Madrid.
- DELGADO, L.; PETRALANDA, I. (2004) Malaria en Venezuela: Estabilización de focos maláricos y control de la enfermedad. *Revista de la Facultad de Ingeniería, UCV* 19(3): 21-30
- DE ARMAS, P. (2004) *Diseño de políticas de salud pública*. Caracas: MSDS
- DIETERLEN, P. (1997). *Sobre el principio de la rectificación de injusticias*. Fondo de Cultura Económica: México.
- EGUILLOR, M.I.; PETRALANDA, I. (2004). *Perspectiva etnográfica en la educación ética*. Mem. II Congreso N. Antropología, Mérida Noviembre.
- FRENK, J. (1993). The new public health. *Annual Review Public Health* 14: 469-90.
- GÓMEZ, A.; GUITART, A. (1993). Las estrategias de enseñanza aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores. En: C. Monereo e I. Solé (eds). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Edebé:Barcelona.
- GÓMEZ-MÜLLER, A. (1997). *Alteridad y ética desde el descubrimiento de América*. Akal: Madrid.
- GUTIÉRREZ, M. (2001) *Los Pemones y su código ético*. UCAB:Caracas.
- HEGGENHOUGEN, H. (2000) More than just interesting Anthropology, health and human rights. *Social Sciences Medicine* 50: 1171-1175.
- JONAS, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University Chicago Press:Chicago.
- Jonas, H. (2000). *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Trotta: Madrid.

- KOCH, T. (2000). Life quality vs the `quality of life: assumptions underlying prospective quality of life instruments in health care planning. *Social Sciences Medicine* 51: 419-427.
- LANDER, E. (1994). *La ciencia y la tecnología como asuntos políticos. Límites de la democracia en la sociedad tecnológica*. FACES. Editorial Nueva Sociedad: Caracas.
- MCINERNEY, F. (2000). Requested death: a new social movement. *Social Sciences Medicine* 50: 137-154.
- MARTÍNEZ, M. (2003) Perspectiva epistemológica de la bioética. *Heterotopia* 1:9-32.
- MOLTMANN, J. (1969). *Teología de la esperanza*. Sígueme:Salamanca.
- MORENO, A. (1995) *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. CIP:Caracas.
- OMENN, G. (2000). Public Health genetics: An emerging interdisciplinary field for the post-genomic era. *Annual Review Public Health* 21: 1-13.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1994). Los cambios de la profesión médica y su influencia sobre la educación médica. *Educación Médica Salud* 28 (1):7-18.
- PARMET, W.; DAYNARD, R. (2000). The new public health litigation. *Annual Review Public Health* 21:437-454.
- PETRALANDA, I.; ALMERA, R.; MANCHENO, M. (1992). Nuestro Camino hacia la Salud Comunitaria. *Serie Monográfica: N°1*. CAICET: Amazonas.
- PETRALANDA, I. (1993). *Reflexiones sobre la muerte del humanismo entre los nāpes*. Mem. CAICET III(1,2):29-37.
- _, (1995). Quality of antimalarial drugs and resistance to Plasmodium vivax in the Amazonian region. *Lancet*, 345(8962):1433.
- _, (1996,63 coauthors). Perfil Epidemiológico de las poblaciones humanas de la Amazonia Venezolana. EN: *Salud y Población Indígena de la Amazonia*; Estrella, E.; Crespo, A. (Eds). Tratado de Cooperación Amazónica: Quito.
- _, (2000) *Bioética e investigación en salud pública*. XLVII Asamblea y Jornadas Científicas de la S.V.Salud Pública y RSCMV. Nueva Esparta, Octubre.
- _, (2001) *Programa Intercultural para la Promoción Social y Desarrollo de Servicios de Salud*. Escuela Técnica Madre Mazzarello, Amazonas.
- _, (2002). Educación en ciencias y tecnologías en el siglo XXI: Etnociencias y etnotecnologías. *Bol Multidisciplinario CENAMEC*, 13:73-80.
- _, (2004). Salud pública y ética: ¿bien-estar? O ¿bien-ser?. *Question*, Noviembre:18.

- _, (2005). *Relaciones entre la diversidad biológica y la diversidad cultural*. Memorias del Primer Simposio Internacional sobre Pensamiento Andino (Visión estratégica del mundo actual). Ecuador: UNESCO.
- POTTER, V.R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future*. Prentice Hall: Chicago.
- ROCK, M. (2000). Discounted lives? Weighing disability when measuring health and ruling on “compassionate” murder. *Social Sciences Medicine* 51: 407-417.
- SOMERVILLE, M. (1996). Genetics, reproductive technologies, eutanasia and the search for a new societal paradigm. *Social Sciences Medicine* 42 (12): ix-xii.
- TEALDI, J.C. (2005). Para una declaración universal de bioética y derechos humanos: Una visión de América latina. *Rev. Brasileira de Bioética*, 1(1):7-17.
- TRISTRAM-ENGELHARDT, E. (1995). El derecho a la asistencia sanitaria, a la justicia social y a la imparcialidad en la asignación de asistencia sanitaria: La frustración ante la finitud. En: *Los fundamentos de la bioética* (Cap. IX). Paidós: Barcelona.
- UNESCO (1999). *La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco de acción*. Reunión Regional de Consulta de América latina y el Caribe de la Conferencia Mundial de la Ciencia. *Rev Iberoam Edu*,20:239-249.
- UNESCO (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Ginebra: UNESCO.

LA EDUCACIÓN ÉTICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS

IZASKUN PETRALANDA

*Facultad de Ciencias,
Escuela de Biología, UCV
izaskun_petralanda@ciens.ucv.ve*

RESUMEN

El trabajo describe el proceso de desarrollo de la educación ética en la Facultad de Ciencias de la UCV desde 2001. El objetivo general del trabajo es describir las características de la educación ética en la Facultad de Ciencias y los hallazgos más importantes de la investigación educativa realizada durante su desarrollo. La metodología utilizada en el diseño educativo incluyó la investigación-acción-reflexión, con un abordaje dialógico e interactivo que incluyó estrategias metodológicas de las ciencias biológicas desde el paradigma ecológico del proceso de cognoscer humano (i.e., análisis de la variabilidad interpersonal de valores humanos y de los estilos de aprendizaje); análisis de problemas e investigación documental. Los resultados describen el diseño curricular y los recursos instruccionales desarrollados; los hallazgos sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes; los valores (terminales e instrumentales) de dimensión personal, social y ambiental que ellos asocian con la Ciencia y la Tecnología (CyT). El trabajo concluye señalando la importancia de promover la educación ética con enfoque inter y transdisciplinario en las Facultades de Ciencias, partiendo desde las realidades y problemas actuales de la CyT y de la necesidad de educar integralmente a los futuros científicos y tecnólogos.

PALABRAS CLAVE: ÉTICA, CIENCIA, TECNOLOGÍA,
EDUCACIÓN ÉTICA.

Introducción

Los conocimientos científicos y tecnológicos de la humanidad, particularmente en el ámbito de las ciencias biológicas, permiten reorientar la naturaleza de lo humano y el curso de su evolución natural drásticamente y en poco tiempo, con lo cual se afectará de múltiples maneras, intencionalmente o no, el curso de la evolución de la vida en todas sus manifestaciones. Esta situación ha generado numerosas polémicas de naturaleza ética, no solo en la sociedad sino también en el ámbito específico de los centros de investigación y educación científica y tecnológica, los cuales están asumiendo la educación ética como parte de sus programas de capacitación debido a que cada vez es más frecuente encontrar investigadores que confrontan dilemas éticos al abordar problemas rutinarios de su quehacer teórico y práctico. Estos dilemas éticos tienen repercusiones importantes sobre los Derechos Humanos, por lo que en octubre del 2005 la UNESCO proclamó la “Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos” orientada a fortalecer el respeto a la vida en sus diversas expresiones y a vincular este respeto con Derechos Humanos básicos.

Por otro lado, algunas de las tendencias del conocimiento científico y tecnológico para el siglo XXI, tales como la integración de saberes, la transdisciplinarización, la bioculturización de la tecnología y la integración Ciencia Tecnología Sociedad (CTS) con enfoque humanista (Vásquez-Alonso y cols., 2005, Morin 2001, Petralanda 2005) plantean la necesidad de incluir en los programas de formación de científicos y tecnólogos, no solo la dimensión de conocimiento disciplinar de las ciencias o tecnologías, sino también sus dimensiones ética, comunicacional y social (Echeverría 1998, Lezama 2002, Straka 2003), lo que requiere que los estudiantes de ciencias, particularmente durante su formación de pregrado, analicen las realidades ética, cultural y social de la ciencia y la tecnología.

Además de los dilemas éticos señalados, la educación universitaria de científicos y tecnólogos debe encarar el problema de la deshumanización laboral y económica de su propia praxis profesional. Deshumanización que genera un vacío ético, histórico y cultural que las Universidades e instituciones

educativas no pueden ignorar y que requiere nuevas estrategias educativas para llenarlo. Así, también las Facultades y Escuelas de Ciencias requieren reflexionar sobre su papel en la formación de los futuros científicos y tecnólogos, para que sean personas íntegras, humanas y eficientes, animadas por el deseo de buscar el conocimiento y de contribuir al desarrollo de la sociedad y la cultura.

En este sentido, la Facultad de Ciencias de la UCV (2000) incluyó en su propuesta de transformación curricular, el desarrollo de la dimensión ética de la ciencia y la tecnología, destacando que el proceso educativo de científicos y tecnólogos requiere

“... incluso en la formación profesional ... se consideren objetivos metodológicos y actitudinales que resultan necesarios para la formación profesional...en particular, aspectos de tipo ético, así como modelar el ejercicio profesional por parte del profesor” (Ciencias, hacia el cambio curricular 2000)

En esta dirección, en el año 2001 se inició la asignatura Bioética dirigida a estudiantes de las Escuelas de Biología, Computación, Física, Matemáticas y Química, con miras a desarrollar sus capacidades y competencias para abordar el análisis y reflexión de los principales dilemas éticos de la ciencia y la tecnología (CyT), desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. En este trabajo se presentan los avances de esta experiencia académica.

Marco teórico

La ética aplicada al ámbito de las ciencias naturales se ha denominado bioética, término que, si bien tuvo un origen biomédico (Potter 1971), a los efectos de este trabajo se refiere a la perspectiva epistemológica propuesta por Stepke (1994) y definida por Martínez (2003) como

“El término bioética es un concepto amplio que incorpora una dimensión ética...muy abarcadora e interdisciplinaria. La definición de bioética implica este estudio interdisciplinario de los problemas creados por el progreso

biotecnológico y médico y su repercusión en la sociedad y en su sistema de valores, tanto en el momento presente como en el futuro. Estos elementos definitorios cubren cuatro campos: el teórico (reflexión ética interdisciplinar), la ética práctica (toma de decisiones), el campo legal y el cultural” (p. 11)

y que, recientemente, la UNESCO (2005) define como

“El estudio sistemático, pluralista e interdisciplinario de los asuntos éticos originados por la medicina, ciencias biológicas y ciencias sociales cuando se aplican a los seres humanos y sus relaciones con la biosfera incluyendo asuntos relacionados con la disponibilidad y accesibilidad de los desarrollos científicos y tecnológicos y sus aplicaciones”.

A los fines de este trabajo se tomó en consideración que la ética es un saber complejo, que ha sufrido transformaciones a lo largo de la evolución cultural humana, las cuales deben tomarse en consideración a la hora de diseñar y planificar estrategias de educación ética. Brevemente y según Seoane (2000), la ética en Occidente he tenido cuatro grandes etapas históricas, cada una de las cuales con sus propios valores, fines, ámbitos de acción y criterios de comportamiento moral o actitudes humanamente deseables. La primera etapa, que se extendió hasta la Edad Media, fue una Ética de la defensa del deber y se caracterizó por el monoteísmo axiológico, debido a que los valores y las normas del “buen vivir” eran dictadas por imágenes religiosas o políticas comunes a muchas personas. Luego, durante la Edad Moderna, surgió la Ética de la defensa de la libertad caracterizada por el uso de la razón humana como estrategia para descubrir medios adecuados y alcanzar fines deseados. En la posmodernidad, la ética se caracteriza por el politeísmo axiológico, en el cual cada quién escoge de manera intrasubjetiva sus propios valores personales y, cuando esos valores no tienen una dimensión intersubjetiva, se dificulta la posibilidad de alcanzar acuerdos y por ende de organizar proyectos éticamente válidos y socialmente exitosos, particularmente en contextos pluriculturales o grupos complejos con intereses heterogéneos o contrapuestos, prevaleciendo entonces el poder más fuerte y no necesariamente el más noble o humanizante.

Así, en la actualidad y de cara al siglo XXI se plantea la necesidad de construir una nueva ética, que Seoane denomina *Ética de la Defensa del Derecho a la Voluntad Común* y Cortina (1996) llama *Ética social de mínimos*, la cual propone el pluralismo axiológico junto con la posibilidad de lograr acuerdos intersubjetivos dignos y justos. Es decir, una ética que oriente sobre el mínimo de elementos axiológicos que se podrían convenir entre diferentes personas con miras a construir una sociedad que satisfaga tanto las exigencias de diversidad en los ideales de felicidad de las personas, como la equidad en las oportunidades para conseguirlos.

El pluralismo axiológico requiere aproximarse al análisis de los dilemas éticos o morales de manera abierta, plural y respetuosa de la diversidad humana en todas sus manifestaciones, físicas, cognitivas, emocionales, afectivas y espirituales. Para ello es indispensable la inclusión del diálogo como elemento fundamental en el logro de los acuerdos socio morales necesarios para resolver dichos dilemas. Se dice pues que la ética social de mínimos es una ética del tipo dialógico o discursivo, lo que le permite

“situarse a medio camino entre el absolutismo, que defiende unilateralmente un código moral determinado, y el relativismo, que disuelve la moralidad; entre el utopismo, que asegura la llegada inminente de un mundo perfecto, y el pragmatismo, que elimina toda dimensión utópica perdiéndose en la pura estrategia presente o, lo que es idéntico, en la inmoralidad. Tal vez por estas razones las filosofías morales más relevantes de nuestro momento, tanto ‘liberales’ (Rawls, racionalismo crítico), como ‘socialistas’ (Apel, Habermas, Heller) centran su atención en el diálogo...el tema ético de nuestro tiempo consiste - a mi juicio- en dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y visceralismo. Si es capaz de comunicar-se. Si es capaz de com-padecer”. (Cortina 1996, p. 124)

Desde esta perspectiva, para educar éticamente se requiere posibilitar el diálogo entre los participantes en el proceso educativo, pues la puesta en común de diversos puntos de vista, principios y valores permite resolver o consensuar, mediante el entendimiento lingüístico, problemas de coordinación de distintas intencionalidades humanas, las cuales según Puig (1996) pueden apuntar a fines diversos

“La palabra, o mejor el diálogo, ha de permitir una mejor definición de la situación y de los problemas que presenta la realidad, una mejor comprensión mutua a propósito de los respectivos puntos de vista e intereses y, finalmente, el logro de una coordinación acordada de los respectivos planes de acción o de una sintonización de los fines de cada participante”.

En suma, la educación ética es un asunto complejo que resiste fórmulas simplistas y requiere adecuación de contenidos, estrategias y recursos educativos. Ello se evidencia en los nuevos conocimientos, psicológicos y educativos, sobre la naturaleza de los saberes *ético* y *moral*, que incluyen *conocimientos conceptuales* (conceptos y contenidos éticos filosóficos y morales), *procedimentales* (modos y maneras de desarrollar los contenidos éticos o morales, prácticas y reglas), *estratégicos* (estrategias y recursos para utilizar en diversas circunstancias los contenidos conceptuales y procedimentales) y *actitudinales* (valores, principios, actitudes, normas, hábitos con los cuales las personas conforman en sí mismas su saber ético y moral y lo proyectan en su quehacer social). Además, ambos saberes están constituidos por diversos elementos, tales como, *valores* que forman el marco conceptual desde el cual las personas proporcionan sentido, orientan los juicios y las acciones y toman decisiones de vida; *principios* que son aquellos enunciados formales, individuales o colectivos, que permiten el desarrollo y aplicación de valores y que suelen referir a valores o conjuntos de valores organizados y articulados con un fin determinado; *prácticas de respeto* o maneras de cumplir valores y principios en las acciones socio-morales y *reglas de procedimiento* o conjunto de conocimientos estratégicos que hacen efectivos los valores, principios y prácticas de respeto, en el contexto de las acciones socio-morales concretas (Tealdi 2005).

En este conjunto general de elementos, los valores constituyen metas y referentes de vida que condicionan la manera como las personas perciben y representan el mundo perteneciendo al ámbito de los ideales, de lo que es preferible (Gómez y Guitart 1993). Los valores son creencias prescriptivas que trascienden lo concreto, algunos como “la paz”, con *dimensión terminal*, nos indican a donde queremos llegar y otros como “la responsabilidad”, con *dimensión instrumental*, los modos como queremos llegar.

Los diversos elementos del saber ético o moral influyen en el comportamiento de las personas y los modos en que las sociedades y culturas regulan dicho comportamiento. Así, tanto los valores como los principios conforman las *actitudes* de las personas, es decir, sus disposiciones a actuar o reaccionar de cierta manera frente a diversos estímulos, reales o imaginarios. Las actitudes requieren una representación mental del objeto ante el cual la persona reacciona (i.e., un dilema ético), la cual no es necesariamente consciente o se ajusta a la realidad y, aunque es personal, está influenciada por los grupos sociales y culturales a los que se pertenece. Por ello, las actitudes son susceptibles de ser educadas y pueden ser mejoradas y desarrolladas asertivamente. Así, la educación ética debe orientar la formación y desarrollo de actitudes, proceso que debe ser armónico para que las personas puedan *respetar* las normas o reglas sociales para actuar de determinada manera en situaciones específicas. Además, la educación ética debe orientar sobre la elaboración de normas para que éstas efectivamente promuevan valores y principios éticos socialmente deseables.

En suma, los conocimientos y elementos de los saberes ético y moral conforman un todo dinámico e interactivo complejo, que las personas proyectan sobre sí mismas y sobre la sociedad conformando sus maneras y modos de responder a dilemas de naturaleza ética. Por tanto, los programas de educación ética deben promover en los educandos una buena estructuración de esos elementos y conocimientos, con miras a evitar trastornos de la personalidad moral por carencias o deformaciones de los mismos (Puig 1996, Petralanda 2000, 2004, 2005, 2006, 2007). El fin último de dichos programas debe ser la educación de *personas moralmente autónomas*, capaces de regular sus comportamientos desde sí mismas y con criterios propios, sea en contextos socio-morales concretos o abstractos, para evitar así el fenómeno conocido como *doble moral* o “haz lo que digo pero no lo que hago”, que tantos problemas ha generado durante buena parte del siglo XX. En términos generales, cabe citar la recomendación general de Oser (2000)

“debemos inhibir los siete pecados capitales de la educación moral: relativismo, adoctrinamiento, cinismo, conocimiento superficial, insensibilidad a las reivindicaciones morales, falta de coraje moral y escepticismo sobre

la perspectiva de un mundo mejor. Incluso en la sociedad postmoderna la presuposición de que cada niño (o persona) tiene la oportunidad de ser una persona moral es convincente”.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, la educación ética que se plantea en este trabajo se inserta en el paradigma humanista cuyos postulados básicos (Hernández 1998) señalan la integralidad de la persona y la necesidad de consolidar su “yo” o “mismidad”; su capacidad de autorrealización, de apego y desarrollo social y sus diversas capacidades para decidir sobre sus vidas. Todo ello requiere de un medio educativo propicio, es decir con valores y principios éticos sólidos y genuinos, a la vez que empático y no amenazante, para así favorecer el desarrollo de las mejores potencialidades de cada persona.

Además, la propuesta de educación ética desarrollada tomó en consideración los nuevos horizontes del conocimiento científico y tecnológico, la actual problemática del desarrollo científico y tecnológico mundial y las necesidades laborales que de allí se derivan, las cuales requieren nuevas habilidades y competencias profesionales que incluyen las competencias éticas y morales (Lipmann 1994).

Metodología

El diseño de la asignatura Bioética se vinculó a la conceptualización bioantropológica del conocimiento, con una perspectiva ecológica de percepción de la realidad y del conocimiento ético y su diversidad (Petralanda 2007) en relación con el análisis de problemas (Echeverría 1998; Martínez 2002). Así, el análisis ético se interpretó desde la perspectiva de la ética social de mínimos (Cortina 1996) como un proceso biocultural dialógico, de búsqueda de elementos éticos compartidos entre diversos interlocutores, para lograr acuerdos inter subjetivos y generar, así, modos enriquecedores de desarrollar las ciencias y las tecnologías y de satisfacer las exigencias de equidad y de pluralidad en el desarrollo social.

El trabajo se realizó en la modalidad de investigación-acción-reflexión, siendo los estudiantes y los docentes sujetos del proceso educativo. La necesidad de diseñar la propuesta educativa generó varias preguntas metodológicas ¿cómo educar éticamente a científicos y tecnólogos? ¿Cuáles valores y principios educar en la ciencia y la tecnología? ¿Se educa solamente en los principios y valores del método científico? ¿Cuáles serían los principios y valores de cara a nuevos principios metodológicos como el de complejidad e incertidumbre? ¿Debemos resolver la cuestión metodológica antes de introducir la educación ética en los programas de educación científica y tecnológica?

Para ir respondiendo a esas preguntas se escogió la perspectiva metodológica de la ética dialógica y, para ello, la identificación y análisis de los principios y valores éticos a incluir en la propuesta educativa se inició mediante consulta documental de diversos pensadores y filósofos de la ciencia y la tecnologías, así como consulta personal a un grupo de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias, adscritos a la Escuela de Biología.

Los modelos y estrategias de educación ética utilizados en el trabajo se orientaron a desarrollar la personalidad moral de los estudiantes promoviendo el desarrollo de su sensibilidad ética; de su juicio valorativo o capacidad de argumentación y fundamentación racional y dialógica de afirmaciones éticas y de su autorregulación ética o voluntad moral que involucra las decisiones de acción motivadas por los juicios morales y los sentimientos morales (Puig 1996).

Los estilos de aprendizaje fueron analizados según la prueba diseñada por Alonso, Gallego y Honey (2000).

Resultados

El proceso de educación ética en la Facultad de Ciencias de la UCV se inició en el año 2001 con la apertura de la asignatura Bioética y posteriormente, en el 2004, la Dirección de la Escuela de Biología solicitó una propuesta (Petralanda 2004, 2005) para transversalizar la ética en diversas asignaturas del currículo de biología, lo que fue aprobado y apoyado por la Comisión Curricular de dicha Escuela, a la vez que se incluyó la ética como eje transversal del nuevo modelo curricular propuesto para la Escuela de Biología (Comisión Curricular 2005).

La asignatura Bioética tiene carácter de materia complementaria para los estudiantes de Biología y de electiva para los estudiantes de las escuelas de Física, Computación, Matemáticas y Química, estando también inscrita en el PCI de la UCV. Se ha dictado durante ocho semestres consecutivos y la han cursado más de 70 estudiantes, de los cuales, el 48% cursaba entre 3° y 5° semestre de su carrera y el 56% el 8° semestre o más, siendo el 63% mujeres y el 37% hombres.

La *estructura de las clases o encuentros académicos* (4 horas semanales de duración) se modifica semestralmente para ajustarla a los intereses y perfiles de los grupos de estudiantes que cursan la asignatura, pero en términos generales una clase consiste en:

- * Lectura personal de asignaciones y reflexiones o ensayos. Análisis de casos, discusión dialógica entre todos (Inicio de la sesión).
- * Socialización y argumentación. Generación social de puntos de cuestionamiento.
- * Análisis de preguntas y búsqueda dialógica de respuestas y acuerdos.
- * Generación (mediada por la docente) de incertidumbre y tolerancia cognitiva.
- * Acuerdos sobre nuevas asignaciones de interés común e individual (Cierre).

La evaluación es formativa y continua, en base a portafolios estudiantiles individuales, en los cuales se recogen las participaciones en clase y los trabajos escritos que incluyen ensayos libres y el análisis de Guías de Reflexión elaboradas especialmente para cada tema tratado en el curso. La evaluación final de los portafolios se decide entre todos, docente y pares, mediante auto evaluación y coevaluación.

Para el diseño instruccional de la asignatura se identificaron y seleccionaron valores considerados necesarios para los estudiantes y profesionales de las ciencias y las tecnologías, según el marco teórico anteriormente planteado (Petralanda y cols., 2005, 2006; Petralanda 2007). Nueve docentes especialistas de las disciplinas Biología Animal, Biología celular, Bioquímica, Ecología, Principios de Biología, Tecnología de Alimentos y Zoología, fueron consultados mediante una encuesta diseñada para tal fin, consistente un listado de 71 valores elaborado en base al análisis documental de principios y valores éticos señalados como de importancia para los venezolanos y para el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, tanto en Venezuela como en el mundo (Zapata y cols., 1996; SIVENSA 1998). Los valores seleccionados por los docentes como esenciales fueron agrupados en categorías, en torno a tres dimensiones axiológicas, intrasubjetiva, intersubjetiva humana, intersubjetiva biosférica y abstracta, según se indicó previamente (Petralanda y cols, 2006).

En concordancia con este objetivo, las *estrategias didácticas* utilizadas en la asignatura Bioética consisten en articular los aspectos sensibles, racionales y volitivos del conocimiento ético y moral en los estudiantes.

Se requiere un promedio de 3.4 encuentros semanales para que los estudiantes comiencen espontáneamente a exponer sus puntos de vista y a argumentarlos dialógicamente entre si. Según ellos expresan, esto se debe a un desconocimiento del lenguaje ético ya que aunque 100% puede definir el término ciencia o persona, menos del 70% define ética y solo utilizando términos jurídicos o con connotación punitiva.; menos del 50% cree que puede definir bioética y menos del 30% ética dialógica o de mínimos, autonomía moral, personalidad moral o competencias morales.

Las *actividades didácticas* incluyen

1. Analizar nociones fundamentales sobre lo que se considera saber científico y saber ético y reflexionar sobre la importancia de la ética en los diversos momentos del quehacer científico.
2. Reflexionar sobre los errores del pensamiento, su repercusión en la construcción del conocimiento y las responsabilidades éticas que de ello derivan.
3. Iniciarse en el conocimiento de las distintas tipologías éticas desarrolladas a lo largo de la historia. La ética en la actualidad.
4. Reflexionar sobre los estereotipos psicosociales de las ciencias y los científicos y su importancia en la manera en que éstos construyen el conocimiento: Los valores humanos en científicos y tecnólogos.
5. Debatir las connotaciones éticas de los diferentes enfoques epistemológicos de las ciencias y las tecnologías: Nuevos paradigmas de la ciencia; perspectiva de género; etnociencias y etnotecnologías; pensamiento andino americano, enfoque CTS.
6. Analizar algunos de los problemas contemporáneos de la praxis científica y tecnológica. Mejoramiento de lo humano y tecnologías convergentes; manipulación genética de seres vivos; desarrollo tecnológico y ambiente; ciencias, tecnologías y desarrollo.
7. Reflexionar sobre las responsabilidades éticas de la mala praxis científica y tecnológica: Fraude y plagiarismo; patentes y uso privado del conocimiento público; consentimiento informado y derecho a la privacidad de la vida humana.

Los valores y principios éticos, así como las actividades didácticas, se articulan y movilizan en torno a dilemas éticos de importancia actual en la ciencia y la tecnología. El temario de la asignatura es analizado por los estudiantes y ajustado consecuentemente cada semestre. Como ejemplo se muestran los temas y preguntas que se analizarán durante el semestre académico II-2006:

- ❖ Introducción al curso. Análisis y concertación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el manejo de los contenidos del curso.
- ❖ Los velos de la ciencia: La variación de lo “científicamente correcto” a lo largo de la historia. ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es el conocimiento científico? Algunos errores del pensamiento.
- ❖ Los velos de la ética: Las tipologías éticas a lo largo de la historia. ¿Qué es el conocimiento (bio) ético? ¿Existen puntos de encuentro entre conocimiento ético y conocimiento científico? La dimensión ética de la ciencia y la tecnología.
- ❖ Las nociones de mismidad y alteridad: Objetividad, subjetividad y propuestas sobre surgimiento de la conciencia en los humanos ¿Qué es lo uno y qué es lo otro en la evolución biológica? La perspectiva de género. Valores humanos, ciencias y tecnologías ¿Cómo es la persona que vive en el científico?
- ❖ Ética de la Vida: Investigación con animales; la revolución terapéutica (vacunas y medicamentos); mejoramiento de lo humano (eugenesia, eutanasia, tecnologías convergentes), manipulación genética de lo humano. Derechos Humanos relacionados.
- ❖ Ética ecológica: De Eros a Gaia, ciencia, tecnología y ambiente; clones y diversidad. Derechos Humanos, los derechos de tercera generación.
- ❖ Ética y tecnología: Problemática contemporánea de la tecnología y la tecnociencia; ética y realidades virtuales. Derechos humanos.
- ❖ Etnociencias y etnotecnologías: La diversidad en la génesis del conocimiento científico y tecnológico, repercusiones éticas de nuevas racionalidades científico-tecnológicas. ¿Existe una problemática ética en las ciencias no naturales?
- ❖ Ética del desarrollo: Ciencias, tecnologías y desarrollo económico; ¿Quién decide por quién?
- ❖ Los propósitos sociales de la ciencia: ¿Lealtad hacia quién? patentes e investigación científica y tecnológica. Derechos humanos y principios bioéticos.

- ❖ Ética en acción: ¿Cómo ejercer los derechos? Códigos éticos y deontológicos; optimización de los valores en la ciencia; regulación de riesgo e impacto: plagiarismo, pseudo ciencia.
- ❖ La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005).

Análisis de resultados

El análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes mostró que tienen tendencia hacia los estilos reflexivo y pragmático, es decir, manifiestan alto interés en procesar información y estructurarla para luego llevarla a la práctica. Estos resultados fueron considerados en el diseño o selección de estrategias y recursos instruccionales de la asignatura Bioética que fueran adecuados a los intereses, debilidades y fortalezas de los estudiantes.

Los valores se organizaron en torno a tres dimensiones axiológicas:

- ❖ Dimensión intrasubjetiva personal o de la mismidad (lo que soy yo).
- ❖ Dimensión ínter subjetiva o de la otredad (lo que no soy yo) o alteridad humana
- ❖ Dimensión ínter subjetiva o de la otredad (lo que no soy yo) o alteridad ambiental o biosférica.

En cada una de estas dimensiones se identificaron valores (terminales e instrumentales), los cuales se organizaron en grupos conformando macrovalores –valores que incluyen e integran gran número de valores terminales e instrumentales- los cuales pudieran, a su vez, constituir principios éticos o morales para los estudiantes. Los macrovalores a desarrollar serían la preservación de la diversidad, la elegancia cognitiva, la paz y la libertad. El proceso de agrupación de valores siguió una jerarquía de inclusión en la que se colocó como máxima expresión el **Principio Vida** (Jonas 2003), el cual se

constituyó en uno de los *ejes transversales* de la asignatura, por ser sujeto y objeto de estudio de las ciencias biológicas y naturales. Los otros ejes fueron la *diversidad* y la *elegancia cognitiva*.

La diversidad es un macrovalor, cuasi principio en las ciencias biológicas, que se conceptualiza como característica de la expresión y proceso de transformación de la vida. La Elegancia cognitiva es un término que se elaboró durante la realización de este trabajo para designar un marcovalor, cuasi principio metodológico para el quehacer científico y tecnológico. El término se definió como el conjunto de valores instrumentales y terminales inherentes al proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, que permiten a los científicos y tecnólogos conocer, comprender y transformar diversas realidades, interactuar con pares científicos y tecnólogos, con la sociedad, la historia y la cultura (ver descripción detallada en Petralanda 2005, 2007). La elegancia cognitiva incluyó valores individuales y sociales o de convivencia, tales como orden; pulcritud; organización; exhaustividad; coherencia; reflexividad; creatividad; curiosidad; paciencia; amor por el conocimiento; tolerancia ante el error (propio y ajeno, desde una perspectiva asertiva); valoración del otro, la otra y lo otro; apertura al debate y honestidad. De lo anterior se desprende la vinculación de la elegancia cognitiva con el Principio de Responsabilidad (Jonas 1984).

Se da por supuesto que, científicos y tecnólogos que valoren y respeten el Principio Vida y expresen Elegancia Cognitiva estarán contribuyendo a generar conocimientos que promuevan la paz y la libertad.

La Valoración del Principio Vida y la Elegancia Cognitiva definidos en esta propuesta educativa se relacionan con el Principio Vida y el Principio de Responsabilidad de Jonas, en cuanto que

“lo singular de la actual situación de la humanidad, producida por ella misma, es que esas dos facetas de la responsabilidad moral, la metafísica del instante y la causal de los efectos futuros, fluyen la una en la otra, dado que la amenaza que pesa sobre el futuro total eleva repentinamente la tarea de la mera protección física de este último al rango de un interés metafísico, con lo que hace de la prudencia preventiva puesta a su servicio el más urgente deber trascendente. Es decir, en este contexto el “instante” de la decisión ya no es el del individuo y

el de su propia acción a corto plazo, sino ante todo el “instante” del género humano en su obrar social global. Para la novedad de esta situación, que asigna al saber acerca de las consecuencias, y por tanto al conocimiento científico, un papel nunca visto, no nos ha preparado ninguna doctrina de los deberes anterior, por lo que aquí la teoría ética se enfrenta a una tarea nunca antes emprendida por ella” (Jonas, pp. 323).

La articulación entre la Valoración del Principio Vida y la Elegancia Cognitiva, así como con otros aspectos educativos, tales como el propósito del conocimiento ético deseable en la propuesta educativa (ie., intrínseco y aplicable al propio sujeto más que a la resolución directa de problemas éticos generales); la intención de dicho conocimiento (ie., apreciación y sensibilización de los participantes a la interpretación y reflexión sobre valores para que éstos tengan significados propios para cada uno de ellos) y los criterios de calidad del proceso educativo (ie., construcción de múltiples significados y autorreflexión permanente de los participantes mediante procesos de refutación y argumentación éticamente justificados) se articularon entre sí.

El proceso de conocimiento, aprecio y desarrollo de estos valores y principios por parte de los estudiantes, así como el fortalecimiento de las herramientas cognitivas básicas necesarias para favorecer dicho proceso constituyó el objetivo central de la asignatura Bioética y del proceso de transversalización de la ética en la Facultad de Ciencias. El fin último es favorecer el desarrollo integral y autónomo de la personalidad moral de los estudiantes, expresada en su respeto y valoración de la vida, en sí mismos y en la otredad, humana o no, concreta o abstracta. En este sentido, los espacios académicos y la organización de las estrategias y actividades educativas en aula fueron de gran importancia para generar espacios académicos que promuevan la estructuración de redes cognoscitivo/socio afectivas de valores y principios éticos, con complejidad creciente (Petalanda 2007), desde la perspectiva de la ética discursiva o dialógica de mínimos descrita en el marco teórico. Los resultados muestran que la utilización del diálogo como expresión de la capacidad argumentativa, por parte de los estudiantes, es una de las mayores dificultades para el trabajo en aula, ya que los estudiantes afirman sentir “sorpresa” ante las estrategias y actividades didácticas utilizadas, las cuales los involucran activamente como sujetos en la búsqueda argumentativa del conocimiento ética y en la resolución de dilemas socio morales de la ciencia y la tecnología.

Conclusiones

La educación ética en la Facultad de Ciencias de la UCV se ha orientado desde la ética dialógica de mínimos y la perspectiva educativa humanista. El propósito educativo general no ha sido la imposición dogmática de principios, valores o normas éticas que justifiquen decisiones apresuradas sobre la utilización o no de cierta tecnología, método o procedimiento científico, sino el fortalecimiento y desarrollo de la personalidad moral autónoma y coherente de los estudiantes de ciencias y tecnologías, utilizando como medio los dilemas éticos más relevantes del conocimiento científico y tecnológico actual.

Se ha hecho énfasis en el “aprender haciendo”, es decir, investigando y reflexionando sobre la búsqueda del conocimiento y la utilización posterior de dicho conocimiento, sea para el avance de la ciencia y la tecnología o para el desarrollo humano. Para ello se fortalecen los conocimientos conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales básicos de los estudiantes, para que puedan enfocar integralmente los dilemas éticos de la ciencia o la tecnología y sus posibles soluciones, así como reflexionar sobre sus valores y actitudes personales frente a ellos. Así, la educación ética en la Facultad de Ciencias se orienta a promover el desarrollo de la personalidad moral de los estudiantes, tanto desde la perspectiva ínter subjetiva como desde la intrasubjetiva, lo que ha requerido que el aula de clases sea un lugar de encuentro dialógico, empático y no amenazante, que favorezca la reflexión ética y moral individual y colectiva mediada por el docente y por los propios estudiantes.

De esta manera, la educación ética en la Facultad de Ciencias se orienta hacia la necesidad, cada vez más apremiante para las Universidades, de preparar a los jóvenes para el trabajo profesional, para que ellos con sus propios criterios y desde el trabajo, desarrollen el conocimiento y la cultura, a la vez que construyen proyectos personales de vida autónomos, humanizantes y satisfactorios. Se busca así favorecer que la Universidad cumpla su verdadero rol en la sociedad, cual es el de anticipar nuevos caminos de desarrollo de la historia y la cultura humanas, de manera integral y armoniosa, y no el

de ser simplemente instrumento de capacitación laboral, sin siquiera plantearse los conflictos éticos de la persona en la cultura y la sociedad, o de la ciencia y la tecnología frente al futuro. Desde esta perspectiva ética de la educación universitaria se aspira a que los científicos y tecnólogos del mañana generen Ciencias y Tecnologías mediante las cuales lo verdadero, lo bello y lo bueno no sean utopías, sino expresiones concretas de lo posible, de la esperanza en lo humano.

Referencias

- ALONSO, C.; GALLEGO, A.; HONEY, S. (2000). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- CORTINA, A. (1996). *Ética mínima*. Tecnos:Madrid.
- ECHEVERRÍA, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*. Madrid, España: Akal.
- GÓMEZ, A.; GUITART, A. (1993). Las estrategias de enseñanza aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores. En: C. Monereo e I. Solé (eds). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Edebé:Barcelona.
- HERNÁNDEZ, G., R.(1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Mexico:Paidós.
- JONAS, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University Chicago Press:Chicago.
- JONAS, H. (2003). *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Trotta: Madrid.
- LEZAMA, J. (2002). *Antropología, bioética, ingeniería genética*. Caracas: UCAB.
- LIPMAN, M. (1994). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *La nueva ciencia*. México: Trillas
- MARTÍNEZ, M. (2003) Perspectiva epistemológica de la bioética. *Heterotopia* 1:9-32.
- MORIN, E. (2001). *El método. Las Ideas*. Paris: Catedra.
- OSER, F (2000). Futuras perspectivas de la educación moral. *Rev. Org. Iberamer* 38: 205- 233.

- PETRALANDA, I. (2000). *Bioética e Investigación en Salud Pública*. XLVII Asamblea General Ordinaria y Jornadas Científicas. Sociedad Venezolana de Salud Pública y Red de Sociedades Científicas Médicas Venezolanas. Mimeo: Dirección Escuela de Biología, Facultad de Ciencias, UCV.
- PETRALANDA, I.; VILLARROEL, G. (2004). Ética en la educación científica y tecnológica en la Facultad de Ciencias, UCV: I. Fundamentación epistémica. EN: *Memorias Jornadas de la Facultad de Ingeniería (JIFI)*. Caracas:Venezuela
- PETRALANDA, I. (2005). Elegancia cognitiva: El arte de pensar y hacer ciencia y tecnología. En: *Recursos instruccionales de la asignatura Bioética*. Caracas: Facultad de Ciencias, UCV.
- PETRALANDA, I.; SALAZAR, C.; FERREIRA, C., PEREYRA, E.; DELGADO, L.; GONZÁLEZ, Z.; HERNÁNDEZ, J.; MATOS, M., SALAZAR, M.; WINCKLER, M., VILLARROEL, G. (2005a). Ética en la educación científica y tecnológica: Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 2005 Número Extra.
- PETRALANDA, I. (2006). “Ética y bioculturalidad: El reconocimiento del otro(a) en la salud”. EN: Memorias de las IX Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación. Caracas: UCV. En prensa.
- PETRALANDA, I.; SALAZAR, C.; FERREIRA, C., PEREYRA, E.; DELGADO, L.; GONZÁLEZ, Z.; HERNÁNDEZ, J.; MATOS, M., SALAZAR, M.; WINCKLER, M., VILLARROEL, G. (2006a). Ética en la educación científica y tecnológica: Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. VI Seminario Los Problemas Éticos en| Venezuela: La dimensión ética de las ciencias y las tecnologías. Caracas: UCV. 2007. En prensa.
- PETRALANDA, I. (2007). Ética en la educación científica y tecnológica en la Facultad de Ciencias de la UCV: El principio vida y la elegancia cognitiva. EN: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación Educativa y II Congreso Internacional “Por una pedagogía para la participación”*. Caracas: UCV
- PUIG, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SEOANE, J. (2000). *Introducción al Curso de Ética en Salud*. UCAB, Dirección de Estudios de Postgrado.
- SIVENSA. *Transmisión de valores en el aula*. Caracas: Cátedra Fundación SIVENSA. 1998.
- STRAKA, T. (2003). Educando para la vida digna: Escuela, ética y desarrollo. En: *Educar para vivir*. Caracas: Paulinas.
- TEALDI, J.C. (2005). “Para una declaración universal de bioética y derechos humanos: Una visión de América latina”. *Rev. Brasileira de Bioética*, 1(1):7-17.
- VASQUEZ-ALONSO, A.; ACEVEDO-DÍAZ, J., MANASSERO MASS, M. (2005) Mas allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Rev Elect Ens Ciencias* 4(2).
- ZAPATA, RAMON. *Valores del venezolano*. Caracas: IESA. 1996.
- UNESCO (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Ginebra: UNESCO.

RESUMEN

El vertiginoso avance de las tecnologías de información y comunicación (TICs) ha suscitado cambios relevantes en todos los ámbitos de la sociedad. Específicamente en la educación, la incorporación y uso de los diversos recursos tecnológicos permite introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre todo por su influencia en las formas de producción y difusión del conocimiento. Dentro de este contexto, se observa que la modalidad de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación, se ve en la necesidad de replantear las tradicionales estrategias y recursos didácticos consistentes en la exposición del docente para aclarar las dudas de los estudiantes, razón por la que se presenta la propuesta inicial de una investigación cualitativa de tipo etnográfica, a través de la cual se pretende interpretar el significado del uso de las tecnológicas de información y comunicación en el proceso de formación docente, a partir de la experiencia vivida por los cursantes del Seminario Informática e Investigación del Núcleo Regional de Barquisimeto durante los períodos lectivos 2005-1 al 2006-1. Vale la pena resaltar que este estudio se encuentra en su etapa inicial y por tanto, a partir de la exposición de la misma, se pretende intercambiar opiniones cuyos aportes pudieran contribuir para el desarrollo de la investigación.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DOCENTE,
TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES:

**Una experiencia de los Estudios
Universitarios Supervisados
de la Escuela de Educación de la UCV**

DASHA ELBA QUERALES WOLKOW
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
dashaqw98@yahoo.com

Introducción

Entre los acontecimientos más significativos de la sociedad contemporánea se destaca la incursión de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en el ámbito educativo, las cuales permiten introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre todo por su influencia en las formas en que se puede producir y divulgar el conocimiento. Específicamente, en diversas universidades venezolanas, la incorporación de los medios y recursos tecnológicos han demostrado su capacidad para transformar los tradicionales procesos administrativos (en cuanto almacenamiento, control y disseminación de datos e información) y académicos de docencia e investigación, convirtiéndose en una herramienta de uso indispensable para introducir mejoras en la calidad de la educación.

De acuerdo con Marqués (2005) estas tecnologías:

Se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje.

En este sentido, la puesta en práctica de ambientes de aprendizaje apoyados en TIC, permite la formación integral del estudiante mediante la promoción de acciones pedagógicas que generan no sólo el desarrollo de habilidades organizativas, destrezas para el análisis, comunicación y evaluación y de actitudes para la cooperación, la toma de decisiones, la solución de problemas, entre otros; sino que además propician el sentido de pertenencia del aprendizaje y la construcción de saberes.

Sobre la base de estas consideraciones, partió la necesidad de incorporar el uso de las TIC en los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación, Región Centroccidental, la cual representa una modalidad de estudio semipresencial que se caracteriza por el desarrollo asesorías grupales e individuales, organizadas en bloques que se repiten cada tres semanas, conformando un total de cinco (5) asesorías al semestre, incluyendo la contemplada para la reparación. En los actuales momen-

tos, muchas de las asignaturas se han visto obligadas a reducir a tres (3) los números de encuentros debido al constante incremento del pasaje aéreo para traslado del profesor-asesor no adscritos al centro regional, quien viaja desde Caracas hacia la ciudad de Barquisimeto. Asimismo, la permanencia de los profesores-asesores en esta condición se ve limitada por la carga horaria de las diversas asignaturas que tiene que impartir en las asesorías grupales, lo que indiscutiblemente afecta el tiempo que pudiera destinarse para las asesorías individuales, estas últimas de gran necesidad para aclarar las dudas que se le presentan al estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Ante la situación antes expuesta, algunos docentes responsables de las diversas asignaturas que se imparten dentro de la carrera de Educación, como son Teoría de la Planificación, Planificación Educativa Regional, Técnicas de Información y Documentación e Inglés, se han visto en la necesidad de utilizar los servicios de correo electrónico y los foros de discusión que ofrece Internet para aclarar dudas, intercambiar fuentes documentales y para el envío de las asignaciones realizadas por los estudiantes. No obstante, resulta conveniente superar las estrategias basadas en la simple transmisión-recepción de información y promover el uso de las TIC mediante la organización de ambientes integrales de formación, donde el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje y éste no se limite al cumplimiento de una situación pedagógica en sí misma, sino que se extienda a la posibilidad aplicativa dentro de su ejercicio profesional.

De allí parte la inquietud de incorporar el *Seminario de Informática e Investigación* en los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación, Región Centroccidental, el cual se planteó inicialmente como propósito introducir al estudiante en el manejo conceptual y empírico en torno al uso de las diferentes herramientas de las tecnologías de información y comunicación que pueden ser utilizadas para el arqueo, selección, revisión, organización y análisis de documentos de interés académico en el área de educación. De este modo, se pretende familiarizar al participante con el área de las TICs para conocer los alcances (beneficios) y limitaciones (restricciones) que brindan las herramientas comunicacionales al proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

El *Seminario de Informática e Investigación* representa un espacio de intervención conformado por tres procesos integradores: 1) El de reflexión y diálogo, en torno a las diferentes perspectivas relacionadas con el uso de las herramientas y servicios que ofrecen las TICs como apoyo al quehacer investigativo; 2) el de indagación y experimentación, orientado a promover el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes conducentes a la interacción e intercambio de experiencias con profesionales en el área educativa, así como al establecimiento de estrategias y criterios metodológicos para la búsqueda, el arqueo, la selección, recuperación y revisión de documentos e información de interés académico y de investigación; 3) el proceso de construcción del conocimiento en la acción (saber hacer), en donde el participante construye diversas experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión y la práctica que implica el uso de herramientas y servicios de las TIC, tales como los navegadores y buscadores, las páginas web de contenidos educativos, los documentos electrónicos (libros, revistas y artículos a texto completo), las bases de datos y las bibliotecas virtuales, el correo electrónico, las listas de correo, la transferencia de archivo, el chat o charlas virtuales y el foro de discusión.

A partir de la experiencia académica vivida por los cursantes del Seminario Informática e Investigación del Núcleo Regional de Barquisimeto durante los períodos lectivos 2005-1 al 2006-1, se pretende desarrollar una investigación cualitativa etnográfica cuyo objetivo general se oriente a interpretar el significado del uso de las tecnológicas de información y comunicación en el proceso de formación docente. Para ello se adopta la teoría constructivista como fundamento teórico y el encuadre metodológico propio de la etnografía, la cual permitirá a la investigadora una aproximación al objeto de estudio en referencia, no sólo al observar los avances que tienen los cursantes del Seminario al utilizar las TICs dentro de su proceso de aprendizaje como docentes en formación, sino además registrar qué dicen éstos sobre su implementación dentro de su propia práctica como docentes en ejercicio.

Marco Teórico

Ortegado (1998) y Stojanovic (2002) coinciden en que el uso de las herramientas que ofrecen las TICs requiere de un conjunto de competencias y destrezas de parte de los estudiantes y los profesores. Esta última autora, además, plantea que a partir del constructivismo:

Se pueden promover ambientes instruccionales que incorporando las tecnologías favorezcan la creación de nuevas formas de aprendizaje centradas en el que aprende, al permitir un mayor grado de libertad en los estudiantes, facilitar una mejor retroalimentación y estimular el aprendizaje colaborativo en la construcción de soluciones significativas a diversos problemas.

Sobre la base de estos argumentos y con el propósito de sustentar la investigación a realizar, se toman en consideración los supuestos y principios de la teoría constructivista, desde donde se destaca la importancia que tienen las construcciones mentales del individuo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de las cuales “va descubriendo, elaborando, reinventado, haciendo suyo el conocimiento. (...) lo que interesa es que el individuo aprenda a aprender, que sea capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis” (Pabón, 2004). Para ello, el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el aprendiz su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior de desarrollo.

Dentro de la perspectiva constructivista, se destacan dos enfoques: el primero, basado en el descubrimiento el cual establece que los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos; el segundo, sustentado en los principios del aprendizaje significativo, en donde el alumno se convierte en activo constructor de su propio aprendizaje gracias a los significados que le aportan tanto sus conocimientos y saberes anteriores, así como sus experiencias previas y personal, los cuales sirven para relacionarlos con los nuevos conceptos que se pretenden adquirir.

Los aspectos anteriormente mencionados permiten destacar que desde la concepción constructivista, la enseñanza se orienta hacia el logro de que los estudiantes “aprendan a pensar, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que le permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales” (Flórez, 1999: 47).

En consecuencia se puede inferir que esta teoría le otorga gran relevancia a los diversos procesos cognitivos del sujeto, quien a partir de las capacidades para reflexionar y razonar por sí mismo, puede ir descubriendo, reinterpretando o construyendo el sentido de sus propios conocimientos a través del aprendizaje, teniendo también como apoyo la figura del docente quien facilita algunas estrategias o crea ambientes estimulantes de experiencias que propician el acceso o desarrollo a estructuras cognitivas superiores.

De acuerdo con Bustos citado por Tamayo (1999: 82) diez (10) son los principios que aplica la didáctica constructivista a la enseñanza:

- 1.- PRINCIPIO DE LAS ESTRUCTURAS PREVIAS.** Todo conocimiento consiste en asimilar nuevas experiencias en función de estructuras mentales disponibles con anterioridad.
- 2.- PRINCIPIO DE LA ACCIÓN-REFLEXIÓN.** La investigación sobre procesos de asimilación de conocimiento se constituye en una alternativa para convertir la enseñanza en un objeto de conocimiento.
- 3.- PRINCIPIO DEL CONTRAEJEMPLO Y NO DEL CONTRA-ARGUMENTO.** El docente está pendiente para que en el desarrollo de la sustentación de concepciones previas se pueda incitar a la sospecha de que las cosas podrían ser de otra manera. Sembrar la duda, interrogar desde otra perspectiva, se ha mostrado productivo para desencadenar procesos de desequilibrio que pongan al alumno en una actitud de búsqueda.
- 4.- PRINCIPIO DE RECUPERAR LA HISTORIA.** El docente que conoce la disciplina que enseña puede mostrar qué dice la historia y cómo se fueron construyendo los conceptos o teorías que ahora se asumen como paradigmas explicativos.

- 5.- **PRINCIPIO DE LA TRADUCCIÓN.** Consiste en la capacidad creativa del docente para ilustrar con ejemplos y experiencias concretas, con actividades lúdicas o prácticas, las ideas, teorías o conceptos fundamentales de lo que se quiere explicar.
- 6.- **PRINCIPIO DE LA ESPECIALIZACIÓN.** Para evitar que el docente sea un simple repetidor de una secuencia didáctica determinada, debe ser un especialista en la disciplina que enseña. Esto le permitirá seleccionar mejor los contenidos proponiendo nuevas formas de enseñanza.
- 7.- **PRINCIPIO DEL MANEJO DIDÁCTICO DEL ERROR:** Se trata de aprovechar los errores y equivocaciones de los estudiantes para reconstruir su proceso de comprensión e identificar en qué momento comenzó su confusión.
- 8.- **PRINCIPIO DE TRABAJAR POR PROYECTOS.** Se trata de superar la memorización y la repetición y utilizar la comprensión de los temas para la solución de los problemas reales.
- 9.- **PRINCIPIO DE EVALUACIÓN SUBJETIVA.** Se trata de reconocer en cada sujeto los logros en sus niveles de comprensión, en lugar de calificar, discriminar o cuantificar los contenidos de aprendizaje.
- 10.-**PRINCIPIO SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTOS.** Reconocer que existen múltiples formas o estilos cognitivos sobre la base del supuesto: nadie conoce de la misma manera que el otro. Inteligencias múltiples y estilos cognitivos diversos conllevan a dar un tratamiento individualizado en el proceso de enseñanza y de evaluación.

Por su parte, Stojonovic (ob. cit) establece la relación entre los principios antes mencionados y las tecnologías de información y comunicación cuando señala que estas últimas permiten la creación de formas de aprendizaje, caracterizadas por:

- a) Alto grado de interactividad y velocidad de respuestas entre los participantes y el facilitador, y entre los propios participantes, al poder intercambiar respuestas personales donde quiera que se encuentren.

- b) Posibilidad de que el participante aprenda no sólo a través de su propio trabajo, sino además con los de sus compañeros, situación que propicia el trabajo colaborativo, ya que se enfatiza más en las fortalezas del grupo que en el esfuerzo individual por cuanto los participantes se involucran en interacciones de naturaleza cognitiva, a través de explicaciones, estudio de casos, discusión de tópicos, argumentación y justificación de posiciones personales o reacción frente a posiciones y puntos de vista del grupo.
- c) Ampliación del tiempo para que el participante reflexione y prepare sus respuestas, lo cual representa una ventaja para quienes tienen limitaciones en su expresión oral.
- d) Accesibilidad a posibilidades educativas sobre todo para aquellas personas con impedimentos físicos, culturales o raciales, quienes muchas veces no son atendidos con suficiencia en las clases presenciales.
- e) Promoción del enfoque centrado en el que aprende, debido a que en el contexto on line se estimula al aprendizaje autónomo, entendido desde la autoplanificación, autoorganización y autoevaluación de los aprendizajes. El rol del docente está más orientado a liderizar discusiones, organizar actividades on line y proveer retroalimentación sobre las asignaciones y evaluaciones. Esta característica implica una fuerte carga de trabajo, por cuanto dar respuestas a las preguntas de los estudiantes, proveer retroalimentación, tanto a asignaciones como evaluaciones, conducir discusiones, requiere de mucho tiempo, a lo que se añade que en general el tutor o docente administra más de un curso.

Sobre la base de los principios anteriormente expuestos, se puede inferir que la teoría constructivista presenta algunos elementos claves que constituyen un marco de referencia mediante el cual se pueden desarrollar procesos instruccionales utilizando las tecnologías de información y comunicación desde una alternativa diferente consistente en la negociación que se establece entre la perspectiva del docente, constituida por los conocimientos disciplinares que éste posee, por sus saberes en torno a los procesos de enseñanza y por su intencionalidad al orientar los mencionados procesos (significa-

tividad epistemológica); y la perspectiva de los alumnos, constituida por los conocimientos previos, intereses y su cultura familiar (significatividad psicológica). Parafraseando a Tamayo (1999), la brecha existente entre ambas perspectivas queda superada al introducir una dimensión integradora como lo es la significatividad didáctica mediante la cual se reconoce que los conocimientos disciplinares, así como los cotidianos, constituyen construcciones teóricas susceptibles de ser modificadas a partir de la negociación entre estas dos perspectivas, en donde los problemas a investigar, así como los proyectos a realizar cuentan no sólo con la orientación del docente, sino que además se propicia que el educando construya significados enriquecedores, complejos y adecuados que posteriormente puedan ser aplicados en su vida cotidiana como profesional. En definitiva, este “proceso de enseñanza-aprendizaje (...) debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados de los estudiantes” (Pabon, ob. cit.).

Desde esta perspectiva, lo que se pretende es proporcionar herramientas para que las personas piensen e interrelacionen un hecho con otro y sobre la base de su propia reflexión y acción obtengan de sus propias experiencias aprendizaje significativos, así como también lleguen por sí mismos a conclusiones de manera tal que construyan sus propios conocimientos, extendiendo los mismos a la posible aplicación dentro de su ejercicio profesional.

Metodología

El interés por reconstruir el significado del uso de las tecnológicas de información y comunicación en el proceso de formación docente, conduce a la necesaria adopción de un método cualitativo de corte etnográfico, el cual se plantea “propiciar la reflexión de las personas sobre sus creencias, percepciones, sentimientos y prácticas para identificar el significado actual de las mismas” (Sandoval, 2002). Por ello, los estudios etnográficos permiten una aproximación al objeto de estudio en referencia me-

dian­te la descripción e interpretación de la experiencia individual y colectiva de situaciones, el sentido común, el proceso cotidiano de significado, el cómo” (Dos Santos y Sánchez, 1993) para generar conocimientos y entender los fenómenos sociales. De acuerdo con Woods (1987) el papel del etnógrafo se orienta a interesarse:

Por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto (...) y la perspectiva con que éste ve a los demás. (...) puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes, que (...) es importante descubrir, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Esas incongruencias (...) son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar. (19)

Asimismo, el precitado autor señala que el valor práctico de la etnografía pudiera ser sintetizado en tres aspectos:

- ❖ Interés por lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que ocultan detrás de ellas.
- ❖ Las actitudes, opiniones, creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- ❖ Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

Para el abordaje de los objetivos de investigación, se tomarán dos principios epistemológicos de la etnografía expuestos por Sandoval (ob. cit.): a) el estudio de la conducta humana ha de realizarse en los escenarios naturales donde ella ocurre; b) el conocimiento adecuado de la conducta social sólo puede lograrse en la medida que el investigador entienda el “mundo simbólico” en el cual las personas viven. Este mundo simbólico lo representa el tejido de significados que las personas aplican a sus propias experiencias, significados que se desarrollan a través de patrones definidos de comportamiento.

Por ello, metodológicamente se utilizará una combinación de técnicas y procedimientos para la recolección de información tales como la entrevista individual en profundidad y la entrevista de grupo focal, el diario de reflexión y el análisis de los documentos generados por los cursantes del Seminario a través de los foros de discusión y el correo electrónico, fuentes que posteriormente serán trianguladas.

El registro y procesamiento de la información recolectada será realizado en tres fases sugeridas por Sandoval (ob. cit.): a) la reconstrucción lo más fiel posible, de las escenas y situaciones observadas así como de las declaraciones obtenidas; b) el registro de las emociones e impresiones del investigador; c) el intento de interpretación que el investigador hace de lo observado y lo conservado a la luz de la lógica interna del grupo o del informante.

En cuanto al análisis de la información, el mismo comienza en el momento mismo en que termina cada episodio de captura de información y tiene como su eje principal la identificación de categorías analíticas que emergen de la lectura repetida del material disponible. Para ello se tomará en consideración el esquema sugerido por Martínez (1991), quien señala que debe transcribirse en detalle la información en los dos tercios derechos de una página previamente enumerada y con líneas para facilitar la referencia posterior. Luego, se clasificará la información en unidades temáticas que a su vez serán categorizadas en función de los objetivos de investigación inicialmente propuestos.

Referencias

- DOS SANTOS, J. Y SÁNCHEZ S. (1993). *Investigación Educativa. Cantidad y Calidad: Un debate paradigmático*. Bogotá: Mesa Redonda.
- FLÓREZ, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- MARQUÉS, P. (2005). *Los Docentes, Funciones, Roles, Competencias Necesarias, Formación*. (Documento en línea). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm> (Consulta 2004, Julio 15)
- ORTEGANO, L. (1998). Las tecnologías emergentes: Un nuevo reto para la educación superior. En *Educación y Ciencias Humanas*.VI (10): 27-43.
- PABÓN, C. (2004). *Reflexiones sobre el Quehacer Docente*. (Documento en línea). Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_08arti.pdf (Consulta: 2005, Diciembre 03)
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogota: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- STOJANOVIC, L. (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje “on-line”. En *Pedagogía*. XXIII (66): 73-98.
- TAMAYO, A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Colombia: Magisterio.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (3ra ed.) Barcelona: Paidós.

LOS NIVELES DE SATISFACCIÓN LABORAL DEL MAESTRO VENEZOLANO 10 AÑOS DESPUÉS (1996-2006)

TULIO RAMÍREZ

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
tuliorc@cantv.net*

RESUMEN

Se presentan resultados de un estudio sobre los niveles de satisfacción laboral de una muestra de 1473 docentes de Educación Básica. Estos resultados se comparan con los obtenidos en un estudio similar realizado en 1996 en una muestra de 750 maestros. En ambos estudio se administró una escala construida a partir de los lineamientos aportados por la Teoría Bifactorial de Herzberg y colaboradores (1959). La comparación evidencia diferencias estadísticamente significativas que apuntan a señalar que han bajado los niveles de satisfacción laboral con respecto a los factores evaluados.

PALABRAS CLAVE: MAESTROS,
SATISFACCIÓN LABORAL, TRABAJO DOCENTE,
EDUCACIÓN BÁSICA.

Introducción

En las ciencias sociales es muy frecuente replicar investigaciones con el fin de determinar las tendencias que ciertos fenómenos presentan en el tiempo. Los cambios de condiciones económicas, políticas y sociales en determinados contextos pueden ser elementos que inciden en el comportamiento de variables sociológicas. La importancia de estos estudios radica en que permiten pulsar y explicar las reiteraciones o alteraciones de determinadas conductas sociales.

Desde este orden de ideas es indudable que Venezuela ha sufrido cambios importantes desde 1996 a la fecha. Los avatares políticos, los inmensos recursos económicos producto del alza de los precios del petróleo, los nuevos rumbos de la política internacional, la creación de una institucionalidad paralela a través de las diferentes Misiones y la polarización política llevada a su máxima expresión, son sólo algunos de los indicadores que han signado los últimos años y han alterado de alguna manera el comportamiento social del venezolano en la última década.

En lo que respecta a la educación, es importante destacar las políticas públicas implementadas para el sector, a saber, el Decreto 1011 sobre los supervisores itinerantes, la creación de las escuelas bolivarianas, la eliminación de los concursos para el ingreso a la carrera docente, las jubilaciones de oficio de los docentes, las diversas Misiones educativas, el aumento de salarios de los maestros vía Decretos Presidenciales desconociendo la Contratación Colectiva o la discusión de Contratos sólo con gremios creados desde el gobierno, sin la participación de Federaciones legítimamente constituidas, amén de las amenazas de sustitución de maestros por “voluntarios de la comunidad”, cuando osen utilizar la huelga como instrumento de lucha para obtener reivindicaciones laborales. Todas estas acciones gubernamentales han creado un clima de continua polémica entre los actores involucrados con el hecho educativo. Es precisamente el maestro, quizás el actor que ha vivido más de cerca la implementación de estas políticas, el centro de interés de la investigación que nos propusimos llevar a cabo. El objetivo que nos planteamos lograr fue conocer hasta qué punto han mermado sus niveles actuales de satisfac-

ción laboral con respecto a resultados obtenidos en una investigación similar realizada por nosotros en el año 1996. En ambos estudios se aplicó una escala para medir satisfacción laboral construida a partir de las orientaciones de la Teoría Bifactorial de Frederik Herzberg (1959).

La satisfacción laboral. Algunos enfoques

La temática de la satisfacción laboral como fenómeno psicosocial ligado al mundo del trabajo, ha sido abordado ampliamente por diversos especialistas desde que Hoppock, en 1935, desarrollara los primeros estudios sobre el tema. Una revisión de las diversas aproximaciones al problema de la satisfacción laboral permite advertir la existencia de tres corrientes que intentan dar una explicación racional a las causas que generan este estado de ánimo en el trabajador.

Una primera postura concibe que la satisfacción de los trabajadores es producto de una actitud positiva hacia factores no necesariamente ligados estrechamente a la tarea que desempeña, comúnmente llamados factores extrínsecos o que giran en torno a la actividad laboral. Ejemplo de estos factores son el salario, las condiciones de trabajo, la estabilidad laboral, las relaciones con los compañeros de trabajo, supervisores y subordinados, entre otros. Para autores como Morse (1953) la satisfacción laboral no es más que el estado de ánimo que se genera con respecto a los factores que compensan la actividad realizada, expresada en salarios, condiciones de trabajo y estatus. En ese mismo sentido Perry (1961), plantea que es la seguridad en el empleo (estabilidad), el ambiente de trabajo y la competencia demostrada por los supervisores lo que podría generar sentimientos de agrado o desagrado con respecto al trabajo. En esta misma línea de pensamiento Porter y Lawler (1969) y Wanous (1974) sostienen que para lograr un alto rendimiento en el trabajo, los trabajadores deben estar altamente motivados y esto se logra a través de incentivos externos tales como una buena remuneración, excelentes condiciones de trabajo y pagos compensatorios paralelos al salario.

- ❖ Blum y Naylor (1981), por su parte, asumen que la satisfacción por el trabajo es el producto de actitudes positivas hacia el salario, la estabilidad en el trabajo, la supervisión, el trato justo por parte de los patrones y el reconocimiento a la labor. Peiró (2001) coincide en este planteamiento al aseverar que los cinco componentes principales generadores de satisfacción están ligados a factores externos a la tarea, siendo estos componentes: el salario, las condiciones de trabajo, los beneficios monetarios o compensaciones extrasalario, la supervisión, la empresa.
- ❖ Todos los autores antes señalados coinciden en señalar que son los factores extrínsecos o ambientales que rodean a la tarea, los que generan satisfacción en el trabajador. Otras posiciones asumen por el contrario que son los factores intrínsecos a ligados directamente a la tarea los que son generadores de satisfacción en el trabajador. Veamos algunos exponentes de esta corriente.
- ❖ Maslow (1943), máximo exponente de esta corriente sostiene que el hombre se encontrará más satisfecho mientras más se acerque a la fase de autorrealización, siendo el trabajo la actividad que más posibilidades brinda al hombre para ingresar a esa fase por los retos asociados a éste (interesante, creativo y significativo) y que motivan al logro. Siguiendo esta línea de pensamiento, Hackman y Lawler (1971), MagGregor (1972) y Flippo (1982) sostienen que el trabajador, mientras perciba que su trabajo sea interesante y significativo, se sienta responsable por la calidad de sus productos (bienes o servicios), se sienta identificado por el resultado de su esfuerzo y asuma que se respeta y valora sus prescripciones, se sentirá motivado por los logros alcanzados. Nótese que todos estos elementos están relacionados con la tarea en sí misma.
- ❖ En la década de los 80, Barry (1985) encontró que los factores motivacionales estructuralmente ligados a la tarea podrían ser los desencadenantes del logro de la satisfacción laboral por estar ligados a las expectativas de autorrealización que genera el trabajo. Esto explicaba por qué las estrategias utilizadas para mejorar el ambiente de trabajo e incluso el aumento de los niveles salariales eran ineficaces para hacer que los trabajadores se sintieran satisfechos con la labor que desempeñaban.

- ❖ Corroborando los resultados de las investigaciones de Barry, Robbins (1991) sostiene que los trabajadores que están orientados hacia el logro son más eficaces y tienen alto rendimiento en sus metas individuales si perciben que su trabajo les ofrece responsabilidad personal, retroalimentación y riesgos moderados. Lo que no sucede si el estímulo está limitado a las compensaciones económicas.
- ❖ Una tercera posición, que da un vuelco a las interpretaciones anteriores sobre los factores generadores de satisfacción laboral, es la sostenida por la Teoría Bifactorial de Herzberg y colaboradores (1959). Fundamentan parte de sus apreciaciones en la Teoría de Maslow sobre las necesidades higiénicas y de autorrealización del hombre. Así, el hombre tiene un conjunto de necesidades biológicamente básicas (hambre, sexo, etc.), y un conjunto de necesidades referentes a una característica particular del ser humano como es la capacidad de logro y, a través de ésta, el crecimiento psicológico. Ambos son dos sistemas distintos de necesidades humanas. Las necesidades básicas de supervivencia son satisfechas instintiva o conscientemente a través de conductas aprendidas natural o socialmente (la cacería, la pesca, el trabajo como vía para obtener dinero y poder adquirir alimentos). El otro conjunto de necesidades están ligadas a la necesidad de crecimiento personal y de autorrealización. La satisfacción del primer conjunto de necesidades o factores higiénicos, según la Teoría Bifactorial, previenen la insatisfacción, pero no generan satisfacción positiva, en cambio los factores motivadores sí generan satisfacción. De tal manera que para este autor la insatisfacción y la satisfacción no son los extremos de un continuo construido con los mismos factores tal como lo expresaban los representantes de las corrientes anteriormente explicadas. Los factores que generan satisfacción e insatisfacción se agrupan en líneas paralelas, cada una representando un conjunto diferenciado de factores. Por un lado la línea de los factores higiénicos donde los extremos son la No insatisfacción (si están satisfechos) y la Insatisfacción (si no están satisfechos), por otro lado la línea de los factores motivadores o de autorrealización donde los extremos son la Satisfacción (si están cubiertos) y la No satisfacción (si no están cubiertos).

Así, según esta teoría, en el mundo laboral existirá satisfacción e insatisfacción en función de que las necesidades del individuo estén o no cubiertas en la situación laboral. En estos casos los factores de satisfacción o “motivadores” se diferencian claramente: son intrínsecos al trabajo y pueden concretarse en el gusto por el trabajo mismo, la responsabilidad que deriva del mismo, el deseo de realización o de logro, el de obtener la estima ajena y la propia promoción. Estos factores son considerados como de verdadera satisfacción positiva.

Una segunda agrupación se hace entre algunos factores que “rodean” al trabajo (extrínsecos), tales como: condiciones materiales de seguridad e higiene; salario, política de personal, las condiciones de trabajo, la administración de la organización y relación entre colegas.

Esto explica que al eliminar los factores causantes de la insatisfacción se podría evitar el aumento de los índices de rotación, el ausentismo laboral, altos niveles de descontento; sin embargo, no necesariamente se evitaría la presencia de trabajadores satisfechos y motivados. La política correcta, o en todo caso deseable, es aquella que conjuntamente con la satisfacción de los factores higiénicos, estimule el logro, el reconocimiento, el crecimiento personal y profesional, la responsabilidad y cierto margen de autonomía en la toma de decisiones que haga de la tarea una actividad interesante y retadora.

Metodología

La muestra de docentes seleccionada para el estudio se configuró a partir de los siguientes requisitos: a) docentes de aula; b) adscritos a Escuelas Oficiales; c) de la Primera o Segunda Etapa de la Educación Básica. Originalmente se estimó en 2.000 docentes distribuidos en 10 estados del país y el Distrito Capital. La selección se hizo de manera incidental (Ramírez, 1999 Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La muestra definitiva fue de 1473 docentes.

CUADRO N°1
TOTAL DE LA MUESTRA POR REGIONES

REGIONES	FR. AB	%	% ACUM.
Aragua	142	9,6	9,6
Carabobo	312	21,2	30,8
Caracas	140	9,5	40,3
Miranda	161	10,9	51,3
Bolívar	158	10,7	62,0
Anzoátegui	132	9,0	70,9
Sucre	136	9,2	80,2
Falcón	90	6,1	86,3
Zulia	82	5,6	91,9
Barinas	104	7,1	98,9
Táchira	16	1,1	100,0
TOTAL	1473	100,0	

Se puede observar que hay disparidad entre las cantidades de docentes que conformaron la muestra por región. El estado donde hubo mayor cantidad de entrevistados fue Carabobo (312) y el menor Táchira (16). En este tipo de estudio, donde la recolección de la información depende de la voluntad de participar del entrevistado, es muy frecuente que existan discrepancias entre el número de cuestionarios asignados y los contestados.

Variables estudiadas, técnica de recolección de datos e instrumento de registro

Siguiendo la tradición de los estudios sobre satisfacción laboral se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento de recolección de datos un cuestionario contentivo de una escala de rangos sumados para determinar los niveles de satisfacción laboral, además de un conjunto de ítems para recoger información sobre variables socioprofesionales de los docentes entrevistados.

Las variables socioprofesionales estudiadas fueron las siguientes: edad, sexo, años de graduado, instrucción alcanzada, nivel de la Educación Básica donde labora, años de servicio, motivo de ingreso a la carrera docente.

La variable satisfacción laboral (SL), ya definida conceptualmente en los apartados anteriores, comprende una serie de ítems o reactivos en atención a los factores extrínsecos e intrínsecos a la labor docente que, de acuerdo a los planteamientos de Herzbert, influyen en los niveles de satisfacción laboral.

La escala quedó compuesta por 31 reactivos y consideró cinco categorías de respuesta: 1 Altamente Insatisfecho (AI), 2 Insatisfecho (I), 3 Indeciso (IND), 4 Satisfecho (S), 5 Altamente Satisfecho (AS).

Validez y poder discriminatorio de los ítem

La escala fue la utilizada en 1996 para realizar un estudio similar en una muestra de 750 docentes de Educación Básica que laboraban en Caracas, Anzoátegui, Lara y Amazonas (Ramírez, 2000). Para el estudio del 2006 fue sometida a pruebas de discriminación de ítems y confiabilidad a fin de asegurar que variables como el tiempo y el contexto no hayan afectado su consistencia interna.

Los resultados del análisis de ítems constataron que los valores de la varianza oscilaron entre 0,73 para el ítem 9 (la mínima) y 3,59 para el ítem 25 (la máxima). Lo cual revela un alto poder de discriminación de respuestas siguiendo el criterio aportado por Garret (1971) y Magnusson (1979), en cuanto a que un ítem con una varianza mayor a 0,40 posee poder discriminatorio y por lo tanto garantiza la variabilidad de las respuestas (ver anexo 2).

Estructura factorial

Para determinar cuáles eran variables subyacentes que identificaran factores que influyeran sobre la satisfacción laboral. A tales efectos se realizó una prueba estadística de análisis factorial de componentes principales estando la solución fija sujeta a una rotación varimax, procedimiento éste que hace que los factores se mantengan ortogonales entre sí, es decir, no permite que exista relación entre ellos (Pérez, 2005), creando una estructura simple de los factores. Los criterios utilizados para escoger los factores fueron los siguientes: 1) retener aquellos con valor propio (eigenvalue) superior a la unidad; 2) los que saturasen notablemente al menos 3 ítems (se observará más adelante que el factor Autonomía Funcional satura sólo dos ítems, no obstante se recomienda su permanencia por su importancia teórica); y 3) que los factores definidos presentasen una estructura teórica sencilla. La estructura factorial quedó fijada de la manera como se expone a continuación:

EL FACTOR 1, SATISFACCIÓN CON LOS BENEFICIOS Y CUMPLIMIENTO DE LOS COMPROMISOS ADMINISTRATIVOS (SATBEF), incluye los reactivos: beneficios obtenidos por el IPASME (25); cumplimiento de los compromisos administrativos por parte del Ministerio de Educación (26); los logros de los contratos colectivos (27); la actuación de los gremios docentes (28); la atención recibida por el Ministerio de Educación y Deportes (31). Este factor explica el 33.94% de la varianza total y el 48.83% de la varianza explicada.

- EL FACTOR 2, SATISFACCIÓN SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO (SATCON)**, incluye los reactivos: la dotación de mobiliario (1); los incentivos recibidos (2); las condiciones de infraestructura del centro de trabajo (13); la limpieza y mantenimiento del Plantel (16); la disponibilidad de recursos instruccionales (19); la supervisión (20); las oportunidades de formación (21). Este factor explica el 10.83% de la varianza total y el 15.8% de la varianza explicada.
- EL FACTOR 3, SATISFACCIÓN CON EL RECONOCIMIENTO OBTENIDO (SATREC)** satura los ítem: el reconocimiento del trabajo por parte de: los Directivos (5); de los alumnos (6); de los padres y/o representantes (10); de los compañeros de labores (11). Este factor explica el 6.77% de la varianza total y el 9.74% de la varianza explicada.
- EL FACTOR 4, SATISFACCIÓN CON EL AMBIENTE DE TRABAJO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES (SATAMB)**, incluye los reactivos referidos a: la accesibilidad al Centro de Trabajo (17); la disposición, hábitos y actitudes de los estudiantes (22); las relaciones con los padres y representantes (23); la realización personal conseguida en el trabajo (24); las relaciones entre los compañeros de trabajo (29); las relaciones entre los docentes y los Directivos (30). Este factor explica el 5.67% de la varianza total y el 8.15% de la varianza explicada.
- EL FACTOR 5, SATISFACCIÓN CON LAS REMUNERACIONES (SATREM)** En el saturan los ítems cuyas temáticas son: el salario (14); primas y bonos (15); ingresos versus responsabilidades laborales (18). Este factor explica el 4.53% de la varianza total y el 6.51% de la varianza explicada.
- EL FACTOR 6, SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO EN SI MISMO (SATRAB)**, saturan los reactivos: tareas y actividades realizadas en el trabajo (7); la carga de trabajo (8); la calidad del trabajo realizado (9); la relación trabajo y expectativas profesionales (12). Este factor explica el 4.11% de la varianza total y el 5.91% de la varianza explicada.
- EL FACTOR 7, SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA AUTONOMÍA LABORAL (SATAUT)**, incluye los reactivos: autonomía del docente en el trabajo (3) y para introducir cambios (4). Este Factor explica el 3.66% de la varianza total y el 5.26% de la varianza explicada.

Estos siete factores explican el 69.5% de la varianza total, lo cual supone que un 30.5% de ésta es explicada por otros Factores que para el estudio no se tomaron en cuenta.

Confiabilidad de la escala

La Confiabilidad se determinó aplicando el Coeficiente de Confiabilidad de Crombrach, obteniéndose un alpha de 0,94, lo que indica que el instrumento se puede considerar altamente confiable de acuerdo con las recomendaciones de Ruiz (2002) para interpretar los valores del Coeficiente.

Los niveles de Confiabilidad por cada una de las subescalas representadas por los factores obtenidos a partir del análisis factorial de componentes principales se presenta a continuación.

CUADRO NRO. 2

COEFICIENTES DE CONFIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS

FACTORES	Alfa de Crombach
FACTOR 1 (SATBEF)	,902
FACTOR 2 (SATCON)	,920
FACTOR 3 (SATREC)	,862
FACTOR 4 (SATAMB)	,916
FACTOR 5 (SATREM)	,929
FACTOR 6 (SATTRAB)	,897
FACTOR 7 (SATAUT)	,947

Como puede observarse los coeficientes de confiabilidad obtenidos por cada uno de los factores mantienen valores Alpha por encima de 0,89, por lo que permitiría afirmar que todas son altamente confiables.

Resultados

Comportamiento de las variables socioprofesionales

La edad promedio es de 40 años, en un rango que abarca, de forma muy homogénea, desde los 20 hasta los 59 años de edad. En lo que respecta al género, el 72,03% son mujeres y el 24,17% hombres. Un 3,8% de la muestra no refiere ninguna información en torno a su género. Finalmente, en cuanto a la cantidad de años de servicio, el 72,3% refiere unos 14,32 años de labor docente. El 27,7% restante no contesta.

En cuanto a las variables académicas; el 83,8% refiere un promedio de 13,35 años, de haberse graduado. En cuanto a la última titulación acreditada; el 53,3% reporta poseer el título de profesor o Licenciado; el 17,38% posee alguna especialización; el 9,44% se acredita como bachiller docente; el 8,08% como técnico medio; el 4,62% como sólo bachiller y el 0,54% como doctor. El 2,56% restante no respondió este ítem.

Por último, en cuanto a la motivación para haber ingresado a la carrera docente, se observó que un 78% asegura haberlo hecho por vocación; un 7% por influencia de sus padres; un 5% por haber ingresado por el CNU; un 3% por la influencia de sus amigos; otro 3% por la influencia de algún profesor; un 1% por necesidad; un 1% por razones económicas; otro 1% porque no tenía otra alternativa y el restante 1% no contestó a la pregunta.

Niveles de satisfacción laboral

Los resultados de la escala de satisfacción laboral se presentarán por cada uno de los factores obtenidos a partir del análisis factorial de los componentes principales. La primera tabla totalizará los porcentajes válidos de respuesta en tres categorías (Insatisfecho, Indeciso y Satisfecho), ya que para facilitar la presentación se procedió a sumar los resultados de las alternativas “Totalmente insatisfecho” e “insatisfecho”, actuando de igual manera con los de las alternativas “Satisfecho” y “Totalmente satisfecho”.

CUADRO NRO. 3

NIVELES DE SATISFACCIÓN LABORAL POR FACTOR (PORCENTAJES)

	SATBEF	SATCON	SATREC	SATAMB	SATREM	SATRAB	SATAUT
Insatisfecho	55,2	51,0	7,5	7,0	74,4	4,2	54,0
Indeciso	30,5	34,5	27,0	36,3	15,9	18,0	11,3
Satisfecho	14,3	14,4	65,4	56,8	9,7	77,8	34,7
TOTAL	100,0%						

Observamos resultados diferenciados según la naturaleza del factor evaluado. Los docentes entrevistados se muestran satisfechos con algunos de los factores definidos por Herzberg (1959) como intrínsecos o motivadores (reconocimiento por parte de padres, representantes y alumnos, el ambiente de trabajo y el trabajo en sí mismo), mientras que manifiestan estar insatisfechos con los factores extrínsecos (beneficios y cumplimiento de compromisos laborales, condiciones de trabajo y remuneraciones). Es de destacar que con respecto al factor “autonomía en el trabajo” (factor intrínseco y

motivador por naturaleza), los entrevistados mostraron una tendencia de respuesta hacia la alternativa insatisfecho. Comparemos estos resultados con los obtenidos en 1996 para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Para comparar ambas muestras se procedió a determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas a través de la prueba t, siendo la p de contraste $\leq 0,05$. La escala utilizada, siendo en principio ordinal, fue tratada como escala de intervalo siguiendo las recomendaciones de Stevens (1951) citado por Valleman y Wilkinson (1993); Creswell (2005); Pérez (2005); Hernández y otros (2006). A tal efecto para emplear este estadístico paramétrico se asumió, dado lo grande de ambas muestras, la normalidad de la distribución poblacional ($n_{1996}= 750$ y $n_{2006}= 1473$), y se estableció un recorrido continuo a los valores de respuesta a partir de la fórmula $VMC-1/VMC$, donde VMC es el valor máximo de las categorías de respuesta (VMC es igual a 5). Así, sustituyendo, tendríamos que, $5-1/5= 0,80$. El recorrido constante de los intervalos es de 0,80.

Absolutamente Insatisfecho	Insatisfecho	Indeciso	Satisfecho	Absolutamente Satisfecho
1 a 1,80	1,81 a 2,61	2,62 a 3,42	3,43 a 4,23	4,24 a 5

Las diferencias de medias dieron los resultados que se presentan a continuación:

CUADRO NRO. 4

NIVELES DIFERENCIALES DE SATISFACCIÓN LABORAL POR FACTORES (1996-2006)

Factores	Media Aritmética 1996	Media Aritmética 2006	Z
<i>Beneficios y cumplimiento de compromisos del MED (SATBEF)</i>	2,02 Insatisfecho	2,48 Insatisfecho	13,840***
<i>Condiciones de trabajo (SATCON)</i>	2,56 Insatisfecho	2,55 Insatisfecho	0,231
<i>Reconocimiento (SATREC)</i>	3,82 Satisfecho	3,55 Satisfecho	6,642***
<i>Ambiente de Trabajo (SATAMB)</i>	3,61 Satisfecho	3,45 Satisfecho	4,157***
<i>Remuneraciones (SATREM)</i>	2,26 Insatisfecho	2,06 Insatisfecho	5,275***
<i>Trabajo en sí mismo (SATRAB)</i>	4,18 Satisfecho	3,77 Satisfecho	11,891***
<i>Autonomía en el trabajo (SATAUT)</i>	3,97 Insatisfecho	2,60 Satisfecho	25,930***

p<0,0001

Una primera interpretación revela que en un lapso de 10 años no ha habido cambios en los niveles de satisfacción e insatisfacción con respecto a los factores sometidos al escrutinio de los docentes, salvo el caso del factor autonomía en el trabajo, donde se evidencia un cambio que va de un alto nivel de satisfacción en 1996, a un alto nivel de insatisfacción en el 2006. Un análisis más minucioso revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas al 99% de probabilidad en los factores beneficios, reconocimiento ambiente de trabajo, remuneraciones, trabajo en sí mismo y autonomía, que merece la pena sean comentadas.

En todos los factores con respecto a los cuales los docentes se mostraron satisfechos (SATREC, SATAMB y SATRAB), se advierten diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,0001$), que llevan a concluir que para el año 2006 los docentes se muestran menos satisfechos que en 1996. De igual manera sucede con los factores SATBEF y SATREM, con los cuales se han mostrado insatisfechos en ambos estudios, en estos casos los valores z , muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,0001$), que señalan que para el 2006 en estos rubros los docentes entrevistados en ese año se encuentran más insatisfechos que los docentes entrevistados en el año 1996. Con respecto al factor SATCON, si bien en ambos estudios el sentimiento expresado fue de insatisfacción, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas.

Comentario aparte merece lo que ha sucedido con el factor referido a la autonomía en el trabajo. Este factor es, entre otros, uno de los aspectos que demarca el trabajo profesional de los oficios no profesionales, en la medida en que la formación académica por largos años de estudios universitarios y la titulación legalmente conferida le da al profesional la autoridad para hacer diagnósticos y prescribir las soluciones más adecuadas (Freidsson, 1977; Ramírez, 2000). Ahora bien, el hecho de que el docente haya pasado de sentirse satisfecho en 1996 a insatisfecho en 2006, revela una señal preocupante, a saber, la desprofesionalización progresiva de la carrera docente. Este dato tiene especial relevancia por el hecho de que los docentes que manifiestan ese sentimiento en un 80% poseen títulos de educación superior, tal como se señala en los resultados de las variables socioprofesionales arriba indicados.

Conclusiones

En el año 1996 se emprendió el estudio sobre los niveles de satisfacción laboral de los docentes de Educación Básica (Ramírez, 2000) como consecuencia de una coyuntura de descontento general en el sector, producto de la discusión del IV Contrato Colectivo entre las Federaciones que agrupan a los diferentes gremios docentes y el entonces Ministerio de Educación. Los maestros venezolanos, como respuesta a una actitud considerada entreguista por parte de sus organizaciones sindicales, los cuales a la postre firmaron un Contrato que, de acuerdo a la opinión general, vulneraba conquistas ya logradas y no cubría las legítimas aspiraciones del gremio, amenazaron con renunciar masivamente ante el despacho de educación. La decepción era evidente. Los sindicatos docentes perdían legitimidad ante sus bases y los maestros desanimados volvieron al trabajo sin lograr satisfacer las reivindicaciones solicitadas y por la que tanto lucharon. En ese escenario se hizo el estudio arriba referido. Sus resultados arrojaron altos índices de insatisfacción con respecto a los llamados factores higiénicos y niveles de satisfacción con respecto a los factores motivadores. Esto, de acuerdo con Herzberg y colaboradores (1959), es suficiente para interpretar que los docentes se encontraban insatisfechos con su trabajo. Sin embargo, las anunciadas renunciaciones no se llevaron a cabo. Nuestra hipótesis, en ese momento, lo explicaba por la vía del elemento vocacional (más de un 70% señaló este factor como el motivante para ingresar a la carrera docente), lo cual haría las veces de inhibidor para tomar la drástica decisión de, a pesar del descontento generalizado, cambiar de actividad laboral. Hoy, 10 años después, pareciera que, con mayores niveles de insatisfacción, el elemento vocacional sigue jugando papel importante como catalizador del descontento.

En efecto, un 78% manifestó haber escogido la carrera docente por vocación, lo que hace que esta variable sea recurrente, como interviniente, para explicar en parte el porqué, en la percepción del deterioro del trabajo docente, los maestros generan pocos niveles de rotación o migración hacia otras actividades laborales. Por supuesto que habría que tomar en cuenta otras variables para explicar este fenómeno: los altos índices de desempleo, el alto costo de la vida, la dificultad de acceder a otras

instancias laborales por objeciones de conciencia, el temor a dejar un puesto con ciertos niveles de estabilidad, el miedo a perder la jubilación, etc. Todos estos factores podrían tener un peso importante, valdría la pena llevar a cabo investigaciones que permitieran profundizar sobre el peso relativo de estas variables para explicar el comportamiento laboral de nuestros docentes.

Como corolario de estas conclusiones resaltaremos un dato a nuestro entender relevante por sí mismo, nos referimos al cambio de percepción sobre el factor autonomía en el desempeño docente. Este es un factor muy asociado con la vocación. En la medida en que un docente pueda desplegar sus conocimientos y habilidades con la autonomía de criterio que le da el ser un profesional reconocido socialmente y autorizado legalmente por la titulación académica obtenida, percibirá su trabajo interesante y retador (factor motivador) y potenciará su vocación hacia el servicio, compensando la ausencia de factores higiénicos, pensemos en el caso de los médicos que trabajan en condiciones depauperadas y con bajos salarios, pero con entusiasmo y entrega al servicio encomendado. Si por el contrario, esta autonomía funcional se restringe cada vez más, podría traer como consecuencia la merma de la autoestima profesional, lo cual incidiría de manera directamente proporcional en los niveles vocacionales del docente. Algunos indicadores preocupantes que apuntan hacia esto son de conocimiento público por haber sido denunciados por los propios docentes, es el caso por ejemplo de supervisiones trastocadas en intervenciones indebidas para prescribir lo que debe o no debe hacerse en el aula, la obligación de aprobar a alumnos con déficit de formación, la amenaza permanente de una “contraloría social” con la potestad de sustituir al docente si este no se atiene a los lineamientos políticos del gobierno de turno o ejerce su derecho a la lucha sindical por mejorar las condiciones de trabajo. Estas y otras denuncias de igual naturaleza explicarían por qué, 10 años después, los docentes se muestran insatisfechos con un factor sobre el que, 10 años atrás, se encontraban satisfechos.

Referencias

- BLUM, M. Y NAYLOR, S. (1981). *Psicología Industrial*. México: Trillas.
- CRESWEL, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper saddle river: Pearson education.
- GARRETT, H. E. (1971). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HACKMAN, J. Y LAWLER, E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*. (55). 259-286.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw Hill.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B. Y SNYDERMAN, B. (1959). *The Motivation To Work*. New York. Wiley.
- HODGETTS, R. Y ALTMANS, D. (1981). *Comportamiento de las Organizaciones*. México: Interamericana.
- FLIPPO, E. (1982). *Principios de Administración de Personal*. México: MacGraw Hill.
- FREIDSSON, E. (1976). *La profesión médica*. Barcelona: Península.
- MAGNUSSON, D. (1968). *Teoría de los Test*. México: Trillas.
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- MCGREGOR, D. (1972). *El Aspecto Humano de las Empresas*. México: Diana.
- MORSE, N. (1963). Satisfaction in the White-Collar Job. *University of Michigan Review*. 54, (6). 112-134.
- PEIRÓ, J. M. (2001) *Psicología de las organizaciones*. Madrid: UNED.
- PÉREZ, C. (2005) *Técnicas estadísticas con SPSS. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Prentice Hall.
- PERRY, J. (1961). *Las Relaciones Humanas en la Industria*. Buenos Aires: Selección Contable.
- PORTER, L. Y LAWLER, E. (1969). What Job. Attitudes Tell About Motivation. *Harvard Business Review*. 46, (1). 118-126.
- RAMÍREZ, T. (1999). *Como Hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas: Carhel.
- RAMÍREZ, T. (2000). *El Trabajo docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de FHE.
- ROBBINS, S.P. (1998). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- RUIZ, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.

- STEVENS, S. (1946). "On the theory of scales of measurement". En: Valleman, P y Wilkinson, L (1993) *Nominal, ordinal, interval and ratio typologies are misleading*. Northwestern University Press.
- VALLEMAN, P. Y WILKINSON, L. (1993) *Nominal, ordinal, interval and ratio typologies are misleading*. Northwestern University Press.
- WANOUS, J. (1975). Organizational entry: Newcomers moving from outside to inside. *Psychological Bulletin*. (84). 601-618.

ANEXO I

ESCALA PARA MEDIR NIVELES DE SATISFACCIÓN LABORAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Usted se encuentra satisfecho.....	AI	I	ID	S	AS
1. Con la dotación de mobiliario en su Centro de Trabajo					
2. Con los incentivos recibidos por su trabajo					
3. Con la autonomía para planificar su propio trabajo					
4. Con la autonomía para introducir cambios en su trabajo					
5. Con el reconocimiento de su trabajo por parte del personal directivo					
6. Con el reconocimiento de su trabajo por parte de los alumnos					
7. Con las tareas y actividades que realiza en su jornada de trabajo					
8. Con la carga de trabajo habitual					
9. Con calidad del trabajo que realiza con los alumnos					
10. Con el reconocimiento de su trabajo de parte de los padres y/o representantes					
11. Con el reconocimiento de su trabajo de parte de sus compañeros de labores					

12. En cuanto a la relación entre el trabajo realizado y sus expectativas profesionales					
13. Con las condiciones de infraestructura del Plantel					
14. Con la remuneración que percibe.					
15. Con las primas y bonos que percibe					
16. Con la limpieza y mantenimiento del plantel					
17. Con la accesibilidad a su Centro de Trabajo					
18. Con la relación entre sus ingresos y las responsabilidades de su trabajo					
19. Con la disponibilidad de recursos instruccionales					
20. Con la forma en que se supervisa su trabajo					
21. Con las oportunidades de formación profesional que le ofrece su trabajo					
22. Con la disposición, hábitos y actitudes de los estudiantes					
23. Con las relaciones sostenidas con padres y representantes					
24. Con la realización personal conseguida por su trabajo					
25. Con los beneficios obtenidos a través del IPASME					
26. Con el cumplimiento de los compromisos administrativos por parte del Ministerio de Educación y Deportes					
27. Con los logros obtenidos a través de los contratos colectivos					

28. Con la actuación de los gremios docentes					
29. Con respecto a las relaciones entre los compañeros del Centro de Trabajo					
30. Con las relaciones que mantienen los docentes y los Directivos en el Centro de Trabajo.					
31. Con la atención recibida por las instancias administrativas del Ministerio de Educación y Deportes					

ANEXO 2

RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO: PORCENTAJES, MEDIA, MEDIANA, MODO DESVIACIÓN TÍPICA Y VARIANZA (31 SUJETOS)

Ítems	AI	I	ID	S	AS	NC	Media	Mdna	Mdo	DT.	Var
1	38,7	41,9	3,2	16,1			1,97	2	2	1,04	1,09
2	32,3	39,7	9,7	19,4			2,16	2	2	1,09	1,20
3	12,9	3,2	12,9	54,8	16,1		3,58	4	4	1,20	1,45
4	16,1	16,1	22,6	35,5	9,7		3,06	3	4	1,26	1,59
5	41,9	16,1	16,1	19,4	3,2	3,2	2,35	2	1	1,45	2,10
6	3,2	6,5	9,7	48,4	29,0	3,2	4,03	4	4	1,04	1,09
7	3,2	9,7	12,9	54,8	19,4	2,0	3,77	4	4	,990	,98
8	3,2	12,9	12,9	58,1	12,9		3,65	4	4	,985	,97
9		9,7	6,5	58,1	25,8		4,00	4	4	,856	,73
10	6,5	16,1	3,2	61,3	12,9		3,58	4	4	1,11	1,25
11		16,1	12,9	61,3	9,7		3,65	4	4	,877	,77

12		9,7	6,5	64,4	12,9	6,5	4,00	4	4	,931	,86
13	25,8	48,4	6,5	12,9	3,2	3,2	2,29	2	2	1,27	1,61
14	48,4	35,5	3,2	9,7	3,2		1,84	2	1	1,09	1,20
15	51,6	35,5	3,2	6,5		3,2	1,77	1	1	1,14	1,31
16	12,9	41,9	3,2	29,0	6,5	6,5	2,94	2	2	1,45	2,12
17	6,5	25,8	9,7	45,2	6,5	6,5	3,39	4	4	1,30	1,71
18	38,7	38,7	3,2	9,7	3,2	6,5	2,19	2	1	1,47	2,16
19	16,1	48,4	9,7	16,1	3,2	6,5	2,61	2	2	1,38	1,91
20	29,0	32,3	6,5	22,6	3,2	6,5	2,58	3	4	1,52	2,31
21	22,6	29,0	3,2	32,3	3,2	9,7	2,94	2	2	1,61	2,59
22		22,6	29,0	32,3	9,7	6,5	3,48	2	4	1,15	1,32
23	3,2	19,4	9,7	51,6	9,7	6,5	3,68	3	4	1,24	1,55
24	6,5	16,1	9,7	51,6	9,7	6,5	3,61	4	4	1,25	1,57
25	41,9	25,8	9,7	3,2		19,4	2,52	2	1	1,89	3,59
26	48,4	32,3	6,5	3,2		9,7	2,03	2	1	1,51	2,29
27	25,8	51,5	6,5	6,5	3,2	6,5	2,29	2	2	1,37	1,88
28	22,6	35,5	12,9	9,7	6,5	12,9	2,81	2	2	1,68	2,82
29	3,2	22,6	9,7	41,9	16,1	6,5	3,65	4	4	1,27	1,63
30	12,9	22,6	9,7	32,3	12,9	9,7	3,39	4	4	1,54	2,37
31	35,5	25,8	9,7	16,1	3,2	9,7	2,55	2	1	1,65	2,72

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PARA UN CONTEXTO EDUCATIVO INTERCULTURAL

LOURDES TALÍA RODRÍGUEZ CARRERO
MARÍA ANTONIETA LANZ TELLERÍA
*Unidad Educativa Intercultural Bilingüe
San José de Mirabal
Núcleo UCV- Estado Amazonas
malanzt@yahoo.com
nelmavio@cantv.net*

Al ubicar la problemática educativa para contextos interculturales se observa a nivel nacional un vacío tanto estructural como pragmático.

Así pues, en el Estado Amazonas esta situación también se hace presente dada las carencias institucionales y educativas existentes en la región. Esta premisa constituye el punto de partida para la elaboración y diseño de una propuesta de Intervención que pretende hacer evidente la contribución de la Orientación como práctica social, en el abordaje de estrategias para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en el ámbito escolar, enmarcado en el contexto multicultural. Se presenta, por tanto, la conformación de un **Diseño de Intervención en Orientación**, dirigido a los docentes de la "Escuela Básica Intercultural Bilingüe San José de Mirabal" del Estado Amazonas. Luego de constatar a través de un estudio de necesidades las insuficiencias presentes en el ámbito escolar referidas al: rendimiento académico, formación docente y motivación del alumnado, se hace necesaria la creación de un plan de trabajo, que bajo la perspectiva de la Orientación Educativa busque intervenir el contexto seleccionado. De allí que el presente trabajo abarque tres dimensiones que se consideran prioritarias dentro del área de la Orientación Educativa: la *académica*: bajo rendimiento, *motivacional*: autoestima y *existencial*: valores personales y culturales. Se muestran, dentro de esta proposición, talleres y/o jornadas de trabajo para los docentes en los cuales se ofrecen técnicas y herramientas para abordar las áreas anteriormente mencionadas. Cada uno de los talleres cuenta con su propia temática y bloque de contenido que se relacionan entre sí de una manera secuencial y coherente. Para el análisis de las sesiones de trabajo con los docentes se utilizó el **Modelo de Interacción Social Comunicativa**, propuesto por Calonge y Casado (2001) y el recorrido metodológico estuvo enmarcado bajo el paradigma de la Investigación Cualitativa empleando los enfoques del Método Etnográfico y el Método de Investigación-Acción. Se concluye según el análisis de categorías realizado al contexto intervenido, que el grupo docente se encuentra en **fase cooperativa** ya que se ve una actitud de compromiso y pro actividad en los miembros del grupo. Igualmente se evidencia el logro de los objetivos grupales del Diseño, debido a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje a corto, mediano y largo plazo a través de las herramientas ofrecidas al grupo de docentes que le permitirán implementar nuevas ideas y paradigmas a seguir.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, ORIENTACIÓN, INTERCULTURALIDAD, INTERACCIÓN SOCIAL COMUNICATIVA.

Desde la implementación en nuestro país de la Educación Intercultural Bilingüe, en el año 1979, mediante el Decreto 283 del Ministerio de Educación y Deporte, se ha querido que esta modalidad educativa responda a una serie de necesidades y exigencias propias de las etnias y culturas indígenas presentes en los diversos espacios del Territorio Nacional. Esta modalidad de Educación Intercultural Bilingüe dentro del sistema educativo venezolano es por demás particular, dado los destinatarios a quienes va dirigida así como las estrategias propias con las que deben contar los programas para cada región específica.

Sin embargo, no existe una Orientación específicamente dirigida a este contexto, por lo que se van implementando directrices a medida que se presentan las situaciones y es así, junto con experiencias de otras escuelas, investigaciones y lecturas diversas, como se va respondiendo, en la medida de lo posible, a la formación de esta población en particular. En virtud de ello, se hace perentoria y apremiante la consolidación de una propuesta que permita tomar en cuenta las especificidades culturales y los valores propios de la población indígena.

En este sentido y para dar respuesta a la situación educativa del sector indígena dentro del Estado Amazonas, se crea la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Mirabal”, cuya Misión consiste en “ofrecer una educación integral y de calidad centrada en los valores del Evangelio y apoyados en una formación dada a través de las dimensiones del SER – HACER – CONVIVIR y COMPARTIR propuestos por el Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela, en donde los nuevos ciudadanos y ciudadanas sean capaces de valorarse a sí mismos y a su comunidad, fundamentados en los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe, bajo la guía y los lineamientos de la Asociación Venezolana de Educación Católica, (AVEC), del Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho y de las Hermanas de San José de Tarbes”. La Visión del Plantel se encuentra determinada por el deseo de que la Institución sea un lugar de encuentro, de formación, de celebración de la vida, de desarrollo de la personalidad y de habilidades y destrezas que permitan mantener aquellos aspectos de la cultura indígena de gran riqueza para nuestro país. Para esto es importante que se pueda sustentar

este quehacer educativo basado en un régimen de estudio que reconozca y responda a las necesidades de la población indígena de la zona.

La Escuela ofrece a niños y jóvenes indígenas de las etnias jivi y piaroa que viven en el eje carretero sur de Puerto Ayacucho, la oportunidad de continuar los estudios de II, III Etapa de Educación Básica y Educación Técnica, mención Cooperativismo, Salud y Educación Intercultural Bilingüe.

Tomando en cuenta este contexto y para cumplir con el requisito de trabajo de Grado, se tomó la decisión de elaborar una propuesta para abordar las posibles necesidades o carencias presentes en la Institución. De esta forma se comienza un trabajo cuya planificación fuese adaptándose al fin último de diagnosticar, elaborar, aplicar y evaluar dicha proposición. Se realizaron observaciones y entrevistas al personal directivo, administrativo y docente que labora en la Institución constatando el siguiente cuadro de necesidades:

- ❖ Bajo rendimiento escolar que presenta la gran mayoría del alumnado.
- ❖ Escasa motivación en los alumnos y/o el poco afianzamiento de sus valores culturales y sociales.
- ❖ Insuficiente formación de los docentes en el ámbito de los valores y de la orientación personalizada para los alumnos atendidos.

Este hecho preocupa sobremanera, tanto al personal directivo-docente de la Institución como a la parte interventora, ya que se puede perder y diluir el objetivo de formar personas capaces de ser conscientes de su identidad cultural para desenvolverse en medio de la sociedad que les rodea, principalmente entre los que no son indígenas. Es por ello que estas ideas se convierten en el pilar fundamental que dará cuerpo a la Propuesta de Intervención.

Se plantean como objetivos del trabajo los siguientes:

Objetivo General

Elaboración de un Programa de Orientación Integral enmarcado en contextos educativos multiculturales para implementarse con los docentes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe San José de Mirabal, Estado Amazonas.

Objetivos Específicos

- a) Efectuar junto con el personal docente de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe San José de Mirabal, un diagnóstico que aborde el estudio (de la problemática) del desempeño escolar de los alumnos de Educación Básica, a fin de comprobar qué elementos incrementan su autoestima, consolidan sus valores autóctonos y mejoran su rendimiento escolar.
- b) Diseñar y elaborar una propuesta educativa que recoja las inquietudes e intereses de los docentes que promueva la orientación integral de los alumnos, basada en la identidad personal y cultural de los mismos, en un acercamiento a su proceso de aprendizaje, a fin de ofrecer una orientación integral.
- c) Reforzar por medio de la puesta en marcha de la propuesta dirigida a los docentes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe San José de Mirabal, las bases de una pedagogía intercultural, que afiance en la Institución los valores de identidad cultural y rendimiento académico acorde a las nuevas exigencias de la sociedad actual.
- d) Evaluar el proceso de intervención a través de un plan que incluya actividades y estrategias que permitan la verificación de los resultados esperados.

A través de estos objetivos se intenta trabajar en un proyecto dirigido a los docentes con el fin de fomentar una sociedad en la que se destaquen algunos aspectos:

- 1.- Crear, en la medida de lo posible, las condiciones favorables y necesarias para aprender a aprender, es decir, cultivar el deseo y el gusto por aprender a lo largo de toda la vida para poder orientarse en una sociedad cambiante y saber seleccionar los recursos necesarios según las necesidades.
- 2.- Desarrollar capacidades y habilidades para que puedan hacer frente a algunas situaciones y también para trabajar en equipo, vivir en comunidad, contar con el otro.
- 3.- Promover un conocimiento capaz de afrontar los problemas de manera global, de comprender los acontecimientos y las situaciones, en su contexto socio cultural y de relacionar las cosas entre sí, el todo y las partes.

El objetivo general del Programa de Intervención va a servir de base para lograr que personas de un contexto particular (sobre todo los docentes), participen, vivan y se formen en medio de un contexto mucho más amplio y complejo de forma plena.

La metodología de trabajo utilizada presenta una secuencia de Sesiones que dan vida a los talleres dirigidos a los docentes de la II y III Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Mirabal”, para su capacitación y formación tanto individual como grupal.

Las Sesiones responden a unos bloques de contenidos distribuidos de la siguiente manera:

Bloques temáticos	Nombre del bloque
Primer bloque. Sesiones 1, 1.2 y 1.3	Encuentro con mi identidad personal y cultural
Segundo bloque Sesión 2	Encuentro con mis valores y motivaciones
Tercer bloque Sesión 3	Encuentro con mi proceso de aprendizaje

Para el análisis de las Sesiones de trabajo con los docentes se utilizó el Modelo de Interacción Social Comunicativa, (MISC) propuesto por Calonge y Casado (2001). Las autoras señalan que, cuando un grupo está centrado en la tarea, el mismo es definido como aquel que se propone lograr un objetivo a través de normas y reglas que le dan cierta formalidad, lo cual se explicita en una organización planificada, por medio de un conjunto de actividades que conducen a la elaboración de un producto final determinado. En los contextos educativos interculturales, como es el caso de la presente intervención objeto de este estudio, deben tomarse en cuenta todos los factores que de una u otra manera confluyen para que el proceso esté orientado hacia una educación de calidad basada por lo demás en las especificidades culturales.

De igual forma, el Modelo de Orientación a asumir en la intervención parte de una visión holística e integral de la realidad tomando en consideración una perspectiva personal, socio-interactiva y pedagógico-didáctica según los lineamientos de Santana, V., (1993) y Vital, F., (2003). Es pertinente hacer referencia a los valores que se pretenden afianzar en el plantel y sus integrantes cuyo contexto es intercultural, entre los cuales se resaltan: el valor de la identidad cultural, el respeto, el diálogo, la solidaridad y la tolerancia hacia sí mismo y los otros, la justicia social y la búsqueda del bien común, el sentido de pertenencia tanto a la institución como a la etnia, el valor del estudio como proceso de enriquecimiento para la vida y para la cultura.

En este sentido el recorrido metodológico estuvo enmarcado bajo el paradigma de la Investigación Cualitativa, ya que la misma:

- ❖ Describe e interpreta fenómenos observados.
- ❖ Obedece a un estudio de naturaleza exploratoria, descriptiva e inductiva.
- ❖ No generaliza los resultados, ya que los mismos son válidos para un ámbito concreto y específico.

Es así como este tipo de investigación “trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Tomado de Tipo de investigación presentada por: Martínez, M. (2004: 66).

En el marco de esta Investigación, se emplean los enfoques del Método Etnográfico y el Método de Investigación-Acción. En relación al primero (Método Etnográfico) se considera que el mismo hace algunos aportes al desarrollo del trabajo por cuanto:

- ❖ Es una Investigación de tipo social, que trabaja con reducido número de casos.
- ❖ La interpretación de los significados se basa en descripciones verbales y escritas de la situación a intervenir.
- ❖ Se apoya en que las tradiciones, los valores y las interrelaciones de las personas con el contexto son elementos que ayudan a explicar el comportamiento y las actuaciones tanto del individuo como del grupo.
- ❖ Aunado a ello, este método trabaja las siguientes técnicas:
 - ❖ Observación participante.
 - ❖ Entrevistas no estructuradas.
 - ❖ Anotaciones de campo.
 - ❖ Observación directa (campo educativo), entre otras.

En cuanto al Método de Investigación-Acción participativa, se considera importante acotar que el mismo sirve de marco metodológico a la presente propuesta ya que dentro del mismo:

- ❖ Se busca resolver problemas precisos dentro del contexto laboral de los facilitadores.
- ❖ Se trata de relacionar la teoría y la práctica con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.

- ❖ Se busca una imagen del docente más compenetrada con su realidad y con su práctica.

En conclusión la Investigación-Acción, según cita Martínez, M. (2004), consistía para Kurt Lewin, quien fuera su creador, en “un análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información acerca de la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultado” (Pág. 240).

Ahora bien, para el registro y análisis de los datos recabados y observados a lo largo de la Intervención, se recurre al Modelo (MISC), el cual sugiere para realizar el análisis de lo observado, el reconocimiento de las motivaciones individuales y sociales que influyen en el proceso de interacción. Se identifican variables que intervienen en dicho proceso para luego ser clasificadas y categorizadas según la teoría propuesta. Entre algunas de las variables y categorías manejadas en dicho análisis se encuentran:

VARIABLES	CATEGORIAS
VALORES	PERSONALES
	SOCIALES
	CULTURALES
NORMAS	TRABAJO GRUPAL
	MANEJO DEL TIEMPO
	RELACIONES GRUPALES
AFECTIVAS	ACEPTACIÓN Y VALORACIÓN EN EL GRUPO
	ACEPTACIÓN Y VALORACIÓN DEL GRUPO
	INFLUENCIAS INTERNAS
	INFLUENCIAS EXTERNAS
	CONFLICTO
	SENTIMIENTOS

COGNITIVAS	OPINIONES
	RAZONAMIENTOS
	CONCLUSIONES
	JUICIOS
	EVALUACIONES
MOTIVACIONALES	PROPÓSITOS
	NECESIDADES
	INTERESES
	ACTITUDES
RELACIONES PERSONALES E INTERGRUPALES	TRATO
	INTEGRACIÓN Y CERCANÍA
	COHESIÓN
COMUNICACIÓN	FRASES
	PALABRAS/ EXPRESIONES
	GESTOS
LIDERAZGO	INNATO
	ADQUIRIDO Y/O APRENDIDO
	MODELOS
PARTICIPACION	MODERADA
	DÉBIL
	DINAMICA
	EXIGIDA
	PLENA ÓPTIMA

Este Modelo sugiere la especificación del contexto a intervenir, que en este caso particular se define de la siguiente manera: el ámbito geográfico donde se localiza la Institución en la cual se realizó la intervención es netamente indígena: La escuela está ubicada en la comunidad indígena de Mirabal, establecida en el Estado Amazonas, Municipio Atures, eje carretero sur de Puerto Ayacucho, vía Samariapo.

Dentro de las características físicas de la zona se aprecian las siguientes: Relieve: de sabana; Vegetación: flores, pequeños arbustos y morichales; Fauna: aves, peces, mamíferos, reptiles e insectos propios de la zona; Hidrografía: caños y manantiales. Cercana a las riveras del río Orinoco; Clima: cálido-lluvioso.

En la organización social de la población indígena guajiba y piaroa tiende a predominar la familia extensa, con presencia de organización clánica. Esta población posee un modo de subsistencia muy propio de la zona ya que viven de la caza, pesca, recolección y algunos trabajos artesanales tales como: talla de madera, tejido de cestas, chinchorros y bolsos de fibra de moriche. Además, algunas personas viven de trabajos dependientes del Ejecutivo Regional, tales como enfermeros, promotores sociales y maestros de comunidades indígenas. Existen además programas sociales del Ejecutivo Nacional, es decir las Misiones: Robinson, Ribas, Sucre, Vuelvan Caras, Guaicaipuro y Barrio Adentro.

Asimismo, el referido Modelo permite realizar la Teorización o Vinculación Teórica como fin último del análisis de las variables obtenidas cuando se realizan intervenciones a diversos grupos desde diferentes ámbitos escolares, institucionales y sociales. En virtud de ello las interventoras de la presente propuesta concluyen que: el grupo observado corresponde a una categoría de grupo organizado, por cuanto está caracterizado por una estructura jerarquizada, partiendo desde el órgano rector que es la dirección y su coordinación académica pasando por el personal docente, administrativo y obrero, donde cada cual tiene sus funciones y roles bien establecidos. Se evidenció en el desarrollo de las sesiones la conformación de normas implícitas y explícitas, como por ejemplo la puntualidad y asistencia a los talleres, los valores que regulan su funcionamiento como la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, la integración y la responsabilidad.

Por otra parte se demostró durante el desarrollo de las sesiones el grado de integración y cohesión del grupo al no poner resistencia o problema para conformar las mesas de trabajo; rápidamente se unían a trabajar y a tratar de desarrollar cada una de las actividades.

En cuanto a los tipos de *liderazgo*, dentro del grupo se puede decir que no hay un modelo único en virtud de la diversidad de caracteres y comportamientos que presenta cada docente. Existe en algunos el liderazgo de tipo democrático ya que propicia la participación grupal. El *clima psicológico* es favorable por cuanto no presentan rivalidades evidentes o controversias derivadas de su condición étnica, se integran sin dificultad indígenas y no indígenas, los más despiertos o extrovertidos buscan que los más tímidos expresen sus opiniones así lo hagan en lengua, ellos entienden y a veces lo interpretan para el grupo en general. Cabe señalar que todos hablan el castellano.

En relación al *manejo del poder*, se observa que el mismo se centra en torno a una posición simétrica y democrática, con una representación del YO algunas veces individual y otras como parte de un colectivo.

Además, en cuanto al *manejo del conflicto*, se observa generalmente que evitan el mismo, aceptando las diferencias existentes entre los miembros del grupo, bien sean de edad, sexo, condición social y de condición étnica, lo cual se resume en unas *variables afectivas* cónsonas con los ideales de fraternidad, igualdad y fraternidad que manifestó tener el grupo. En algunas oportunidades se comprobó la aceptación del conflicto por cuanto los miembros del grupo se definieron como entes significantes del proceso, marcados de autonomía y creatividad. Se aprecia la participación del grupo en la toma de decisiones.

Con respecto a la *comunicación*, observamos que la misma es directa y activa, descentralizada del líder, con una función centrada en la tarea. Los códigos empleados para la comunicación, aparte de los verbales, fueron gestuales y visuales.

En cuanto al *proceso de influencia social*, el mismo está relacionado con un proceso de *normalización*, todo lo que nos señala que los docentes buscan a través de la negociación llegar a un consenso

sobre sus actuaciones y participación. Se observó, además, la existencia del *fenómeno de innovación*, dado que el grupo está ganado a la idea de introducir cambios e invenciones en la institución. Por otra parte se pudo evidenciar que en diversas sesiones el grupo responde a estilos de tipo *asertivo* y de *compromiso*, porque expresaron sus ideas y posturas sin agredir a los otros y aceptaron correcciones para cumplir con los objetivos de la jornada.

En relación a las *variables motivacionales* los docentes manifestaron el propósito de asistir y realizar los talleres con la finalidad de mejorar su formación a nivel personal y profesional. Existe la necesidad de un mejoramiento a nivel académico por cuanto los alumnos cada día tienen más y variadas exigencias. Los docentes manifestaron a lo largo de las sesiones una actitud abierta y solícita para recibir y abordar los temas pautados. Este hecho permite establecer unas *variables cognitivas* cuyos razonamientos, juicios y opiniones giraron en torno a la importancia y trascendencia que cada taller significa tanto para la institución como para ellos y por supuesto para el alumnado en general.

Se observa un alto grado de *cohesión* en el grupo, en virtud de que todos responden a los mismos intereses, hecho por el cual se considera que la eficacia en el trabajo será más productiva. Por medio de las sesiones se nota que la cohesión se evidencia en la uniformidad de sus creencias y valores, ya que a pesar de que no todos son indígenas, están ganados a fomentar y acrecentar los valores propios de la cultura indígena.

A través de las sesiones se observa un alto sentido de *pertenencia*, ya que expresaron abiertamente querer lo mejor para la escuela y en virtud de ello es que participan de buen agrado en los talleres de formación y reflexión grupal.

Por último, en cuanto a la *evaluación* de las sesiones, las mismas se realizaron por medio de diferentes dinámicas, por ejemplo, una llamada: “crítico, aplaudo y propongo”, la misma fue sistemática en virtud de que respondió a los intereses del grupo, y orientada en función a evaluar los objetivos planteados. Se observa que el grupo ha llevado un proceso por medio del cual están acostumbrados a evaluar y revisar las actividades emprendidas, lo cual evidencia que este hecho ya es algo sistemático en el grupo.

De todo lo anteriormente analizado se deduce que el grupo se encuentra en una *fase cooperativa*, ya que se evidencia una actitud de compromiso y proactividad en los participantes, lo que demuestra el logro de los objetivos grupales, fortalecidos y centrados en el cumplimiento de sus tareas, con una distribución de responsabilidades, que busca a través de la interacción implementar nuevas ideas y paradigmas a seguir.

Por otra parte se estima que para el abordaje y elaboración de cualquier proyecto que se desee realizar, es primordial tener presente y visiblemente definidas las pautas y normas que dan vida al plan de intervención.

- El éxito o fracaso de dicha empresa dependerá en gran medida de la claridad que se tenga en la elaboración y ejecución de todas las etapas a seguir. En virtud de estos planteamientos se llega a las siguientes conclusiones:
- EL MISC constituye una herramienta muy actual e innovadora para la intervención de los procesos grupales, el mismo se adecua a contextos diferentes y variados.
- La aplicación del MISC permite categorizar los tipos de grupo con los que se trabaja, siendo así que aquellos centrados en la tarea y en la innovación son más efectivos que los de otras categorías.
- Este Modelo toma en cuenta la contextualización del grupo por cuanto es aplicable a grupos indígenas, no indígenas o a la combinación de ambos.
- El buen manejo de terminología y conceptos básicos definidos en el MISC ayuda en gran medida a diseñar una propuesta acorde a tales fines.
- La aplicación de este nuevo modelo representa hoy día un gran potencial dada la gama de campos que abarca, desde los aspectos físicos y estructurales como los aspectos psicosociales de comunicación y de relaciones interpersonales.
- Se observa la importancia de tomar en cuenta la fase de diagnóstico y de primer contacto con el grupo a intervenir, ya que al ser tomadas en cuenta sus necesidades y carencias para la elaboración de la propuesta, esta última contará con su respaldo y adhesión.

- Se constata que el poder contar con aliados y acompañantes del proceso es primordial para lograr un buen éxito del mismo.
- Se evidencian logros tanto de tipo personal como grupal. Estos logros están referidos a varios aspectos, que a saber son:
 - En cuanto a los objetivos propuestos en cada jornada.
 - En cuanto al enriquecimiento de los participantes y
 - En cuanto al reporte de beneficios para la institución intervenida.

EN RELACIÓN A LOS LOGROS DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS, de manera general se concluye que los mismos fueron óptimos por cuanto pretenden la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, a través de las herramientas que se ofrecieron a los docentes, las cuales llenaron sus expectativas.

EN EL ÁMBITO PERSONAL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES en los talleres, manifestaron haber adquirido destrezas y habilidades que enriquecen su capacitación docente. Se observó además, que en la medida en que fueron desarrolladas las sesiones, los más introvertidos fueron adquiriendo soltura y seguridad en sí mismos. Igualmente, se expresó la idea por parte de los docentes, que el hecho de haber participado en estos talleres mejorará progresivamente la relación con los alumnos, tanto a nivel de su orientación como de su rendimiento académico.

PARA LA INSTITUCIÓN EBIB SAN JOSÉ DE MIRABAL, el haber realizado este proyecto con su cuerpo docente ayudará a cimentar las bases de una formación y capacitación integral más profesional y humana que redundará en beneficio de la toda la Comunidad Educativa. Se concluye igualmente que este proyecto se enmarca en los objetivos y parámetros establecidos en el Proyecto Educativo Integral Comunitario del Plantel, en concordancia con los principios emanados de la Constitución Bolivariana de Venezuela, haciendo manifiesto y concreto el reconocimiento de los Derechos y Garantías de los Pueblos Indígenas.

Referencias

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España: McGraw-Hill.
- ALBÓ, X. (2003). *Interculturalidad & multiculturalidad*. Bolivia: CIPCA.
- ARANGUREN, G., Y SÁEZ, P. (1999). *De la Tolerancia a la Interculturalidad, Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Editorial ANAYA, Madrid.
- BARRETO, S. (2003). *La interculturalidad como Reto Educativo en la sociedad Multicultural y Pluriétnica de Venezuela*. Tesis de Grado. Maestría en Educación Superior. Universidad Fermín Toro. Cabudare, Estado Lara.
- BARTOLOMÉ, M. (1995). La escuela multicultural: El diagnóstico a una Propuesta de cambio. *Revista de Educación* N° 307. España.
- BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica*. Cap. VII. Barcelona: Praxis.
- CASADO, E. Y CALONGE, S. (2001). *Interacción Social Comunicativa. Un modelo psicosocial*. Comisión de Estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- CIRIGLIANO-VILLAVERDE. (1966). *Dinámica de Grupos y Educación*. Colombia: Humanitas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Caracas.
- Constitución del Estado Amazonas*. (2000).
- Decreto de Usos e Idiomas Indígenas*. (2002). Uso Oficial de los Idiomas Indígenas en todos los Planteles Públicos y Privados en todos los Niveles y Modalidades Educativas del País. Gaceta Oficial Número 37.453 del 29 de mayo del año 2002.
- Decreto Presidencial 283 Del Régimen De Educación Intercultural Bilingüe*. (1979).
- DINKMEYER, D., Y CARLSON, J. (1973). *El consultor psicopedagógico en la Escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- FERNÁNDEZ, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. En *Organización y Gestión Educativa*. N° 6. Noviembre/Diciembre, pp. 3-7.
- HERNÁNDEZ, C. (2000). *Derechos Indígenas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999*. MECD-CONIVE-Asociación Otro Futuro. Caracas: Grupo TEI C.A.
- HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, R., CODILLO, C., Y BAPTISTA, L. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.

- HIGUERA, D. (1987). Los guajibos de Coromoto. Algunos aspectos culturales. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. Monografía N° 3.
- LOPCI. Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. 27 Diciembre 2005. N° 38.344. Venezuela.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2001). *Guía Pedagógica Pemón para la Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de asuntos Indígenas. Caracas, Venezuela.
- _____. (2002). *Guía Pedagógica Dhe'c'wana/ye'kwana para la Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de asuntos Indígenas. Zona Educativa del Estado Bolívar. Zona Educativa del Estado Amazonas. Caracas, Venezuela.
- Proyecto pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe "San José de Mirabal"*. (2004). Puerto Ayacucho. Estado Amazonas.
- RAMÍREZ, T. (1999). *Cómo hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas: Panapo.
- RAMOS, M. (2001). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. 2° edición. Edo. Miranda: Paulinas
- _____. (2002) *Programa para Educar en valores. La educación que transformará al País*. Caracas: Paulinas.
- RÍOS, L. Y VITAL, F. (2005). *Práctica Profesional III*. Material Impreso para uso interno del Postgrado en Educación, Mención Orientación. Universidad Central de Venezuela.
- RONDÓN, M. (2004). *Práctica Profesional I*. Material Impreso para uso interno del Postgrado en Educación, Mención Orientación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- SABARIEGO, M. (2002). *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. España: Desclée De Brouwer.
- SALES A. Y GARCÍA, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. España: Desclée De Brouwer.
- SANTANA, V. (1993). *Los dilemas de la Orientación Educativa*. Argentina: Cincel.
- VITAL F. (2003). *Problemas de la Orientación en Venezuela*. Material Instruccional. UCV.

EL PROCESO DE VALORACIÓN Y LA ACCIÓN EDUCATIVA: UN ANÁLISIS INTERSUBJETIVO

MARIELA SANTANDER BRANDT
Universidad Nacional Experimental
“Simón Rodríguez”
Núcleo Barquisimeto
mansan@cantv.net

Hoy día, como lo señalan los autores que se ocupan del tema de la educación en valores, existe una insatisfacción profunda, una postura crítica, un rechazo, una reserva frente a la cultura actual y formas tradicionales de una educación que ha desatendido el lado humano de las personas, por no haber desarrollado un ser integral. Esto evidencia la necesidad de una educación más humana que centre sus esfuerzos hacia la revalorización del ser humano y la sociedad, promoviendo un cambio social donde la persona sea considerada como sujeto y no como objeto, donde se valore la comunidad en contra del individualismo, la responsabilidad más que la autoridad, la autonomía en contra del conformismo, la cooperación en lugar de la competencia. En este sentido, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis intersubjetivo del Proceso de Valorización centrado en la acción educativa, atendiendo a la perspectiva psicológica (Piajet), filosófica (Habermas), psicosocial (Argyris) y pedagógica (Lipman). El paradigma de investigación es interpretativo, el diseño hermenéutico, y la técnica el Análisis del Discurso. Los resultados de este estudio revelan coincidencia en los autores, al señalar que el hecho educativo, para contribuir al desarrollo moral, debe ser humanizado, dinámico, reflexivo, crítico, investigativo, participativo, intencional y experiencial, de forma que oriente hacia al libertad de elección, así como a la responsabilidad de la misma, significando que una educación en valores debería orientar la aclaración de los mimos, es decir, el Proceso de Valoración. En conclusión, es pertinente y necesario considerar que la clave para este tipo de educación, es darle un lugar propio al cultivo de la persona, a la humanización, al desarrollo consciente de valores y a la totalidad ética de vida. Educar dentro de esta perspectiva, es más que la transmisión de contenidos, normas, principios, es la conformación ética integral del sujeto.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE,
ORIENTACIÓN, INTERCULTURALIDAD, INTERACCIÓN SOCIAL
COMUNICATIVA.

Desde hace varias décadas se viene tratando con pasmosa claridad la crisis de valores que enfrenta la sociedad actual y que se refleja cada vez con mayor fuerza en la educación; advirtiéndose que ésta arrastra consigo un sistema de valores que ha experimentado un grave deterioro, siendo por ello limitada para configurar una persona amante de la paz, de la naturaleza, de la tradición, del trabajo, del respeto a lo propio y a lo ajeno, responsable de su convivencia y hasta de sí misma.

La sociedad venezolana atraviesa por un momento coyuntural en que se señala todavía la existencia de factores que generan esta crisis; motivo por el cual se requiere más que nunca una Educación en Valores, que revalorice al ser humano y a la sociedad, que estimule la fe, el compromiso, la participación, la responsabilidad, el respeto, la cooperación, la justicia y la confianza. Es decir, una educación donde el individuo reciba una formación que le permita crecer desarrollando todas sus potencialidades, que puede aprender a confiar en sí mismo, a tomar sus propias decisiones, a responsabilizarse de sus actos y a expresar sus sentimientos; a moverse libremente por el sistema de valores de modo que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea verdad, justo y valioso para él y para sus semejantes.

Ciertamente, desde el núcleo familiar, el niño comienza a formar sus valores, pero también la escuela puede formarlos y transformarlos para quien no los haya establecido o no los haya configurado adecuadamente. Por ello la educación representa una base esencial para el fortalecimiento de una conducta centrada en la búsqueda y transformación de valores para lograr comprender la vida y edificar la propia historia personal y colectiva, de manera que el individuo pueda aproximarse más a su autorrealización y comprometerse con determinados principios que le sirvan para evaluar sus acciones y la de los demás. Es decir, asumir una ética de vida.

En efecto, hoy día cobra cada vez mayor relevancia el estudio del Proceso de Valoración, a fin de comprender con mayor propiedad cómo el ser humano llega a una conquista personal del valor. Educar dentro de esta perspectiva según Santander (2003) es ir más allá de una mera información o de un aprendizaje intelectual, es más que la transmisión de contenidos, normas, principios, entre otros;

por el contrario, debe tender a suscitar la sensibilidad ética, el cultivo de virtudes, la conciencia de los valores, en fin, a la conformación ética integral del sujeto.

Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por las personas. Estos, para que tenga significación y efectividad, deben ser interiorizados libremente, si los mismos no son elegidos personalmente, por voluntad propia y de manera autónoma, no se realizarán con la fuerza necesaria para convertirse en la conducta deseada. Los valores reafirman en el individuo su identidad personal (Yegres Mago, 1998).

Tierno (1996), al referirse a los valores como medios para reforzar la autoestima, señala que la persona aprende a estimarse en la medida en que respeta y realiza los valores en los que cree, y que detrás de cada conducta existe un trasfondo que dice si una cosa vale la pena o no, si algo importa o no importa. Es una predisposición que inclina a obrar de una manera u otra, justificado o legitimando las acciones.

Lo hasta aquí presentado por la investigadora, permite resaltar a la persona como eje referencial de valores, es decir, su significación como ser humano de valía. En esta dirección, los aportes de tres autores personalistas, como Mounier (1971), Freire (1972) y Roger (1975); en relación con la dinámica de realización de la persona, destacan a los valores como fuente viva e inagotable que permiten descubrirla y orientarla.

Mounier coincide con Freire al señalar que los valores hay que situarlos en el corazón del ser humano, que no existen sin personas que los descubran o los adopten. Esta concepción del ser humano se explica porque en su pensamiento, las experiencias de comunicación y valoración se mantienen estrechamente unidas.

Para Rogers la persona es un valor fundamental en sí misma, al expresar que el paso decisivo en su formación es ayudarla a abrirse a sus propias experiencias, lo que le proporcionará un cambio básico en su enfoque de valores a través de un proceso paulatino en el establecimiento de su escala de valo-

res y en su propia valoración. Esto tiene repercusiones importantes en la relación del ser humano con otros.

A partir de los autores señalados, se puede evidenciar las líneas pedagógicas que caracterizan a una educación basada en la valoración de la persona. Algunas orientaciones generales que surgen de los valores personalistas, y que han sido y pueden aplicarse a situaciones concretas y determinadas, son las siguientes: una escuela al servicio de la persona ya que, para quien ha descubierto el valor fundamental de ésta, la educación constituye una obra esencial cuya función tiene excepcional importancia en el futuro del ser humano. Una educación basada en la libertad, el compromiso, la autorrealización y la creatividad. Un educador que tenga confianza en el educando, que se caracterice por ser comprensivo, empático, tolerante, solidario, respetuoso y colaborador.

En resumen, detrás de cada teoría educativa, de cada praxis pedagógica, se encuentra el ser humano, las personas concretas que valoran o eligen determinados valores. Y esto, de forma consciente o inconsciente, se expresa en los sistemas educativos que propugnan.

En torno a la perspectiva planteada, subyace la importancia de tener presente el concepto de persona para conducir adecuadamente, a la luz de lo que se quiere lograr, el proceso de valoración, es decir, la clarificación y elección consciente de valores que orienten las decisiones morales correctas del ser humano; de allí la necesidad de entender cómo se forma el carácter moral y cómo funciona en la vida ética, lo que exige el conocimiento y la internalización de cómo el individuo puede llegar a una visión moral de vida. De esta forma, se puede conducir con excelencia un proceso educativo centrado en valores, que se caracterice por tener la alineación antes referenciada.

Los planteamientos anteriores motivan a la autora a realizar un análisis intersubjetivo en torno al Proceso de Valoración centrado en la acción educativa, apoyada en los enfoques teóricos de Piaget para el estudio de la concepción psicológica, de Habermas para la concepción filosófica, de Argyris, Putman y McLain para la concepción psicosocial y para la concepción pedagógica, Lipman, Sharp y Oscayan, a fin de establecer puntos coincidentes y complementarios entre las premisas fundamentales explícitas

y subyacentes del pensamiento de estos autores, y de otros que convergen o complementan esta línea de pensamiento, haciendo referencia al conocimiento y experiencia de la autora como docente e investigadora en esta área del saber.

Método

Este estudio desde el punto de vista epistemológico, según Guban y Lincol (1989), Koltting y Morin (citados por Crespo y Soriano de D., 1999) y Taylor y Bogdan (1992), se corresponde con el paradigma de investigación interpretativo, por cuanto su finalidad es comprender e interpretar el fenómeno estudiado, el Proceso de Valoración, centrado en la acción educativa, dado que existen diferentes concepciones teóricas sobre el mismo, que aunque expresen enfoques conceptuales distintos, en esencia convergen en algunos criterios a considerar en la comprensión del estudiante como persona para conducir dicho proceso.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en el método cualitativo con un diseño hermenéutico, ya que la misma se plantea como misión descubrir los significados del discurso teórico de las obras en estudio, así como interpretar lo mejor posible las palabras y los escritos de los textos académicos e institucionales seleccionados como unidades de análisis, conservando su singularidad en el texto del que forma parte.

En este sentido, cabe señalar que este diseño se justifica por cuanto los supuestos teóricos que lo sustentan según Dilthey y Gadamer (1977) (citados por Crespo y Soriano de D., Op. cit.) son: no hay método científico, sino que todo hay que interpretarlo, por lo tanto el discurso hermenéutico no puede formalizarse; no hay una última interpretación porque siempre vendrán otras interpretaciones; el círculo hermenéutico es infinito y no existe la verdad sino que el hermeneuta dice la verdad; la hermenéutica es deconstructiva, pues sólo deconstruyendo el pensamiento de autores es reconstructiva

de otra manera. Esto le permite a la investigadora estudiar las unidades de análisis, determinando una forma para clasificar, codificar, procesar y estructurar el contenido de las obras seleccionadas, de manera tal, de interpretar y comprender bajo los criterios establecidos por la recolección de datos el evento en estudio.

Fuentes de análisis

Las fuentes o unidades de análisis están representadas por escritos, es decir, fragmentos extraídos textualmente de los discursos teóricos de los autores estudiados, tomados de los textos académicos considerados. Los criterios fundamentales estimados para la selección de estos textos académicos atienden, en primer lugar, a la vinculación que se puede establecer con el objeto de estudio, Proceso de Valoración, además de la relevancia, vigencia y aplicación de la concepción del autor en el marco educativo, vista ésta desde diversas posturas como: psicológica, filosófica, psicosocial y pedagógica, pero que convergen al considerar al ser humano como protagonista de sus propios aprendizajes. El criterio de selección de los textos analizados se especifica continuación:

La Concepción Psicológica se trabajó con Piaget, a través de las obras *El Lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño* (1965), *Psicología de la Inteligencia* (1975), *A dónde va la Educación* (1975) y *Psicología del Niño* (1982). Para la Concepción Filosófica se consideró a Habermas, y se seleccionaron los textos *Conciencia Moral y Acción Comunicativa* (1983) y *Teoría de la Acción Comunicativa* (1989). La Concepción Psicosocial estudiada con *Action Science* (1987) de Argyris, Putman y McLain y finalmente la Concepción Pedagógica analizada por los planteamientos de Lipman, Sharp y Oscan en *Filosofía en el Aula* (1998).

Técnica de recolección de datos

La técnica empleada para procesar los datos discursivos es el Análisis del Discurso, el cual permite adoptar la forma de un sistema de estudio y ordenamiento de la información extraída textualmente del discurso teórico, tomada de los textos académicos seleccionados. En este análisis se aplican los principios propuestos por Padrón (1996).

Según este autor, el Análisis del Discurso consiste en el tratamiento de la información generada por textos, el cual permite examinarlos e interpretarlos desde varios puntos de vista, pudiéndose evaluar la relación entre las intenciones de los actos textuales y la información que transmiten, examinándose la eficiencia del discurso entendido éste como el proceso y producto semiótico, es decir, representacional, comunicacional y lingüístico, cuya complejidad estructural trasciende el reduccionismo de una frase u oración.

Para efecto de esta investigación, esta técnica de análisis representa una guía valiosa de interpretación y tratamiento de información para abordar el objeto de estudio, Proceso de Valoración. Este fenómeno social está básicamente definido por una perspectiva comunicacional y de lenguaje, en la que hay que manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas para así tener una mayor y mejor comprensión de este fenómeno.

Resultados

El análisis e interpretación de los datos discursivos que se obtienen del estudio de los textos seleccionados se presentan a través de la información extraída textualmente del discurso teórico, a manera de ofrecer una forma que permita visualizar con mayor claridad y significado las premisas que caracterizan el pensamiento de los autores con relación al fenómeno estudiado, el Proceso de Valoración centrado en la acción educativa. Seguidamente se proporciona el resumen analítico de lo planteado en este sentido por Piaget (1965, 1975, 1982) en relación a la concepción psicológica.

Con relación al proceso de desarrollo moral, considera este autor que más que una consecuencia de la personalidad, de las actitudes familiares o de la influencia sociocultural, es un proceso racional que coincide con su desarrollo cognoscitivo y es un aspecto muy importante del desarrollo del niño de seis a doce años (Estadio preoperatorio y operatorio concreto).

De acuerdo con las premisas expuestas, el desarrollo moral se inicia cuando el infante va a la escuela y empieza a moverse más allá del mundo de sus padres; en ese momento pasa menos tiempo con éstos y más con otras personas, aprende a tomar sus propias decisiones, y a medida que aprende a hacerlo, se ve como igual a sus mayores (padres y maestros), a quienes un día aceptó como autoridades absolutas; más aún, a medida que va creciendo, tiene un contacto cada vez mayor con una amplia gama de puntos de vista, mucho de los cuales contradicen lo que le han enseñado en casa.

En un esfuerzo por reconciliar esta contradicción con lo que creen otras personas, a quienes también respeta, el niño o niña llega a la conclusión de que no hay una norma única y absoluta de moralidad, sino que los individuos pueden formular su propio código moral sobre el bien y el mal. Decide cuáles reglas va a seguir y se decide a formular su propio código moral.

De los anteriores planteamientos se desprende que la moralidad revela una madurez cognoscitiva que se adquiere como resultado de la interacción con otros de su misma edad y con los adultos. Visto de esta forma, el proceso de desarrollo moral, y de acuerdo con la función asignada por Piaget a la educación, el maestro sería antes que nada un facilitador o guía del aprendizaje, al mismo tiempo que señala que los padres o figuras parentales tienen un papel fundamental en este proceso del infante.

Por su lado, Habermas (1983, 1989), considerado para el análisis de concepción filosófica, parte de su visión de la persona como actor social. Poniendo en evidencia la consideración de un Proceso de Transformación/Proceso de Crítica como fundamental para desarrollar una plataforma normativa de la racionalidad sin distorsión ideológica, que facilite el ejecutar una acción de liberación que cambie el sistema social para permitir la realización del potencial humano.

Este autor hace referencia a que un proceso de transformación social se logra cuando el ser humano desarrolla una base normativa de la racionalidad que no esté distorsionada ideológicamente por intereses sociales particulares, lo cual hace necesario que el individuo, de acuerdo con sus esclarecimientos, realice una acción de liberación que cambie el sistema social para permitir la realización de su potencial único.

Insiste también que el ser humano puede transformar las contradicciones en la realidad social por medio de la acción social coordinada, abordando en una forma crítica su realidad; consciente de que no todos los actores participantes de ésta tienen la misma perspectiva, ni mucho menos el mismo significado de la acción, por lo que requiere de un enfoque crítico para identificar la validez de los significados que sustentan interpretaciones conflictivas de la realidad social. Igualmente, debe estar consciente de que aún si todos los actores de un contexto dado comparten un marco normativo común, tal consenso pudiera basarse en un conocimiento distorsionado.

Se requiere, entonces, de una posición crítica para determinar cuándo los enunciados teóricos captan las regularidades constantes de la acción social como tales, y cuándo expresan relaciones estáticas de dependencias que pueden en principio transformarse. Por ello, el proceso de crítica se fundamenta en el concepto de que las estructuras sociales y creencias existentes se construyen socialmente y por tanto pueden transformarse a través de la acción social. En este paradigma, la acción social tiene dimensiones evaluativas y expresivas.

La dimensión evaluativa incluye la interpretación de la naturaleza de los deseos y necesidades personales y de los demás, en términos estándares de valores establecidos culturalmente y adoptando una actitud reflexiva respecto al pensamiento y la acción, concibiendo al ser humano como alguien que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa las consecuencias, asume sus diseños cuando las consecuencias le son favorables y los modifica o trata de hacerlo, cuando los resultados no le son favorables.

Esta concepción implica entender la conducta como algo constituido por los significados y las intenciones de las personas, quienes le dan sentido al ambiente en el que se desenvuelven, construyendo

significados que se constituyen en guía para sus acciones. Al evaluar la pertinencia y los resultados de sus acciones, los individuos están evaluando al mismo tiempo la validez de sus construcciones sobre el ambiente, pudiendo modificar las rutinas o ir más allá, creando un nuevo marco de aprendizaje y nuevos significados.

En cuanto a la concepción pedagógica, Lipman, Sharp y Oscayan (1998) desarrollan de forma sistemática una visión educativa y psicopedagógica, planteando sus críticas, por un lado, al currículum que la escuela ha venido cumpliendo, por cuanto, a su juicio, no fomenta el pensamiento multidimensional a través de un pensamiento cuidadoso, crítico y creativo. Por otro lado, critica también las reformas escolares que no introducen en los programas, y en la vida entera de la escuela, instrumentos que permitan desarrollar habilidades requeridas para contar con infantes y jóvenes capaces de pensar por sí mismos, de reflexionar eficazmente sobre lo que continuamente se les está presentando en lugar del adoctrinamiento de los alumnos en los valores.

En este sentido, plantean los autores que la educación moral implica familiarizar al estudiante con lo que la sociedad espera de ellos, de forma que valoren esas expectativas de manera crítica, por lo que dicha educación debe ayudar a desarrollar las herramientas pertinentes para eso. Por ello, resulta necesario preparar al individuo a pensar por sí mismo, con el fin de que participe en la transformación creativa de la sociedad, lo que exige capacidad de manejar responsablemente situaciones de elección y descubrir intereses de otros y las propias necesidades emocionales.

Tal visión de educación se centra en el desarrollo de la razonabilidad y de la racionalidad, razón por la cual se considera imperioso el proponer alternativas para hacer surgir en forma espontánea ideas constructivas por parte de los estudiantes; involucrándolos de manera productiva en una actividad que debe estar caracterizada por la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, la teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo, el hecho y el valor. De esta manera, se podrán desarrollar habilidades en diferentes aspectos, que permitirán manejar con mayor responsabilidad las decisiones que asuman.

Este discurso plantea la necesidad de abrir el acceso de los estudiantes a las capacidades para el razonamiento y a los criterios para juzgar, lo cual equivaldría a oxigenar el ambiente escolar y curricular.

Además, consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje en valores implica facilitar y clarificar el proceso de valoración, por cuanto proporciona a los estudiantes criterios mediante los cuales pueden juzgar si una acción es o no moral.

Dichos criterios pueden permitir la reflexión y discusión sobre: cómo lo afecta su acción, cómo afecta a la estructura de sus hábitos y de su carácter, cómo afecta a la dirección de su vida, cómo afecta a los que los rodean, y cómo afecta a la sociedad a que pertenecen. Todo ello se convierte en lineamientos para orientar cierto tipo de conocimiento acumulativo acerca de la naturaleza de las acciones particulares.

Lo hasta acá presentado como producto del análisis intersubjetivo realizado por la investigadora, en atención a las premisas fundamentales de cada concepción estudiada, evidencia que existen aspectos coincidentes y complementarios en los discursos de los autores seleccionados como objeto de análisis. Cada uno de ellos, en su dinámica, expresa su postura sobre lo que representa el conocimiento, el aprendizaje, el descubrimiento de nuevas experiencias, la exploración, la actualización y renovación de ideas; es decir, de una u otra manera, exponen su pensamiento en cuanto al proceso de valoración y la acción educativa.

En referencia a la forma en la que el ser humano adquiere o modifica sus valores, y partiendo de la idea de que los seres humanos tienen un componente moral en su estructura personal, los autores concuerdan en la noción de que el proceso de valoración es evolutivo, es decir, se da como producto de las relaciones con personas a medida que surge la formación de la propia conciencia, que les permite optar libremente por los valores. Tal proceso es propio de la evolución y trascendencia del individuo.

Consideran, además, que los valores establecen en los seres humanos componentes que sellan las actitudes y acciones de las personas que intervienen en su comportamiento, al mismo tiempo que se encuentran moldeados por las relaciones interpersonales así como también por las influencias de los diferentes medios del contexto que les rodea. Cabe subrayar que los valores, si bien se establecen individualmente, son sociales; evolucionan de lo individual a lo cultural y a lo social e incluso a dimensiones superiores, como los derechos humanos.

Al mismo tiempo, convergen en que los valores no son transferibles, por cuanto cada persona los construye, lo que les caracteriza por no ser estáticos e inamovibles, por el contrario: son vivos y cambiantes al punto de que evolucionan a lo largo de la historia individual y social, siendo diferentes en las distintas culturas que existen. Esto significa que el proceso de valoración está influido por la maduración, la experiencia física y social, que coincide con el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social del ser humano.

La tendencia de los estudiosos en análisis, explícita e implícitamente, hace referencia a que los individuos pueden formular su propio código moral, ya que cuentan con toda la potencialidad para establecer reglas que regulen las relaciones personales en la sociedad, por cuanto, a lo largo de su experiencia, practica reglas que evolucionan al igual que su pensamiento. Se refiere también que las personas tienen la necesidad de que se les brinden las oportunidades de desarrollar sus capacidades para el razonamiento y el juicio moral, reevaluados y reconstruidos constantemente, ajustados al contexto histórico social del momento.

Se podría decir, entonces, que los autores convergen al señalar que el proceso de valoración representa un constante aprendizaje que depende directamente de la acción de los individuos en virtud de que son ellos quienes pueden, gracias a los cambios que introduzcan en su conciencia, generar conocimiento que les permitan transformar las reglas, normas, supuestos y valores que estructuran su conducta. De allí la importancia de asumir responsablemente el esclarecimiento de la base normativa que guía las acciones, para transformarla de una forma crítica y reflexivamente consciente.

Por tanto, el proceso de valoración implica la superación personal, el cambio social, la humanización progresiva de la vida, el consenso de grupo con resultados; donde no sólo se busque lo bueno, sino lo mejor. Esto resulta efectivo tenerlo presente para generar transformaciones que faciliten el cambio y las transformaciones sustanciales que se requieren para modificar los valores, a fin de lograr el crecimiento en personas, e instituciones.

Referencias

- ARGYRIS, C., PUTMAN, R. Y MCLAIN, D. (1987). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRESPO, A. Y SORIANO DE D., M. (1999). *Formación y Tutores I y II*. Barquisimeto, Estado Lara: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- FREIRE, P. (1972). *El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Textos Seleccionados por el INODEP. Madrid: Marsiega.
- HABERMAS, J. (1983). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la Acción*. (Tomo I). Argentina: Taurus.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. Y OSCAYAN, F. (1998). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MOUNIER, E. (1971). *El Personalismo*. Buenos Aires: Eudeba
- PADRÓN, J. (1996). *Análisis de Discurso e Investigación Social*. Caracas: Decanato de Postgrado de la UNESR.
- PIAGET, J. (1965). *El Lenguaje y el Pensamiento del Niño*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- PIAGET, J. (1975). *A Dónde Va la Educación*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1975). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PIAGET, J. (1982). *Psicología del Niño*. Madrid: Editorial.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTANDER, M. (2003). *Los Valores en la Práctica Docente y Gerencial Universitaria. Una Perspectiva de Género*. Publicaciones de Investigaciones UCV. Caracas.
- TIERNO, E. (1996). *Valores Humanos*. Madrid: Talleres de Editores.
- YEGRES MAGO, A. (1998). *Ética y Formación Docente*. Publicaciones del Núcleo de Investigaciones Filosóficas del Instituto Pedagógico de Caracas. 6. Caracas.

EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN PERSPECTIVA HUMANÍSTICA Y PEDAGÓGICA

RAMÓN UZCÁTEGUI

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Cátedra de Historia

de las Ideas Pedagógicas en Venezuela

A continuación se presentan las principales ideas de una investigación en curso vinculada al estudio de las fuerzas institucionalizadoras de la educación escolar en Venezuela, poniendo particular énfasis en la voluntad pedagógica como elemento legitimador de un modelo de escolarización y el pensamiento humanístico como rasgo constitutivo de la organización de la vida social y de sus instituciones fundamentales.

La pedagogía ha reconocido la complejidad de la formación del hombre en todas sus dimensiones. Experimentó un proceso de integración de elementos de otras ciencias, y en su largo desarrollo ha evolucionado más allá de lo disciplinar. Esto ha sido interpretado como la erosión del sistema conceptual nuclear de la pedagogía y su capacidad explicativa. El intento permanente de síntesis es expresión de la complejidad misma de su objeto de estudio: la educación y de la naturaleza de la enseñanza. Pensar pedagógicamente es identificar las intencionalidades educativas de la sociedad como totalidad e identificar sus repercusiones en la formación del individuo.

Estas miradas se cruzan al analizar la escolaridad en Venezuela partiendo de la idea de que la Pedagogía se interesa fundamentalmente por los actos voluntarios de enseñanza, en los cuales se canalizan los procesos de formación de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos sociales y morales en el individuo a partir de su enfrentamiento con los valores y saberes constitutivos del entorno social al cual pertenece, que en el transcurso de sucesivos procesos de autorregulación de la voluntad de enseñar se establece en institución produciendo lo que hoy se conoce como escuela. La escuela complementa la educación familiar e informal, y por razones pedagógicas posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa sistemáticamente.

Estudiar la institucionalidad educativa Venezolana en perspectiva humanística, es identificar en las huellas heredadas del pasado las primeras expresiones de escolarización y su posterior forma de organización en institución social, siendo este proceso la escolarización de la sociedad como opción civilizatoria de occidente. El humanismo como ideología, va a inspirar los más variados discursos sobre el desarrollo del hombre; y como fuerza social tiene una gran carga organizadora, el hombre no es solamente hombre porque se educa sino porque ese saber contribuye a organizar y a crear instituciones que ordenen su vida social para garantizar su existencia. La pedagogía se va a interesar en formar lo humano en el ser humano, y de organizar en la escuela lo necesario para el cumplimiento de ese fin.

Planteamiento Inicial

Lo que se presenta a continuación, representa un conjunto de constataciones teorías sobre la Pedagogía. En ella se describen los ámbitos a los cuales se circunscribe esta disciplina compleja en el marco del estudio del proceso educativo, poniendo énfasis en su principal punto de interés: la enseñanza, considerado desde nuestra perspectiva objeto de estudio y reflexión de la pedagogía. Para hacer tal precisión recurriremos a una descripción general de las distintas definiciones y expresiones de la educación y la escuela, espacios socioculturales donde cobra forma la enseñanza.

Asistimos a la idea de que la Pedagogía es una forma de saber y mirar las relaciones que se establecen entre los hombre con motivo de la enseñanza. Por tal razón acuñamos la idea de voluntad de enseñanza como punto de origen del análisis pedagógico, pues desde esta noción comprendemos los procesos de institucionalización, cambio y reforma escolar. La voluntad de enseñar se vincula a una cualidad antropológica del ser humano de comunicar y hacer partícipes de los bienes culturales a los de su especie, como parte de un intento permanente de humanización del individuo, que en el marco de la cultura pedagógica de la sociedad occidental se canaliza por la vía de la escuela.

La pedagogía en su desarrollo disciplinar, se vincula más a lo que concebimos como mirada pedagógica de la realidad, que es esencia, es interpretar los sentidos de la enseñanza, y desde un punto de vista social amplio, entender que la vida como totalidad tiene un sentido educativo.

La Pedagogía, ciencia pluridisciplinaria, de síntesis y compleja

La pedagogía en su desarrollo disciplinar, se vincula más a lo que concebimos como mirada pedagógica de la realidad, que es esencia, es interpretar los sentidos de la enseñanza, y desde un punto de vista social amplio, entender que la vida como totalidad tiene un sentido educativo. Asistimos a la idea

de que la Pedagogía es una forma de saber y mirar las relaciones que se establecen entre los hombre con motivo de la enseñanza. Por tal razón acuñamos la idea de voluntad de enseñanza como punto de origen del análisis pedagógico, pues, desde esta noción comprendemos los procesos de institucionalización, cambio y reforma escolar. La voluntad de enseñar se vincula a una cualidad antropológica del ser humano de comunicar y hacer participes de los bienes culturales a los de su especie, como parte de un intento permanente de humanización del individuo, que en el marco de la cultura pedagógica de la sociedad occidental se canaliza por la vía de la escuela.

Característica pluridisciplinaria de la ciencia pedagógica

La educación es un fenómeno complejo que no resiste visiones únicas de análisis. Como proceso social esta imbricado por un conjunto de factores que condicionan la vida del sujeto actuante y pensante de un medio social determinado en un momento histórico determinado. Cada sociedad ha generado sus propios mecanismos educativos, es parte de su constitución cultural la traslación de sus bienes sociales y simbólicos a las nuevas generaciones. Cuando esta práctica social se hizo consciente, es decir, tomó forma en la razón humana, la educación cobró un significado explícito en la práctica social. Este primer acto de reflexión sobre el hecho educativo tiene sus raíces en la filosofía, específicamente, en el pensamiento helénico del siglo V a. C. La educación, dentro de este pensamiento, se convirtió en una estrategia social necesaria en la formación del ciudadano guerrero.

Esta reflexión se profundizó con el desarrollo del tiempo, cada sucesión histórica, cada sociedad histórica definió un modo particular de entender y pensar el proceso educativo. Sólo hasta avanzado el siglo XVII es cuando el pensamiento educativo comienza a cobrar fisonomía propia bajo una ciencia autónoma. Algunos atribuyen este hecho a Comenio y su *Didáctica Magna*, que sentó las bases para el estudio y organización de las intencionalidades educativas.

Pero por una paradoja extremadamente instructiva, desde el punto de vista de la Historia de las Ciencias, es justamente este metafísico que soñaba con un conocimiento integral, quien al escribir una Gran Didáctica y sus tratados especiales contribuyó a crear una ciencia de la Educación y una Teoría de la Didáctica, consideradas como disciplinas autónomas. Se puede decir que, ante todo, allí está la principal razón de su gloria sin desestimar sus iniciativas en el plano social e internacional. (Zuluaga, 1990)¹

1.- Piaget, J. (1957). *La importancia de Juan Amós Comenio*. En: UNESCO, J.A. Comenius, París. Citado por: Zuluaga de E. Olga Lucia (1990).

Así, lo esencial de la ciencia de la educación y la didáctica, como se llamará más tarde Pedagogía será la enseñanza. El pensamiento sobre educación encontró en la modernidad los elementos que darían forma a la pedagogía como ciencia. Este proceso de conformación disciplinar estuvo nutrido por los más diversos planteamientos entre ellos Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, entre muchos otros que contribuyeron a la definición del objeto de estudio de esta nueva ciencia. Es John Herbart el organizador de una disciplina que unificará los criterios para la organización e interpretación del acto educativo.

Con este filósofo va a nacer la Pedagogía. Estableció un sistema unificado de ideas que dieron sentido al proceso educativo. Este pensamiento se denominó Pedagogía, y tiene su base en la filosofía práctica (Ética) y en la psicología; la primera muestra el fin de la educación, la segunda el camino, los medios y los obstáculos que se suceden en el proceso de enseñanza. En este sentido la pedagogía tiene su origen disciplinar en la integración de elementos filosóficos y pedagógicos. No nace como una ciencia pura, sino como una síntesis del pensamiento para explicar el proceso de desarrollo del alma. Como decía Paulo Freire, “el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atribuido exclusivo a unos cuantos: existe un pensamiento y no un yo pienso”.

En este sentido, puede decirse que la Pedagogía es, por su origen, una ciencia interdisciplinaria, ya que estudia el proceso educativo transfiriendo métodos, categorías o conceptos de una o más disciplinas a otras, estableciendo unidad entre saberes -de allí la influencia de Comenio- buscando la creación de nuevos esquemas de interpretación y comprensión de la realidad.

La pedagogía como disciplina, al igual que el conjunto de disciplinas que constituyen el sistema de conocimiento científico se instituyó en el siglo XIX como expresión de la modernidad de la humanidad. Pero como señala Morín (1999) la historia del conocimiento es la historia misma de la sociedad. Las disciplinas constituyeron formas específicas de organización del conocimiento en un momento determinado. En su forma originaria la Pedagogía experimentó un proceso de integración de elementos y aspectos de otras ciencias, en su largo desarrollo como ciencia ha migrado -e inmigrado- más allá de lo disciplinar, algunos han interpretado esto como erosión del sistema conceptual nuclear de la pedagogía y su capacidad explicativa. La multiplicidad compleja de lo humano ha supuesto que progresivamente se superen las barreras disciplinares.

Las ciencias humanas se ocupan del hombre, pero éste, no es sólo un ser psíquico y cultural sino también un ser biológico y las ciencias humanas tienen que tener arraigo, de alguna manera, en las ciencias biológicas, que deben tener arraigo en las ciencias físicas, porque ninguna de estas ciencias es, evidentemente, reducible una a la otra. Sin embargo, las ciencias físicas no constituyen el zócalo último y primitivo sobre el cual se edifican todas las demás; estas ciencias físicas, por más fundamentales que sean, también son ciencias humanas con el sentido de que aparecen en la historia humana y en una sociedad humana. (Morín, 1998:125)

La Pedagogía como ciencia de lo humano, en su desarrollo disciplinar ha reconocido la complejidad de la formación del hombre en sus dimensiones culturales, sociales, biológicas, físicas y psicológicas. Tal como lo plantea Velásquez (s/f):

No pueden precisarse exactamente los límites del fenómeno educativo por la subsidiaridad con diversas ciencias (interdisciplinariedad) sin embargo se puede afirmar que la aproximación desde una de ellas es forma particular, excede la posibilidad de abordar la naturaleza del fenómeno educativo. Esta necesaria interdisciplinariedad se desprende de la naturaleza de su objeto de estudio: la educación; y el fenómeno se convierte en multifacético pues se diluye en una diversidad de componentes derivados; como por ejemplo, el del sujeto que aprende, la formación docente, la relación docente-alumno-conocimiento, la práctica docente, las organizaciones educativas, los métodos, técnicas y estrategias de intervención docente, entre otros.

Este intento permanente de síntesis como parte de la configuración del pensamiento pedagógico es expresión de la complejidad misma de su objeto de estudio, la educación, y más específicamente, como se entiende en este ensayo, de la enseñanza. Tal como lo afirma Molins:

La complejidad del proceso educativo requiere para su cabal comprensión y acción el aporte de distintas ciencias (antropología, sociología, economía, psicología, pedagogía, etc.) lo que le confiere a la pedagogía su carácter interdisciplinario. La conjunción de los distintos aportes de otras ciencias y disciplinas permite al pedagogo conocer mejor el proceso de educación. Con las diversas contribuciones el pedagogo hará la síntesis y dará la correspondiente interpretación pedagógica. (1995)

Pensar pedagógicamente es identificar las intencionalidades educativas de la sociedad como totalidad e identificar sus repercusiones en la formación del individuo. Ahora bien, la pedagogía puede ser una ciencia compleja. Podríamos afirmar que la complejidad de una ciencia radica en la complejidad de su hecho de estudio, el cual es su proyección y expresión.

La Pedagogía es un saber pluridisciplinario porque su avance como forma de saber sobre educación radica en su continuo proceso de integración de enfoques y miradas epistemológicas, la pedagogía integra elementos de la biología, psicología, sociología, antropología, filosofía, entre otras ciencias auxiliares a ésta, para comprender y dar direccionalidad al proceso de formación del hombre. Incluso, la pedagogía integra nuevos saberes emergentes, como la informática, redefiniendo cualitativamente el carácter bio-psico-espiritual del ser humano y de sus procesos de socialización cultural. La pedagogía es un saber pluridisciplinario porque sobre ella convergen y fluyen una gama de nociones, conceptos y teorías proveniente de diversas disciplinas, generando en ella análisis-síntesis comprensivos del fenómeno educativo-escolar.

La pedagogía como un saber de síntesis, integrador

Cuando hablamos de que la pedagogía es una ciencia pluridisciplinaria resaltamos el carácter complejo de la realidad que intenta estudiar y lo complejo del pensamiento que quiere comprenderlo. Al integrar diversas ópticas sus elaboraciones se hacen complejas, heurísticas. Los productos y reflexiones pedagógicas son síntesis, integración de saberes para dar nueva forma, nuevas composiciones que “expliquen de mejor manera” el proceso educativo. Cuando hablamos de que la pedagogía es síntesis queremos significar que no es producto de la nada, no es generación espontánea, sino que hay un contexto complejo, inconcluso, que la produce y en ese ser producida por él, esta característica epistemológica incorpora el problema de las nociones, los conceptos, las categorías y la concepción de método de forma contextualizada, aplicadas a la comprensión de lo educativo-formal y sus múltiples dimensiones y expresiones. Retomando las palabras de Freire, *“el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atribuido exclusivo a unos cuantos: existe un pensamiento y no un yo pienso”*. Tal como señala Velásquez:

La pedagogía ofrece un panorama peculiar. No puede precisar exactamente los límites del fenómeno educativo por la subsidiaridad con diversas ciencias (interdisciplinarietà) sin embargo puede afirmarse que la aproximación desde cada una de ellas en forma particular, excede la posibilidad de abordar la naturaleza del fenómeno educativo. Esta necesaria interdisciplinarietà se desprende de la naturaleza de su objeto de estudio, la educación; y el fenómeno se convierte en multifacético pues se diluye en una diversidad de componentes derivados, por ejemplo, el sujeto de aprendizaje, la formación docente, las relaciones docente-alumno-conocimiento, la práctica docente, las organizaciones educativas, los métodos, técnicas y estrategias de intervención docente, entre otros.

La síntesis de la pedagogía se expresa en las relaciones que se establecen en los actos voluntarios de enseñanza, sus orientaciones normativas y sus reflexiones sobre la práctica de enseñanza.

La pedagogía como ciencia compleja

Al carácter pluridisciplinario y de síntesis de la pedagogía, hace que esta forma de saber sea compleja. Aquí la complejidad se asocia a una facultad de la razón que exige la identificación de las múltiples relaciones e interretroacciones en los procesos y objetos de conocimiento:

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (1997: 32)

Así, lo pedagógico como complejidad, como tejido, como trama, es unidad en la diversidad, síntesis de múltiples determinantes, lo pedagógico es una concreción, es concreto en tanto expresión de la diversidad de lo fenoménico. El Pensamiento Pedagógico es esencialmente Diversidad. Diversidad que es producto del movimiento de lo real generado a su vez por las múltiples contradicciones que de él emergen, se constituyen y superan.

El pensamiento complejo, es entonces un pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva y la afectiva de nuestros procesos, permitiendo al ser humano una visión global e integradora de su inteligencia. (Fontalvo, 1998)

El pensamiento complejo busca establecer las múltiples relaciones que se establecen en la comprensión de los objetos de estudio. Desde esta perspectiva, el hombre, y su educación es una unidad-acción compleja confluida por el ser, pensar y el sentir. Para comprender la condición humana,

La antropología ha de desarrollarse como antroposcomología y como antropobiología, es decir, ha de ligar la dimensión natural que es al mismo tiempo física, biología con la cultural que es al mismo tiempo pasado y presente, con lo social que es al mismo tiempo individuo, especie y colectividad. (Fontalvo, 1998)

Esta concepción de lo humano redefine el sentido de la educación:

La educación se entiende más como un proceso de creación de relaciones posibles, superando el concepto de escolarización, entendido como proceso de repetición de relaciones reestablecidas (...) la educación radica en su potencial auto-eco-organizadora de las relaciones que se puedan establecer a través de nuevas y emergentes relaciones reorganizadas. (Fontalvo, 1998)

Siendo ésta la definición del objeto de estudio educación, se redefinen sus categorías de análisis. La ciencia en palabra de Morín (1982) debe superar, o mejor, debe incorporar en su racionalidad lo irracional, es decir, debe orientarse por los principios de orden, desorden y complejidad. No existe el orden absoluto, el conocimiento se relativiza y los preceptos de la incertidumbre se superponen sobre la “verdad”. La verdad -avanzando en este aspecto con respecto a Popper- es certeza momentánea. Un nuevo espíritu científico (Morín, 1999) que rompe con el viejo dogma reduccionista de explicación por lo elemental: considera sistemas complejos en los que las partes y el todo se producen conjuntamente y se organizan mutuamente. En este sentido, la pedagogía, es pedagogía de la incertidumbre, la cual busca comprender las distintas expresiones del desarrollo de lo humano en el individuo, complejizando sus relaciones y simplificando sus elaboraciones, en cuya síntesis sea posible la observación, reflexión y comprensión de la voluntad de los actos humanos en su proceso de humanización.

Los actos voluntarios de enseñanza, objeto de la Pedagogía

De ser ciertas las constataciones teóricas hechas, la Pedagogía como forma de conciencia social sobre la educación se interesa fundamentalmente por los actos voluntarios de enseñanza. Hasta donde la palabra escrita lo registra, se relaciona con la forma en que la sociedad y el Estado deben formar al ciudadano (Bravo, 2002). La Pedagogía como forma de conciencia social sobre la educación, se interesa

fundamentalmente por los actos voluntarios de enseñanza. Intenta interpretar las distintas formas de conducción de la enseñanza, esto es, la educación convertida en praxis, una actividad consciente dirigida a un fin formulado con anterioridad (Molins, 1995). En este sentido, la enseñanza es, a diferencia de la educación, una expresión práctica del proceso educativo general, en el cual se intenta canalizar los procesos de formación de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos sociales y morales en el individuo a partir de su enfrentamiento con los valores y saberes constitutivos del entorno social al cual pertenece, que en el transcurso de sucesivos procesos de autorregulación de la voluntad de enseñar se establece en institucional, dando lo que hoy entendemos por escuela. Cuando el problema de cómo educar se convirtió en una pregunta esencial del ser humano se desarrolló la pedagogía.

La voluntad de enseñar es energía primaria para el despliegue histórico de la aparición social de la escuela. Pues si queremos desentrañar el factor estructurador de la escuela, tenemos que comprender la dinámica entre educación, escuela, enseñanza y actores educativos. En educación expresamos dos voluntades, *el esfuerzo de quien aspira a adquirir conocimiento* (educabilidad) y *el esfuerzo de quien imparte conocimiento* (educatividad). Es tan evidente, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continua de una sociedad que puede parecer que estamos insistiendo en un lugar común (Dewey, 1995), pero el hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa (Savater, 1997). Por ello surge la escuela, ambiente especial para enseñar *cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital del grupo* (Dewey, 1995:14). Enseñar es una cualidad esencialmente humana en la cual intentamos vincularnos intersubjetivamente con otras conciencias, porque el verdadero acto de enseñanza está en mostrar a nuestros semejantes los aparatos simbólicos para la reconstrucción permanente de significados (Savater, 1997).

En este sentido, la voluntad de enseñar se conecta con el **sentido antropológico** de la motivación pedagógica, *se refiere al propio proceso que relaciona, de una forma prevista o imprevista, a dos o más seres humanos y los pone en comunicación, en situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas*. (Mialares, 1977:13). Aunque educador es toda aquella persona que por obligación profesional, moral o social

tiene la responsabilidad de educar (Sarramona, 2000:83), no serán los mismo por actuación y conocimiento el profesorado, la madre o el padre de familia. La voluntad de educar tendrá grados diferenciados conforme a la especialización social y técnica de dirigir la acción educativa. Pues qué diferencia al educador profesional de otro que no lo es, muy seguramente, el conocimiento científico y técnico -además de la retribución monetaria- que implica la conducción de la formación del individuo. El acto antropológico voluntario de educar se profesionaliza en la medida en que la actividad de educativa es una responsabilidad socialmente compartida.

La voluntad de enseñar se articula a una voluntad política de hacer del “saber” algo común a una colectividad humana. Si nos remontáramos a la antigua *paideida griega*, podremos encontrar en el pensamiento helenístico rasgos en los cuales la configuración del ideal educativo estaba articulado a un proyecto político de reafirmación de los valores de la *griegitud*. Plantón es muestra de ello, La República, su mejor ejemplo. La educación es oportunidad de reproducción y cambio social. En este sentido el proceso educativo configura desde la formación del individuo la construcción de determinado tipo de sociedad.

La expansión de los beneficios sociales permiten la disciplinación de la vida social, esta es una idea que configuró el proyecto educativo de la modernidad, una consecuencia histórica de interpretar que el hecho de dar direccionalidad a la acción educativa es posibilidad de cohesión social, y si no volvamos al caso de los griegos. Cuando la acción educativa es asumida como responsabilidad de Estado se destaca el papel de la educación en la configuración de la conciencia política del individuo. El proceso de socialización es en parte eso, incorporación de las nuevas generaciones a los sistemas de representación simbólico-social de la generación adulta. La relación educación y política configuran cohesión social. Tal como lo señala Sarramona (2000:61) la presencia y obligatoriedad de la escuela encuentra justificación en razones políticas: para hacer factible la democracia social; en razones sociales: la escuela complementa la educación familiar e informal; y por razones estrictamente pedagógicas: posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistemática. En este sentido, la enseñanza como objeto de saber pedagógico:

Involucra un conjunto complejo de elementos; es una práctica específica que se realiza en un lugar particular, con unos estatutos, unas reglas que la rigen, en un espacio y en un tiempo determinados en que se exponen ciertos conocimientos, ciertos saberes y con unos fines sociales específicos definidos por el poder. (Martínez, 1990)

La voluntad de enseñar se tiñe de contenido en momentos históricos y contextos sociales determinados. La voluntad de enseñar puede ser por interés político, económico, etc. Aunque en la enseñanza -que es contacto humano- están presentes todos estos valores sociales, cobra particular interés en los hombres. Desde el punto de vista político, múltiples pueden ser las voluntades, una puede ser la refundación de las sociedades, la reforma de la sociedad, la incorporación de nuevos aspectos a la fisonomía social. Aunque la educación y la instrucción puede resultar una diferenciación obsoleta -pues nadie se educa sin instruir, y viceversa- el acto de enseñanza responde a motivaciones sociales para su mismo sostenimiento y para el desarrollo del individuo. Esta dialéctica ha generado las más áridas polémicas en torno a los alcances de la Pedagogía y a su vigencia como campo disciplinar de la enseñanza. Es por esta razón que si la pedagogía es una ciencia, es la ciencia de la educación formal, o por lo menos de la educación *formalizada*. Pero no es una ciencia aislada y pura, ninguna ciencia en el estado actual de la evolución del espíritu del hombre lo es, sería necio sostener este planteamiento. La *Crítica de la razón pura*, es en las condiciones actuales del desarrollo de la ciencia una actuación epistemológica impropia para comprender la naturaleza de las ciencias humanas, y específicamente, las vinculadas a la educación (Palop, 1983). La pedagogía se nutre de las más diversas ópticas y planteamientos para entender y racionalizar los actos voluntarios de enseñanza de forma holística, heurística y hermenéutica.

Con el desarrollo de la ciencia moderna, la pedagogía ha perdido fuerza, sobre todo durante el siglo XX (Bravo, 2002). Esto puede ser debido a una lectura exterior del proceso educativo, ya que el análisis hecho desde las ciencias de la educación se ha centrado en el exterior de los procesos de conocimiento de la enseñanza, lo que ha hecho que *la pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenido*

de enseñanza (Martínez, 1990). En buena parte del contexto académico cultural anglo-norteamericano el concepto ha tenido un desarrollo más o menos marginal, y se ha diluido en conceptos que tipifican mejor el hacer y pensar de la educación tales como “Ciencias de la Educación”, “Filosofía de la Educación” cuando refiere a las bases y fundamentos de la enseñanza. Por otro lado hay un desgaste en el desarrollo teórico de la pedagogía por una sucesiva fragmentación del hecho-proceso empírico educación, así vemos el surgimiento, multiplicación y especialización de disciplinas académicas que han hecho de la pedagogía un saber inadecuado, como el es caso del Currículo, Didáctica, Tecnología Educativa, Deontología, etc. Entonces, lo que pudiésemos entender como un *saber pedagógico* que busca comprender la enseñanza tiene en su desarrollo epistemológico reconocer dos tipos de miradas, una exterior signadas por las reflexiones de la psicología, sociología, historia, filosofía, biología y economía de la educación y una segunda mirada interior con una serie de disciplinas y enfoques que tienen raíz pedagógica y que intentan comprender y racionalizar determinados procesos de la enseñanza. Todas estas son maneras de distinguir modos de representación de la educación.

Este panorama nos conduce a distintos caminos, uno a diluir el papel de la pedagogía en lo que son las ciencias de la educación (Mialaret, 1977; Durkheim, 1979; Beltrán, 2002), otro a retomar el planteamiento de la pedagogía como ciencia de la educación (Dilthey, 1957; Freeman, 1957; Luzuriaga, 1958; Montaner, 1974; Penteado, 1982), otros a entender la pedagogía como una ciencia pluridisciplinaria, organizadora y sistematizadora del saber sobre educación (Andres-Lacheras, 1975; Téllez, 1984, 1993; Molins, 1995). La pedagogía es la reflexión sobre los actos voluntarios de enseñanza. En el conjunto de ciencias que se ocupan del estudio del proceso educativo, particularmente, aquellos relacionados con los actos de racionalización de las intenciones y comunicación del saber. La pedagogía aborda los procesos inherentes a la enseñanza, el cómo se enseña, cuándo se enseña, dónde se enseña, quién y a quién se enseña, preguntas que tipifican los rasgos básicos de la reflexión pedagógica.

La educación escolar en el proceso de humanización del individuo

Cuando asumimos la idea de estudiar la institucionalidad educativa en Venezuela en perspectiva humanística, de su proceso de institucionalización, se identifican en las huellas heredadas del pasado las primeras expresiones de escolarización y su posterior forma de organización y estructuración en institución social. Para ello, es necesario hacer un recorrido de los grandes aspectos que han caracterizado el desarrollo de la cultura occidental y el proceso civilizatorio en general durante estos últimos 500 años. El lector quedará prendido del porqué hacer este gran recorrido de la cultura occidental para entender el desarrollo de la escuela.

Bajo esta premisa, se asume que el proceso de institucionalización de la educación escolar en Venezuela se enmarca en la etapa de la Cultura Occidental que hemos conocido como Modernidad. De este proceso histórico, que significa el desarrollo de la civilización y la expansión cultura occidental, ha tenido expresión el desarrollo de la institución escolar como fuente de la dispensación de los saberes sociales vitales. En las distintas revoluciones que se sucedieron en los últimos 500 años y que dieron forma a lo que conocemos como la Era Moderna, cobró forma la escuela como institución social. Sobre ésta es que se afianza nuestro interés de conocimiento, identificar cómo la escuela se constituye en un mecanismo esencial de civilización, de expansión de la cultura occidental y de consolidación del proyecto de la Modernidad: orden y progreso. Así, se puede señalar como punto de arranque que el proceso de institucionalización de la escuela es, entre otras cosas, el proceso de escolarización de la sociedad como opción civilizatoria de occidente.

La Modernidad -o lo que entendemos de ella- según Barzun es el resultado de tres grandes revoluciones cuya presencia sentimos el día de Hoy: la Revolución Religiosa, o mejor, *Revolución Espiritual de Occidente*, cuyas expresiones fueron los movimientos renacentistas, protestantes y humanistas del siglo XIV al siglo XVII; la *Revolución Política* que significó la aparición de nuestras formas de organización, participación política y modos de gobierno; y la Revolución Social para la búsqueda de la igualdad

económica y social. Estas revoluciones estas íntimamente relacionadas, y se denotan como énfasis de momentos históricos determinados, cuya continuidad y durabilidad es difícil de delimitar.

El paso de la Edad Media a la Modernidad es más que un cambio de fecha producto de eventos aislados, es el resultado de intrincadas fuerzas sociales que pugnan *por un mayor grado de civilitud*. Qué designa la aparición de una nueva época, interrogante a la que Barzun responde con nítida claridad: *la aparición o desaparición de determinadas encarnaciones de una finalidad dada*. De los movimientos telúricos que significó la transición -Reforma Protestante, Renacimiento, Humanismo- de la Edad Media a la Modernidad, la humanidad conoció: Individuo, Estado Nación, ciencia, utopía, y por supuesto la Escuela.

La emancipación del pensamiento y las estructuras políticas de Escolásticas que significó la aparición histórica del individuo, se tiñó de contenido humanista, o lo que no es más que el desarrollo del humanismo². Frente al primitivismo, la opción por el humanismo consolidó y ensanchó las fronteras de la civilización occidental. El humanista en esencia es un libre pensador, un hombre conocedor de las letras del hombre. Si el humanismo significaba las bellas letras, el acceso a éstas comprometía un estudio profundo de ellas. El acceso a la bella cultura, que no es más que alta cultura del renacimiento, condicionó la aparición de una nueva necesidad social: *Había comenzado la necesidad de alfabetismo indispensable* (Barzun, 2001:104). Con el humanismo se despierta un interés por la palabra escrita, en todos sus ordenes: política, historia, derecho, religión, etc., un interés por la verdad mediado por la palabra escrita:

Fijar un texto mediante la comparación de fuentes, verificar fechas, sopesar evidencias y credibilidad de testimonios, mientras se anali-

2.- Barzun explica que la palabra humanistas fue empleada por primera vez por los estudiosos alemanes de comienzos del siglo XIX para referirse a los escritos que en los ss. XIV y XV rechazaron parte de su pasado inmediato a favor de la cultura que percibían en los clásicos de la antigua Roma. Sentían particular afición por el estilo del latín de estos escritores (Barzun, 2001:90). La denominación de Humanismo es extraña -el ismo de ser humano- pero no arbitraria: en origen describía el estilo de los antiguos: litterae humaniores, las letras más humanas, refiriéndose a unos escritores menos abstractos que la filosofía medieval, expresado con una gramática más elegante y vocabulario más conciso. Estas cualidades definían lo que los humanistas designaban como "buenas letras". En comparación a éstas, la prosa de la escolástica medieval era bárbara y sólo apta para hablar de teología. Distaba mucho de olvidar al Hombre, pero destrozaba la lógica y vinculaba a todos los asuntos humanos a la otra vida (Barzun, 2001:90).

zaban simultáneamente los aspectos del uso, imprimió en el espíritu europeo el efecto del paso del tiempo: empezaron a leerse los documentos de manera crítica; y perdieron autoridad las tradiciones orales a menos que pudieran confirmarse. (Barzun, 2001:104)

Es allí donde la instrucción de las masas cobraba importancia. La idea de ilustrar al pueblo comienza a rondar en la nueva filosofía: *Una característica de la cultura del s. XX a tomar en cuenta es que, por primera vez en mil años, sus clases cultas no tiene necesidad de ser al menos bilingüe* (Barzun, 2001:90).

El Humanismo y la Reforma, tal como lo apunta Barzun, *sin ser aliados, convergieron en un punto de dirección al mismo objetivo: Es principio humanista que si deseas conocer la verdad tienes que dirigirte a las fuentes, no a los comentaristas*. Es decir, a diferencia del largo medioevo donde las relaciones eran Dios-Hombre-Dios, mediadas por la Iglesia, el objetivo, desde el humanismo era establecer un vínculo entre Hombre-Hombre, y la Reforma buscaba acercarse a la palabra de Dios-Hombre, cuyas relaciones no estarían mediadas por la Iglesia. Esto significaría un ensanchamiento en los mecanismos y opciones de acceso a la cultura. La ampliación de los mecanismos del culturización y aculturación es más posibilidades de humanización del individuo.

Lo que el humanismo pleno si rechazó, en efecto, tanto implícito como explícitamente, fue el ideal aséptico de represión física y mental. Con frecuencia se califica al ascetismo de inhumano, pero es una tendencia tan humana como su opuesto (Barzun, 2001:114).

También el Humanismo surgió de la preocupación por el pasado, pero no de un pasado primitivo, por el contrario, era un pasado civilizado, cuya recuperación llegó a significar no una religión más pura sino un mundo más secular. (Barzun, 2001:89)

La cultura occidental, dominada por la racionalidad judeo-cristiana desde los tiempos de Constantino, había intentado fraguar las contradicciones entre cristianismo y paganismo, experimenta a partir del siglo XV un proceso de separación. De la mano del humanismo se profundizó el pensamiento y la acción *secular*. El paganismo -más humanista- cobra nueva forma secularizante y humanista: *el hombre humanista tiene un aura familiar pero en general no describe una filiación definida* (Barzun, 2001:89). Pero,

los humanistas no eran indiferentes a la religión ni deseaban sustituir el cristianismo por un paganismo. Los que hoy llamamos humanismo quizás elimine lo divino haciendo del Hombre la medida de todas las cosas (...)
(Barzun, 2001:101).

Así vamos a asistir a una modernidad cuyo rasgo más notorio es la separación -independencia- de la filosofía cristiana, y en términos más amplios, de la moral de los demás ordenes de la vida social: política, filosofía, ciencia, arte, literatura, educación, etc. Su fisonomía y razón de ser no tenían que ser necesariamente morales, como ejemplo de ello tenemos a Maquiavelo en el siglo XV con su gran obra “El Príncipe” y las actuales investigaciones sobre ingeniería genética, biogenética y clonación.

Pero la escuela en este proceso cumplió también un importante papel en la difusión de los valores humanos, y de lo que vamos a entender por humanidades en general. El humanismo auspiciado desde la ilustración significaba en términos educativos: 1) ofrecer a todos los individuos los medios para atender a todas sus necesidades; 2) asegurar el bienestar (llamado *felicidad* por los filósofos y políticos del siglo XVIII); 3) conocer y ejercer sus derechos y comprender y cumplir sus deberes; 4) capacitar y cualificar al individuo para el desarrollo de sus capacidades naturales y garantizar la igualdad de hecho entre los ciudadanos. Este programa educativo de la ilustración tendría en esencia, tal como lo señala Durkheim, analizando a Kant, Mill, Herbart, Spencer y otros, que la educación “*tendría ante todo por objeto realizar, en cada individuo, pero llevándoles a su más alto grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general*”, que no es más que desarrollar la razón.

En un sentido amplio, la escuela en su carga educadora se le ha asignado la responsabilidad de promover el desarrollo del espíritu humano, suministrando los valores de occidente, los aportes culturales de la modernidad, e incluso de la cultura antigua. El humanismo como ideología y como fuerza social tiene gran impacto en la organización de la escuela y de la vida social en general. Como ideología va a inspirar los más variados discursos en función del desarrollo del hombre, centro de todas las cosas, sobre las cuales el proceso educativo talla, forma hacia su mayor esplendor y realización. La educación humaniza al sujeto, o mejor, lo humano del hombre radica en su educación, esta es una

máxima del pensamiento occidental, pero esencialmente del pensamiento ilustrado, va a marcar una notoria influencia en la construcción del proyecto pedagógico de la modernidad: todos los hombres son susceptibles de educación, de ilustración. Como fuerza social, el humanismo tiene una gran carga organizadora, lo humano es la cualidad del ser para organizarse y entender tal organización. El hombre sin organización de la vida social no llega a ser. El hombre no es solamente hombre porque se educa, porque adquiere los valores esenciales de la cultura ancestral, sino porque esencialmente, ese saber contribuye a organizar su existencia. La organización de la vida social es lo más humano del hombre, su capacidad de crear instituciones que ordenen la vida social para garantizar su existencia. En este sentido, la pedagogía se va a interesar en formar lo humano en el ser humano, y de organizar en la escuela los instrumentos, herramientas y técnicas para el cumplimiento de tal fin.

Pero al igual que la definición de escuela, la de humanismo es histórica, pues su contenido va a depender del contexto histórico en que se vea. La teoría educativa del humanismo “moderno” se plantea el acceso de las mayorías a las luces, a la alta cultura, o en palabras de Barzun (2001) a la bella cultura y las bellas letras. Es condición del humanismo “moderno” el desarrollo de la cultura de la lectura y la escritura en la población, como parte fundamental del progreso -político, económico y social-. Para entender esta configuración, debemos tener presente el sentido de la sociedad occidental, la modernidad y la constitución política de la escuela como sistema nacional de instrucción pública.

Ideas finales

Con el desarrollo de la ciencia moderna, la pedagogía ha perdido fuerza, sobre todo durante el siglo XX (Bravo, 2002). Esto puede ser debido a una lectura exterior del proceso educativo, ya que el análisis hecho desde las ciencias de la educación se ha centrado en el exterior de los procesos de conocimiento

de la enseñanza, lo que ha hecho que *la pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenido de enseñanza* (Martínez, 1990). En buena parte del contexto académico cultural anglo-norteamericano el concepto ha tenido un desarrollo más o menos marginal, y se ha diluido en conceptos que tipifican mejor el hacer y pensar de la educación tales como “Ciencias de la Educación”, “Filosofía de la Educación” cuando refiere a las bases y fundamentos de la enseñanza. Por otro lado hay un desgaste en el desarrollo teórico de la pedagogía por una sucesiva fragmentación del hecho-proceso empírico educación, así vemos el surgimiento, multiplicación y especialización de disciplinas académicas que han hecho de la pedagogía un saber inadecuado, como el es caso del Currículo, Didáctica, Tecnología Educativa, Deontología, etc. Entonces, lo que pudiésemos entender como un saber pedagógico que busca comprender la enseñanza tiene en su desarrollo epistemológico reconocer dos tipos de miradas, una exterior signada por las reflexiones de la psicología, sociología, historia, filosofía, biología y economía de la educación y una segunda mirada interior con una serie de disciplinas y enfoques que tienen raíz pedagógica y que intentan comprender y racionalizar determinados procesos de la enseñanza. Todas estas son maneras de distinguir modos de representación de la educación.

Como idea final se destaca que la discusión sobre el estatus de la Pedagogía es inagotable. Lo importante en todo caso es clarificar el cuadro de análisis que se cruza en la interpretación de lo educativo, y sobre todo reconocer que son miradas pedagógicas las que se interconectan en el análisis del sentido educativo de las relaciones humanas. Vista por algunos desde afuera bajo la forma de sociología, pedagogía, filosofía, historia, pero entendida en el marco de un ejercicio profesional específico -pedagogo, maestro, profesor, docente, facilitador- como lo es el que se desarrolla en los distintos contextos de intencionalidad educativa definida es la racionalidad pedagógica la que actúa como criterio organizador de la comunicación de los saberes humanos.

Referencias

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRÉS-LASHERAS, J. (1975). Notas para una teoría de la filosofía de la educación. (Parte I). *Revista de Pedagogía* (7) Enero-Abril de 1975. Caracas.
- ANDRÉS-LASHERAS, J. (1975^a). Notas para una teoría de la filosofía de la educación. (Parte II). *Revista de Pedagogía* (8) mayo-septiembre de 1975. Caracas.
- BRAVO, L. (2002). *Elementos para la comprensión del sistema escolar venezolano*. Caracas: Cañón de Futuro.
- _____. (2003). *Diccionario Latinoamericano de Educación*. Caracas: FhyE-UCV.
- CÁTEDRA DE HISTORIAS PEDAGÓGICAS-ESCUELA DE EDUCACIÓN. (s/f). *Introducción a la Pedagogía*. Caracas: Escuela de Educación- UCV.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- DILTHEY, G. (1957). *Historia de la Pedagogía*. Biblioteca Pedagógica. Buenos Aires: Losada. S.A.
- DURKHEIM, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo LTDA.
- FLORES, O. R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- FONTALVO P. RUBÉN. (1998). Educación y transdisciplinariedad. Un desafío para el pensamiento complejo en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. CIPOST – UCV.
- FREEMAN, F. N. (1957). *La Pedagogía Científica*. Biblioteca Pedagógica. Buenos Aires: Losada.
- GRAFFE, G. J. (2004). *Políticas públicas educativas frente a la crisis, reforma del Estado y modernización de la educación venezolana 1979-2002*. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela.
- HERÁNDEZ, R. (2000). *Educación y Pedagogía: procesos socio históricos*. Mimeo. Caracas: Escuela de Educación-UCV.
- LUZURIAGA, L. (1958). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- _____. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1965). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. 6ta Edición. Buenos Aires: Lozada.
- MARTÍNEZ, B. A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. En *Revista Pedagogía y Saberes* (01). Bogotá: Universidad

Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

MIALARET, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

MOLINS, P. M. (1995). Pedagogía, ciencia de la praxis educativa. En *Revista de Pedagogía*. Vol XVI (42) Escuela de Educación-UCV.

_____. (1995). Pedagogía: Ciencia de la Praxis Educativa. En *Revista de Pedagogía XV* (42): 25 – 32. Caracas.

_____. (2001). *Las categorías de la pedagogía*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación, 27 al 29 de noviembre de 2000. UDI-EE-UCV. Caracas.

MONTANER, M. (1974). *Historia del Proceso y de la Teoría de la Educación*. Caracas: Guevi.

MORIN, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____. (1999). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

NASSIF, R. (1975). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapeluz.

PALOP J. P. (1983). Epistemología de las Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación. En Basabe, B. J. y otros. (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

PENTEADO, J. (1982). *Didáctica y Práctica de la enseñanza*. Bogota: McGrawHill.

SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. 17ª Edición. Barcelona: Ariel.

TÉLLEZ, M. (1984). Las Filosofías de la Educación como formas particulares del Discurso Pedagógico. En *Revista de Pedagogía* (16) Junio de 1984. Caracas.

_____. (1993). El pensamiento crítico como desafío. En *Cuadernos de Postgrado* (6). Caracas: Facultad de Humanidades y Educación-UCV.

VALDIVIESO, E. (s/f). *Algunas consideraciones básicas sobre educación y pedagogía*. Caracas: Escuela de Educación-UCV.

VELÁSQUEZ, I. (s/f). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. En *Revista Iberoamericana de Educación*.

WOODS, G. R. (s/f). *Introducción a las ciencias de la educación*. s/l: Anaya.

ZULUAGA DE E. OLGA LUCIA. (1990). De Comenio a Herbart. En *Revista Pedagogía y Saberes*. Junio de 1990 (01) Bogota-Colombia.

RESUMEN

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN DIRIGIDO AL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA GOBERNACIÓN DEL ESTADO LARA

NOHELLY VÁSQUEZ ROMÁN,
YOHANNY CAMEJO Y LISBETH QUINTERO
Universidad Centroccidental
“Lisandro Alvarado”
Decanato de Administración y Contaduría
nvasquez@ucla.edu.ve

La investigación tiene como meta Proponer un Programa de Preparación para la Jubilación dirigido al Personal Administrativo de la Gobernación del Estado Lara con el propósito de facilitar su adaptación a una nueva forma de vida. Fundamentado en la Teoría de las Relaciones Humanas y la Teoría de las Necesidades de Maslow. Bajo la modalidad de Proyecto Factible Tipo descriptiva con Diseño de Campo. Realizándose las Fases de Diagnóstico, Fase Factibilidad: Psicológica, Social, Política, Administrativa, Legal, Económica y Fase Diseño del Programa. La población es de 150 personas jubilables. Muestra tomada probabilística y su selección se realizó mediante el azar simple, se seleccionó usando la formula de la constante "K" para un total de 55 sujetos. Técnicas de recolección de la información: revisión bibliográfica, observación participante. Instrumento un Cuestionario estructurado en dos partes: Parte A: Información General, Parte B: Constituida por 10 ítems cerrados en Escala de Lickert con 5 alternativas de respuesta y una pregunta abierta. Sometido a una prueba de validación interna con juicio de expertos.. Confiabilidad: se tomó una prueba piloto, luego se aplicó procedimiento matemático del Coeficiente Alpha de Cronbach siendo el resultado 0.93. Técnica de Análisis e Interpretación de los resultados la Estadística Descriptiva Una vez recopilada la información se tabuló, las cifras obtenidas se representaron en cuadros. Resultados de la Fase Diagnóstico: 90% de acuerdo con que la Gobernación cuente con el programa. 100% agrado por participar. 100% el programa ayudaría a orientarse en la utilización del tiempo libre, Se Concluye en que es necesario contar con un Programa de Preparación para la Jubilación para el personal administrativo jubilable, como un instrumento que sirva de base para la construcción de un nuevo proyecto de vida. En este sentido, se diseñó con base en esos resultados la propuesta en función del desarrollo biopsicosocial de este personal.

PALABRAS CLAVE: PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN, PERSONAL ADMINISTRATIVO.

Introducción

El desafío esencial que enfrenta la sociedad es el mejoramiento continuo de sus organizaciones tanto públicas como privadas. El logro de este objetivo se puede llevar a cabo mediante la combinación efectiva y eficiente de sus recursos para poner en práctica sus estrategias, llevando esto a mejorar las contribuciones que las personas hacen a las organizaciones.

Las organizaciones modernas han procurado encontrar el equilibrio entre sus objetivos y los individuales de quienes la integran perfeccionando cada día los procesos de administración de recursos humanos, a través del enfoque humanístico el cual se centra en el hombre y su interacción con el grupo social donde se desenvuelve, así como el desarrollo de las políticas adecuadas a su filosofía y sus necesidades.

Sin embargo, las organizaciones públicas no se han dado cuenta de la importancia que conlleva implementar programas de formación cuyo propósito es mejorar el rendimiento presente o futuro de los trabajadores, entre ellos un Programa de Preparación para la Jubilación al personal activo jubilable, debido a que no reciben ningún tipo de preparación que los ayude a adaptarse a una nueva vida, con el objeto de tratar de minimizar los desajustes situacionales que causa esta etapa en la vida personal.

La Gobernación del Estado Lara, como organización pública, no cuenta con este tipo de programa, motivo por el cual las investigadoras se proponen diseñar un Programa de Preparación para la Jubilación dirigido al Personal Administrativo, como un proceso de sensibilización orientado a allanar el camino hacia la adaptación del individuo una vez fuera de la organización.

El contenido de este Programa debe ser práctico, sencillo, de fácil aplicación y que conlleve a la detección de necesidades de manera precisa; que sirva como base para el desarrollo de actividades tales como cursos, talleres, conferencias, que logren de una forma eficaz atacar la necesidad de aprendizaje de los trabajadores, en relación con el nuevo escenario de vida que se deriva una vez jubilados.

Dicho programa será puesto en práctica en la Oficina de Personal de la Gobernación del Estado Lara, ubicada en la calle 23 entre carreras 19 y 20, Barquisimeto- Estado Lara.

El presente proyecto está constituido por seis capítulos de la siguiente manera:

Capítulo I. El Problema, Planteamiento del Problema, Objetivos Generales y Específicos, Alcances y Limitaciones.

Capítulo II. Marco Teórico, Antecedentes de la Investigación, Bases Teóricas, Bases Legales, Descripción de la Variable de Investigación y Definición de Términos Básicos.

Capítulo III. Marco Metodológico, naturaleza de la investigación, fases del proyecto, población, muestra, técnicas de recolección de datos e instrumentos, validez y confiabilidad y análisis de la información.

Capítulo IV. Formulación del Proyecto. Contiene: la fase I, diagnóstica, el análisis e interpretación de los resultados después de la aplicación del instrumento que sirvió para la recolección de datos a la muestra. La fase II, factibilidad de la propuesta. La fase III, diseño de la propuesta, dirigida al personal administrativo jubilable como allanador del camino hacia la adaptación del individuo una vez fuera de la organización.

Capítulo V. Contiene el cuerpo de conclusiones y recomendaciones a las que se llegó en la investigación. Finalmente, las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la metodología utilizada para la elaboración del presente estudio.

Marco Teórico

La motivación

La motivación es uno de los factores internos que requiere una mayor atención, sin un mínimo de conocimiento de ésta, o de un comportamiento. De manera más amplia, motivo es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera, o, por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico.

Dentro de este orden de ideas, Chiavenato (1999) señala lo siguiente: “el impulso a actuar puede ser provocado por un estímulo externo (que proviene del ambiente) o puede ser generado internamente en los procesos mentales del individuo. En este aspecto, motivación se asocia con el sistema de cognición del individuo” (49).

Analizando lo expuesto anteriormente, se puede señalar que una buena política de motivación dirigida a los empleados incidirá en una adaptación positiva, que les permita a estos trabajadores identificarse con la organización y cultivar un sentimiento de orgullo y pertenencia, es decir, que la existencia de un programa como el que nos ocupa consolidaría la cultura organizacional y el sentido de pertenencia a la organización. El trabajador busca ser óptimo y mantenerse en la organización porque conoce un programa que va a satisfacer una necesidad y una realidad que llegará en algún momento.

Ciclo Motivacional

La satisfacción de algunas necesidades de los trabajadores es transitoria y pasajera, lo que equivale a decir que la motivación es cíclica: el comportamiento es casi un proceso continuo de solución de problemas y satisfacción de necesidades, en la medida que van apareciendo.

Las teorías más conocidas sobre la motivación están relacionadas con las necesidades humanas, por ejemplo, la Teoría de Maslow (1999) acerca de la jerarquía de las necesidades humanas.

Teoría Jerárquica de las Necesidades de Maslow

Las denominadas teorías de las necesidades parten del principio de que los motivos del comportamiento humano residen en el propio individuo: su motivación para actuar y comportarse se deriva de fuerzas que existen en su interior. El individuo es consciente de algunas de esas necesidades; de otras, no. La teoría motivacional de Maslow está basada en la llamada jerarquía de necesidades humanas, las cuales están distribuidas en una pirámide, dependiendo de la importancia e influencia que tengan en el comportamiento humano. En la base de la pirámide están las necesidades más elementales y recurrentes, en tanto que en la cima se hallan las más sofisticadas y abstractas.

Capacitación y Desarrollo

La capacitación auxilia a los miembros de la organización a desempeñar su trabajo actual; sus beneficios pueden prolongarse a toda su vida laboral y pueden contribuir al desarrollo de esa persona para cumplir futuras responsabilidades, caso del que se ocupa la investigación. Las actividades del desarrollo, por otra parte, ayudan al individuo en el manejo de responsabilidades futuras, independientemente de las actuales. Muchos programas que se inician sólo para capacitar a un empleado, concluyen ayudándolo a su desarrollo e incentivando su potencial.

1. Para la Organización:

- a) Crea una mejor imagen.
- b) Incrementa la productividad y la calidad del trabajo.

2. Para los individuos:

- a) Desarrolla un sentido de progreso en muchos campos.
- b) Permite el logro de metas individuales.
- c) Incrementa el nivel de satisfacción con el puesto.
- d) Forja líderes y mejora las aptitudes comunicativas.

Metodología

La investigación se corresponde con la modalidad de proyecto factible, partiendo del estudio diagnóstico de necesidades que sirvió de base al diseño de un programa de preparación para la jubilación del personal administrativo de la Gobernación del Estado Lara.

La caracterización de proyecto factible se fundamenta en el Manual para la Elaboración de Trabajos de Maestría y Tesis Doctorales de Grado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2001): “consiste en la elaboración de un modelo viable para resolver un problema práctico planteado, tendiente a satisfacer necesidades institucionales o sociales y puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos y procesos” (7).

El estudio de acuerdo a las fuentes de información es una investigación de campo y a su nivel en una investigación descriptiva.

La investigación de campo se realiza en forma directa en el ambiente real en donde se suscitan los acontecimientos, en este caso la información se obtuvo de los empleados administrativos jubilables de la Gobernación del Estado Lara, a quienes se les aplicó un instrumento tipo cuestionario para diagnos-

ticar el nivel de necesidades e inquietudes emocionales, socio-económicas, laborales y con base en esta información proponer el programa de preparación para la jubilación.

Diseño de la Investigación

En la fase diagnóstica se efectuó primeramente una revisión exhaustiva de la bibliografía especializada y relacionada con la temática investigada, luego se diseña un (01) cuestionario para recabar la información necesaria para satisfacer los objetivos planteados en la investigación.

El diagnóstico tiene su apoyo en la elaboración, aplicación y análisis del instrumento que servirá de base a la propuesta. El instrumento a utilizar es un cuestionario que consta de una serie de preguntas y van referidas a conocer las inquietudes por parte del personal en proceso de jubilación.

Para elaborar el cuestionario se requiere de una serie de pasos, los cuales se mencionan a continuación:

- ❖ Se revisaron los expedientes de solicitud de jubilación por cada unidad administrativa, encontrándose personal con 20, 25, 30, 35, 40 y hasta más años de servicios, con edades comprendidas entre 40 y 78 años.
- ❖ De esta revisión se seleccionó una muestra de 50 trabajadores jubilables correspondiente al sector de empleados administrativos.
- ❖ Procedimos a integrarnos como un miembro más al grupo objeto de estudio y así poder obtener la información deseada, observando lo que sucede alrededor, conociendo sus inquietudes y preocupaciones al sentirse personal jubilable.

Fase II. Factibilidad

Una vez realizado el diagnóstico, se continuará con el estudio de factibilidad. A través de esta fase se determina de manera científica la viabilidad del proyecto, se miden, se cuantifican y se relacionan los resultados parciales de la factibilidad abarcando con mayores detalles aspectos sociales y organizacionales.

En la presente investigación predomina la factibilidad social y humanística por lo que se pretende, con la propuesta de este programa, atender las inquietudes y preocupaciones del personal administrativo jubilable de la Gobernación del Estado Lara, que les permita adaptarse a una nueva forma de vida al terminar su relación laboral. Asimismo, se comprobará la factibilidad legal, administrativa, política.

Fase III. Diseño de la Propuesta

Demostrada la necesidad de la elaboración del programa de preparación para la jubilación dirigido al personal Administrativo de la Gobernación del Estado Lara, mediante el estudio diagnóstico y la viabilidad de las fases descritas, se procederá al diseño del programa, que contempla una descripción detallada de cada uno de los elementos que lo caracterizan: (a) Introducción, (b) Objetivos; (c) Organización; (d) Planes y programas; (e) Radio de acción; (f) Duración de las actividades y (g) Estrategias. Todas estas actividades atendiendo a los enfoques actuales en materia metodológica.

Resultados, análisis e interpretación

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ACUERDO AL GRADO DE INSTRUCCIÓN DEL PERSONAL JUBILABLE: El grupo mayoritario se centra entre las personas que poseen Secundaria Incompleta y Completa con el 70%, un 22% poseen estudios universitarios y solo el 8% cuenta con su Primaria Completa.

EN RELACIÓN A LA NECESIDAD DE CONTAR CON UN PROGRAMA DE PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN: coincidieron en que están Completamente de Acuerdo y De Acuerdo en un 90% acerca de la necesidad de que la institución cuente con un programa de capacitación dirigido al personal próximo a jubilarse, el cual debe direccionarse hacia la orientación y un estímulo al personal jubilable.

PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN: señalaron a través de las categorías Completamente de Acuerdo y De Acuerdo con un 100% que sí estarían dispuestos a capacitarse y participar en los referidos talleres que se dicten en la institución previstos para tal fin.

ASISTIENDO A LOS CURSOS DE PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN ASUMIRÁ UNA ACTITUD MENTAL POSITIVA, QUE LE GARANTICE ADAPTARSE A SU NUEVO ROL DE VIDA: respondieron por mayoría a través de las categorías Completamente de Acuerdo y De Acuerdo con el 100%. Esta situación demuestra que la preparación del personal jubilable es muy importante. Es así como Morales (1999) señala que “el ser humano integralmente, es un todo, compuesto de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales” (25). Por consiguiente, el adulto mayor debe ser atendido desde todos estos ángulos.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA ORGANIZACIÓN SEGUIRÁ SIENDO LA MISMA UNA VEZ JUBILADO: el 32% señalo estar En Desacuerdo, es decir, que la institución no asumirá su responsabilidad social una vez jubilado; otro grupo de un 30% se situó en la categoría Indeciso, mientras que el 22% está De Acuerdo, así como un 16% opinó estar Completamente de Acuerdo con la premisa de que la institución sí responderá en brindarle garantía social adecuada.

Fase III. Diseño de la Propuesta

Programa de Preparación para la Jubilación Dirigido al Personal Administrativo de la Gobernación del Estado Lara

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA:

El Programa se debe desarrollar tomando en consideración las características propias del adulto. Se sustenta en el principio de “Aprender Haciendo” y pretende fundamentalmente crear las condiciones para que el jubilable-participante, haga efectiva una serie de experiencias de aprendizaje en las cuales el parámetro básico de desarrollo es la relación dinámica entre la teoría y la práctica.

REQUISITOS DE INGRESO:

- ❖ Pertenecer al personal jubilable y hacerlo extensible al personal jubilado administrativo de la Gobernación del Estado Lara.
- ❖ Desarrollar cada uno de los contenidos señalados para cada tema.
- ❖ Considerar las estrategias del programa que crea conveniente e incluir otras si así lo concibe, siempre y cuando conduzca a alcanzar los objetivos previstos y las mismas se adapten al grupo de participantes.

MODALIDAD:

El desarrollo del programa para la Preparación a la Jubilación del Personal Administrativo Jubilable de la Gobernación del Estado Lara sobre atención integral se hará en la modalidad de Educación de Adultos; asimismo su modalidad de ejecución será mixta, es decir, una parte de talleres presenciales teóricos y otra parte práctica o ejecución de ejercicios físicos, cognitivos y afectivos.

NÚMERO DE PARTICIPANTES Y HORARIO:

El número de participantes oscilará entre un mínimo de treinta (30) y un máximo de cuarenta (40) personas, con horario a convenir, tomando en consideración los horarios que más se ajusten a la mayoría y las facilidades de este personal administrativo de la Gobernación del Estado Lara, próximo a jubilarse.

LAPSO DE EJECUCIÓN

Duración: Con base en los objetivos y en función a las estrategias seleccionadas para el desarrollo del programa de preparación para la jubilación dirigido al personal administrativo de la Gobernación del Estado Lara, este programa tendrá una duración de 27 horas/clase presenciales, distribuidas en 9 sesiones de 3 horas/clase cada una.

Conclusiones

En relación a la muestra en estudio se encontraron las siguientes características personales y profesionales: son personas adultas entre las edades de 56 a 65 y más años de edad, o sea, se encuentran en la edad de jubilación; una mayoría relativa pertenecen al sexo femenino y el grado de instrucción mayoritario es secundaria, seguido por personas que no alcanzaron a completar el referido nivel.

El personal administrativo de la Gobernación del Estado Lara coincidió en que está: Completamente de Acuerdo y De Acuerdo acerca de la necesidad de que la institución cuente con un programa de capacitación dirigido al personal próximo a jubilarse e incluso para el personal ya jubilado, el referido programa debe direccionarse hacia la orientación y un estímulo a este personal, quienes deben enten-

der que esta nueva etapa de la vida hay que disfrutarla pero al mismo tiempo preservarla, poniendo mayor atención al desarrollo biopsicosocial, vale decir, tomar medidas preventivas para mantener en óptimas condiciones su calidad de vida y así mantener esta condición una vez egresado de la institución.

Los trabajadores administrativos próximos a jubilarse respondieron estar Completamente de Acuerdo y De Acuerdo en capacitarse mediante talleres que organice o dicte la institución, que los ayude en su nuevo rol de vida; los valores obtenidos revelan en forma contundente predilección sobre los aspectos vinculados con el desarrollo biopsicosocial: ejercicios físicos orientados, gimnasia cerebral aplicada por un instructor y desarrollo afectivo para no sentirse solos o un estorbo; estos talleres resultaron los más pertinentes para mantenerse en buenas condiciones y alcanzar la calidad de vida después de su jubilación.

Los encuestados respondieron en su mayoría, través de las categorías Completamente de Acuerdo y De Acuerdo, que el programa de preparación previa a la jubilación les va ayudar a orientarse en la manera como utilizar el tiempo libre. Se trata de que el jubilado asuma su responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el resto del mundo, que no se sienta una carga para sus familiares y menos sentirse mal, porque su edad avanzada lo indica, y porque más bien esta última etapa de la vida debe disfrutarse a plenitud y para ello es importante concebir un régimen que les ayude con su estado de salud.

Un grupo compuesto por la mitad de la muestra centró sus respuestas en las categorías en Desacuerdo y Completamente en Desacuerdo sobre los cursos de asesoría Financiera, es decir, no se sienten motivados del todo para realizar este tipo de cursos. Asimismo, se observó su Desacuerdo y Completamente en Desacuerdo sobre los cursos de Asesoría Económica, ello indica que el personal jubilable no da la importancia a este tipo de curso como proyecto en su nueva vida. De igual forma, las respuestas del personal jubilable restaron importancia a los cursos sobre Asesoría Legal.

Todo el personal administrativo jubilable coincidió inequívocamente al identificarse con la idea de que antes de producirse la jubilación y después de ella, la institución le brinde una Asesoría sobre Desarrollo Biopsicosocial de carácter permanente, en donde se les incentive y promueva a llevar una

vida sana a través del ejercicio físico con la ayuda de un instructor, de igual manera conservar y repotenciar la memoria, es decir, mantener el desarrollo cognitivo mediante ejercicios de gimnasia cerebral, y el desarrollo afectivo para no sentirse desprotegidos y aislados de la familia, de sus amigos y de la institución a la cual le brindaron sus mejores años de vida.

Al ser interrogado, el personal administrativo de la Gobernación del Estado Lara, acerca de los cursos sobre el área de desarrollo biopsicosocial, se sintieron plenamente identificados con el desarrollo del área Física, área Cognitiva y el área Afectiva. Esta posición viene a corroborar la inquietud del personal jubilable expuesta sobre los tipos de cursos de su mayor predilección.

Referencias

CHIAVENATO, I. (1999). Introducción a la Teoría General de la Administración. Quinta Edición.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. (2001). Manual de Trabajo de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas-Venezuela.

MORALES, A. (1997). El Ejercicio: La lleve para una buena vida. Trabajo de maestría no publicado. Universidad de los Andes, Mérida.

FOROS DE DISCUSIÓN INTERACTIVOS PARA PROPICIAR LA COMPOSICIÓN ESCRITA

BEATRIZ VERACOECHEA

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

Decanato de Medicina

beatrizveracoechea@yahoo.com

RESUMEN

El propósito de este estudio fue utilizar los foros de discusión para contribuir a desarrollar habilidades y conocimientos sobre la composición de párrafos en los estudiantes de la asignatura Comunicación y Lenguaje del segundo semestre de enfermería de la UCLA. Ésta tiene entre sus objetivos que el estudiante se comuniqué por escrito en el ámbito académico, para lo cual éstos aprenden a redactar párrafos en la modalidad presencial. El estudio fue un diseño preexperimental. Consistió en aplicar los foros de discusión, bajo la concepción del aprendizaje colaborativo, como una herramienta de comunicación interactiva para propiciar la composición escrita. Posteriormente, se midió qué efecto produjeron los foros en el aprendizaje de la composición de párrafos, así como la opinión de los participantes respecto a la utilidad de los mismos para el aprendizaje de la composición escrita. Los resultados obtenidos indicaron que los foros de discusión contribuyeron significativamente a mejorar la coherencia y la cohesión de los párrafos, mientras que no incidió en la adecuación y en la corrección. Además, la mayoría de los estudiantes opinaron que los foros de discusión fueron útiles para el aprendizaje de la composición escrita. Finalmente se sugirieron recomendaciones para la práctica e investigaciones futuras.

PALABRAS CLAVE: COMPOSICIÓN ESCRITA, FOROS DE DISCUSIÓN, APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Introducción

La escritura dentro del ámbito universitario es uno de esos instrumentos que todo estudiante requiere durante su carrera y ejercicio profesional. Respecto a su importancia, Kim (2002) señaló que “la escritura académica se ha reconocido como uno de los aspectos más cruciales del lenguaje para el éxito académico”. Por su parte, Peñaloza (1998) destacó que “los alumnos sepan leer críticamente y escriban con corrección, resulta lo mínimo exigible de quien se ha graduado en una universidad” (21).

A pesar de ello, según Zalba (s.f.), al 95% de los estudiantes universitarios les resulta difícil la tarea de escribir debido a que presentan disímiles y profusas dificultades a la hora de producir cualquier texto. Para esta autora, “estas dificultades se originan en una falta -absoluta en muchos casos- de experiencia de escritura. Nunca me enseñaron es, en síntesis, la frase que se repite ante la indagación” (1).

De esta situación no se escapan los estudiantes de la asignatura Comunicación y Lenguaje (CL) del segundo semestre de Enfermería de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA). Según informe de la coordinación de la asignatura CL (2004) se reportó que, para un total de 20 trabajos finales, redactados por grupos de 3 ó 4 estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados: sólo 6 trabajos (30%) estaban estructurados en párrafos cohesivos y coherentes, mientras que 14 de los trabajos presentados (70%) carecían de párrafos en su desarrollo. En general, los trabajos estaban conformados por una serie de oraciones que se iniciaban con sangría y finalizaban con punto y aparte, sin que en ellas se desarrollaran ideas relacionadas con un solo tema. La redacción de párrafos fue el escollo más relevante detectado entre los estudiantes de CL.

Las condiciones curriculares en las que se imparte la asignatura CL dificultan el problema detectado. Ésta se ubica en un semestre donde la densidad horaria es elevada y la matrícula presenta un promedio de 80 alumnos por semestre para un solo docente. Por consiguiente, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la asignatura se caracteriza por una desproporción alumno docente, y un breve tiempo de interacción entre quienes aprenden y quien conduce la instrucción. Todo ello ocurre en la modalidad presencial y en dos horas semanales de clase.

Sin embargo, la universidad ha creado el Proyecto de Educación Virtual que permite la inserción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un nuevo escenario educativo. El problema de la producción de párrafos detectado en alumnos de CL, encontró en el citado proyecto una vía para indagar y proponer posibles soluciones basadas en el uso instruccional de las nuevas tecnologías digitales. En vista de lo cual, el propósito de esta investigación fue utilizar los foros de discusión para desarrollar habilidades y conocimientos sobre la composición de párrafos entre los estudiantes de CL.

La investigación se insertó dentro del área de confluencia entre la comunicación mediada por el computador (CMC) y la didáctica de la composición escrita. Tal como lo refirieron Morales y Espinoza (2003), la población universitaria escribe con más frecuencia en formatos digitales o en espacios virtuales, en vista de lo cual existe una inminente necesidad de incorporar las tecnologías de comunicación e información en la enseñanza de los procesos de composición.

Cada vez son más frecuentes las propuestas didácticas que combinan la educación presencial con estrategias a distancia basadas en las nuevas tecnologías. En este estudio se implementaron los foros de discusión como estrategia didáctica de comunicación mediada por el computador en combinación con la instrucción cara a cara. Esta combinación de modalidades se introdujo con el fin de extender la interacción entre estudiantes y profesor más allá de los límites espaciotemporales que caracterizan los encuentros presenciales.

Para los propósitos de este estudio se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿qué conocimientos relacionados con la composición de párrafos obtendrán los estudiantes de la asignatura CL al participar en los foros de discusión? y ¿qué efectos tendrán los foros de discusión en el aprendizaje de la composición de párrafos en los alumnos de CL del segundo semestre de Enfermería de la UCLA?

Marco Teórico

Esta sección provee el marco conceptual necesario para comprender la utilización de los foros de discusión como herramienta de comunicación asincrónica que posibilita el aprendizaje de la composición escrita. La didáctica de la composición escrita, la teoría del aprendizaje constructivista y su incidencia en la enseñanza en ambientes basados en la Web, son los principales fundamentos teóricos de esta investigación.

Autores como Arnáez (2002) y Serrano y Madrid (2002) definieron la composición escrita como un proceso cognitivo complejo, mediante el cual la persona traduce sus ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito coherente. Este proceso se realiza para comunicarse con una audiencia de manera comprensible y para el logro de determinados objetivos.

Los estudiosos sobre la redacción han descubierto “el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita” (Cassany, 1991: 101). Investigadores como Ríos (2002) señalaron que para escribir bien no basta con conocer las reglas del código escrito “se necesita además, captar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, entre otras” (76). Según Cuervo y Flórez (1996), este proceso se puede dividir en 4 etapas o subprocesos que son: prescribir, escribir, revisar y reescribir.

En la Tabla 1 se muestran los cuatro subprocesos a los que se hizo referencia, como las habilidades de composición que se ponen en práctica durante el proceso de la escritura. También se muestra un conjunto de conocimientos que debe poseer cualquier texto escrito, y además, se presenta el eje de las actitudes que incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes (Cassany, Luna y Sanz, 2000). En consecuencia, para escribir bien hay que tener conocimientos, habilidades y actitudes como las expuestas en la Tabla 1.

TABLA 1
CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES DE UN BUEN ESCRITOR

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Adecuación: nivel de formalidad	Analizar la comunicación	¿Me gusta escribir?
Estructura y coherencia del texto	BUSCAR IDEAS	¿Por qué escribo?
Cohesión: pronombre, puntuación	Hacer esquemas y ordenar ideas	¿Qué siento cuando escribo?
Gramática y ortografía	Presentación del texto	¿Qué pienso sobre escribir?
Recursos retóricos	Hacer borradores Valorar el texto Rehacer el texto	

NOTA. TOMADO DE CASSANY (2000^a: 37).

El eje de los conocimientos incluye propiedades textuales como adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilística y presentación, a los que se hace referencia en la Tabla 1. Para Cassany *et al.* (2000), un escritor competente debe tener conocimientos sobre el código escrito que le permitan usar la lengua de manera efectiva y seleccionar los recursos propios para cada situación comunicativa.

Otro punto importante para este estudio es la composición de párrafos, y por ello, se hace necesario definir su estructura y las funciones que desempeña en un texto escrito. Según Serafini (2001), el párrafo es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte, y puede contener varias oraciones señaladas con punto y seguido. Esta autora señaló que cada párrafo corresponde a una única idea, y según Treviño (2001), constituye la columna vertebral de un texto. “El párrafo sirve para estructurar

el contenido del texto y para mostrar formalmente esta organización” (Cassany, 2000^a: 84). Además, el párrafo cumple una función esencial en textos breves ya que pasa a ser el único responsable de la estructura global del texto.

En este estudio se implementó el proceso de composición para la enseñanza de los párrafos utilizando los subprocesos de prescribir, escribir, revisar y reescribir. Así mismo, se utilizaron los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, para evaluar los párrafos redactados por los estudiantes de CL.

La enseñanza de los procesos de composición ha sido ampliamente utilizada en ambientes de educación tradicional. La aplicación de computadores en clases de escritura es un paradigma relativamente nuevo. Según Tuzi (2001) ha habido poca investigación sobre la escritura basada en la Web. Sin embargo, ha sido objeto de investigaciones que han estudiado diferentes aspectos de esta nueva forma de aprender y enseñar procesos de composición.

Para Morrison (2002), la capacidad de la Web para la interactividad la hace especialmente estimulante como recurso para la instrucción y el aprendizaje de lenguas. A juicio de esta autora, los foros de discusión en línea son una buena manera de llevar a cabo diálogos entre los miembros de la clase, así como crear actividades de lectura y de escritura para los estudiantes.

Entre los resultados del uso del foro de discusión como soporte para los cursos de escritura, Shudooh (2003) consideró seis aspectos: (a) fue una buena plataforma para la lluvia de ideas, (b) fue un buen recurso para generar y elaborar nuevas ideas, (c) los estudiantes escribían para una audiencia y con propósitos que se extendían más allá de escribir para una asignación, (d) hubo necesidad de negociar significados o de compartir pensamientos, (e) los estudiantes realmente practicaron lectura y escritura mientras participaban en las discusiones, y (f) para los alumnos más renuentes a expresar sus ideas por escrito resultó un excelente medio para ayudarlos a librarse de este problema. En definitiva, Shudooh afirmó que los estudiantes escribieron más cuanto más cómodos se consiguieron, porque cada nuevo tejido se creaba con el propósito de compartir ideas con los miembros de la clase.

Para Hueners (2003), estos ambientes de discusión posibilitan a los estudiantes una enriquecedora y más equitativa forma de aprender. En los foros todos los estudiantes participan y aprenden en colaboración dentro y fuera de la sala de clase. Según esta investigadora, el foro de discusión fue útil como lugar de reunión o como una clase donde los estudiantes pudieron conocerse, discutir ideas para editarlas y formar grupos de pares para trabajar colaborativamente. Cuando los foros se usan en conjunción con reuniones cara a cara pueden ser invalorable pues ayudan a los estudiantes a sentirse aprendices independientes.

Con respecto a la transición de ambientes de enseñanza tradicional hacia ambientes mediados por el computador con orientación constructivista, Wright (2000) concluyó que la transición hacia espacios de aprendizaje colaborativos es difícil debido a que la tecnología en sí misma no cambia la pedagogía. En consecuencia, para que un grupo de discusión electrónico en el ámbito instruccional sea exitoso requiere de muchos requisitos. El principal es su articulación dentro de un programa o diseño instruccional que permita tener objetivos de aprendizaje claros. Así mismo, la planificación debe fijar desde el principio el tiempo, la estructura y duración de cada conferencia, así como las funciones que cumplirán tanto el docente como los alumnos (Arango, 2004; Bates, 1999; García, 2001; Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000; Lozano, 2002).

Metodología

La investigación es de naturaleza descriptiva y su diseño es preexperimental. La población estuvo constituida por 60 alumnos inscritos en el lapso académico 1-2005, quienes conformaron tres secciones identificadas como A, B y C. La selección de la muestra fue aleatoria, los estudiantes seleccionados quienes decidieron no participar en el estudio, fueron asignados a otra sección sin penalidad alguna.

La muestra quedó constituida por 17 alumnos regulares pertenecientes a la sección B, con quienes se implementaron los foros de discusión electrónicos en conjunción con las clases presenciales.

Conformado el grupo experimental, se implementó una herramienta de comunicación basada en foros de discusión interactivos para la enseñanza del proceso de composición de párrafos. Para ello, se desarrollaron cuatro foros en un período de seis semanas. El primero, fue un foro de ambientación con la plataforma y el tipo de comunicación, los mensajes eran de presentación personal. El segundo foro, relacionado con la revisión y la reescritura de oraciones. El tercer y cuarto foros versaron sobre párrafos básicos y párrafos ampliados respectivamente. Durante este período los estudiantes utilizaron en promedio dos horas semanales para leer y participar en los foros propuestos.

Los foros de discusión se implementaron en combinación con la instrucción presencial de la asignatura CL. La inserción de dichos foros requirió cambios en el diseño de la instrucción, la ejecución de las actividades, en la infraestructura, los roles de estudiantes y las funciones de la docente. También, requirió la elaboración de un cronograma de actividades y de normas para la participación de los estudiantes que permitieran la combinación de actividades presenciales y en línea. Igualmente, fue necesario solicitar la ayuda de los técnicos que diseñan las Web de la UCLA, así como tener en consideración la infraestructura tecnológica del Decanato de Medicina.

Para medir el efecto que tuvo la utilización de los foros de discusión en el desarrollo de habilidades y conocimientos sobre la composición de párrafos en los estudiantes de CL, se utilizaron dos instrumentos, una escala de estimación y un cuestionario de opinión. El primero, midió la variable aprendizaje de la composición de párrafos, la cual fue estudiada con base en las dimensiones de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Mientras que el segundo instrumento midió el efecto de los foros de discusión a través de cuatro categorías: escritura reflexiva, aprendizaje colaborativo, aprendizaje del proceso de composición escrita y del proceso de composición de párrafos.

Antes y después del experimento, los estudiantes realizaron un ejercicio de escritura propuesto por Cassany (2000a) titulado Mi imagen como escritor. Este ejercicio tuvo como finalidad que los alumnos

elaboraran un texto para evaluar las dimensiones de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Estas dimensiones fueron evaluadas con una escala de estimación titulada, Criterios Para la Evaluación de Párrafos. Dicho instrumento se elaboró con base en los criterios para puntuar un escrito propuestos por Cassany (2000b), fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos.

Otro instrumento utilizado fue una encuesta tipo cuestionario titulada Opinión sobre Foros de Discusión y Aprendizaje de la Composición de Párrafos. La confiabilidad de este instrumento fue determinada aplicando una prueba piloto. Este cuestionario estuvo constituido por doce ítems con respuestas dicotómicas.

Para efectos de presentación y análisis de resultados, estos 12 ítems se agruparon en cuatro categorías. La primera, efectos que tienen los foros de discusión sobre la escritura reflexiva, estuvo conformada por tres ítems: mejorar tu expresión escrita, reflexionar antes de escribir y leer antes de escribir. La segunda categoría fue el aprendizaje colaborativo, ésta se midió con los siguientes ítems: aprender de tus compañeros y aprender con tus compañeros. La tercera categoría, proceso de composición escrita, se midió con los ítems: escribir para determinados lectores, aprender a revisar lo escrito y comprender la importancia de la reescritura. La cuarta categoría, composición de párrafo, se midió con los ítems: aprender el concepto de párrafo, aprender a diferenciar tipos de párrafos, aprender sobre composición de párrafos y aprender a escribir diferentes tipos de párrafos.

Resultados, Análisis e Interpretación

En relación con la primera pregunta de investigación, ¿qué conocimientos relacionados con la composición de párrafos obtendrán los estudiantes de la asignatura CL al participar en los foros de discusión? se utilizó una escala de estimación. Dicha escala sirvió para evaluar las composiciones es-

critas por los estudiantes en las dimensiones de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, antes y después del experimento. Para ello se aplicó la prueba estadística t-student para datos pareados con un nivel de significación de $p \leq 0.05$. Este estadístico se usó con la finalidad de evaluar si las medias obtenidas en cuanto a los conocimientos sobre la composición de párrafos en la preprueba, diferían de manera significativa de los obtenidos en la posprueba.

En relación con los resultados de la primera pregunta de investigación, se concluye que hubo diferencia estadísticamente significativa para las dimensiones coherencia ($p = 0.000$) y cohesión ($p = 0.002$). Mientras que para las dimensiones adecuación ($p = 0.173$) y corrección ($p = 1.000$) no hubo diferencia estadísticamente significativa.

Las diferencias significativas relativas a estas dos dimensiones se debieron, entre otros factores, al efecto de los foros de discusión. En estos espacios los estudiantes tuvieron la oportunidad de revisar y corregir ejemplos de párrafos carentes de elementos de cohesión y coherencia. La participación de los estudiantes de CL en los foros de discusión les brindó oportunidades reales de experimentar habilidades relacionadas con el proceso de composición como escribir, revisar y reescribir párrafos.

Para que un texto sea considerado como tal debe ser cohesivo y coherente. Así lo plantearon Hernández *et al.* (2000) al afirmar que la cohesión y la coherencia son los hitos más importantes de la composición del texto. Del mismo tenor, es lo expresado por Serafini (2001), quien consideró que la cohesión y la coherencia son las dimensiones que permiten que un párrafo sea una unidad de contenido que está compuesto al menos por tres oraciones relacionadas entre sí.

En relación con la segunda pregunta de investigación, ¿qué efectos tendrán los foros de discusión en el aprendizaje de la composición de párrafos en los alumnos de CL del segundo semestre de Enfermería del DM de la UNAS?, se utilizó un cuestionario que permitió recoger la opinión de los participantes respecto a la utilidad de los foros de discusión para el aprendizaje de la composición de párrafos. Para procesar los datos provenientes de este instrumento se realizaron pruebas estadísticas descriptivas como técnicas de frecuencia y porcentajes.

Los resultados permiten concluir que un 93.62% de los participantes opinó que los foros de discusión fueron muy útiles para este aprendizaje. La mayoría de los estudiantes consideró que la participación en foros de discusión propició el aprendizaje colaborativo, la escritura reflexiva, el proceso de composición escrita y la composición de párrafos.

La relevancia de este resultado radica en que los foros de discusión se convierten en un espacio idóneo para que los estudiantes ejerciten su escritura, situación poco frecuente en las clases presenciales caracterizadas por intervenciones orales. Los hallazgos de esta investigación coinciden con lo expresado por Arango (2004), Bates (1999), Espinosa (2000), García (2001) y Harasim *et al.* (2000), quienes señalaron que los foros de discusión posibilitan el intercambio escrito interactivo, incidiendo en el desenvolvimiento de la habilidad para la escritura reflexiva.

Por otra parte, son muchos los autores quienes sugieren que los foros de discusión son ambientes de cooperación propicios para el aprendizaje constructivista (Bates 1999, García 2001, Harasim *et al.* 2000, Lozano 2002 & Simonson *et al.* 2000). Éstos señalaron que los foros de discusión posibilitan en los participantes aprender en colaboración de sus pares y docentes, así como la construcción de conocimientos.

En relación con el proceso de composición escrita, los estudiantes vivenciaron la utilidad de revisar para mejorar lo escrito, incorporando la reescritura dentro de sus habilidades como escritores. Además, participar en los foros permitió escribir para sus compañeros y no sólo para ser evaluados por un docente como suele suceder con la escritura académica. Estos resultados coinciden con las conclusiones de Hueners (2003), Morrison (2002) y Shudooh (2003) en relación al uso de los foros de discusión y el aprendizaje de los procesos de composición.

Se puede afirmar que la implementación de foros de discusión destinados a revisar, evaluar y reescribir diferentes tipos de párrafos dio resultados positivos. Lo cual también se corrobora con los resultados significativos de la cohesión y la coherencia. La relevancia de este aprendizaje la señalaron Cassany (2000a) y Treviño (2001), quienes consideran al párrafo como la estructura que representa la

columna vertebral de un escrito y que, además, es la responsable de la estructura global del texto. Estos resultados contrastan con lo señalado por Zalba (s.f.), quien expresó que a un 95% de los estudiantes universitarios les resulta difícil escribir porque no tienen hábitos de escritura. Como se observó, la mayoría de los participantes de este estudio opinó que los foros de discusión ofrecen una excelente oportunidad para el ejercicio de la escritura.

Conclusiones

1. La implementación de los foros de discusión permitió aplicar la enseñanza del proceso de composición de párrafos e incrementar el aprendizaje de conocimientos de la primera unidad de la asignatura CL. Los foros constituyeron un estímulo para el desarrollo de habilidades para la escritura y resultó un medio apropiado para su aprendizaje.
2. La aplicación de una herramienta de comunicación basada en foros de discusión permitió mejorar significativamente la composición de párrafos respecto a la coherencia y cohesión del tema desarrollado. Se logró que los estudiantes escribieran párrafos compuestos por varias oraciones, con secuencias lógicas y conectadas entre sí, para lograr una unidad de sentido. También, se logró el uso apropiado de las palabras de transición para conectar las oraciones o los párrafos entre sí.
3. En este estudio los foros de discusión favorecieron (a) el aprendizaje de la escritura reflexiva, convirtiéndolos en medios apropiados para la enseñanza de la escritura; (b) aprender en cooperación con otros estudiantes, propiciando un ambiente de aprendizaje interactivo; (c) el aprendizaje del proceso de composición escrita, posibilitando escribir para determinados lectores, aprender a revisar lo escrito por otro y comprender la importancia de la reescritura; y (d) aprender conceptos y habilidades relacionadas el párrafo, sus tipos y su composición.

Referencias

- ARANGO, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Debates Latinoamericanos*, 2(2). Recuperado el 21 de marzo, 2005, de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- ARNÁEZ, P. (2002). Contenidos programáticos, cognición y escritura. *Textura*, 1, 43-72.
- BATES, A. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- CASSANY, D. (1991). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2000a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2000b). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COORDINACIÓN DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. (2004). *Informe sobre el rendimiento estudiantil para el lapso académico 2-2003*. Barquisimeto: Autor.
- CUERVO, C. Y FLÓREZ, R. (1996). La escritura como proceso. En F. Jurado y G. Bustamante (Eds.). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos* (pp. 123-132). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ESPINOSA, M. (2000). Estrategias de moderación como mecanismo de participación y construcción de conocimiento en grupos de discusión electrónicos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 2(11). Recuperado el 29 de febrero, 2004, de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec11/Espin.html>
- GARCÍA, A. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. Y TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, A., DÍAZ, I. & VIEIRA, L. (2000). *Cohesión y coherencia textual*. Barquisimeto: Colegio Universitario Fermín Toro.
- HUENERS, D. (2003). Computer technology's impact on college composition. *Master Abstracts International*, 42(04), 1124A. (UMI No. AAT 1417443). Recuperado el 1 de abril, 2004, de Digital Dissertations database.
- KIM, M. (2002). Process and product: An investigation of the writing of non-native speakers of English on a computer-based academic English writing test. *Dissertation Abstracts International*, 63(07), 2482A. (UMI No. AAT 3058530). Recuperado el 3 de enero, 2004, de Digital Dissertations database.

- LOZANO, F. (2002). Yo retroalimento, tú retroalimentas, él retroalimenta, nosotros retroalimentamos, vosotros retroalimentáis, ellos retroalimentan. *El Tintero*, 10. Recuperado el 4 de diciembre, 2004, de http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero_10/articulos/historico.htm
- MORALES, O. & ESPINOZA, N. (noviembre, 2003). Uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la competencia de escritura en el ámbito universitario. Ponencia presentada en Edutec 2003 Universidad Central de Venezuela. Recuperado 5 de mayo, 2004, de http://gte.uib.es/cd_edutec_2003/ponencias/115.doc
- MORRISON, S. (2002). Interactive language learning on the Web. *ERIC Digest*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 472851). Recuperado el 12 de diciembre, 2004, de ERIC database.
- PEÑALOZA, W. (1998). Reto a la formación universitaria al inicio del nuevo milenio. Asamblea Nacional de Rectores. II Encuentro Universitario. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- RÍOS, P. (2002). Elementos para una didáctica de la producción escrita. *Textura*, 1, 73-82.
- SERAFINI, T. (2001). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- SERRANO, S. Y MADRID, A. (2002). Aprender a revisar para producir textos: creación y análisis de situaciones didácticas. *Textura*, 1, 85-106.
- SHUDOORH, Y. (2003). The application of computers in writing classes. *Dissertation Abstracts International*, 64(06), 1962A. (UMI No. AAT 3093396). Recuperado el 31 de marzo, 2004, de Digital Dissertations database.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., & ZVACEK, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice Hall.
- TREVIÑO, J. (2001). El proceso de la escritura. Recuperado el 9 de enero, 2006, de http://www.cca.org.mx/dds/cursos/redaccion/escritura/portada_escr.htm
- TUZI, F. (2001). The impact of electronic response on ESL writers' revisions. *Dissertation Abstracts International*, 62(09), 3035. (UMI No. AAT 3026621). Recuperado el 5 de enero, 2004, de Digital Dissertations database.
- Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. (2001). Proyecto de Universidad Virtual. Recuperado el 3 de mayo, 2003, de <http://virtual.ucla.edu.ve/>
- ZALBA, M. (s.f.). La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios. Recuperado el 3 de diciembre, 2004, de http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/buscar/verdochbd.jsp?Documento=119927

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Filosofía

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

RESUMEN

En los últimos años diversos autores han intentado mostrar cómo la política moderna creó un Estado de poder sin precedentes, a saber: el Estado Totalitario. En este sentido, siguiendo a Hannah Arendt, Erich Fromm, Francis Fukuyama y John Gray, entre otros, intentaremos determinar algunas características generales del totalitarismo para contraponerlo como máximo nivel de irracionalidad frente a la democracia moderna desde el enfoque del Estado racional, el cual asumimos como tipo ideal referencial. Así, procederemos a mostrar cómo en todo proceso totalitario hace falta la triangulación de, por lo menos, tres elementos específicos, a saber: 1.- la aparición de una crisis profunda del Estado y de sus representaciones que genere una disminución de la voluntad de dominación de los asociados, 2.- la constitución de un liderazgo carismático con carácter hierocrático y 3.- una fuerte tendencia o propensión de las masas a vincularse con ideologías radicales que expresen conductas tanáticas o patológicas en general. Con la presencia de estos tres factores se dan las condiciones mínimas necesarias y suficientes para que emerjan momentos totalitarios, siempre y cuando confluyan simultáneamente en el mismo escenario. Luego de haber desarrollado el punto anterior, procederemos a mostrar por qué no se debe hablar de totalitarismos de "izquierda" o "derecha", o de alguna otra calificación o ubicación política según interpretaciones "progresistas" o "conservadoras", entre otras, ya que esto constituye un error fundamental en el que frecuentemente se incurre, creando distorsión en la interpretación sobre el hecho en cuestión. Al mismo tiempo señalaremos algunas características que expresan concepciones propias acerca del fenómeno totalitario y la democracia moderna como contraste.

PALABRAS CLAVE: MODERNIDAD, DEMOCRACIA, ESTADO TOTALITARIO, RACIONALIDAD.

DE LA IDOLATRÍA AUTORITARIA AL NEOTOTALITARISMO: ANÁLISIS DEL CASO VENEZOLANO

MIGUEL ALBUJAS DORTA
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Filosofía
miguelalbujaescantv.net

Introducción

En diversos textos, Karl Marx señala insistentemente que junto al modo de producción dominante conviven modos de producción de épocas anteriores ya extintos y modos de producción de las fases futuras de la humanidad que se encuentran de manera incipiente. Siguiendo este diseño planteado por Marx, consideramos que en términos del progreso de las formas políticas ocurre una manifestación similar que se expresa en la conformación de las teorías políticas existentes y en sus respectivos modelos, enfoques y conceptos. En este sentido, podemos interpretar el fenómeno del totalitarismo como la convergencia de formas políticas anteriores al modelo dominante, esto es: la democracia moderna liberal-social¹, que se niegan a desaparecer en el contexto de la modernidad, de manera que es fácil percibir elementos de las concepciones feudales y monárquicas que intentan sobrevivir y adaptarse a la nueva época política, a saber: el proyecto ilustrado.

Como se sabe, el totalitarismo aparece en el siglo XX y diversos autores (como por ejemplo John Gray²) le atribuyen un carácter básicamente moderno, en tanto lo asumen como la expresión ulterior del dominio hegemónico de la Razón tecnocientífica, de ahí las permanentes acusaciones a Maquiavelo, Hobbes, Rousseau, Hegel y Marx, entre otros, de haber diseñado sociedades cerradas que expresan una degeneración histórica relacionada con el control total de las actividades del hombre, lo cual se fundamenta en el concepto de razón y en la razón de Estado como la mayor expresión de ese control. Pese a estas posturas, nosotros asumimos una hipótesis contraria. Apoyándonos en el señalamiento realizado por Marx con relación a los modos de producción, mantenemos que el totalitarismo, como fenómeno histórico-político, es

1.- La hipótesis que mantenemos es que la democracia moderna implica la conjunción de tres grandes formas políticas, la democracia en su sentido antiguo, el liberalismo que se inicia a partir del siglo XVII y las corrientes socialistas de finales del siglo XVIII y, especialmente, las del XIX. Por esta razón acuñamos el concepto: democracia moderna liberal-social. Por supuesto que detrás de esta interpretación se encuentran algunas premisas que plantea Norberto Bobbio en diversos textos, al igual que Francis Fukuyama. Sin embargo, el tema no forma parte del presente trabajo ya que escapa a los límites de mismo, por esta razón simplemente hacemos la aclaratoria en términos formales.

2.- Vide Gray, John. *Al Qaeda y lo que significa ser moderno*. Paidós. Buenos Aires, 2004.

un movimiento que se opone y se enfrenta al desarrollo de la Razón en el terreno de la política, esto es, no es el extremo de la razón, sino precisamente su ausencia. En este sentido, lo que prevalece en el desarrollo del totalitarismo no es la racionalidad, a la sumo, es racionalización. Ni siquiera lo interpretamos como una desviación del proyecto ilustrado o una consecuencia indeseada, sino que lo interpretamos exactamente como su contrario, esto es: frente al avance de la modernidad desde el punto de vista teórico-político, vemos al totalitarismo como la resistencia de formas políticas previas que se niegan a desaparecer e intentan reagruparse y adaptarse al nuevo contexto histórico, a saber: el proyecto moderno, contraponiéndose radicalmente a él como ejercicio de lo público y como administración del poder.

Desde esta perspectiva, el totalitarismo surge dentro de un proceso histórico que intenta aplicar la nueva concepción de la política que surge a partir del siglo XVII, a saber: el salto del discurso descriptivo al prescriptivo, pero esta vez con manifestaciones políticas propias de las concepciones monárquicas y feudales.

Para mostrar nuestra línea argumental procederemos a exponer algunos fundamentos básicos y características de las concepciones totalitarias dentro del contexto histórico en el que se generan, para, finalmente, mostrar por qué resulta inapropiado hablar de totalitarismo de derecha o de izquierda y cómo se reflejan esas características en el actual proceso político venezolano.

Democracia y totalitarismo: El fin de la historia entre ideologías rivales

Pues bien, para comprender el fenómeno del totalitarismo es importante revisar el significado que expresa la Segunda Guerra Mundial en términos histórico-políticos. Son diversas las interpretaciones sobre el origen, desarrollo y culminación de ésta, pero más allá de compartir algunas de las múltiples

explicaciones dadas, pensamos que este conflicto se manifestó en un confrontación armada, en tanto en ella se expresaron dos formas o modelos políticos antagónicos. No pretendemos plantear una visión reduccionista de la historia ni del problema del poder, simplemente queremos señalar que, a nuestro juicio, ese enfrentamiento mundial expresó, desde el punto de vista práctico fundamentado en el desarrollo de las teorías y de los modelos políticos, la pugna entre la concepción moderna del Estado Racional y aquellas formas de gobierno que resultaban antagónicas con los principios y valores planteados por el proyecto ilustrado.

De hecho, la constitución del mundo bipolar que surge de ese enfrentamiento, no es otra cosa más que la expresión de la pugna entre el Estado racional propio de Occidente emblemático principalmente por los Estados Unidos e Inglaterra, y la concentración de formas de gobierno con una clara vocación totalitaria expresada en la URSS y sus satélites. En este sentido, la derrota del nacionalsocialismo alemán y del fascismo italiano, concentró en la URSS las manifestaciones totalitarias, las cuales fueron cediendo paulatinamente hasta lograr su propia destrucción en 1989 con la caída del Muro de Berlín y 1992 con la disolución de la URSS. Estas fechas, siguiendo e interpretando a Francis Fukuyama³, expresaron el triunfo de la razón en términos de las teorías y modelos políticos desarrollados en Occidente. En síntesis, lo que planteamos es que la Segunda Guerra Mundial se nos presenta como la manifestación práctica de la confrontación entre teorías y modelos políticos que representaban los resquicios del viejo régimen de la monarquía, de la nobleza feudal y de la iglesia absolutista y, en contraposición, una concepción moderna de la política.

Veamos bien, en términos teóricos, la disputa entre esos modelos políticos y sus respectivas formas sociales y económicas, se iniciaron desde el siglo XVII con los planteamientos de T. Hobbes y J. Locke. En los siglos subsiguientes el Estado moderno ganó terreno frente a sus modelos rivales, haciéndolos cada vez más caducos y atrasados, no sólo desde el punto de vista del desarrollo teórico, sino, especial-

3.- Vide: Fukuyama, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta. Bogotá, 1992.

mente, desde el punto de vista práctico con la aplicación de los principios modernos al Estado y a sus instituciones. Así, pues, el Estado racional se iba instalando de manera progresiva como forma política, poco a poco se hacía corpóreo y se asentaba cada vez más.

A nuestro juicio, esta disputa entre modelos rivales se expresa en el siglo XX como conclusión de un período histórico que se cierra desde el punto de vista histórico-práctico, esto es: la segunda confrontación mundial fue la expresión bélica, de una batalla que ya se había librado y superado en términos teórico, a saber: la lucha entre el modelo político feudal, monárquico y absolutista, y el modelo moderno. Siguiendo esta interpretación, podemos señalar, mutatis mutandis, que así como para Marx, las revoluciones de Inglaterra (1648) y Francia (1789) fueron expresión de una emancipación global y no expresiones locales de revoluciones parciales⁴, de la misma forma este conflicto mundial implicó la decisión que tomó una parte substantivamente importante del planeta para regir sus destinos desde el enfoque moderno, el cual termina proyectándose de manera hegemónica (en el sentido de dirección) en el contexto de la globalización por su viabilidad en términos políticos, sociales, económicos y culturales.

Ahora bien, hay que reconocer que con la Segunda Guerra Mundial se estremece y entra en crisis aquel sueño de orden y progreso propugnado por la Razón moderna. La posibilidad de destruir el planeta y la capacidad del hombre para exterminarse en masa colocaron a la racionalidad tecnocientífica como el ejercicio de una razón opresiva que se fundamentaba en el desarrollo de los principios de la ciencia moderna, lo cual reflejaba el verdadero aroma espiritual⁵ del modo de Producción capitalista, esto es, dominio material fundado en el ámbito de la racionalidad.

4.- Al respecto Marx señala: “Las revoluciones de 1648 y de 1789 no fueron revoluciones ni inglesa, ni francesa; fueron revoluciones de estilo europeo. No representaban el triunfo de una determinada clase de la sociedad sobre el viejo régimen político; eran la proclamación de un régimen político para la nueva sociedad europea. En ellas había triunfado la burguesía; pero la victoria de la burguesía significaba entonces el triunfo de un nuevo régimen social, el triunfo de la propiedad burguesa... Esas revoluciones expresaban mucho más las necesidades del mundo de entonces que las necesidades de aquellas partes del mundo en que se habían desarrollado, es decir, de Inglaterra y Francia”. Marx, K. La burguesía y la contrarrevolución. Obras Escogidas. Editorial Progreso, Moscú, 1980. P. 143.

5.- Marx, K. Introducción a la crítica de la Filosofía del derecho de Hegel. Escritos de Juventud. Instituto de Estudios Políticos, Facultad de Derecho. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1965.

Esa crisis de la razón marcó el camino para que desde la filosofía y desde otras áreas del saber se plantearan discursos demoledores sobre el rol que desempeñó la razón, la modernidad y el proyecto ilustrado, en la constitución del sujeto moderno. La exposición más acabada de la crisis de la razón en términos teóricos, sin duda, lo constituye el desarrollo de las concepciones postmodernas entre las que destaca el trabajo de Michel Foucault⁶. Pues bien, esa crisis de la razón dejó una grieta por la que se cuele el momento totalitario.

Génesis del totalitarismo: Triangulación de sus aspectos centrales

Hasta aquí simplemente hemos pretendido señalar algunas de las dificultades que se presentan a la hora de estudiar el tema del totalitarismo. Éste resulta complejo entre otras razones porque es un concepto que intenta mostrar una determinada realidad política confusa, cuyas características están vinculadas a procesos políticos regresivos, que sólo podemos estandarizar a través de la construcción de modelos apriorísticos racionales (típico ideal) en los cuales se señale, por contraste, el polo que representa el máximo nivel de racionalidad para posteriormente percibir la realidad como desviación.

Pues bien, si pretendemos estandarizar las características generales de los momentos o procesos totalitarios, debemos revisar algunos hechos históricos particulares que se han convertido en referencias clásicas para la descripción de dichos procesos⁷. En nuestra investigación sobre el tema percibimos

6.- Foucault, evidentemente, al plantear el saber como categoría intermedia entre la ciencia y la opinión intenta, y a mi juicio logra, crear un nuevo marco conceptual referencial para explicar la modernidad. En su crítica a la razón, al poder y a las formas de verdad, el autor muestra un nuevo espacio para interpretar el fenómeno del totalitarismo. Sin embargo, los discursos postmodernos en general pudieran servir para justificar regímenes totalitarios o con vocación totalitaria por el proceso de reconstrucción de la razón occidental moderna.

7.- Tomamos a Adolfo Hitler, Benito Mussolini y José Stalin, junto a sus respectivos movimientos, partidos y gobiernos como los máximos representantes del totalitarismo desde el punto de vista de su génesis y desarrollo. Para nuestra clasificación, en este trabajo no tomaremos en cuenta la diferencia que establecen algunos estudiosos del tema (Hannah Arendt y Erich Fromm entre otros) sobre la incorporación o exclusión de alguno de estos procesos histórico. Verbigracia, para Arendt, el Fascismo no reúne las características mínimas para incluirlo dentro de un Estado totalitario. Sin embargo, a pesar de compartir muchos argumentos esgrimidos por la autora, utilizaremos al fascismo junto con los otros movimientos señalados con la finalidad de establecer la caracterización en torno al fenómeno totalitario. Arendt, Hannah. *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial. Madrid, 2006. P. 43 y ss.

cómo el desarrollo de los mismos se constituye a través de, por lo menos, la confluencia de tres elementos esenciales, a saber:

- 1.- la presencia de una profunda crisis económica, política y social que deslegitime a los actores políticos fundamentales, los cuales requieren relegitimación por la pérdida de credibilidad dentro de amplios sectores de la población. Esta situación genera procesos de disminución de la Voluntad de obediencia en los asociados. Más aun, estas crisis de los actores políticos conlleva, a su vez, a una crisis generalizada de deslegitimación de las fuerzas vivas del Estado en su conjunto. Este aspecto constituye un factor fundamental multiplicador para que se genere el ambiente en el que se pueden desarrollar concepciones de carácter totalitario.
- 2.- Es imprescindible la constitución de un liderazgo carismático con un fuerte acento hierocrático, más bien vinculado a concepciones mesiánicas. Estos liderazgos en general poseen unas características psicológicas muy particulares⁸, puesto que ellos se sienten elegidos, predestinados para salvar del “mal” al resto de los mortales, el cual terminan substantivando en un Estado, un prócer, una figura histórica importante u otro líder, con todas las mezclas probables entre estos elementos. En este sentido destaca el carácter mesiánico, el cual está fuertemente emparentado con la creación de discursos excluyentes que se basan, en la mayoría de los casos, en la superioridad étnica o racial, en la reivindicación de grandes masas oprimidas, en disputas religiosas o en la defensa de una determinada forma de vida preferiblemente ascética, la cual fundamentan en la “certeza del camino correcto” a diferencia de los corrompidos morales que se oponen a la construcción del “hombre nuevo” y a la felicidad del otro, del agraviado, del excluido. Desde esta óptica, por lo general, la historia está representada en una lógica bivalente dividida entre buenos y malos, amigos-enemigos, seguidores y traidores. Los liderazgos que funcionan en estos términos, acaban identificándose con próceres, con líderes establecidos y reconocidos por toda la sociedad por haber participado

8.- Frecuentemente se observa en este tipo de líderes la presencia de un narcisismo exacerbado, autoreferencia permanente, manía persecutoria, etc.

en procesos históricos significativos, así, los líderes mesiánicos intentan emular sus “hazañas” en busca de gloria personal similar a la de aquel con quien se identifican. Surge, pues, un mesianismo profético cargado de heroísmo y predestinación.

- 3.- El tercer aspecto es muy importante en la concreción de la concepción totalitaria. El rol que desempeña la masa es lo que define, en realidad, el alcance del momento totalitario. Siguiendo algunos señalamientos formulados por Hannah Arendt⁹ y Erich Fromm¹⁰, podemos apreciar que para la instauración de gobiernos totalitarios son imprescindibles una Sociedad masa atomizada, con una fuerte tendencia a someterse y aceptar las más grandes injusticias y perversiones por parte del poder, con lo cual terminan convirtiéndose en cómplices de los delitos realizados por liderazgos perversos. Es interesante el hecho de que tanto Arendt como Fromm no creen que la adecuación de las masas a los regímenes totalitarios responda a técnicas de “lavado de cerebros” o algo por el estilo, sino que corresponde a una insanía mental (Fromm) o a la presencia del mal radical (Arendt) propio de cada masa que se identifica con los valores y la cultura de la muerte proyectados por los ductores de los proyectos totalitarios, bien por indiferencia, apatía, privilegios o resignación. Por cierto, este último punto resulta crucial para la intelección del totalitarismo porque la instauración o duración, el éxito o fracaso del control político y social, depende del nivel de deterioro y de la pulsión tanática de las masas o de su perversión como masa.

Vemos, pues, que en estos elementos que constituyen la base de todo momento totalitario, no se expresan vínculos ideológicos particulares. O sea, cuando se revisan diversas exposiciones sobre totalitarismo y, en general, cuando se emiten comentarios sobre gobiernos totalitarios o con tendencia totalitaria, se percibe cómo de manera insistente se califica al totalitarismo dentro de la izquierda o de la derecha. Pues bien, en este sentido queremos expresar, que una de las hipótesis que proponemos para

9.- Arendt, Hannah. Los orígenes del totalitarismo. Alianza Editores. Madrid, 2006.

10.- Fromm, Erich. Miedo a la libertad. FCE. México, 1984.

.- Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. FCE. México, 1987.

analizar el fenómeno totalitario consiste en afirmar que el totalitarismo debe definirse desde una concepción propia que no lo ubica en la disputa entre estas posturas políticas, sino que por el contrario debe definirse como una práctica abusiva del poder que se contrapone a los principios de la democracia moderna y, así como no hay feudalismo o monarquía de derecha o de izquierda, la calificación del totalitarismo en esos términos también implicaría un anacronismo. Las características fundamentales que identifican a un gobierno como totalitario o a un gobernante con una definida vocación o tendencia totalitaria, escapa de las condiciones clásicas que ubican un gobierno dentro de un orden conservador o progresista, lo que hace que el totalitarismo se consolide, avance o se frene no es la identidad política o postura ideológica determinada previamente, sino los niveles de adecuación o resistencia de las masas según su grado de perversión o de salud mental tal como señalamos con anterioridad.

Todo totalitarismo es reaccionario desde el punto de vista ideológico-político, en tanto responde a formas políticas superadas, necesariamente tiende a la concentración del poder y utiliza (o se identifica) con postulados ubicados en la “derecha” o en la “izquierda”, no como expresión de un proyecto político concreto, esto es: como elaboración de un programa que asume las características esenciales de un plan de gobierno que pone énfasis en las doctrinas del mercado o la constitución de un estado de bienestar por nombrar dos elementos extremos que identifican a las posiciones antes mencionadas, sino que su caracterización se plantea como estrategia política para la conquista y posterior apoyo de grandes sectores de la población.

Dicho de otro modo, todo gobierno totalitario intenta su legitimación a través de un programa y/o proyecto político que despierte la creencia en sus mandatos y aumente la probabilidad de que éstos se cumplan y que generen Voluntad de dominación. Así, el gobierno totalitario surge como respuesta a un sistema que entra en declive y que está representado por el desgaste político y el descrédito de ese período previo del cual se formó como referencia. Cuando en un sistema político disminuye la probabilidad de que un mandato sea obedecido, esto es cuando el discurso oficial (el discurso político hegemónico) pierde legitimidad y el desprestigio de ese determinado sistema o de su dirigencia polí-

tica entre en conflicto con relación a la obediencia de los mandatos, aparecen dos vías probables para la superación de estos conflictos. Por una lado, una posible forma de relegitimación consiste en la aparición de nuevos cuadros democráticos que le dan continuidad al sistema respetando las reglas y los valores de la democracia moderna; por el otro, aparece como respuesta un liderazgo carismático que pretende, frente a ese “presente degradado”, contraponer un programa formal de recuperación de los valores morales, de la identidad, del nacionalismo, en fin de regresar a la “senda correcta” que estuvo planteada o que se inició en algún momento de la historia representada por un dirigente, gobernante pasado, prócer, mito o leyenda, los cuales son asumidos con un fuerte sentido religioso y se tornan emblemas que identifican y representan el nuevo norte político, constituyéndose como una “verdad” propia del sentido común dentro del imaginario colectivo.

Con la finalidad de ir precisando algunas características del totalitarismo, lo primero que debemos decir es que el término se usa básicamente para calificar una serie de gobiernos cuyos elementos fundamentales contradicen los principios de la democracia liberal, del proyecto ilustrado y de la tradición del socialismo teórico¹¹ que desarrolla valores fundamentales de la historia de Occidente. Dichos gobiernos y sus respectivos gobernantes generan comportamientos y toman decisiones muy particulares en el manejo del Estado que contradicen el desarrollo de la política moderna, lo cual permite estandarizar una serie de características comunes que podemos llamar totalitarias. En realidad, calificar un gobierno o sus gobernantes como totalitarios resulta complejo, salvo que se interprete el fenómeno como un continuo y se elabore un polo democrático y un polo totalitario; así, en la medida en que se van manifestando distintos elementos

11.- El llamado socialismo real prácticamente no guarda relación con el socialismo que surge del marxismo y que presenta grandes aportes al desarrollo de la historia del pensamiento occidental (en este sentido destacan los trabajos de: A. Labriola, A. Gramsci, E. Fromm, H. Marcuse T. Adorno, entre otros). En términos históricos, las revoluciones “socialistas” son frágiles ya que no se adecuaron ni tampoco contribuyeron con el progreso de la teoría, por el contrario terminaron negando los fundamentos y valores del socialismo en el ejercicio del poder. Por cierto, no deja de ser interesante y significativo el hecho de que estas revoluciones se producen en países que no tienen el desarrollo ni la tradición de los valores de Occidente.

de juicio que identifiquen los rasgos totalitarios y/o los rasgos democráticos lo vayamos ubicando más o menos cerca de sus conceptos matrices¹².

Hay que aclarar que, por lo general, los gobiernos totalitarios mantienen un discurso vinculado a los valores del socialismo a posturas vinculadas a “la izquierda”, pero, en realidad, su práctica política resulta retrógrada y conservadora. En palabras simples, se mantiene un discurso de izquierda y una práctica de la ultra derecha indistintamente de la ubicación política que se autoasigne el propio momento totalitario. Revisemos este argumento a la luz de los gobiernos emblema de las concepciones totalitarias, las cuales se identifican con el Nacional-socialismo alemán, con el fascismo italiano y con el estalinismo soviético. El totalitarismo es la “doctrina de la totalidad” y del control total que concentra el poder en una persona o grupo reducido, quienes terminarán tratando de imponer una visión y una concepción única del mundo. Para lograr su objetivo, ellos excluirán, combatirán y anularán por medios básicamente violentos, en la medida de lo posible, las ópticas diversas que se ofrezcan como visiones alternativas.

La conclusión apresurada que se podría desprender de la simple observación empírica de estos regímenes, es que el socialismo y el marxismo guardan alguna relación teórica y práctica con el ejercicio del poder derivado de estas formas de gobierno. Nada más equivocado. La verdad es que el discurso que surge del socialismo y del marxismo ha pasado por, no sólo tergiversaciones teóricas inaceptables, sino que en su nombre se han cometido los más grandes atropellos. Esto se debe, precisamente a que aquel que quiere someter a grandes sectores de la población tiene que utilizar como discurso su contrario. Nadie seguiría un discurso en el que se le indique que se va a crear un régimen de injusticias social o de desigualdades económicas. Esta es una característica esencial del totalitarismo y de la política en general, la ilusión y el delirio son fundamentales en el discurso político porque producen un efecto de realidad. Lo patológico se presenta cuando se procura que la sociedad viva y resuelva de

12.- Esta metodología propuesta para la intelección del fenómeno totalitario toma como referencia la Teoría del Continuo Folk-Urbano y será desarrollada posteriormente, ya que excede los límites del presente trabajo. Sin embargo, se enuncia porque la investigación incluye todas las partes de manera orgánica, sin menoscabar los resultados parciales anunciados en el presente texto.

manera fantaseada su realidad, o sea cuando el discurso sustituye la realidad.

Al respecto dice Erich Fromm:

La enajenación del lenguaje demuestra la gran complejidad de la enajenación. El lenguaje es una de las más preciosas realizaciones humanas: evitar la enajenación dejando de hablar sería tonto y, sin embargo, hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida¹³

En este sentido, podemos señalar que este lado perverso de la política ocurre cuando a ésta se le asume en un sentido teológico, esto es cuando la política para lograr legitimidad tiene que construir, como plantea Marx con relación a la religión¹⁴, una teoría general de la consolación y la justificación. En realidad, esta teoría general del consuelo se expresa como la construcción de un proceso político-ideológico que intenta enajenar al ciudadano en un doble sentido. Por un lado, intenta construir un país imaginario cuyo funcionamiento sólo logra ser eficaz en los enunciados verbales que produce el discurso político hegemónico y, por el otro, pretende “la realización fantástica de la esencia humana, porque la esencia humana carece de verdadera realidad”¹⁵, esto es: la supuesta creación de un “hombre nuevo”.

Toda creación de un hombre nuevo supone, desde el punto de vista de las concepciones románticas, el exterminio de lo existente. Por lo tanto, el problema del totalitarismo no es teórico, no es ideológico, es fundamentalmente práctico. No hay totalitarismo de izquierda ni de derecha, los totalitarismos se distinguen porque el proyecto político se fundamenta, no en posturas ideológicas en su sentido positivo, sino en los rasgos de personalidad de los líderes carismáticos que las dirigen.

13.- Fromm, Erich. *Marx y su Concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica. México, 1990. p.57.

14.- Ver: Marx, Karl. *Introducción a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. En Marx, K. *Escritos de Juventud*. Instituto de Estudios Políticos. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1965.

15.- Marx. *Op. Cit.* P.71

Conclusiones

Como conclusión debemos decir que si bien es cierto que diversos autores nos hablan del totalitarismo como producto de la modernidad, debemos comprender que esa afirmación es cierta en tanto el totalitarismo surge como respuesta que intenta frenar el desarrollo de la democracia moderna. Lo que se le opone al proceso totalitario es la democracia con sus valores. Desde esta perspectiva, comparemos brevemente, por razones de espacio, algunas características esenciales de las concepciones totalitarias y veamos como su contrario se expresa en los principios de la democracia moderna o, mejor dicho, entendamos como el totalitarismo surge como un proceso exactamente contrario a los principios y valores de dicha democracia.

TOTALITARISMO	DEMOCRACIA MODERNA
Pretenden concentrar todos los poderes públicos, disolviéndolos en el ejecutivo	La división de poderes es un principio fundamental sobre el que descansa la noción de equilibrio de los poderes, porque el poder debe controlar al poder.
Se somete al individuo a través del terror y por la fuerza. Lo que priva es el uso abusivo y no racional del poder	Se logra legitimidad a través de un proceso racional en el cual opera la voluntad de dominación y el individuo se somete a la ley racional voluntariamente.
Se forma una burocracia profesionalizada y obediente que responde a un proyecto político de control establecido por el gobierno. Su objetivo consiste en utilizar las instituciones del Estado y el marco jurídico como instrumento para la retaliación y la persecución de la disidencia política	Se construye una burocracia profesional racional, cuyos principios se fundamentan no el gobierno, o en la voluntad del que manda, sino en un conjunto de reglas claras acordadas por la mayoría. Se genera una política racional de Estado.
Priva la Intolerancia y se construye una visión única del mundo	La Tolerancia, la cooperación la diversidad y la pluralidad son sus características más importantes

Vemos, pues, cómo la ausencia del discurso racional es una característica del momento totalitario, por eso todo discurso que plantee la concepción del Estado racional se opone de manera estructural a las concepciones totalitarias. Desafortunadamente, la realidad política venezolana se encamina a mostrar como opera en términos teóricos y en términos prácticos ese modelo irracional, cuyas consecuencias son conocidas por nuestros pueblos latinoamericanos. En este sentido, Fukuyama tiene razón cuando señala que todas las ideologías rivales a la democracia liberal (social, agregamos nosotros) terminan en un estruendoso fracaso, ya que empíricamente se puede mostrar las limitaciones de las otras formas políticas. Desde la perspectiva teórica, el modelo sigue operando y si la realidad no se adecua al modelo, pues peor para la realidad. En enunciados de teoría política, es probable que Hegel todavía tenga razón.

Referencias

- ARENDET, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- ALBUJAS, M – DUARTE, F. (2000). *Ética y democracia*. Caracas: Monte Ávila.
- BOBBIO, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.
- _____. (1989). *Liberalismo y democracia*. México: FCE.
- _____. (2000). *El Futuro de la democracia*. México: FCE.
- FROMM, E. (1980). *Miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1987). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- GALLI, C. (2001). *Espacios políticos. La edad moderna y la edad global*. Buenos Aires: Nueva visión.

- GIDDENS, A. (1996). *Más allá de la derecha y la izquierda*. Madrid: Cátedra.
- GRAMSCI, A. (1978). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Barcelona: Península.
- _____. (1984). Antología. Selección, Traducción y Notas de Manuel Sacristán. México: Siglo Veintiuno.
- GRAY, J. (1998). *Falso amanecer*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2004). *Al Qaeda y lo que significa ser moderno*. Buenos Aires: Paidós. Buenos Aires
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- _____. (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1997). *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
- HELD, D. (1997). *La Democracia y el orden global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita*. Buenos Aires: Paidós.
- MARX, K. (1965). *Escritos de Juventud*. Caracas: Instituto de Estudios Políticos. Universidad Central de Venezuela.
- _____. (1980). *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso.
- SEN, A. *How To Judge Globalism*. www.fractal.com.mx/F22sen.html.

EL PLACER Y EL DOLOR EN PLATÓN “EL CONÓCETE A TI MISMO”

MARÍA EUGENIA ARRIA

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Filosofía
meugeniaarria@yahoo.es*

RESUMEN

En este trabajo intentamos analizar las relaciones entre placer y dolor, y “el conócete a ti mismo” en los diálogos platónicos Fedón y Alcibiades, para luego señalar esta relación con respecto al arte.

PALABRAS CLAVE: DOLOR, PLACER,
ARTE, CONOCIMIENTO.

Hemos escogido trabajar sobre estos diálogos, porque las inscripciones de las máximas *Gnosi heauton*, “conócete a ti mismo” y el *Epimeleia heauton*, “cuidado de sí”, en el Palacio de *Cnosso*, dan testimonio de esa posición del hombre en la Antigüedad griega. Sin el “conócete a ti mismo”, y sin el “cuido de sí”, el hombre se encuentra en una condición infrahumana. Es precisamente esa preocupación por el conocimiento de sí mismo y el cuidado de sí, los que serán la manifestación de la humanidad del hombre. El “conócete a ti mismo”, nos conducirá al “cuido de sí”, el *Gnosi heauton*, ha sido una preocupación constante para la filosofía occidental desde Platón. El concepto de alma y la interrelación constante entre placer y dolor, son intrínsecas al arte. Trataremos de señalar ciertas ideas, sobre estos puntos, en relación con el arte.

En los diálogos, Fedón y Alcibiades, la preocupación es el alma. Platón presentará la necesaria relación entre el placer y el dolor, su interdependencia y sus matices. Dolor y placer van juntos, ninguno es primero que el otro; la existencia misma se caracteriza por ese ir y venir del uno al otro, a momentos de placer, le siguen aquellos de dolor, y a veces el dolor da lugar al placer o viceversa. En los griegos vamos a encontrar una referencia constante a los mitos, la primera manifestación literaria es el mito y en él se encuentra el dolor. En el Laoconte hay una representación del dolor; en el teatro griego, el dolor es también representado por una máscara, así como en el coro griego, las Iríneas, son aquellas que hacen revivir el dolor. En el Fedón, Platón parte de los mitos de Orfeo y de las corrientes pitagóricas; en los mitos órficos, se encuentra la separación del alma del cuerpo, en el momento de la muerte, y esta separación del alma del cuerpo, está relacionada con el placer y el dolor.

En Alcibiades, el dolor no está presente como tal, sino de una manera tácita. Todo el diálogo se trata de hacerle comprender a Alcibiades, lo importante que es el conocerse a sí mismo, el cuidado de sí mismo, para todo individuo y sobre todo para el político. Si el dolor y el placer forman parte de la existencia humana, en el cuidado de sí mismo, dolor y placer están presentes, pues el soportar el dolor y saber medir los placeres, hacen al hombre virtuoso. El “*conócete a ti mismo*” es la búsqueda de la Verdad y del Bien, y en ella la virtud es el instrumento.

En el Fedón, el dolor y el placer nacen el uno del otro; ninguno de los dos es primero, ni el placer, ni el dolor, podríamos partir del dolor, pero también podríamos partir del placer, uno y otro se complementan y se necesitan. A Platón le preocupa la *therapeía tés psychës*, el cuidado del alma o el cuidado de la psique, porque el motivo de la narración es la inmortalidad del alma; la sabiduría es el instrumento, para vencer el temor a la muerte. El supuesto que al morir el alma se separa del cuerpo, viene de los órficos y pitagóricos, esta separación del alma del cuerpo se encuentra relacionada con el placer y el dolor, con la razón dialéctica del uno con el otro. Lo que busca Sócrates es la preparación de la existencia para la muerte. La idea de Sócrates de desprenderse para la muerte, podríamos considerarla como una idea de libertad, quizás podríamos comparar esta idea de libertad ante lo sensible, con aquella que el budista zen practica con el desapego, si para el budista, estar en ese aquí y ahora de cada instante, es una forma de estar y desapegarse del mundo, y la vida es una preparación para la muerte, para seguir el ciclo de reencarnaciones; en Platón, esa preparación para la muerte es porque esa alma inmortal debe purificarse antes del momento de la muerte y luego al separarse del cuerpo, pasar a la inmortalidad.

El Fedón y la necesaria interrelación entre placer y dolor

No se puede separar lo placentero de lo doloroso, uno y otro están siempre ligados. En el Fedón se utiliza la palabra *aitía* = acusación, imputación; causa, gracia (en la expresión: por gracia de), motivo, fundamento; ocasión, oportunidad; *aitían ejein*, puede significar tener causa, motivo u ocasión para algo (Diccionario griego-español VOX). Aquí se trata de lo que se presenta como una causa y se genera en un dolor o en un placer. Sócrates habla del sueño que ha tenido repetidas veces en el cual una aparición le decía: “*Oh Sócrates, trabaja en componer música*”. Y nos dice, que para él, la filosofía es la música más excelsa. Para los griegos, hacer música significa purificar = *Aphosiosastai*, cumplir

una acción. Platón, Sócrates, coloca aquí un punto intermedio entre el mito y el discurso racional, cuando habla de música, se trata de la poesía que tiene un significado amplio, se trata de un himno, de un enlace entre alma y armonía. El *daimón* de Sócrates le dictaba hacer música, y la música mide, Sócrates pertenecía a los pitagóricos. La música sería lo más abstracto para el momento de la separación del alma y del cuerpo. Sócrates utiliza la música desde un punto de vista intelectual pitagórico. El introduce la palabra armonía, y comienza a hablar sobre el placer y el dolor, cuando Fedón, relata ese sentimiento extraño que experimentó ante la muerte de su amigo Equócrates: “sencillamente, había en mí un sentimiento extraño, una mezcla desacostumbrada de placer y de dolor, cuando pensaba que, de un momento a otro, aquél iba a morir.” (1998: 38).

En este párrafo de Platón, no existe una distancia entre placer y dolor, un intervalo, una diástema; placer y dolor se confunden en un instante, no existe una separación, los dos sentimientos y sensaciones se dan al unísono, y quizás podría decirse que, así como es posible distinguir uno del otro, del mismo modo, placer y dolor se vuelven uno.

El dolor en el Fedón es un dolor contextualizado, es el dolor por despedirse de un amigo a la hora de la muerte; el filósofo es un ser para la muerte.

Platón utiliza el mito: lo que nutre la visión del alma es la relación entre lo divino y lo titánico, los Titanes se comen a Dionisios, y los hombres son las cenizas de los Titanes, entonces tenemos esa parte divina, que es el alma; al morir ella es inmortal; si el alma es inmortal, el cuerpo es una prisión de la cual hay que liberarse. Para Sócrates, ante la muerte no se puede tener miedo, el alma se separa del cuerpo para ir a un mejor lugar, el alma es inmortal, de allí viene la mitología cristiana. La muerte es una liberación del cuerpo y con ello un acceso a la trascendencia, ello significa que el dolor físico que ha podido tener Sócrates, bebiendo la cicuta, es posible que se haya transformado en placer, por representar el medio de acceso a la muerte. Partiendo de esto, el dolor puede ser causa o motivo del placer, y con ello una visión positiva del dolor.

El sentimiento de placer y de dolor de Fedón se hace presente en el recuerdo de Fedón. El dolor puede ser la respuesta de haber tenido un gran placer, y haberlo perdido. Aquí hay una teoría del ascésis: el filósofo debe renunciar al placer. La teoría que nos presenta Platón, es que no hay dolor sin placer, forma parte del entendimiento.

En Platón se encuentran diferentes momentos de dolor y de placer. En el mito de la caverna, el dolor es necesario para el ascenso. La verdad es la verdad del individuo. El dolor es necesario como elemento integrante del conocimiento de sí. En el mito de la caverna, el dolor es el esfuerzo que hace el hombre para humanizarse: la caverna es la sociedad, el hombre dentro de la sociedad, vive en las sombras. El paso hacia la luz es un ascenso doloroso.

Encontramos también el dolor como algo positivo en el proceso de paideia, el proceso pedagógico es un proceso doloroso. El alma como constitución de la mente, la muerte como un paso a un nivel superior. El dolor constriñe. El dolor forma parte de la naturaleza humana. El momento del dolor es el encuentro con la carencia, el encuentro con la ascensión.

Platón y el arte. Placer y dolor en el arte

El arte para Platón es un medio al servicio del bien y de la verdad, que está subordinado al saber del filósofo, esto quiere decir a las leyes y al Estado. Y la obra de arte (pictórica o poética) viene a ser así la imitación de una imitación, una imitación de segundo grado. El Prof. Cappelletti señala:

El arte no constituye para Platón un fin en sí mismo. Está al servicio del bien y de la verdad (o del mal y del error). Y en la medida en que lo está, se subordina necesariamente al saber del filósofo, a quién le compete determinar la verdad y el bien. No debe olvidarse, sin embargo, que ese acatamiento al filósofo significa concretamente, para Platón, sometimiento a las leyes vigentes y subordinación al poder del Estado. En la República

encontramos la primera formulación de una teoría del arte como instrumento del poder político y como órgano pedagógico del Estado omnipotente. (Cappelletti, s/f: 49)

Placer y dolor van unidos en el momento de la creación artística, en todos los campos, así como se da en la vida. El momento creativo es un proceso generalmente doloroso, con momentos de placer, al terminar una obra, se da el placer de haberla concluido, que podría traducirse en una liberación. Hay procesos más dolorosos que otros, pero quizás en el proceso creativo, podríamos decir que dolor y placer se alternan, si no es el caso, como le pasa a Fedón, que habrá algunos momentos en que el placer y dolor aparecen en un mismo instante, sin saber el creador cuál de los dos predomina. Y de la misma manera, como le pasó a Sócrates, el dolor sea motivo de placer, por ser el instrumento de la liberación del alma del cuerpo.

La negación del cuerpo

Para Sócrates hay que negar los sentidos para comprender lo bello, lo bueno y el alma. En Platón lo bello, lo bueno y lo justo son lo mismo, ideas. Hay que superar el cuerpo, las guerras se dan por el cuerpo, el cuerpo nos hace esclavos de nuestro cuerpo. Sócrates nos habla largamente sobre este punto:

¿Y no haría esto de la manera más pura aquel que fuera a cada cosa tan sólo con el mero pensamiento, sin servirse de la vista en el reflexionar y sin arrastrar ningún otro sentido en su meditación, sino que empleando el mero pensamiento en sí mismo, en toda su pureza, intentara dar caza a cada una de las realidades, sola en sí misma y en toda su pureza, tras haberse liberado en todo lo posible de los ojos, de los oídos y, por decirlo así, de todo el cuerpo, convencido de que este perturba el alma y no le permite entrar en posesión de la verdad y de la sabiduría, cuando tiene comercio con ella? ¿Acaso no es éste, oh Simias, quién alcanzará la realidad, si es que la ha alcanzado alguno?” (Platón, 1998: 48) (...). Tal vez haya una especie de sendero que nos lleve a término

(juntamente con el razonamiento de la investigación), porque mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos. Y decimos que lo que deseamos es la verdad. En efecto, son un sinnúmero las preocupaciones que nos procura el cuerpo por culpa de su necesaria alimentación; y encima, si nos ataca alguna enfermedad nos impide la caza de la verdad. (Cappelletti, 1990:12)

Si para Platón, el cuerpo es un impedimento para el alma, en el arte, el cuerpo es indispensable para que el alma del creador se manifieste. Podríamos decir que el arte es la materialización del alma del creador, o bien, la materialización de la idea a través del cuerpo y de la materia.

Anaxágoras, logra hacer esa relación entre el entendimiento y los sentidos, veamos las observaciones del Prof. Cappelletti:

Aecio refiere que, según Anaxágoras, todos los animales tienen una razón activa, pero no tienen el entendimiento pasivo, que se denomina intérprete del Nous (Aet. V 20,3). Esto quiere decir que, para el clazomenio, todos los animales guardan dentro de sí una porción del Nous, y esta viene a ser la psique o el alma de cada uno de ellos, o en otras palabras, el principio de su vida y de su inteligencia, pero que, sin embargo, no están dotados de una estructura anátomo-fisiológica adecuada para acoger conceptos y juicios.

La diferencia fundamental entre el hombre (capaz de tener conceptos y juicios) y los demás animales (incapaces de ello) debe buscarse en la particular configuración del cerebro, órgano que para Anaxágoras, constituye el centro de toda actividad de los sentidos (Censor.6, 1). El cerebro es en el hombre más complejo y presenta un mayor número de pliegues (esto es, una mayor superficie) y Anaxágoras probablemente lo ha advertido, aún cuando no lo diga de un modo explícito. Por eso lo considera como el receptáculo que mejor puede recibir al Nous.

Sin embargo, no es sólo la estructura cerebral lo que convierte al ser humano en sede privilegiada del Nous, sino también las manos. Para que el Nous pueda manifestarse como entendimiento humano, capaz de modificar el mundo conforme a sus propios fines, necesita alojarse en un cuerpo que no sólo posea un cerebro lo bastante desarrollado como para coordinar las sensaciones sino que también posea manos aptas para encarnar las ideas en la materia". (Cappelletti: s/f)

En el arte, el cuerpo es un medio para crear la armonía, si en la danza y el teatro esto es evidente, también en la pintura y el dibujo esta relación con el cuerpo es la que va a permitir la expresión de la idea a través de la línea y el color. El pintor para expresar la naturaleza, tiene que sumergirse en ella corporalmente, a través de sus sentidos, y a través de su mente, de su pensamiento. En el dibujo, tratamos de lograr una unión entre aquello que pensamos, sentimos e intuimos y aquello que expresamos, a través de la línea, su valor, su desplazamiento en el espacio y el vacío, sin el cual la línea no puede manifestarse. El nos permite conocer y comprender el mundo que nos rodea, así como conocernos y comprendernos a nosotros mismos. Pero también el dibujo y la pintura es movimiento corporal, la actitud del pintor o del dibujante debe ser aquella que tiene el practicante de esgrima o el que realiza el tiro al arco, para lograr acertar el blanco tenemos que tener el arco bien tendido, y el desplazamiento del cuerpo determina el trazo sincronizado a su movimiento corporal, de su mano y brazo o de todo su cuerpo. Para crear la línea y su movimiento, el sujeto que traza debe desplazarse al mismo tiempo que traza, y así la línea y él se desplazan dentro de un mismo espacio. Es decir que el movimiento de la línea depende de ese movimiento corporal del ejecutante. El cuerpo y la mente del dibujante o del pintor, forman parte del dibujo o de la pintura, y se vuelven uno con él.

El pintor y el escultor trabajan con la materia, si en el escultor esta materia es visible y ocupa un espacio, en el pintor el espacio se encuentra en la similitud de su apariencia.

Entonces nos preguntamos: ¿es el arte una vía para encontrar la verdad, para encontrar el sentido de la vida en el individuo? Creemos que el arte es un medio que nos puede permitir un conocimiento del mundo y de nosotros mismos. El arte como hermeneútica del “conócete a ti mismo”.

“*Es que el arte es filosofía*”, diría en una ocasión el maestro Jesús Soto a Maria Elena Ramos. (Ramos, 1999: 206). Si el arte es filosofía, es por el amor al conocimiento de lo sensible y de lo intangible.

Platón nos dice que la verdad la conseguimos a través de la filosofía, y la enseñanza de la filosofía es a través de la muerte. La muerte de Sócrates es la superación de los convencionalismos, es una transgresión del propio Sócrates, la liberación de sí mismo. En el arte su propia muerte es motivo de expresión del mismo.

Sócrates, en el momento que habla de los sueños, compara el canto de los cisnes con el regocijo que debe sentirse ante la muerte. Para los griegos los sueños tienen un valor especial: el sueño es la inspiración que habla. En el sueño de Sócrates, el daimón, (que es el carácter para los pitagóricos), le da la orden de hacer música como el canto de los cisnes, pero el canto es el canto de la filosofía, es el canto del dolor. La expresión de la belleza en el arte puede ser manifestación del dolor.

En el arte, el cuerpo y lo sensible nos lleva a lo bello, a lo bueno y a la virtud. La materialidad de la pintura nos lleva a una relación con el alma. Nuestra mirada al entrar en la pintura establece un contacto con aquello que el pintor ha plasmado o ha querido plasmar. La música, la más abstracta de las artes, es quizás la que se acerca más a un estado en el alma, en lo que seguiríamos a Sócrates. Pero en todas las artes: la pintura, la danza, la escultura, la música, el teatro, pasamos del placer al dolor. Y el alma se manifestará, en aquel que ejecuta y en aquel que lo observa, o escucha. El arte es contemplación así como la filosofía.

Nos preguntamos: ¿esa verdad a la cual se refiere Platón, está escondida entre esa ambivalencia entre placer y dolor o es que la armonía es precisamente ese punto medio entre placer y dolor? ¿La felicidad requiere de la armonía? Contestando a estas preguntas, creemos que esa armonía de la que nos habla Platón, es que para sentir el placer, tenemos que saber sufrir el dolor. Coincidimos con el Prof. Paván, cuando al aclarar la traducción de la palabra eudaimonía, señala:

Si queremos ser felices, debemos saber sufrir. Por eso, quizás una mejor traducción de eudaimonía sea una vida digna de ser vivida. Una vida digna de ser enseñada: en pocas palabras, una vida bella, decorosa, la cual si tenemos suerte, será acompañada por el placer. (2004:11)

Anteriormente hemos señalado la relación que hace Sócrates de la música y la filosofía. En el diálogo del Fedón, Simias hace la comparación del alma con la armonía; encontramos la utilización de la armonía y la medida para una caracterización del alma. El alma entendida como una inspiración divina. Luego pasará en las páginas siguiente a hablar de la indestructibilidad del alma, y de la necesidad del cuidado del alma durante la vida, para que al separarse del cuerpo, vaya al Hades. Este cuidado

del alma nos lleva al “cuidado de sí”, que tratará Platón en su obra Alcibiades o de la Naturaleza del hombre.

Alcibiades o de la Naturaleza del hombre El “conócete a ti mismo” y el “cuidado de sí”

El “*conócete a ti mismo*” y “*el cuidado de sí*”, están presentes en toda la historia de la filosofía occidental, desde Platón. El *Epimeleia heauton* va desde el s. V a.C., hasta el s. IV d.C; con el mundo cristiano, el “conócete a ti mismo” se abandona, pues significa buscar a Dios dentro de sí mismo, y para el cristiano está fuera.

Para el mundo occidental, Platón es el mundo de las Ideas y no se relaciona a Platón, con el *Epimeleia heauton*, que significa cuidarse o rendirse culto, no desde el punto de vista narcisista, sino estar preocupados por el conocerse. En Descartes, encontramos primero la preocupación y luego la reflexión. Para Foucault, el sujeto nunca tiene acceso a la verdad. Pero la verdad en el sentido griego, el inquietarse de sí, es para ser mejor. La verdad es sólo dada al sujeto, cuando lo trastoca; cuando se retrotrae, es cuando tiene acceso a la verdad. *Epimeleia heauton* es un ejercicio. Kant utiliza su razón para ser libre: comprendiendo los a priori, entramos en el mundo de la razón. Si el proceso cognoscitivo en Kant es hacia fuera, en Platón este conocimiento es hacia dentro de sí. Para la filosofía moderna, el *Epimeleia heauton* se da para conocer los enunciados.

En el Alcibiades, Platón no habla sobre el dolor, pero es fundamental, porque en él se anuncia lo que pasará con la polis, pues antes de conocer a los otros, es el “conocerse a sí mismo”. Durante todo el diálogo hay la preocupación por el conocimiento. Platón, (Sócrates) enseña a Alcibiades la *tecné* del yo, la técnica para conocerse a sí mismo. Hay una relación de Eros y Filia entre Sócrates y Alcibiades,

Sócrates alaba la belleza de Alcibíades y Alcibíades admira al maestro. La mayéutica comienza cuando Sócrates dice a Alcibíades que antes de poder aconsejar, tiene que conocerse. Al final del diálogo, está la relación de la mirada, la verdad, veritas, viene de ver, y ese ver es hacia dentro, para tener un conocimiento de sí. La filosofía, que busca la verdad, está en relación con el sujeto y no con el mundo. Hay una relación de la verdad con respecto al sujeto. En el Alcibíades, el cuerpo y el alma se vuelven uno.

Platón señala aquí (igual que en el Fedón) que la guerra es producto de los deseos ilimitados del cuerpo. Alcibíades argumentará que se les obliga a ir a la guerra. Y para Sócrates, el problema de la guerra es el sufrimiento colectivo. Lo primero que va a aconsejar Sócrates a Alcibíades, es reflexionar sobre la justicia (*diako*) pero partiendo del conocimiento de sí, luego viene la reminiscencia del saber. Para Sócrates, Alcibíades sabe, pero no tiene la técnica, el saber está en sí mismo. El recorrido es personal. Cuando Platón habla sobre el Bien, habla de la autonomía de sí. Para Sócrates, la experiencia está en la memoria; en Platón la experiencia está estructurada por las ideas y ello se convierte en memoria, en el alma.

La felicidad proviene de las cosas buenas, lo Bello y el Bien son la misma cosa. El conocimiento está relacionado con el alma, Platón busca la medida como belleza. Si conocemos nuestra ignorancia, damos el primer paso para el conocimiento del alma. El desvarío del alma, la desarmonía. Entonces, el punto medio es la armonía.

Sócrates hará ver a Alcibíades lo importante que es para el político el conocerse a sí mismo. Sócrates alerta a Alcibíades sobre su ignorancia como todos los políticos, y lo exhorta con el “*conócete a ti mismo*”. El enemigo no está afuera sino dentro de sí mismo. Sócrates busca una calidad de vida con el conocimiento, ser autónomo, haber superado el placer y el dolor. Para él, la justicia significa que primero hay que ser justo consigo mismo, al juzgar que es justo para mí, logro saber lo que es justo para el otro. Para los griegos, el bien individual es el bien colectivo. Este preocuparse por sí mismo, es el cuidado de sí mismo.

El alma debe ser primero, la razón pertenece al alma, el alma y el cuerpo forman un todo, y la razón es la facultad de los fines. Nuestro cuerpo va a donde nuestra razón nos lleva. El cuerpo no se ordena a sí mismo, es el alma la que ordena, el alma es la que pone límites a los placeres. El alma sería el piloto, así es ese sí mismo.

Para Sócrates, el conocer nuestro cuerpo es un distanciarnos del cuerpo. El conocimiento requiere un distanciarse del cuerpo, para conocerse a sí mismo.

La idea de la verdad aletheía, tiene relación con la calidad de ver, como fijo mi mirada en la noción de ver. La mirada es concebida como legitimadora de la noción cognoscitiva. En esa misma mirada debemos ver cómo nos afecta el mundo. Esto último es contradictorio a la noción de que el cuerpo es la prisión del alma. Para Sócrates este mirar adentro de nosotros mismos, es mirar al alma, a la inteligencia, al Nous, al entendimiento.

El “*conócete a ti mismo*” está implícito en el arte, el arte es una manera de acercarnos a nosotros mismos, de conocerse a sí mismo. El proceso de la creación artística nos permite comprender al mundo y a nosotros mismos. Como espectadores, el arte nos revela siempre algo de nuestro interior, él puede ser el espejo del sí mismo. Si la filosofía, como bien dice Sócrates, nos permite el conocernos a nosotros mismos, el arte al igual que la filosofía da la posibilidad de descubrirnos a nosotros mismos.

El “*cuidado de sí*” será una actitud hacia sí mismo y hacia los otros. Una manera de atención, preocuparse por sí mismo es llevar la mirada hacia los otros, hacia nosotros. Hay una relación entre Melete y Epimeleia. Melete significa meditación, en la meditación se está con el sí mismo. En el acto creativo se está consigo mismo. Y el arte permite el estar consigo mismo, con el otro y con lo otro.

Referencias

Diccionario Griego-Español. VOX.

CAPPELLETTI, A. J. *La Estética griega*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

_____. (1990). *Notas de Filosofía griega*. Caracas: Colección Cuadernos, Serie Filosofía, USB.

PAVÁN, C. (2004). El Placer o de la defensa del dolor en Platón y Aristóteles en contra de la smikrología. En: *Apuntes filosóficos*. 24-25. Caracas: UCV.

PLATÓN. (1998). *Fedón*. Alianza.

RAMOS, M. E. Conversación con Jesús Soto. En “*De la armonía apacible al acorde disonante*”. Ponencias del 2º Simposium de Estética. Mérida.

RESUMEN

En prima fase, dada la complejidad del tema, partimos del concepto de civilización propuesto por Helio Jaguaribe para abordar si América Latina es o no una Civilización, y cuáles serían esos elementos -si los hay- que pudieran determinar el grado de civilización, vale decir, si es América Latina una civilización de primer, segundo o tercer grado.

Esto a raíz de que Samuel Huntington, en su obra *El Choque de Civilizaciones*, considera a América Latina, en varios de sus capítulos, como una civilización, lo que podría ser una novedad dentro de los Estudios de Investigación sobre América Latina. Para ello tomamos el concepto de civilización propuesto por Helio Jaguaribe, en su obra *Un Estudio Crítico de la Historia*, por ser uno de los trabajos más recientes que incorpora nuevos elementos al concepto y por considerar al autor como una de las referencias de mayor prestancia y conocimiento del tema. Helio Jaguaribe y Samuel Huntington ofrecen dos visiones que se muestran opuestas sobre América Latina. Respecto a la primera, no incorpora dentro de su estudio a América Latina como una civilización, por lo que presuponemos que en virtud de las características culturales, de religión, urbanismo, de lengua, la incluye dentro de la civilización occidental. En relación a la segunda, América Latina tiene los elementos que la configuran como una civilización, por lo que queda por determinar dentro de que concepto de civilización ubica Huntington a América Latina.

HELIO JAGUARIBE Y SAMUEL HUNTINGTON DOS VISIONES DE AMÉRICA LATINA

JOSÉ CLEMENTE BOLÍVAR

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación*

*Escuela de Filosofía
clementebolivar@cantv.net
clementebolivar@gmail.com*

*PALABRAS CLAVE: AMÉRICA LATINA, CIVILIZACIÓN,
SOCIOLOGÍA DE LA HISTORIA.*

Introducción

Pretendo con el presente trabajo iniciar el camino que me conduzca dentro de una línea de investigación, a estudiar a América Latina desde la perspectiva de su historia, en tres sublíneas: América Latina y las condiciones que han incidido en su fragmentación, América Latina y las condiciones que han hecho posible su unificación y una tercera sublínea que estaría conformada por una visión de América Latina en perspectivas, es decir, cuál debe ser la propuesta después de estudiados los elementos desintegradores y los integradores para que América Latina entre al concierto de la integración, resultando sumamente importante la visión que tengamos sobre nosotros mismos y los que tengan los demás factores diferentes a América Latina, jugando un papel de mayúscula importancia el concepto de civilización. Ahora bien, dada la complejidad del tema y por cuanto el mismo requiere de un estudio profundo y de muchos años de investigación, queremos en esta oportunidad introducir algunos elementos que nos puedan llevar, a raíz del concepto de civilización de Helio Jaguaribe en su trabajo *Un Estudio Critico de la Historia*, a determinar si América Latina puede considerarse una civilización, y dentro de qué grado podemos ubicarla. En este sentido, tomamos dos visiones que pueden resultar opuestas, a la luz del tratamiento que cada autor hace de ellas: Helio Jaguaribe, que a lo largo de los dos tomos que conforman su trabajo *Un Estudio Critico de la Historia*, donde realiza un análisis de los elementos esenciales de una civilización, llega a concluir que han existido 16 civilizaciones, no estando América Latina dentro de la clasificación.

Por otra parte tenemos la visión de Samuel Huntington, que en su obra *El Choque de Civilizaciones* y la *Reconfiguración del Orden Mundial*, aborda a América Latina como civilización, aunque no parte de los elementos definitorio de la civilización de Helio Jaguaribe, ni tampoco la ubica dentro de su clasificación, siendo necesario entonces, a la luz del presente trabajo, tratar en síntesis, ubicar o clasificar a América Latina como civilización, con los elementos aportados en su obra.

Helio Jaguaribe y el concepto de civilización

Teóricamente, en la obra de Helio Jaguaribe aquí estudiada, no encontramos una definición de civilización, y por tal motivo podemos afirmar que en Helio Jaguaribe el concepto de civilización se va construyendo a través de los elementos esenciales que la conforman y, siendo así, tendríamos entonces que civilización “es toda sociedad que haya alcanzado tres de los cuatro rasgos esenciales:

1. La Urbanización, mediante la construcción de un sistema habitacional considerablemente más grande y más complejo que la aldea neolítica y combinando la existencia de uno o más edificios religiosos con un palacio o palacio-templo, casas residenciales, edificios de almacenamiento, instalaciones de abasto de agua y calles.
2. Una cultura común, que incluya una lengua, una religión, una cosmovisión y un repertorio de costumbres y técnicas sociales.
3. Un sistema político que presente los rasgos básicos de un estado, ya sea dentro del sistema religioso o separado de él.
4. Un sistema de escritura”¹.

Tenemos entonces que, partiendo de estos elementos, ¿cuáles serían los que no contiene América Latina, que, conforme a la visión de Jaguaribe, no se pueda considerar como una civilización? Pero esta pregunta nos lleva a una segunda: si no somos una civilización, ¿a cuál pertenecemos y cuáles son los elementos que nos hacen formar parte de esa civilización? En toda la obra de Helio Jaguaribe no hay una respuesta a dichas interrogantes.

Pensamos que conforme a la visión de Helio Jaguaribe, América Latina no es considerada una civilización, no obstante, creemos también que hubiese sido un aporte muy importante para nuestro

■ 1.- JAGUARIBE Helio, *Un Estudio Crítico de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, primera edición, año 2001, Pág. 81-82.

estudio que un investigador de la prestancia de Helio Jaguaribe nos hubiese presentado su visión de América Latina en el contexto de las civilizaciones².

Esto nos lleva a la conclusión, en un primer momento, que debido al proceso de fusión cultural³ que ha tenido América Latina, desde la conquista a nuestros días, y tomando en consideración que durante la etapa de la colonia se registra un avance de la occidentalización del mundo, de la cual formó parte España, que América Latina entra en ese proceso de occidentalización, que nos lleva por vía de consecuencia a formar parte de la Civilización Occidental, derivada de la Antigüedad Occidental⁴, tomando las características culturales, religiosas, de urbanismo y lengua del llamado mundo occidental. Estaremos en este caso, y aunque Helio Jaguaribe no lo plantea, en presencia del concepto de civilización como proceso mediante el cual una sociedad asegura su preservación a través de la transmisión generacional de un sistema de realización cultural, político y urbanístico.

2.- Pensamos que debido a la metodología empleada por el autor, no estaba dentro del esquema del mismo un análisis en separado de América Latina.

3.- Entendemos como fusión cultural todas aquellas manifestaciones culturales que se han mezclado desde el descubrimiento de América hasta nuestros días.

4.- WEBER Alfred, Historia de la Cultura, Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, año 1941, Pág. 199.

Samuel Huntington y América Latina como Civilización

Una visión diametralmente opuesta de América Latina la tenemos en Samuel Huntington, quien parte de un concepto de civilización, no basado en los elementos utilizados por Helio Jaguaribe para determinar la civilización, sino que basa su definición en un concepto más antropológico y sociológico, siendo la cultura el fundamento esencial que define a una civilización, pero que también se nutre de valores, normas, instituciones y pensamientos.

A esta conclusión nos lleva Samuel Huntington, cuando en su obra *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, afirma:

En segundo lugar, una civilización es una entidad cultural, salvo en Alemania. Los pensadores Alemanes decimonónicos establecieron una neta distinción entre ‘civilización’, que incluía la mecánica, la tecnología y los factores materiales, y ‘cultura’, que incluía los valores, los ideales y las más altas cualidades intelectuales, artísticas y morales de una sociedad. Esta distinción ha persistido en el pensamiento alemán, pero no ha sido aceptada en ningún otro lugar. Algunos antropólogos han invertido incluso la relación, concibiendo las culturas como características de sociedades primitivas, inmutables, no urbanas, mientras que las sociedades más complejas, desarrolladas, urbanas y dinámicas serían civilizaciones. Sin embargo, estos esfuerzos por distinguir cultura y civilización no han llegado a hacerse populares, y fuera de Alemania se coincide mayoritariamente con Braduel en que es “engañoso pretender, a las manera alemana, separar la cultura de la civilización que le sirve de fundamento. Tanto la ‘civilización’ como la ‘cultura’ hacen referencia a la forma global de un pueblo, y una civilización es una cultura con mayúsculas. Ambas contienen “valores, normas, instituciones y formas de pensamiento a las que sucesivas generaciones dentro de una sociedad dada han atribuido una importancia fundamental”⁵.

Es evidente que el elemento “cultura” es determinante dentro del concepto de civilización manejado por Huntington, lo que le sirve de base para considerar a Latinoamérica⁶ como una civilización, es decir, viendo a América Latina desde el punto de vista cultural, es una civilización, y en ese sentido, Huntington no parece dejar duda alguna:

Además, varios investigadores añaden la civilización rusa ortodoxa como una civilización aparte, distinta de su pariente, la Bizantina, y de la cristiana occidental. Por lo que respecta al mundo contemporáneo, resulta útil añadir a estas seis civilizaciones la latinoamericana y, posiblemente, la africana.⁷

5.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 46. “valores, normas, instituciones y formas de pensamiento a las que sucesivas generaciones dentro de una sociedad dada han atribuido una importancia fundamental” Bozeman, “Civilization under Stress”, pág 1, citado por Huntington Samuel.

6.- Utilizamos aquí el término “Latinoamérica” como sinónimo de América Latina, considerando que el mismo hace referencia a un área geográfica y cultural que abarca desde la nación Mexicana hasta Chile y Argentina, pasando por los países angloparlante.

7.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 50

Este hecho resulta sumamente importante por cuanto se está considerando a América Latina desde otra óptica, lo que puede constituir un avance en cuanto a los estudios que sobre Latinoamérica se refieren, sin entrar en este primer momento a considerar las motivaciones políticas que puede tener el autor, como veremos más adelante. Huntington hace una serie de consideraciones que resultan de gran relevancia al momento de definir a Latinoamérica como civilización, consideraciones que van desde el punto de vista histórico, político, económico, sociológico y antropológico, como por ejemplo, cuando admite la incorporación de la cultura indígena por parte de la civilización Latinoamericana. Afirma Huntington:

Sin embargo, Latinoamérica ha seguido una vía de desarrollo bastante diferente de Europa y Norteamérica. Aunque es un vástago de la civilización europea, también incorpora, en grados diversos, elementos de las civilizaciones americanas indígenas, ausentes de Norteamérica y de Europa. Ha tenido una cultura corporativista y autoritaria que Europa tuvo en mucha menor medida y Norteamérica no tuvo en absoluto. Tanto Europa como Norteamérica sintieron los efectos de la Reforma y han combinado la cultura católica y la protestante. Históricamente, Latinoamérica ha sido sólo católica, aunque esto puede estar cambiando. La civilización Latinoamericana incorpora las culturas indígenas que no existían en Europa, que fueron efizcamente aniquiladas en Norteamérica, y cuya importancia oscila entre dos extremos: México, América Central, Perú y Bolivia por una parte, y Argentina y Chile por la otra⁸.

Continúa Huntington: “la evolución política y el desarrollo económico Latinoamericano se han apartado claramente de los modelos predominantes en los países del Atlántico Norte⁹”.

Podemos afirmar que Huntington tiene, al menos, cierta claridad en cuanto al proceso histórico, político, económico y social de Latinoamérica, lo que le da cierta autoridad para fundamentar su concepción de América Latina como civilización.

8.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 51-52.

9.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 52.

Huntington hace también una afirmación que resulta interesante al luz de la búsqueda del ser Latinoamericano, lo que puede ser unos de los factores que incidieron en Helio Jaguaribe, para no concebir a América Latina como una civilización -debemos considerar que la obra de Helio Jaguaribe es posterior a la de Huntington, y es posible que Jaguaribe la conociera-. Este factor es el subjetivo, que Huntington lo describe así:

Subjetivamente, los mismos Latinoamericanos están divididos a la hora de identificarse a si mismos. Unos dicen: “si somos parte de Occidente”. Otros afirman: “no, tenemos nuestra cultura propia y única”; y un vasto material bibliográfico producido por Latinoamericanos y Norteamericanos expone detalladamente sus diferencias culturales¹⁰.

Ahora bien, ¿ha sido este elemento subjetivo determinante dentro del estudio de América Latina para que autores como Helio Jaguaribe se ubiquen dentro de la llamada corriente dominante, es decir, de la occidentalización mundial? Lo cierto es que también existen autores, como el caso de Huntington, que les preocupa América Latina, y al considerarla como una civilización, pueden estar considerando la amenaza que ésta pueda representar.

Esta conclusión se deduce cuando afirma:

Latinoamérica se podría considerar, o una subcivilización dentro de la civilización occidental, o una civilización aparte, íntimamente emparentada con Occidente y dividida en cuanto a su pertenencia a él. Para un análisis centrado en las consecuencias políticas internacionales de las civilizaciones, incluidas las relaciones entre Latinoamérica, por una parte, y Norteamérica y Europa, por la otra, la segunda opción es la mas adecuada y útil.¹¹

Entra aquí el elemento político, que tal vez viene a constituir en esta etapa de la obra de Samuel Huntington la razón ultima de su trabajo, que no es otra que la explicación de las consecuencias políticas internacionales de las civilizaciones, que por supuesto abarca las relaciones entre Latinoamérica,

10.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 52.

11.- HUNTINGTON, Samuel, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*, Paidós, Estado, Sociedad, edición en español, año 1997, pág. 52.

Europa y en especial con Norteamérica, ya que desde el punto de vista cultural, Latinoamérica constituye un problema para los Estados Unidos de Norteamérica, donde los Latinoamericanos han tomados espacios políticos, culturales, económicos y sociales de grandes proporciones, que hoy algunos autores norteamericanos ven como una amenaza para la identidad del norteamericano, que a la larga puede erosionar su liderazgo como país líder de la civilización occidental.

En conclusión, nos encontramos ante dos visiones distintas de América Latina, la representada por Helio Jaguaribe, que considera que América Latina no conforma una civilización, y al parecer somos parte de la civilización occidental, lo cual se deduce de sus propuestas contenidas en su obra *Un Estudio Crítico de la Historia*, quedando en futuras ocasiones determinar cuáles son las motivaciones que subyacen en el pensamiento de Jaguaribe, para que un pensador Latinoamericano fije este tipo de posición con respecto a Latinoamérica y por la otra, la de Samuel Huntington, que motivados por los conflictos mundiales, ve en el campo civilizacional los nuevos conflictos que amenazan al mundo, y en especial a Norteamérica, constituyendo América Latina en virtud de considerarla desde el punto de vista cultural una civilización. No queda aquí agotado el tema, por el contrario, mucho trabajo investigativo queda por realizar y por supuesto un gran número de preguntas que responder, que esperamos poder dar respuesta en la medida en que eventos como éste, nos permita mantener el espíritu de investigación.

Referencias

JAGUARIBE, H. (2001). *Un Estudio Crítico de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

HUNTINGTON, S. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

OBLIGACIÓN POLÍTICA Y VIRTUD CIUDADANA: REPRESENTACIONES DE LA TEORÍA DE LA JUSTICIA EN D. HUME

RAFAEL G. GARCÍA TORRES
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Filosofía
rgarcia8@cantv.

Hablar de la autoridad del Estado alude a dos cuestiones que en la actualidad se admiten como características sin más del poder del Estado: derecho de acción y derecho de recepción. Con ello lo que se postula es que el Estado tiene derecho a dictar pautas y a que éstas sean obedecidas. Al menos tres son las consecuencias mínimas que deben ser discutidas entonces: una, que el propio Estado fija los límites de las pautas dictadas; otra, que los ciudadanos, dentro de tales límites, deben cumplirlas; y finalmente -quizás la más grave por ser una descomunal tautología-, que los ciudadanos están legalmente obligados a obedecer porque la ley es la que precisamente impone tal obligación. Como se puede entrever, esta última es el sustento de lo que -en los términos de García Marzá- se ha llamado "hiperjuridificación" padecida en muchos Estados contemporáneos y del "legalismo autoritario" con el cual se cubren las Dictaduras constitucionales. Vistas las deformaciones señaladas, la ponencia encara tal problema y examina los fundamentos morales de la obligación política, para despejar y caracterizar teóricamente los bordes de la obediencia política. Para ello, siguiendo la metodología de los "marcos conceptuales", sugerida por J. J. E. Gracia en su *The philosophy and its History*, se reconstruye el hilo argumental de la teoría de la justicia que D. Hume presenta en la III parte de su *Tratado de la Naturaleza Humana* y que le permite establecer lo que a su juicio son las condiciones de legitimidad de los actos de obediencia política. Como resultado la ponencia muestra que la virtud ciudadana actúa como principio rector de la obediencia a la voluntad del Estado, por lo cual toda obligación política queda fundada sobre bases morales. Semejante fundamento permite delimitar y controlar el poder del Estado, en consideración al carácter justo o no de las pautas regulativas dictadas y la actuación debida o exigida de los ciudadanos.

PALABRAS CLAVE: D. HUME, OBLIGACIÓN POLÍTICA,
CIUDADANÍA, JUSTICIA.

Introducción

Hablar de la *autoridad* del Estado alude a dos cuestiones que en la actualidad se admiten como características sin más del *poder* del Estado: *derecho de acción* y *derecho de recepción*. Con ello lo que se postula es que el Estado tiene derecho a dictar pautas y a que éstas sean obedecidas. Al menos tres son las consecuencias mínimas que deben ser discutidas entonces: una, que el propio Estado fija los límites de las pautas dictadas; otra, que los ciudadanos, dentro de tales límites, deben cumplirlas; y finalmente -quizá la más grave por ser una descomunal tautología-, que los ciudadanos están legalmente obligados a obedecer porque la ley es la que precisamente impone tal obligación. Como se puede entrever, esta última es el sustento de lo que -en los términos D. García Marzá (1998)- se ha llamado la “hiperjuridificación” padecida en muchos Estados contemporáneos y del “legalismo autoritario” con el cual se cubren las Dictaduras constitucionales. Vistas las deformaciones señaladas, la ponencia encara tal problema y examina los fundamentos morales de la obligación política, para despejar y caracterizar teóricamente los bordes de la obediencia política. Se ha seleccionado como autor base para la primera parte del trabajo a H. Spector ([1999] 2000-2001), quien en un iluminador ensayo en torno a los vínculos de la política, el derecho y la moral agrega pistas a la discusión planteada. Sobre la propuesta de este autor, gira muy cerca de ella la primera exposición. Esto brinda un marco teórico general desde el cual emprender la lectura del autor central: D. Hume. Esto será en la segunda parte del trabajo. Aquí, siguiendo la metodología de los “marcos conceptuales”, sugerida por J. J. E. Gracia (1998), se brinda una aproximación a la teoría de la justicia, en tanto virtud artificial, que Hume propone en la III parte de su *Tratado de la Naturaleza Humana* y en su Investigación sobre los principios de la moral, lo cual, a juicio de quien escribe estas líneas, le permiten establecer lo que según él son las condiciones de legitimidad de los actos de obediencia política. Como resultado este ensayo muestra que la virtud ciudadana actúa como principio rector de la obediencia a la voluntad del Estado, por lo cual toda obligación política queda fundada sobre bases morales. Semejante fundamento permite delimitar y controlar el

poder del Estado, en consideración al carácter justo o no de las pautas regulativas dictadas y la actuación debida o exigida a los ciudadanos. A continuación, se da paso a la primera parte del ensayo.

El Problema de la Obligación Política: un Acercamiento desde la Teoría Política de H. Spector

Siguiendo la apreciación de H. Spector ([1999] 2000-2001), se puede señalar que, en general, el propósito central de toda teoría de la justicia con pretensiones de coherencia, espesor y consistencia, procura determinar “los principios generales que deben presidir la distribución de cargas y beneficios sociales”. A juicio de Spector, quien a su vez basa su apreciación sobre la teoría rawlsiana de la justicia, tales principios “constituyen la ‘estructura básica’ de una sociedad justa” (J. Rawls, 1972: 7). Como se sabe, las teorías de la justicia (siempre teniendo como telón de fondo las apreciaciones del primero de los autores citados) “se ubican típicamente en la denominada ética pública o filosofía política, (...) disciplina filosófica normativa -con vastas conexiones con la teoría social positiva- que analiza y discute los principios fundamentales de la organización social que el Estado puede establecer y hacer respetar en forma coactiva” (Spector [1999] 2000-2001).

Aunque el carácter normativo es una cualidad frecuentemente encontrada en una teoría de la justicia, no se deja de sospechar que ese carácter pueda per se terminar de delinear problemas de gran concreción y pertinencia para una teoría social y política de mayor alcance: “problemas normativos como la justicia retributiva, la justicia correctiva y la justicia política pueden resolverse a partir de los resultados obtenidos en la teoría normativa de la justicia. ¿Pero es esto realmente así? En otras palabras, una vez que uno cuenta con una teoría normativa capaz de arrojar conclusiones más o menos

confiables acerca de los derechos de las personas y la distribución de cargas y beneficios en la sociedad, ¿tenemos todo lo que necesitamos en el terreno normativo?” (Spector [1999] 2000-2001).

Es frecuente que los filósofos políticos encargados de examinar o fundamentar las bases de las democracias de corte liberal, señalen que los derechos políticos (como el sufragio universal, directo y secreto, por ejemplo) se constituyen fuera del ámbito moral. Así, si se toma como modelo de lo dicho el derecho al sufragio, es evidente que aun cuando es un modo de participar en la toma de decisiones colectivas, lo cual lo vincula con el derecho general de la participación política, no se nota con relativa facilidad que haya una patente exigencia moral de sufragar que motive la acción del agente. El autor que sirve de marco teórico fundamental de este trabajo ha mostrado con suficiente claridad y precisión que justamente esa es una diferencia substantiva entre los derechos políticos y los “derechos que protegen intereses o valores fundamentales” (p. e., la autonomía individual). Así, el autor sintetiza:

El razonamiento moral está conectado, por un lado, con valores impersonales que se ejemplifican en hechos y estados de cosas del mundo capaces de afectar a seres conscientes, como los seres humanos y quizás los animales y, por otro lado, con las elecciones de los agentes morales. En esta pintura las organizaciones humanas, entre ellas el Estado, pueden aparecer sólo en forma derivada, en tanto son constituidas y mantenidas por acciones humanas que resultan de las elecciones de agentes morales. Puesto que el Estado no figura en lo que podríamos llamar la ontología moral fundamental, los derechos que tienen por objeto la participación en los procesos destinados a elegir autoridades políticas o a adoptar decisiones colectivas pueden concebirse como herramientas institucionales, importantes sí en el nivel de la política social, pero no como derechos afirmados por principios morales fundamentales. (Spector [1999] 2000-2001)

El ámbito de lo político presenta, entonces, serias dificultades, puesto que el problema al que viene refiriéndose Spector ataca directamente, entre otras cuestiones, el corazón de la noción de legitimación de la autoridad política. En primer lugar, surge la pregunta acerca de qué tipo de pautas de regulación han de regir las acciones individuales y sociales, qué efectos han de tener al momento de imponer sanciones negativas (penales, por ejemplo) sobre aquellos que se nieguen a cumplir con la exigencia, y finalmente, qué argumentos de fundamentación se estará dispuesto a ofrecer con el fin de señalar

la justicia de la pauta. Es el staff gubernamental, en tanto marco institucional del poder del Estado, el responsable de fijar tales pautas y exigir su cumplimiento; pero la pregunta que queda es hasta qué punto los funcionarios de gobierno están dispuestos a mostrar, al menor, la razonabilidad de sus exigencias. Se tiende a considerar que la justicia de una norma aflora o aparece ante los ojos del agente en la medida en la que tal norma es razonable. Al menos la *razonabilidad* de la pauta es un buen indicio de su justicia. Como se indicó arriba, ello quizás sea lo mínimo que quepa esperar de quien realiza la imposición.

Sin embargo, allí no acaba la cuestión. Spector ha señalado que el problema tiene una segunda arista: “quién ejerce el gobierno y cómo se adoptan las decisiones colectivas que tienen por objeto las normas” (Spector [1999] 2000-2001). Una mirada estrecha alega que el problema de la legitimidad política queda resuelto mostrando principalmente quién ejerce el gobierno. Parafraseando al autor citado: si la democracia se justifica, se lo hace en consideración a su “eficacia instrumental para asegurar la adecuación de la estructura coactiva de la sociedad” a las pautas establecidas. De modo esquemático, el postulado de fondo reza de esta manera: “el gobierno es justo si, y sólo si, establece y hace respetar normas justas”. Como se verá, se asiste a una descomunal *petitio principii*.

Haciendo referencia a la teoría de J. Raz (1986), Spector ilustra el modo como procura mantenerse en pie una similar concepción instrumental.

Raz afirma -según Spector- que la autoridad legítima debe emitir directivas basadas en razones que independientemente se aplican a los destinatarios de las directivas y que son relevantes para su acción en las circunstancias contempladas por la directiva. Raz llama tesis de la dependencia a esta doctrina moral sobre la legitimidad de la autoridad. Esta tesis establece la forma de justificar la autoridad: es menester mostrar que la persona sometida a la autoridad tiene mayor probabilidad de cumplir mejor con las razones que se le aplican (diferentes de las directivas de la autoridad) si acepta las directivas de la autoridad como obligatorias y trata de cumplirlas, en vez de tratar de seguir las razones que se le aplican directamente. (Spector [1999] 2000-2001)

La aceptación de la obligatoriedad de las pautas exigidas signaría los fundamentos de la obediencia política. Las justificaciones instrumentales de la democracia arguyen que ésta es la organización del poder político que tiene la mayor propensión a establecer y hacer respetar los principios justos. Una justificación instrumental no necesita basarse en un análisis estrecho de costos y beneficios. Además de las consecuencias relacionadas con el bienestar general, un partidario de la democracia podría sostener que la democracia es la forma de gobierno que asegura el respeto de los derechos humanos. O podría sugerir, como K. Popper (1981), que la democracia es la única forma de gobierno que posibilita el derrocamiento pacífico de los malos gobiernos, en cuyo caso la justificación sigue siendo instrumental, aunque con un énfasis en la preservación de la paz civil. Pero una justificación instrumental de la obligación política deja a un lado elementos de consideración que evitan que lo político, incluso en sociedades de corte democrático-liberal, termine precisamente instrumentalizando a los individuos, que perderían su condición ciudadana, o que se vea reconducido (lo político) hacia la confusión entre derecho y eticidad, donde lo primero vaya paulatinamente desplazando a lo segundo y el resultado sea el establecimiento de un legalismo autoritarista para el cual el cumplimiento de la pauta legal baste como base de la obediencia política y articule, en fin, la moralidad de las acciones políticas.

Obligación Política, Razonabilidad y Ámbito Justo: una Mirada desde la Filosofía Política de D. Hume

Por el esbozo, se verá la inmediata aparición de problemas de todo pelaje. Acá sólo vale despejar uno, no pequeño por cierto: ¿cuál es el fundamento de semejante obligación política? A juicio de quien esto escribe, es necesario regresar a una lectura tradicional que interroga por la base de toda obediencia. Ha sido D. Hume uno de los autores cuya crítica al racionalismo ético abrió en la modernidad

nuevas brechas para entender el asunto. De ahí el curso que desde ahora en adelante toma la presente exposición.

La filosofía política de Hume posee una base clara sobre lo que el mismo autor designa con el título de “Ciencia del Hombre”, encargada de encontrar no sólo los principios regulativos del acto cognitivo humano, sino además, y con preeminencia, por cierto, los “principios morales” que habrían de configurar la misma naturaleza humana. Precisamente, en la Introducción a su *Tratado de la Naturaleza Humana*, Hume¹ señala la íntima vinculación y dependencia que, entre otras, poseen la moral y la política con el “conocimiento que del hombre se tenga”. En el caso de los “principios de la moral” -para decirlo en los propios términos del autor- la investigación filosófica ha de concebirlos al tiempo que buscarlos en tanto “principios generales de la naturaleza humana, como se descubren en la práctica y en la vida diaria” (EPM, 5.43). Ello propiciaría una comprensión mucho más completa de lo político, cuya indagación y fundamentación quedaría asentada sobre una doble base: de un lado, semejante reflexión moral fundamental; del otro, la estimación de que “la política considera a los hombres -señala Hume- como unidos en sociedad y dependiendo los unos de los otros” (THN, Intr. 5). De aquí cabe inferir, así sea esquemáticamente, que para Hume el ámbito de lo político, además de ser una esfera fundamental de lo humano, por lo cual se constituye en objeto de la Ciencia del Hombre, es también una dimensión cuyo sentido profundo adviene en la medida en que se la entienda fundada sobre la constitución moral del ser humano. En verdad, si se atiende, por ejemplo, al lugar en el cual aparece tematizado lo político en el Tratado... (2da. Parte del 3er. Libro, titulado “De la Moral”), se ve lo señalado acá: surge bajo la reflexión inicial en torno a la justicia,

1.- Las referencias a los textos de Hume se harán de acuerdo con la sintaxis recurrente en la actualidad en el ámbito de los estudios humeanos por las ediciones críticas del autor por Oxford University Press: (1) *A Treatise of Human Nature* = THN, [Libro]. [Parte]. [Sección]. [nº de párrafo]. (2) *An Enquiry concerning the Principles of Morals* = EPM, [Sección]. [nº de párrafo]. En cuanto a las Introducciones especiales hechas por D.F. Norton y M. J. Norton para la edición crítica del THN, se cita bajo las siglas: *EI*, en *THN*, [I nº de pág.]. Y en el caso de la Introducción especial escrita por T. Beauchamp para la edición crítica de EPM se cita así: *TB*, en *EPM*, [nº de pág.]. En la lista de referencias bibliográficas se detallan los datos de los textos mencionados en esta nota. Salvo señalamiento expreso en contrario, la versión castellana de las citas de Hume son entera responsabilidad del autor de estas líneas.

la propiedad y la obediencia política y luego de toda la detenida investigación sobre las pasiones y los sentimientos morales emprendida por Hume en el 2do Libro del mismo texto.

Uno de los aspectos relevantes de la filosofía moral de Hume es su uso del término “principio”. Tal como ha indicado Tom Beauchamp (TB, en EPM, 24), generalmente no se emplea en sentido normativo; sino en tanto que los “principios” son estimados como elementos constitutivos de la naturaleza humana que pueden ser estudiados empíricamente y formulados con propiedad por la ciencia del hombre. La benevolencia, aunque limitada, es, a juicio de Hume, el más importante principio. Ahora bien, la noción de “benevolencia” en la Investigación sobre los Principios de la Moral, puede ser comprendida como un término general que denota cierto tipo de virtudes enraizadas con aspectos como la buena voluntad, la generosidad y el amor, directamente dirigidos a las demás personas. Según la descripción de Hume, la benevolencia asume diversas manifestaciones: amistad, caridad, compasión, representaciones que en última instancia reflejan ciertamente ingredientes de la naturaleza humana –para decirlo con las palabras de Beauchamp-, pero las cuales han sido generadas en la mente gracias a la capacidad de producir ideas de la reflexión que da forma al modo como los seres humanos conocen. Estos ingredientes son naturales en este sentido, a diferencia de la virtud de la justicia, o de las reglas de justicia, que es la representación de las convenciones humanas. Por ello, la justicia es una virtud artificial, esto es, surge mediante el artificio al cual apelan los humanos para vivir reunidos en sociedad y regular su dependencia mutua. Con toda razón indica Beauchamp, a despecho de que Hume hable de la benevolencia y de la justicia como virtudes sociales (EPM, 1.11), “sólo la benevolencia es un principio de la naturaleza humana” (TB, en EPM, 24).

Frente a la benevolencia, sin embargo, aparece otro principio que mantendrá en continua tensión al actuar humano: el amor propio (*self-love*). Siguiendo la interpretación de D. F. Norton (EI, en THN, 184), en Hume se pueden encontrar tres motivos originales para actuar: el amor propio (*self-love*), con base en el cual la acción se realiza de cara al interés propio; la benevolencia general, mediante la cual se actúa considerando el interés público; y la benevolencia privada, a través de la cual se actúa previa

estimación de los beneficios que tendrán algunos otros. Nótese que para Hume el carácter reflexivo de estas motivaciones del actuar las convierte en motivaciones no-naturales, precisamente desde el momento en que la consideración del actuar con base en el interés público no es general, la natural generosidad es limitada. No hay, por ello mismo, actos esenciales de justicia. Y finalmente, si se miran las operaciones de la benevolencia privada habrá que admitir que ella, en algunas ocasiones, funge más bien de motor para la violación de reglas de justicia (EI, en THN, I85). Todo esto lleva al autor expuesto a concluir que en verdad no hay motivos ni originales ni naturales para realizar actos justos.

Es aquí donde el planteamiento de Hume gira hacia dos cuestiones vitales de cara a la configuración de lo político: ¿cómo es que los seres humanos han desarrollado, entonces, convenciones de justicia? ¿Por qué se trata la observancia o no de tales convenciones como asuntos de carácter moral? Lo cual implica, ¿por qué la justicia y la injusticia se incluyen entre las virtudes y los vicios? (EI, en THN, I85; Cf. THN, 3.2.1.17). Por el reducido espacio de esta presentación, no es posible detallar aquí la lenta respuesta que Hume proporciona al respecto. Sin embargo, esquemáticamente cabe señalar que por la especial condición moral humana, la “justicia es el producto de un proceso histórico dependiente de artificios implícitos” (EI, en THN, I86). Esto es:

La justicia no está fundada sobre un descubrimiento, mediante la razón, de eternas e inmutables conexiones o relaciones de ideas. La justicia emerge porque ciertas condiciones contingentes la tornan necesaria para el bienestar o supervivencia de los seres humanos. Esas condiciones han sido diferentes (...). Incluso hoy, al cambiar, puede tomar uno u otro camino. Esto confirma [para Hume] que la justicia no se funda sobre [relaciones] de ideas. [La práctica muestra el criterio de relevancia para estimar justicia de la acción]. Las ideas de justicia e injusticia se formaron sólo después de que las convenciones fueron tácitamente desarrolladas mediante la práctica de la mutua restricción o freno. Lo mismo cabe decir de las ideas subsidiarias de propiedad, derecho y obligación. (EI, en THN, I86)

La justicia aparece, pues, en un estado cultivado de civilización; ella está ausente en un estado salvaje, no cultivado, incivilizado. Los hombres en este último estado actúan, pero no saben de justicia. Esta va emergiendo luego de un proceso gradual en el cual el orden civil va también aflorando. Esta es

en buena medida una creencia común entre los filósofos del Siglo de las Luces y su apreciación, por ejemplo, de la idea de progreso, con base en la cual se estima que la humanidad avanza en grado de civilidad continuamente hacia mejor. Una sociedad políticamente madura, salida de su “autoculpable minoría de edad”, para emplear la conocida expresión kantiana, es civil, cultivada y al menos casi justa. Por ello, autores como D’Alembert o Condorcet pensaban la idea de progreso como un ascenso en saber, ciencia, arte y luces en general siempre continuo, sin perjuicio desde luego de que históricamente algunas épocas, por el efecto de los prejuicios, pudieran ver detenido su avance². Véase desde el texto humeano:

[Después de] (...) esta convención concerniente a la abstención de las posesiones ajenas, y cuando ya todo el mundo ha adquirido la estabilidad de sus posesiones, surgen inmediatamente las ideas de justicia e injusticia, como también las de propiedad, derecho y obligación. Esta últimas son absolutamente ininteligibles sin haber entendido las primeras. (...) Las reglas que determinan la propiedad, el derecho y la obligación no muestran signo alguno de origen natural, presentando en cambio muchos otros debidos al artificio y designio de los hombres. Esas reglas son demasiado numerosas para haberse derivado de la naturaleza; son, además, susceptibles de modificación por las leyes humanas, y todas ellas muestran una evidente tendencia al servicio del bien común y al sostenimiento de la sociedad civil. (...) Y además cada persona individual debe encontrarse a sí misma beneficiada al sopesar el asunto, pues sin justicia la sociedad tiene que disolverse de inmediato, y todo el mundo debe caer en esa condición salvaje y solitaria que es infinitamente peor a la peor situación que pueda imaginarse en la sociedad. Por eso, cuando los hombres han tenido ya suficiente experiencia para darse cuenta de que, sean cuales sean las consecuencias de un acto singular de justicia realizado por un individuo, todo el sistema de acciones realizadas por la sociedad entera es, en cambio, inmensamente provechoso para el conjunto y para cada una de las partes, no pasa mucho tiempo sin que aparezca la justicia y la propiedad. (THN, 3.2.2.11; 3.2.6.6.; 3.2.2.22; respectivamente) ³

2.- Sobre la idea de progreso en D’Alembert o Condorcet, Vid. el trabajo de García Torres (2000).

3.- Se sigue la traducción castellana del THN por F Duque. Vid. Referencias bibliográficas.

Nótese que la obediencia a cumplir la pauta de regulación se basa sobre una obligación moral: visto el principio ético que funda o dirige la acción, el agente sigue un tipo especial de comportamiento. Se

dice: “está obligado a ello”, porque se asume que la directiva es reconocida dentro del orden civil como pauta válida de todo actuar, pues la finalidad del principio justifica la bondad de la acción: reconoce, por ejemplo, que no cualquier medio es aceptable o preferible, que la figura del otro entra en juego, que cierto tipo de sanción (positiva o negativa) determina la valoración de la exigencia de cumplimiento, o en fin que ciertas prácticas sociales, al ser tácitamente aceptadas, suponen cierto modo de actuar válidamente universalizable sin mayores consecuencias tanto para el individuo como para la comunidad. En el fondo, esto implica la admisión para obedecer la pauta porque se aducen “buenas razones”, es decir, se presentan alegatos que tornan razonable actuar como se exige. No se está en presencia de la fórmula: “cumpló, pues de lo contrario me castigan”, propio de la obligación prudencial; sino sobre la fórmula: “reconozco la pauta, dado que estoy convencido de que ella es justa, por lo que tengo el deber moral de cumplirla” (D. D. Raphael, 1989). ⁴

4.- Para un desarrollo más detenido de lo sostenido acá, Vid. García Torres (2006).

Otra implicación de lo dicho apunta a que reconocer la autoridad del Estado para emitir pautas se puede justificar, o bien mirando el interés propio -“es mejor obedecer, pues lo contrario es peor”-, cuestión que en la realidad política actual se traduce en figuras muy definidas de opresión jurídica, amenaza y legalismo autoritario, formas todas que anulan el disenso y propician el conformismo social; o bien, se ponen en práctica mecanismos de deliberación ciudadana en los cuales se revise, clarifique y sopesa la condición justa o no de la pauta puesta en uso. Deliberar significa la consideración y reconocimiento de la figura del Otro; también, estar dispuesto a ceder si las razones aportadas efectivamente no tienen fuerza ni peso.

Sobre todo lo dicho, se puede concluir entonces que es torpe alegar que la obligación política está desconectada de lo moral. El asunto de fondo es el problema de la *autoridad* del Estado y lo que eso traduce. Para decirlo en términos de Raphael (1989) “si enfocamos el problema desde el punto de vista del interés propio y decimos que el ciudadano debe obedecer a los gobernantes porque sería peor para él si no lo hiciese, estamos demostrando que el ciudadano está obligado; (...) *pero no demostramos que*

los gobernantes tengan derecho a sus pretensiones o a recibir obediencia” (resaltado en este ensayo). Claro que el Estado -y quien gobierna lo sabe- tiene el poder y el monopolio de la violencia para obligar a actuar a todo aquel que no quiera obedecer, la sola amenaza de fuerza es, *per se*, “sugereente”. Pero es un viejo aserto de la filosofía política que *la fuerza no constituye el derecho*. Sobre este parámetro, parece fácil verlo, las razones para obedecer quedan disueltas. Mientras que si al ciudadano las instancias políticas respectivas le muestran razones morales de peso para cumplir las pautas dictadas, entonces no sólo se estaría dando con la base de su obediencia, sino que se estarían fundando razones de justicia para el reconocimiento de la autoridad del Estado.

Referencias

- BEAUCHAMP, T. (2004). Introductory Material. En D. Hume, *An Enquiry concerning the Principles of Morals* (pp. 7-53). Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA MARZÁ, D. (1998). Desobediencia civil. En A. Cortina (Comp.), 10 palabras clave en Filosofía Política. Navarra: Verbo Divino.
- GARCÍA TORRES, R. (2000). Anotaciones en torno a las Filosofías de la Historia de Voltaire, D'Alembert y Condorcet. *Iter, Revista de Teología*, 21, pp. 57-69.
- _____. (2005). *La filosofía y su historia*. *Iter-Humanitas*, 3, pp. 59-80.
- _____. (2006). *En torno al concepto de desobediencia civil*. *Iter-Humanitas*, 6, pp. 39-56.
- GRACIA, J. J. E. (1998). *La filosofía y su historia* (J. J. Sánchez Álvarez-Castellanos, Trad.). México: UNAM
- HUME, D. (2002). *Tratado de la Naturaleza Humana* (F. Duque, Trad.). Madrid: Tecnos.
- _____. (2004). *An Enquiry concerning the Principles of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2005). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Oxford University Press.
- NORTON, D. F. (2005). Introductory Material. En D. Hume, *A Treatise of Human Nature* (pp. 13- 199). Oxford: Oxford University Press.
- POPPER, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Raphael, D. D. (1989). *Problemas de Filosofía Política*. Madrid: Alianza.
- RAWLS, J. (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- RAZ, J. (1986) *The Morality of Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SPECTOR, H. ([1999] 2000-2001). Entre Habermas y Dworkin: Una Nota sobre los Fundamentos de la Democracia. *Revista Jurídica de la Universidad Torcuato Di Tella – Argentina*, Vol. 1, n. 1. Disponible on-line: www.utdt.edu/ver_contenido.php?ud_contenido=987&rid_item_mem=1583 [Consultado 14-09-06].

LA TERCERA GUERRA MUNDIAL Y EL PAPEL DE AMÉRICA LATINA SEGÚN EL “CHOQUE DE CIVILIZACIONES” DE HUNTINGTON

ENRIQUE ALÍ GONZÁLEZ
ORDOSGOITTI
Facultad de Humanidades/UCV
Escuela de Filosofía
enagor@gmail.com

RESUMEN

El libro de Samuel Huntington, “El Choque de Civilizaciones”, desde su aparición como artículo en 1993 y como libro en 1996, se ha convertido en el modelo más polémico y sugerente para entender lo que nos depara la historia mundial para el siglo XXI. El autor ubica todos los Estado-Nación existentes en el marco más amplio de grandes civilizaciones. Una de estas es la “civilización latinoamericana”, que parece ser más una proto civilización o una sub civilización, dependiendo el contexto en el cual hace referencia de ella. El objetivo que nos interesa es seguir el desarrollo de la visión que Huntington tiene de América Latina, pues arroja datos interesantes de cómo somos vistos por parte de uno de los estamentos del sector dominante de los EEUU, que actúa sobre nosotros a partir de esa visión. Queremos detenernos en el ejercicio de juegos de guerra que realiza Huntington acerca de cómo se inicia la Tercera Guerra Mundial y el rol que juega América Latina, especialmente en relación con los EEUU.

PALABRAS CLAVE: CIVILIZACIÓN LATINOAMERICANA,
CHOQUE DE CIVILIZACIONES, TERCERA GUERRA MUNDIAL

Samuel Huntington¹ en su libro “El choque de Civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial” (1997), en el último capítulo plantea una hipótesis acerca de cómo empezaría y terminaría una III Guerra Mundial. En la misma nos habla de las causas, desarrollo y consecuencias de tal evento, concluyendo que su principal efecto a escala de una Historia Universal es el traslado del eje directivo de la humanidad de una dirección Este-Oeste a una dirección Norte-Sur.

Aunque el autor no menciona a América Latina como uno de los actores beligerantes, si alude a ella como una de las grandes beneficiarias de la guerra, conjuntamente con los Hispanos de los EEUU. Las connotaciones e implicaciones que se deducen de estos supuestos de Huntington, resultan de mucha gravedad para quienes somos latinoamericanos o hispanos en EEUU. Sobre esos supuestos versa esta Ponencia.

Supuestos Teóricos

El análisis de esta hipótesis de III Guerra Mundial planteada por Huntington, descansa en un conjunto de supuestos teóricos que es necesario explicitar:

- 1.- se parte de la existencia de un sistema-mundo (Wallerstein);
- 2.- se postula que la forma actual de actuar en el sistema-mundo es a través de las Civilizaciones (que incluyen como rasgos destacados lo étnico y lo religioso), a las cuales se subordinan los intereses nacionales;

1.- “Samuel P. Huntington es profesor de Ciencias Políticas y director del John M. Olin Institute for Strategic Studies de la Universidad de Harvard. En 1970 fundó la revista Foreign Policy, de la que fue coeditor hasta 1977, año en el que entró a formar parte del Consejo de Seguridad Nacional de la Casa Blanca, manteniéndose en ese puesto hasta 1978. Miembro de la Presidential Task Force on International Development (1969-1970), de la Comisión on the United States-Latin American Relations (1974-1976) y de la Comisión on Integrated Long-Term-Strategy (1986-1988), así como presidente del Defense and Arms Control Study Group of the Democratic Advisory Council (1974-1976).” (Huntington, 1997: solapa de portada)

- 3.- por ende, los únicos grandes bloques de países que existen luego de finalizada la Guerra Fría son los agrupados en Civilizaciones (Occidente, Rusia, Japón, China, Islam e India);
- 4.- los países no encuadrados en esas Civilizaciones, formarían parte de una especie de proto-Civilización -tal como la Civilización Africana y la Civilización Latinoamericana- las cuales, por carecer de existencia sólida, no son grandes actores de la política mundial;
- 5.- se concluye que una posible III Guerra Mundial sólo podrá darse como marco confrontacional entre Civilizaciones.

Metódica

Para nuestro análisis nosotros procederemos, primero, a revisar de manera crítica la visión que Huntington tiene de América Latina y de los Hispanos/EEUU, destacando tanto las afirmaciones explícitas como las implícitas. En segundo lugar, daremos una visión sucinta de los principales pormenores del desarrollo de la III Guerra Mundial según Huntington. Seguidamente, destacaremos el papel que Huntington le asigna a los Hispanos/EEUU y a América Latina. Concluiremos alertando sobre lo que significan esas prenociones de Huntington para nosotros los latinoamericanos fuera y dentro de los EEUU.

América Latina según Huntington.

Huntington tiene una visión de América Latina² (extensiva en su totalidad a los hispanos en los EEUU) en la cual destacan cuatro elementos negativos:

- 1) la inmigración no es cualificada
- 2) son renuentes a integrarse³
- 3) la unión económica con México es negativa
- 4) América Latina no pertenece a Occidente.

2.- Esta visión negativa de América Latina es extensiva a los "hispanos" que viven en los EEUU, por lo que podríamos hablar que en su concepto existe una sola América Latina, una afuera y otra adentro de los EEUU, premisa que deberemos tomar en consideración permanentemente.

3.- Para Huntington la "integración" es sinónimo de aculturación pura y simple.

Inmigración selectiva y las carencias de los "hispanos"

Según Huntington, los países occidentales mantienen una tasa de crecimiento muy baja:

El crecimiento vegetativo de la población era bajo, particularmente en comparación con el de los países islámicos (...). No era probable que los gobiernos pudieran remediar las bajas tasas de natalidad (sus esfuerzos por conseguirlo tienen menos éxito aún, en general, que sus esfuerzos por reducir el crecimiento de la población). (Huntington, 1997: 364)

De esto se desprende que hay que incentivar la inmigración, pero de manera selectiva:

La inmigración era una fuente potencial de nuevo vigor y capital humano, con tal de que se cumplieran dos condiciones: en primer lugar, que se diera prioridad a gente capaz, cualificada y dinámica, con el talento y los conocimientos necesarios para el país anfitrión; en segundo lugar, que los nuevos inmigrantes y sus hijos se integraran en las culturas del país y del Occidente. (Huntington, 1997: 364)

Las condiciones que debería tener la inmigración selectiva en EEUU y en Europa no se cumplen: “era posible que los Estados Unidos tuvieran problemas en cumplir la primera condición, y los países europeos en cumplir con la segunda.” (Huntington, 1997: 364).

Todo esto parece indicar que la mayoría de los inmigrantes que vienen a los EEUU no constituyen una población “capaz, cualificada y dinámica, con el talento y los conocimientos necesarios para el país anfitrión”. Como la mayoría de esos migrantes son “Hispánicos”, ya tenemos aquí una primera caracterización de los mismos. Esta caracterización, indudablemente, se sostiene a partir del prejuicio del autor, quien se ha asumido como WASP, y a partir de ahí formula una visión racista, que le impide explicar cómo, si los migrantes “hispanicos”⁴ carecen de virtudes, son recibidos y acogidos en los EEUU, llegando a constituirse en la primera minoría y en uno de los nichos de mercado de mayor expansión.

4.- El uso del término “hispanico” en vez de “latino” que utiliza Huntington para definirse a esta comunidad, no refleja la manera como la mayoría de esta comunidad se llama a sí misma, es decir el etnónimo que ella prefiere, el cual es de latinos y no de hispanos, porque no se sienten a gusto con un término que los llevó a verse a sí mismos como continuadores de lo hispano en América (aunque en parte efectivamente sí lo sean), ya que han sido adoctrinados en sus respectivos países de origen inmediato o mediato, en la ideología del rechazo a lo español muy en boga en el siglo XIX latinoamericano (con menor énfasis en El Caribe de habla española). Por lo tanto el uso aquí de hispanos obedece a una intención del Autor de mantener viva la división que a escala europea se hizo entre sajones/latinos y entre Europa (sajones y francos)/ibéricos.

5.- La polémica de Huntington con el multiculturalismo en los EEUU es muy amplia e interesante, aquí no podemos desarrollarla en plenitud pues nos desviaría de nuestro objeto, sin embargo tal pelea se expresa de manera inequívoca en el juicio negativo que formula el autor acerca del mantenimiento de la identidad étnica latinoamericana (“hispana”) en los EEUU.

La renuencia a integrarse y el peligro del Multiculturalismo⁵

Otro de los grandes peligros de la inmigración es la resistencia de los migrantes a integrarse en el país, entendiendo tal integración como una renuencia a la cultura y valores que traen de sus países de origen para adoptar por completo la cultura y los valores que les ofrece la sociedad receptora. Como principales ejemplos de esas actitudes se encuentran los musulmanes en Europa y los hispanos en los EEUU:

La cultura occidental está cuestionada por grupos situados dentro de las sociedades occidentales. Uno de esos cuestionamientos procede de los inmigrantes de otras civilizaciones que rechazan la integración y siguen adhiriéndose y propagando los valores, costumbres y culturas de sus sociedades de origen. Este fenómeno se percibe sobre todo entre los musulmanes en Europa, que sin embargo, son una pequeña minoría. También es manifiesto, en menor grado, entre los hispanos de los Estados Unidos, que son una gran minoría.” (Huntington, 1997: 365)

Tal reticencia a la integración es lo suficientemente grave como para generar un país escindido:

Si la integración fracasa en este caso, los Estados Unidos se convertirán en un país escindido, con todos los potenciales de contienda y desunión internas que eso entraña. En Europa, la civilización occidental también podría quedar socavada por el debilitamiento de su componente central, el cristianismo. (Huntington, 1997: 365)

Hasta la unión económica con México es negativa

La visión negativa que tiene Huntington sobre los hispanos se mantiene tanto si no se integran a los EEUU (acápite anterior) como si se integran, tal como ocurre con el NAFTA: ”promovieron planes de integración económica de las diversas civilizaciones, planes que, o bien son inútiles, como ocurre con la APEC, o bien suponen costos económicos y políticos importantes e imprevistos, como en el caso del NAFTA y México” (Huntington, 1997: 370).

América Latina no pertenece a la Civilización Occidental

En la conformación de la Civilización Occidental, Huntington le asigna un valor fundamental al cristianismo:

En Europa, la civilización occidental (...) podría quedar socavada por el debilitamiento de su componente central, el cristianismo. El número de europeos que profesan creencias religiosas, observan prácticas de una religión y participan en sus actividades son cada vez menores. Esta tendencia refleja, no tanto hostilidad respecto a la religión, cuanto indiferencia ante ella. Sin embargo, los conceptos, valores y prácticas cristianas impregnan la civilización europea. (Huntington, 1997: 365)

Estados Unidos es un país cristiano:

Los estadounidenses, a diferencia de los europeos, creen mayoritariamente en Dios, se consideran gente religiosa y asisten a la Iglesia en gran número. Aunque no había indicios de un resurgimiento de la religión en Estados Unidos a mediados de los años ochenta, la década siguiente fue testigo de una actividad religiosa intensificada. (Huntington, 1997: 365)

Por esto, EEUU pertenece agonísticamente a la Civilización Occidental:

El futuro de los Estados Unidos y el de Occidente dependen de que los norteamericanos reafirmen su adhesión a la civilización occidental. Dentro del país, esto significa rechazar los diversos y subversivos cantos de sirena del multiculturalismo. En el plano internacional supone rechazar los esquivos e ilusorios llamamientos a identificar los Estados Unidos con Asia. Sean cuales sean las conexiones económicas que puedan existir entre ellas, la importante distancia cultural existente entre las sociedades asiáticas y estadounidenses impide su unión en una casa común. Culturalmente, los norteamericanos son parte de la familia occidental; los multiculturalistas pueden dañar e incluso destruir esa relación, pero no pueden reemplazarla. Cuando los estadounidenses buscan sus raíces culturales, las encuentran en Europa. (Huntington, 1997: 368)

Si la Cultura Occidental tiene como elemento fundamental lo llamado por Huntington el cristianismo occidental (católicos y protestantes) surgido en Europa, siendo diferente al cristianismo ortodoxo, predominante en la Europa del Este, ¿por qué, si en toda América sólo vinieron expresiones del cristianismo occidental, únicamente va a ser EEUU parte de la Civilización Occidental y no América Latina? Aunque el autor sea protestante, no puede afirmar que sólo el protestantismo es parte del cristianismo occidental, pues anteriormente también ha incluido al catolicismo. No puede argüir que los países católicos no accedieron a la modernidad -otra característica de la occidentalización-, pues muchos de los

países europeos más desarrollados son de mayoría católica (Alemania, Francia, Italia, España, Bélgica) y, en el propio EEUU, el catolicismo es la primera minoría y la Iglesia más grande. Entonces, ¿por qué no incluye a América Latina en la Civilización Occidental? Será entonces porque no es anglosajona, pero ese requisito no se lo exige a otros países europeos pertenecientes a la Civilización Occidental como Francia, Italia, España, Portugal y Croacia. Puro prejuicio, pues, lo que el autor siente por América Latina y los “hispanos” en EEUU.

Pero aunque Huntington no incluya a América Latina como parte de la Civilización Occidental, los hechos lo llevan a reconocer que es Latinoamérica la única región que puede ser “occidentalizada” y su “occidentalización” pasa a ser un objetivo estratégico de los EEUU:

Preservar la civilización occidental ante la decadencia de su poder redundaría en interés de los Estados Unidos y los países europeos: (...) para estimular la “occidentalización” de Latinoamérica y, hasta donde sea posible, el estrecho alineamiento de los países latinoamericanos con Occidente (...). (Huntington, 1997: 373-374)

La Tercera Guerra Mundial en pleno desarrollo

Muy sucintamente describiré los principales momentos de una Tercera Guerra Mundial según Huntington para después analizar el papel de América Latina en la misma. Para esta descripción me permitiré la licencia de utilizar un lenguaje más narrativo cuyo único fin es aligerar al lector, quien podrá leer la versión exacta en el libro que estamos comentando (Huntington, 1997: 375-379).

Seis Momentos de la Guerra

PRIMER MOMENTO. Corre el año de 2010. China viene explotando el petróleo del Mar de China, pero le molesta que también lo haga Vietnam, aliada a compañías petroleras estadounidenses. Por tal razón, invade Vietnam y llega hasta Hanoi, pero entonces los vietnamitas le piden ayuda a los EEUU y estos le declaran la guerra a China e intentan utilizar sus bases navales en Japón para atacarlos. Sin embargo, los japoneses, que no saben cómo puede terminar la cosa, deciden prohibirle a los EEUU que utilicen sus bases, declarándose Japón neutral. Entonces los americanos envían portaviones a atacar a China, pero estos son atacados tanto por China como por Taiwán (ya que ambos países mantienen una unión de facto) infringiéndole graves daños a los EEUU. La guerra momentáneamente se detiene, debido a que tanto China como los EEUU poseen armas nucleares y si las utilizan se destruirían mutuamente. Tal calma crea una tensión entre la población china y norteamericana, y esta última comienza a presionar (especialmente los hispanos de los estados del sudoeste) para que EEUU se salga de la guerra: no importa que China maneje todo el Mar de China y que invada a los vietnamitas, total, ellos son amarillos y se entienden.

SEGUNDO MOMENTO. La India, viendo que China está en guerra con los EEUU, le declara la guerra a Pakistán y lo invade con el objeto de por fin matar una “culebra” que tienen desde hace un poco más de sesenta años. Entonces, va y le destruye todo el arsenal nuclear y ocupa el territorio, pero Pakistán apela al tratado de defensa mutua firmada con China e Irán y les pide auxilio. China no puede asistir, pero si lo hace Irán, país que viene con misiles ultramodernos y un ejército fuerte y disciplinado. Aquí se le complica la cosa a la India, porque tiene que luchar contra los iraníes y contra las guerrillas de los numerosos grupos étnicos de Pakistán (algo parecido a lo que le ocurrió a los rusos cuando invadieron Afganistán). Para salir del empantanamiento, tanto Pakistán como la India piden ayuda a los países musulmanes, el primero por ser correligionario y el segundo para atraer a los países árabes que aún siendo musulmanes le temen a una Persia envalentonada. Pero debido al ejemplo mundial que significa que los chinos tengan empantanados a los norteamerica-

nos, en los países musulmanes los extremistas se alzan con el poder y van derrocando a todos los regímenes aliados de EEUU como Jordania, Egipto, Kuwait, aprovechando para realizar un ataque a gran escala de los países árabes contra Israel. Lo que aprovecha Japón para declararse firme partidario de China, con la inmediata declaración de guerra por parte de los EEUU.

TERCER MOMENTO. La situación comienza a cambiar favorablemente para China, perfilándose la idea de que ésta, junto a sus aliados musulmanes, podrá pronto controlar todo el centro y sur de Asia, posibilidad que pone nerviosos a los rusos pues, si China adquiere ese poder, también llegará a controlar a las antiguas naciones soviéticas musulmanes del Asia Central. Por tal razón, Rusia empieza a mover tropas para Liberia con el fin de presionar a China, pero entonces ésta moviliza a los colonos chinos de Siberia para que entorpezcan el movimiento del ejército ruso. Así, los rusos se ven obligados a reprimir a esos colonos, lo que se convierte en la perfecta excusa para que China ocupe Siberia y le declare la guerra a Rusia, elemento que trae como consecuencia que Rusia apoye el levantamiento de la República de Mongolia, estado dominado por China.

CUARTO MOMENTO. Debido al alzamiento árabe, comienza a escasear el petróleo en EEUU, por lo que éste va a depender cada vez más del petróleo ruso, caucásico y centroasiático. En vista de esto, decide darle casquillo a Rusia, tanto como para que se una a ellos en la Guerra contra China y Japón como para que invada y controle directamente a los países musulmanes petroleros del Cáucaso y de Asia Central.

QUINTO MOMENTO. Estados Unidos le pide ayuda a Europa, pero esta se muestra remolona. Sin embargo, China e Irán saben que tarde o temprano Europa se unirá a los EEUU, por lo que deciden colocar misiles con cabeza nuclear tanto en Bosnia como en Argelia y de esa manera disuadir a los europeos. La OTAN descubre la maniobra y conmina a Bosnia y a Argelia a que desmonten los misiles, pero antes que los de la OTAN puedan evitarlo, Serbia y Croacia invaden a Bosnia, destruyen los misiles y proceden a repartirse el territorio y profundizar la limpieza étnica. Entonces Turquía intenta ayudar con su ejército a los bosnios pero Grecia y Bulgaria invaden la Turquía europea y los turcos tienen que refugiarse en Asia. Mientras tanto, los argelinos lanzan un misil nuclear

contra Francia que estalla en Marsella, por lo que la OTAN procede a bombardear nuclearmente a numerosos objetivos norteafricanos.

SEXTO MOMENTO. “Sea cual sea el resultado inmediato de esta guerra planetaria entre civilizaciones -la mutua devastación nuclear, una pausa negociada como resultado del agotamiento de ambos bandos o la marcha final de fuerzas rusas y occidentales hasta la plaza de Tiannamen- el resultado más claro a largo plazo sería, casi inevitablemente, la radical decadencia del poderío económico, demográfico y militar de todos los grandes contendientes de la guerra”(Huntington, 1997: 378-379).

El Mundo después de la Guerra: no más cambios Este/Oeste sino Norte/Sur

Huntington, de una manera magistral y sucinta, nos dice acerca de las consecuencias de la Tercera Guerra Mundial:

Como resultado de ello, el poder a escala mundial que había pasado a lo largo de los siglos de Oriente a Occidente y después había comenzado a cambiar de nuevo de Occidente a Oriente, se desplazaría ahora del norte al sur. Los grandes beneficiarios de la guerra de civilizaciones son aquellas civilizaciones que se abstuvieron de entrar en ella. Con Occidente, Rusia, China y Japón devastados en grados diversos, el camino está expedito para que la India, si escapó a tal devastación aun cuando fuera uno de los contendientes, intente remodelar el mundo según criterios hindúes. Amplios sectores de la opinión pública estadounidense culpan del grave debilitamiento de los Estados Unidos a la estrecha orientación occidental de las élites WASP (=blancas, anglosajonas y protestantes), y los líderes hispanos llegan al poder apoyados por la promesa de una amplia ayuda del tipo del plan Marshall procedente de los países latinoamericanos que habrían quedado al margen de la guerra y se encuentran en pleno auge económico. África, por otro lado, tiene poco que ofrecer a la reconstrucción de Europa y en cambio arroja hordas de gente movilizada socialmente que devora lo que queda. En Asia, si China, Japón y Corea están devastadas por la guerra, el poder también se desplaza hacia el sur, e Indonesia, que habría permanecido neutral, se convierte en el Estado dominante y, bajo la guía de sus consejeros australianos, toma medidas para determinar el curso de los acontecimientos desde Nueva Zelanda, al este, hasta Birmania y Sri Lanka al oeste y Vietnam al norte.” (Huntington, 1997: 379)

¿Y cómo quedan América Latina y los “Hispanos”?

Aunque Huntington no habla acerca del papel de América Latina en la Tercera Guerra Mundial, sino al final cuando -por no haber participado- se presentará como una de las Civilizaciones beneficiadas, queda una incógnita. Si, como señalábamos en el Momento 4, el petróleo se vuelve escaso, ¿cómo es que a los EEUU sólo les queda recurrir al petróleo ruso, caucásico y centroasiático? ¿Qué ha pasado con el petróleo latinoamericano, especialmente el de Venezuela, México y Ecuador? ¿Ninguna de las Civilizaciones combatientes lo tomó en cuenta a pesar de la escasez del mismo? ¿Tal olvido puede ser creíble? ¿O más bien sería que EEUU hizo en América Latina lo mismo que le recomendó a los rusos que hicieran con las naciones del Cáucaso y del Asia Central? Es decir, ¿los EEUU controlaba militarmente el petróleo latinoamericano? Esta hipótesis se hace plausible, ya que Huntington considera a los “hispanos” como una especie de quinta columna, defensores del multiculturalismo y antioccidentales⁶, quienes debilitarán el frente interno en EEUU al auspiciar el retiro de la guerra con China y que, para más señas, tal actitud neutral de América Latina le permitirá crecer económicamente para luego organizar un Plan Marshall (¿de tinte colonizador?) y dirigir la reconstrucción de USA.

6.- Esta opinión abiertamente prejuiciosa y de discriminación étnica hacia los latinoamericanos en los EEUU, será desarrollada ampliamente por Huntington en un libro dedicado a atacar el multiculturalismo en los EEUU y especialmente el “peligro hispano”.

Conclusiones

- 1.- Es evidente que en la hipótesis de una Tercera Guerra Mundial en la que participan los EEUU, los sectores dirigentes le tienen asignado un determinado rol a América Latina, que al menos entre quienes piensan como Huntington no pueden hacerlo público, pues es evidente que conciben a América Latina como una región posiblemente antioccidental, es decir, “anti lo que representan a los EEUU”.

- 2.- En esas hipótesis de guerra los “hispanos”, es decir, los “latinos”, son vistos como un enemigo interno.
- 3.- En las mismas hipótesis se supone una acción concertada entre los latinos y Latinoamérica.
- 4.- ¿Cuál o cuáles serían las hipótesis de una Tercera Guerra Mundial vista desde América Latina?
- 5.- ¿Coinciden con lo expresado por Huntington?
- 6.- ¿Se ha pensado, en América Latina, que la relación con los latinos en EEUU es estratégica?
- 7.- ¿Cuáles deberían ser las líneas maestras estratégicas de la relación América Latina-latinos en los EEUU?

Las tres primeras conclusiones esperamos haberlas demostrado, las otras cuatro preguntas esperamos responderlas en futuros trabajos.

Referencias

HUNTINGTON, S. P. (1997). *El choque de Civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. España: Paidós Ibérica. “Paidós Estado y Sociedad” Nro. 29. pp. 430

FACTICIDAD Y VALIDEZ DE LA DELIBERACIÓN POLÍTICA: LA PROPUESTA DE HANNAH ARENDT

CARLOS KOHN W.

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades
y Educación
Instituto de Filosofía
kohncl@eldish.net*

RESUMEN

Hannah Arendt parte del supuesto de que el hombre es un 'animal cívico' (*zoon politikon*), cuya razón de ser es la puesta en práctica de su libertad. Por lo tanto, para ella, no se trataría sólo de procurar legitimar aquellas instituciones que benefician y protegen a los ciudadanos (como pretende el contractualismo liberal), sino indagar y explicar las razones por las cuales una comunidad humana asume la necesidad de ejercer una acción política -o de abstenerse de participar en ella- con el objetivo de alcanzar o preservar el poder. Para Arendt, ciertamente, la praxis de la política no es otra cosa que el ímpetu de los ciudadanos, dispuestos a contribuir activamente en la construcción de una esfera pública auto-realizadora, que tenga en cuenta la diversidad cultural y la responsabilidad por el prójimo. Lo público es el reino de la *areté*, de la acción y el discurso; de la vida buena, de la libertad y la igualdad frente al dominio de la necesidad y la desigualdad que caracterizan al mundo de lo privado. Como corolario, el objetivo de este ensayo es desentrañar aquellas condiciones de la deliberación política que hacen posible la cimentación de una ciudadanía democrática.

PALABRAS CLAVE: TEORÍA POLÍTICA, HERMENÉUTICA
ARENDTIANA, ACCIÓN COMUNICATIVA, VALORES
DEMOCRÁTICOS.

Introducción

La reflexión en torno a la realidad política del mundo y el interés por comprender la precaria situación de la *Vita Activa* del hombre, más que la búsqueda de la verdad o la evaluación de la facticidad de las normas del comportamiento social, emergen como los tópicos centrales de la filosofía de Hannah Arendt. Este *élan* muestra su preocupación por lo tenue que es el control de nuestra existencia, y, sobre todo, por la destrucción radical de la libertad y la pérdida del sentido de comunidad, que ella atribuyó al totalitarismo y a la *banalidad del mal*. Pero esta percepción no fue captada por Arendt, meramente, como una idea o intuición, surgió de su intento de pensar la condición del hombre contemporáneo, a través de su propia experiencia, como “*pasajera del barco del siglo XX, testigo y víctima de sus violentas sacudidas*” (2000: 232); y fue, probablemente, por este hecho, es decir, por haber vivenciado la condición de pariah, sufrida en su propia vida como excluida y también como una intelectual controversial, lo que le permitió alcanzar una comprensión sui generis de qué significa *vivir en y con* el mundo, después de Auschwitz; especialmente cuando las ‘razones’ que produjeron “*la terrible novedad del totalitarismo*” no han desaparecido del escenario político actual.

Como se verá más adelante, el postulado que sustenta su pensamiento político consiste en el intento de mostrar que el poder político no se genera siguiendo el contrato hobbesiano de sumisión o de cesión de poder al Estado, sino que aparece en *un espacio público* de **autocompromisos horizontales** o “*promesas mutuas*”, por parte de ciudadanos dispuestos a afirmar **su libertad** frente al Estado. Con este norte, Arendt buscó explicar una densa exégesis sobre los discursos y las acciones políticas para poder interpretar los acontecimientos históricos más relevantes de la experiencia humana, sin subsumirlos a una ley que los predetermine o supeditarlos a una verdad que los trascienda. Ella insiste en que por habernos sometido a los dogmas de las ciencias y de las ideologías, hemos **perdido nuestra capacidad de pensar**; e, incluso, llegó a sostener, que aunque un discurso logre mostrar que posee una estructura semántica coherente, ello no sería suficiente garantía de su veracidad, debido a que en el lenguaje hay “*pensamiento congelado*”, puesto que muchos de sus vocablos expresan significados petrificados o

manipulados, por lo que las hipótesis deben ser siempre contrastadas recurriendo a la confrontación entre distintas posturas, con el fin de dirimir -intersubjetivamente- acerca de su validez.

Desde el punto de vista arendtiano, por lo tanto, el uso discursivo de nociones, tales como revolución, autoritarismo, fascismo, democracia, por mencionar sólo algunas de las categorías más frecuentes que aparecen en la filosofía política, implica que sus significados se deben inferir y articular a partir de formas relevantes de relaciones y prácticas humanas, por lo que no pueden ser analizados ni definidos de forma abstracta, ni considerados aisladamente. Adquieren validez y facticidad sólo cuando se emplean para intentar comprender experiencias específicas que han podido ser escudriñadas y contextualizadas en cuanto a su contenido y significado.

Hechas estas advertencias de carácter epistemológico pasaré ahora a desentrañar el andamiaje categorial de la filosofía política de Hannah Arendt.

Las condiciones fácticas de la Libertad para la acción política

La filósofa judía parte de la convicción de que el hombre es el único ser de la naturaleza que posee la facultad de ser libre. Por *libertad*, Arendt no entiende una capacidad de elección que los animales también ejercitan, sino la voluntad que tiene el humano para *trascender* lo que es dado y para *crear* algo nuevo. El hombre, ciertamente, está dotado de libre albedrío porque puede negar una realidad que le ha sido impuesta, puede rebelarse frente a ella. Esta condición de libertad es, precisamente, la que se anula en una sociedad totalitaria.

El *totalitarismo* es, en efecto, la puesta en práctica de una ‘ideología’ que impide que los hombres utilicen su capacidad de pensar y de actuar; elimina el poder de la palabra y les confisca el espacio necesario para vivir una vida plenamente humana. El objetivo de los movimientos totalitarios no es otro

que imponer la más absoluta identidad, reduciendo la singularidad a la mera pertenencia a la especie natural (1982: 569). O, como muy bien lo señala Seyla Benhabib, “*El desprecio del totalitarismo por la vida humana y el eventual tratamiento de los seres humanos como seres **superfluos** comenzó, para Hannah Arendt, cuando millones de seres humanos fueron dejados ‘sin Estado’ y se les negó el “**derecho a tener derechos**”. Los que no tenían Estado eran privados no sólo de sus derechos de ciudadanía; fueron privados de derechos humanos*” (2004: 46). Sólo a través de la lucha contra la “cristalización” de este fenómeno, o, lo que es lo mismo, en pro de la consecución de la libertad de los ciudadanos a través de la acción, se podría emprender el proceso de recuperación de la propia dignidad y la reconstitución del sentido de nuestra existencia como sujetos de derechos y de deberes; como **ciudadanos** de una Nación.

Ciertamente, la praxis de libertad y la exigencia radical a que el hombre participe, con los otros sujetos, en la construcción de un espacio común (que fomente el desarrollo de vigorosas individualidades), y su contrapartida, la anulación ‘total’ de estas dos facultades, no sólo a través de obstáculos políticos y legales, sino también al interior de la conciencia de los hombres, como fruto de la *banalidad del mal*,¹ constituyen las nociones claves para comprender la condición ‘política’ del hombre contemporáneo.

De manera que, mientras el totalitarismo implica el miedo de los ciudadanos a participar en la esfera pública (y como corolario, la resignación y la pérdida de esperanza), la libertad significa el compromiso hacia una forma pública de vida que implica que un ciudadano que se preocupa por el mundo, se complace en debatir y en actuar conjuntamente con sus iguales, antepone el bien comunitario al suyo propio, considera que se ha violado su dignidad cuando las decisiones que le afectan se toman sin su participación, y se arma de valentía para actuar cuando es necesario.

Por ello, a diferencia de los arquetipos que guiaron la acción política de los hombres en los discursos del pasado -gloria, liberación, bienestar, etc.- el principio de **poder** que Arendt postula está asociado

1.- En una carta dirigida a Jaspers, Arendt le explicaba: “*Lo que realmente pueda ser el mal radical, eso no lo sé, pero me parece que en cierta manera tiene que ver con el fenómeno siguiente: el volver superfluos a los hombres en tanto hombres.*

No se trata siquiera de usarlos como medios, lo que dejaría intacto su ser hombres, dañando sólo su dignidad humana, sino el tornarlos innecesarios como tales” (1985: 202).

estrechamente con la preservación de la **libertad política** como tal. Su fundamento es “la posibilidad de hacer promesas y de cumplirlas” (1968: 152). Sólo por medio de esta acción libre del hombre, es decir, ejerciendo la praxis de la deliberación política, se puede socavar un régimen totalitario y lograr que “irrumpa un nuevo espacio público”, en el que se constituya y se desarrolle la democracia ciudadana.

Las condiciones de validez del poder comunicativo

Generalmente se alega que la política lo que busca es el poder, Arendt, en cambio, considera que el poder es una precondition para la acción política y todos los hombres que son libres lo poseen. **El poder**, de acuerdo a su definición, “corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantenga unido” (1970: 45-47). La política es la acción que tiende a desarrollar estas potencialidades de los seres humanos, y para lograrlo debe estar siempre guiada por la condición de la libertad y de la pluralidad de los individuos.

Para Hannah Arendt, no es el poder lo que ha malogrado la política sino el uso de la fuerza y de la violencia, instrumentalizada siempre por una Autoridad. Es esta última la que despoja del poder a los hombres. Así lo afirma en el siguiente pasaje:

A diferencia de la fuerza, que es atributo de cada hombre en su aislamiento frente a los demás hombres, el poder sólo aparece allí y donde los hombres se reúnen con el propósito de realizar algo en común, y desaparecerá cuando, por la razón que sea, se dispersen o se separen. Por lo tanto, los vínculos y las promesas, la reunión y el pacto son los medios por los cuales el poder que brotó de su seno durante el curso de una acción o empresa determinada, puede decirse que se encuentran en pleno

proceso de fundación, de constitución de una estructura secular estable que dará albergue, por así decirlo, a su poder colectivo de acción. (1967: 185-186)²

2.- énfasis mío. Véase, también, *Sobre la violencia* (1970: 41-42).

Y, concluye:

El espíritu de las leyes está basado en la noción de un contrato que liga recíprocamente; y cada asociación establecida y actuante según el principio del asentimiento, basado en la promesa mutua, presupone una pluralidad que no la disuelve, sino, por el contrario, se conforma en una unión - e pluribus unum. (1972: 94)

No serían, pues, los consensos impuestos los que llevan a decidir la corrección de una ley o el cambio de un gobierno, sino aquellos que surgen por la convicción de sujetos morales, quienes -a través del debate público- han dado su asentimiento, porque se han convencido de que las decisiones alcanzadas satisfacen intereses generalizables. El Estado se perfilaría así, como un espacio político de interacción caracterizado por el discurso no coercitivo entre ciudadanos que poseen e intercambian libremente una verdadera pluralidad de opiniones acerca de los asuntos de interés general, en una racionalidad comunicativa que amplía el juicio particular de cada cual y le lleva a ejercer un 'uso público de la razón'. En otras palabras, todos los ciudadanos debemos estar conscientes que el poder es un fin en sí mismo que no puede utilizarse para otra acción, que no sea la formación de una voluntad común a través de un proceso comunicativo guiado por el afán de alcanzar el entendimiento. Y, para que el poder político no degenera en una estrategia caracterizada por la coerción o la violencia, éste debe mantener viva la praxis de la que ha surgido, o sea, encauzar nuestra acción libre dentro de un espacio público-político no deformado por ningún tipo de acción instrumental (es decir, ideológica o partidista) (1975: 209-210).

Si aprehendemos la política en su justa dimensión, es decir, en tanto 'práctica de la responsabilidad cívica', entonces, el diálogo y la solidaridad -y no la violencia desgarradora- serían las que enmarcarían las intermediaciones de los ciudadanos con el ordenamiento institucional del Estado. Por lo tanto, para poder construir una ciudadanía democrática es necesario que afloren, en la escena política, numerosos espacios de participación política, que articulen por medio de sendos debates plurales, la implemen-

tación de una racionalidad intersubjetiva capaz de coordinar la noción y la práctica de la ciudadanía a partir de la comprensión y la defensa de los ideales de la democracia.

No cabe duda de que con esta concepción, Hannah Arendt se adelanta a Habermas al proponer un ‘modelo comunicativo’, en términos de generación de acuerdos para la acción y de evaluación de las normas de la interacción social. Para la filósofa judía, las demandas de validez y facticidad de la democracia ciudadana

Deben buscarse en las condiciones que posibilitan el diálogo y la participación de los individuos en acciones dirigidas a satisfacer fines colectivos. El requisito para incentivar y coordinar la acción libre de los hombres es el surgimiento y la consolidación de una esfera pública, entendida como un espacio de aparición, en la que se manifiesta la pluralidad de identidades e intereses presentes en la sociedad y la cooperación, o esfuerzo mancomunado, para emprender el proyecto político que esa sociedad se ha propuesto realizar. (1999: 105)

Más aún, esta persistente insistencia de Arendt a preservar el pluralismo en el curso de la deliberación y de la acción tiene estrecha relación con su contundente rechazo al establecimiento de identidades colectivas, ya sea que estén basadas en la raza, la religión o en alguna ideología; pienso que es justamente esta noción radical de pluralidad la que, en última instancia, la aleja de manera tajante de toda idea de consenso racional universalmente válido (p. ej. los principios de la justicia de Rawls). Para ella, sólo mediante la deliberación pública entre ciudadanos, en igualdad de derechos se podrían lograr acuerdos, aunque éstos, a la postre, siempre serán transitorios.

Como bien lo señala Mauricio Passerin D’Entrèves,

La concepción arendtiana del interés público no se reduce a la suma de las preferencias individuales o a la idea de un bien común indiferenciado. Puesto que la pluralidad es considerada por ella como el principio político par excellence, el bien que una comunidad intenta obtener siempre es un bien plural, es decir, un bien que refleja tantas diferencias entre las personas, esto es, sus intereses y opiniones distintivas, como la comunidad que las mueve a estar juntos en tanto que ciudadanos, o sea, la solidaridad y la reciprocidad que cultivan como políticamente iguales. (1994 [1993]: 89-128)

Es importante destacar que el concepto arendtiano de pluralidad detenta tres características esenciales, cuyo análisis es imprescindible para comprender su concepción de ciudadanía:

- 1) **PARTICIPACIÓN EN LA VIDA PÚBLICA:** La actividad política no surge de una predisposición natural del hombre, es por el contrario un logro cultural que permite a los humanos trascender las necesidades de la vida. En opinión de Arendt, esta característica más que deplorarse debe celebrarse. El principio de igualdad política de los ciudadanos no es el resultado de rasgos inherentes a la naturaleza humana que preceda a la constitución del ámbito público. No es un atributo humano natural ni puede tampoco basarse en una teoría de los derechos naturales, sino que es un atributo artificial que adquieren los individuos cuando acceden a la esfera pública y que es asegurado por las instituciones democráticas. Este planteamiento tiene consecuencias notables. Para ella tienen poca importancia -en el proceso de adquisición de la identidad cívica- la pertenencia a castas o clases sociales; en cambio, propone un claro predominio de los valores de respeto y solidaridad y del principio de equidad, en el contexto del reconocimiento del otro; por lo tanto, la ciudadanía no depende ni del *ius solis* ni del *ius sanguinis*, sino en el reconocimiento de los derechos políticos a la libertad y a la igualdad, dentro de las diferencias.
- 2) **FACTICIDAD DEL DIÁLOGO:** Este segundo rasgo de la pluralidad se refiere, como hemos visto, al hecho de que las actividades políticas están localizadas en un espacio público concreto dentro del cual los ciudadanos son capaces de reunirse, de intercambiar opiniones y debatir sus diferencias con el objeto de hallar soluciones comunes a sus problemas. La política exige así la búsqueda de un espacio común de aparición pública en el que las diversas perspectivas puedan articularse. Esta segunda característica también tiene sus implicaciones básicas:

EN PRIMER LUGAR, de acuerdo con Arendt, existe un predominio de las “opiniones representativas” sobre el concepto -demasiado abstracto a su parecer- de “opinión pública”, tales opiniones representativas exigen la formación de una “mentalidad ampliada” o “pensamiento extensivo”, cuya función es proveer la capacidad de contemplar los asuntos comunes desde el mayor número de

puntos de vista. Este *sensus communis* -que Arendt extrae de la Crítica del Juicio de Kant- es el que le da validez al juicio político y facticidad al diálogo y a las promesas.

EN SEGUNDO TÉRMINO, la facticidad de la deliberación intersubjetiva, en el seno de una comunidad política, no es el fruto de la expresión de un sistema común de valores, sino el resultado de la representatividad que tengan un conjunto de reglas e instituciones políticas por parte de la ciudadanía. Y tercero, el ejercicio de la ciudadanía implica una activa participación de los ciudadanos en la esfera pública y en los distintos intersticios de la negociación y de la cooperación.

3) EL PLURALISMO ES UN FIN EN SÍ MISMO: El diálogo y la participación plural tienen un carácter fuertemente autotélico: son fines en sí mismos, nunca medios para un fin. Los ciudadanos -sin distinción de credos y de razas- que estén comprometidos con una sociedad democrática, emprenden un debate público y una actividad política para lograr y defender los principios intrínsecos de la pluralidad; a saber, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el reconocimiento del otro, etc., por ello, es necesario distinguir entre intereses privados e intereses públicos de los individuos como ciudadanos. El bien común sólo se logra desde la confrontación de opiniones, desde la articulación de intereses por medio de la deliberación colectiva, desde la mutua persuasión en un diálogo que ‘enjuicia representativamente’ a la mejor argumentación; es decir, sin que sea necesario introducir un elemento de constricción con el fin de conseguir un consenso.

Bajo estas premisas, la *praxis de la deliberación política* ha de configurarse, en un primer momento, como una práctica emancipadora sustentada en el fomento de la solidaridad, del respeto mutuo, del ejercicio de la crítica, así como en la valoración de la racionalidad comunicativa del discurso propio y del ajeno y, en un segundo momento, como el medio facilitador para la incorporación activa de los ciudadanos a la vida pública, en un proceso que conllevaría necesariamente a la democratización de las relaciones humanas. Esta doble secuencia, que corresponde a los cometidos de la *ética del discurso* y de la acción política, no es otra cosa que el desglose de un único proceso formativo del género humano -en modo alguno lineal o anticipable, sino discontinuo, impredecible, conformado a través

de múltiples mediaciones- orientado primariamente a estimular la capacidad reflexiva de un sujeto-ciudadano, capaz de defender sus derechos, y que sea deliberante y participante comprometido en la práctica de la democracia, que la asuma como proyecto de realización colectiva, como “*una forma de vivir*” (B. Barber).

La conformación (*bildung*) de la ciudadanía sólo puede ser el resultado de un proceso esencialmente dialógico, intersubjetivo, algo que no se puede hacer si abandonamos la conversación, la confrontación de opiniones y la educación de valores universales. Se trata de un proceso de aprendizaje compartido. Dentro de este juego reflexivo, la facultad de pensar deviene una facultad eminentemente política y arraigada en la voluntad de comprensión, de sentido y de *rememoración*. Tan solo desde este sentimiento de pertenencia que nos proporciona una identidad, como miembros activos de una comunidad política, y desde el *sensus communis* y el ethos que la componen, podremos entender completamente el alcance de los compromisos que hemos de asumir como ciudadanos comprometidos. La validez y facticidad de estas premisas radican en el respeto y la solidaridad con relación a la libertad personal, la justicia social, y la diversidad cultural.

Crítica de la razón política: La Res publica de los ciudadanos

Como hemos visto, para Hannah Arendt, la verdadera política es siempre acción libre. Se trata de que todos y cada uno de los individuos realizan las actividades que juzgan necesarias y que todos tienen iguales derechos al reconocimiento y a la solidaridad respecto de sus motivaciones e intereses particulares. Una labor manual, e incluso un trabajo creativo pudieran ser realizados por individuos solitarios, pero la acción y el habla precisan del testimonio y de la participación de otros hombres. Ellas requieren de la existencia de aquel espacio público o ‘polis’, en el cual los hombres se reúnen y

participan los unos con los otros. Pero, si justamente se trata de promover intereses personales o grupales y reclamar derechos, no basta con el mero acto de hacerse presente, de asistir a las reuniones, los ciudadanos deben participar activamente en la gestión de los asuntos comunes, como lo reitera la propia Arendt:

Ya hemos mencionado que el poder que sostiene [el] espacio público, es la fuerza del contrato o de la promesa mutua, [pero,] no por una voluntad idéntica que de algún modo mágico les inspire, sino por [aquellos compromisos que] surgen directamente de la voluntad de vivir junto a otros, para comenzar nuevos e interminables procesos. (1993: 263-265)³

3.- Énfasis míos. Véase, también, *Between past and ...* (1968: 241 y sig.).

Con base en esta convicción, nuestra autora reclama vehementemente que no basta que un pueblo comparta una lealtad hacia una autoridad comúnmente reconocida para que se dé una *'comunidad política'*. En este caso, se estaría hablando de un ordenamiento estatal; y, si el Estado se gobierna por leyes -en vez de por decretos arbitrarios- sería, por supuesto, una *'comunidad legal'*. Pero estos criterios de 'legitimidad de origen' de ningún modo serían suficientes para que un Estado pueda considerarse como una Res publica. Esta última surge, a partir de la capacidad que tienen los hombres para arribar a acuerdos entre sí y cumplir con los compromisos estipulados concertadamente (1967: 175-189). Por consiguiente, a diferencia de un Estado o de una comunidad legal, una *Comunidad Política* no puede implantarse de una sola vez y seguir sin renovarse para siempre, ni su existencia puede garantizarse mediante la creación de una determinada serie de instituciones. Según Arendt, los parlamentos representativos, las elecciones, la libertad de expresión y de asociación, etc., son solamente las condiciones previas de la política y, por sí mismas, no pueden crear o sustentar una comunidad de ciudadanos. A lo sumo, pueden crear la sensación de que existe una 'sociedad civil' estable, que al menos formalmente permite la puesta en práctica de los valores democráticos, pero no necesariamente aseguran una forma de vida pública. La verdadera *polis* sólo aparece cuando la mayoría de los ciudadanos, o al menos una parte considerable de ellos, se sienten identificados con el espacio público que han fundado, valoran los asuntos públicos más que sus propios intereses privados y toman parte activa y continua en el manejo de éstos.

En consecuencia, la ‘*Res-publica* arendtiana’ no puede aceptar una forma de gobierno en el que una persona o grupo domine a otro; implica, más bien, un ‘no gobierno’, la acción recíproca y conjunta fundada en la pluralidad humana y en la isonomía de los ciudadanos, pues sólo el intercambio libre y pluralista de opiniones y el acuerdo entre sus participantes es lo que genera un poder legítimo, en contraposición al ejercicio arbitrario de la coacción por un líder o una élite (1993: 222-225 y 255). La quintaesencia de la vida política consiste, entonces, en cumplir con “los acuerdos” y con “*las promesas mutuas*”, y no actuar por acatamiento a la fuerza ni por intimidación de la violencia.

Más aún, la *comunidad política* -a la que Arendt se refiere- no debe ser concebida o diseñada como un conjunto de asociaciones administrativas que tratan sólo de los asuntos locales o de intereses corporativos y cuyos miembros son fijos, en función de un reglamento preestablecido, sino que cualquier grupo de ciudadanos tiene derecho a agruparse y pertenecer a distintas asociaciones con el fin de que sus opiniones acerca de sus distintos intereses y preocupaciones (incluso las que atañen al ámbito nacional e internacional) sean debatidas y las decisiones alcanzadas por acuerdo sean implementadas (1967: 275-287). Los miembros que participen en esos *Espacios públicos* no lo harían como si fueran afiliados a partidos políticos, dispuestos a seguir las directrices de los dirigentes, sino como individuos o grupos de presión o miembros de comunidades que expresan sus opiniones bien meditadas y luchan por sus intereses; aunque, eventualmente, podrían estar dispuestos a cambiar de puntos de vista, a la luz del propio debate público. Este sería el modelo de un nuevo tipo ideal de Estado, constituido por federaciones de los más variados géneros -círculos sociales y culturales, asambleas de ciudadanos, parlamentos universitarios, asociaciones de barrios-, en el que el poder se articula horizontalmente y no verticalmente (1967: 234).

Arendt -muy cercana a Antonio Gramsci en esta concepción de la democracia-⁴ califica a este Estado ‘consejista’ de “*utopía popular*”, advirtiendo que tal utopía es la que mueve al pueblo a luchar cuando surge un período de crisis institucional. Y, a pesar de que

4.- Sobre la afinidad entre Arendt y Gramsci sobre este punto en particular, puede consultarse mi libro: *Las paradojas de la democracia liberal: La desaparición del hombre en el ‘Fin de la historia’* (2000). Caracas: eXd, pp. 95-98.

casi siempre los partidos políticos organizados y las burocracias estatales logran finalmente bloquear o montarse en la cresta de la integración de estos Espacios y reconducir invariablemente esta *utopía* bajo la tutela de un Estado, ella mantiene la esperanza de que “*el tesoro perdido de la revolución*” (que funde una Comunidad Política de y para los ciudadanos) pueda ser recuperado y quizás se alcancen resultados diferentes en pro de la libertad (1967: 292-293).⁵ Se trata de una concepción que sostiene que la legitimación de un orden político (de una res pública) no puede provenir de la obediencia ciega, ni del terror, de los ciudadanos ante el Estado, sino de la fabricación de un consenso solidario surgido del debate entre las diversas opiniones de los participantes, con el fin de poner en práctica y defender los acuerdos y pautas normativas alcanzados, construyendo para ello vigorosos espacios políticos. De este modo, las decisiones, incluso las sustentadas en la regla de las mayorías, son temporales y modificables, lo cual permite vislumbrar qué es la Sociedad civil, y no el Estado, el fundamento legítimo y real del poder político, y mostrar que el Estado de derecho es una obra en permanente construcción imposible de reducir a los mecanismos de la legalidad institucional y siempre requiriendo de legitimidad por parte de los ciudadanos (Maestre, 1994: 32).

Para lograr esta meta habría que ejercer, ciertamente, una radicalización del principio de participación democrática. Esta “*Reforma Intelectual y Moral*” -como la denomina Gramsci- consistiría en practicar los siguientes *desiderata*, planteados por los movimientos civiles, que han luchado por las reformas democráticas, aunque todavía no han logrado implementarlos; a saber,

- 1) Legitimar -en la esfera de la acción- el carácter universal del derecho a participar en la esfera pública, que constitucionalmente, en los Estados democráticos, poseen todos los ciudadanos, pero que hasta ahora se reducen a la mera formulación formal.

5.- Sobre la concepción republicana de Hannah Arendt, puede consultarse mi ensayo: “Teoría y práctica del republicanismo cívico: La perspectiva arendtiana” (2005) en *Filosofía UNISINOS*, Vol. 6, N° 2, pp.138-148.

- 2) Motivar y educar a los ciudadanos a asumir, como un deber moral, su participación en aquellas áreas de la actividad propia de un país (política, social, económica, etc.) que son de su interés y competencia, en aras de una mayor y mejor argumentación pública en la toma de decisiones.
- 3) Someter siempre las distintas preferencias existentes a la racionalidad comunicativa de la deliberación política. Los consensos para la acción siempre serían resultado de debates públicos.

Reconstruido sobre la tradición helénica, el legado del humanismo cívico del *Risorgimento italiano*, la democracia americana en la letra de Jefferson y Tocqueville, el modelo republicano arendtiano -en el que vendría a concretarse en términos prácticos, la democracia deliberativa y participativa- ha legado a nuestro presente su fuerza normativa y un contundente impulso para llevar a cabo una verdadera 'revolución' política, en el sentido que Arendt le dio al término. Se trata de un nuevo paradigma de la política que ha asumido como su telos la construcción de un *reino público* democrático, como escenario para el diálogo y la acción entre los ciudadanos, no sólo para defender derechos, sino, por sobre todo, para que cada miembro de la sociedad sea capaz de cumplir con su deber de ejercer la libertad, y así, mejorar un mundo que tenemos en común, pero que hasta ahora no hemos sabido compartir.

Grosso modo, considero que este es el legado fundamental de la teoría política de Hannah Arendt.

Referencias

- ARENDDT, H. (1968). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: The Viking Press.
- _____. (1972). *Crises of the Republic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- _____. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1981). *Los Orígenes del Totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- _____. (1967). *Sobre la Revolución*. Madrid: Revista de Occidente.
- _____. (1970). *Sobre la Violencia*. México: Joaquín Mortiz.
- ARENDDT, H. Y JASPERS, K. (1985). *Briefwechsel 1928-1969*. Manchen: Piper.
- BENHABIB, S. (2004). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. Y KOHN, C. (Comp.). (1999). *El discurso político venezolano. Un estudio multidisciplinario*. Caracas: CEP/FHE y Tropykos.
- HABERMAS, J. (1975). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- HANSEN, P. (1993). *Hannah Arendt. Politics, History and Citizenship*. Cambridge: Polity Press.
- JONAS, H. (2000). Actuar, conocer, pensar. La obra filosófica de Hannah Arendt. En Birulés, F. (Comp.). *Hannah Arendt: El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- KOHN, C. (2000). *Las paradojas de la democracia liberal: La desaparición del hombre en el 'Fin de la historia'*. Caracas.
- _____. (2005). Teoría y práctica del republicanismo cívico: La perspectiva arendtiana. En *Filosofía UNISINOS* (pp.138-148). Vol. 6, N° 2.
- MASTRE, A. (1994). *El poder en vilo*. Madrid: Tecnos.
- PASSERIN D' ENTRÈVES, M. (1994). *The Political Philosophy of Hannah Arendt*. Londres: Routledge.

¿QUÉ ES ESO DE UNA CIVILIZACIÓN LATINOAMERICANA? Una interpretación a partir del concepto de Rendimiento Cultural en Alfred Weber

GABRIEL MORALES

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de filosofía
gabrielmorales2002@hotmail.com

El sólo título interrogativo del ensayo pareciera una osadía de la imaginación. Este es el primer obstáculo epistemológico al intentar dar respuesta a este interrogante, cuando se asume en medios intelectuales y políticos de nuestro continente, que ni siquiera cabe plantearse sobre si América Latina pueda ser considerada una civilización. Evidentemente se trata de cómo abordamos el conocimiento de nosotros mismos y nuestra historia como pueblos, etnias, culturas, naciones, Estados y civilización. Sin embargo, se debe admitir que la duda misma sobre nuestra posibilidad de ser y ser definidos, constata problemas de relevancia y una gran ausencia en nuestra elaboración teórica. Este ensayo trata acerca de la definición de América Latina como civilización, desde su Rendimiento Cultural, término utilizado por Alfred Weber en su obra *Historia de la Cultura*. Se busca rescatarlo como concepto pues se asume que, usado apropiadamente, resultaría adecuado y útil para superar problemas teóricos creados por las visiones etnocentristas formadas en horizontes culturales diversos. Desde la perspectiva del Rendimiento Cultural, se podrían encontrar enfoques nuevos al analizar los encuentros y mezclas de pueblos y culturas diversas, podría contribuir a encontrar definiciones más apropiadas sobre lo que es cultura y civilización; daría una valoración adecuada del aporte de una cultura a otra y, en consecuencia, contribuiría a compararlas y clasificarlas desde una dimensión teórica más amplia para mejorar el instrumental teórico de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE: FILOSOFÍA DE LA HISTORIA, AMÉRICA LATINA, CULTURAS, CIVILIZACIONES, RENDIMIENTO CULTURAL, CONSTELACIONES SOCIO-HISTÓRICAS, CONFIGURACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL.

Introducción

El término *Rendimiento Cultural* se enmarcó en un extraordinario intento por la creación de una nueva disciplina del saber denominada *sociología de la cultura*. Se considera de gran interés teórico-metodológico, el intento de reelaborar el término como concepto -sin pretensiones de convertirlo en una *grande idée*- para aplicarlo en el tema específico que nos ocupa y, de comprobarse útil, hacerlo extensivo en aquellos campos donde resulta aplicable y donde es posible hacerlo extensible en casos específicos.¹ Sin embargo, se advierte que no se trata de asirse al autor para trasponer los paradigmas utilizados en su obra, al análisis actual de realidad Latinoamericana; así como tampoco para criticarlo por haberla ignorado al considerarla una *semicultura* ni muchos menos revivir su proyecto inconcluso. Lejos estamos de ese tipo de anacronías.

Este trabajo es un estudio de textos, de variadas disciplinas del conocimiento, cuyos puntos en común son el estudio de la historia a partir de las civilizaciones y haber sido elaborados en distintos momentos del siglo XX. Se busca mostrar la definición de América Latina desde acercamientos teóricos diversos y la importancia del concepto de Rendimiento Cultural. Primero, se abordará el tema de *América Latina definida por el otro*, desde las perspectivas de Samuel Huntington, en *El Choque de civilizaciones* (1997). Segundo, el modelo explicativo circular desde la propuesta de antropología dialéctica, de Darcy Ribeiro, en *Las Américas y la civilización* (1992). Tercero, *América Latina no existe*, desde la metodología de investigación y análisis de Helio Jaguaribe, en *Un estudio crítico de la historia* (2002). Cuarto, se tratará de formular algunas interrogantes sobre el proceso de la conformación cultural latinoamericana, para encontrar algunas claves teóricas y metodológicas de investigación que nos ayuden a comprender las maneras de entender sus aportes al progreso de la humanidad, marco dentro del cual se utilizará el concepto de *Rendimiento Cultural*, desde la visión de Alfred Weber.

1.- Para una mejor comprensión sobre esta metodología véase Geertz, C (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona. España. 2003, p. 19.

Samuel Huntington: América Latina definida por el otro

En su obra *El Choque de Civilizaciones*, Samuel Huntington considera que el origen de la civilización occidental se suele ubicar hacia el año 700 u 800 d.C. y señala que los investigadores por lo general consideran que tiene tres componentes principales: uno en Europa, otro en Norteamérica y otro en Latinoamérica. En su análisis sostiene que prácticamente todas las grandes civilizaciones en el siglo xx, o han existido durante un milenio o son el vástago directo de otra civilización longeva, como ocurre con Latinoamérica.² Por un lado la ubica como uno de los tres grandes componentes de la civilización occidental actual, con la particularidad de que la vincula mucho más atrás en el tiempo como herencia de civilizaciones aún más antiguas, tanto por la rama europea como porque incorpora, en grados diversos, elementos de las civilizaciones americanas indígenas que están ausentes de Norteamérica y de Europa.

El autor define esta civilización por el origen, por la lengua, por la religión, por la cultura, la evolución política y por el desarrollo económico, tanto en lo que la diferencia como en lo que la asemeja a los tres componentes de la civilización occidental, de la cual la considera parte. Sin embargo, lo que más resalta el reconocido politólogo norteamericano es la diferencia, en cuanto a la definición subjetiva, que divide a los latinoamericanos a la hora de identificarse a sí mismos. “Unos dicen: «Sí, somos parte de Occidente». Otros afirman: «No, tenemos nuestra cultura propia y única»; y un vasto material bibliográfico producido por latinoamericanos y norteamericanos expone detalladamente sus diferencias culturales”.³ Como el interés del autor no es ponernos de acuerdo, adopta la siguiente definición para la elaboración de sus tesis sobre el paradigma civilizacional como forma de afrontar el reto de comprender la política mundial actual:

2.- Huntington, S. (1996). *El Choque de Civilizaciones*. Paidós. Barcelona. 1997 Cap. II. p. 38

3.- *Ibíd*, pp. 38 y ss. Allí sugiere como una buena fuente de información para entender la división en el pensamiento Latinoamericano sobre su identidad, la obra de Véliz, Claudio: *The New World of the Gothic Fox*. Universidad de California, 1994.

Latinoamérica se podría considerar, o una subcivilización dentro de la civilización occidental, o una civilización aparte, íntimamente emparentada con Occidente y dividida en cuanto a su pertenencia a él. Para un análisis centrado en las consecuencias políticas internacionales de las civilizaciones, incluidas las relaciones entre Latinoamérica, por una parte, y Norteamérica y Europa, por otra, la segunda opción es la más adecuada y útil.⁴

4.- Huntington, Op. Cit. Cap. II. P. 38 y ss.

Se entiende entonces que, para un académico como Huntington, intelectual de peso en la elaboración teórico-política Estadounidense, Latinoamérica puede ser considerada -para los fines prácticos que le resultan *adecuados* y *útiles*- una civilización aparte pero de nexos filiales con la Civilización Occidental, con la salvedad dicha de que los Latinoamericanos están divididos en cuanto a su pertenencia, hecho que influye de muchas maneras en los fines prácticos que establece en la premisa. El tema central de este autor es el señalamiento del hecho de que la cultura y las identidades culturales (que en su nivel más amplio son identidades civilizacionales) están configurando las pautas de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo desde el siglo pasado, en particular desde la posguerra fría. En la lógica política de Huntington y en su aproximación al estudio de la realidad mundial a partir del paradigma civilizacional, la gente se define desde el punto de vista de la genealogía, la religión, la lengua, la historia, los valores, costumbres e instituciones. Se identifican con grupos culturales: tribus, grupos étnicos, comunidades religiosas, naciones y, en el nivel más alto, civilizaciones. En su realismo político, aborda el tema desde dos ángulos: uno que considera que los pueblos usan la política no sólo para promover sus intereses, sino también para definir su identidad; el otro, que sabemos quiénes somos sólo cuando sabemos quiénes no somos, y con frecuencia sólo cuando sabemos contra quiénes estamos. Este hecho, de suyo, modifica la formulación inicial de nuestro ensayo y nos sirve para preguntarnos, en lugar de “¿qué es eso de una Civilización Latinoamericana?”, planteamientos como “¿qué es lo que nos divide en cuanto a nuestra propia definición?”, “¿cómo es la Civilización Latinoamericana?”.

Darcy Ribeiro: El modelo explicativo circular

El antropólogo y sociólogo brasileño Darcy Ribeiro, en las décadas de 1960 y 1970 del siglo pasado, intentó crear una nueva disciplina en las ciencias sociales, denominada *antropología dialéctica*. Su extensa y prolija obra fue una ruptura teórica, tanto con las sociologías y antropologías académicas como con el marxismo dogmático. Para este autor, la expansión europea que comenzó en el siglo XV, significó que pueblos de lenguas y culturas diferenciadas se adscribieran a un sistema económico único que transformó violentamente sus modos de ser y de pensar bajo un nuevo patrón impuesto como uniformidad. Este hecho tuvo como consecuencia el drástico empobrecimiento de las múltiples facetas del *fenómeno humano* del continente latinoamericano, pues no fue realizado para integrarse a pautas nuevas y más avanzadas sino que incidió en la pérdida de su autenticidad, transformándose, en consecuencia, en *culturas espurias*, en una *cultura alienada*. El resultado fue el sometimiento, tanto a los mismos procedimientos de deculturación como a idénticos sistemas productivos de dominio, produciendo el empobrecimiento cultural, la caída en la extrema miseria y la deshumanización.⁵

5.- El autor dice haber tomado este concepto junto con el de cultura auténtica de Edward Sapir (1924). Ribeiro, Darcy. *Las Américas y la Civilización*. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1992, p. 30

En el análisis de lo ocurrido a los pueblos americanos en los siglos de encuentro con la civilización europea, en el cual los primeros resultaron profundamente afectados, el autor considera que nuestras culturas se transformaron en *subproductos de factorías tropicales*, sociedades moldeadas de nuevo desde la base, alterada su composición étnica y degradadas sus culturas al perder su autonomía en la dirección de las transformaciones que experimentaban. Sólo incidentalmente y casi siempre involuntariamente, los europeos habrían dado lugar a sociedades nuevas como las llamadas *colonias de poblamiento*, en las cuales hubo una *intención deliberada* para dar origen a un nuevo núcleo humano, pensada y organizada para encauzar el impulso creador de ese objetivo. No obstante, las nuevas formaciones habrían nacido tan espurias como las otras, al ser resultado del proyecto de otros por designios extraños a sí mismas.

El sentido general de su análisis da cuenta de un solo proceso socio-histórico con dos grandes polos que se oponen: la expansión degradante de la civilización europea y la reacción natural y necesaria que formó la urdimbre de una nueva configuración socio-cultural auténtica dentro de la espuria, que daría origen a un nuevo Ethos de los pueblos extraeuropeos. El orden social impuesto no sólo afectaba a las culturas originarias presentes a la llegada del europeo sino a las nuevas configuraciones étnicas nacidas del contacto, y dentro de la propia estratificación social, a sus elites, a quienes el dominio europeo les afectó en sus conceptos de sí mismos como inferiores. En definitiva, la América Latina se habría conformado como una cultura espuria, alienada, que afectó tanto a las culturas originarias como a las nuevas conformaciones étnicas producto del mestizaje del blanco europeo con el indígena americano y el negro africano.

El análisis de Ribeiro pretendió demostrar que las sociedades humanas cambian o conservan sus formas por factores causales que no debe ser confundidos con “el registro de contrastes resultantes de su acción diferenciadora”, ya que en cualquier proceso de cambio social sectores de la sociedad presentan desniveles o asincronías con base en la madurez de las tendencias transformadoras o del reflejo de alteraciones alcanzadas en un sector sobre los demás. ¿Dónde habría de buscarse la explicación de la dinámica social? En las fuerzas generadoras de los cambios y en las condiciones sociales en que operan, las cuales posibilitan el surgimiento y la perpetuación de los dos extremos en discusión: el atraso y el progreso. Por lo que la explicación no se encontraría en las semejanzas entre fases distintas ni en el conflicto entre lo “arcaico” y lo “moderno”.⁶

6.- Ribeiro, Op. Cit., p. 16

Con el claro objetivo de superar las perspectivas teóricas ya mencionadas, Ribeiro propuso una aproximación o enfoque metodológico distinto: 1.- Centrarse en los factores dinámicos de la evolución de las sociedades humanas durante largos períodos de tiempo. 2.- Estudiar los condicionamientos sobre los cuales estos factores actúan. Esta es la metodología usada en su obra *El Proceso Civilizatorio*, que consistió en un estudio general de la evolución socio-cultural de la humanidad en los últimos 10 mi-

lenios. A pesar de la sugerente metodología, las premisas o supuestos de Ribeiro lo condujeron a una explicación general del desarrollo desigual de los pueblos contemporáneos como el efecto de *procesos históricos generales de transformación* que, de diversos modos, les afectó a todos, los cuales generaron, correlativa y simultáneamente, tanto las modernas economías metropolitanas como las (*modernas*) economías coloniales, constituyendo un solo sistema interactivo compuesto de dos polos complementarios: uno del atraso y otro del progreso. En consecuencia, las sociedades subdesarrolladas no son réplicas de etapas anteriores ya vividas por las desarrolladas sino que se configuraron como contrapartes necesarias que permiten la perpetuación del sistema bipolar atraso/progreso del cual hacen parte. Las sociedades contemporáneas no serían entidades aisladas sino componentes complementarios, *con papeles prescritos*, unos como ricos y otros como pobres, de un sistema económico de ámbito mundial. Cada uno juega su papel, tiende a la perpetuación de su posición en las relaciones recíprocas así establecidas.

Las premisas socio-históricas elaboradas por Ribeiro lo llevaron a la siguiente explicación: 1.- Las situaciones de atraso o de progreso en este sistema económico interactivo de ámbito mundial, son el resultado del impacto de las *sucesivas revoluciones tecnológicas* que han venido transformando las sociedades humanas y generado procesos civilizatorios. 2.- Los pueblos alcanzan las *revoluciones tecnológicas* de manera diferencial y afectan las sociedades a *ritmos distintos*, lo que ocasiona desniveles regionales y sectoriales. 3.- Cada una de las revoluciones tecnológicas y cada uno de los procesos civilizatorios por ellas generados, con su génesis específica en un momento histórico dado, continúa actuando en el tiempo aún después de haberse producido nuevas revoluciones, que a su vez desencadenan nuevos procesos civilizatorios. Ribeiro define estos hechos y le atribuye dos variantes simultáneas: por un lado, se trata de una *continuidad histórica de efectos sucesivamente desencadenados*; y por otra, una *simultaneidad de contrastes interactivos de carácter funcional*.⁷

7.- Ribeiro, Op. Cit. pp. 18 y ss.

A pesar del gran valor de su obra, en particular por la elaboración de las tipologías de diversos pueblos americanos, consideramos que el autor quedó prisionero de su propia metodología de interpre-

tación general del proceso histórico. Esto atribuyó a factores de evolución, basado en las revoluciones tecnológicas, la explicación de los patrones de progreso y atraso, desarrollo y subdesarrollo. Con ello subsumió su valioso estudio de casos, en una explicación general circular que no tomó en cuenta sus propias constataciones. Ejemplo de ello es su afirmación que muchas de las naciones consideradas hoy subdesarrolladas constituyeron altas civilizaciones que vivieron en el pasado períodos de esplendor y prosperidad, mientras que muchas de las naciones consideradas desarrolladas y que alcanzaron primero la civilización industrial, fueron atrasadas hasta el siglo XVII. Resulta insuficiente la explicación que lo reduce a que se trataría de efectos divergentes de un proceso civilizatorio general que, en algunos casos, se manifiesta como desarrollo y progreso y, en otros, como estancamiento y regresión, en una sucesión de etapas evolutivas.

Esta explicación circular lo llevó a formular la tesis sobre la civilización emergente, nacida de la muerte de la civilización europea y el nacimiento del nuevo Ethos extraeuropeo, que daría paso a la Civilización Humana.⁸ La sobrevaloración de las revoluciones tecnológicas, entendidas como “innovaciones prodigiosas en el equipamiento de la acción sobre la naturaleza y en la forma de utilización de nuevas fuentes de energías que, una vez alcanzadas por una sociedad, logran su ascenso a otra etapa del proceso evolutivo”⁹, contradice su propia interpretación valorativa de las grandes culturas americanas antes de la llegada de los ibéricos, pues tendría que haber explicado cómo pudieron haberse saltado las etapas que describe o, al menos, sobre cuál revolución tecnológica se sustentaron. Cuando atribuye a dichas revoluciones el desencadenamiento de procesos civilizatorios generales, desmonta su visión acerca de que los latinoamericanos se transformaron en una cultura espuria.¹⁰ Por su condición americana se entendería el etnocentrismo explicativo y el subjetivismo (el cual no usa para explicar fenómenos extra americanos), pero resulta inapropiado para entender el proceso de esas nuevas configuraciones

8.- Ribeiro, Op. Cit., p.58

9.- *Ibíd.* Pp.24-25

10.- “Cada revolución tecnológica se expande a través de sucesivos procesos civilizatorios que al difundirse promueven transfiguraciones étnicas de los pueblos a los cuales alcanzan, remodelándolos a través de la fusión de razas, de la confluencia de culturas y de la integración económica, para incorporarlas en nuevas configuraciones histórico-culturales.” *Ibíd.*, p. 25

histórico-culturales de las que habla. Su texto está lleno de extraordinarias y claras descripciones de tan complicado proceso pero lejos de ayudarlo a definir la nueva configuración histórico-cultural, el subjetivismo doctrinario de su análisis lo llevó a dejar inconclusa una tarea de tanta importancia para la definición de la Civilización Latinoamericana y saltar, sin ninguna otra mediación en la construcción conceptual, a la idea de la Civilización Humana, la cual haría entonces inútil el proyecto de buscar la definición de la primera.¹¹

Helio Jaguaribe: América Latina no existe

El estudio dirigido por el brasileño Helio Jaguaribe, compilado en dos tomos patrocinados por la UNESCO, constituye un intento de analizar la historia desde la aparición del hombre y de la civilización, con base en un estudio de 16 civilizaciones escogidas, que van desde la Mesopotámica a la Occidental, incluyendo tres grandes civilizaciones precolombinas: la Maya, la Azteca y la Incaica. Se propuso, en primer lugar, investigar las principales condiciones y factores que influenciaron el surgimiento, el desarrollo y, en caso de haber ocurrido, su decadencia. En segundo lugar, realizar un análisis comparativo de tales condiciones y factores, con el fin de determinar dos grandes condiciones: una, si cada civilización se encuentra señalada por circunstancias únicas y singulares; otra, determinar si condiciones y factores parecidos dan lugar a resultados similares en las diferentes civilizaciones y tiempos históricos. En tercer lugar, analizar las civilizaciones estudiadas a partir del estudio sobre los pueblos, situación geográfica, el período histórico correspondiente y una breve descripción de la historia sociopolítica y cultural de

11.- Para una muestra de nuestro argumento, citamos a Ribeiro: “La macroetnia postromana de los pueblos ibéricos, que ya había resistido el prolongado dominio de los moros musulmanes africanizándose racial y culturalmente, debió pasar en América una prueba similar. Al ponerse en contacto con millones de indígenas y con otros tantos millones de negros sufrió una nueva transfiguración, enriqueciendo su patrimonio biológico y cultural por el mestizaje y la aculturación. Debió, sin embargo, impedir su desintegración a fin de imponer su lengua y su perfil cultural básico a las etnias que haría nacer. Esta hazaña fue cumplida por unos doscientos mil europeos que en el siglo xvi llegaron a dominar a millones de indios y negros, fundiéndolos en un complejo cultural diferente cuya extraordinaria uniformidad fue proporcionada por el cimiento ibérico” Ribeiro, *Op. Cit.* p. 67.

cada civilización. Los estudios asignados a investigadores especializados constituyeron para Jaguaribe un considerable acervo de información basada en datos empíricos confiables, a partir de los cuales se pueden deducir conclusiones importantes.¹²

Dentro de las conclusiones del análisis comparativo que realiza el coordinador de la obra y autor de los capítulos correspondientes a la Civilización Occidental, se encuentran las siguientes: primera: hay pruebas empíricas de que la *naturaleza humana* ha seguido siendo la misma, desde el *homo sapiens* a la actualidad, por lo que el hombre es siempre el mismo en lo que respecta a sus características psicofísicas. Segunda: la *condición humana* ha experimentado considerables variaciones desde el Paleolítico hasta nuestra civilización tecnológica. Tercera: las sociedades presentan características comunes, como el hecho de que el sistema social siempre se encuentra integrado por cuatro subsistemas: participativo, cultural, político y económico. Cuarta: las sociedades presentan ciertas diferencias profundas de acuerdo con sus respectivos subsistemas ya mencionados. Quinta: las civilizaciones presentan el mismo cuadro de identidades pues todas poseen la misma estructura básica de las sociedades y su evolución en el curso del tiempo, las cuales reduce a tres campos: cosmovisión, organización sociopolítica y el repertorio técnico. Sexta: de la combinación peculiar de los rasgos permanentes de la naturaleza humana con lo cambiante de la condición humana, concluye que varían de una civilización a otra, presentan rasgos distintos en sociedades distintas y esta combinación se manifiesta en ciertas características que son únicas en el surgimiento, desarrollo y decadencia de las civilizaciones, cuando se someten a relaciones de causa-efecto similares. Por lo tanto, las condiciones y factores similares dan por resultado consecuencias similares en civilizaciones diferentes y en tiempos históricos distintos.

En cuanto a la aparición de las civilizaciones, la *hipótesis explicativa*¹³ -que en el texto se transforma en una teoría explicativa- es la siguiente: las civilizaciones surgen cuando en las sociedades se encuentran cinco requerimientos básicos: primero: sólo cuando la originan sociedades civilizadas en el

12.- Jaguaribe, Helio: *Un estudio crítico de la historia*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002. Tomo II. p. 660

13.- Jaguaribe, H. Op. Cit. p. 666

sentido antropológico de la expresión. Segundo: cuando la nueva civilización posea un régimen élite-masas funcional, es decir, aquel capaz de lograr la obediencia sin tener que recurrir a medios coercitivos. Tercero: debe caracterizarse por generar una cultura específica y distinta de las anteriores, incluso si mantiene una relación cercana con una o más civilizaciones. Cuarto: una propensión sostenida de expansión cuyo fin es incorporar nuevos valores utilitarios, en condiciones naturales y operaciones favorables. Quinta: la ausencia de circunstancias adversas, de carácter natural o de abrumadoras fuerzas hostiles. El autor concluye con una condición: Todos estos requerimientos varían de un caso a otro según si se trata de civilizaciones primaria, secundaria de primer grado, del segundo o tercer grado.¹⁴ No nos corresponde en esta oportunidad abordar ni la crítica a la metodología ni detenernos en el análisis de cada uno de los requerimientos. Tampoco podemos abordar, en el contexto de este trabajo, otras de las conclusiones que consideramos relevantes, mucho más relacionadas con los datos empíricos analizados. Por ahora sólo nos basta considerar la conclusión central que el autor le da a la obra:

El progreso en la historia ha sido posible hasta ahora, en los dominios donde se ha alcanzado, debido a los cambios en los patrones culturales (...) La posible aparición de una civilización planetaria culturalmente unificada que se desarrolle a partir de la occidental tardía, la civilización china y los remanentes de las civilizaciones india e islámica, señala una tendencia, en el largo plazo histórico, a alcanzar el final de progreso y, en ese sentido, el fin de la historia (...) La poshistoria, si llegará a darse, será la condición de la humanidad cuando el fin del progreso constriña al hombre a la repetición o a la destrucción.¹⁵

Esta reveladora cita muestra que Jaguaribe no necesitaba de su propio método para estudiar la historia a partir de las civilizaciones. En realidad, el autor muestra que partía de manera a priori, de una teleología inmanente de facto, basada en el principio antrópico expuesto y aceptado por el autor al final de su obra, como bien lo señalara Cândido Mendes, uno de los asesores del proyecto de Jaguaribe.¹⁶ Los resultados empíricos analizados con la intención metodológica expuesta en la obra, no fun-

14.- Jaguaribe, Op. Cit., pp.661 y ss.

15.- *Ibid.* p.701-702

16.- Mendes, C. "Observaciones Generales a la Metodología" en Jaguaribe, H., *Un Estudio Crítico de la Historia*. P. 705

damentan su conclusión central que se transforma en un postulado: la perspectiva de una civilización planetaria, bajo un futuro gobierno universal controlado por las Naciones Unidas, en un hipotético largo plazo histórico. Si el pensador Brasileño está en lo cierto, que las civilizaciones surgen cuando en las sociedades se cumplen cinco requerimientos básicos, sólo la quinta condición, relativa a la ausencia de circunstancias adversas como la presencia de fuerzas hostiles, derrumba todo el edificio de su *hipótesis explicativa*, pues estas fuerzas abrumadoramente hostiles están presentes en el panorama mundial. Por otra parte, el surgimiento de una civilización planetaria culturalmente unificada a partir de la occidental tardía, la civilización china y los remanentes de las civilizaciones india e islámica, con los datos empíricos del mundo actual y los históricos aportados por los autores de los capítulos correspondientes a esas civilizaciones, sólo puede plantearse como ejercicio de futurología vacío de contenido, pues no es la tendencia actual de las tres civilizaciones mencionadas. Si de la segunda condición se tratase, la nueva civilización debería poseer un régimen élite-masas funcional, es decir, aquel capaz de lograr la obediencia sin tener que recurrir a medios coercitivos. La civilización planetaria basada en los tres componentes civilizacionales señalados, con la civilización occidental tardía como su columna vertebral, tampoco existe en la realidad, por lo que no cumple con la segunda condición para ser considerada una civilización.

En lo que nos interesa para el presente trabajo, la exclusión de la Civilización Africana, expuesta por uno de los más importantes historiadores africanos, Joseph Ki-Zerbo, de abultado y reconocido prestigio internacional, indica que esos datos empíricos no constituyeron su base de sustentación para sus conclusiones, ignorando por completo que ese autor dedicó un aparte del capítulo para explicar las condiciones de la civilización africana.¹⁷ En lo que respecta a la América Latina ocurre lo mismo, pues ignora la dilatada elaboración teórica desde una variedad de áreas del saber, lograda en este continente, mucha de talento Brasileño, que el norteamericano Samuel Huntington reconoce y cuya obra es conocida y citada por Jaguaribe. De haber aplicado su propia metodología para luego hacer el análisis comparativo, es decir, investigar las principales con-

17.- Ki-Zerbo, Joseph: "El África al Sur del Sahara". En Jaguaribe, Helio: *Un Estudio Crítico de la Historia*. II. Pp 235-312

diciones y factores que influenciaron el surgimiento, el desarrollo y, en caso de haber ocurrido, su decadencia, debió dedicarle un extenso estudio a la América surgida del contacto con el Europeo y el Africano, pues ya los precolombinos se habían ganado el grado civilizatorio otorgado por Jaguaribe como *conditio sine qua non*, para incorporarlas en su estudio.

Alfred Weber: El concepto de Rendimiento Cultural

Alfred Weber en su obra *Historia de la Cultura* (1935) concibe la historia como un gran movimiento unitario de progreso gradual, en el cual estarían insertas las civilizaciones como cuerpos históricos cerrados. Este hecho hace imprescindible conocer las formaciones de la estructura social y sus mutaciones, como forma de aproximación al estudio de las complejas constelaciones sociológicas que conforman la historia de la cultura del hombre. Frente al estudio de la historia esquematizado por edades o eras, se inclina por exponer el crecimiento y dislocación de las culturas, por su esencia y fisonomía características, colocándolas unas frente a otras, dentro del acontecer histórico universal. Se trata de *interpretar*, pero no en el sentido de la comprensión filosófica de las significaciones sino tan sólo la comprensión empírica de las formas y de las maneras de ser de las culturas, la captación de su movimiento y de su dirección, dentro de la dinámica total del proceso histórico. El asunto no consistiría en una concepción del *sentido* de la historia sino una interpretación de las esencialidades que se encuentran en ella, valiéndose de los medios sociológicos disponibles y hasta donde pudiesen ser utilizados. En su premisa filosófica se rechaza toda concepción del espíritu como una super-esfera trascendente que no esté ligada a la vida humana; todo trascendentalismo exmanente y también todo “espíritu objetivo”. Si bien le reconoce a las viejas filosofías y sociologías de la historia haber dado a la humanidad valiosos conocimientos acerca de ciertas grandes líneas irreversibles de evolución que recorren la historia, y sobre las que se podría presumir que se repetirán en el futuro. Sin embargo, todo ello sólo probaría la singularidad de cada momento histórico, en el cual se conjugan de forma inédita

las condiciones y las posibilidades en una cultura específica, formado con lo nuevo que crea la acción del hombre, con los materiales y fuerzas disponibles, en medio de las posibilidades existentes, en unas condiciones dadas.

Así como en la naturaleza viva no cabe un pronóstico exacto, de igual forma ocurre con toda acción humana creadora, tanto en su esencia como en su forma, pues rebasa los límites de la previsión.¹⁸ Al considerar la historia universal, el sociólogo e historiador parte de la pregunta acerca de lo ocurrido, atendiendo sobre todo a lo que había sucedido con la formación, el florecimiento y la decadencia de los estados. Las características de su análisis sistemático-estructural o análisis sociológico-histórico serían las siguientes: en primer lugar, se busca ordenar esa multitud de hechos para ver cómo esas culturas se han ido elaborando sucesivamente. Segundo, se trata de colocarlas en el camino general que lleva la historia. Tercero, se rastrea el proceso de su vida en ese camino general y se comprenden sus respectivos aportes al progreso total, marco dentro del cual se puede abstraer el concepto de *Rendimiento Cultural*. Cuarto, esta tarea debe desarrollarse presidida por la intención de comprender la esencia y el destino de cada una de las culturas. Finalmente, el propósito es comprender cómo dicho movimiento histórico (la humanidad arrastrada en su cauce) ha conducido a la situación en que estamos actualmente.

18.- Weber, Alfred (1935): *Historia de la Cultura*. Fondo de Cultura Económica. México. 1985, p. 12.

Las ventajas que para el autor tiene esta metodología las resume en tres resultados esperados. 1.- Se podría contemplar en su justo lugar las figuras individuales creadoras y sus obras en su actuación incommensurable. 2.- Con ello se facilitaría una mejor comprensión e inteligencia respecto de sus características, del momento de su aparición y de su importancia para la historia de la cultura. 3.- Ayudaría a comprender la situación cultural a la que esa corriente histórica general conduce cuando se parte de la abundancia de las formas, ordenadas, mutuamente relacionadas y analizadas.

Bien que el concepto de Rendimiento Cultural queda implícito, el autor lo utiliza en el estudio de las grandes civilizaciones, en particular cuando considera a las civilizaciones de Egipto y Babilonia como el inicio o arranque de las altas culturas primarias. Dice Weber que desde el principio del neolí-

tico se habría operado una transformación del hombre prehistórico; la revolución geológica ocurrida en Europa, Asia y nordeste de África habría traído consigo el período o época propiamente histórica de la humanidad, lo cual engendró una serie de etapas y episodios que harían comprensible el origen de sus primeros *rendimientos culturales*. Se trata del surgimiento, hacia el 3500 aproximadamente, de las altas culturas que iluminan sobre la sucesión de las mismas. El factor decisivo que hizo época habría ocurrido cuando las tribus nómadas ganaderas procedentes de Asia central comienzan a irrumpir en el Turquestán occidental, cuando los criadores de ganado vacuno se sitúan en los pueblos rurales sustentados en la agricultura como una nueva capa social con capacidad de organización racional que funda un Estado, hecho que habría dado comienzo a la historia humana, con la organización y la canalización de los deltas del Nilo, del Eufrates y del Tigris. Por otra parte, con el dominio del animal, se forma un tipo muy distinto de sus antecesores: se genera el hombre ganadero. Estos dos hechos, la dominación del animal y la canalización de los deltas, son considerados por el sociólogo alemán como tareas racionalizables desde el punto de vista de la evolución geográfica, pues precisamente se había iniciado por el proceso de creciente desecación de dichas comarcas. Esta historia humana produjo con increíble celeridad dos altas culturas: la Egipcia y la Babilónica. Estas serían el resultado, en cuanto rendimiento cultural, de los productos culturales universales que habría aportado este tipo de hombre ganadero y agricultor, diestro en el cálculo y creador de la dominación estatal.

Por otra parte, el autor sostiene que los portadores del destino histórico, los agentes de los acontecimientos, los modeladores sociales y grandes creadores de culturas, son pueblos indiscutiblemente dominadores, señoriales. La verdadera historia y sus fundaciones empiezan con ellos y explica que en la mayor parte de ese período (tres milenios y medio) el hombre sigue siendo aquello que era hace más de veinte mil años. Dice el sociólogo alemán que no es casual que todas las religiones mundiales hayan surgido en la primera “gran tormenta” de este período. El dominio sobre la naturaleza mediante la agricultura y la domesticación de animales, en particular el ganado vacuno y caballar, constituyó la base material para convertirse en agente dominador de lo humano, de hacerse pueblo conquistador. Se pueden encontrar algunos rasgos comunes de las altas culturas primarias -según la clasificación sociológica Alfredweberiana- que constituyen culturas producidas por criadores de ganado, todavía

como cuerpos formados mágicamente y, por lo tanto, también cuerpos trabados y mantenidos por una intensa cohesión. El magismo se va abriendo camino y prevalece pero se volatiliza sólo con la formación de las culturas secundarias de Occidente. El magismo le aproxima su destino a la intemporalidad propia de los primitivos pero les proporciona longevidad, se trata del intento humano por dominar las fuerzas oscuras e ininteligibles. ¿Y cómo entran los grandes pueblos en la historia? Dice Weber:

Al parecer, podemos decir, respecto de las épocas de entrada de los grandes pueblos en la historia, que ocurre el siguiente fenómeno: partiendo de una constelación inicial se constituye la sustancia étnico-espiritual en algo fijado; y así, viene a crearse una especie de entelequia anímica, que, análogamente a una magnitud biológica, trata de desarrollarse en todas direcciones y a través de las sucesivas épocas. Y esas entelequias anímicas, en determinados momentos, pueden sucumbir, ser engendradas de nuevo, o dejar el sitio a otras.¹⁹

El autor lo concibe en una dinámica particular, como un movimiento cultural progresivo, que desde sus inicios, proporciona a la humanidad los utensilios para relacionarse con la naturaleza pero que más tarde se configura como un cuerpo general para la vida, constituido por los avíos para un dominio espiritual gradual sobre el medio ambiente, que se extiende al dominio teórico-intelectual de la existencia, un proceso que aumenta también de manera gradual. Se trataría entonces de la dominación intelectual y teórica de la existencia, cada vez más intensa y desarrollada, que le permiten al hombre aproximarse a la comprensión de todas las fuerzas de la vida. Visto como proceso, se puede reconstruir teóricamente en fases del proceso unitario de la historia universal.²⁰ El pensador alemán aclara que el acontecer humano se encuentra articulado en la cultura como totalidad, en cada una de las estructuras sociales que la conforman y como parte de una corriente unitaria a la que llama el proceso civilizador.²¹ Es así como se entiende la cultura en el concepto de movimiento

19.- Weber, *Op. Cit.* p. 17

20.- *Ibid.* p. 16

21.- “Pues bien, este *proceso civilizador* (...) que cruza el devenir histórico y que es el soporte del mismo, no significa otra cosa que el ofrecimiento de una serie variable de medios para la construcción social, un mundo transformado de objetos físicos y espirituales para la total formación psicológica y espiritual. Y, de tal suerte, ocurre que a través de ambas cosas -es decir, a través de esos productos materiales y espirituales- se crea un contorno, o sea, un mundo en derredor, modificado en cada momento, en el cual se hallan insertas la voluntad y la conducta culturales.” (...) significan el complejo de vida frente al cual se encuentra dicha voluntad de cultura en cada nueva constelación histórico sociológica en lo que se refiere a la labor de configuración espiritual y a la actitud que vaya a tomar respecto de su vida.” *Ibid.* p. 16

progresivo de la historia o corriente histórica total, conformado por la creación constante de nuevas formas -tanto singulares como de conjunto- de productos materiales y espirituales que generan las nuevas configuraciones y actitudes frente a los elementos de vida y frente al destino.

Cada nueva actitud trata de modificar la cultura anterior o crear una nueva fisonomía de la cultura, condicionada por factores étnicos, económicos y sociales pero también condicionada por los factores naturales, por los datos de la cualidad materna del paisaje de la que hablaba Spengler. En esta explicación se reconoce el surgimiento de una alta cultura cuando se produce la extraordinaria combinación de la realización de la voluntad anímico-espiritual con actitudes y obras. Por otra parte, una cultura incipiente o una semicultura, puede ser definida cuando el hombre actúa, forma y configura, partiendo de un tipo de constitución anímica que consiste exclusivamente en luchar con lo demoníaco del mundo, sin tener conocimiento de una más alta posibilidad de perfeccionamiento superador.²² Bajo esta definición ubica a los pueblos jóvenes o rejuvenecidos por la mezcla con otros, que todavía no han dado grandes rendimientos culturales.

22.- Weber, Op. Cit., p. 17

Comentarios finales

Volvamos a nuestra pregunta original reformulada: ¿cómo es la Civilización Latinoamericana? Si tomamos como punto de partida las definiciones parciales y contradictorias de Ribeiro y las reformulamos, encontramos que los latinoamericanos son hoy, al menos, el producto de más de dos mil años de latinidad, por la filiación directa con la macroetnia postromana de los pueblos ibéricos que, a su vez, ya había resistido el prolongado dominio de los moros musulmanes, africanizada racial y culturalmente. Al ponerse en contacto en su expansión salvacionista, con millones de indígenas de

civilizaciones primarias (admitidas por Helio Jaguaribe como aquellas caracterizadas por su total y absoluta originalidad que dieron origen a otras civilizaciones, que a su vez serían la matriz para el resto de la humanidad), y con otros tantos millones de negros africanos, emparentados con otra civilización primaria como fue la Egipcia²³, el europeo ibérico sufrió una nueva transfiguración, tanto como la sufrida por los pueblos originarios de América y los pueblos negros provenientes de África. La nueva etnia resultante dio origen a una civilización, tan vieja como las más antiguas en lo que respecta a su cultura pero, a la vez, tan nueva en cuanto a etnias como los pueblos jóvenes más recientes, con un patrimonio biológico y cultural enriqueciendo por el mestizaje continuo, en oleadas sucesivas -proceso que llega a su sexta centuria- aderezada con la herencia que la remozca cada día más con múltiples patrimonios culturales, tanto por las mezclas internas como por nuevos elementos de diversas culturas que llegan continuamente al continente americano.

América Latina expresa esa singularidad de cada momento histórico del que hablaba Weber, en el cual se conjugan de forma inédita -en unas condiciones dadas- las posibilidades en una cultura específica, creada novedosamente por la acción humana con los materiales y fuerzas disponibles, en medio de las posibilidades existentes. Si efectivamente, toda acción humana creadora rebasa los límites de la previsión, en su esencia y en su forma, más que sólo vástago de civilizaciones longevas, América Latina es un complejo cultural diferenciado de una extraordinaria riqueza, que no puede ser negada como civilización por arcaicos e insuficientes paradigmas para abordar una realidad tan extraordinaria y mucho menos subsumirla desdibujada bajo el amparo del *principio antrópico*, en la nueva teleología del fin de la historia. Es una realidad étnica, cultural y civilizacional, una constelación socio-histórica viva que tiende a nuevos y más complejas configuraciones, por las migraciones internas de los pueblos que la conforman, por las continuas migraciones latinoamericanas hacia el norte del continente y hacia una Europa unificada y por las migraciones del continente asiático y el mundo árabe, que le brindan nuevas configuraciones.

23.- Para una demostración basada en hechos históricos de la vinculación con las culturas primarias, véase: González Ordosgoiti, E: América Latina como Civilización. SOBICAIN. II Congreso Bíblico Nacional. 1999.

¿Qué es entonces lo que nos divide en cuanto a nuestra propia definición? Quizás el esfuerzo de esta civilización es sistematizar cuál ha sido su *Rendimiento Cultural*, a partir de los productos culturales que ya son ampliamente reconocidos en el campo de las artes, la música, la lengua y las letras, la arquitectura y el urbanismo, su vínculo con la naturaleza, su vida multicultural, sus productos y recursos naturales, su paisaje, su pensamiento, su filosofía, su organización sociopolítica y repertorio científico-técnico. Quizás lo que nos divida sea nuestra propia incompreensión sobre lo que la historia ha hecho de nosotros y lo que nosotros hemos realizado en esa corriente de la histórica. Sin embargo, mientras nos ponemos de acuerdo, somos una realidad cultural reconocida por otros y definida como tal. Nuestra religión cristiana, enriquecida por el sincretismo de múltiples creencias de aproximación a lo mágico y lo divino -siguiendo a Weber-, nos vincula directamente con aquella “gran tormenta” del período que corresponde al tercer hombre que comenzó a dar sus primeros rendimientos culturales. Los que el autor llama los portadores del destino histórico, los agentes de los acontecimientos, los modeladores sociales y grandes creadores de culturas. Parafraseando al pensador alemán, hacemos parte de un complejo de vida frente al cual se encuentra una voluntad de cultura, de esa que en cada nueva constelación socio-histórica se refiere a la labor de configuración espiritual y a la actitud que vaya a tomar respecto de su vida.

Es por ello que un enfoque como el de *Rendimiento Cultural* permitiría, en primer lugar, superar el obstáculo epistemológico que supone tan difícil tarea conceptual de alcanzar una definición teórica sobre el concepto de Civilización Latinoamericana, coloca el análisis en un nivel mucho más elevado de interpretación que no presume paradigmas rígidos que parten de postulados definidos a priori por el sujeto que busca conocer. En segundo lugar, facilitaría las comparaciones y clasificaciones, al poder ordenar esa multitud de hechos que configuran a las distintas culturas y civilizaciones, en una visión mucho más clara y concreta. En tercer lugar, al estudiarnos como constelación socio-histórica que hace parte de la historia de la humanidad, permitiría colocarnos en ese camino general que quizás nos podría ayudar a comprendernos con nuestros respectivos aportes a la humanidad. En cuarto lugar, esta tarea debería desarrollarse presidida por la intención de comprender la esencia y el destino de cada

una de las culturas y sociedades que conforman nuestra civilización específica, y, por último, intentar comprender cómo, en la historia de las civilizaciones de las cuales hemos bebido su sangre, entendemos nuestra propia presencia actual. Quizás encontremos con humildad -como nos definió Weber- que seguimos siendo sólo pueblos jóvenes o rejuvenecidos por la mezcla con otros, que todavía no hemos dado grandes rendimientos culturales pero, en todo caso, se trataría de las conclusiones de un serio y riguroso estudio que aún está por realizarse y sobre el cual ya existe un largo camino andado.

Referencias

- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ ORDOSGOITTI, E. (1997). *Diez Ensayos de Cultura Venezolana*. Caracas: Tropykos.
- _____. (1999). ¿Cuánto queda de América Latina a la luz de las nuevas etnicidades? Apuntes étnicos para una filosofía de la historia. En *Tierra Firme*. N° 67. Año 17. Vol. XVII. Pp. 511-531,1999. Caracas.
- _____. (s/f). *América Latina como Civilización*. SOBICAIN. II Congreso Bíblico Nacional. Mimeo.
- HUNTINGTON, S. (1997). *El Choque de Civilizaciones*. Barcelona: Paidós.
- JAGUARIBE, H. (2002). *Un estudio crítico de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica. (II tomos).
- KI-ZERBO, J. El África al Sur del Sahara. En Jaguaribe, H. *Un Estudio Crítico de la Historia*. (pp 235-312).
- MENDES, C. Observaciones Generales a la Metodología. En Jaguaribe, H. *Un Estudio Crítico de la Historia*. (pp 705-713).
- RIBEIRO, D. (1992). *Las Américas y la Civilización*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- _____. (1969). *El Proceso Civilizatorio*. Caracas: UCV.
- SPENGLER, O. (1958). *La Decadencia de Occidente. Bosquejo de una morfología de la Historia Universal*. Tomo I. España: Espasa.
- TOYNBEE, A. J. (1965). *A study of History*. Abridgment of volumes vii-x by D.C. Somervell. NY: Dell Publishing Co. Inc. (vol. 1 y 2)
- WEBER, A. (1935). *Historia de la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VÉLIZ, C. (1994). *The New World of the Gothic Fox*. Universidad de California.

RESUMEN

El tema de la religión ha sido un asunto de gran importancia para el hombre. Ha estado presente en las preocupaciones de muchos filósofos, entre ellos Wittgenstein. Para él, la religión estuvo siempre presente en la mayoría de sus escritos, aunque no haya hecho de ello una constante y tampoco hiciera un tratamiento o análisis sistemático del mismo. Sin embargo, no tenemos duda de que la cuestión religiosa fue algo latente en su filosofía y siempre la consideró con gran respeto, lo que le llevó -según algunos teóricos- a una extraña posición ante la misma: la del no creyente religioso, aunque otros consideren que si puede considerársele como creyente. Lo que si estamos seguros es que el tema estuvo presente en toda su filosofía, a pesar de las diferencias que pudieran considerarse entre su primer período (el *Tractatus*) y lo que suele llamarse su segunda filosofía. La metodología que utilizaremos es de carácter analítico-hermenéutico, puesto que analizaremos algunos textos correspondientes a sus dos períodos, sobre todo algunos párrafos del *Tractatus*, de las Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa y de las Investigaciones Filosóficas, a fin de evidenciar que el concepto de religión que inicialmente Wittgenstein introduce en el *Tractatus* puede verse como un continuun entre sus dos filosofías, a pesar de las divergencias que pudieran presentarse, especialmente en sus concepciones del significado y de la tarea de la filosofía.

PALABRAS CLAVE: RELIGIÓN, WITTGENSTEIN,
CREENCIA RELIGIOSA.

EL CONCEPTO DE RELIGIÓN EN WITTGENSTEIN

NANCY NÚÑEZ

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Filosofía
nnunezm@cantvvn.net

Hay autores que difieren sobre la enseñanza católica de Wittgenstein; hay quienes dicen que fue criado bajo los preceptos católicos de su madre, mientras que otros dicen que no fue así y que más bien estuvo signado por la religión protestante de su padre. Asimismo, hay quienes consideran que nunca pudo librarse de su ascendencia judía. Según comentarios de algunos de sus biógrafos, fue su hermana Margarethe, a través de las conversaciones que mantenía con él, la responsable de que el filósofo acabara perdiendo su fe infantil. Unos pocos años más tarde, se avivó nuevamente en él el interés por lo religioso. Como una manera de ilustrar la actitud de Wittgenstein hacia la religión, Monk hace el comentario que G.E.M. Anscombe escribe en su libro *Ludwig Wittgenstein: Philosophy*, que en una oportunidad, éste estaba conversando con su hermano Paul y “ambos hablaban y decidieron que su religión era toda un sinsentido” (1995: 395). Es muy probable, me parece, que Wittgenstein estuviera usando la expresión ‘sinsentido’ tal como lo hace en el *Tractatus*, cuando dice que tanto los juicios éticos, religiosos como los estéticos son ‘sinsentidos’ (aunque hace la salvedad de que no son ‘carentes de sentido’). (1922). Sin embargo, a pesar de no tener un consenso sobre este tema, en lo que si creo que todos podríamos estar de acuerdo es en la posición que Wittgenstein siempre tuvo al respecto: una actitud de respeto con todas las cosas que tuvieran que tener alguna relación con lo religioso.

Sin embargo, este mismo respeto, consideración y casi veneración por la acción religiosa fue lo que llevó a Wittgenstein -a modo de ver de Jareño- al sinuoso y ambiguo territorio del *no-creyente religioso* (o del religioso *sui generis*), ya que la religión no habla o no tiene que ver con una realidad distinta a la realidad. La religión es *acción religiosa*, y tiene coincidencias y similitudes con algunos comportamientos humanos y es precisamente, por dicha coincidencia, por la cual parecen exigir una interpretación sistemática. Lo más importante de ella está precisamente en esa relación íntima que mantiene con otras manifestaciones o actividades de los hombres y con formas de conducta que conforman nuestra forma de vida; de allí que Wittgenstein lo podría considerar una certeza religiosa sería, principios de acción que son productos de la propia acción, en tanto que ella es expresión y un resultado de la relación de nuestro interactuar con las demás personas de nuestro entorno.

Ahora, cabría preguntarnos ¿cómo podríamos decir que Wittgenstein no es religioso, o que es un no-creyente religioso? ¿Cómo podríamos albergar dudas sobre su religiosidad? Cuando nos encontramos con una gran cantidad de expresiones en sus escritos como: “*Dios, deja que tenga una relación contigo, en la que pueda ser feliz con mi trabajo; ¡Doy gracias a Dios por haber venido a la soledad de Noruega!*” y muchas otras en el mismo tono (1991). Aquí, podríamos estar de acuerdo con Malcolm, cuando dice que Wittgenstein no era no era una persona religiosa, en el sentido usual de la palabra, como de un hombre apegado a la iglesia y a sus preceptos, porque Wittgenstein no era un hombre de iglesia. Sin embargo, tal como el mismo Malcolm señala, el que no fuera religioso por ello no es tan obvio, sobre todo por la religiosidad, que es lo que nos interesa, en su relación personal con el misterio (Reguera, 1991: 294). De la misma manera, von Wright tampoco sabe decidir si se podría calificar de ‘religioso’ a Wittgenstein en el sentido usual de la palabra, porque “*ciertamente no profesaba la fe cristiana, pero tampoco su visión de la vida era no-cristiana, pagana, como la de Goethe*” (1995: 32).

Creo importante traer acá la recomendación de Reguera, quien nos dice en la Introducción de los *Diarios Secretos*, que no debemos confundir religión (credo, rito, magisterio) o religiosidad (relación personal con el misterio) con mística (intuición o sentimientos inefables respecto a lo misterioso), aunque el fondo religioso (de religiosidad, no de religión) de la mística es a todas luces innegable en la época en que Wittgenstein estaba en la guerra (1991: 202). Así, si aceptamos que Wittgenstein no es un hombre de iglesia, que comulgue con credos y dogmas, sino de un hombre comprometido con su hacer personal, con sus acciones individuales (pero en aras de otros), entonces, tenemos que decir que más que de un Wittgenstein religioso es menester hablar de Wittgenstein como alguien comprometido con la religiosidad. El cambio radical de vida que esto supone, es también un planteamiento radical de su sentido, y esto, a su vez, una instancia religiosa. En todo ello fue coherente con lo que pensaba. Su pensamiento también fue coherente con su vida.

Tal como lo señalé antes, el carácter religioso (de religiosidad, no de religión) de la mística está presente en todo momento, cuando Wittgenstein estaba sirviendo en la guerra. En esta época, Witt-

Wittgenstein acude constantemente a Dios cuando tiene problemas: en sus *Diarios Secretos*, cuando se encuentra trabajando en una fábrica -durante su servicio en la I Guerra Mundial- las referencias a Dios casi no existen, pero cuando se encuentra en el medio de una batalla, las referencias son diarias: que Dios le asista, proteja, ayude a vivir, esté con él, le dé fortaleza; asimismo, cuando se encuentra sumido en depresiones, pide a Dios que le dé fuerzas, fortaleza interior, ánimo alegre, lo salve, etc.; cuando no siente deseos de trabajar intelectualmente, que Dios lo ayude, lo redima, lo mejore, lo convierta en un ser humano, entrega su alma a Dios (amén) en sus miserias morales (1991: 209).

Asimismo, Wittgenstein escribió en sus *Diarios*: “*me gustaría discutir con Dios*”. ¿A quien no, podríamos decir, le gustaría discutir con Dios cara a cara? Al respecto, Reguera comenta que Dios hubiera sido el interlocutor natural de Wittgenstein, por su modo natural, su pensar en un pensamiento religioso, aunque sin dogmas, ni iglesias, ni religión siquiera. Porque una cosa es ser creyente, otra pensar sobre el sentido de la religión y otra sería dar un último sentido religioso al pensar. Wittgenstein se diferencia de esa gran mayoría de filósofos laicos, que se han adheridos a ésta última. Y lo que han hecho ha sido una traslación a conceptos de metáforas místicas previas, las cuales estaban más ancladas que ellos en el espíritu humano.

La comprensión de Dios como juez absoluto, que dominó siempre en Wittgenstein, vendría siendo como la gratuidad exenta de la lógica -en su primer período- (la necesidad última que preside el ejercicio normativo de las leyes de la lógica) o las de la gramática (en su segundo período); ambas son las instancias últimas ex lege de toda regulación o legaliformidad del mundo ordenado por ellas; asimismo, en Wittgenstein, ambas parecen de un género superior a los hechos: la forma lógica, y la gramatical, constituye un criterio de juicio absoluto para el diseño del mundo.

Así, cuando en el *Tractatus* dice:

Nosotros sentimos que incluso si todas las posibles cuestiones científicas pudieran responderse, el problema de nuestra vida no habría sido más penetrado, y precisamente ésta es la respuesta.

La solución del problema de la vida está en la desaparición del problema

(¿No es ésta la razón de que los hombres que han llegado a ver claro el sentido de la vida, después de mucho dudar, no sepan decir en qué consiste este sentido?). (1922: 6.52, 6.521)

Y en su *Diario Filosófico*, del día 8-7-16: “*Creer en Dios quiere decir ver que con los hechos del mundo no basta*”, (1961) nos está diciendo que los individuos nos encontramos permanentemente indefensos ante la ciencia, porque ella nos deja con preguntas sin respuestas¹.

También encontramos que en su *Diario Filosófico*, el 11 de junio de 1916, escribe: “*¿Qué sé sobre Dios y la finalidad de la vida?*” (1961). Esta pregunta se nos presenta como una manera de interrogarnos acerca de cómo nosotros nos relacionamos con nuestra realidad; es decir, en la medida en que un individuo, dentro de un sistema argumentativo, mediante un proceso lógico, cuando llega a lo que podría considerarse como el límite de la descripción, entonces hace sugerencias u opiniones que podrían afectarnos de una forma general.

Asimismo, al Wittgenstein relacionar el sentido de la vida con Dios, pareciera entonces que de ello depende la felicidad con Dios. Así, vemos cuando nos dice que no es posible que podamos independizarnos de Dios: “*Sea como fuere, en algún sentido y en cualquier caso somos dependientes, y a aquello de lo que dependemos podemos llamarlo Dios*” (1961). Sin embargo, Wittgenstein pareciera no dar el paso definitivo para afirmar la existencia de Dios; es por ello que algunos de sus teóricos dudan en adjudicarle una denominación al respecto, ya que los límites que pudieran existir entre alguien que es un religioso -a secas- y un creyente no están del todo claros. Al respecto, dice Jareño: “*Por eso, al salto de la fe le subyace la experiencia de la globalidad, de comprender la conexión existente entre todos los hechos, conexión que en realidad es el resultado de nuestra actitud hacia ellos*” (2001: 62-63).

Pero este sentido de la vida no está en el mundo, puesto que Dios no se manifiesta en el mundo: “*Cómo sea el mundo, es completamente indiferente para lo que está más alto. Dios no se revela en el mundo*”

1.- Aquí se manifiesta una clara influencia de Tolstói, quien decía que cuando nos apegamos a lo científico, nos encontramos que la ciencia siempre está dejando alguna cosa sin explicación, y que probablemente, ello sea lo de más interés.

(1922: 6.432). Así, para Wittgenstein, vivir feliz es vivir en el espíritu, es decir, una renuncia a influir en las circunstancias; hay que dejar de intentar de cambiar a los hechos y aceptarlos tal como se nos presentan, así estamos dejando de influir en nuestro destino; de esta manera, renunciamos a las pasiones y a todas las demás cosas que pudieran darse en los deseos *carnales*, lo que hace que podamos comprender de una mejor manera lo que es la finalidad de la vida.

A propósito de Dios, Malcolm dice que Wittgenstein en una oportunidad le comentó que él pensaba que podía comprender la concepción de Dios en tanto estaba envuelta en la conciencia del propio pecado y culpa. También añadió que no podía comprender la concepción de Dios como creador. Malcolm sugiere que las ideas de juicio divino, perdón y redención eran en cierto modo inteligible para Wittgenstein, puesto que éste las asociaba en su mente con sentimientos de disgusto consigo mismo, así como a un fuerte anhelo de pureza y a un gran sentido de la impotencia del hombre para mejorarse. De esta manera, Malcolm considera que para Wittgenstein la religión era una forma de vida de la que él no participaba, pero con la que simpatizaba y por la que estaba muy interesado, y la creencia religiosa, como *‘basada en cualidades de carácter y de voluntad que él no poseía* (1995: 70-71). Asimismo, Malcolm cuenta que Wittgenstein tuvo muchos pensamientos religiosos, *“pero que los pensamientos religiosos no figuran en su tratamiento detallado de los problemas filosóficos”*. Esto podría parecer, según él, que cuando Wittgenstein habló de ver esos problemas filosóficos desde un punto de vista religioso, no quiso significar que él los estaba concibiendo como problemas religiosos, sino que ellos eran similares, entre su concepción de la filosofía y algunas cosas que son características del pensamiento religioso. Aquí Russell se está refiriendo a una conversación que sostuvo Wittgenstein con su amigo Drury a quien le dijo: *No soy una persona religiosa pero no puedo evitar ver todos los problemas desde un punto de vista religioso”* (Drury, 1989: 166).

Este comentario de Malcolm lejos de deslegimitar lo que estamos proponiendo, consideramos que refuerza lo que estamos manteniendo en este trabajo; a pesar de que no podemos decir que Wittgenstein sea un hombre religioso en el sentido literal de la palabra, es completamente legítimo hablar

de una auténtica religiosidad en Wittgenstein puesto que no puede decirse que “él se haya tomado la mística como una mera catarsis intelectual, sino como el culmen de su sistema de pensamientos” (Reguera, 1991: 202), tal como se muestra en el *Tractatus*; posteriormente, esta religiosidad se traduce en una “forma de vida”.

Es por ello que la religión no podía separarse de la conciencia de sus propios fracasos. Así, para él ser infeliz era encontrar las faltas en uno mismo, de la misma manera en que la miseria de una persona sólo puede ser una consecuencia de la propia ‘bajeza y corrupción’; de esta manera, **ser religioso consistía en reconocer la propia indignidad y asumir la responsabilidad de corregirla.**

Con ello está corroborando su tesis en el *Tractatus* (1922: 5.621, 5.63, 5.632, 5.64):

Mundo y vida son una sola cosa.

Yo soy mi mundo (el microcosmos).

El sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite del mundo.

Vemos aquí como el solipsismo llevado estrictamente coincide con el puro realismo. El yo del solipsismo se reduce a un punto inextenso y queda la realidad coordinada con él.²

2.- En estos párrafos se nota la influencia del realismo de Frege, el cual -como lo señala muy acertadamente Monk- coincide con el idealismo de Schopenhauer y el solipsismo de Weininger.

Esta es una forma de pensar que en cierta forma reafirma el individualismo religioso de Wittgenstein. Así, cuando dice: Yo soy mi mundo, entonces está aceptando que si no se siente feliz en el mundo, es porque necesita cambiar él mismo, esa sería la única forma de poder hacer algo que pudiera ser determinante. Es por ello, que después de dejar su preocupación por la publicación de su libro (el *Tractatus*) en manos de Russell y después de haber recibido su diploma que lo acreditaba como maestro, se decide a hacer lo que para él era lo más importante en ese momento: intentar cambiar su infelicidad en la búsqueda de lo que lo pudiera convertir en un ‘hombre feliz’.

Esta vida ‘feliz’, la vida ‘correcta’, es para Wittgenstein, un tipo de vida como la que lleva un asceta, quien ama y disfruta la vida sin que pueda ser frenado por las condiciones que ella pudiera im-

ponerle, es decir, que las condiciones -sean ellas adversas o favorables- no entorpecen su camino. Esto trae varias consecuencias, pues el concepto de vida feliz se relaciona con otros, los cuales al articularse dan una imagen o representación adecuada de lo que Wittgenstein considera que es a lo que él quiere referirse cuando se está refiriendo a la ética. Estas consideraciones se dan en relación con las formas de percibir que tiene Wittgenstein de la experiencia religiosa. Es decir, que aceptamos algo que nos viene dado precisamente como imponiéndose a nuestra voluntad individual, como algo ajeno a ella. Ahora, negar la voluntad no significa, en los términos en que Wittgenstein usa la idea, no hacer nada. “El ‘no desear’ es, en cierto sentido, lo bueno” (29-07-1916) (1961). Ello es así, puesto que aceptamos que la vida es como es, aún cuando en muchos momentos nuestros deseos no logran cumplirse y no por ello nos vemos impelidos a convertimos en personas infelices; de este modo, aceptamos las cosas buenas y malas que nos pasan como algo que nos deparó el destino, como cosas naturales que tenían que sucedernos, lo que hace que no coloquemos nuestras intenciones más allá de lo que los hechos de nuestra realidad nos pudieran ofrecer. Los individuos adoptamos una especie de pasividad frente a los hechos, nos mantenemos imperturbables frente a ellos, los cuales están en constante movimiento, porque tal como lo dice Wittgenstein en la *Conferencia sobre ética*, nosotros estamos seguros ‘suceda lo que suceda’. De allí entonces, que no temamos a los hechos o estados de cosas, cuando los reconocemos como *sub specie aeterni*; es decir, cuando los vemos bajo una mirada mística, lo que podemos hacer cuando somos capaces de ver el desarrollo de los hechos o estados de cosas desde una perspectiva diferente, lo que nos permite que podamos contemplar el mundo con asombro y perplejidad, puesto que nos asombra que él mismo exista, y que él pueda verse como algo que engloba una experiencia de todas las cosas, es decir, una experiencia del mundo como un todo (Jareño, 2001: 56-57).

Así, lo que hace que podamos hablar de ‘*vida feliz*’ es la concordancia con el mundo; el hecho de que no podamos sentir deseos por alguna cosa no quiere decir que no tenemos voluntad o que nuestra voluntad es nula, sino que se trata de una negación, la cual es para Wittgenstein una aceptación. De esta manera, puede considerarse que si nosotros logramos que se satisfagan nuestros deseos o aspiraciones, entonces, ello significa una gracia del destino. Es así, como lo señala Jareño, que “no nos resulta

extraño el significado y valor religioso de la citada aceptación cuando por ejemplo, hablamos de la presencia y actuación de una Divinidad providente” (2001: 57).

En 1929, cuando Wittgenstein ha retornado a Cambridge, después de su estadía en Noruega, le cuenta a Drury que él no se dedicó a escribir sobre filosofía, sino que pasó ese tiempo orando, rezando. Pero, cuando éste le comenta sobre su intención de convertirse en sacerdote, Wittgenstein le dijo:

Piensa, Drury, que esto podría significar que tendrías que tener que dar un sermón cada semana, pero tú no podrías hacerlo. Yo podría estar temeroso de que trataras de dar alguna suerte de justificación para las creencias cristianas como si alguna suerte de prueba fuera necesaria. El simbolismo del catolicismo es maravilloso detrás de las palabras, pero cualquier intento de hacerlo dentro de un sistema filosófico es ofensivo. Todas las religiones son maravillosas, al mismo nivel de las más primitivas tribus. Las maneras en que la gente expresa sus sentimientos religiosos difieren enormemente.

...Pero recuerda que el cristianismo no es algo que consista en decir una serie, un montón de oraciones; en efecto, nosotros estamos diciendo, no haciendo eso. Si tú y yo vivimos vidas religiosas, esto no debe ser que nosotros hablamos mucho acerca de religión, sino que nuestra manera de vida es diferente. Esta es mi creencia de que solamente si tú tratas de ser útil a otras personas podrías encontrar al final una vía para llegar a Dios. (Malcolm, 1995: 11)

Como vemos en el párrafo anterior, Wittgenstein concibe la religión, o la religiosidad en una persona como una forma de vida; en la medida en que somos útiles a los demás podemos pensar en una manera de poder llegar a Dios. No se trata de hablar acerca de religión, sino de actuar de una manera distinta y que la misma pueda ser vista como una forma de vida que pueda ser de utilidad a otros individuos. Al igual que Kierkegaard, Wittgenstein también era de la opinión de que la religión era algo irracional, pero también, para ambos, la religión va significa un paso adelante, una superación de lo mundano; es así como a través de ella podemos lograr alcanzar un mundo mejor, al cual no podríamos acceder por medio de la razón. De allí que consideren que la religión es una manera de ver la vida como algo nuevo, o como una vida nueva, la cual es un producto o una consecuencia de un acto de

voluntad y compromiso, y que la misma es una búsqueda de una vida mejor en aras del bienestar del otro. El cambio radical de vida que esto supone, supone también un planteamiento radical de su sentido, y esto, a su vez, una instancia religiosa. En todo ello fue coherente con lo que pensaba, así como también su pensamiento también fue coherente con su vida; de aquí que podamos decir que Wittgenstein fue un coherente con su hacer y su decir, y rechazaba esa actitud de algunas personas que hasta gritan palabras y frases de oraciones pero que no alteran la manera de comportarse en sus vidas.

La vida “feliz”, la vida “correcta” es, para Wittgenstein, un tipo de vida como la que lleva un asceta, quien ama y disfruta la vida sin que pueda ser frenado por las condiciones que ella pudiera imponerle, es decir, que las condiciones -sean ellas adversas o favorables- no entorpecen su camino. Esto trae varias consecuencias, pues el concepto de vida feliz se relaciona con otros, los cuales al articularse dan una imagen o representación adecuada de lo que Wittgenstein considera sobre lo que él quiere referirse cuando se está refiriendo a la ética. Como lo puntualiza Jareño, “*tales consideraciones quedan en estrecha e íntima unión con los intereses del modo de percepción de la experiencia religiosa que Wittgenstein tiene*” (2001: 56). Es decir, que aceptamos algo que nos viene dado precisamente como imponiéndose a nuestra voluntad individual, como algo ajeno a ella. Ahora, negar la voluntad no significa, en los términos en que Wittgenstein usa la idea, no hacer nada. “*El ‘no desear’ es, en cierto sentido, lo bueno*” (29-02-1916) (1961). Ello es así, puesto que aceptamos que la vida es como es, aún cuando en muchos momentos nuestros deseos no logran cumplirse y no por ello nos vemos impelidos a convertimos en personas infelices; de este modo, aceptamos las cosas buenas y malas que nos pasan como algo que nos deparó el destino, como cosas naturales que tenían que sucedernos, lo que hace que no coloquemos nuestras intenciones más allá de lo que los hechos de nuestra realidad nos pudiera ofrecer. Los individuos adoptamos una especie de pasividad frente a los hechos, nos mantenemos imperturbable frente a ellos, los cuales están en constante movimiento, porque tal como lo dice Wittgenstein nosotros estamos seguros ‘suceda lo que suceda’. De allí entonces, que no temamos a los hechos o estados de cosas, cuando los reconocemos como sub specie aeterni; es decir, cuando los vemos bajo una mirada mística, lo que podemos hacer cuando somos capaces de ver el desarrollo de los hechos o estados

de cosas desde una perspectiva diferente, lo que nos permite que podamos contemplar el mundo con asombro y perplejidad, puesto que nos asombra que él mismo exista, y que él pueda verse como algo que engloba una experiencia de todas las cosas, es decir, una experiencia del mundo como un todo.

Así, lo que hace que podamos hablar de '*vida feliz*' es la concordancia con el mundo; el hecho de que no podamos sentir deseos por alguna cosa no quiere decir que no tenemos voluntad o que nuestra voluntad es nula, sino que se trata de una negación, la cual es para Wittgenstein una aceptación. De esta manera, puede considerarse que el hecho de que se satisfagan nuestros deseos o aspiraciones significa una gracia del destino. Es por ello, que no debería extrañarnos el significado y el valor religioso de la citada aceptación cuando por ejemplo, hablamos de la presencia y actuación de una Divinidad providente (1961: 57).

En abril de 1937, en la cabaña de Noruega, en los apuntes preliminares de las Investigaciones, en la más absoluta soledad, escribió: "*Estar solo con uno mismo, o con Dios ¿No es como estar solo con una fiera? En cualquier momento puede atacarte*". Como señala Reguera ¿Cómo discutir con Dios o pelear con Dios si no es nadie? Es una pelea de ideas, una discusión de conceptos, personalizada sólo como una añoranza de claridad definitiva sobre la lógica -y los pecados- en una idea de Dios, o mejor en un concepto suyo, que, por imposible, es tan personal como abstracto, que da igual, porque ni su persona ni su noción admiten referentes claros de ningún tipo, ni por tanto, distinciones. Como una vez le comentó a Malcolm, Wittgenstein pensaba que el concepto de Dios lo podía comprender en tanto estaba inmerso en la conciencia del propio pecado y culpa. Wittgenstein consideraba que Dios nunca se refería a alguien sino a algo; así, podríamos decir, que su religión fue una religión sin Dios, o su Dios, un Dios filosófico; que su filosofía de la religión es mera filosofía del lenguaje. Eso es tan verdad como que le atormentaron los problemas de fe, como que Dios fue para él un desasosiego permanente, incluso en forma de una extraña presencia siempre al lado (que rondaba la cabaña en 1937) y desde luego, alguien personal y trascendente a quien respetaba como juez terrible, pero a quien no veía como creador y nunca como padre amado, pero a quien suplicó más de una vez en su vida, y por escrito

(el llamado Diario Secreto, lleno de miedos y plegarias). Es la típica ambigüedad de la pasión general religiosa (Reguera, 1991: 13).

Es también de particular interés, la alusión que hace Wittgenstein en la *Conferencia sobre Ética* (1965), a lo que él llama una experiencia religiosa, la que considera fundamental: “Me refiero a aquel estado anímico en el que nos sentimos inclinados a decir: ‘Estoy seguro, pase lo que pase, nada puede dañarme’”.

Es así como las expresiones religiosas funcionan de esta manera, y los que las usan parecieran tener el “sentido de la vida”; sin embargo, lo que debemos tener presente es que la base de estas experiencias es mística, y de ninguna manera, deben considerarse como intelectuales; es decir, que aun cuando ellas pudieran tener una justificación lingüística, y por lo tanto, parecieran ser significativas, ellas son de contenido no cognitivo. Esta visión anti-intelectual de la religión alcanza su clímax en el segundo período de Wittgenstein. En este período, su teoría del significado evoluciona y pasa de una teoría del significado basada en una relación isomórfica entre estado de cosas (mundo) y proposición (lenguaje) que sustentaba en el *Tractatus*, a una teoría del significado basada en el uso. Así, el lenguaje religioso adquiere la posibilidad de mostrarse como una práctica humana particular; pues es uno más de los múltiples juegos de lenguaje a que hacía referencia Wittgenstein. El lenguaje se relaciona íntimamente con la práctica, así que cuando entendemos un lenguaje es porque entendemos, dominamos unas reglas, tal como lo dice en las *Investigaciones Filosóficas*: “Seguir una regla, hacer un informe, dar una orden, jugar una partida de ajedrez son costumbres (usos, instituciones). Entender una oración significa entender un lenguaje. Entender un lenguaje significa dominar una técnica” (1958: 199).

En el párrafo anterior se manifiesta claramente que la manera particular con la que Wittgenstein miraba al lenguaje religioso no sufre cambios en su valoración inicial y la de sus últimos escritos. Wittgenstein no abandona las concepciones iniciales que sostenía en el *Tractatus*, relacionadas con lo místico y lo trascendental (de lo que no puede hablarse, sólo mostrarse), puesto que ellas podrían encajar perfectamente dentro de su concepción pragmática de los juegos de lenguaje y formas de vida,

que defiende en su segunda filosofía. De esta manera, podríamos decir, retrotrayéndonos al *Tractatus*, que lo religioso no estaría en el *decir*, sino en el *mostrar* y que incluso podríamos imaginar una religión en la que no cabrían dogmas, es decir, no se hablaría. Ya lo decía, cuando se pregunta ¿Es esencial el habla para la religión? Tal como lo sugiere Reguera:

La esencia de la religión no puede tener nada que ver, obviamente, con el hecho de que se hable, o mejor: si se habla, ello mismo es un componente de la acción religiosa y no teoría alguna. Así pues, tampoco importa en absoluto si las palabras son verdaderas o falsas o absurdas (o sin sentidos) (1992: 50)

De esta manera, podemos observar cómo en esa propuesta radical e impositiva del silencio del *Tractatus*, cuando nos dice que de lo que no podemos hablar, es mejor guardar silencio, se manifiesta claramente la no teoricidad de lo místico, en la cual incluye a los temas inherentes a la religión, conjuntamente con la estética y la ética.

Así, hemos visto cómo la concepción inicial de religión se ha mantenido en una línea secuencial, sólo alterada en la misma manera en que lo ha sido la teoría del significado. La hemos visto reflejada en sus alusiones teológico-espirituales, de un sentimiento profundo, íntimo, en sus *Diarios Secretos*, en *Sobre la certeza*, por el silencio del *Tractatus*, en los textos de *Lecciones y conversaciones sobre estética, ética y la creencia religiosa* y las *Investigaciones Filosóficas* de tipo lingüístico-epistemológico, entre otros de sus escritos. Asimismo, los cambios que pudieran haberse dado en su concepción de la religión estarían determinados por las variantes surgidas en su propia concepción de la relación entre lenguaje y realidad, pues en su segunda filosofía trata de las relaciones que se establecen entre la práctica religiosa y cómo ellas se insertan en los juegos de lenguaje (Jareño, 2001: 48), quedando el tema restringido al contexto específico de los actos de habla, aunque pareciera que Wittgenstein consideraba que el tema religioso trascendía el de los actos de habla, y que realmente lo importante, lo específico no radica allí, sino en estos actos en que se agrupan los actos de habla, es decir, en las prácticas que sugieren esas formas de vida³, ese juego, esas reglas y enunciados religiosos que están involucrados en ellas;

3.- El concepto de 'formas de vida' lo introduce Wittgenstein en su segundo período para referirse a las actividades que realizamos las personas, en las cuales se manifiestan nuestros intereses o motivaciones, es decir, todas las actividades que conforman nuestra vida.

lo esencial de lo religioso o de la religión estaría en un cambio radical de estilo de vida y de pensar a qué puede aspirar el hombre. Así, este sería entonces el sentido (y no sólo en éste), en que la religión sería el ideal filosófico de Wittgenstein.

Así, la única manera de intentar entender el proceso de comprensión de lo religioso estaría en que sólo puedo comprobarlo por las consecuencias que pudieran derivarse o no en su experiencia cotidiana, es decir, en su vida diaria, respecto a su concepción del mundo y la práctica religiosa; es decir, en la manera como usa las palabras o el lenguaje, el que se manifiesta en las acciones lingüísticas, actos de habla relacionados a esa práctica religiosa (las oraciones, los rituales, la simbología, etc.).

De esta manera, podríamos resumir que para Wittgenstein la religión pareciera que es algo que está más allá del lenguaje y la razón; algo que podría estar por encima o por debajo, a la propia forma misma de pensar o la vida misma del hombre, en la cual no hay todavía razón sin sentido (límites o reglas) porque los determinan ellos. Al intentar trascender, es decir, ir al ámbito inefable del valor y el sentido, lo que en una época era lo místico y en la otra, a la vida, que en sí misma es también inefable, saliendo del mundo racional, de lo limitado, es la religión. Ella se relaciona, se identifica con otros tipos de vivencias sagradas o místicas, tales como las de ética y las de la estética.

Referencias

- ACERO, J.J., FLORES, L. Y FLORES, A. (editores). (2003). *Viejos y nuevos pensamientos: Ensayos sobre la filosofía de Wittgenstein*. Granada: Comares.
- ALSTON, W.P., EDWARDS, P., MALCOLM, N., NELSON, J.O. Y PRIOR, A.N. (1976). *Los orígenes de la filosofía analítica*. Madrid: Tecnos.
- ANSCOMBE, G.E.M. (1995). Ludwig Wittgenstein: *Philosophy*, 70.
- BARRET, C. (1991). *Wittgenstein on Ethics and Religious Belief*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Ética y creencia religiosa en Wittgenstein* (1994). Madrid: Alianza Universidad].
- DEFEZ I MARTÍN, A. (1994). “Dígame que mi vida ha sido maravillosa”: ética y existencia en L. Wittgenstein. En *Isegoría*, Madrid, No. 9.
- DRURY, M.O.C. (1989). Algunas notas sobre conversaciones con Wittgenstein. En Rhees, R. (comp.). *Recuerdos de Wittgenstein*. Fondo de Cultura Económica. .
- GRIFFITHS, A. P. (1991). Wittgenstein. *Centenary Essays*. New York: Cambridge University Press.
- JAMES, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience*. New York: Longmans Green and Co. [Hay traducción castellana: *Las variedades de la experiencia religiosa* (1988, 1992). Barcelona: 62 Península.
- JANIK, A. Y TOULMIN, S. (1973). *Wittgenstein's Viena*. New York: Simon and Schuster. [Hay traducción castellana: *La Viena de Wittgenstein*. (1974). Madrid: Taurus].
- JAREÑO, J. (2001). *Religión y Relativismo en Wittgenstein*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- JOHNSTON, P. (1991). *Wittgenstein and Moral Philosophy*. Cornwall: Routledge.
- LO SANTO, O. (1985). *Lo racional y lo irracional de la idea de Dios*. Madrid: Alianza.
- MONK, R. (1990). *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*. London: Jonathan Cape. [Hay traducción castellana: *Ludwig Wittgenstein: El deber de un genio*. (1994, 1997). Barcelona: Anagrama].
- MALCOLM, N. (1995). *Wittgenstein ¿A religious point of view?* Ithaca, New York: Cornell University Press.
- O' HEAR, A. (1978). Wittgenstein's Method of Perspicuous Representation and the Study of Religión. En *Wittgenstein and his Impact on Contemporary Thought*. Proceedings of the Second International Wittgenstein Symposium. (pp. 521-524). Vienna: Verlag Holder-Pichler –Tempusky.

- Phillips, D.Z. (1970). *Faith and Philosophical Enquiry*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PUTNAM, H. (1994). *Renewing Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press. [Hay traducción castellana: *Cómo renovar a la filosofía* (1994). Madrid: Cátedra].
- REGUERA, I. (1994). *El feliz absurdo de la ética* (El Wittgenstein místico). Madrid: Tecnos.
- _____. (1992). Prólogo. En Wittgenstein, L. *Lecciones y conversaciones sobre estética, ética y creencia religiosa*. [Título original: Wittgenstein Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief. (1966). Oxford: Basil Blackwell].
- _____. (1991). *Cuadernos de Guerra. Comentarios en Diarios Secretos de Ludwig Wittgenstein* (editado por Wilhelm Baum). Madrid: Alianza Universidad.
- _____. (1980). *La miseria de la razón*. El primer Wittgenstein. Madrid: Taurus.
- Sábada, J. (1992). Tres modos wittgensteinianos de religión. En Caffarena, J. G. y Mandones, J. M. *La Tradición Analítica: materiales para una filosofía de la religión*. Barcelona: Antropos.
- _____. (1984). *Lenguaje, Magia y Metafísica* (El otro Wittgenstein). Madrid: Libertarias.
- _____. (1980). *Conocer Wittgenstein y su obra*. Barcelona: Dopesa 2.
- Schaeffler, R. (2003). El 'giro lingüístico' y la filosofía de la religión como análisis del lenguaje religioso. En *Filosofía de la religión*. Salamanca: Sígueme.
- Taylor, C. (2002). *Varieties of Religion Today, William James Revisited*. Cambridge: Harvard University Press. [Hay traducción castellana: *Las variedades de la religión hoy*. (2002). Barcelona: Paidós.
- Trías, E. (2001). *Pensar la religión*. Buenos Aires: Altamira.
- Tomasini B., A. (1989). Conceptos religiosos y vida religiosa. En DIÁNOIA, *Anuario de Filosofía del Instituto de Filosofía de la UNAM*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). *Estudio sobre las filosofías de Wittgenstein*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2005). *Lenguaje y anti-metafísica. Cavilaciones wittgensteinianas*. México: Plaza y Valdés.
- Winch, P. y otros. (1969). *Studies in the Philosophy of Wittgenstein*. London: Routledge & Kegan Paul. [Hay traducción castellana: *Estudios sobre la filosofía de Wittgenstein*. (1977). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires].
- Wittgenstein, L. (1974). *Letters to Russell, Keynes and Moore*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Cartas a Russell, Keynes y Moore*. (1979). Madrid: Taurus].

- _____. (1991). *Diarios Secretos*. Madrid: Alianza Universida
- _____. (1976). *Bemerkungen über Frazer's The Golden Bough*. Dordrecht: Reidel Publishing Company. En *Synthese*, Vol. XVII, 1967. [Hay traducción castellana: *Observaciones a La Rama Dorada de Frazer*. Madrid: Tecnos
- _____. (1966). *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Lecturas y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*. (1992). Barcelona: Paidós].
- _____. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul. [Hay traducción castellana: *Tractatus Logico-Philosophicus*. (1973). Madrid: Alianza Editorial. También en Tecnos (Madrid), 2002].
- _____. (1967). *Zettel*. London: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Zettel* (1979). México: UNAM].
- _____. (1988). *Wittgenstein's Lectures on Philosophical Psychology 1946-1947*. Notes by P. Geach, K.J. Shah and A.C. Jackson, Harvester Whearshaf. [Hay traducción castellana: *Lecciones de filosofía de la psicología 1946-1947*. (2004). Madrid: Alianza]
- _____. (1982). *Last Writings on the Philosophy of Psychology*. Oxford: Basil Blackwell. [Y en The University of Chicago Press, 1990].
- _____. (1961). *Notebooks 1914-1916*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Diario Filosófico 1914-1916*. (1982). Barcelona: Ariel].
- _____. (1953). *Philosophische Untersuchungen, Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Investigaciones filosóficas*. (1988). Barcelona: UNAM-Crítica].
- _____. (1965). Wittgenstein's Lecture on Ethics. En *The Philosophical Review*. New York, 1965. [Hay traducción castellana: *Conferencia sobre ética*. (1989). Barcelona: Paidós].
- _____. (1975). *Die grundlegenden Texte von Ludwig Wittgenstein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. [Hay traducción castellana: *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*. (1981). Madrid: Alianza].
- _____. (1975). *Philosophische Bemerkungen, Philosophical Remarks*. Oxford: Basil Blackwell. [Hay traducción castellana: *Observaciones Filosóficas*. (1997). México: UNAM].

**ENSEÑAR A PENSAR:
¿UTOPIA O
ADOCSTRINAMIENTO?**

*TULIO OLMOS GIL
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y educación
Instituto de Filosofía
olmost@ucv.ve*

*Nadie puede decirle a otra persona
cómo debe pensar; del mismo modo que
nadie debe instruirlo en cómo ha de res-
pirar o hacer que circule su sangre.*

*John Dewey.
Cómo pensamos.*

El solo hecho de plantear la posibilidad de enseñar a pensar representa una paradoja o un enunciado problemático, porque es un asunto que presenta muchas aristas a ser consideradas. Una forma de abordar el asunto plantea que el enunciado como tal es engañoso y parcializado, puesto que ello supone identificar claramente el objetivo de tal empresa y su justificación estaría basada en la necesidad de educar y desarrollar dicha capacidad. El problema consiste entonces en justificar la necesidad de desarrollar un pensamiento autónomo y crítico desde una plataforma pedagógica cuyos objetivos están determinados antes de iniciar el proceso.

Por otra parte y muy relacionada con la tesis anterior, es posible sostener que es necesario enseñar a pensar y de hecho lo que hace la escuela es precisamente educar a los niños a pensar de determinada manera, de acuerdo a patrones o paradigmas ideológicamente identificados con sistemas o proyectos concretos. Esta perspectiva delata una descarada y sincera confesión en torno al papel de la Escuela en establecer un discurso pedagógico que reproduce y justifica un determinado sistema político-económico.

Otra forma de abordar el asunto va en contra de lo dicho anteriormente, y postula que la escuela debe servir como semillero de ideas que desmonten el orden establecido propiciando por lo tanto los cambios necesarios para que una sociedad transite hacia su emancipación. Lo efímero o transitorio de esta perspectiva se evidencia de inmediato si tenemos en cuenta que una vez alcanzadas algunas metas, pareciera iniciarse de nuevo un eterno fluir hacia una mayor emancipación. Es decir, el límite entre lo viejo y lo nuevo, o entre lo bueno y lo malo, o entre lo revolucionario y lo reaccionario es bastante difícil de establecer y sobre todo, discrecionalmente susceptible de manipulación.

Finalmente, y sin que sea excluyente esta presentación, es posible concebir la educación como un ambiente pedagógico y filosófico en donde convergen muchas disciplinas y puntos de vista que contribuyen a la formación de un individuo crítico, creativo y sensible a su ambiente, conciente de su responsabilidad social, tolerante y defensor de la diversidad cultural y política, solidario y respetuoso hacia sus congéneres.

Obviamente no estoy a favor de aquellas tesis nihilistas que niegan a la Escuela actual toda posibilidad de generar individuos autónomos y críticos y que por lo tanto se trata de acabar con lo viejo para construir algo nuevo sobre la aniquilación de lo anterior, aquella tesis mediocre por reduccionista que postula que nada en la Escuela funciona, simplemente la descarto por superficial e ideológicamente tan manipulable y manipuladora como cualquiera de las anteriormente planteadas.

Pienso que uno de los mayores desafíos de la educación consiste y consistirá en postular la necesidad de educar para enfrentar un futuro inmediato lleno de contradicciones y de antagonismos cuya superación siempre generará nuevos obstáculos a vencer, pero en donde puede prevalecer cierta consonancia entre los intereses del Estado y los de la sociedad legítimamente representados y democráticamente elegidos, esto es, una educación cuyo fin último sea permitir que sus individuos se desarrollen integralmente según sus capacidades y necesidades, sin dogmas y aún a pesar de los intereses del propio estado. El reto de la educación del siglo XXI es permitir que los individuos sigan siendo individuos a pesar del estado y la sociedad.

¿Utópico? Claro que utópico, pero también posible y realizable. ¿Cómo entonces superar lo que parece una antinomia insalvable entre un sistema cada vez más masificado de reproducción de conocimiento y la necesidad de abrir espacio para la disidencia y pluralidad racional? La paradoja podría resolverse asumiendo el Estado el papel (poco original por demás) de educador desde una perspectiva humanista que promueva la observancia crítica de ciertos valores construidos por consenso y en los que medie la filosofía entre lo que somos y lo que podemos o queremos llegar a ser¹. La escuela siempre ha estado al servicio del estado y el discurso educativo siempre ha servido para reproducir y justificar un estado de cosas, sin embargo también podemos pensar el discurso pedagógico y el trabajo educativo como un medio para propiciar el libre desenvolvimiento de ideas y puntos de vista y el desarrollo de sus integrantes sin menoscabo de su individualidad y sobre todo a favor del desarrollo de capacidades cognitivas que conduzcan a puntos de vista diversos, complejos, creativos y cuidadosos

1.- Kohan (2005).

de esa diversidad y multiplicidad, lo cual no tiene por qué resultar en negación del proceso mismo, al contrario, mientras más permeable y heterogéneo se hace al medio en el que nos desenvolvemos más tolerantes y respetuosos llegaremos a ser, mientras más etiquetas coloquemos a lo que nos rodea más insípido se hace el paladar ideológico y más sordos nos hacemos ante las disonancias, sólo favoreciendo la crítica se pueden escuchar las propias voces, sólo desde la tolerancia es posible entender la intolerancia, al revés nunca. Es poco lo que se logra en términos creadores cuando colocamos etiquetas y separamos el mundo en buenos y malos, justos e injustos, blancos y negros, indios y criollos.

Aún debemos resolver o despejar una incógnita que sigue presente, y que es fundamental e imprescindible para proseguir y es ¿cómo enseñar a pensar? Heidegger señala que enseñar es más complicado que pensar, revisemos sus notas al respecto:

Enseñar es todavía más difícil que aprender... No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimiento y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender.²

Heidegger expone claramente una buena forma de comprender el asunto de enseñar a pensar, en primer lugar es un arte y como tal precisa de una buena dosis de sensibilidad y talento, talento para acompañar a recorrer el laberinto sin el hilo de Ariadna, sensibilidad para descubrir en un pequeño detalle toda la creatividad o imaginación de la que es capaz una persona, talento que compara con el de un ebanista que no sólo debe aprender las técnicas para trabajar la madera sino familiarizarse y conocer a fondo lo que la madera encierra en sí misma³. Este problema de enseñar a pensar se hacía patente en el momento en que concebíamos la necesidad de llevarlo a cabo, y todo ello ¿por qué? Porque no es tan obvio que los niños no piensen⁴, es decir, no tenemos evidencia de que eso sea así. Una cosa es que no sepan expresar lo que saben de forma adecuada, entre otras cosas porque no poseen aún el medio más idóneo para expresarlo, el lenguaje y otra muy distinta es afirmar que no piensan.

2.- Heidegger (1997)

3.- Heidegger (1997), p. 78.

4.- stanislas_Dehaene. Véronique:Izard, Pierre Pica, and Elizabeth Spelke. 2006

Para ello, educamos, enseñamos a los niños un lenguaje que les permita comunicarse con la comunidad y allí, como dice Serrat, “les vamos transmitiendo nuestras frustraciones en la leche templada y en cada canción...”⁵ y obviamente no sólo nuestras frustraciones sino también la forma de pensar de la comunidad en la que se desempeñan. Aprobamos y corregimos constantemente sus aciertos y errores y por aproximaciones sucesivas el individuo va incorporando el éxito o fracaso de cada empresa emprendida como una forma de entender el mundo que le rodea, de hecho, premiamos las ejecuciones racionales que reproducen lo enseñado y lo aprendido, y castigamos o desestimamos aquellas que no sintonizan con el sistema, todo esto se enseña.

Este círculo vicioso se rompe cuando la imaginación vuela, cuando el talento aflora, cuando la creatividad expone sus matices y crea nuevas perspectivas de entender el mundo, y es en este momento donde el maestro tiene que estar dispuesto a ceder espacio a su oficio y decidir entre ejercer control y modelar la arcilla o dejar brotar el talento y acompañar al alumno por los fuegos de la razón y de la imaginación hacia la búsqueda de una verdad construida y por tanto tentativa y tentadora.

Así con Dewey llegamos a esta afirmación: “Las principales clasificaciones intelectuales que constituyen el capital operativo del pensamiento lo ha construido para nosotros nuestra lengua materna”⁶. Eso que Dewey llama capital operativo es precisamente el elemento en donde la educación se centra y donde ejerce mayor y mejor control, en la elaboración de un núcleo epistemológico-moral sobre el cual el individuo construye su propio mundo en consonancia con lo que ha aprendido y es allí en donde se producen las inconsistencias y paradojas de las que hemos venido hablando. Visto de esta manera, el capital operativo tendría que ser una dotación racional y emocional que permitiera al individuo a partir de cierta edad convertirse en productor independiente de más capital operativo o por lo menos añadir valor y capital a su capital individual.

Despojado de su connotación económica, lo que encierra esta frase es realmente una exaltación a superar el estancamiento del discurso educativo hacia una concepción de la educación como lo que

5. Serrat (1981). *Esos locos bajitos*

6. Dewey (1933) . p. 199

tiene que ser, una vía de emancipación intelectual, que permita el desarrollo de cada individuo según sus necesidades y capacidades, lo cual permitiría un incremento real en acervo racional y no esta suerte de acopio mínimo, de cesta básica racional con la que a veces ni siquiera parecen estar dotados muchos, ¿o será que la leche templada de aquellos no estuvo templada y tampoco era leche? En palabras de Walter Kohan:

Cuestionamos la pólis instituida y disponemos otra pólis filosofante, que tiene marcas que se abren a un porvenir deseable (¿imposible?) de anticipar. No sabemos lo que va resultar del encuentro entre filosofía e infancia. Y tampoco lo queremos saber. Vislumbrarlo requiere tiempo, paciencia y escucha para percibir algunas voces de la infancia. El lema de una “nueva educación” es ya muy viejo. Lo sabemos. Pero creemos que de verdad es necesaria otra educación: otra relación entre educación, filosofía e infancia y otra política en la educación de la infancia. En suma, otra infancia, otra relación con la infancia.⁷

Finalmente me gustaría cerrar esta breve intervención con una cita de Steven Pinker, director del Centro para la Neurociencia Cognitiva del MIT quien en su obra: *Cómo funciona la mente* señala:

Todos somos seres creativos. Siempre que colocamos un objeto útil en la pata de una mesa coja o pensamos en un nuevo modo para hacer que un niño se enfunde el pijama, hemos hecho un uso de nuestras facultades para crear un resultado original y nuevo.⁸

7.- Kohan (2005) p. 8.

8.- Pinker (1997) . p. 462

Referencias

- DEHAENE, S., VERONIQUE IZARD, PIERRE PICA, AND ELIZABETH SPELKE. (2006). *Core knowledge of geometry in an Amazonian indigene group*. En *Science*, 311(5759):381--384, January.
- DEWEY, J. (1933). *Cómo pensamos*. 1ª edición en español. Barcelona: Paidós. 1989.249p. Traducción de Marco Aurelio Galmari-
ni.
- HEIDEGGER, M. (1997). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta. 2005. Traducción de Raúl Gabás. Max Niemeyer Verlag Tubin-
gen,
- KOHAN, W. *¿Es posible que un niño filosofe en la escuela? Acerca de un motivo infantil para explicar el sentido de filosofar con niños y
jóvenes*". Texto cedido gentilmente por el autor.
- PINKER, S. (1997). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 2001. 863p. Traducción de Ferran Meler-Orti.
- SERRAT, J. M. (1981). *En tránsito*. Ariola.

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Geografía

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

ZONIFICACIÓN DE AMENAZA POR DESLIZAMIENTOS UTILIZANDO SIG. Caso: cuenca del río Guapo, Miranda

ARGELIA CALZADILLA PÉREZ
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Geografía y Desarrollo Regional
arenita3000@yahoo.es

La presente investigación expone parte de los resultados del proyecto Sistemas de Información Geográfica para la Zonificación de Amenazas por Deslizamientos en la cuenca del río Guapo, Venezuela, inserto dentro de la Agenda de Gestión de Riesgos y Reducción de Desastres del FONACIT, y ejecutado por el Instituto de Geografía y Desarrollo Regional (IGDR) de la UCV. La investigación consistió en la aplicación de una metodología para zonificar amenazas por deslizamientos en la cuenca alta y media del río Guapo en el estado Miranda, empleando para ello un Sistema de Información Geográfica (SIG). El objetivo estuvo centrado en identificar áreas con distintos niveles de amenaza a la ocurrencia de deslizamientos, a fin de disponer de un instrumento técnico (Mapa de Zonificación de Amenazas) útil tanto en la planificación ambiental y del uso del espacio como en la prevención y mitigación de desastres naturales. Para ello se aplicó un enfoque heurístico o de mapeo directo, en el cual la opinión experta del equipo de profesionales es la que determina los niveles de amenaza. El Mapa de Zonificación de Amenazas se obtuvo mediante el método de superposición de mapas Index overlay with multi-class map (Bonham-Carter, 1996), el cual permite sumar los mapas de peso a la vez que se ponderan por el peso específico atribuido a cada mapa de factor. Los hallazgos de la investigación revelan que las zonas de mayor amenaza a ocurrencia de deslizamientos en la cuenca del río Guapo guardan una estrecha correlación con la presencia individual o combinada de los siguientes factores: antiguos deslizamientos, alta densidad de drenaje, pendientes del terreno entre 20% y 40%, laderas orientadas al Sureste (SE, 90-180°), laderas de denudación cóncavas con signos de erosión laminar o en surcos, cicatrices de deslizamientos activos o estabilizados y laderas estructurales, entre otros.

PALABRAS CLAVE: AMENAZAS NATURALES, DESLIZAMIENTOS,
CUENCA DEL RÍO GUAPO, SIG.

Introducción

La ocurrencia de desastres naturales representa una seria limitación para el desarrollo económico, particularmente en los países en desarrollo, donde las pérdidas materiales y humanas debido al impacto de este tipo de catástrofes se han convertido en un verdadero obstáculo para alcanzar el crecimiento económico (Varnes, 1984). No obstante, la práctica ha demostrado que es factible una mitigación adecuada de las amenazas naturales, tal como lo sugieren algunas experiencias exitosas en materia de mitigación de sismos en el occidente de los Estados Unidos. Lo mismo ha sucedido con otros desastres naturales como el huracán Andrew en EUA o el volcán Pinatubo en Filipinas (van Westen & Soeters, 1999).

Entre las amenazas naturales se cuentan los llamados deslizamientos, los cuales, entendidos en un sentido amplio, incluyen cualquier falla o movimiento en masa (ya sea de rocas, detritos o suelos) que tenga lugar en las laderas. Aunque este tipo de eventos no siempre constituyen fenómenos de enorme magnitud o de consecuencias económicas tan cuantiosas, su incidencia está más extendida, y, a lo largo de los años, puede causar mayores pérdidas materiales que ningún otra amenaza de tipo geológica (Varnes, 1984). Representan además una seria amenaza para los centros poblados, infraestructuras de transporte, los recursos naturales y el turismo. Su ocurrencia puede impactar seriamente autopistas, carreteras, vías férreas, canales de navegación o tuberías, todas ellas estructuras clave para el funcionamiento de cualquier región. Más aún, buena parte de los daños, y en ocasiones un considerable porcentaje de las pérdidas de vida humana que ocurren a causa de terremotos o inundaciones por lluvias extremas, se debe a deslizamientos desencadenados por éstos. Así, los daños derivados de la acción destructiva de los deslizamientos han llegado a superar incluso a aquellos directamente vinculados a terremotos. En otros casos, la ampliación de las fronteras del desarrollo y en particular ciertas acciones como la modificación de laderas y deforestación en áreas vulnerables, puede incrementar la incidencia de desastres vinculados a deslizamientos. El reciente desarrollo de zonas inestables, en áreas metropolitanas muy extensas, ha provocado numerosos ejemplos de destrucción generada por fallas de laderas (CEOS, 2001).

Los fenómenos de inestabilidad de vertientes están relacionados con una amplia variedad de factores, que involucran tanto elementos físico-ambientales como aquellos ligados a la intervención humana. La evaluación de la amenaza por deslizamientos en un área dada requiere por lo tanto conocimiento acerca de una gran cantidad de variables, que van desde la estructura geológica hasta el uso de la tierra, pasando por factores de tipo climático, geomorfológico e hidráulico (van Westen *et al*, 2000).

Muchos métodos han sido propuestos para evaluar la amenaza por deslizamientos y generar mapas que muestren su distribución espacial (zonificación de amenazas por deslizamientos). Por esto no hay en la actualidad un consenso acerca del método y/o el enfoque que debe guiar la obtención de un mapa de este tipo (Carrara *et al*, 1999). Sin embargo, y a pesar de los distintos puntos de vista, todos los métodos están fundados en un modelo conceptual muy simple que incluye: 1) el mapeo de los deslizamientos actuales en el área seleccionada, 2) la identificación y mapeo de un conjunto de variables ambientales relacionadas directa o indirectamente con la inestabilidad de las laderas, 3) la estimación de la contribución relativa de estos factores para la inestabilidad y 4) la clasificación de la superficie de estudio en distintas clases o grados de amenaza (Carrara, *et al*, 1999).

En la actualidad, muchos investigadores han abordado este tipo de zonificación utilizando las bondades que ofrecen los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y los sensores remotos. El análisis conjunto de todas los factores que determinan la ocurrencia de deslizamientos en relación con su distribución espacial, ha ganado enormemente con la introducción de los SIG, una herramienta ideal para el análisis de parámetros con un alto grado de variabilidad espacial (van Westen & Soeters, 1999).

Pese a los indiscutibles efectos desastrosos de los grandes deslizamientos, todavía en la actualidad, en numerosas regiones, la respuesta racional a esta amenaza bajo la forma de un uso de la tierra planificado es inexistente, aún cuando de todas las amenazas naturales los movimientos de ladera son tal vez los fenómenos más factibles de controlar a través de medidas directamente conducidas a su prevención y corrección (Varnes, 1984; Ingleton, 1999).

En Venezuela, existe una creciente necesidad de implementar estudios de estabilidad de laderas en numerosas cuencas amenazadas por este tipo de fenómeno. El desastre natural ocurrido en el estado

Vargas en Diciembre de 1999 es un ejemplo contundente de la urgencia de llevar a cabo este tipo de estudios, imposibles de desestimar en cualquier acción de planificación. En este sentido, esta investigación propone la aplicación de una metodología para zonificar amenazas por deslizamientos en un área piloto, la cuenca alta y media del río Guapo en el Estado Miranda, Venezuela, empleando para ello un Sistema de Información Geográfica (SIG). La selección de esta cuenca atiende a dos razones fundamentales; en primer lugar, a su importancia como recurso hídrico pues el río Guapo sufre de agua a casi toda la región conocida como Barlovento, en el extremo nor-central de Venezuela; y en segundo, porque durante el evento de Diciembre de 1999, esta cuenca resultó afectada por la ocurrencia de inundaciones y deslizamientos que dejaron a unas 3.000 personas sin vivienda, hechos que dejan claro su susceptibilidad.

Contexto geográfico de la cuenca alta y media del río Guapo

La cuenca alta y media del río Guapo (523,5 km²) se localiza en la parte norcentral de Venezuela, en el municipio Páez del estado Miranda, a unos 150 Km. al Este de la ciudad de Caracas (Figura 1). Está situada aproximadamente entre las coordenadas: 10° 09' 24" y 09° 56' 04" de Latitud Norte y 66° 09' 06" y 65° 59' 27" de Longitud Oeste.

La cuenca forma parte de la vertiente Norte del tramo central de la Serranía del Interior, ramal que conjuntamente con la Serranía del Litoral, forma la Cordillera de la Costa Central. En la zona dominan relieves de denudación asociados a montañas bajas y medias, colinas y lomas de piedemonte, compuestas básicamente por formas típicas de ablación como laderas, cimas, vigas y filas con distintos niveles de disección dependiendo de la densidad de la red de drenaje. Intercaladas a estas formas, se hallan formas aluviales como los fondos de depresión de los ríos más importantes de la zona: Guapo,

Aragua, Batatal, Chiquito y Guayas. La pendiente general del terreno es escarpada, dominando los rangos de pendiente entre 20 y 35%, con alturas relativas que oscilan entre los 22 msnm en las partes más bajas y 1.100 msnm en las filas o cimas, y que aumentan en sentido Norte-Sur. Desde el punto de vista climático el área se caracteriza por presentar temperaturas altas y constantes (28,8°C de promedio anual) a lo largo del año y por la ocurrencia de un patrón lluvioso durante buena parte del mismo, con un corto período de sequía. Aunque la precipitación media anual del área es 2.177 mm, su variabilidad espacial es muy alta. Desde el poblado de El Guapo, y en dirección hacia el Sur, la lluvia disminuye gradualmente hasta alcanzar valores cercanos a 1.200 mm anuales en los alrededores de la Fila Maestra (límite Miranda-Guárico). La vegetación por su parte se caracteriza por un desarrollo prominente de las formaciones boscosas, las cuales presentan un elevado grado de intervención, variando éstas desde bosques primarios densos hasta bosques secundarios en diferentes estados sucesionales.

La cuenca es considerada un importante reservorio de agua para la región de Barlovento, hecho que se refleja en la existencia del embalse El Guapo, localizado en la confluencia de los ríos Aragua y Guapo, al Norte de la cuenca.

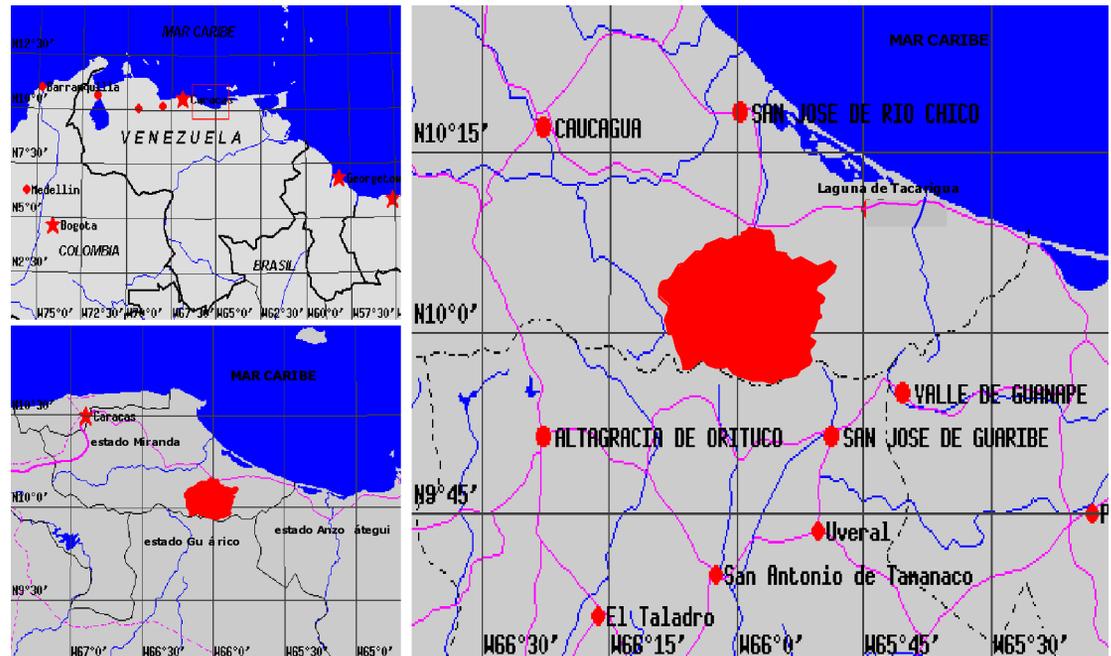


FIGURA 1. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DE LA CUENCA ALTA Y MEDIA DEL RÍO GUAPO, MIRANDA.

Fundamentos teóricos en Zonificación de Amenaza por Deslizamientos

Según van Westen & Soeters (1999), la zonificación de amenaza por deslizamientos es un proceso complejo que implica la diferenciación y el mapeo de áreas con distintos niveles de susceptibilidad a la ocurrencia de deslizamientos, entendidos éstos en sentido amplio, es decir, incluyendo cualquier movimiento en masa que tenga lugar en las laderas, en un período específico de tiempo. Ello implica: 1) Evaluar la propensión de un terreno a potenciales fallas de las vertientes, lo cual es expresión directa de las propiedades particulares del mismo; 2) Evaluar tales propiedades o características y estudiar su relación o no con la ocurrencia de deslizamientos en el sitio de estudio; 3) Evaluar las probabilidades de que factores desencadenantes (triggering factors) tales como lluvias extremas o sismos, ocurran.

Una zonificación completa de este tipo de amenaza debería abarcar cada uno de los tres factores antes mencionados. No obstante, las limitaciones en la información disponible frecuentemente restringen los estudios a la evaluación de aquellas propiedades del terreno más directamente relacionadas con la ocurrencia de deslizamientos, y de las que se tenga información confiable, sin incluir en muchos casos, de manera directa, el análisis probabilístico de factores desencadenantes.

Al evaluar este tipo de amenaza, sea cual fuere el área objetivo, se parte del precepto de que “las mismas condiciones que en el pasado propiciaron la ocurrencia del fenómeno, son también en el presente condiciones potenciales de inestabilidad”. Por ello, un área se considera susceptible, o bajo amenaza, cuando las condiciones del terreno en esa área son comparables a aquellas presentes donde ya ha ocurrido un deslizamiento. Así, un mapa de distribución de deslizamientos es uno de los elementos clave a la hora de zonificar.

En general, la estabilidad de una vertiente depende de las condiciones geomorfológicas, hidrológicas y geológicas del terreno, así como de modificaciones inducidas (naturales o humanas) como procesos geodinámicos, actividades de la población (prácticas de uso de la tierra) y la frecuencia e intensidad de factores potencialmente desencadenantes como precipitación y sismicidad.

En la zonificación de amenazas por deslizamientos, dos enfoques pueden ser abordados: 1) El método heurístico o de mapeo directo, en el cual la opinión experta del profesional o equipo de profesionales es la que determina la clasificación de la amenaza, es decir, representa un método basado en criterios y reglas definidas por la experiencia de uno o varios especialistas, 2) El método de mapeo indirecto, basado en el mapeo de una gran cantidad de parámetros y los análisis estadísticos de todos los posibles factores contribuyentes, en relación con la ocurrencia de fenómenos de inestabilidad en laderas. La gran diferencia entre estos dos enfoques -además de la cantidad y variedad de información que requieren, mucho más exigente en el caso del mapeo indirecto- es que del primero se obtiene una probabilidad en términos cualitativos y no un valor estadístico de ocurrencia, lo cual sí se obtiene en el caso del mapeo indirecto (data driven models), que frecuentemente se apoya en modelos físicos y análisis estadísticos.

Metodología de Zonificación de Amenaza por Deslizamientos

Para efectos de este estudio se empleó un enfoque heurístico o de mapeo directo, particularmente el modelo llamado Combinación Cualitativa de Mapas, muy apropiado cuando se pretende zonificar con la ayuda de un SIG, que en el caso de este estudio fue el software MapInfo 6.5.

Combinación Cualitativa de Mapas en SIG

Este modelo requiere de los siguientes pasos:

SELECCIÓN DE MAPAS DE FACTORES: al inicio de la investigación se seleccionaron los llamados mapas de factores relevantes, esto es, la representación espacial de las distintas variables que han sido seleccionadas por su potencial relación con la ocurrencia de deslizamientos. En el caso de este estudio,

se han considerado los mapas de factores que se listan a continuación (Cuadro1), según lo recomendado por van Westen (1999) en el caso de ZAD a escala semi-detallada (1:25.000 a 1:50.000). No obstante, algunas variables normalmente consideradas en este tipo de zonificación (sismicidad, por ejemplo), han tenido que ser despreciadas por falta de datos. Los mapas de factores relevantes fueron preparados siguiendo metodologías particulares de acuerdo a cada variable, lo cual constituyó la etapa de diagnóstico de todos aquellos elementos potencialmente vinculados a deslizamientos en la cuenca del río Guapo, así como de determinación, localización, clasificación y descripción de las áreas deslizadas¹

1.- En vista de que la atención del presente artículo está centrada en el método de zonificación propiamente, los procedimientos particulares para obtener los mapas de factores no son tratados a profundidad. Para mayores detalles sobre este particular se recomienda consultar el informe técnico del proyecto Sistemas de Información Geográfica para la Zonificación de Amenazas por deslizamientos en la cuenca del río Guapo, Venezuela.

Factores	Capas o Layers para la ZAD (mapas de factores)	Datos asociados en Tablas
Topografía	* MDT	Hipsometría
	* Pendiente del terreno	Rangos de pendiente
	* Orientación de las laderas	Clases de orientación de laderas
	* Forma de las laderas	Concavidad/Convexidad/Rectitud
Geomorfología	* Unidades geomorfológicas * Sub-unidades geomorfológicas * Inventario de Deslizamientos (actual)	° Descripción geomorfológica ° Descripción geomorfológico ° Tipo, Actividad
Geología y Geotecnia	* Litología	° Tipo de roca
	* Estructuras	° Tipo de falla
		° Diaclasas, estratificaciones, Trazas
		Distancia a trazas de falla
Densidad de diaclasamiento		
* Estabilidad geotécnica	Clases de estabilidad	
Cobertura vegetal	Uso de la Tierra (reciente)	Tipos de Uso
	Vegetación natural (reciente)	Áreas denudadas Tipos de Vegetación
Clima e Hidrología	Drenaje	Tipo, orden, longitud.
		Distancia a cursos de agua.
	Precipitación	Orden Tamaño Precipitación media anual

CUADRO 1. FACTORES CONSIDERADOS EN LA ZONIFICACIÓN DE AMENAZAS POR DESLIZAMIENTOS PARA LA CUENCA ALTA Y MEDIA DEL RÍO GUAPO

ASIGNACIÓN DE PESOS: una vez seleccionado los mapas de factores relevantes el paso siguiente consistió en la determinación de pesos. Este proceso implica adjudicar a los factores un valor (peso o ponderación) dentro de una escala pre-seleccionada la cual para este estudio fue del 1 al 10, indicando una importancia creciente para la ocurrencia de deslizamientos. Se asignaron pesos no sólo a cada

uno de los mapas de factores por sí mismos, sino también a cada una de las clases de los mapas de factores relevantes seleccionados. Esto quiere decir, por citar un ejemplo, que en el mapa de pendiente del terreno no sólo se le adjudica un peso al mapa como tal (Pendiente= 9) sino también a las clases de ese mapa (llano=1, moderadamente escarpado=8). La decisión del peso que habría de tener cada mapa de factor (y sus respectivas clases) en el Modelo de Amenazas resultó de un proceso llamado Taller de Amenazas, en el cual el equipo profesional del proyecto se reunió y asignó los valores mediante una discusión multidisciplinaria. Si bien el método para asignar pesos es extrapolable a cualquier área, es importante destacar que los criterios que condujeron a la asignación de pesos en el presente estudio son válidos únicamente para el área de la cuenca del río Guapo en particular.

CONVERSIÓN DE MAPAS DE CLASES A MAPAS DE VALOR: los mapas de factores fueron procesados para convertirlos, de mapas de parámetro (mapa de clases) a mapas de valor (con los valores de los pesos o ponderaciones). Esto se hizo preparando mapas de atributos, basados en la creación de una columna que contiene los pesos antes asignados.

OVERLAY MEDIANTE COMBINACIÓN CUALITATIVA DE MAPAS: los mapas de peso (ya convertidos en mapas de valor) son combinados mediante un procedimiento conocido como Overlay, en un mapa de amenaza, bien sea sumándolos o ponderándolos como en este caso. El análisis de Overlay es una aplicación o herramienta propia de los Sistemas de Información Geográfica que consiste en la superposición y combinación de capas (mapas). El Overlay se ejecuta seleccionando dos capas: la primera, sirve de capa fondo o receptora, la segunda, es la capa contra la cual se va a superponer la primera. Al final del proceso obtenemos una nueva capa que resume la información de las dos, de forma tanto gráfica como tabular (tablas de atributos). Para llevar a cabo la superposición de capas en el GIS se aplicó el método Index overlay with multi-class map (Bonham-Carter, 1996), el cual exige asignar pesos tanto a la variable como a las clases. Una simple fórmula dentro del SIG permitió sumar los mapas de peso a la vez que se ponderaron por el peso específico atribuido a

cada mapa de factor. Matemáticamente, el peso ponderado de un área dada se expresa por medio de la fórmula (Bonham-Carter, 1996):

$$SP = \frac{\sum_{(i,n)} S_{ij} * W_i}{\sum_{(i,n)} W_i}$$

Donde:

SP (score ponderado)= valor de peso ponderado para un polígono o píxel dado.

W_i = peso del mapa de factor “i”.

S_{ij} = peso de las “jotaésimas” clases del “iésimo” mapa de factor “i”. El valor de “j” depende del valor de la clase que hay en el polígono que se está considerando.

$\sum_{(i,n)} W_i$ = sumatoria de todos los pesos de los mapas considerados.

Para la obtención del Mapa de Zonificación de Amenaza por Deslizamientos, fue necesario generar 12 Overlay distintos con las 12 capas (y sus correspondientes tablas de atributos), que el equipo técnico consideró que tenían un peso importante en la ocurrencia de deslizamientos, los cuales a su vez fueron superpuestos al final. Las capas que participaron en el Overlay fueron: deslizamientos (capa receptora), formaciones geológicas, fallas, grado de intervención, cobertura vegetal, densidad de diaclasmamiento, densidad de drenaje, estabilidad geotécnica, distancia a trazas de fallas, isoyetas, orientación de las vertientes y sub-unidades geomorfológicas.

Ya finalizado el mapa de superposiciones, se procedió a eliminar las columnas que no eran requeridas, quedando únicamente las columnas de las ponderaciones de las clases de cada mapa. Posteriormente, se ingresaron las columnas de los pesos de cada mapa por sí solo y a partir de allí se obtuvieron las nuevas columnas que correspondían al peso de cada mapa multiplicado por los pesos individuales

de cada clase, dando como resultado un valor numérico por cada polígono de cada mapa ponderado (ver fórmula anterior). Seguidamente, estos valores se multiplicaron por las sumas de las ponderaciones obtenidas anteriormente, entre la suma de las ponderaciones asignadas a cada mapa, generando un mapa final y una tabla final de valores numéricos decimales que corresponde al peso o valor de cada polígono en relación con la amenaza por deslizamientos.

CONVERSIÓN DEL MAPA NUMÉRICO EN UN MAPA DE CLASES DE AMENAZA: Seguidamente, se clasificó el mapa numérico combinado (mapa final) en un Mapa de Amenaza final. Es decir, los valores se agruparon en una escala de clases cualitativas, a saber “Alta”, “Moderada” y “Baja”:

Baja Amenaza: agrupa áreas que tienen una resistencia natural a los procesos de deslizamientos, ya sea porque la litología y cobertura vegetal garantizan estabilidad a la ladera, porque existe una baja pendiente o porque las condiciones de drenaje, intervención humana o precipitación no son factores desencadenantes importantes.

Moderada Amenaza: agrupa áreas que pueden resultar afectadas por procesos de deslizamientos debido a que la combinación de algunos factores físicos favorece su eventual ocurrencia.

Alta Amenaza: agrupa áreas cuyas características físicas, en conjunto, son muy favorables a que ocurran fallas de ladera.

Se generaron tres mapas de amenaza, un primero (Mapa de Amenaza 1) en el cual los intervalos numéricos de las clases fueron fijados tomando en cuenta el rango de la serie de valores del mapa final (de 3,36 a 8,10), dividiendo ésta proporcionalmente en tres categorías: Baja (3,36 - 4,94), Moderada (4,95 - 6,52) y Alta (6,53 - 8,09). Y otros dos cuyas clases fueron establecidas explorando el histograma del mapa final (Figura 2). En el caso del Mapa de Amenaza 2, los rangos de las clases fueron: Baja (3,36 - 5,20), Moderada (5,21- 6,30), Alta (6,31 - 8,10). Finalmente, en el Mapa de Amenaza 3 los intervalos establecidos para las clases quedaron definidos de la siguiente forma: Baja (3,36 - 5,40), Moderada (5,41- 6,50) y Alta (6,51 - 8,10).

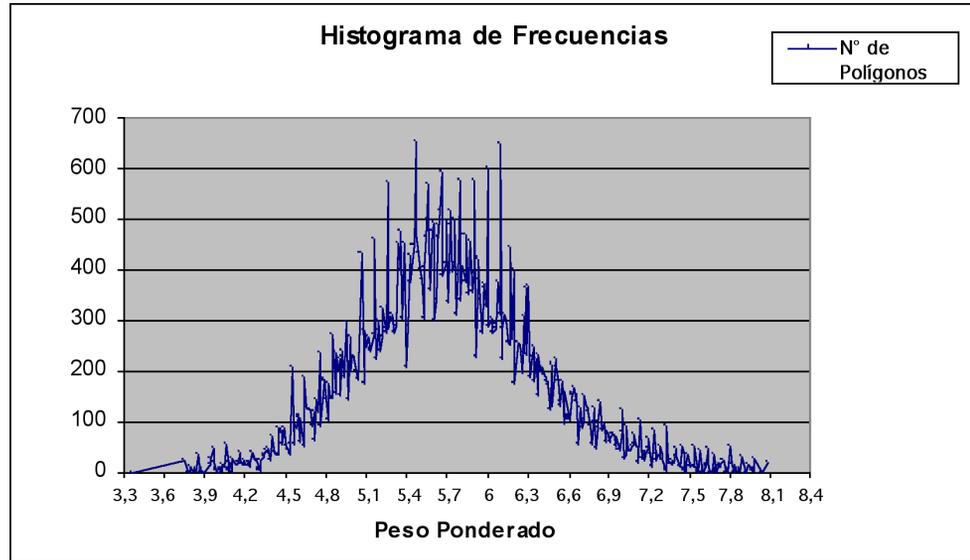


FIGURA 2. HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS DEL MAPA NUMÉRICO COMBINADO (MAPA FINAL).

Resultados: Mapa de Zonificación de Amenazas por deslizamientos para la cuenca del río Guapo

Los tres mapas de amenaza obtenidos muestran un marcado predominio de áreas con moderada amenaza en la cuenca alta y media del río Guapo. En el caso del Mapa 1 éstas áreas ocupan un 84,11 % del total de la cuenca, en el Mapa 2 representan 68,28% y en el 3 un 56,43% (Figura 3). Las zonas de baja amenaza son las segundas en extensión, representando un 8,50 % en el Mapa 1, 18,73 % en el Mapa 2 y 31,76 % en el Mapa 3 (Figura 3). Las zonas de baja amenaza se localizan al Noroeste de la cuenca, a lo largo de la fila Los Casupales y Morros de Juan Díaz, en la sub-cuenca del río Chiquito,

y márgenes de varios cursos de agua, entre los que destacan el río Guayas en su tramo bajo. Las áreas con alta amenaza son las terceras en importancia, ocupando un 7,40% de la superficie total del área de estudio en el Mapa 1, 12,89% en el Mapa N° 2 y 11,81% en el Mapa 3 (Figura 3)

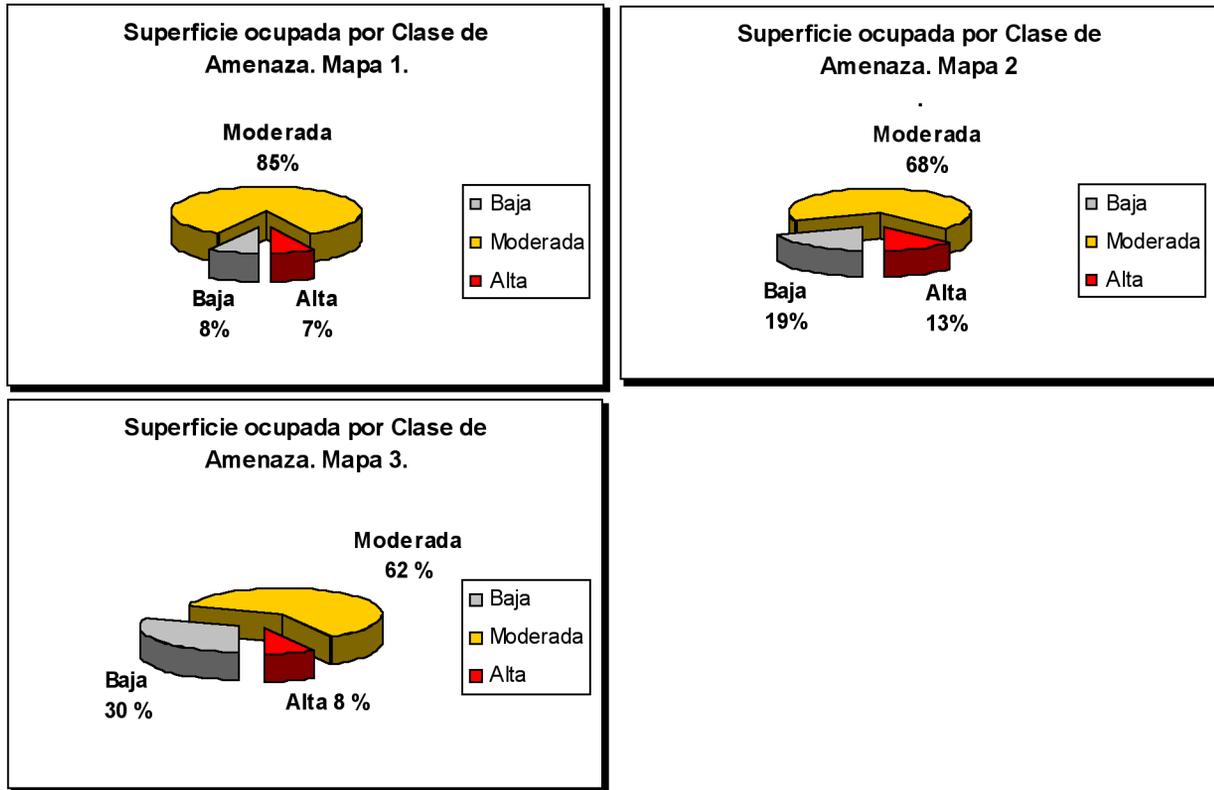
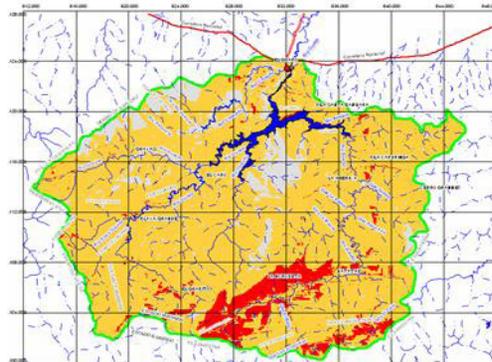
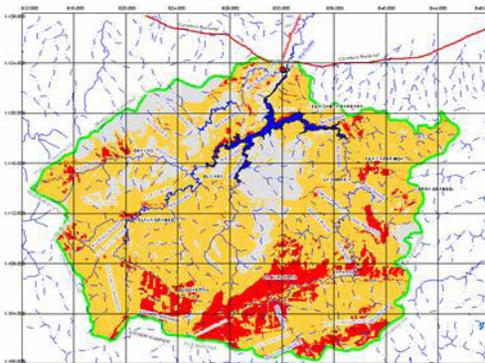


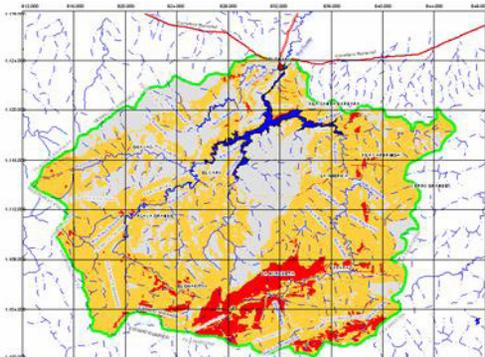
FIGURA 3. SUPERFICIE OCUPADA POR CLASES DE AMENAZA EN LOS TRES MAPAS DE ZONIFICACIÓN



Mapa de Zonificación de Amenaza por Deslizamientos 1



Mapa de Zonificación de Amenaza por Deslizamientos 2



Mapa de Zonificación de Amenaza por Deslizamientos 3



FIGURA 4. MAPAS DE ZONIFICACIÓN DE AMENAZA POR DESLIZAMIENTOS OBTENIDOS.

A partir del análisis de los tres mapas (Figura 4), se puede afirmar que las áreas más susceptibles a ocurrencia de deslizamientos en la cuenca del río Guapo se localizan al sur de la cuenca del río Guapo, a lo largo de la Fila Las Araguitas, en lo alrededores de los poblados de La Horqueta y Batatal. Esta zona reviste gran importancia pues es una de las más pobladas de la cuenca, y sobre todo, una de las más intervenidas para fines agrícolas. Otra extensa zona clasificada como de alta amenaza se localiza a lo largo de la Fila Evangelitero (sureste de la cuenca) y vertientes aledañas a la quebrada El Cielo. Áreas con alta sensibilidad, pero de extensiones considerablemente más reducidas, se localizan en las vertientes próximas a la quebrada Tomusa, a lo largo de la Fila Capuringa (sector Este de la cuenca), márgenes del río Playa Grande, y laderas próximas al tramo bajo de las sub-cuenca de los ríos Chuspita y Chiquito. Otra zona que se determinó como de alta amenaza se localiza en las laderas que rodean al cuerpo de agua del embalse El Guapo, específicamente al sur de El Guamito, zona ésta que reviste particular interés dada su proximidad a este reservorio que constituye una obra hidráulica de suma importancia para la región de Barlovento. La ocurrencia de deslizamientos, flujos de debris u otros tipos de movimientos de ladera pueden afectar severamente al cuerpo de agua del embalse El Guapo, tal como quedó demostrado luego del evento meteorológico extraordinario de diciembre de 1999 ocurrido en el Norte de Venezuela.

Conclusiones

Al comparar los mapas de amenaza con algunos de los mapas de factores, se puede concluir que, en general, las zonas de mayor amenaza a ocurrencia de deslizamientos guardan una estrecha correlación con la presencia individual o combinada de los siguientes factores:

- ❖ Antiguos deslizamientos.
- ❖ Alta densidad de drenaje.
- ❖ Pendientes del terreno entre 20% y 30% (moderadamente escarpado) y entre 30% y 40% (escarpado).
- ❖ Laderas orientadas al Sureste (SE, 90 -180°).
- ❖ Laderas de denudación cóncavas, laderas con signos de erosión en surcos o laminar, muy acentuados, cicatrices de deslizamientos activos o estabilizados y laderas estructurales.
- ❖ Truncamiento superficial de suelos.
- ❖ Litología compuesta por lutitas carbonosas y lutitas arenosas.
- ❖ Fallas de corrimiento y densidades de diaclasamiento elevadas.
- ❖ Suelos desnudos.
- ❖ Cobertura vegetal rala y poco densa.
- ❖ Alto grado de intervención del paisaje con fines agrícolas.

Haciendo un análisis comparativo de los tres mapas, se considera el Mapa de Amenaza 2 como el que mejor describe las condiciones de amenaza prevalecientes en la cuenca del río Guapo. El Mapa 1, cuyos intervalos numéricos de las clases fueron fijados tomando en cuenta el rango estadístico de la serie (de 3,36 a 8,10), las zonas de baja amenaza tienden a ser exageradas, mientras que las de alta amenaza, son relegadas. El Mapa 2, por el contrario, al derivarse de un intervalo de clases fijado mediante el estudio del histograma del mapa final, es más representativo pues los límites de las clases son marcados atendiendo a cómo se comporta la serie (Figura 2), es decir, la frecuencia de polígonos a lo largo de todo el rango de pesos o ponderaciones (eje X). El Mapa 3, aun cuando fue obtenido igualmente mediante el estudio del histograma del mapa final, resultó menos satisfactorio puesto que abulta el porcentaje de áreas con baja amenaza, y menosprecia aquellas con alta amenaza.

NOTA IMPORTANTE: LOS RESULTADOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN SON EL RESULTADO DEL TRABAJO DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINARIO.

Referencias

- BONHAM-CARTER, G.F (1996). Geographic Information Systems for Geoscientists. Modelling with GIS. En: *Computer Methods in the Geosciences*, 13. (pp 267-302). Pergamon.
- BRABB, E.E (1984). Innovative approaches to landslide hazard and risk mapping. En: *Proceedings 4th International Symposium on Landslides*. (pp 307-324). Toronto, Canada, Vol.1.
- CARRARA, A. & GUZZETTI F, (eds). (1996). *Geographical Information Systems in Assessing Natural Hazards*. Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- CARRARA, A., CARDINALI, M., DETTI, R., GUZZETTI, F, PASQUI, V., AND REICHENBACH, P. (1991). GIS techniques and statistical models in evaluating landslide hazard. En: *Earth Surface Processes and Landforms*. (pp. 427-445). Vol. 16, N° 5.
- CARRARA, A.; CARDINALI, M.; GUZZETTI, F; Y REICHENBACH, P. (1999). *Gis-based techniques for mapping landslide hazard*. Web-Site: <http://deis158.deis.unibo.it/gis/chapt0.htm>.
- CEOS, LANDSLIDE HAZARD TEAM REPORT (2001). *CEOS/IGOS Disaster Management Support Project*. Web-Site: <Http://disaster.ceos.org/2000Ceos/progress/index.html>
- HIDROCAPITAL (1994). *Proyecto de Obras de Estabilización de la presa El Guapo, estado Miranda*. Proyecto Supervisión de Obras Hidráulicas.
- INGLETON, J. (edit.). (1999). *Natural Disaster Management*. Tudor Rose.
- JIMÉNEZ, V. (1986). *Metodología para el análisis de estabilidad de vertientes y zonificación de riesgos*. Tesis de Licenciatura en Geografía, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

- STITZINGER, K. (2001). *The Role of GIS in Natural Hazard Modelling and Assessment*, University of British Columbia, Web-Site: http://www.geog.ubc.ca/courses/klink/g516/talks_2000/Hazard%20assessment%20presentation.html
- SUÁREZ DÍAZ, J. (1989). *Deslizamientos y Estabilidad de Taludes en Zonas Tropicales*. Bucaramanga, Colombia.
- USGS. (2001). *Geological Hazards: Landslides*, <http://landslides.usgs.gov/index.shtml>
- VAN WESTEN, C & SOETERS, R. (1999). *GISSIZ, Geographic Information Systems in Slope Instability Zonation*. International Institute for Aerospace Survey and Earth Sciences ITC.
- VAN WESTEN, C. GIS in landslide hazard zonation: a review, with examples from the Andes of Colombia. En: Price, M. & Heywood, I. (edits.). *Mountain Environments and Geographic Information Systems*. (pp. 135-165). Taylor & Francis, Basingstoke, U.K.
- VAN WESTEN, C.; SOETERS, Y SIJMONS, K.(2000). Digital geomorphological landslide hazard mapping of the Alpage area, Italy. *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation*. Vol 1. (pp. 51-60).
- Varnes, D. J. (1984). *Landslide hazard zonation: a review of principles and practice*. UNESCO.

TERRITORIO Y DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL

RAQUEL MANDUCA CARLOMAGNO

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Geografía

raquelmanduca@yahoo.com

RESUMEN

Los procesos de desarrollo económico basados en teorías formuladas a nivel mundial con un objetivo de desarrollo social y económico, cuyos antecedentes se remontan a la etapas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, indujo a la mayoría de las naciones del mundo a un desarrollo que significaba recorrer un camino predeterminado, referido a procesos construidos por otros, cuya imagen objetivo consistía siempre en una sociedad industrializada, a semejanza de lo acontecido en los países industrializados tenidos como desarrollados o en proceso de reconstrucción, sin tomar en cuenta las peculiaridades de las realidades geográficas y, en particular, sociales de cada país o región. A partir de los albores de la década de los años 80 del siglo XX, ante los resultados obtenidos en casi media centuria, surgen nuevos paradigmas que orientan estos procesos hacia los espacios locales donde la participación de las sociedades locales juega un papel fundamental, premisas que ha sostenido la Geografía Regional. Sin embargo, esto implica el diseño de nuevas estrategias y mecanismos para la incorporación efectiva de estos grupos, para lograr el desarrollo en el sentido amplio de mejorar las condiciones de vida de la población.

PALABRAS CLAVE: DESARROLLO LOCAL, GEOGRAFÍA REGIONAL, CAMBIO DE PARADIGMA.

Introducción

El proceso de desarrollo socioeconómico de un país o región se sustenta en espacios geográficos considerados “locales”, magnitud espacial donde pueden ser entendidos en toda su extensión los niveles socioeconómico y cultural de las sociedades y todo el complejo de relaciones que implica el desarrollo.

La evolución del concepto de desarrollo ha tenido y tiene múltiples enfoques imbuidos explícita o subyacentemente de alguna concepción filosófica. De igual manera, la dimensión de lo local toma diversas acepciones desde el punto de vista de la concepción geográfica, económica, cotidiana y del objetivo o tema específico a ser considerado.

En tiempos de globalización y aumento de las exigencias para incrementar la competitividad de los países y hacer posible su participación en un mercado globalizado, el interés se vuelca hacia los espacios locales donde se producen todas las actividades humanas y se concretan los niveles de desarrollo, así como los conflictos sociales.

Metodología

El disertado de la presente ponencia es fundamentalmente teórico-epistemológico y persigue analizar y relacionar diversos factores que han formado parte del discurso teórico sobre el desarrollo económico, enriquecido desde mediados de la década de 1980 con la incorporación del componente espacial que propugna la Geografía desde inicios del siglo XX, como ha sido reconocido por diversos autores no geógrafos (Arocena, 1995; Vázquez, 2005 entre otros).

El presente documento forma parte de la discusión teórica que sustenta la investigación que adelanta un grupo de profesores de la Escuela de Geografía, actualmente en curso, cuya metodología de análisis es básicamente documental y cartográfica, mediante la utilización de técnicas digitales. El objetivo de la investigación es analizar la evolución de los procesos de desarrollo económico local que, en conjunto, inciden de manera visible e importante en la forma de ocupación del espacio, modificando progresivamente la estructuración espacial venezolana, inducida en gran medida por políticas de Estado.

Lo local

El ámbito de lo local tiene diferentes concepciones: en la década de los 60 del siglo XX se “equiparó lo local a las ciudades, consideradas el nivel específico espacial donde se concentran población, actividades, tecnología, capitales, constituyéndose en centros de difusión de innovaciones y del poder económico” (Manduca, 2001).

Lo local puede ser un espacio mayor o distinto a las ciudades. Partiendo de la concepción de Geografía Regional, no es posible definirlo fuera de un contexto regional y nacional, por cuanto cada espacio menor está circunscrito o contenido en una región y un país que tiene unas características particulares de desarrollo, a la vez sobredeterminado por procesos y requerimientos de carácter global, que inciden en la definición de los procesos y políticas de desarrollo nacional y regional, en atención a sus potencialidades naturales, humanas y tecnológicas. En contrapartida, lo local contiene especificidades que no pueden ser analizadas en toda su complejidad desde ámbitos espaciales más amplios.

Una condición necesaria para la estructuración de un espacio local, es la presencia de una sociedad que se ha conformado en el tiempo y en ese proceso ha definido y desarrollado un sistema de relacio-

nes entre sus miembros o grupos, una manera particular de apropiación y uso del territorio, a través de las actividades económicas y de valores adoptados por todos sus miembros.

Sin embargo, no es posible analizar los espacios locales sin considerar las determinaciones que imponen a cada sociedad: el sistema político económico global en el cual se insertan las naciones y las regiones, el nivel de desarrollo de la sociedad en su evolución histórico cultural y las particularidades del medio físico, natural o construido. Pero existen ciertos aspectos que son específicos de los espacios geográficos considerados locales, que sólo son evidentes a través de su estudio particular: el nivel socioeconómico y el cultural.

En lo socioeconómico toda sociedad conforma un sistema de relaciones interdependientes, pero podrá considerarse una “sociedad local cuando la producción de riqueza (por mínima que sea) generada en el territorio es objeto de negociaciones entre los grupos socioeconómicos, convirtiéndose en el estructurante principal del sistema de relaciones de poder” (Arocena, 1995:20).

Esto implica que para darle una connotación de local deben coincidir ciertas condiciones en lo socioeconómico:

- ❖ Debe haber riqueza generada localmente a través de algún medio de producción, es decir, la iniciativa de los agentes locales es el principal inductor para el establecimiento de nuevos centros de producción o el fortalecimiento de los existentes, independientemente de que para ello aprovechen las ventajas que aporte el Estado a través de mecanismos financieros o de otra naturaleza.
- ❖ Los productores locales deben ejercer un control decisivo tanto en lo técnico productivo como en la comercialización. Las innovaciones en los procesos productivos o la diversificación de la producción, orientadas hacia el desarrollo de una economía de escala, surgen de la iniciativa de los agentes locales; cosa similar ocurre con los vínculos de mercado.
- ❖ Se establece una jerarquización social de acuerdo a la capacidad de sus miembros de influir en la toma de decisiones. Esta jerarquización se origina a partir del sistema de relaciones entre grupos

interdependientes de la sociedad local, que establecen negociaciones entre ellos en torno a intereses locales, generalmente de producción o económico, estructurando progresivamente un sistema local de relaciones de poder; esto implica la existencia de riqueza generada localmente, cualquiera sea su magnitud. La jerarquización social la definirá la mayor o menor capacidad de cada miembro o grupo de la sociedad para influir en la toma de decisiones sobre la utilización de excedentes.

Culturalmente tiene un sistema de valores desarrollado históricamente e interiorizado por todos sus miembros, que lo identifica con un espacio y una comunidad determinados. Toda sociedad se nutre de su propia historia, constituyendo un sistema de valores internalizados por todos sus miembros (Arocena, 1995); esto le imparte rasgos de identidad comunes y un sentido de pertenencia a ese grupo social.

Un espacio local es un *territorio* limitado, donde se establece una sociedad con un sistema de acción particular, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados. Cada localidad es una trama de cosas y actividades, única en algún grado. Esta trama puede entenderse como imposición de limitaciones o como contenido de nuevas posibilidades. Los grupos locales con valores comunes a la capacidad de gestionar la producción de bienes dentro de su espacio local, conforman la raíz de los núcleos de desarrollo local.

A un nivel local se analizan los factores que determinan su patrón de asentamiento:

- La estructura social y espacial local, generalmente un centro poblado, dentro del marco global de relaciones.
- Su especialización funcional dentro del contexto subregional y regional.
- Los modos de vida de los grupos sociales.

En el análisis local los aspectos socio-culturales pasan a jugar el papel protagónico frente al resto de las variables a considerar, incorporando el tratamiento particular de los grupos de personas.

Paradigmas de desarrollo

Los procesos de planificación para el desarrollo, iniciados en Venezuela en 1958, de regionalización administrativa (1968 a 1980) y la política de descentralización a partir de 1988, estuvieron basados en teorías desarrolladas a nivel mundial con un objetivo de desarrollo social y económico; tuvieron sus antecedentes en políticas mundiales promovidas por las naciones que protagonizaron la Segunda Guerra Mundial, en un marco histórico de necesidad de reconstrucción de estas naciones, y de buena parte de la humanidad que comprendía el resto de las naciones del mundo, a las cuales se les indujo a un desarrollo que significaba el proceso de recorrer un camino predeterminado, referido a procesos contruidos por otros, cuya imagen objetivo consistía siempre en una sociedad industrializada, a semejanza de lo acontecido en los países industrializados tenidos como desarrollados o en proceso de reconstrucción.

La industria motriz y los polos de desarrollo surgidos por iniciativa de los niveles centrales de cada nación que aspiraba al desarrollo, apoyados por inversiones internacionales y nacionales, debía irradiar por efecto de demostración, los beneficios económicos y sociales de estas empresas.

En algunos casos, las empresas constituyeron verdaderos núcleos de desarrollo, generando empleo que implicó la redistribución parcial de los beneficios y el desarrollo de economías de escala interna, unas veces por el tamaño de la empresa o por el número de ellas, o externa, mediante el crecimiento del sector productivo que generó externalidades que beneficiaron a la sociedad local, al lograr espacios organizados y servicios públicos eficientes.

Los centros poblados de mayor magnitud acaparaban las inversiones y el control de los espacios a través de las inversiones públicas y privadas; la planificación para el desarrollo es concebida como un proyecto colectivo, con una evidente separación entre planificador y sujetos de la planificación, que condujo a la planificación centralizada a una ausencia de resultados efectivamente favorables para lograr el desarrollo de regiones y espacios locales, motivado en gran medida al desfase entre los planes

realizados de manera centralizada, con escasa o nula incorporación de las realidades locales y regionales, en el diseño de las políticas, estrategias y metas formuladas.

A partir de 1980 se producen cambios en los paradigmas contenidos en estas teorías, y sin abandonarlas totalmente, son introducidas modificaciones importantes que significan una reorientación en el enfoque hasta entonces utilizado en el análisis del desarrollo de las economías nacionales. Este nuevo paradigma se basa en la competitividad de los espacios.

Son incorporados de manera particular al análisis los factores socioculturales que integran el espacio geográfico, las peculiaridades de naturaleza local cobran relevancia porque es en este nivel donde son más evidentes: se reafirma la diferenciación, la especificidad, la individualidad, el carácter único del grupo humano y del espacio humanizado resultante. Es en el desarrollo de procesos donde la participación de las comunidades es importante, el nivel local es el adecuado para su estudio.

Desde las primeras décadas del siglo XX la Geografía Regional busca establecer relaciones sistémicas entre la totalidad de los elementos físicos, bióticos y humanos, estableciendo criterios significativos para la diferenciación de espacios geográficos, a partir de factores condicionantes en esta diferenciación, en cuanto producto esencialmente humano: niveles de desarrollo de cada sociedad, sistema económico imperante, herencia histórico cultural y, en todo caso, adaptado a las características del medio físico del espacio ocupado. Estos criterios, que forman parte de la teoría y epistemología geográfica regional, representan las innovaciones que a partir de la década de los 80 han introducido un cambio en el enfoque de las teorías del desarrollo, que tuvieron su mayor auge entre las décadas de los 50 a 70 del siglo veinte.

En el campo de la planificación y el desarrollo, desde inicios de la década de 1980 es incorporado el concepto de desarrollo local o desarrollo endógeno, que obedece a una visión territorial de los procesos de crecimiento y cambio estructural, apoyado en la hipótesis de que el espacio no es un mero soporte físico de los recursos, actividades y procesos económicos, sino que es un agente de transformación social. Cada territorio se vincula al sistema de relaciones económicas, nacionales e internacional,

en función de su especificidad territorial, de su identidad económica, tecnológica, social y cultural. Ese cambio de enfoque recoge la visión de la Geografía, especialmente la llamada Escuela Francesa, que desde inicios del siglo veinte sustenta la tesis de la conformación de la región basada no sólo en su peculiaridad natural, sino a lo que el hombre ha realizado, lo que obliga a un cuidadoso análisis de los aspectos humanos -población, actividades económicas-, señalando a través de su evolución histórica la paulatina o rápida transformación de la región y la aparición de sus caracteres definidores.

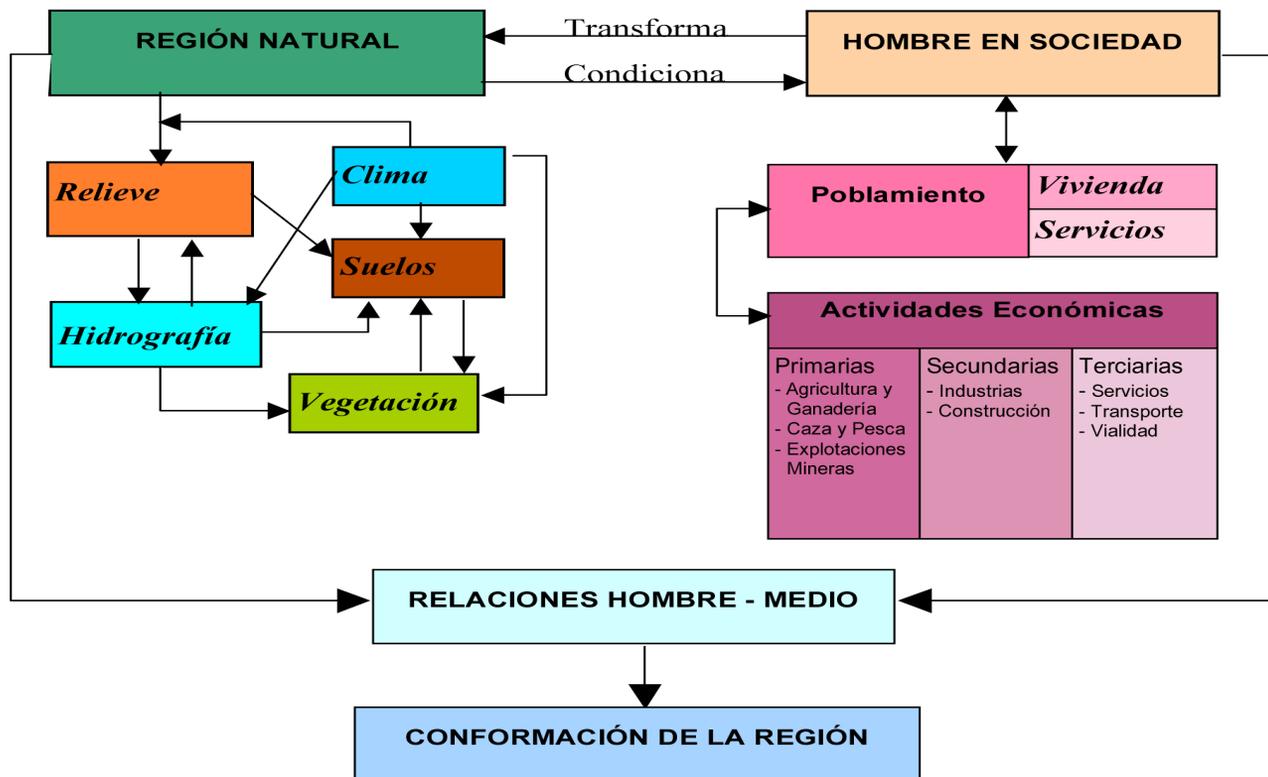


FIGURA N° 1. CONFORMACIÓN DE LA REGIÓN

FUENTE: MANDUCA, 2001

El desarrollo local requiere de la planificación, pero también de la iniciativa de los factores locales, bajo un tipo, modalidad o característica de la planificación pertinente a las actuales condiciones políticas y económicas, incorporando propuestas provenientes de los actores locales, mejores conocedores que los planificadores, de los distintos sectores y ámbitos locales.

Bajo este nuevo paradigma, importa la construcción social cotidiana, el hombre concreto y su entorno inmediato, y la transformación de la naturaleza (Galilea, 1988). Esta participación de los actores locales ha sido apreciada con un origen común, el protagonismo social, pero con un haz de posibilidades dentro del espectro sociopolítico: como base de una propuesta democratizadora del desarrollo, concebida de manera cualitativamente distinta de las formas tradicionales; como integración de sectores sociales marginados a las gestiones gubernamentales; como participante en la elaboración de diagnósticos que implican el análisis de jerarquías de necesidades sociales extremadamente difíciles de discernir y en el control de proyecto de inversión. La aplicación de estos enfoques requiere necesariamente el análisis y consideraciones de la escala local del desarrollo.

Pero si bien el nivel central, como receptor y distribuidor de los bienes nacionales, está obligado a la distribución del erario público, no puede utilizar este poder económico para imponer de manera absoluta lo que desde la cúspide de la pirámide de poder, considere sea lo conveniente a los intereses locales, dándole la espalda a sus verdaderas necesidades y preferencias.

En contrapartida, el desarrollo local no obedece a acciones aisladas provenientes de individuos o grupos aislados; son el producto de iniciativas que tienen vigencia en el tiempo, sobre la base de un sistema de negociación permanente entre los diversos actores que participan en un sociedad local, articulados por alguna forma institucional capaz de potenciar las iniciativas existentes en la sociedad local, para transformarse en verdaderos agentes del desarrollo local.

Conclusiones

Aún bajo escenarios de planificación centralizada del desarrollo, lo local ha sido el espacio donde se han producido los efectos positivos y los no deseados que han impactado básicamente a las sociedades locales. Sin embargo, adoptar el cambio de paradigma del desarrollo que fija su centro en los grupos humanos locales, implica el diseño de nuevas estrategias y mecanismos para la incorporación efectiva de estos grupos, para lograr el desarrollo en el sentido amplio de mejorar las condiciones de vida de la población, mediante su incorporación como verdaderos actores de su propio desarrollo.

Referencias

- AROCENA, J. (1995). *El desarrollo local un desafío contemporáneo*. 1ª edición, Uruguay: Centro Latino Americano de Economía Humana –CLAEH, Universidad Católica de Uruguay, Editorial Nueva Sociedad.
- GALILEA, S. (1988). La planificación local: nuevas corrientes metodológicas. *Cuadernos del CLAEH*, Nos 45-46, 120-143.
- GODARD, O., CERON, J. P, VINAHER, J. Y PASSARIS, S. (1987). Desarrollo endógeno y diferenciación de espacios de desarrollo: un esquema de análisis para el desarrollo local. *Estudios Territoriales*, N° 24, 135-147.
- MANDUCA C., R. (2001) *Sobre la teoría y el método en geografía regional*. Trabajo de ascenso. Caracas: Escuela de Geografía, FHE, UCV.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Barcelona, España, Editorial Ariel.
- PORTER, M. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Argentina, Editorial Vergara.
- PORTER, M. (1999). *Ser competitivo: nuevas aportaciones y conclusiones*. España: Ediciones Deusto.
- ROJAS SALAZAR, T. (2005). Epistemología de la Geografía... una aproximación para entender esta disciplina. *Revista Terra*, nueva etapa, Volumen XXI, N° 30, 141-162.

- VÁZQUEZ BARQUERO, J. (1998). Desarrollo endógeno. Conceptualización de la dinámica de las economías urbanas y regionales. *Cuadernos del CENDES*, Año 15, 2ª época, N° 38, mayo-agosto 1998, 45-65. Caracas.
- VÁZQUEZ BARQUERO, J. (1999). Sobre las teorías del desarrollo económico local. *Cuadernos del CENDES*, Año 16, 2ª época, N° 40, enero-abril 1999, 1-20. Caracas.
- VÁZQUEZ BARQUERO, J. (2000). Desarrollo endógeno y globalización. *Revista Eure*, Vol. XXVI, N° 79, Santiago de Chile, 47-63.
- VÁZQUEZ BARQUERO, J. (2005). *Las nuevas fuerzas del desarrollo*. 1ª edición, España: Antonio Bosh Editores.

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Historia

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

GLOBALIZACIÓN Y LOS RETOS DE LA MODERNIZACIÓN CAPITALISTA

PEDRO VICENTE CASTRO GUILLEN

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia*

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad el análisis de la naturaleza de los cambios de la sociedad capitalista, iniciados a partir de los setenta, teniendo como hipótesis central que estamos frente a los cambios de una sociedad capitalista que la modifica radicalmente, pero que no representa una superación del capitalismo, como lo ha planteado abiertamente la ideología globalizadora, expresando que estamos frente a una sociedad totalmente distinta al capitalismo apoyada en los avances mundiales del libre mercado y de la democracia. Las sociedades de fines del siglo XX comportan una serie de cambios rápidos y asombrosos a nivel de la tecnología, lo que ha sido calificado como una revolución tecnológica de cuarta generación, así como rupturas significativas causadas por la crisis del capitalismo de postguerra, lo que sirve de fundamento a la crisis del liberalismo. Estos cambios implican, para todos los países, afrontar los retos de la nueva modernización, buscar estilos alternativos de modernización que hagan posible restablecer los equilibrios sociopolíticos perdidos. Para los países en desarrollo esto significa además recuperar la senda de la evolución económica a través de un ejercicio autónomo de una política reformista que supere más de tres décadas de políticas fondomonetaristas, que han conducido concretamente a América Latina a ser la región donde se manifiestan extremos procesos de pobreza y exclusión social.

PALABRAS CLAVE: GLOBALIZACIÓN, CAPITALISMO, POLÍTICA REFORMISTA.

El actual proceso de transformación que vive la sociedad global ha vuelto a traer al debate el viejo problema de las formas y alternativas de abordar la modernización que en la modernidad tiene el sentido del cambio social permanente. Esta actualización del cambio a partir de los años setenta se produce por el doble movimiento de la revolución tecnológica y la crisis sistémica que aqueja al capitalismo de la segunda postguerra, y que no ha conseguido un modelo de estabilización y desarrollo a largo plazo. Esto tiene que ver no sólo con problemas de las nuevas relaciones de producción en la era de la información y el surgimiento de lo que Manuel Castells denomina la Sociedad Red o informacional, sino con la crisis del liberalismo, como programa ideopolítico que permitió la sostenibilidad del régimen capitalista desde 1848 hasta 1968, y la aparición de la globalización como forma de control hegemónico de la sociedad global. El problema que queremos abordar es el núcleo problemático de carácter real y teórico de estar frente a una radicalización del capitalismo como sistema social y político, a través del regreso de la creencia y práctica (teoría y práctica) en la posibilidad radical de una sociedad regulada única y exclusivamente por el mecanismo económico del libre mercado. Lo que trae aparejado también un nuevo brote de radicalismo con respecto a su contrario, el estatismo regulador extremo como un principio de organización social. Ambos movimientos no son otra cosa que la actualización agudizada por la crisis del liberalismo de la vieja contradicción dialéctica del sistema capitalista entre regulación y libre mercado. Por debajo y como fundamento de esta pugna ideológica, en medio de la crisis de las ideologías, existe una transformación del capitalismo, una actualización de la modernidad y de sus formas de modernización, en cuanto a estilos alternativos, de lo cual nos ocupamos como un aspecto fundamental.

1.- Capitalismo, cambio radical y crisis de las ideologías

Con el nacimiento de la sociedad industrial, nació una nueva *Weltanschauung*, o visión del mundo, que respondía a los imperativos históricos de la modernidad, cuyos elementos más importantes estaban constituidos por una fe inquebrantable en el progreso, fundamentado en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que conduciría eventualmente a la solución de todos los problemas de la humanidad. Esta *Weltanschauung* asumió la forma de la aceptación del cambio permanente, **la normalización del cambio**, como naturaleza de la modernidad.

Las ideologías que surgen con el sistema industrial son precisamente en respuesta a esta nueva cosmo visión y son estos los programas políticos, utilizados para conducirse en la nueva situación, los que expresan las necesidades del cambio social. Es por ello que las tres ideologías de la era moderna son básicamente un posición frente al cambio: los conservadores propugnaban la limitación de los cambios, acortando sus efectos sociales sobre el orden tradicional: la monarquía y la aristocracia, la iglesia y la familia; el liberalismo representaba el cambio inevitable, impulsado de manera racional por los sectores ilustrados, en forma de un reformismo consciente, continuo, inteligente, con la convicción de que ello traería la felicidad creciente, envolviendo a un cada vez mayor número de personas. El socialismo, tenía como postulado el aceleramiento deliberado del cambio, la revolución más que la reforma en el corazón de su programa político.

Estas ideologías del cambio y para el cambio, tendrán que enfrentar la contradicción histórica más importante del capitalismo, como lo es: regulación versus libre mercado, y que ha determinado el curso y sentido del cambio en cada etapa del capitalismo hasta la actualidad. Así como también resolver el problema representado por la entrada irreversible de las masas en la escena política. También tendrían que darle respuesta al problema de la creación de un sistema de naciones y la irrupción del nacionalismo y el imperialismo, característico de la nueva economía-mundo capitalista.

Sin entrar en las vicisitudes históricas de estas tres ideologías, conservadurismo, liberalismo y socialismo, hoy resulta claro, como apunta Wallerstein, que la ideología dominante de la modernidad ha sido el liberalismo (Wallerstein, 1996: 90-91), constituyendo las otras avatares del liberalismo. Con lo cual podemos plantear que la comprensión histórica del liberalismo sería imposible sin tomar en cuenta las relaciones históricas tanto de confrontación como de amalgamamiento con las restantes ideologías del sistema (porque en sus desarrollos convergieron a su centro: liberal). Esto nos permite hacer el siguiente planteamiento; el programa político dominante en cuanto absorbió a los demás fue el del liberalismo realmente existente.

El programa político del liberalismo puede ser resumido en tres puntos fundamentales: el Sufragio Universal como forma de neutralizar los efectos políticos y potencialmente peligrosos de la acción radical de las masas en la escena política; el Estado de Bienestar, como una forma de legitimar la apropiación privada de la plusvalía por la clase dominante a partir de un reparto limitado y restringido de los beneficios económicos; y la Identidad Nacional, como una forma de manejar la inserción de las masas en los nuevos Estados nacionales y la irrupción de nacionalismo, que fue central en el manejo del sistema mundial.

Estos tres puntos tendrían también una contrapartida para el Tercer Mundo, con el fin de hacer manejable las aspiraciones de las nuevas naciones en el escenario mundial, ellos son: la autodeterminación de los pueblos, que encarnaría la aspiración de libertad e igualdad de las nuevas naciones emergentes; la promesa del desarrollo, con lo cual se postula que todas las naciones pueden aspirar a la superación de la economía, en este sentido, naciones desarrolladas marcan el camino a las naciones menos evolucionadas económicamente (quizá quien más contribuyó a esta versión fue el propio marxismo), el desarrollo constituiría la versión del Estado de bienestar para las naciones periféricas; y por último la Identidad Nacional. Estos tres puntos al igual que los anteriores tendrían como finalidad evitar el surgimiento desordenado de aspiraciones sin control por parte de brotes nacionalistas autónomos que pudieran poner en jaque el control de los países centrales sobre la periferia del sistema.

El liberalismo y su programa político dominó la sociedad moderna desde 1789 hasta finales de los años sesenta, cuando se iniciarían una serie de procesos que vendrían a cuestionar la legitimidad de esta forma de dominación ideopolítica, económica y cultural. Entraríamos en nueva etapa de la crisis del liberalismo, que tendría una característica inédita constituida por el hecho de que por primera vez se pondría en evidencia su condición hegemónica y el carácter subordinado o esencialmente liberal de las llamadas ideologías antisistema, entrando entonces en la época del “fin de las ideologías”, y del “fin de la historia”, como expresión de la crisis de la ideología liberal.

Los componentes de este cuadro que resume la crisis de la ideología liberal, serían: una crisis económica iniciada a finales de la década del sesenta en los países desarrollados, la que se convertiría en crisis económica mundial en los años setenta y pondría punto final a la larga fase de prosperidad y expansión de la segunda postguerra, con la consecuente crisis del Estado de bienestar; los acontecimientos del mayo francés en 1968 con sus repercusiones mundiales, como ha señalado Wallerstein, representó el desenmascaramiento del liberalismo y su esencia opresiva:

¿Cuál fue la nota de realismo introducida por 1968? Fue precisamente el tema que estamos tratando aquí: que durante más de un siglo la historia del sistema mundial había sido la historia del triunfo de la ideología liberal y que los movimientos antisistémicos de la izquierda histórica habían pasado a ser lo que yo llamo “liberal-socialista”. Los revolucionarios de 1968 presentaron el desafío intelectual serio al modelo trimodal de ideologías –conservadora, liberal y socialista- al insistir en que lo que se predicaba era solamente el liberalismo, y en que era el liberalismo lo que constituía el ‘problema’ (...). La revolución mundial de 1968 desorganizó el consenso ideológico, y los veinte años siguientes presenciaron el desmoronamiento de la credibilidad del liberalismo... En términos de mentalidades, hemos entrado en una nueva era. Por un lado hay un llamado apasionado a la democracia. Ese llamado, sin embargo, no es la realización del liberalismo sino su rechazo. Es una afirmación de que el actual sistema mundial no es democrático porque el bienestar económico no es compartido por todos por igual, porque el poder político no es realmente compartido por todos por igual. Lo que está llegando a ser visto como normal ahora no es el cambio progresivo sino la desintegración social. Y cuando hay desintegración social la gente busca protección. (Wallerstein, 1996: 107-109)

Y son estos acontecimientos combinados de crisis económica y la revolución de 1968, lo que va a configurar el proceso de caída de los socialismos reales, con lo cual el capitalismo histórico perdería su última hoja de parra. Porque la caída del comunismo más que el triunfo del capitalismo y del liberalismo, representa el agudizamiento de su crisis, como bien lo señala Fernando Mires:

Los Estados comunistas disponían en efecto de un enorme poder de compra en los mercados internacionales, y hacia el interior de sus países ofrecían la posibilidad de realizar inversiones a largo plazo, sin el peligro de inversiones de conmociones financieras e inestabilidades monetarias; por si fuera poco contaban con una 'clase obrera' obediente y disciplinada, con una aceptable formación tecnológica y que nunca (salvo en Polonia) hacía huelgas. Desde esa perspectiva, el fin del comunismo debería ser considerado una derrota y no como una victoria del capitalismo. Al mismo tiempo, lógicamente habría que concluir en que en la globalización económica ha dado un paso atrás en lugar de avanzar, pues el llamado mercado mundial abarcaba, durante el período bipolar, un espectro social mucho mayor que el ocupa hoy día ¡Qué ironías se guarda la historia! (Mires, 1999: 174)

El desarrollo de la revolución tecnológica en los años setenta, es un nuevo e importante acontecimiento que se suma a los procesos anteriormente descritos, y conforman los condicionantes básicos que comenzarían a configurar un nuevo tipo de sociedad en donde como bien plantea Manuel Castells, se está forjando por la irrupción de nuevas tecnologías y nuevas formas de saber, que están revolucionando no sólo las relaciones de producción sino también las formas de relacionamiento humano y social, la producción de nuevas subjetividades, que se perfilan como dominantes en la sociedad emergente, y que nuestro autor denomina la sociedad informacional (Castells, 2000).

Y es precisamente el surgimiento de este nuevo estilo de modernización simbolizado por la sociedad de la información el que pugna por imponerse históricamente, en una lucha dialéctica con la sociedad anterior; lo que constituye el fondo de la crisis del liberalismo, que no puede dar respuestas políticas o estabilizar la economía en la nueva sociedad. Con lo cual se vuelve a actualizar la discusión sobre las formas de modernización en la modernidad. En el período histórico anterior se trataba de la confrontación permanente entre regulación de los mercados y libre mercado. Ahora el reto está entre las formas de regulación de la nueva sociedad red, entre aprovechar y aceptar el reto de las posibilida-

des cooperativas y el impulso de nuevas formas democráticas, que se pudieran explorar en la nueva sociedad informacional o la aceptación del mundo competitivo, excluyente y escindido propuesto por la visión globalizadora.

Falsos dilemas

El mundo en las últimas décadas del siglo XX, se ha visto ahogado en una serie de falsos dilemas, puesto que ha tenido que escoger entre falsas alternativas. Entre opciones ideológicas, con lo cual las verdaderas transformaciones resultan desfiguradas por la visión interesada de los grupos o sectores sociales que las propugnan. Velos ideológicos que por lo demás constituyen caras de una misma moneda, que su éxito y condición hegemónica se deben más a la actividad de su contrario que las virtudes que por sí misma exhiben las ideas y las prácticas puestas en acción. Es el caso de la globalización y de su contrario el estatismo, son como el rostro de Jano. La dominación de una no se puede explicar sin la presencia de la otra. La globalización como la ideología de los sectores más transnacionalizados de la economía y del capital financiero internacional con su epicentro en los Estados Unidos, ha impuesto la visión de que el mundo sólo puede sobrevivir a los nuevos cambios en un ambiente de plena libertad de mercado y con la destrucción de cualquier tipo de regulación estatal, disolución de las naciones y homogeneidad cultural mundial. Mientras que, el estatismo impone la visión de que sólo la regulación y control del Estado garantizan la estabilidad social y el desarrollo, generando una atmósfera de sospecha y por tanto de rechazo a los cambios, percibiéndolos sólo como amenazas. Ambos responden a sectores de poder que no les importa realmente el destino real de los actores sociales que están fuera de su visión, pero, que sin embargo, dicen ser sus representantes o que actúan en su defensa; que desprecian la acción política o donde ella se convierte en abierta manipulación de la sociedad, de los

actores y sectores sociales por el control del poder; y donde se deviene con toda facilidad en actitudes antidemocráticas o en el mejor de los casos en un entendimiento restringido de la democracia.

Las transformaciones que se vienen produciendo desde los setenta son reales y contundentes, con las mutaciones de la producción por efecto de la revolución de la tecnología que ha puesto en jaque el modelo de producción industrial, por nuevas realineaciones en la división técnica, social e internacional del trabajo, por el énfasis en la producción de bienes y servicios exportables, hasta por el diseño de nuevos bienes y servicios, que tienen un gran impacto cultural, así como por la construcción de mecanismos como la red mundial de Internet, que sin ser el resultado del comercio, o un producto (en principio) cultural; sin duda impacta revolucionariamente ambas esferas, por sus efectos en la comunicación y nuevas relaciones interpersonales a través del espacio virtual. Esto sin duda, ha tenido efectos sociopolíticos muy importantes que han afectado los fundamentos mismos del Estado de Bienestar, así como la estructura y clases de la sociedad industrial tradicional; aunque con el capitalismo la estructura social ha estado en permanente cambio, no cabe duda de que las transformaciones finiseculares nos ofrecen un registro sino inédito, si bastante novedoso y complejo.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Will Hutton, quien en un diálogo con Anthony Giddens, concluye que por muy significativos que hayan sido los cambios, la sociedad actual que se transforma no es como plantea Fukuyama, en *El fin de la historia y el último hombre*, una sociedad distinta y nueva, la sociedad de la *posthistorie* o “fin de la historia”; sino que estamos en un nuevo giro del capitalismo, que impone de nuevo su lógica: la ganancia como fuerza impulsora, y la acumulación del capital como dinámica principal del sistema; lo cual deja con plena vigencia sus contradicciones fundamentales: entre regulación y *laissez faire*, y entre una producción económicamente socializada y una manera de apropiación y uso de la plusvalía que sigue siendo privada. Hutton nos lo aclara de la siguiente manera:

Pero los bienes manufacturados se van haciendo más inteligentes desde la revolución industrial, y los límites entre la fabricación y los servicios, por consiguiente, son cada vez más borrosos. ¿Y qué? En otras épocas ha habido grandes invenciones como la digitalización -el motor de gasolina, el tubo catódico, la penicilina, etcétera- que han tenido el poder de transformar la economía y aun así, ésta seguían siendo claramente capitalista. Y, si bien reconozco que la fuerza de la 'inteligencia' ha producido cambios en áreas de la economía, me resisto a afirmar que el nuevo paradigma económico de la intangibilidad y el conocimiento haya transformado el juego capitalista. En realidad, esa falta de peso forma parte del proceso capitalista desde su mismo comienzo. (Giddens y Hutton, 2000, 43-44)

También, en esta cita Hutton apunta un elemento muy importante, que recuerda que el cambio social es la característica más importante de la modernidad y del capitalismo desde sus inicios; y que, lo que se constituye como el elemento diferenciador de este momento con respecto al anterior, es la aceleración del tiempo en la sociedad de la información y del conocimiento, como también sucedió en la última década del siglo XIX o en la segunda postguerra.

Es por ello que compartimos la concepción con Alain Touraine, que no se trata del cambio del sistema económico o el fin del Estado nacional, sino que lo que se convierte en una evidente amenaza son los cambios en los modos de modernización, por sus efectos en el crecimiento del desempleo, el aumento de las desigualdades, la pobreza, la exclusión social; así como la repercusión de lo anterior sobre un sentido puramente formal de la democracia. En sus palabras:

De inmediato añadido, a riesgo de querer parecer original, que el capitalismo y el socialismo son formas de modernización antes que tipos de sociedad (...). Hemos pasado de una forma de socialismo a una forma de capitalismo, que el mercado ha reemplazado al Estado como la principal fuerza reguladora de nuestra sociedad (el subrayado es nuestro) (...). El capitalismo significa que la sociedad se ve dominada por la economía. De ahí el peligro que subyace a la actual destrucción del antiguo modo de gestión económica: esta resulta al mismo tiempo indispensable y peligrosa, pues el reto actual es el de pasar de un tipo de control social de la economía a otro, sin perderse en la ilusoria imagen de una economía liberada de todo control social, imagen que conduce al incremento de las desigualdades y de cuantas formas de marginación y exclusión sean posible. (Touraine, 1999: 19-20)

Y este cambio de registro en la modernización es lo importante a resaltar, porque encuentra su sentido en la crisis de la economía capitalista de postguerra y en la crisis sociopolítica que la acompaña, con el fracaso del estado de bienestar en el primer mundo, el fracaso de la gestión despótica del poder del llamado Estado socialista en el segundo mundo y el fracaso del Estado desarrollista en el Tercer Mundo; acelerado por las nuevas tecnologías, las rebeliones sociales del tipo del mayo francés de 1968, fundamentalismo religioso y nacionalista, sublevaciones en la periferia y la crisis cultural representada por la postmodernidad. Lo cual ha venido macerando una crítica implacable de derecha e izquierda sobre el sistema.

Pero esta crítica bajo el dominio de lo que Touraine llama pensamiento único y contrapensamiento único: globalización vs. estatismo; tiende a dejar de lado lo esencial, que si bien existe una insatisfacción con el desempeño del Estado, así como un temor a las fuerzas ciegas del capitalismo, ello no puede significar el dilema absurdo entre libre mercado o el regreso a formas primitivas de estatismo:

La economía consiste en un sistema de medios que se han de poner al servicio de determinados fines políticos. Existe una inmensa distancia entre decir: 'es necesario liberar la economía de la ruinosa intervención del Estado y de los modos de gestión social ahora demostrados ineficaces', y decir 'Es necesario que los mercados se regulen por sí mismos, sin la menor intervención exterior'. (Touraine, 1999: 20)

La crisis de las formas de modernización encarnadas en el Estado de bienestar o del desarrollismo, radican básicamente y paradójicamente en el retroceso frente a los problemas de paro, seguridad social, pobreza, exclusión social, así como en la gestión del poder político, a los que el capitalismo de postguerra había encontrado soluciones en forma de regulación del Estado de la economía y la ampliación de derechos económicos y sociales, que respondían además tanto en los Estados centrales como en el resto del mundo a grandes concepciones del desarrollo integral de la Nación y del Estado. Y esto, por un lado, como resultado del propio éxito del capitalismo en la recuperación tras la destrucción de la segunda postguerra, como por el agotamiento del ciclo de auge que se iniciara desde 1945-48.

Tenemos entonces una reedición *mutatis mutandi* del capitalismo desregulado decimonónico, con su tendencia a la desigualdad y la explotación desembozada de la fuerza laboral, así como de las naciones menos favorecidas, que en las actuales condiciones tecnológicas generan fenómenos nuevos y terribles como el de la exclusión social o desfuncionalización de una parte importante de la fuerza de trabajo en todo el planeta (sobre todo aquella parte de la fuerza laboral de baja calificación), generando situaciones de extrema pobreza, con la consecuencia de que de nuevo estamos viviendo tensiones extremas a nivel sociopolítico de diversas índoles: afloramiento de brotes de ultraderecha política y nacionalista en el primer mundo, y fundamentalismo religioso y nacionalismo en el segundo y tercer mundo. Así como el regreso a situaciones sociales que se creían superadas, como lo es la vuelta al ambiente de crisis de la gran depresión (1929), como bien lo señala Krugman, o la actual atmósfera creada por el ambiente de neo-guerra-fría, creada por la iniciativa norteamericana de construir un escudo protector antimisiles.

La historia contemporánea tras la Segunda Guerra Mundial nos ofrece el mayor experimento reformista del capitalismo, la creación de una superestructura mundial política, económica, monetaria, financiera, social y cultural; a la vez que se pudo construir un aparato de estabilización nacional de índole económica y social, que permitieron el más prolongado período de auge y prosperidad a nivel mundial entre 1945 y 1970. El hecho de que esta experiencia se agotará como resultado de la aceleración de los cambios, no puede invalidarla totalmente. Todo lo contrario, el hecho de que durante este lapso se alcanzaran niveles de paz social, paz laboral, elevación de los niveles de calidad trabajo y de vida; equilibrios sociopolíticos fundamentales, hace que estos años de economía mixta se conviertan en la principal referencia (o autoreferencia) para la superación de las enormes dificultades que se están acumulando de manera alarmante en este fin de siglo (dejando claro que no estamos idealizando este lapso temporal como una edad mítica sin problemas).

La búsqueda de alternativas tiene precisamente el sentido de superar la crisis del liberalismo, de las formas políticas y económicas, que describimos arriba como las fórmulas clásicas con las que el

liberalismo histórico pudo imponerse como ideología hegemónica, que alcanzaron su punto de mayor eficacia histórica tras la segunda postguerra, pero que hoy se encuentran retadas desde la propia realidad de las transformaciones.

Para los países periféricos, las actuales mutaciones, han constituido una realidad dramática, hasta ahora se han comportando frente a ellas de forma reactiva, aceptando las formulas que desde la globalización se han prescrito, como es el caso de los programas económicos, sociales y políticos conocidos como el “consenso de Washington”. Esta actitud receptiva ha conducido a América Latina a una profunda crisis, que ha generado una gran incertidumbre acerca del destino de la región. Se trata entonces de que la superación del liberalismo exige un encaramiento de los problemas de la mundialización de una manera proactiva, entendiendo plenamente los riesgos y condicionantes de los cambios económicos mundiales, pero entendiendo la necesidad de abordar proactivamente esos cambios, sin evadir los tremendos problemas de exclusión, desigualdad, desempleo y pobreza que han aflorado con fuerza en los últimos veinte años como resultado de la visión que la globalización ha impuesto como dominante. Para ello tenemos que distinguir con claridad los cambios reales que se están produciendo de las versiones ideológicas, globalización o estatismo, y diseñar un curso de acción que nos permita combatirlos y señalar aquellos aspectos que representan las aristas más oscuras de ambas visiones. Pero sin duda debemos asumir con toda decisión y firmeza la realidad de los cambios y aprovechar las oportunidades que nos ofrece, así como sumar esfuerzos para disminuir los aspectos más perjudiciales de esta nueva fase de aceleración del capitalismo, a riesgo incluso de ser acusados de un optimismo ingenuo respecto a los posibles resultados.

Deslinde necesario

Se hace necesario entonces deslindar las situaciones de la mundialización de las provocadas por la visión ideológica de la globalización y el estatismo. Porque esta operación intelectual nos permitirá ubicar aquel ámbito de la situación actual sobre la cual incide y enfrentar los retos que plantean las transformaciones.

Un primer deslinde se encuentra cuando nos percatamos que las transformaciones que producen el cambio tecnológico en las relaciones de producción, por la incorporación de tecnologías de la información, las telecomunicaciones, los robots, y lo más importante la incorporación del conocimiento como un medio de producción, que es lo que verdaderamente caracteriza la sociedad de la información, el surgimiento de lo que Castells llama la Empresa Red, así como los brotes de nuevas subjetividad; son un resultado que no tiene nada que ver con la globalización (como visión ideológica) sino con la revolución tecnológica y la propia evolución social acelerada, que es un rasgo ingénito de la sociedad capitalista, de igual manera que la crisis sociopolítica que debilita el Estado de Bienestar tiene que ver tanto con este proceso de transformaciones productivas como con la propia crisis del capitalismo iniciada a comienzos de los años setenta. Revolución tecnológica, la vocación planetaria de la relaciones económicas, políticas y sociales (aunque no homogeneización cultural), transformación productiva constante, una dinámica siempre cambiante de la estructura social, son los rasgos históricos que vienen de la génesis misma del capital desde el siglo XIV, y que se confirman con el capitalismo propiamente tal en el siglo XVIII, al que podemos, para diferenciar, llamar mundialización.

Mientras lo que ha caracterizado a la globalización es una concepción totalitaria de la evolución de la sociedad de “fin de la historia” (igual que su contrario el estatismo), según la cual las tendencias señaladas definitorias como la economía de mercado, resultan del desarrollo de leyes de hierro, por ser las leyes naturales del mercado y por ello inmodificables; *ergo* a la humanidad no le corresponde otro destino que su obediencia ineluctable. El mecanismo de regulación automática de la economía

neoclásica regresa como principio inviolable de regulación social. Y esta cosmovisión no tiene nada de nueva, es la misma dinámica del capitalismo decimonónico, que condujo a dos guerras mundiales y al crack económico de 1929. Es la imposición de un principio económico único para la regulación de las sociedades, que ha tenido consecuencias trágicas. Como bien observa Touraine:

La economía había querido dominar la sociedad y la política, pero de inmediato fue la política la que acabó por dominar la economía y la sociedad. En ambos casos, la vida social, el debate, la participación y, por tanto, la democracia, son las principales víctimas de tales circunstancias. (Touraine, 1999: 20)

La idea suplementaria de que el Estado ha perdido toda función social y que su sola injerencia es la causante principal del mal social de nuestros días, como lo es la inflación, es de donde se concibe que el Estado debe sustraerse de intervenir en la economía, a no ser paradójicamente para garantizar el funcionamiento de la economía de mercado. Manuel Castells, entre otros, ha denunciado la falsedad de este argumento, cuando sostiene:

La economía global e informacional es, en efecto, una economía altamente politizada. El aumento de la competencia de mercado a escala global tiene lugar en condiciones de comercio gestionado. El rápido cambio tecnológico combina la innovación empresarial con las estrategias deliberadas del gobierno para respaldar la investigación y desarrollar la tecnología. Los países que caen víctimas de su propia ideología ven deteriorarse enseguida sus posiciones tecnológicas y económicas en relación con el resto. De este modo la nueva economía, basada en la reestructuración socioeconómica y la revolución tecnológica, será hasta cierto punto configurada según procesos políticos conducidos por el Estado. (Castells, 2000: 117-118)

Los verdaderos peligros, que afronta la sociedad mundial, tiene que ver con el regreso del capitalismo en su versión *laissez faire*, en el cambio de los modos de modernización como fueron planteados anteriormente siguiendo a Touraine y que se expresa en el regreso a la inestabilidad sistémica propia de un capitalismo que reclama su no regulación, la instrumentalización del mercado mundial por parte del sector empresarial más transnacionalizado a partir de un programa político, que se expresa en instrumentos como el Tratado Multilateral de Inversiones, impulsado por el FMI y la OMC, para otor-

garle garantías y privilegios supranacionales a este sector; junto con una abierta y absoluta movilidad de capital. Manuel Castells, lo expone de la siguiente manera:

El endurecimiento de la lógica capitalista desde la década de 1980 ha fomentado la polarización social a pesar de la mejora ocupacional. Esta tendencia no es irreversible: puede rectificarse por las políticas deliberadas dirigidas a reequilibrar la estructura social. Pero, dejadas por su cuenta, las fuerzas de la competencia sin restricciones en el paradigma informacional empujarían al empleo y la estructura social hacia la dualización. Por último, la flexibilidad de los procesos y mercado laborales inducida por la empresa red, y permitida por las tecnologías de la información, afecta profundamente a las relaciones de producción heredadas del industrialismo, introduciendo un nuevo modelo de trabajo flexible y un nuevo tipo de trabajador: el de tiempo flexible. (Castells, 2000: 294)

Y más adelante:

Y no obstante, el proceso de transición histórica hacia la sociedad informacional y una economía global se caracteriza por el deterioro extendido de las condiciones de vida y trabajo para la clase trabajadora. Este deterioro adquiere formas diferentes en contextos distintos: ascenso del desempleo estructural en Europa; descenso de los salarios reales, desigualdades crecientes e inestabilidad laboral en los Estados Unidos; subempleo, y segmentación escalonada de la mano de obra en Japón; informalización y degradación de la mano de obra urbana de incorporación reciente en los países en vías de industrialización; y una marginación creciente de la mano de obra agrícola en las economías estancadas y subdesarrolladas. Como sostuve con anterioridad, estas tendencias no provienen de la lógica estructural del paradigma informacional, sino que son el resultado de la reestructuración actual que sufre la relación entre el capital y el trabajo, ayudada por las poderosas herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías de la información facilitada por una nueva forma de la empresa red. (Castells, 2000: 303)

Esto deja claro, que la combinación entre paradigma informacional y lógica capitalista genera una serie de efectos sumamente negativos para cada tipo de sociedad, pero reafirma también que no son tendencias naturales, ni irreversibles, ni ineluctable puesto que el resultado final va a ser determinado por el estilo de modernización que termine imponiéndose definitivamente. Ahí se encuentra el núcleo más importante en la búsqueda de alternativas y le otorga sentido. Esto no es una tarea fácil en

virtud de que hasta ahora el predominio político y económico lo ejercen las fuerzas globalizadoras, pero la fuerza de la circunstancia, en términos de la recurrencia de las crisis, han de hacerse cada vez más globales gracias a una resistencia cada vez mayor de países e instituciones al programa globalizador, generando importantes elementos para la disidencia y la crítica al neoliberalismo al cual se han incorporado importantes intelectuales, que son partidarios de la economía de mercado, como lo son: Krugman, Stiglitz, J. Sach, Heilbroner.

Tan importante como la crítica a la globalización, es la búsqueda de alternativas a través de la denuncia de aquellas actitudes políticas que se escudan en la globalización para asumir o mantener actitudes atrasadas con respecto a la nueva sociedad que surge del paradigma informacional; dado que ven todos los males provenientes de la economía moderna y obtienen así un “fundamento” para mantener o bien un estatismo primitivo o para bloquear cualquier cambio. Así como se debe ser inflexible en el cuestionamiento del programa globalizador, debemos evitar convertir la globalización (el pensamiento único) en una especie de comodín a quien responsabilizar de todos los males del planeta (contra pensamiento único). Esta actitud aunque no es exclusiva de América Latina, cuenta con un alto grado de popularidad entre sus élites, de uno y otro bando, que la usan para esconder sus incompetencias y su falta de iniciativa frente a las nuevas tareas que debemos enfrentar para la nueva industrialización. Es por ello que no podemos culpar a la globalización de nuestro fracaso para lograr el desarrollo, así como de nuestra incapacidad para la innovación tecnológica, el fracaso en materia educativa y de seguridad social, la mala gestión del Estado, el inadecuado reclutamiento de las élites políticas, la corrupción, la incapacidad para la adecuación y modernización del Estado, el fracaso en la gerencia empresarial pública, la irresponsabilidad en el manejo de la política económica. De nuevo insistimos en que la nueva sociedad emergente no sólo comporta amenazas sino también oportunidades. Las llamadas naciones Dragones y Tigres asiáticos, demostraron a nuestro juicio, con puntos de partida alrededor de los años cincuenta por debajo de Latinoamérica, que era posible alcanzar exitosamente, con una política económica reformista e independiente, altos niveles de competitividad internacional y generar las condiciones para insertarse en la sociedad de la información con ventaja; también España ofrece a nuestro

países un modelo de modernización ejemplar. Sólo al costo de una continua degradación América Latina puede seguir evadiendo la tarea por la construcción de una sociedad moderna.

Las Alternativas

La búsqueda exitosa de alternativas requiere abandonar la concepción de que la sociedad actual y sus cambios están gobernados por las leyes naturales de la economía y del mercado, esta es una visión atrasada e interesada políticamente, por quienes quieren imponer el programa globalizador o por quienes, oponiéndose, construyen argumentos que conducen a visiones totalitarias de signo contrario. Ni la libertad radica en la libertad de los mercados y mucho menos en la representación estatal de la libertad.

Ante los peligros inmensos que afrontan las sociedades subdesarrolladas, se debe recuperar la capacidad para la acción política, para retomar la iniciativa de cada Estado nacional para actuar en pro de la recuperación de la sociedad, para ello se debe asumir un rechazo a los dogmatismos de toda índole, de las falsas situaciones dilemáticas, que nos obligan a escoger entre el capitalismo desregulado o el estatismo despótico como únicas fórmulas posibles. Reivindicar el amplio espacio para la reforma económica, política y social, que logre disminuir los costos de la nueva industrialización, nos conducirían al restablecimiento de los equilibrios sociopolíticos perdidos pudiendo cerrar adecuadamente las grandes brechas sociales; precisamente el resultado de dos décadas en que hemos sido presa del fundamentalismo economicista, asumiendo acríticamente las recetas del FMI, o las fórmulas salvadoras del “consenso de Washington”. Por ello creemos que puede aplicarse también a nuestros países la reflexión siguiente de Touraine, cuando nos dice:

Este análisis crítico de la idea de globalización desemboca en dos conclusiones. La primera es de tipo histórico. No hay razones para creer hoy día en la formación de una sociedad mundial que no existía ya en 1913, en vísperas de la Primera Guerra Mundial. La idea de globalización, como la mayor parte de los compuestos ideológicos, aparece ante la escena pública en el momento en que comienza a perder su utilidad real para el análisis; en particular, en el momento en que muchos países, como Francia, se habla de nuevo de producción, de intervención pública y también de igualdad y de protección social.

La segunda nos concierne más directamente. Si la idea de globalización, que se quiere el mito fundacional de la sociedad capitalista mundial, no es más que una construcción ideológica, recuperaremos, en el caso de que la hagamos estallar, la conciencias de nuestras posibilidades de actuación, de nuestras responsabilidades y de la pertinencias de nuestros debates y de la pertinencia de nuestros debates de opinión y de nuestra decisiones políticas. (Touraine, 1999: 27-28)

La autonomía de la acción política se convierte en el fundamento del cuestionamiento por las alternativas, es la base crítica esencial en la búsqueda de alternativas. Y esto debe estar acompañado por la intervención voluntariosa y política propia de la reforma, ya que la sola crítica o actitud de denuncia por muy radical que sea sólo conduce a situaciones sin salidas, o a una violencia inocua y sin sentido. La experiencia histórica como bien plantea Touraine existe, porque no estamos viviendo ninguna situación radicalmente novedosa, porque hoy se dispone de la doble experiencia histórica: una terrible, representada por las guerras mundiales y el crack del 29, provocadas por la ceguera dogmática de quienes se apegaron a las “leyes naturales de la economía”; y de la experiencia reformista positiva que se vivió en el período de auge entre 1945 y 1970.

Se trata entonces como conclusión de recuperar la positividad de la experiencia reformista, que sostuvo al mundo de la segunda postguerra como experiencia universal, sin idealizaciones anacrónicas, ni como gesto nostálgico. El mundo capitalista esta cambiando aceleradamente, de lo que se trata es de enfrentar el reto del cambio, o estar condenados a ser una sociedad dividida por la pobreza y la exclusión social, y recludos en un nuevo gheto como naciones atrasadas.

Referencias

CASTELLS, M. (2000). *La era de la información economía sociedad y cultura* (Tomo I). México: Siglo XXI.

GIDDENS, A. Y HILL HUTTON. (Ed.). (2000). *En el Límite, la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquet.

MIRES, F. (1999). La política en tiempos de globalización. En *Revista Nueva Sociedad* (No. 163, Septiembre-Octubre). Nueva Sociedad.

TOURAINE, ALAIN. (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.

WALLERSTEIN, INMANUEL. (1996). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI.

EVOLUCIÓN GEOHISTÓRICA DEL ESPACIO CARIBEÑO, SIGLOS XVII Y XVIII. CASO DE LAS GUAYANAS

JUAN C. GÓNGORA A.

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia
juanenucv@yahoo.fr

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una visión aproximada al estudio de la evolución espacial del Caribe para los siglos XVII y XVIII. De forma particular, se intenta incorporar el espacio de Guayana como parte inherente del hinterland caribeño. En esta visión de conjunto e inclusiva que se pretende aplicar, se tratará con especial énfasis las transformaciones sufridas en el espacio como consecuencia del establecimiento del sistema de plantación, hecho éste que unifica y contribuye a la formación del paisaje cultural del Caribe. El área central del presente trabajo se fundamenta en el estudio geohistórico de Guayana, vista como región de conjunto que engloba a las actuales Guyana, Suriname y Guayana francesa, dentro de un contexto caribeño. Los cambios que experimentó el espacio guayanés están determinados en lo externo, por la expansión europea que procuraba optimizar el uso del espacio, y en lo interno, los límites impuestos por los cuerpos de agua. Los holandeses lograron, frente a dichas limitaciones, una mejor adaptación al entorno al aplicar las mejores técnicas de drenaje y ganar así espacio al mar. De este modo la plantación, la base de sustentación colonial europea en América para la época que estudiamos, se expandió en áreas geográficas consideradas periféricas o casi ausentes en la historiografía americana.

PALABRAS CLAVE: ESTUDIO NEOHISTÓRICO, GUAYANA, PLANTACIÓN, COLONIA.

Delimitación del espacio caribeño desde una perspectiva física y cultural

El territorio caribeño abarca un espacio marítimo y continental al centro-oriente del continente americano. Desde una perspectiva física parece dominar el inmenso mar, que es nombrado por diversos autores como el mediterráneo americano, y donde aparecen puntos de pequeñas y grandes antillas que parecen dibujar un arco de medio punto. La superficie que ocupa dicho arco es de acuerdo a Blume¹ de 233.872 km². Este espacio, que ha sido objeto hasta el presente de mayor interés desde el punto de vista historiográfico, ha tenido sin embargo un tratamiento de fuerte tendencia a la parcialidad. Esta visión histórica de feudo o parcela, fruto del campanilismo cultural², ha creado diversas historias: la historiografía inglesa dedicada a sus islas, la holandesa (interés reciente) y la francesa haciendo lo propio. En consecuencia, se tiene una visión más bien dispersa y sesgada con una visión, evidentemente, eurocéntrica³, con los ojos puestos a partir del paralelo de los 12°.

Desde una perspectiva cultural, el Caribe se extiende por el territorio continental que va desde las costas orientales de México, Centroamérica y la costa norteña de Suramérica, de manera que nos vemos obligados a bajar la visión más allá del paralelo de los 12°, aquí la historia se yuxtapone a la que ocurre en las antillas, pues haciendo un corte transversal encontraremos similares factores culturales, sólo el espacio geográfico nos permite ver los matices resultantes de la interacción hombre-espacio. Debajo del paralelo señalado tenemos una superficie de 650.000 km² ca., solamente considerando los territorios de Guyana, Surinam y Guayana Francesa, y la región costa-montaña de Venezuela. De manera que ahora tenemos un caribe ampliado donde se incorpora la fachada atlántica y que al fin nos

1.- Helmut Blume. *The Caribbean Islands*, p. 3.
Trad. libre del inglés.

2.- Expresión citada en José Ángel Rodríguez:
“a manera de epílogo: el historiador en las
redes”, en *Visiones del Oficio*, p. 715.

3.- Helmut Blume, sin embargo advierte
el interés reciente (hacia finales de los 60's)
de Europa por incorporar la perspectiva
geográfica y de los países de la órbita soviética
de entonces. op. cit., s/p.

dotará de una visión más comprensible para la intrincada red de comunicación entre tierra firme y las antillas.

Caribe Continental: las costas de la América hispana. Guayana⁴

El cartógrafo francés Bellin, en el siglo XVIII, nos refiere una relación muy precisa del espacio de Guayana donde además realiza las primeras observaciones del contacto entre América y Europa, distanciándose de las descripciones meramente publicitarias de los primeros exploradores de dicho espacio, entre cuyas figuras fundadoras se tiene a Walter Raleigh. El clima determina una zona marcadamente húmeda y calurosa lo cual incide en la fauna, como relata Bellin: “se observa que la carne de las reses que allí [Surinam] se crían no es tan buena como la de Europa: es de ordinario blanducha y poco apetitosa, lo que es resultado del gran calor y de la gran humedad del país”.⁵

De esta forma vemos cómo el clima, junto a un elemento muy importante como lo son los vientos alisios del nordeste, van a terminar el conjunto geográfico. Aquí merece citar nuevamente a Bellin en su descripción de Surinam:

Desde el fin de Noviembre hasta el mes de Julio, el calor es templado, porque en esta época hay muchas nubes que moderan el gran ardor del Sol, y que producen lluvias frecuentes y abundantes, lo cual, junto con un viento del Nordeste, que reina entonces continuamente, refresca un poco el aire. Pero durante el resto del año el calor es excesivo, sobre todo cuando no llueve. (...) la Región vecina al Mar es baja, pantanosa y llena de bosques y matorrales: pero treinta leguas tierra adentro la región es montañosa, y entrecortada por grandes llanuras, sembradas de muchos bosques, cuyos árboles permanecen verdes todo el año.⁶

4.- De ahora en adelante se utilizará este término para referirnos al conjunto formado por Guyana, Surinam y Guyana Francesa, salvo cuando se aluda a un aspecto contenido en los límites de estos Estados.

5.- S. Bellin, *BELLIN, S. Descripción de la Guayana.* p. 129

6.- *Ibíd.*, p. 125.

Este paisaje se va a encontrar en toda la región de Guayana, tal como va a ser testigo el propio Berlin en su recorrido por la región. En nuestra era actual diremos que el clima corresponde al de selva tropical lluviosa o pluviiselva, con una vegetación que se hace más espesa y exuberante cuanto más alejado se encuentre de la costa.

Otro elemento configurador del paisaje natural va a ser el de los ríos, condición sine qua non el crear asentamientos en los márgenes de los mismos, ante la barrera infranqueable de la vegetación. Por supuesto, los núcleos poblacionales creados por los europeos van a estar emplazados en la costa: Georgetown, Paramaribo y Cayena.

Los ríos que van tener predilección para crear los primeros asentamientos son, de oeste a este: Moruca, Pomeroon, Essequibo, y Berbice (asentamientos holandeses); Surinam (Británico); Sinnamary, (francés)⁷.

Caribe Insular: las grandes y pequeñas Antillas.

A primera vista hallamos dos conjuntos de islas, llamadas como Antillas Mayores -Cuba, Pto. Rico, Jamaica y la Española- y las Antillas Menores. Para la clasificación del conjunto formado por estas últimas se utiliza una nomenclatura que atiende a las corrientes provenientes del nordeste, los alisios, de esta forma se tienen dos áreas bien diferenciadas geográficamente: islas de sotavento e islas de barlovento; en inglés son, respectivamente, “Islands to the leeward” e “Islands to the windward”⁸. En tercer lugar se tiene el conjunto formado por las Bahamas.

Con relación al segundo grupo, de las Antillas Menores, nos resulta interesante conocer el papel fundamental que hacen los alisios del nordeste, al dividir el paisaje natural en dos regiones geográficas: las islas húmedas y las islas áridas. Las primeras, creadas por efecto de las lluvias que llegan trans-

7.- Vere T. Daly, *The Making of Guyana*, pp. 36 y ss.

8.- Helmut Blume, *Op. Cit.*, p. 5.

portadas por los alisios, van a estar dispuestas por el arco que va desde las Islas Vírgenes en el norte hasta Trinidad en el sur; mientras que el segundo grupo abarca, justamente, el conjunto de islas que están frente a la costa venezolana, desde la Isla de Margarita en el este, hasta Aruba en el oeste. Este paisaje natural, donde predomina la aridez, ubicado en sotavento, también va estar presente en el caribe venezolano, en su zona costera. En todo caso, ya los primeros navegantes sabían que sólo en Barlovento se recibirían las lluvias⁹.

9.- *Idem, trad. libre del inglés.*

10.- *Helmut Blume, Op. Cit. p. 16*

El paisaje del caribe insular está matizado por una orografía que no logra dominar sobre el plano, y un clima donde el promedio está por encima de los 25° C y los máximos y mínimos no superan los 8° C¹⁰. Comparativamente se tiene en el Caribe insular un clima más amable con relación al Guayana donde predomina la pluviisilva. Evidentemente, la hidrografía tampoco será protagonista en el Caribe insular por lo reducido de los espacios, situación contraria a la que ocurre en Guyana, donde los ríos se convierten en importantes vías para la penetración exploradora y colonizadora.

Formas de ocupación y colonización. Siglo XVII (Características comunes y particulares)

El gran impacto que se experimentó en las regiones objeto de estudio tuvo su fase determinante durante el siglo XVII. En este siglo se va a consolidar el modelo europeo de interés, fundamentalmente económico, en una época signada por el auge de la actividad mercantil que delinearé los rasgos definitivos en dichos espacios. Los signos de esta transformación se observarán en las formas que exhibirá el paisaje cultural en su intento por dominar el natural. Al trazar un corte vertical el siglo XVII resulta una ampliación del espacio caribeño, reducido al espacio físico que marca el mar que designa su nom-

bre. Guayana se incorpora a este espacio, aunque su fachada sea la vertiente atlántica culturalmente se adhiere al caribe. El auge del comercio cacaotero de la provincia de Caracas consolida su participación del caribe venezolano en dicha red.

Experiencias hispana y portuguesa

Éstas tienen la ventaja de ser los núcleos primarios en la carrera de Europa a América, de tal manera que tomarán las áreas más importantes de atención a sus intereses abarcando la mayor parte de América. Los espacios marginales serán para el resto de europeos.

Para dicho siglo el hinterland hispano en las islas parece apuntalar una fase de decadencia, las huellas sobre espacio de las Antillas mayores son testigos elocuentes de esta realidad en la continuación de un proceso degenerativo que se manifestaba desde la segunda mitad del siglo XVI y que era más tangible en los paisajes rurales, otrora bases para el sostenimiento de la vida urbana en las islas y la propia metrópoli. Los propios elementos introducidos antes al paisaje para apoyar en el mantenimiento del mismo atentaban ahora contra él:

En la segunda mitad del siglo XVI millares de perros salvajes atacaban a los rebaños, limitando su crecimiento. (...) Las malas hierbas y los abrojos recubrían vastos espacios abandonados. La erosión causada por las pezuñas de los rebaños afectó las sierras y los guayabos estropeaban los pastizales, que desaparecían bajo los arbustos.¹¹

11.- David Watts, citado en Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo*, Tomo II, p. 535.

Esta era la situación de La Española, sin embargo, la regresión del espacio no era exclusiva de la isla, pues de manera análoga ocurría en las demás Antillas mayores. Un nuevo enemigo asedia, cada vez más, de forma recalcitrante, filibusteros o bucaneros se lanzan a la conquista del mar, coincidiendo con el principio esbozado en 1609 de *Mare Liberum*, escrito por el holandés Hugo Grocio, que se

considera como la obra que establece las bases del derecho internacional del mar¹². Sólo la presencia de elementos defensivos como las fortificaciones podía atenuar los ataques de los bucaneros.

Del lado de los portugueses, la experiencia en el cultivo de la caña de azúcar va a ser decisiva en el futuro del Caribe, pues es el modelo que se va a imponer. El laboratorio realizado en Barbados por judíos portugueses (1640-1650) que venían desde Brasil¹³ va a significar el triunfo de dicho modelo y de allí se extenderá al resto de las Antillas, aunque ahora de manos de holandeses, franceses e ingleses. La experiencia de los portugueses en el nordeste brasileño también había sido aprendida por los holandeses asentados en dicha área hacia 1630. De manera que cuando son expulsados por los portugueses y emigraron más al norte -Guayana- pudieron trasladar dicha experiencia¹⁴. De manera que es a partir de la experiencia portuguesa que se crea un nuevo paisaje en el caribe, el paisaje de las plantaciones con los campos de cultivo, los ingenios, el elemento racial africano. De esta forma se da inicio a un espacio transformado con la técnica y el componente humano. Las áreas marginales de la ocupación hispana, las pequeñas Antillas y Guayana tendrán una nueva función o uso, siempre marcado por el sentido mercantilista de los nuevos pobladores, en su mayoría de fe protestante.

12.- En http://lectura.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/100/html/sec_11.html

13.- Helmut Blume, Op. Cit. p. 70.

14.- Vere T., Daly, Op. Cit., p.p. 40-41.

15.- Helmut Blume, Op. Cit., p. 67.

Experiencia: holandesa, inglesa, francesa

Fueron estos quienes le dieron el impulso definitivo a la creación del Caribe. Se inicia una fase de avances en el paisaje. El siglo XVII va a ser el siglo de Holanda, quien a partir de la experiencia de los portugueses y luego de ser expulsados de Pernambuco, va, literalmente, en carrera ascendente emplazándose sucesivamente en el nordeste de Guayana y las Antillas de sotavento: Aruba, Curazao y Bonaire; y las de Barlovento St Eustatius, St. Martin y Saba¹⁵. Cada uno de los espacios tendrá una

función determinada: así, por ejemplo, las islas de sotavento, por carecer de las condiciones propicias para el sistema de plantación, cumplió una función estratégica como punto de intercambio comercial y del contrabando entre las costas del caribe venezolano y el Caribe insular. Ya entonces tenemos dos espacios diferenciados según su función: un espacio con una función agrícola e industrial creada por el sistema de plantación y otro espacio con una función eminentemente comercial, lo que se denominaría en la actualidad sectores primario, secundario y terciario respectivamente. La experiencia es similar para el caso francés e inglés, pero por la extensión del presente trabajo no se describirá en detalle cada experiencia.

Ya vimos cómo las condiciones geográficas determinan en gran modo la función a cumplir por cada asentamiento. Sólo es importante acotar que para el siglo XVII son ocupados los espacios posibles en el Caribe, inclusive Suecia y Dinamarca, quienes llegan rezagados en la carrera conquistadora, se anexan respectivamente S. Barthélemy y las islas vírgenes¹⁶. La forma de ocupación de cada espacio corresponde a un plan organizado y ejecutado por cada metrópoli a través de sus grandes compañías de navegación, tal como lo hizo España a través de la Casa de Contratación de Sevilla. Otro proceso que revistió gran interés en dicho siglo está referido a recurrentes cambios de propietarios de los distintos espacios caribeños, aunque siempre que se hiciera entre las naciones del centro y norte europeo no significaba importantes cambios en el componente espacial y humano, entonces podemos hablar de un modelo único de ocupación espacial.

El modelo de plantación sólo va a variar si hacemos un corte vertical en función del avance de la técnica. El paisaje cañero, predominante en el espacio caribeño, excepto del caribe venezolano donde predomina el cacao, va a crear un paisaje que por la intensidad de la explotación y el comercio está en frecuente proceso de cambio. En primer lugar encontraremos la tracción de sangre para el trabajo del ingenio y que se encarga de mover un molino de tres rodillos -creado en Pernambuco-. Luego aparece el molino de viento (segunda mitad del siglo XVII), que ante la disminución de los bosques

16.- Idem.

aprovecharán la energía eólica proveída por los alisios¹⁷. En todo caso, fueron dejadas, a propósito, zonas estratégicas como reservas madereras para la construcción de las edificaciones que servían a la plantación¹⁸. En el paisaje cañero del caribe vamos a encontrar tres conjuntos de edificaciones: la primera, la vivienda principal de la plantación, cercana a ella el “complejo molinero” y un tercer conjunto distanciado de los anteriores y que servía de lugar de habitación de los sirvientes y esclavos que trabajaban en el molino¹⁹. El capataz poseía, por su parte, su residencia independiente²⁰. El microespacio perteneciente a los sirvientes y esclavos, obviamente es de características modestas:

Cabañas de zarzo o estacas, cubiertas con paja de palma (...). Su mobiliario era siempre tan escaso como precario: la mayoría de sus ocupantes dormían en hamacas o en el suelo. Aunque se supone que estas cabañas normalmente estaban agrupadas formando, en esencia, una ‘aldea’ subsidiaria de la plantación, en realidad ignoramos hasta ahora cuál era la disposición de tales ‘aldeas’.²¹

Otro componente del paisaje, el humano, va a dar el acento definitivo al Caribe, especialmente por la gran masa humana, venida contra su voluntad, de África, pues la masa aborígen compuesta principalmente por caribes fue prácticamente aniquilada. Entonces tenemos dos grupos étnicos, uno pequeño en número pero que domina, compuesto por colonos europeos, otro que va a significar la fuerza de trabajo y que domina en número. En algunos casos se realizará el mestizaje, como en Cuba.

Aunque no se conocen cifras precisas acerca del número de esclavos llegados de África, se estima una población de 7.5 millones ca. que circularon en la trata. De estos el mayor porcentaje, 43 %, iría a las colonias británicas, un 32 % a las francesas, un escaso 6% a las holandesas y un 20 % a las hispanas. El escaso número de esclavos reportados por las colonias holandesas se debe a la función marcadamente comercial de su actividad. Vale la pena acotar que en algunos espacios el componente africano fue casi absoluto, como ocurre en Saint Domingue, hoy Haití, donde el grupo africano representó cer-

17.- David Watts, *Las Indias Occidentales, modalidades de desarrollo, cultura y cambio medio ambiental desde 1492*, p.p. 248-249.

18.- Helmut Blume, *Op.Cit.*, 71.

19.- David Watts, *op.cit.*, p. 249.

20.- Helmut Blume, *Op. Cit.*, p. 71.

21.- David Watts, *op. cit.* p. 249.

ca del 97% lo cual incidiría de forma determinante en el proceso interno de resistencia social siendo el caldo de cultivo para la primera gran revolución americana, luego de la experiencia de EE.UU., que precisamente verá en Haití el germen adecuado²².

Transformación del espacio. Siglo XVIII. Caso de Guayana.

Las plantaciones. El complejo sistema de protección y drenaje en las costas

El sistema de plantación creado en Guayana, va a tener similitudes características a los creados en el Caribe insular, precisamente por formar parte de este hinterland. No obstante, uno de los elementos que va a crear matices propios es el agua. Como el mismo nombre, Guyana en lengua aborigen significa tierra de muchas aguas (Land of many waters)²³. Se requería, por lo tanto, el uso de una depurada técnica para realizar las labores de drenaje de las tierras internas y de la defensa del mar, esta labor dual requería una ingente mano de obra esclava. Vere T. Daly²⁴ resume en tres los obstáculos que se deben sortear para el cultivo de las fértiles tierras:

1. Defensa costera: el plantador de las costas debía proteger sus tierras, que se hallaban por debajo del nivel del mar, construyendo un dique (seadam) y así evitar que las olas marítimas llegaran a su propiedad. De igual modo, debía construir diques a los laterales (side-line dam) y fondo de las áreas de cultivo (back-dam), pues en tiempos de lluvias fuertes corrían riesgo de inundar dichos terrenos.
2. Construcción de vías de drenaje para controlar el nivel de agua en la plantación: al interior de los dos diques laterales se construyeron canales (side-line trench) que tenían por objeto conducir el

22.- Idem.

23.- En Internet: www.Guyana.org.

24.- Vere T. Daly, Op. Cit. pp. 78-80
(Trad. libre del inglés).

exceso hasta el mar, mientras que la marea esté baja. Para esta labor se utilizaba el koker o compuerta deslizante en forma vertical. Así, por ejemplo, durante la marea alta y para evitar el ingreso del agua del mar se mantenía cerrada. Abajo se muestra una ilustración del koker.

3. Vía intermedia para bañar los cultivos en tiempos de sequía. Este constituye otro elemento que completa el paisaje cañero de la costa de Guyana. Un canal de riego va a dividir en dos el cultivo (Middle Walk), así, en tiempo de sequía, una compuerta dispuesta en la parte media del back-dam conducirá el agua a través del cultivo y al final de su recorrido en el seadam encontrará frente un koker que se abrirá en caso de querer bajar el nivel de agua. Esta técnica, el middle-walk, servirá además de canal de navegación para el transporte de caña en tiempo de la zafra.



Este complejo sistema fue realizado por los holandeses en la actual Guyana. Obviamente,

resultaba sumamente oneroso y sólo un grupo de plantadores adinerados podía costearlo²⁵. Este mismo paisaje de Land of many waters determinó el trazado de diversos asentamientos, los cuales contaron con la experiencia holandesa, realizada en su propia patria. Así, por ejemplo, hacia finales de siglo construyen Stabroek -futura Georgetown- con un simétrico trazado de las calles formado por canales²⁶.

Otro aspecto a considerar es el número de plantaciones dispuestas en Guayana. Goslinga, en su estudio de Surinam,

25.- Vere T. Daly, Op. Cit., p. 80.

26.- en www.Geocities.com/the_tropics/shores/9253/History.html.

asigna un monto que alcanza hasta las 200 hacia finales del siglo XVII²⁷. Esta cantidad se duplica hacia la segunda mitad del siglo XVIII en el mismo sector²⁸, siendo el siglo del Boom del azúcar.

Por otro lado, no se han podido obtener datos cuantitativos de las plantaciones en la actual Guyana Francesa, sin embargo se puede inferir por la descripción de Bellin, en el siglo XVIII, que la actividad no fue muy importante si se le compara a sus vecinos, al parecer su riqueza estaba en la fauna y vegetación del sector. De acuerdo a la descripción de los requerimientos para iniciar una plantación de caña de azúcar, se evidencia la poca exigencia de recursos agrícolas en el sistema de plantación:

Es necesario tener por lo menos veinticinco negros trabajadores, y otras tantas negras: treinta bueyes de tracción, y un número igual de caballos o yeguas (...), una casa para alojarse que no esté ni muy cerca ni muy lejos, situada de modo que el amo pueda ver desde ella lo que sucede y si se trabaja²⁹.

La cantidad de esclavos parece pequeña si se le compara con la vecina Surinam, pues utilizados los datos suministrados por Goslinga, se tiene un promedio entre 50 y 100 esclavos por plantación en los albores del siglo XVIII. De aquí deducimos que el paisaje de Guayana Francesa fue el sufrió menos cambios.

Entre el sol inclemente y las rudas condiciones de trabajo de los esclavos en los cultivos, había un sitio predilecto para trabajar, este era el molino o ingenio, específicamente, en el lugar donde se almacena la melaza recolectada pues con ella y el subproducto que se obtenía de las calderas fabricaban el ron, sólo debían cuidar de no emborracharse³⁰.

27.- Cornelis Goslinga, *A short history of the netherlans antilles and Surinam*, p. 97.

28.- *Ibidem*, p. 100.

29.- S Bellin, *Op. Cit.*, p.p. 220-221.

30.- Vere T. Daly, *Op. Cit.*, p 92.

Conclusiones

1. El paisaje cultural de Guayana, creado dentro del proceso y tiempo de la ocupación y la relación de Europa con el espacio dispuesto en o sobre el mar Caribe nos permite hacer un estudio más comprensible del ámbito caribeño, aun desde una perspectiva geohistórica. En este caso podremos hablar de Guayana, aunque en la actualidad se encuentre dividida políticamente en varias guayanas, pues histórica y geográficamente tienen un hilo común
2. Los cambios ejecutados sobre el espacio van a configurar un nuevo paisaje a Guayana para el siglo XVIII, todo dentro de un marco global que coincide con la expansión de Europa que lleva aparejado el traslado de un imaginario, como dirán hoy día los historiadores franceses, con las técnicas necesarias para lograr el dominio del espacio geográfico circundante y el resultado de paisaje cultural como parte del hinterland caribeño.
3. Los matices en la evolución del espacio van a estar dados por las condiciones propias de Guayana, en particular por los cuerpos de agua internos que tienden a dominar sobre el territorio. Esta característica impuesta por el medio geográfico va a influir en el diseño de las plantaciones. Los holandeses fueron quienes estuvieron mejor preparados a enfrentar dichas condiciones y la técnicas de drenaje por canales se hacía presente en las plantaciones y asentamientos urbanos.
4. Ubicación de las islas del caribe en relación con los vientos alisios del nordeste, configurando su propio paisaje natural y se les clasifica, en el caso de las Antillas menores, en islas húmedas e islas áridas, de Barlovento y Sotavento respectivamente.

Referencias

BELLIN, S. (1763/1986). *Descripción de la Guayana*. Caracas: Presidencia de la República.

BERNAND, C. Y S. G. (1999). *Historia del Nuevo Mundo (Los mestizajes, 1550-1640)*. México: Fondo de Cultura Económica.

BLUME, H. (1976). *The Caribbean Islands*. Londres: Longman.

DALY, V. T.(s/a). *The making of Guyana*. Hong Kong: Mac Milla Caribbean.

GOSLINGA, C. (1979). *A short history of the netherlands antilles and Surinam*. The Hague-Holanda, Martinus Nijhoff.

Lectura.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/100/htm/sec_11.htm Guyana.org Geocities.com/the tropics/shores/9253/History.html

RODRÍGUEZ, J. A.(compilador). (2000). *Visiones del oficio*. Caracas: FHE/UCV-ANAH.

WATTS, D.(1992). *Las Indias Occidentales, Modalidades de desarrollo, cultura y cambio medioambiental desde 1492*. Madrid: Alianza.

EL JUEGO DE GARROTE: FORMA DE DEFENSA PERSONAL VENEZOLANA

AUGUSTO JARAMILLO

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia
augusto.jaramillo@gmail.com

*El juego de palos es uno solo,
porque todos los palos van pa'l cuerpo
y el cuerpo es uno solo*

Don Mercedes Pérez Amaro
(1914-2003)
Maestro del Juego de Garrote.

RESUMEN

El presente trabajo representa un primer acercamiento del autor al juego de Garrote venezolano, en el que se analizan algunas nociones básicas sobre su probable origen y evolución y la naturaleza de su práctica.

PALABRAS CLAVE: JUEGO,
GARROTE VENEZOLANO, DEFENSA
PERSONAL

Introducción

Quisimos iniciar esta conversación haciéndonos la siguiente pregunta: ¿que es lo que hace que una forma de pelea se convierta en un arte marcial? A primera vista esto luce sencillo de responder ya que, normalmente, podríamos escuchar respuestas como: *cuando se convierte en deporte*, u otras como consecuencia de lo anterior que dicen que: *le agregamos normativas, se organizan competencias y se estructura su enseñanza en grados o niveles*, cosa que parece bastante lógica. Otras respuestas a esta pregunta podrían inclusive girar en torno a la fundación de escuelas y organizaciones donde se agrupan a los practicantes de una disciplina, inclusive me he topado con respuestas de lo más pintorescas como decir que un arte de pelea es marcial por su marcialidad, valga agregar su porte, elegancia de movimientos o la vistosidad de piruetas o acrobacias.

Pero, ¿qué sucede cuando nos topamos con una forma de pelea que no proviene de lejanas latitudes sino de acá mismo, de Venezuela? En las siguientes líneas intentamos dar respuesta a esta y otras preguntas.

Definiciones preliminares

Dos de las dificultades iniciales con las que nos topamos al tratar temas relacionados con las formas de pelea o las artes marciales en general giran en torno a las referencias que tiene una enorme cantidad de personas sobre ciertos tópicos de las mismas. En primer lugar, está la tendencia a generalizar en cuanto a los conceptos básicos, y en segundo lugar, existe una suerte de acuerdo conceptual generalizado que expresa que toda forma de defensa personal proviene históricamente del Lejano Oriente.

Si bien hay un poco de verdad en estas ideas, también es cierto que su aceptación total acarrea la exclusión o no aceptación de otras; creemos conveniente entonces, y aunque pueda parecer un tanto oneroso, referenciar algunas definiciones:

Según el DRAE la palabra marcial significa (Del lat. *martialis*, de Marte). adj. perteneciente o relativo a la guerra, la milicia o los militares. Así mismo la palabra arte, en las acepciones que más tocan al tema que tratamos significa: arte. (Del lat. *ars*, *artis*, y este calco del gr. *t????*). amb. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo. || 2. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. || 4. Maña, astucia. || 5. Disposición personal de alguien. Buen, mal arte. || ~ *bella*. f. Cada una de las que tienen por objeto expresar la belleza, y especialmente la pintura, la escultura, la arquitectura y la música. U. m. en pl. Academia de Bellas Artes. || ~ *militar*. amb. Conjunto de preceptos y reglas para la organización y empleo de los ejércitos. || ~noble. f. *artebella*. ||. Continuando encontramos: || ~ popular. m. El cultivado por artistas, con frecuencia anónimos, y fundado en la tradición. || ~s marciales. f. pl. Conjunto de antiguas técnicas de lucha de Extremo Oriente, que hoy se practican como deporte. U. t. en sing¹.

Al buscar en otro diccionario la palabra deporte encontramos: “pasatiempo, diversión practicada por lo común al aire libre (...) se ejercitan la fuerza física y la agilidad tanto como la inteligencia, la astucia y el compañerismo. Existen dos modalidades: el de aficionados, o <amateurs>, y el profesional; en el primer caso, los practicantes lo son por mero placer y satisfacción personal, mientras que en el segundo el deportista, por su calidad de tal, tiene una retribución pecuniaria (...) existen deportes individuales o en equipo”².

No es nuestra intención hacer acá un tratado sobre semántica ni mucho menos, esto sería materia de un estudio extensivo y de otra índole. Lo que si pretendemos es establecer el hecho de que muchas veces aquellas cosas que aceptamos como verdades dependen enteramente de nuestro punto de vista.

1.- DRAE

2.- Diccionario de las Américas. (1999).
Barcelona: Editorial Plaza & Janés.

Si hemos prestado atención a ciertos detalles de estas definiciones podemos notar ciertos aspectos relevantes: por una parte está su marcado euro centrismo; por ejemplo, categorías como “Lejano Oriente” tienen un ascendente histórico que data de la época de los grandes imperios comerciales europeos; otro tanto encontramos en los significados de “Bellas Artes” que reivindican sólo a aquellas expresiones relacionadas con la pintura o la escultura, concepción típicamente euro céntrica también. No podemos por supuesto pasar por alto “Arte marcial”, lo que califica de entrada como únicamente proveniente del antes mencionado “Lejano Oriente”. Si aceptamos ciegamente estas definiciones, difícilmente podríamos encajar en la idea de que muchos otros “pueblos” del mundo, a lo largo de su historia, han creado, recreado y transmitido de generación en generación, sus propias formas de combate cuerpo a cuerpo.

Para poder adentrarnos con la mente despejada en este tema necesitamos redefinir varios conceptos: 1) lógicamente Arte marcial y forma de pelea, 2) Por extensión, lo que se ha entendido por tradición popular o “cultura popular”. Diremos que un Arte marcial podría definirse como: “un conjunto de técnicas de combate cuerpo a cuerpo, que en algún momento de su devenir histórico fueron empleadas para/o en la guerra”, esto sin necesidad de agregarle la coletilla de “en el lejano oriente” ya que es un hecho histórico que la guerra es un fenómeno presente en la historia de todos los pueblos del mundo. Asimismo conviene aclarar que si bien en la actualidad las llamadas artes marciales son consideradas deportes, no siempre, como puede notarse, fue así; su transformación fue producto de una elaboración cultural que ha justificado, entre otras cosas, la aparición de formas de competencia, grados y clasificaciones diversas; y la grave desaparición de la mayoría de sus aspectos tradicionales en beneficio de su difusión masiva y comercial. Parafraseando al Maestro Eduardo Sanoja, las artes de pelea tradicionales, con toda su riqueza, han sido substituidas por paquetes comerciales que ofrecen al comprador “filosofía, salud, y deporte; todo en uno”.

En lo tocante a concepto de cultura, y su diferenciación de la cultura popular, creemos que lo más resaltante a destacar aquí es el hecho de que, porque una manifestación no pertenezca al cerrado cír-

culo de las “bellas artes” no debe dejar de ser considerado arte o pueda pensarse que se encuentra en un lugar inferior en la escala de las “manifestaciones de la civilización”. En palabras de Martha de la Vega la cultura:

Existe dentro del mismo marco en que se dan otras actividades productivas; ella implica siempre un trabajo, y se desarrolla como parte y dentro del mismo proceso definido por el sistema global de producción social. La cultura es inseparable de las condiciones sociales y técnicas de producción en que ella tiene lugar porque cultura es producción social.³

Ahora, toda forma de pelea responde en sus orígenes a una de las necesidades más básicas del ser humano: la supervivencia, la protección de la propia vida frente a otros peligros o agresiones. A lo largo de su historia, el hombre ha usado los elementos de la naturaleza que ha tenido a su alcance para garantizar este fin, en primera instancia su propio cuerpo, usándolo primero de forma instintiva y luego cultivándolo a fin de poder evadir/esquivar cualquier ataque de otro adversario, y en segunda, el empleo de objetos, a modo de extensiones del cuerpo, que proporcionan una mayor protección y una eventual mayor ventaja ofensiva; de todos estos objetos, es la madera, convertida en palos, punzones, etc., el objeto históricamente más empleado por el simple hecho cultural de la facilidad de su transformación, además de su presencia en prácticamente cualquier región del planeta.

En la actualidad entendemos que, en esencia, el proceso de enseñanza/aprendizaje/ transmisión de todo sistema de pelea, defensa personal o arte marcial se basa en el conocimiento, reconocimiento y entendimiento de la propia capacidad defensiva y ofensiva (del cuerpo), por lo tanto, el aprendizaje de las técnicas y el proceso de formación, están fundamentalmente en función de lograr desarrollar lo que podríamos llamar una cierta <inteligencia corporal> y en la medida en la que se desarrolla el instinto, va llegándose progresivamente a mayores niveles de habilidad y reflejos y puede responderse

3.- De la Vega, M. (1998). Evolucionismo versus positivismo. Caracas: Monte Ávila Editores. En: Manruque, L. (2004). La noción oficial de Cultura Colonia-posgomecismo. Varios autores.

Aportes culturales a la venezolanidad. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

con mayor rapidez ante situaciones de agresión/confrontación donde sea necesario el uso de la fuerza, o las habilidades físicas a fin de poder salir bien librado de una situación difícil, esto claro, siempre y cuando las condiciones no sean favorables o las emociones humanas desbordadas no propicien desenlaces distintos al primer objetivo de la supervivencia, en términos más contemporáneos, la defensa personal. Hechas pues estas necesarias consideraciones previas, pasemos ahora a tratar sobre el tema que nos ocupa en esta indagación.

¿Qué es el Juego de Garrote?

La palabra garrote deriva del francés garrot y esencialmente se usa para designar un palo grueso y fuerte que puede manejarse a modo de bastón. Inicialmente definiremos el Juego de garrote como una forma de pelea como ya dijimos -parte de un conjunto más amplio de formas combativas oriundas de nuestro país- basada en un tipo de esgrima que se ejecuta con palos que oscilan entre los 60 y 80 centímetros de longitud y de 1 a 2 centímetros de espesor.

Sus orígenes son un tanto oscuros para nosotros, debido fundamentalmente a dos razones: la primera, por la escasísima y aún dispersa documentación -o fuentes de otra índole- que existen al respecto; la segunda, lo poco sistemáticas, aisladas y/o poco difundidas que han sido las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento. Ambos hechos han dado pie muchas veces al surgimiento de afirmaciones basadas en la especulación sin sustentación lógica.

Por otra parte somos de la idea de que, cualquier conclusión a priori que se hace de algo, cualquier inferencia que no ha pasado por el adecuado proceso de reflexión, corre el riesgo de convertirse en elemento ideológico más que en conocimiento científico; sirva de ejemplo ilustrativo la polémica o la mala interpretación que surgiría de declarar, sin sustentación, la preeminencia de un origen étnico par-

ricular en la conformación de este arte; la contribución de una determinada <raza> al juego de garrote; o el afirmar por ejemplo que “así” se luchó en la Independencia. Aparte de la manipulación que con diversos fines puede hacerse del tema, no se llegaría a hacer conocimiento histórico serio.

Sin embargo, y a pesar de estos problemas, todos necesitamos de algún marco referencial para poder orientarnos en la compleja relación hombre-espacio-tiempo, creo conveniente entonces esbozar una opinión teórica individual sobre su posible principio.

Es obvio que toda nuestra cultura tradicional, o una buena parte de ella, es resultado del mestizaje, de allí que, en lo que respecta a posible nacimiento del Juego de Garrote, aunque oscuro por las razones antes expuestas, debe de haber surgido en un determinado contexto y bajo unas condiciones más o menos regulares que facilitaron su evolución y la transmisión de su práctica. Sobre esto esbozamos una primera teoría:

El Juego de Garrote nace en un contexto de mestizaje cultural y social bajo condiciones geohistóricas particulares, donde se dio el contacto, entre elementos de formas de pelea, provenientes de varias culturas. Con el devenir del tiempo, dicha fusión encontró las condiciones para que su práctica se extendiera o fuera conocida en buena parte del territorio de lo que hoy es Venezuela, permitiéndose inclusive que la efectividad de esta forma de pelea mestiza, se mostrara en situaciones de confrontación bélica real; logrando que, una construcción proveniente de los aportes colectivos, resultara en una entidad propia, que evolucionó de la mano de la misma inventiva y temperamento de sus practicantes, transmitiéndose de generación en generación con lo que se incorporaron nuevos elementos y variaciones.

Intentaremos aportar elementos de sustentación a esta afirmación. Para comenzar, extraigamos algunas conclusiones: en primer lugar, si esta forma de pelea nace en un contexto de mestizaje cultural entonces no podemos hablar de un inicio único; es lícito pensar por tanto que este conjunto de técnicas de pelea cuerpo a cuerpo (juegos) han sido tan dinámicos en sus orígenes y desarrollos como dinámico ha sido el proceso de mestizaje en sí y, muy probablemente, a lo largo de su “historia” ha

recibido múltiples influencias con lo que sus técnicas de pelea se han ido modificando, apareciendo y desapareciendo, creándose y recreándose, dando lugar a un inmenso número de combinaciones y retrointeracciones posibles. En segundo término, si hablamos de una época donde el mestizaje cultural y étnico se dio con más intensidad o violencia, estaríamos hablando, claro está, de algún momento en el devenir del llamado periodo colonial venezolano mismo donde se dio el intercambio entre los elementos constituyentes de la actual cultura venezolana. Por supuesto, no estaríamos sugiriendo el llegar a una ubicación cronológica y espacial de unos hechos que nos lleven a determinar con “precisión” dónde y cuándo surgió el Juego; más bien sugerimos que estamos a la búsqueda de una ubicación contextual.

En otras palabras, no se trata de encontrar unas fechas o un conjunto de hechos, más bien buscamos un proceso o un conjunto de ellos, que nos puedan llevar a encontrar ciertos contextos donde, muy probablemente, y en diferentes ocasiones, se dieron estos intercambios culturales que conformarían los diferentes “inicios” o “comienzos” del juego.

Una tercera observación se extrae del hecho de que hasta la fecha, el Juego de garrote y en general la forma de pelea vernácula constituyen una parte de nuestra idiosincrasia muy desconocida. En principio creemos que tal cosa sucede por una negación sistemática, que a lo largo del tiempo, se ha dado a ciertas prácticas sociales consideradas “vulgares”, “atrasadas”, “bárbaras” y otros muchos apelativos que las han relegado a lugares social y geográficamente secundarios, esto nos hace pensar que el Garrote no ha sido parte de la llamada “cultura de la ciudad”, ni de sus élites y esto, aunque pueda sonar intencionado, es importante decirlo.

En este mismo orden de ideas, como manifestación en sí, el Juego de Garrote ha resistido y sobrevivido a los procesos de elitización y transformación de las visiones que, sobre cultura popular y tradiciones, hemos sufrido a lo largo de nuestra historia, por ejemplo la ocurrida durante el periodo de Antonio Guzmán Blanco, en el siglo XIX, como afirma Vilda Carmelo:

La cultura francesa modifica el gusto y estilo de vida de la burguesía-comerciantes y banqueros que durante el período guzmancista llegaron a acumular dinero y poder- pero no llega más allá de los salones literarios, de las discusiones parlamentarias, conferencias académicas y conversaciones de los clubes sociales. La Venezuela rural, la mestiza, la mayoría nacional permanece incólume.⁴

4.- Carmelo, V. (2004). Proceso de la Cultura en Venezuela II (1810-1908). En Varios autores *Aportes culturales a la venezolanidad*. (p. 19). Caracas: Fondo Editorial IPASME.

Tal y como hemos expresado, los resultados que esta investigación vaya arrojando han sido, son y serán el resultado del análisis y la imbricación de un cada vez más vasto complejo de vestigios; algunos de ellos documentales, pero la gran mayoría de carácter oral, y decimos vestigios porque cada testimonio encontrado hasta el momento, bien sea oral, transcrito o encontrado en algún documento suelto, nos dan la idea de algo que pareciera que es, y al mismo tiempo no es, algo que existe pero de lo que se sabe muy poco; es una de las características que ha revestido el Juego desde tiempos inmemoriales. Siempre o casi siempre pareció revestir un carácter secreto, de hecho, era común, según nos cuenta Eduardo Sanoja, que un maestro tuviera uno cuando mucho dos discípulos en toda su vida. Este secretismo se debía al riesgo que comportaba para la propia vida el permitir que mucha gente conociera las técnicas de defensa propias (conocer el juego), aunque a esta razón perfectamente válida podemos agregarle la anteriormente señalada; negación sistemática de nuestro ser, además del carácter violento del juego en ciertos contextos.

Con base en los indicios y pesquisas hechas, tenemos algunos referentes ubicables a finales del período colonial, en los que se menciona o se sugiere la existencia del garrote; uno de ellos, que podría especialmente llamar la atención se encuentra en la propia autobiografía del General José Antonio Páez, quien cuenta un episodio de su vida a los 17 años, y era un habitante de los llanos; haciendo el relato corto, en una ocasión un grupo de asaltantes pretenden robarle un dinero y en medio del lance, Páez observa que uno de ellos está armado con “El Garrote”. Este episodio tuvo lugar en 1807. De aquí hay otra conclusión extraíble que forma aún parte de la tradición del juego: el Juego de Garrote y la riña han sido por lo general asociados siempre con el llano, una amplísima extensión geográfica que

perfectamente pudo haber sido ese laboratorio geohistórico donde se dio el contacto entre los diferentes ingredientes culturales que dieron vida a esta forma mestiza de pelea.

Otro contexto geohistórico posee también ciertas características que nos hacen pensar que bien pudo haber existido una seccional de ese inmenso laboratorio geográfico mencionado antes; un contexto donde el contacto y el consecuente mestizaje cultural se da, bajo ciertas condiciones, de forma más o menos estable durante un largo periodo de tiempo; nos referimos por supuesto a Las plantaciones; los grandes sembradíos de cacao, añil, etc., dispersas en una buena porción del norte del territorio de la Provincia. Un estudio pormenorizado de la documentación colonial sobre el tema arrojará pistas que podrían llevarnos a conclusiones más certeras.

No queremos, sin embargo, desvirtuar otros contextos que perfectamente pudieron aportar elementos en algún momento de su evolución. El mismo Eduardo Sanoja nos habla de las incursiones piratas en el territorio de la entonces Provincia de Venezuela, y que de alguna forma se dio el contacto entre estos y los pobladores rurales del centro del país. Aunque se trata de un argumento osado, esta abierta pues la posibilidad de indagar al respecto.

Evolución

Más allá de su posible o probable origen, a partir del siglo XIX el juego de garrote sufrió una inevitable evolución. El casi permanente estado de guerra en el que vivió Venezuela a lo largo de prácticamente todo este período, pudo perfectamente haber llevado una rápida y dinámica difusión de sus técnicas, tanto por necesidades de estrategia militar como por la simple necesidad de garantizar la propia integridad física.

Por tradición oral nos ha llegado hasta nuestros días relatos de peleadores célebres por su gran habilidad, entre ellos citamos a Clarenio Flores, personaje del cual no tenemos otra referencia hasta el momento sino la que nos han contado los practicantes actuales del juego y que se refieren a un hombre que se hizo célebre a finales del siglo XIX por lo imbatible en lo “retos”, por haber llevado el juego al Tocuyo y haber iniciado una suerte de “línea sucesoral” que llega hasta nuestros días con una parte de los actuales practicantes. Como puede apreciarse es mucho lo que este tema puede ofrecer al investigador interesado, pero pasemos a describir más sobre la naturaleza de su práctica actual y la tradición que esto comporta.

Elementos descriptivos

Para esta parte tomaremos la referencia principal de uno de los muy escasos trabajos publicados hasta la fecha sobre el juego de garrote, nos referimos al libro de Eduardo Sanoja Juego de palos o juego de garrote, guía bibliohemerográfica para su estudio. Como ya dijimos el juego de garrote es una esgrima que se ejecuta con palos; ampliando un poco más esta definición, y basándonos en las reflexiones que hacíamos al principio de este trabajo, el juego de garrote, por su evolución histórica, puede considerarse también un arte marcial, ya que hemos encontrado un conjunto de referencias que nos llegan por tradición oral que hablan de la utilización de garrotes en episodios bélicos durante el transcurrir del siglo XIX. Cabe la posibilidad de la revisión de los testimonios escritos durante esta época para corroborar tales afirmaciones. También nos han llegado referencias sobre conjuntos de técnicas o “juegos” ejecutados con otras armas como los machetes, las lanzas, las bayonetas, algunas de las cuales han sobrevivido hasta nuestros días y que denotan un aspecto muy importante de este arte: su evolución ha corrido de la mano de la misma iniciativa y creatividad propias de nuestra idiosincrasia criolla al manifestarse en otras formas de pelea con armas diferentes.

Continuando con esta descripción daremos algunas de sus características esenciales basándonos en el libro de Sanoja mencionado antes:

1. Los contrincantes inician la pelea sin adoptar ninguna posición predeterminada (aunque esto es cierto si existe un conjunto de posiciones de “guardia” que el practicante puede aprender).
2. El arma (palo) cambia constantemente de una mano a la otra (un estudio más extenso puede revelar elementos de esta afirmación de Sanoja en el uso de técnicas con las otras armas mencionadas anteriormente).
3. La mano vacía también ataca, bien sea con puños, cachetadas o simulando un cuchillo.
4. Sus desplazamientos son circulares.
5. Los adversarios pueden erguirse, encorvarse, agacharse e incluso arrodillarse o acostarse, ya que cada quien adopta la postura que más le convenga.
6. Puede practicarse con un solo palo; es decir, uno armado y el otro desarmado.⁵

5.- Tomado de Sanoja, E. (1996).
Juego de palos o juego de garrote, guía
bibliohemerográfica para su estudio. Caracas:
Miguel Ángel García e hijo.

En lo referente a la explicación de las técnicas, concordamos con la opinión de los practicantes de que las mismas resultan difíciles de explicar sin el ejemplo de la acción, valga esta aclaratoria para invitar a todo interesado en conocer esta práctica tradicional. En lo referente al arma para la elaboración de los garrotes se usa una variedad de maderas que, por su constitución natural y el conocimiento heredado de generación en generación, resultan las más apropiadas para la elaboración de los garrotes; ente éstas se encuentran la vera, la guayaba, el jebe, el flor amarillo etc. Los palos son cortados en un período del mes correspondiente a la luna menguante, posteriormente son quemados o “asados” ligeramente para descortezarlos, son engrasados untándosele grasa de origen animal (la tradición en el Edo. Lara contempla el uso de grasa de chivo o cabra) y son dejados en exposición al sol y el sereno por un período de tiempo que oscila entre 15 a 45 días para darle un temple mayor a lamadera. Posterior

a este tiempo se realiza el “empate”, “encabullao” o tejido que le sirve de empuñadura y el garrote se encuentra listo entonces para usar. Los artesanos que elaboran garrotes practican además la talla de la madera y el pirograbado, lo que evidencia la presencia de un interesante arte de bastonería criolla.

El lugar de práctica tradicional era el solar o patio de una casa que permitiera estar alejado de la mirada de los curiosos, de allí que aún se emplea el término “patio” para designar el lugar de práctica, aunque ya no sea necesariamente un lugar oculto.

Finalmente “el objetivo del juego venezolano es simple. Dar el palo sin que le peguen a uno. Sin embargo, de esta simpleza nacen códigos tácitos (en el caso de los grupos) y códigos personales (la mística o índole de cada jugador)”⁶

6.- Idem, Pág. 38

Como reflexiones finales en este breve ensayo diremos que parte de los objetivos que se persiguieron fueron el deseo de dar a conocer esta parte de nuestra identidad nacional que merece, tanto como otras, su reconocimiento como patrimonio cultural venezolano, lo cual es imperativo a los fines de preservar su identidad tradicional y la importancia que puede tener en un mayor esclarecimiento de varios aspectos de nuestra historia, con sus imaginarios colectivos y los actores sociales que emergen.

Conclusiones

El juego de garrote, bien sea que se practique como un deporte, como una disciplina física o, en nuestro caso, como una herencia cultural tradicional, puede mostrarnos una forma de contacto con la identidad venezolana ancestral, tan profunda y legítima como la música o las devociones religiosas populares tan diferentes de los elitizados productos culturales importados. El garrote es una tradición, una producción social venezolana; las artes marciales modernas por desgracia son productos cultura-

les, parte de la denominada por muchos Industria Cultural, donde lo autóctono pareciera perder terreno frente a los arquetipos globalizadores. Lo nuestro, lo producido en nuestra tierra, históricamente ha sido menospreciado, la cultura ha sido siempre, de alguna manera, una imitación relegitimada de modelos foráneos, de estructuras importadas, impuestas, y comercialmente masificadas, dirigidas a un reducido grupo quien ha dictado desde tiempos antiguos que es lo que el resto debemos percibir o entender.

Gracias a personas como Mercedes Pérez y Eduardo Sanoja nosotros, personas nacidas y crecidas en las ciudades, hemos podido saber de esta herencia ancestral, y hemos podido, además, tener la suficiente cantidad de referencias como para darle el justo valor y respeto que merece. Quienes practicamos este arte lo hacemos teniendo la plena conciencia y aceptando la responsabilidad de preservar vivo el legado que se nos está entregando de buena voluntad -un legado de guáramo como se dice- un legado de valor y valentía, un legado que confirma lo equivocado de muchas concepciones históricamente heredadas acerca de nuestra identidad o nuestra naturaleza como pueblo.

Recorrer este sendero es andar el camino de un diálogo de siglos, de hecho, aún sigue siendo ésta la mejor manera de convertirse en un experto en este arte. El dialogar (jugar) con este pasado, es un acto que se acomete cada vez que usted comparte con un jugador de cualquier parte de nuestra geografía; su particular naturaleza peligrosa, es un riesgo que el practicante asume de forma gradual. Tanta es la sabiduría contenida en este mundo sencillo de hombres de campo, que el mismo proceso de aprendizaje -apoyado en la tradición- está diseñado para encargarse de <filtrar> a quienes en verdad se convertirán en jugadores, esto, lejos de ser una forma de exclusión o de elitización, es una forma de enseñanza del valor que tiene el esfuerzo legítimo para alcanzar determinados fines.

Metodología de abordaje

Tengo la intención de proponer la experiencia vivencial como una de las metodologías de abordaje para el Juego de Garrote; en una suerte de historia de vida personal partiendo del principio de que la propia vivencia de la práctica de esta forma de pelea o arte marcial autóctona de Venezuela, ha servido para poder lograr una aproximación más directa y comprender los códigos consuetudinarios, las técnicas y las diversas razones y justificaciones de las conductas dentro de este mundo. La práctica de esta forma de pelea tradicional de nuestro país, proporciona un conjunto de elementos de comprensión intuitivos un tanto difíciles de detectar cuando no se es un practicante.

La idea principal de este trabajo, más que presentar un conjunto de respuestas o resultados acerca de un objeto de estudio, es más bien comenzar a hacer las preguntas sobre ciertos temas que, por lo demás, resultan sumamente interesantes, preguntas como: ¿por qué no se han realizado estudios sobre este arte en nuestro país?, ¿cuál es la razón de que existan tan pocas fuentes sobre este tema?, ¿cómo abordar un tema por lo demás complejo sin menoscabar sus detalles?, ¿cómo pudo sobrevivir durante tanto tiempo?, ¿cómo evolucionó?, ¿qué relaciones puede haber con otros estudios historiográficos? y finalmente ¿qué es más importante: estudiarlo o preservarlo vivo? El juego de garrote aspira seguir siendo lo que es: un diálogo centenario de saberes populares venezolanos.

Finalizo con una cita del maestro Sanoja que dice así:

Usted a lo mejor piensa que lo que voy a decir es mentira, pero es una verdad del tamaño del sol. El juego de palos tiene una música secreta que sólo la pueden oír aquellos a los que el juego se les ha metido en la sangre. Por eso cuando vea a dos hombres jugando como es, echándose recio y al cuerpo, quédese calladito como si estuviese en una iglesia, esos hombres están como transportados a otro mundo, cada vez que los garrotes chocan, cuando zumban cortando el aire, cuando soplan la carne tan de cerquita que da grima, en fin , cuando uno llega a imaginarse si será que los palos tienen vida y se mueven solos como si en vez de ser dos hombres jugando palos fueran dos palos jugando hombres o como si esos hombres respiraran por los garrotes, son momentos sagrados...todo eso hace que el garrotero sienta por dentro un canto mágico que es como una mezcla antiquísima

de gritos de guerra, ondear de banderas, rechinar de cadenas, silencio de muertos. Es un eco que surge de lo mas puro de la sangre: conquistas, colonias, esclavitudes, libertades, dictaduras, cárceles, guerrillas, muertes, sobrevivir, sobrevivir, sobrevivir... es una reminiscencia ancestral de las violencias que han forjado las patrias...y eso es sagrado⁷

7.- Sanoja, E. y Zerpa, I. (1990). *El Garrote en nuestras letras*. Caracas: Miguel Ángel García e hijo (citado de contraportada).

Referencias

Diccionario de las Américas. (1999). Barcelona: Plaza & Janés.

DRAE. (2006). CDROM. En: *Enciclopedia Encarta*.

CÓRDOBA, V. (1990). *Historias de vida: Una metodología alternativa para Ciencias Sociales*. Caracas: Tropykos.

GONZÁLEZ, A. (2006). *El Juego de Garrote. Historia para conocer la patria*. Caracas: Ministerio de la Cultura, Concejo Nacional de la Cultura. Corpogáfica.

LEMMO, A. (1986). *Y tenemos de todos los reinos, opúsculo tentativo sobre la idiosincrasia del venezolano*. Caracas: Humanidades y Educación UCV.

RORIGH ASSUNCAO, M. (1999). Juego de palo en Lara, elementos para una historia social de un arte marcial venezolano. S/L. En *Revista de Indias*. Vol. LIX, num. 215.

Sanoja, E. (1990). *El Garrote en nuestras letras*. Caracas: Miguel Ángel García e hijo.

_____.(1996). *Juego de palos o juego de garrote, guía bibliohemerográfica para su estudio*. Caracas: Miguel Ángel García e hijo.

Varios. (2004) *Aportes culturales a la venezolanidad*. Caracas: IPASME.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA ESCUELA DE HISTORIA

SEBASTIÁN NAVARRO
Y CARLOS ZAMBRANO

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia
sebastiannr@gmail.com*

RESUMEN

La institucionalización de los estudios históricos en Venezuela tuvo notables antecedentes que estudiamos mediante el análisis documental y la revisión exhaustiva de las fuentes de archivo. La investigación permitió recopilar, ordenar y presentar datos para conformar un esquema que traza una visión general de las iniciativas y proyectos que desde el siglo XIX, forman parte del proceso que derivó la creación de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela. Los resultados esperados son: una "Aproximación al estudio de la Escuela de Historia 1946-2006", con Anexo de entrevistas, un Catálogo de Publicaciones de la Escuela, y grabaciones para el Archivo Oral de la misma.

PALABRAS CLAVE: HISTORIA,
METODOLOGÍA, ESCUELA DE HISTORIA.

En el mes de Mayo de 2005, mientras cursábamos la asignatura Introducción a la Historia de Venezuela en el segundo semestre de la carrera, nuestra profesora Antonieta Camacho hizo un llamado a los estudiantes interesados en participar en la tarea de investigar la historia de la Escuela de Historia, en el marco del sexagésimo aniversario de la fundación de la Facultad de Humanidades y Educación.

A la convocatoria acudieron, inicialmente, sólo cuatro estudiantes. Finalmente el equipo fue conformado por los autores de esta ponencia. Integrados a la investigación, tuvimos la oportunidad de colaborar con nuestro compañero Christopher Vargas, en la revisión exhaustiva de las publicaciones de la Escuela de Historia. Esa parte del trabajo ya estaba casi finalizada para el momento de nuestro ingreso al equipo. Mas de la Escuela de Historia, nada se había escrito a profundidad todavía.

En el mes de Junio de 2005 comenzaron las reuniones del equipo de trabajo. En ellas tuvimos la oportunidad de conversar con la profesora y ex-directora de la Escuela, Josefina Gavilá, quien con sus palabras orientó sobremanera los primeros pasos de la investigación. Posteriormente nos dimos a la tarea de hacer un primer acercamiento a las fuentes, con la idea de aproximarnos a nuestro objeto de Estudio, la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación, de nuestra hermosa pero deteriorada Universidad Central de Venezuela.

Para esto, acudimos a la Biblioteca Miguel Acosta Saignes y a la Biblioteca Central a realizar nuestro primer arqueológico, en busca de textos esenciales como *Historia de la U.C.V.* de Idelfonso Leal, y Contribución para la Historia de una Facultad de Juan Francisco Reyes Baena. Con esto, se dio inicio al diseño del Plan General de Trabajo.

Este Plan de Trabajo se dividió en dos partes. En la primera desarrollaríamos lo referido a “Los Antecedentes de los Estudios Académicos de la Historia en Venezuela antes de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1946”. Una Segunda parte se encargaría de estudiar “El área de Historia en la Facultad, desde 1947 hasta la actualidad. La Escuela de Historia”.

Como nuestro objeto de estudio es la Escuela de Historia, el desarrollo de la primera parte del Plan General de Trabajo, “Los Antecedentes de los Estudios Académicos de la Historia...”, debía ser poco exhaustivo. Por ello, para su elaboración, sólo se utilizaron fuentes de segunda mano, ya que un mayor desarrollo de esta primera parte implicaba el registro del Archivo Histórico de la U.C.V., lo cual no está proyectado en el trabajo.

Elaboramos entonces algunos apuntes sobre la trayectoria de los estudios de historia antes de 1946. Así dimos con la Academia Nacional de la Historia, cuyos aportes a los estudios históricos en Venezuela han sido notables. También esbozamos la labor de formación de docentes en el área de historia que ha llevado a cabo el Instituto Pedagógico Nacional, e igualmente referimos someramente los dos intentos frustrados y poco consecuentes de regularizar el funcionamiento de una Facultad de Filosofía y Letras en la U.C.V., los cuales tuvieron ocasión respectivamente en 1897 y 1928.

Bien, y ¿por qué estos antecedentes? Primero, la Academia Nacional de la Historia es la primera institución creada en Venezuela (1888) con el fin de promover la investigación histórica y cultivar la conciencia histórica nacional, principalmente.¹

Segundo, el Instituto Pedagógico Nacional (fundado en 1936) es la primera institución creada con el fin de adiestrar a los profesores que impartirían clases de historia en educación media. Profesores que formarían la conciencia histórica nacional, sembrando la semilla de la historia en las aulas de Venezuela.

Tercero, en 1897 la Facultad de Ciencias Filosóficas de la U.C.V. adquiere el nombre de Facultad de Filosofía y Letras. Ésta es clausurada en 1912. Posteriormente, en 1928, es reinstalada la Escuela de Filosofía de dicha Facultad, la cual funcionó precariamente hasta 1934. Ambos intentos de poner en funcionamiento la Facultad de Filosofía y Letras fueron muy precarios y poco consecuentes.

1.- Sería recomendable que se revisaran los objetivos de la Academia Nacional de la Historia, contenidos en su decreto fundacional. En la página web de la ANH, se pueden conseguir: “La Academia”, en: *Academia Nacional de la Historia*. Dirección electrónica: <http://www.anhvenezuela.org/academia.php> Revisado: 07/06/06

La segunda parte del trabajo, referida a “El área de Historia en la Facultad, desde 1947 hasta la actualidad. La Escuela de Historia”, nos obligó a resolver el problema relativo a la no existencia de fuentes sobre la Escuela de Historia desde 1958, año en que la Sección Historia de la Facultad de Humanidades y Educación es elevada a Escuela, conjuntamente con todas las otras secciones. Podemos afirmar que las fuentes que corresponden al período 1946-1958 son escuetas.

Con las fuentes disponibles logramos establecer una periodización para esta primera parte. Utilizamos para ello un criterio académico, es decir, nos interesó particularmente evaluar la evolución y/o cambios del pensum de la Escuela de Historia, tomando como punto de partida el de la Sección Historia (1947-1958). Este contraste permitió hacer varias comparaciones entre los distintos pensa de estudios. Así vislumbramos la naturaleza de los pensa, lo cual dejó entrever la orientación de la Escuela en cada uno de los períodos estudiados. Con el término “orientación” nos referimos a la finalidad de los estudios académicos de la historia, es decir, si lo que se buscaba era graduar profesores de historia, o investigadores de historia, o ambos.

Toda esta información la recogimos en el Archivo General de la Facultad de Humanidades y Educación. Los detalles que tenían que ver con la forma en que estos cambios en los pensa se realizaron, no estaban registrados. Es decir, si los cambios fueron violentos o no, si fueron positivos o negativos para algunos sectores de la Escuela, llámese estudiantes o profesores. De acuerdo con los datos obtenidos, logramos hacer la periodización, que es la siguiente: a) *La Sección Historia (1947-1958)*, b) *La Reestructuración de 1958*, c) *La Renovación Universitaria 1968-1978*, y d) *La Producción de Conocimientos Históricos en la Escuela de Historia, período 1978 – 2006*, en el cual la Escuela de Historia ha funcionado poco menos de 30 años, con el mismo Pensum de estudios.

En vista de lo anterior, mientras realizábamos la investigación de lo que estaba escrito sobre la Escuela de Historia y la Facultad de Humanidades y Educación, paralelamente a la concepción del Plan General de Trabajo, surgió la necesidad de entrevistar a algunos de los protagonistas de esta historia, los cuales en su mayoría aún viven. Principalmente nos interesó entrevistar a los ex-directores de la Escuela, pero la lista se ha ampliado considerablemente.

Para realizar las preguntas de las entrevistas fue necesario visitar el Archivo General de la Facultad de Humanidades y Educación. Allí pudimos revisar algunos documentos que nos sirvieron de mucha ayuda para orientar nuestras preguntas. Principalmente, buscábamos las memorias de la Facultad de Humanidades y Educación, en las cuales están registradas todas las actividades de la misma.

Así nos fue posible ir estructurando un guión de preguntas para cada entrevistado, para de esa forma poder obtener la información específica que nos podían proporcionar los actores de esta historia, con el objetivo de que cada entrevista fuera exitosa y provechosa para la investigación. Esto nos llevó a elaborar una lista de los posibles entrevistados.

El primero en nuestra lista fue el profesor Germán Carrera Damas, quien ingresó a la Escuela de Historia en 1958 y de la cual fue su segundo Director. Luego entrevistamos a la Doctora Inés Quintero, quien es investigadora del Instituto de Estudios Hispanoamericanos y miembro de la Academia Nacional de la Historia. Ya previamente, habíamos establecido la importancia de los Institutos para la historia de la Facultad en especial, y para la historia de nuestra Escuela de Historia. Ejemplo de ello lo constituye el hecho de que durante la dictadura perezjimenista, al producirse el cierre de la Universidad (1952), lo único que logra seguir funcionando fueron los Institutos de la Facultad.

Este hecho logró mantener en actividad a gran parte de los profesores de la misma, y contribuyó a que este cuerpo no se disgregara. Además, el Instituto de Estudios Hispanoamericanos constituye, en palabras de la profesora Quintero, el escenario natural de trabajo de los egresados de historia.²

2.- Véase Entrevista a Inés Quintero. Caracas, 17/04/2006.

Posteriormente, entrevistamos al profesor Luís Felipe Pellicer, quien es profesor de la Escuela de Historia, investigador de la Dirección de Investigaciones Históricas de la Asamblea Nacional y Director de la Biblioteca “Luís Beltrán Prieto Figueroa”. Nuestro cuarto entrevistado fue el profesor José Ángel Rodríguez, quien ha coordinado la Dirección de Postgrado del Área Historia y es profesor en el postgrado de Historia. Con la ayuda del profesor Rodríguez nos fue posible contactar a Yolanda Segnini (actualmente radicada en el extranjero), cuyo aporte al postgrado de Historia fue bastante notable.

Una de las razones por la que existen las menciones Historia de Venezuela, Historia de América e Historia Universal, es debido a que en la época de la Renovación Universitaria, cuando se establecen estas menciones, no existía la figura de postgrado en Venezuela, por lo menos para el área de historia. Es por esto que nos interesó la vinculación de la Escuela con el Postgrado en Historia.

Subsiguientemente entrevistamos a la profesora Josefina Bernal, quien ha sido Directora de la Escuela de Historia, posteriormente Decana de la Facultad de Humanidades y Educación, y actualmente es Coordinadora del Rectorado de la U.C.V. Después, tuvimos la oportunidad de entrevistar al profesor de Antropología de nuestra Escuela, Rafael Strauss, actual Director de la Escuela de Historia. La siguiente entrevista fue al profesor Manuel Rodríguez Campos, quien actualmente es Director de la Fundación Polar. También el profesor Alberto Navas, actual Coordinador Académico de la Facultad de Humanidades y Educación, quien aportó valiosos datos a la investigación.

Seguidamente tuvimos la ocasión de entrevistar al profesor Manuel Caballero, exdirector de la Escuela de Historia, a la Profesora Rosalba Méndez, exdirectora de la Escuela, a la profesora Josefina Gavilá, también exdirectora de la Escuela y al profesor Miguel Hurtado Leña, profesor jubilado del Instituto Pedagógico Nacional y profesor activo de nuestra Escuela.

Con todo este material recopilado³, pudimos establecer una serie de características propias de cada período. Por ejemplo, en el período 1958-1968, el pensum de la Escuela de Historia experimenta algunas variaciones menores, como la inclusión del Seminario de Técnicas de Investigación Documental, que posteriormente conformarían las cuatro Técnicas de Investigación Documental, que se ven en la Escuela de Historia actualmente. En el período intitulado *La Renovación Universitaria 1968 -1978*, ocurren los cambios esenciales que darán al pensum la orientación hacia la investigación. Se establece la cátedra de Teoría y Método de la Historia, de Historia de la Historiografía Universal y Venezolana y Lectura e Interpretación de Estadística. Y posteriormente en 1975, se establece como requisito obligatorio para la obtención de la licenciatura, la presentación de un “Trabajo Especial de Grado”.

3.- Cada entrevista se ha transcrito, y se proyecta digitalizarlas.

En esencia, la llamada “Renovación” es un proceso truncado por la intervención universitaria de 1969, que se produjo bajo la presidencia de Rafael Caldera. Los objetivos que buscó para 1968 sólo fueron completados bajo la dirección del profesor Manuel Caballero, en el período 1974-1978.

Desde 1978 en adelante, hasta la actualidad, el pensum de la Escuela de Historia no ha tenido modificaciones. Creemos que la Escuela de Historia en este sentido ha cumplido con creces su labor de investigación. Esto se refleja en aproximadamente 454 Trabajos Especiales de Grado presentados desde 1975. Lo cual constituye un gran aporte a la historiografía, tanto de Venezuela, como de América y Universal.

Al momento de redactar el discurso, procuramos no hacer largas listas de los profesores de nuestra Facultad, o colaboradores, allegados, etc., porque sería utópico nombrarlos a todos. Por esa razón nos limitamos a mencionar sólo algunos de los más destacados. Por ejemplo, los profesores fundadores de la Facultad de Filosofía y Letras, que constituye nuestra actual Facultad⁴. Con relación a ello, creemos que nuestra Facultad no la integran -ni la han integrado- unos pocos nombres de cabecera, sino que es un vasto universo de miembros valiosos que conforman el espacio intelectual al que pertenecemos. Consideramos que lo que es hoy nuestra Facultad, es gracias en gran parte a los aportes brindados por todos ellos. Además, su perseverancia y valentía en los momentos de crisis de nuestra Facultad son un ejemplo a seguir.

Lo que en un principio sólo buscó proporcionar un estudio histórico de la Escuela de Historia, produjo resultados variados e inesperados. Además de una historia para nuestra Escuela, se ha proyectado construir una fonoteca con el conjunto de entrevistas que se han realizado y que faltan por hacer. Y se ha hecho un catálogo de las publicaciones de la Escuela de Historia desde 1947 hasta la actualidad.

4.- Algunos de ellos son, por ejemplo: José Bergamin, Ángel Rosemblat, Federica de Ritter, Miguel Acosta Saignes, Augusto Mijares, Casto Fulgencio López, Pascual Venegas Filardo, Luis Arocena, Luis Acosta Rodríguez, Mario Briceño Iragorry, Enrique Planchart, Joaquín Gabaldón Márquez, Juan David García Bacca, Eugenio Imaz, Mariano Picón Salas, Domingo Casanova, José Ramón Ayala (hijo), Aristides Calvani, René Durand, Antonio de Blois Carreño, Antonio Requena, César Tinoco Richter, Edoardo Crema, Sánchez Trincado, Juan Chabás, Bartolomé Oliver, entre otros.

Como toda historia, ésta corre el riesgo de enfocar solamente algunos puntos de vista, un sólo enfoque, o como se le quiera denominar al problema de la subjetividad. En todo caso, aquí intentamos ser lo más honestos posible, y ejercer una crítica constructiva más que destructiva de nuestra Escuela de Historia. Como hemos podido observar, de acuerdo con nuestras investigaciones, la Escuela no ha estado exenta de problemas académicos. Decimos esto por el empeño de algunas personas en querer ver una época dorada de la Escuela. Lejos de esa concepción, estamos convencidos de que los viejos tiempos no son forzosamente los mejores. Tienen su valor como hitos y expresión de las obras de quienes ayudaron a construir lo que hoy es nuestra institución, pero eso debe ser referencia para aspirar a mejorar, mediante el impulso del trabajo honesto y de la investigación, del fomento de la publicación, en un clima de diálogo y debate constructivo que contribuya a generar aportes para el país.

La Escuela de Historia cumple en el 2007 su sesenta aniversario. Este trabajo es parte de los preparativos para esta celebración. Este año, 2006, la Escuela de Historia batió récord logrando ganar reconocimientos importantes en el Premio al Mérito Estudiantil, en todas las menciones que requieren participación voluntaria (investigación, cultura, deporte, participación social voluntaria). Eso constituye indudablemente una señal positiva y habla del mejoramiento de la participación y del incremento del interés de los estudiantes de nuestra Escuela por contribuir con su esfuerzo a una mejor Venezuela.

Recientemente, mientras revisábamos el libro del profesor Miguel Hurtado Leña, *Historia de Venezuela*⁵, nos conseguimos con una cita que nos hizo reflexionar sobre la investigación. La cita es de Augusto Mijares, y dice así: “si de nuestra historia no sacamos ninguna lección dinámica, no hay por qué suponer que la encontraremos en otra parte”. Quizá la intención del autor fue hacer hincapié en la historia nacional, en detrimento de la historia de América o de la historia universal, o reivindicar a la historia en comparación a otras áreas del conocimiento como la literatura, o quizá no. Lo cierto es que la cita llamó fuertemente nuestra atención, y nos hizo reflexionar sobre la utilidad de una Historia para nuestra Escuela en la práctica. De inmediato surgió

5.- Miguel Hurtado Leña. *Historia de Venezuela, Tomo II (1830-2003)*. Caracas: FEDUPEL. 2004.

una pregunta muy predecible: ¿es posible sacar alguna lección dinámica de la Historia de la Escuela de Historia? Pues bien, nos ha alegrado mucho pensar que sí.

Tanto en el pasado como en la actualidad, la Escuela de Historia ha tenido aspectos positivos y negativos. Aciertos y desaciertos. Momentos de crisis, y, bueno, momentos de “estabilidad”, si es que en la Universidad existe algo parecido a la estabilidad. Pues creemos que su dinámica es inestable por naturaleza, aunque eso es discutible. En todo caso, los resultados preliminares son un llamado a la acción por la excelencia y un llamado lleno de optimismo. Decimos todo esto porque creemos fervientemente que, con la ayuda de la historia, podemos construir un mejor futuro.

POR EL CAMINO DE LA IDENTIDAD CULTURAL LATINOAMERICANA Y LA GLOBALIZACIÓN CULTURAL

ALICIA SILVA SILVA
YAMILE DELGADO DE SMITH
Universidad de Carabobo
Doctorado en Ciencias Sociales
silva_ali@yahoo.com

RESUMEN

En este trabajo se identificaron las fuentes de aquellas categorías que nos han permitido reconocer nuestro entorno socio-cultural durante los últimos dos siglos y que, asociadas a distintas posiciones epistemológicas, ya sea desde la suposición de la identidad entre la estructura y el valor o desde un culturalismo que supone una ruptura entre ethos y logos, han nutrido la comprensión científico social latinoamericana de elementos significativos de su escenario cultural, en este caso desde una fuente estética, para definir prácticas sociales que han estado íntimamente relacionadas con el problema del poder en nuestro contexto. En principio, se apela al recurso estético como mecanismo de comprensión intercultural en un ejercicio dialógico por el cual el pobre y el "indio" en abstracto pasan a configurarse en imágenes estilistas que se mencionan como mecanismo de legitimación de las transformaciones modernizantes del orden social. Posteriormente, es la ciencia social, aplicada tanto en el indigenismo como en el desarrollismo, la heredera de este concepto, que sobre una cáscara racionalista esconde la idealización estéticamente fundamentada que se aparta de los sujetos culturales concretos, para crear valores en torno a la praxis social edificados sobre la base de una ética auto-referida en pos de la belleza de un actuar y un pensar, definida desde el prisma de esa élite y en función del destino profético que la élite quisiese darle a nuestro continente.

PALABRAS CLAVE: IDENTIDAD, CULTURA,
GLOBALIZACIÓN, INDIO.

Introducción

En principio se apela al recurso estético como mecanismo de comprensión intercultural en un ejercicio dialógico por el cual el pobre y el “indio” en abstracto pasan a configurarse en imágenes estilistas que se mencionan como mecanismo de legitimación de las transformaciones modernizantes del orden social. Todo se hace por el indio o el pueblo en pos de su promoción, para ello el pasado es embellecido y el bárbaro pasa a ser el “ingenuo salvaje”, bello tan sólo por su misma ingenuidad. La nueva mitología se construye por lo tanto sobre la base de sujetos elaborados escénicamente como dignos y sufrientes, olvidándose al sujeto cultural concreto, con sus grandezas y contradicciones.

Es esta élite la que requiere de un concepto de cultura, capaz de dar cuenta del “otro” en sus diferencias substanciales, es así como en la élite política y literaria desde la corriente romántica latinoamericana se elabora un concepto de cultura aún antes de que las ciencias sociales aportaran el suyo. Posteriormente es la ciencia social, aplicada tanto en el indigenismo como en el desarrollismo, la heredera de este concepto, que sobre una cáscara racionalista esconde la idealización estéticamente fundamentada que se aparta de los sujetos culturales concretos, para crear valores en torno a la praxis social edificados sobre la base de una ética auto-referida en pos de la belleza de un actuar y un pensar, definida desde el prisma de esa élite y en función del destino profético que la élite quisiese darle a nuestro continente. Sobre la base de lo señalado, se afirma que el liberal-romanticismo crea en Latinoamérica un concepto de cultura antes de que lo hiciese la ciencia antropológica, lo cual determinó una autocomprensión tanto con respecto a los efectos del proyecto ecuménico del Barroco como del Racional Iluminismo, sellándose así un tipo de legitimación estética del poder de esa élite.

Un lazo fuerte: La Antropología, Identidad Cultural y Cultura

Al primer momento en la historia de la antropología latinoamericana podemos fijarle su inicio con el nacimiento de la antropología científica en el ámbito mundial, a finales del siglo XIX. Desde la publicación de la obra “La cultura primitiva” de Edward Tylor en 1871, la cual da inicio a la utilización científica del concepto de cultura y dentro de esto presta atención preferente a la variabilidad cultural, reflexión que se presenta paralelamente con las primeras aproximaciones al campesinado y al proletariado industrial de autores como Marx o Comte.

En este primer período, se realiza en América Latina una antropología indigenista marcada por la búsqueda de lo exótico y realizada principalmente por investigadores no latinoamericanos. Ésta es la etapa del tratamiento del sujeto cultural.

La antropología del siglo XIX fija su objeto de análisis en lo indígena, intentando fundamentalmente rescatar formas culturales en vías de desaparición, en un impulso que no está libre de la visión romántica del buen salvaje, pero esta vez combinada con la lectura epistemológica y teórica positivista de la cultura, en lo que respecta al evolucionismo, que por lo general determinó este tipo de análisis. En un segundo período, inicio del siglo XX, podemos apreciar el surgimiento de una ciencia social vinculada al proceso modernizador en América Latina, que se preocupa de las formas culturales, en tanto elementos fundamentales de culturas en cambio desde lo tradicional a lo moderno.

En un tercer período, a finales del siglo XX y principio del siglo XXI, el actual, podemos encontrar una antropología que identifica en estos sujetos culturales un ámbito esencial desde el cual es posible adentrarse en la matriz cultural latinoamericana, más allá incluso de la pregunta por el desarrollo, constituyéndose las ciencias sociales en muchos casos en una instancia de fuerte crítica a la modernidad con base en un fuerte cuestionamiento tanto del marxismo como del funcionalismo como modelo de análisis externos a la realidad latinoamericana, donde podemos apreciar una fuerte preocupación por el estilo narrativo del relato etnográfico y un fuerte intuicionismo reforzado por la antropología post-moderna tanto europea como norteamericana.

Sin duda, esta corriente latinoamericana tiene sus raíces más profundas en el romanticismo europeo, de manera tal que nuestra actual autocomprensión como latinoamericanos es tan deudora del análisis racionalista de las ciencias sociales como de la lectura corriente romántica de la realidad, siendo una tarea que recién comienza el dar cuenta de la verdadera relación entre corriente romántica y ciencias sociales en nuestro continente.

Significado de Identidad Cultural

Desde apenas algunas décadas la fuerte presencia de la matriz positivista en el seno de las ciencias sociales inhibía los esfuerzos sistemáticos por definir y estudiar la identidad cultural. Así pues el tema tendía a ser considerado como algo relativo a la ideología (entendida de manera simple y peyorativa), al mundo de las fantasías y las representaciones nebulosas (Mosonyi, 1995). No obstante, en la actualidad variadas aproximaciones han contribuido a la comprensión del significado de la identidad. En otras palabras, se puede decir que si el existir supone ser el ser estamos hablando de una situación de identidad, y ésta sólo puede hallarse si buscamos comprensión del sí mismo pues allí se estaría definiendo quién soy, quienes somos.

Sin entrar en un análisis exhaustivo del tema es conveniente pues que esbochemos una noción de identidad cultural. A tales efectos comenzaremos por establecer que la identidad cultural implica una construcción y no un legado pasivamente heredado (Mato, 1993: 220-221). Este proceso no es único e individualizado pero su conformación involucra identidades individuales y concepciones de identidad grupal que conforman uno o más procesos de identificación social (Velásquez, 1993: 88).

La identidad cultural, definida en cualquier esfera (nacional, regional, local, étnica, entre otros), constituye un principio de organización interna que imprime unidad, coherencia y continuidad; una

pluralidad de identidades, cada una con igual validez y en un proceso constante de elaboración creadora; una suerte de rotulación transcategorial, una cobertura simbólica que abarca, no sin dejar residuos, un agrupamiento humano reductible a la unidad en cuanto colectivo, sobre la base de una o varias características pertinentes, normalmente heterogéneas unas respecto de otras (Mosonyi, 1995:9).

Es decir, ubicada en el contexto de formulación desde donde “sale” la pregunta por la identidad y, desde donde se produce su consecuente respuesta. Se refiere a un horizonte semiótico que podemos llamar 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 llamado Cultura. Cómo se ha formulado desde allí la pregunta por el ser, y cómo se ha respondido a ello es un asunto, entonces, estrictamente cultural.

El debate en torno a la Cultura y el tránsito de la cultura popular

Malinowski (1976), plantea que cada cultura es un aparato instrumental que da a los hombres de resolver problemas concretos que se les plantean por el hecho de que necesitan satisfacer unas determinadas necesidades en el marco de un concreto grupo social; incluye factores explícitos (definidos por la regularidad de los comportamientos de los individuos a escala social) y otros factores implícitos (hábitos, reglas inconscientes de conducta, temas culturales acerca de los cuales los individuos tienen una percepción poco clara y no demasiado intensa).

Por otra parte, el antropólogo francés Levi-Strauss (1962), destaca que en la cultura descansa cada grupo humano con unas funciones primarias, que corresponden a las necesidades actuales del organismo social, y otras funciones secundarias, que se mantienen en pie únicamente en razón de la resistencia al cambio por parte del grupo o las fuerzas dominantes de él. Por lo antes descrito, se des-

prende que hablar de cultura en términos antropológicos significa hablar de un proceso permanente de integración, nunca realizado del todo, que se desarrolla en dos planos: primero, el de la integración de los diversos elementos culturales en la unidad dialéctica y viva de la cultura global, del sistema cultural del grupo y segundo, el de la integración de los individuos del grupo, en cuanto a seres dotados de una cierta personalidad psíquica y psicosocial, en su cultura propia. Para aclarar más todavía esa idea de cultura como estructura semiótica a la cual pertenecemos los individuos, esboza una elaborada definición Geertz:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1997:20)

Este concepto de cultura como experiencia semiótica hallaría entonces parentesco con el planteamiento sobre la cultura que hace el mismo autor Geertz (2000), la aprecia como estructuras de significación a través de las cuales los hombres dan forma a su existencia.

Se sustenta que el concepto de “cultura popular” como significante flotante esencialmente polisémico, más que dar cuenta de la existencia de alternativas conceptuales, se emparenta con la romántica en tanto generalización surgida desde la ensayística liberal-romántica, en el intento de la élite político-literaria por interpretar a ese “otro cultural” que se presentaba delante de sus ojos bajo la forma del sujeto popular latinoamericano, más allá de los marcos teóricos o la opción paradigmática desde donde se haga uso del concepto.

Podemos ver como hoy el concepto de “cultura popular” ha vivido un dramático proceso de fragmentación, entendido éste como parcelación en los sentidos del mismo, generándose que incluso el acuerdo entre los interlocutores que dialogan en torno a este concepto, como es el caso de la reflexión que se realiza sobre el arte popular latinoamericano, resulta un hecho complejo, en el cual, bajo la cobertura de un concepto común, se cobijan visiones del mismo muy distintas entre sí, rompiéndose con la caracterización primera de las ciencias sociales de nuestro continente, las cuales por influencia de la

romántica intentaron generalizar en torno al sujeto popular, empleando tipos ideales que no abarcan la multiplicidad de las expresiones del fenómeno.

Abriendo paso al Multiculturalismo: De las Identidades Individuales a las Colectivas

En nuestros tiempos las identidades colectivas e individuales parecen estar fragmentadas (Serveaes, 1997). Con esto, se expresa que las identidades están compuestas de marcos interpretados que surgen de niveles múltiples. Estos niveles van desde lo global a lo local. Una identidad global y una identidad local son, por consecuencia, “tipos ideales”, que no existen en la vida real.

Una consecuencia de tal toma de posición es que uno está en favor del “derecho a la cultura” desde un punto de vista interno (desde adentro hacia afuera). El artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) declara: “cada uno tiene el derecho de participar libremente en la vida cultural de la comunidad”. Y una de las declaraciones de la Conferencia de la UNESCO de 1968 sobre “Derechos Culturales como Derechos Humanos” decía:

Los derechos a la cultura incluyen la prioridad para cada ser humano a la obtención de los medios necesarios para desarrollar su personalidad, así como su participación directa en la creación de valores humanos y el derecho a volverse, de esta manera, responsable de su situación, ya sea a nivel local o a nivel mundial. (Hamelink, 1994: 187-8).

El punto en el que hay que poner énfasis aquí es el hecho de que la escala mundial o el marco de referencia global no constituyen una fuerza externa en relación con la creación de una identidad cul-

tural ya sea individual o colectiva. El marco de referencia, efectivamente, no es otra cosa que un marco que guía, estructura, envuelve y enmarca las interpretaciones culturales localmente existentes.

En palabras de Laclau E. (2000), los valores universales son vistos como muertos o, al menos, amenazados. Lo que es más importante, ya no se da por sentado el carácter positivo de esos valores. Por un lado, bajo la bandera del Multiculturalismo, los valores clásicos del Iluminismo han sido atacados y se les considera como poco más que el coto cultural privado del imperialismo occidental. Por el otro lado, todo el debate relativo al fin de la modernidad, el asalto al fundacionalismo en sus varias expresiones, ha tendido a establecer un vínculo esencial entre la noción obsoleta de un fundamento de la historia y de la sociedad y los contenidos factuales que han jugado ese papel de fundamento.

Ante este escenario, se tomarán separadamente ambos debates y veremos los puntos donde se cruzan las categorías centrales de ambos. Multiculturalismo, en primer lugar. La cuestión puede ser formulada en estos términos: ¿es posible una pura cultura de la diferencia, un puro particularismo que abandona por completo todo tipo de principio universal? Partiendo de esta premisa, se debe postular una identidad separada y diferencial pura que es lo mismo que afirmar que esta identidad se constituye a través del pluralismo y de la diferencia. La referencia al otro será claramente presente como constitutiva de la propia identidad.

Sólo en una situación en la que todos los grupos difieran y en la que ninguno de ellos quisiera ser algo distinto de lo que es al presente, la pura lógica de la diferencia gobernaría de modo exclusivo la relación entre grupos. Precisamente por esto, como hemos visto, la particularidad no puede ser constituida a través de una pura política de la diferencia sino que tiene que apelar, como condición mínima de su constitución, a principios universales. La cuestión que surge entonces es hasta qué punto esta universalidad es la misma que la universalidad de la modernidad o en qué medida la idea misma de una plenitud de orden social experimenta, en este nuevo clima político e intelectual, una radical mutación que (manteniendo la doble referencia a lo universal y lo particular) transforma enteramente la lógica de su articulación.

El Sistema Cultural en la Sociología de las Masas

Se plantea que el sistema cultural o modelo de cultura típica de las sociedades industriales desarrolladas o en vías de desarrollo y puestas bajo el signo de la civilización industrial y científico-técnico del siglo XXI nace de la combinación de dos elementos fundamentales de este tipo de civilización: la producción masiva y la acción de los modernos medios de comunicación de masas (prensa, radio, TV, cine, y otros).

Su lenguaje es como precisa “el individual” (Morín, 1999), la suplementariedad permanente de la imagen, la música y el lenguaje, del verbo que se profiere y del concepto escrito; es decir, del lenguaje de cuádruple teclado: imagen verbo, sonido musical, concepto, la cultura, una vez pierde su anterior limitación al área de la palabra escrita y su tradicional caracterización de aristocracia de lujo, se convierte en las modernas sociedades de masas en un elemento de consumo más, al alcance de grandes sectores de población, que, por el hecho de disponer de más tiempo libre que en otros tiempos y de estar menos interesados que antes de su vida de trabajo, se hallan en condiciones de recibir el impacto de los medios de comunicación de masas, y a la vez se sienten inclinados a buscar en los mensajes que éstos difunden algo capaz de llenar satisfactoriamente el vacío de la vida cotidiana; de ahí que muchos tratadistas asignen a la cultura de masas una motologizadora respecto al hombre medio actual.

La cultura industrializada es una forma de cultura de masas, como complejo sociocultural determinado por una industria cultural. Con ello se ha confirmado en cierto modo la predicción de Max Weber, cuando anunciaba “el advenimiento de una nueva era caracterizada por la cultura industrial” afrontando este mismo tema.

Para Marcuse (1965), en la cultura de masas la civilización se apodera de la cultura, la organiza, la compra y la vende, y así se produce una absorción administrativa de la cultura por la civilización. Contra la cultura de masas en sí misma se ha formulado desde perspectivas diversas una crítica radical y a menudo idealista, inspirada en concepciones aristocráticas de lo cultural que enlaza con las posiciones

de Nietzsche, Spengler, Ortega y Gasset, y tiende a identificar el hecho mismo de la democratización o difusión masiva de la cultura con una fatal degradación de ésta, y atribuye a la propia estructura de los medios de comunicación de masas, prescindiendo de su evidente condicionamiento por las estructuras sociales de las que depende, la baja calidad de los productos que difunde.

Cobra fuerza cada día una crítica sociológica de la cultura de masas, que se centra en análisis teóricos y encuestas prácticas sobre: a) los contenidos de los mensajes que elaboran y transmiten los medios de comunicación de masas; b) el impacto de estos mensajes, no ya tan sólo en el ámbito individual, sino como relación de clases y capas sociales bien definidas.

Se desprende de lo anterior que han sido estos estudios e investigaciones los que han permitido comprobar que una de las características fundamentales de la cultura de masas es la tensión permanente que en ella se da entre la presión de los condicionamientos sociales (leyes del mercado, controles estatales) y las exigencias propias de la creación cultural (individualismo, innovación, invención), de tal manera que, a pesar de la constante presión exterior, persiste siempre dentro de la cultura de masas una zona creativa y efervescente que se opone a la tendencia general hacia el conformismo y la homogenización.

Esta crítica sociológica muestra igualmente que esa homogenización es siempre sólo relativa, porque el impacto creado por un mismo mensaje cultural es distinto según sea la capacidad crítica, la clase social, la formación intelectual, etc. Cabe destacar en este campo los estudios teóricos de algunos sociólogos europeos (Adorno, Friedmann, Morín, Pozzorno) y estadounidenses (Merton, Sorokin, Mac.Donald, D. Bell), así como las encuestas e investigaciones prácticas desarrolladas en EEUU, por Berelson, Janowitz y Schultze, Lazarsfeld, entre otros, y en Francia por el grupo de estudiosos reunidos en el Centre d'Etudes des Communications de Masses de París.

La Globalización Cultural en tiempos Postmodernos

Cabe recordar que la globalización es un proceso complejo. Denota Mato (1994) que:

Es la profundización de las relaciones sociales a través del espacio y el tiempo; se caracteriza por una extraordinaria expansión y complejización de las interrelaciones entre diferentes pueblos del mundo, sus instituciones y sus culturas, por el desarrollo de una creciente conciencia de globalización. (251)

Como tal, genera una “acción a distancia” y es un “achicamiento del mundo” y dos ejemplos recientes que evidencian estos fenómenos son la crisis financiera de Asia y la debacle del rublo en Rusia, los cuales produjeron la caída de todas las bolsas del mundo incluyendo las latinoamericanas.

Entonces la globalización, como bien lo ha señalado Hans-Henrik Holm y George Sorensen (1995:06), es más que mera interdependencia. Mientras éstas últimas se refieren sólo a la intensificación de las relaciones a través de las fronteras, la globalización supone una profunda transformación en las formas de articulación internacional, que en un sentido estricto se refieren a procesos económicos, pero desde un punto de vista amplio aluden a todos los aspectos de la actividad social, tales como la comunicación, la ecología, el comercio, ideologías, cultura, entre otras.

Por otra parte, para James y Rodner (2001), la globalización como hecho cultural, como transmisión de imágenes, de comportamientos y de información, coloca el tema en una dimensión hasta ahora desconocida; es de hacer notar que en concordancia con el autor citado, a escala mundial la globalización se refiere a la creciente interdependencia entre los países, tal como se refleja en los flujos internacionales de bienes, servicios, capitales y conocimientos; a escala nacional, se refiere a la magnitud de las relaciones entre la economía de una nación y el resto del país. Es un proceso de crecimiento internacional o mundial del capital financiero, industrial, comercial, recursos humanos, políticos y de cualquier tipo de actividad intercambiable entre países.

En su obra, Riffkin (2000) cita lo siguiente:

Todo país concentra buena parte de su política en el primer sector (el mercado) y en el segundo (el gobierno), y a menudo se descuida el tercer sector (la cultura), despreciando la importancia del papel que desempeña en la constitución de la confianza social, que a la postre, posibilitará el comercio. (...) Las fuentes de la confianza social son las instituciones culturales de una sociedad: iglesias, asociaciones civiles, sociedades deportiva". (313)

Es necesario acotar como esto, de alguna manera, está contribuyendo a un movimiento a largo plazo que lleva desde la producción industrial a la producción cultural. En el futuro un número cada vez mayor de parcelas de comercio estará relacionado con la comercialización de una amplia gama de experiencias culturales, basado en la industria tradicional.

Ahora bien, lo que el autor pretende en su obra, es avisar que la economía se está transformando en mercancía, las relaciones culturales y humanas, de modo que si no se pone remedio, por primera vez en la historia buena parte de la vida humana se convertirá en producto comercial. Con esto se pretende señalar, que de alguna manera se debe resucitar la cultura, debido a que la misma, como la naturaleza, puede agotarse si no se sabe explotar.

El análisis que hace el autor es interesante, debido a que aporta importantes elementos para interpretar el mundo globalizado actual y que resulta claro que la guerra del siglo XXI será la del control de la cultura y la preservación de la biodiversidad.

A modo de conclusión

Es razonable sostener las diferentes acepciones que ha tenido el uso del concepto de identidad cultural latinoamericana hasta la globalización cultural, pues estos usos han impulsado controversias teóricas en el ámbito de la antropología y en otros. En una primera exploración de las categorías que nos han permitido reconocer nuestro entorno social y cultural durante los dos últimos siglos, se debe

aclarar que no se pretende adherir a un discurso racional de lo que se cree que es la identidad cultural, sino más bien exponer algunas características de lo que intuitivamente percibimos como sus rasgos esenciales y que de alguna manera forma nos puede acercar a su concepción.

Por ejemplo, una primera acepción implicaría procesos de acumulación, es decir, creencias, conductas, artefactos, que evolucionan a través del tiempo hacia un fin positivo y progresivo; una segunda podría ser usada para antagonizar ciertos desarrollos históricos ocurridos o centrados en Europa. En general, estas acepciones comparten un común denominador: énfasis en la homogeneidad, coherencia, estabilidad y acuerdos, presumiblemente presentes, en la configuración cultural que caracteriza a las sociedades no occidentales y marcan las fronteras que dividen estas sociedades de las occidentales.

Partiendo de este antecedente, la cultura popular en lo que respecta a su significado hoy vive un estado de imprecisión como nunca antes lo había vivido, y esto guarda relación con las reformulaciones epistemológicas y teóricas de la ciencia social latinoamericana, y en particular con los replanteamientos de la ciencia antropológica. Ante este escenario, hay que hacer alusión a que las tendencias globalizantes en el mundo actual constituyen un hecho que no se puede negar, por ello interesó poner de relieve bajo una óptica crítica algunos de sus efectos en las identidades culturales. En este caso, la difusión planetaria de determinadas prácticas, lenguas, costumbres culinarias, representaciones simbólicas, y otros, no necesariamente tiene que ver con políticas culturales globales del poder transnacional, sino con la existencia fáctica de países, sociedades y culturas cuyo sola expansión demográfica y consolidación histórica representan una fuente de resistencia al pensamiento único y la cultura de clichés del proyecto neoliberal. Sin embargo, es innegable que la globalización portadora de íconos, signos y símbolos del poder económico transnacional pretende imponer una homogeneización sobre la pléyade de identidades culturales existentes en el planeta. Finalmente, la globalización cultural continuará planteando retos y desafíos, continuará influyendo en la mentalidad de los ciudadanos. La inserción de nuestra sociedad y de nuestra cultura a las tendencias y patrones mundiales no se parará, es inevitable.

Referencias

- ARISPE, L. (1987). *El Indio, mito, profesión y pasión*. México: México.
- GEERTZ, C. (2000). *Available Light. Anthropological Reflexions on Philosophical Topics*. Princeton University Press. Princeton, New Jersey.
- _____.(1997). *La Interpretación de las Culturas*. Madrid: Gedisa.
- HAMELINK, C.J. (1994). *The Politics of World Communication. A Human Rights Perspective*. London: Sage.
- HOLM HANS-HENRIK Y SORENSEN G. (1995), *Whose World Order. Uneven Globalization and the End of the Cold War*. Westview Press. Boulder, USA.
- MALINOSKY C. (1997). *La Interpretación de las Culturas*. Madrid: Gedisa.
- MATO D. (1994). *Teorías y Política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Nueva Sociedad. Caracas.
- _____. (1993). *Construcción de identidades pannaionales y transnacionales en tiempos de globalización: consideraciones teóricas y sobre el caso de América Latina*. Caracas: Tropikos.
- MORÍN, E. (1999). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- MOSONYI E. (1995). *Identidades espontáneas e inducidas. Su repercusión en el caso venezolano*. Caracas: Dirección de Coordinación de Extensión. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- VELASQUEZ, R. (1993). *Venezuela pluriétnica: el otro y la diferencia, el mito y las identidades*. Caracas: Tropikos
- MARCUSE H. (1965). *Cultura y Sociedad*. Volumen 1, Francfort, Suhrkamp.
- JAMES-OTIS Y RODNER S. (2001). *La Globalización: Un proceso dinámico*. Caracas: Anauco.
- LACLAU E. (2000). “Sujeto de la Política, Política del Sujeto”, en *El Reverso de la Diferencia. Identidad y Política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- LEVI-STRAUSS, C. (1962). *El Pensamiento Salvaje. Breviarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ DE CUELLAR J.P. (1995), *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, Paris.
- RIFFKIN, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- SERVAES J. y LIE R. (eds.) (1997), *Media and Politics in Transition. Cultural Identity in the Age of Globalization*, ACCO, Leuven.

APORTE A LOS ALBORES DE LOS ESTUDIOS MATEMÁTICOS EN LA PROVINCIA DE VENEZUELA: LA ACADEMIA DE MATEMÁTICAS DEL ESPAÑOL MIREN (1808), LA ACADEMIA MILITAR DE MATEMÁTICAS (1810) Y LA ACADEMIA DE INSTRUCCIÓN DEL ITALIANO BENIS (1811)

MARISA VANNINI DE GERULEWICZ

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Letras

ggerulew@telcel.net.ve

RESUMEN

Entre 1808 y 1810 fueron fundadas y funcionaron en Caracas varias instituciones dedicadas a la enseñanza de las matemáticas: la Academia de Matemáticas integrada a la Escuela de Ingeniería Militar (1808), la Academia Militar de Matemáticas (1810) y la Academia de Instrucción (1810). Los fundadores, directores y docentes fueron fervientes republicanos, uno de nacionalidad española, José Mires, que tuvo una brillante carrera militar, otro italiano, José Benis, que prematuramente rindió la vida en las cárceles de la Guaira. En ellas se forjaron los primeros ingenieros venezolanos, entre otros Antonio José de Sucre, futuro Mariscal de Ayacucho. Esta investigación persigue el rescate de esas valiosas iniciativas que tanto aportaron al campo de los estudios matemáticos en la primera década del siglo XIX, en los albores de la revolución, a partir de una investigación documental llevada a cabo en un acucioso rastreo, a través de archivos, publicaciones periódicas de comienzo de ese siglo y textos de cronistas e historiadores de la Primera República de Venezuela.

PALABRAS CLAVE: ACADEMIAS DE MATEMÁTICAS
MIREN, JOSÉ; BENIS, JOSÉ; SUCRE, ANTONIO JOSÉ.

Introducción

Entre las iniciativas en el campo de los estudios matemáticos de la primera década del siglo XIX, en los albores de la revolución, no han sido suficientemente destacadas la Academia de Matemáticas integrada a la Escuela de Ingeniería Militar, instituida en 1808, y la Academia de Instrucción, en 1810. Sus fundadores, José Mires, de nacionalidad española y José Benis, de nacionalidad italiana, fueron fervientes republicanos. En estas Academias se forjaron los primeros ingenieros venezolanos, entre ellos Antonio José de Sucre, Mariscal de Ayacucho, quien destacó en el campo de la ingeniería militar. Nuestra investigación documental persigue el rescate de esas valiosas iniciativas a través del rastreo de archivos, publicaciones periódicas de comienzo del siglo XIX y textos de cronistas e historiadores de la Primera República de Venezuela. El surgimiento de estas Academias en el período de revolución propició la realización de obras de fortificación e ingeniería militar que ayudaron al Ejército Patriota a lo largo de todas las Guerras por la Independencia de América Latina.

Objetivo

Rescatar y valorizar las arriesgadas iniciativas en el campo de los estudios matemáticos durante la primera década del siglo XIX, en los albores de la revolución, hasta hoy apenas mencionadas y hasta silenciadas por los historiadores.

Metodología

Está constituida por una investigación documental llevada a cabo en archivos, publicaciones periódicas de comienzo del siglo XIX y textos de cronistas e historiadores sobre la Primera República.

Los estudios matemáticos académicos comenzaron tardíamente en la Provincia de Venezuela, según aseveran los investigadores e historiadores nacionales. Se considera que el inicio de ellos coincide con la creación de la Academia de Matemáticas que tuvo lugar ya entrado el siglo XIX, en el año de 1831, por iniciativa y esfuerzo de Juan Manuel Cagigal, ilustre científico y militar. En las postrimerías del siglo XVIII se conocen sin embargo escasos precedentes de poca duración:

- ❖ La Academia de Geometría y Fortificación, propuesta a instancias del Coronel de Ingenieros español Nicolás de Castro desde 1760 cuya vigencia declina en 1768, cuando el Coronel fue trasladado a Panamá.
- ❖ El proyecto para el establecimiento de una Cátedra de Matemáticas, presentado en 1790 por el doctor Juan Agustín de la Torre, criollo ilustrado, Rector de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, que no cristalizó.
- ❖ La reconsideración del mismo proyecto, a partir de 1797, por parte del Real Consulado, que fue diferida indefinidamente.
- ❖ La proposición formulada por el Consulado en 1799 acerca de otra academia atendida por más de un profesor para la enseñanza de la matemática, física, y química experimental aplicadas a las artes útiles, probablemente inspirada por la llegada de Humboldt, que tampoco dio frutos.

En los treinta años que separan estos dos períodos (finales del siglo XVIII y 1831), un injusto vacío de silencio o apenas señala confiriéndole escasa importancia a algunas extraordinarias experiencias gestadas entre 1808 y 1811, en la atmósfera de la incipiente revolución, cuya existencia y alcance, así como la de sus promotores, hasta ahora no ha tenido relieve, pero que es justo destacar y valorizar. Nos referimos a la *Academia de Matemáticas* incorporada a la *Escuela de Ingeniería*, ambas fundadas y regentadas por el ingeniero español José Mires; a la *Academia Militar de Matemáticas* cuya creación fue dispuesta por decreto de la Junta Suprema; y a la *Academia de Instrucción*, creada por el italiano José Benis. Todas ellas cobran mayor valor a la luz de los estudios actuales tomando en cuenta la turbulencia de una

época que, más que al conocimiento, daba espacio a la acción. Mucho sería el denuedo y muy grande la pasión docente de aquellos científicos, para proponer empresas de tales magnitudes educativas en un período no sólo confuso y azaroso, sino con toda clase de inconvenientes, peligros innumerables, y aún a riesgos de su vida.

Fue en efecto después de tantos estudios, consideraciones, proposiciones e intentos realizados en la época colonial cuando, finalmente, en 1808 el Capitán español José Mires, en su calidad de Ingeniero, dio un paso decisivo fundando en Caracas una *Escuela de Ingeniería Militar* que incluía una *Academia de Matemáticas*. El pensum, que aún no ha sido estudiado debidamente ni valorizado en su justo alcance, a pesar de haber dejado huellas indelebles en el devenir de los estudios nacionales, comprendía aritmética, álgebra, geometría, topografía y construcciones civiles, dibujo lineal y topográfico. Evidencia por tanto un notable adelanto con respecto al momento histórico y demuestra la sólida y actualizada preparación del académico, forjada en ambientes europeos. Muchas de las clases eran impartidas personalmente por el ingeniero, quien además desde su Academia extendía el frondoso ramaje del ideario de libertad que llevaba en su espíritu rebelde. A las lecciones del militar español asistieron brillantes jóvenes criollos, quienes recibían el título de Ingeniero con el grado y sueldo establecido por la escala jerárquica de la Ordenanza del Cuerpo de Ingenieros de España, hecho indicativo de la seriedad de su formación, y que les permitió también integrarse posteriormente al Ejército Republicano. Desde los albores de la Primera República formarían el primer Cuerpo de Ingenieros de la Confederación de Venezuela¹.

1.- En una relación enviada el 30 de abril de 1811 a la Junta Suprema por el jefe del Cuerpo, Francisco Jacot, el brillante ingeniero gaditano fusilado por los realistas en Caracas en 1816, consta que dicho Cuerpo tenía la siguiente composición: En Caracas: El coronel don José Joaquín de Pineda. El teniente coronel don José Parreño, Comandante del ramo en esta plaza. El sargento mayor, don Francisco Javier de Solá. El teniente don Francisco Ramírez Alcalá. El subteniente don Pedro Moreno. El subteniente don Juan José Bujanda. El subteniente don Manuel Ramírez Urbaneja. El subteniente don Antonio Sucre Ramírez. En La Guaira: El subteniente don Pedro Sucre Alcalá, Comandante de dicha plaza. En Puerto Cabello: El subteniente don Francisco de Avendaño, Comandante de dicha plaza. En Cumaná: El subteniente don José Francisco de Azcue, Comandante de dicha Provincia. En Barinas: El capitán don Pedro Aldao, Comandante. En Margarita: El subteniente don Antonio Sucre Alcalá, Comandante del ramo en dicha isla. En el Ejército de Occidente: El sargento mayor de brigada, don Manuel Aldao. El teniente don Agustín de Tirado.

En los siglos XVIII y XIX la ingeniería, estrechamente ligada al ejercicio castrense, gozó en toda Europa de consideración y privilegios. Los ingenieros fueron individuos de gran idoneidad, poseedores de talento e hidalguía, mente abierta y conciencia progresista. Cabe recordar que a finales del siglo XVIII, la denominada “Conspiración de Gual y España”, urdida en La Guaira, había recibido gran apoyo por parte del Cuerpo de Ingenieros de España así como de los médicos y cirujanos españoles, lo que fue destacado en varias investigaciones publicadas recientemente en el país ².

2.- Véase *López, Casto Fulgencio: Juan Picornell..., y Vannini, Marisa. Figuras de médicos...*

José Mires, ingeniero, hombre de ciencia, conciencia justa y rebelde, había llegado a Venezuela como Capitán del Regimiento de la Reina, pero se adhirió al fragor revolucionario ya antes del movimiento caraqueño del 19 de abril de 1810, que marcó el estallido social y civil que desencadenaría la Guerra de Independencia Sudamericana. Desde épocas tempranas, Mires se había asociado con los jóvenes patriotas venezolanos y participaba en sus reuniones clandestinas, comprometedoras y secretas; su decidida conducta republicana quedaría manifiesta en las inquisitorias llamadas “*Causas de Infidencia*”, que el Tribunal Real Español siguió a partir de 1811, al caer la Primera República, a los presuntos “reos”, de las cuales se desprende la familiaridad de Mires con todos ellos.

Es en la modesta pero valiosa academia de Mires donde se produce un hecho trascendental para la historia de la independencia de Venezuela: el enlace de las figuras del maestro español que enseñando la ciencia del arte y de la guerra sembraba ideas revolucionarias en el pensamiento de sus jóvenes discípulos, y del adolescente venezolano Antonio José de Sucre, futuro “Gran Mariscal de Ayacucho”, General en jefe del Ejército de Venezuela, Colombia y Ecuador, Presidente de Bolivia, considerado el militar más completo y cabal de los próceres de la independencia americana. Desde Cumaná, el joven fue enviado a la Academia regentada por Mires con apenas doce años de edad, para iniciarse en los estudios matemáticos y en las artes militares bajo la sabia dirección del ingeniero hispano, quien lo acoge bajo su tutela.

Los conocimientos adquiridos de Mires acompañarían a Sucre durante toda su carrera, en la cual demostró dominio de la planificación estratégica, pero se valdría en manera especial de ellos muy tempranamente, en 1815, cuando se empeñaría en los trabajos de fortificación de la Plaza de Cartagena para la defensa de la ciudad contra el asedio realista, en los cuales actuó como auxiliar del ingeniero jefe Coronel Lino de Pombo, logrando diseñar y levantar con valor táctico una verdadera hazaña de ingeniería, dados los pocos recursos con que contaba el ejército rebelde.

Recordemos que el mismo Sucre obtuvo grados militares desde temprana edad: Oficial de Milicias Regladas, Junta Suprema de Cumaná, julio de 1810; Comandante de Ingenieros, Junta Suprema de Caracas, 1810; Teniente Coronel, General Mariño, Güiría, enero de 1813.

Entre los alumnos de Mires, llega también a destacarse como militar y como ingeniero, Judas Tadeo Piñango. Ascendido por el Poder Ejecutivo a Subteniente de Artillería en 1811, Piñango participó en la Campaña Admirable, estuvo entre los defensores de la Plaza de Cartagena y figura entre los vencedores de la Batalla de Carabobo, como Comandante de Artillería.

En septiembre de 1810, cuando ya los noveles ingenieros venezolanos habían tomado el vuelo integrándose al despertar político y preparándose para las primeras batallas, la naciente nación, dentro de una visión y un plan de progreso y superación, dio otro paso fundamental para la enseñanza de las ciencias exactas. La Junta Suprema de Caracas, defensora de los derechos de Fernando VII, dispuso por decreto la creación en la capital de una Academia Militar de Matemáticas “abierta gratuitamente de preferencia a los militares desde la edad de 12 años”, sin excluir a los demás jóvenes que “por su clase y circunstancias pudieran asistir decentemente”.³

3.- *La Gazeta de Caracas* del 8 de setiembre de 1810, N° 116.

Para rastrear y comprobar la creación de la Academia Militar nos hemos valido de la primera publicación periódica oficial de la época, la *Gazeta de Caracas*. Es imprescindible destacar la importancia que la *Gazeta*, único órgano de comunicación, tiene para el esclarecimiento de los movimientos culturales del período pre-independentista e inmediatamente posterior al 19 de abril de 1810. Auspicia-

mos un detenido análisis de ese trascendental periódico por parte de nuestros jóvenes investigadores, seguros que les aportará valiosos datos de todo género que les permitirán ampliar y enriquecer sus investigaciones relativas a la Independencia de Venezuela, de la cual la *Gazeta* fue certero espejo y fiel compañero. Dijo de ella Juan Vicente González: “nadie habría adivinado en su cuna su futuro destino de tempestades y borrascas”.

La *Gazeta* vivió tres grandes etapas que abarcan el período del cual nosotros mismos nos ocupamos en la presente investigación:

1. **HASTA EL 19 DE ABRIL DE 1810**, como órgano oficial de la Capitanía General de Venezuela, estará al servicio de los intereses de la metrópoli invadida por las fuerzas napoleónicas.
2. **DEL 19 DE ABRIL DE 1810 AL 5 DE JULIO DE 1811**, será el periódico de la Junta de Caracas defensora de los derechos de Fernando VII.
3. **Del 5 de julio de 1811 hasta el fin de la Primera República**, con la capitulación de Miranda ante Monteverde en julio de 1812, fue órgano del Gobierno independiente de Venezuela.

Es en efecto en la *Gazeta* de Caracas número 116, con fecha 8 de septiembre de 1810, donde encontramos el Decreto de Creación de la Academia Militar de Matemáticas, que reproducimos:

La Suprema Junta de Venezuela, que solo aspira a la felicidad de sus habitantes, atendiendo a la absoluta escasez que hay en estas Provincias de sujetos inteligentes en las ciencias exactas, no solo para el mejor estado de los Oficiales de su ejército, sino también para proporcionar a la juventud aplicada los medios de ser útiles al Estado en cualquiera carrera que emprendan; ha dispuesto que se establezca en esta Ciudad una Academia Militar de Matemáticas, cuya apertura se verificara el 3 de Septiembre próximo venidero, admitiéndose en ella gratuitamente con preferencia a los militares desde la edad de 12 hasta la de 32 años, y con sujeción a la misma a todos los demás jóvenes que por su clase y circunstancias puedan asistir decentemente. En consecuencia los militares que quieran dedicarse a tan útil ocupación, solicitarán el permiso de S.A., por medio de sus Xefes, y los paisanos se presentarán para obtenerlo al Sub-inspector de Ingenieros, bajo cuyo cuidado y dirección se establece la expresada Academia. Téngase entendido y comuníquese a quien corresponda.

Para el personaje clave para el funcionamiento de la Academia, el “Sub-inspector de Ingenieros”, se mencionan los nombres del ingeniero Francisco Jacot y del español Sebastián Andrés, quien en 1796 arribó preso a las bóvedas de La Guaira, por haber participado en España en la conspiración de San Blas⁴.

La Academia Militar llegó a abrirse, pero no pudo seguir funcionando por la precipitación de varios sucesos revolucionarios. Al respecto sería muy oportuna una acuciosa investigación que ampliara este primer enfoque nuestro a tan significativa iniciativa de aquella progresiva junta, organismo autónomo con espíritu de emancipación que habrá de dar paso al Gobierno propio e independiente, acordado el 5 de julio de 1811, con el que se inicia el período denominado en la historia nacional, Primera República.

A comienzos de 1811, en un momento que preanunciaba varios cambios, surgió otra institución importante para la evolución de los estudios matemáticos, a la cual quizás por la brevedad de su funcionamiento no hemos encontrado ninguna referencia de historiadores, pero cuya existencia está sin embargo oficialmente comprobada en la “Gazeta de Caracas”⁵. Se denominaba Academia de Instrucción, y fue creada por don José Benis. Su perfil consta en una nota de “Instrucción Pública” editada en la misma Gazeta del 5 de abril de 1811, No 149:

Instrucción Pública

S.A. ha concedido a Don José Benis una Academia de Instrucción bajo el plan siguiente, que ha presentado:

- I. Se recibirán indistintamente todas las personas, que quieran instruirse; pero deberán ser presentados por su padre u otro pariente de edad, que de testimonio de su conducta y la garantice.

4.- *Arcila Fariás* asegura que “para el momento del Decreto, Jacot era el Subinspector aludido en él, y apela al registro de Toma de Razón de los actos oficiales de la Junta Suprema. Casto Fulgencio López, en cambio, consigna en Juan Bautista Picornell y la Conspiración de Gual y España: *El Ejecutivo crea la Academia Militar de Matemáticas para instrucción técnica de aspirantes de 12 a 32 años, y ofrece la dirección de la Escuela a Sebastián Andrés, pero éste se siente desengañado y viejo; manifiesta que no acepta el cargo ‘por no tomar parte en un Gobierno que marchaba contra los intereses de su Patria, España’*”.

5.- Véase *La Gazeta de Caracas* del 5 de abril de 1811, N° 149.

- II. No se recibirán estudiantes que no sean de edad de 13 a 14 años, y que sepan leer y escribir bien y tengan disposición para comprender los estudios sublimes.
- III: Los estudiantes observarán el más perfecto silencio, subordinación y honestidad dentro de la Academia, y mucha formalidad afuera de la entrada o saliendo.
- IV. El que se portare de ellos con poca decencia, inmediatamente se expulsara de la Academia, sin consideración alguna.
- V. Cada una pagara mensualmente con arreglo a la especie de estudio que emprendiere.
- VI. La Academia se abrirá cada día desde 9 de la mañana hasta las doce, excepto los jueves y los días festivos.
- VI. Se formarán diversas clases que tendrán respectivamente su hora particular, para que los estudiantes asistan a las que se asignan y puedan después irse a su oficio.

Poco después otro número de La Gazeta notifica su sede, la hermosa casa del Marqués del Toro en la esquina de las Ibarras, en todo el centro de la Caracas colonial:

Aviso

La Academia de instrucción pública dirigida por Don José de Benis está ya abierta para dar clase a los que quisieren aplicarse y es en la esquina de las Ibarras, casa del Marqués del Toro.

El Método de Estudio, que hemos logrado rescatar, era atractivo, novedoso de gran adelanto para la época. Lo conformaban las Matemáticas, la Agrimensura y el Sistema Celeste con Principios de Astronomía. Reproducimos los programas de estas tres especialidades:

Método de Estudio

Matemáticas

La Aritmética - Geometría - Trigonometría Rectilínea - Trigonometría Esférica - Álgebra

Agrimensura

Aritmética - Geometría - Trigonometría rectilínea - Altimetría - Medir Tierras - Nivelar Tierras - Levantar Planos de Campos, de Ciudades, de Cuestas, &c. - Lavar é Iluminar Planos - Hacer Pericias - Aforar Líquidos y Sólidos

Sistema Celeste y Principios de Astronomía

La Esfera - Sistema de Tolomeo - Sistema de Copérnico y sus Diferencias - Movimiento regular, é irregular de las Planetas - Eclipses de los Astros, sus causas físicas y sus cálculos periódicos - Estrellas fijas - Geografía ó juicio político de la superficie de la tierra.

El Director Benis, de origen italiano según afirman varios cronistas de la época, proponía además enseñar personalmente los idiomas italiano y francés “hasta tanto tenga discípulos capaces de instruir a los otros”. Esta disposición pareciera sugerir una influencia de las ideas educativas de Joseph Lancaster, el profesor inglés creador del sistema de la “enseñanza mutua”, vigente en aquel momento en Europa y Norteamérica y tan admirado por Bolívar, Simón Rodríguez y Sucre, al punto que trataron de implantar en Bolivia varias escuelas lancasterianas.⁶

6.- Nosotros mismos hemos tratado este tema en “El proyecto educativo de Bolívar y Sucre en el Alto Perú”, En: *Educación, Revista para el Magisterio*. No. 185, 2001 - 2002.

7.- Para una la relación detallada de este periodo, véase Salcedo Bastardo, J.L. *Historia Fundamental de Venezuela*

No era esta Academia, a diferencia de la anterior Academia Militar de Matemáticas, gratuita: cada alumno debía pagar una cuota mensual “con arreglo a la especie de estudio que emprendiere”, pero estaba abierta “indistintamente” a todas las personas que quisieran instruirse. Por tanto, y es importante destacarlo, ofrecía la posibilidad de educarse a jóvenes de distintos estratos sociales, sin distinción de raza ni de clase, estableciendo un principio de igualdad y equidad. Todos, sin embargo, debían someterse a estrictas “reglas de decencia” establecidas en el riguroso plan antes señalado.

Pero ya se acercaba el tiempo, para los jóvenes republicanos, de abandonar los estudios por las armas. Hacia mediados del año de 1812, empieza para los patriotas el progresivo derrumbe de los sueños. En un revés del conflicto, la situación se les torna totalmente adversa.⁷ El sismo del 12 de marzo de 1812, interpretado y presentado por los realistas como castigo divino ante la rebelión, y la llegada del feroz caudillo Monteverde, con tropas bien equipadas y armamentos de gran potencia, dieron al traste con la Primera República y forzaron la Capitulación Patriótica.

José Mires ve con tristeza que sus sueños de educador, sus deseos de formar matemáticos e ingenieros para el país son irrealizables. Con el mismo ardor con que empuñara los libros y la vara de señalar números y palabras, empuña ahora las armas y se demuestra como un guerrero tenaz, un estratega, un sabio de la guerra. A su mente científica, a sus conocimientos y a su vocación docente, volcados en la Academia de Matemáticas de Caracas, se une su ardor patriótico que lo llevará a colocarse en lo más álgido de la lucha, en el propio frente de batalla, no sólo dictando estrategias o tácticas militares de combate, no sólo inspeccionando la construcción de murallas o puentes, sino luchando con ardor, como el guerrero que era, en lo más enconado del conflicto. En el momento de la caída de la primera República y la toma del Castillo de Puerto Cabello, motivada por abominable traición, Mires está al lado de Bolívar y aborda con él el bergantín Zeloso. Después de la capitulación de Miranda, aún permanece a su lado y toma parte en la encarcelación del Generalísimo. Confía, como otros liberales criollos o nativos de España, en las condiciones inherentes al Convenio estipulado con el General Monteverde.

Los realistas no respetaron el Tratado de Capitulación, y las cárceles de La Guaira se poblaron de infortunados patriotas. Entre ellos estaba el Director de la Academia de Instrucción Pública, José Benis, quien probablemente falleció por los malos tratos y las torturas que recibían los republicanos encerrados en aquellas insanas bóvedas, pues su nombre no vuelve a aparecer en ningún reporte. Mártir de la causa independentista, idealista y capaz de los mayores sacrificios, este ídolo singular al morir priva a la Revolución patriota de un “talento con probidad” como pedía el Libertador, y de un eficiente maestro de las ciencias matemáticas.

No nos es posible seguir aquí la figura del ingeniero Mires más allá de su aporte como profesional de la ingeniería, matemático y estratega, en el azaroso período de vida que transcurrió como exilado y prisionero político en las cárceles de Cádiz, España, en la Fortaleza de Ceuta, norte de África y más tarde entre los Libertadores de la América del Sur.

Sólo queremos mencionar la última etapa de la vida de José Mires. No lo doblegaron las penurias de la prisión, las amargas y humillaciones, los peligros sufridos. En 1819 recobrada por fin la

libertad, vuelve con renovado entusiasmo a integrarse a la lucha por el triunfo de los jóvenes países americanos, afirmando a la vez sus propios ideales. Es nombrado Jefe de los Lanceros de Venezuela, los bravos llaneros apureños, a quienes lleva a combatir en las pampas del sur de América. Como Coronel Comandante del Escuadrón Guías de Apure, triunfa con honor y destaca por su valor en La Plata y en Pitayó.

Y ocurre un día, en 1820, el reencuentro con su antiguo discípulo, Antonio José de Sucre, Jefe Supremo del Ejército Unido Libertador del Sur, quien lo recibe con gran emoción, y lo nombra Segundo Jefe del Ejército.

Participa Mires en la campaña de liberación de Quito que culmina en la Batalla de Pichincha, en las escarpadas alturas del cerro tutelar de Quito, en 1822. Es ascendido a General de División el 16 de enero de 1826. En 1829, otra vez bajo las órdenes del Gran Mariscal de Ayacucho, toma parte en el combate de Tarqui. Pero los éxitos del meritorio guerrero sufren al fin un revés definitivo. En el mismo año de 1829, tropas peruanas lo tomarán prisionero y lo asesinarán en Guayaquil en marzo de 1829, un año antes de que cayera también vilmente asesinado su antiguo discípulo, el Mariscal Sucre, cuando atravesaba la frontera colombiana para regresar a su hogar en Quito.

Al inicio de los estudios matemáticos en Venezuela es justo unir y revalorizar el nombre pionero del esforzado liberal español Ingeniero José Mires, quien supo forjarse a sí mismo la posibilidad de transmitir a los jóvenes americanos su coraje en las armas y su experiencia en las ciencias matemáticas, en la estrategia y en el arte militar, y tuvo el honor y la gloria ser maestro del Gran Mariscal de Ayacucho y de combatir a su lado para la independencia y unión del país que hoy le rinde homenaje, la República de Venezuela.

Resultados

A través de esta investigación hemos logrado constatar que en el campo de los estudios de las matemáticas en Venezuela, además de las iniciativas mencionadas por los historiadores, hubo otras importantes que fueron omitidas o muy superficialmente señaladas. Esperamos también haber logrado destacar suficientemente la existencia, objetivos, actuación y logros, de dos de ellas, la Academia de Matemáticas integrada a la Escuela de Ingeniería Militar, fundada en 1808, la Academia Militar de Matemáticas y la Academia de Instrucción, que lo fue en 1810.

Conclusiones

El rastreo y el rescate que hemos llevado a cabo nos han demostrado que es necesaria una revisión, profundización y revalorización de los estudios matemáticos en la Provincia de Venezuela, y posteriormente durante la Primera República, muy especialmente en el período 1808 -1812, y de las figuras de sus promotores.

Fuentes

- La Gazeta de Caracas. (1808-1812) (París: Reproducción Fotomecánica Établissements H. Dupuy.)
- Venezuela. Archivo General de la Nación. (1790 – 1800) Real Consulado.
- Venezuela. Archivo General de la Nación. (1799-1820) Causas de Infidencias.
- Venezuela. Archivo General de la Nación. (1807-1812) Gobernación y Capitanía General.
- Venezuela. Ministerio de Relaciones Interiores. (1810-1812) Toma de Razón.

Referencias

- ARCILA FARÍAS, E. (1961). *Historia de la Ingeniería en Venezuela*. Caracas: Colegio de Ingenieros.
- COVA, J. A. (1944). *Sucre: Ciudadano de América*. Buenos Aires.
- DOMÍNGUEZ, R. (1928). Rectificaciones históricas: Clase y Academia de Matemáticas. En *Anales de la Universidad Central de Venezuela*, ab-junio. p.101-116.
- FREITES, Y. (1997). El problema del saber entre hacendados y comerciantes ilustrados de la provincia de Caracas-Venezuela: (1793-1810). [Separata] En *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*. Granada: Universidad de Granada. V.17. 165-191 p.
- GRISANTI, Á. (1952). *Vida ejemplar del Gran Mariscal de Ayacucho*. Caracas: Ministerio de Educación.
- HOOVER, J.P. (1975). *Sucre, soldado y revolucionario*. Cumaná, Universidad de Oriente,
- LÓPEZ, C. F. (1955). *Juan Picornell y la conjuración de Gual y España*. Caracas/ Madrid: Nueva Cádiz.
- O'LEARY, D. (1879-1888). *Memorias del General O'Leary*. Caracas: Imprenta Gaceta Oficial.
- OROPEZA, J. (1946). *Biografía de Sucre*. Caracas: Ministerio de Educación.
- OSSOT, W. (1950). *Los Estudios de las matemáticas en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- PARRA LEÓN, C. (1932). *La Instrucción en Venezuela*. Caracas: Parra León Hermanos.
- PÉREZ MARCHELLI, H. (1991). *Imagen y huella de Juan Manuel Cajigal*. Caracas: Intevep.
- RAMOS MARTÍNEZ, J. A. (1922). Primeras Armas y Familia de Sucre. En *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. N° 20, Caracas oct., p. 825-829.
- ROJAS, A. (1819) *Capítulos de la Historia Colonial de Venezuela*. Madrid: América.
- SALCEDO BASTARDO, J. L. (1994). *Historia Fundamental de Venezuela*. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.
- SHERWELL, G. (1970) *Antonio José de Sucre, Gran Mariscal de Ayacucho*. Caracas: Banco Industrial.
- VANNINI DE GERULEWICZ, M Y GERULEWICZ, D. (1999). Figuras de médicos, boticarios, barberos y curanderos en la Conjuración de Gual y España (1797). En *Revista de la Sociedad Venezolana de Historia de la Medicina*, 1997. Junio, V.48, (Tomo I) N°75.
- VANNINI DE GERULEWICZ, M. (1998). Médicos, cirujanos y practicantes en las Causas de Infidencia: (Venezuela, 1799-1820). [Separata] En *Homenaje al Profesor Carlos Posac Mon. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes*. V.3 79-104 p.
- _____. (1999). Médicos conspiradores: participación de profesionales y allegados al arte médico en las primeras conjuras e infidencias de la Provincia de Venezuela. En *Informe Médico. Publicación de Educación Médica Continua*. Diciembre, VI, N°10.
- _____. (1997). Manuel Cortés de Campomanes, un Maquiavelo americano: ¿“apóstol” o negociante de la Libertad? En *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. No.320, oct-nov-dic.
- _____. (2001). *La verdadera historia de Francisco Isnardi: español, ideólogo, forjador y héroe de la Independencia Venezolana*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Villanueva, L. (1913) *Vida de Sucre*. Caracas/ Paris.

RESUMEN

Las nuevas tendencias historiográficas de la Nueva Historia Cultural permiten la utilización de una amplia gama de fuentes para la realización de estudios históricos.

En este contexto, la Bossa Nova y el Tropicalismo pueden ser estudiados como registro histórico y cultural de una época, en los ámbitos tanto brasileño como latinoamericano. Este trabajo propone, por una parte, estudiar el nacimiento de la Bossa Nova y el Tropicalismo como fenómenos de continuidad histórica iniciada por el movimiento de la Nueva Canción Latinoamericana,

y en consonancia con estructuras y coyunturas sociohistóricas compartidas por los países de América Latina en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX. Recordemos que las filiaciones de la Bossa Nova y el Tropicalismo con el desarrollo de la Nueva

Canción Latinoamericana y Castellana obedecen a similitudes ideológicas, y a contextos históricos definidos, marcados por etapas de nacionalismos populistas y, posteriormente, por el auge de las dictaduras a lo largo y ancho de Iberoamérica. Por la otra, este trabajo intenta identificar los puntos de coincidencias con el movimiento continental de la Nueva Canción, y las innovaciones y disidencias desde el punto de vista social, teórico, político y estético de la Bossa Nova y el Tropicalismo en Brasil. Finalmente, se hará un balance sobre los aportes de estas corrientes musicales al entramado cultural latinoamericano de las décadas anteriormente mencionadas.

PALABRAS CLAVE: BOSSA NOVA, TROPICALISMO, DÉCADAS DE LOS SESENTA Y SETENTA, VANGUARDIAS.

DE LA BOSSA NOVA AL TROPICALISMO: CONTINUIDAD HISTÓRICA Y ESTÉTICA A LA LUZ DE VANGUARDIAS Y RUPTURAS

FABIOLA VELASCO

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Historia

fabiola1967@hotmail.com

Este trabajo tiene su origen en una serie de investigaciones que se realizaron en el marco de la cátedra La Nueva Canción Latinoamericana como registro histórico de una época, en la Escuela de Historia de la Universidad de los Andes, bajo la tutoría del profesor Isaac López, responsable de su apertura. La iniciativa se deriva de la necesidad de diversificar los documentos históricos como soportes para el estudio de la Historia; de ahí que sea posible reconstruir el espíritu de una época a partir del registro musical y de las filiaciones culturales asociadas a él. Recordemos que las nuevas tendencias historiográficas de la Nueva Historia Cultural permiten la utilización de una amplia gama de fuentes para la realización de estudios históricos. En este contexto, la Bossa Nova y el Tropicalismo pueden ser estudiados como registro histórico y cultural de una época, en los ámbitos tanto brasileño como latinoamericano.

El nacimiento de la Bossa Nova estuvo, en un principio, directamente influido por la evolución de los ritmos locales -samba- y la incorporación de las novedades armónicas y rítmicas del jazz norteamericano de los años cincuenta. Su conformación plena se da en los años sesenta, a la luz de los cambios ideológicos y estéticos que se estaban dando a escala nacional y continental. Esta fue una década de cambios ideológicos mundiales que marcaron nuevos ejes directrices en la conciencia de los jóvenes. En Brasil, comenzaba un proceso de modernización y reformismo dirigido a la consecución de un proyecto nacional desarrollista, que posteriormente se vería truncado por un régimen militarista de derecha. Análogas situaciones se dieron a lo largo de todo el continente americano, donde comenzaban a modernizarse las estructuras económicas y sociales, y las nuevas burguesías iniciaban un proceso de renovación. Desde su comienzo, estos nuevos proyectos nacionales precipitaron crisis estructurales, lo que trajo como consecuencia un oleaje de represión, violencia, persecución y censura. Justamente, frente a este ambiente enrarecido y militarizado, la juventud reaccionó elaborando propuestas estéticas e ideológicas que hicieron del arte un vehículo para la protesta y la crítica.

Por su parte, Brasil inicia un proceso de transformación y modernización estructural, que arranca con la presidencia de Juscelino Kubitschek de 1956 a 1961. Durante su mandato hubo una explosión

de creatividad y de desarrollo, que se expresó en los diversos ámbitos de la vida social y económica: nos referimos al ambicioso Plan de Metas para el desarrollo económico del Brasil; la construcción de la nueva capital Brasilia por Oscar Niemeyer; el surgimiento del Cinema Nôvo con Glauber Rocha a la cabeza, aunado a la renovación en el ámbito del teatro, con Augusto Boal o Gianfrancesco Guarnieri, y de la reflexión poética y literaria, con figuras como las de Jorge Amado, Manuel Bandeira y Vinicius de Moraes. En este escenario, hace su aparición la Bossa Nova como parte de todo ese proceso de explosión nacional de creatividad¹.

1.- Vid. Iglésias, Francisco. *Breve Historia Contemporánea del Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. pp. 137-140.

2.- *Ibidem*. pp. 137-159.

Durante el período presidencial de Kubitschek, Brasil asumió un esquema claramente nacional-desarrollista, caracterizado por una progresiva afirmación de lo nacional, que se extendió a todos los ámbitos de la vida social. Así, el país levantó su economía milagrosamente con un crecimiento inesperado del siete por ciento anual. Se abrió al capital extranjero con la participación activa del gobierno. Y, paradójicamente, mientras que el país se abría al capital extranjero, simultáneamente fue marcando las pautas de una conciencia nacional que empezaba a rehacerse, debido a la transición histórica de pasar de ser un país rural a ser un país industrializado. Después del período presidencial de Kubitschek, se sucedieron gobiernos breves y poco comprometidos con los proyectos iniciados por éste, hasta que en 1964 se da un golpe militar que bajo diversas figuras gobernó el país hasta 1985, cuando se escoge por primera vez en veinte años a un presidente por elecciones directas².

Con relación a los eventos que propiciaron la gestación de la Bossa Nova hay diversas opiniones, algunas coincidentes, otras discordantes. Ruy Castro sintetiza su nacimiento en una cadena de sucesos, con claros antecedentes en los años cuarenta. En este escenario, surge la figura del pianista Dick Farney y su innovadora interpretación de *Copacabana* (1946), tema compuesto por João de Barros y Alberto Ribeiro. Este tema reveló una forma innovadora de mostrar la instrumentación, que prepararía el camino para los giros estilísticos que introdujo la Bossa Nova. Posteriormente, con la grabación de

la samba Nova Ilusão en 1948, por el grupo Os Cariocas, se incorporan nuevas armonías antes desconocidas dentro de la música popular brasileña. No obstante, según Vanda Pignato, el antecesor directo de la Bossa Nova sería Johnny Alf en la década de los cincuenta, que utilizó los aportes hechos por el jazz para la recreación de piezas brasileñas³.

Algunos piensan que el evento clave que le dio un giro crucial a la música popular brasileña fue la composición de *Orfeu de Conceição*, realizada por Tom Jobim y Vinicius de Moraes para una obra teatral que, posteriormente, fue llevada al cine con el nombre de Orfeo Negro, dirigida por Marcel Camus. No cabe duda de que esta composición novedosa en formas y armonías preparó el camino para la eclosión de un nuevo estilo musical que luego se denominaría la Bossa Nova⁴.

No obstante, por unánime coincidencia, es con el lanzamiento del disco *Chega de Saudade* (1958) de João Gilberto que nace oficialmente la Bossa Nova. La propuesta estética de este disco aportó una novedosa fusión y redinamización de la herencia popular brasileña y las tendencias aportadas por el jazz norteamericano. Esta producción discográfica fue el resultado de las innovaciones rítmicas de Tom Jobim, quien compuso las canciones, de las melancólicas letras escritas por el poeta Vinicius de Moraes, y de la ejecución armónica y sofisticada de la guitarra y la voz de João Gilberto. Su difusión inicial se dio sobretudo en la juventud universitaria de las grandes ciudades brasileñas. El éxito de este disco, y de los discos consecutivos de este género, significó el nacimiento de música de sello brasileño, con amplia aceptación de la gran industria comercial occidental y, por otra parte, implicó la revalorización de la música brasileña en el seno de los sectores de intelectuales del país.

Este nuevo género, como parte constitutiva de un proceso de transformación cultural y nacional, en el plano de la música, logró redinamizar las tendencias y los gustos musicales, tomando en cuenta la

3.- Las referencias sobre los antecedentes de la Bossa Nova fueron tomadas de: Castro, Ruy. *Aurora da Bossa Nova*. En: presentación del disco *Chega de Saudade: The best of Bossa Nova*. Emi Records, 1990. Vid. También Pignato, Vanda. *La Metamorfosis de la música brasileña*. Vía web, disponible en: <http://www.netcomsa.com/embrasil/bosa.html>

4.- Vid. Holston, Mark. *Jobim : Ritmos de Bossa Nova*. Américas. Secretaria de organización de la OEA. Vol. 40. (6) : 4-5. Noviembre-Diciembre 1988.

dimensión de las posibilidades creadoras, partiendo de la herencia cultural proveniente de la tradición de la samba como música típicamente brasileña.

Con la producción *Chega de Saudade* de João Gilberto se abre un abanico de nuevas formas de ejecutar la guitarra y se dan sutiles cambios en el swing para expresar el fraseado vocal. Para algunos, éste es el comienzo de la Bossa Nova como movimiento que hunde sus raíces en el folclore de la música popular brasileña de los años treinta.

La figura de João Gilberto merece especial atención por ser uno de los pioneros y representantes principales de la Bossa Nova. Como conocedor del lenguaje del jazz, João Gilberto prefirió partir de una raíz esencial dentro de la cultura musical brasileña, es decir, retomó y se inspiró en el canto de Orlando Silva, Ciro Monteiro, y en la composición de Dorival Caymmi⁵.

La incorporación de una gama de amplio espectro musical y la complejidad estética de la Bossa Nova es parte de un fenómeno histórico insoslayable, que iba de la mano con un proceso de innovación social, cultural y político en el país. En última instancia, la Bossa Nova es una síntesis cultural que funde en su interior las tendencias más innovadoras del jazz y las profundas raíces brasileñas presentes en la samba, lo que significó una verdadera revolución desde el punto de vista armónico, rítmico y melódico. Así, este nuevo género musical se transformó en un producto pop adaptado a los jóvenes consumidores de la clase media urbana, que dio sus primeros pasos con la samba-canção recreada por la originalidad de João Gilberto. Desde un punto de vista más amplio, es posible entrever en el origen de la Bossa Nova una lógica dinámica de amplificación del radio de acción de la industria comercial-musical. A partir de este momento, la industria se vio impelida a incluir en su vasto mercado aquella música antes denigrada, que sólo parecía tener un valor documental y etnológico. Es, además, la música comercializada y exportada por excelencia desde el subcontinente americano. De hecho, figuras como João Gilberto atrajeron la atención de jazzistas estadounidenses como Stan Getz,

5.- Veloso, Caetano. *Pop tropicale et Révolution*. París: Le Serpent a Plumes, 2003. pp. 31-37. (Título original: *Verdade Tropical*; 1997)

y le proporcionaron un lugar privilegiado dentro de la pléyade de intérpretes de la vanguardia musical norteamericana⁶.

La capacidad de penetración y difusión de la Bossa Nova dentro del mercado no desvirtuó en ningún momento su posibilidad de convocatoria, ni la seriedad del compromiso de estos compositores con la libertad, la democracia y el nacionalismo, más que con los movimientos de izquierda. Debe recordarse que dentro del ambiente modernizador de los años sesenta, en Brasil, se instaló un discurso reformista radical que, en el seno de los movimientos nacionalistas de izquierda, se interpretó como una necesidad de profundizar en las ideas de lo “nacional” y lo “popular”. Para tal fin se crearon una serie de instituciones destinadas a favorecer y apoyar la investigación y la difusión de la música popular brasileña, entre las que podemos destacar el Centro Popular de Cultura (1962), creado por la Unión Nacional de estudiantes, liderada por jóvenes del partido comunista brasileño⁷.

El nuevo movimiento de la Bossa Nova atravesó varias etapas de desarrollo coincidentes históricamente con procesos políticos nacionales que, en ocasiones, generaron rupturas y estancamientos dentro de la nueva onda en la música popular brasileña. A partir de los años sesenta, los músicos representantes de la Bossa Nova comenzaron a replantearse el contenido de sus canciones, asumiendo una postura más comprometida con la realidad social del país. En este sentido, la Bossa Nova pasó a ser una rama de la canción comprometida, dinamizada en sus textos y armonías. Este ambiente de compromiso político y denuncia social dio pie para numerosos radicalismos dentro de la música popular brasileña.

6.- Senanes, Gabriel. El Alma de la Bossa Nova. Clarín (Buenos Aires). 16 de octubre de 1997. Versión electrónica disponible en: <http://www.clarin.comdiario/1997/10/16/c-02001d.html> Vid. también Sabat, Hermenegildo. Los ojos del gran João Gilberto. Clarín (Buenos Aires). 21 de octubre de 1997. Versión electrónica disponible en: <http://www.clarin.com/diario/1997/10/21/I-0190d.html> . João Gilberto Gilberto no fue el único en atraer la atención de los músicos norteamericanos; Tom Jobim y Vinicius de Moraes también se consagraron dentro de los centros selectos de músicos norteamericanos y, progresivamente, fueron conquistando el vasto mercado musical en el hemisferio occidental. Vid. Holston, Mark. Loc. Cit. p. 5.

7.- Napolitano de Eugênio, Marcos. La Canción Comprometida en Brasil: entre la modernización capitalista y el autoritarismo militar (1960-1968). Cuadernos Americanos. Revista de Universidad Nacional Autónoma de México. (México D.F). (35): [s.p]. Septiembre-octubre de 1997.

En la palestra musical de los años sesenta había una clara distinción y contraposición entre tendencias representadas por dos importantes programas musicales televisados. Nos referimos a *O fino da Bossa* animado por Elis Regina y Jair Rodrigues, programa asociado a la Música Popular Brasileña (MPB), alineada ideológicamente con la izquierda brasileña. El contrapeso musical lo hacía el programa *Jovem Guarda*, animado por Roberto Carlo quien, de acuerdo con sus detractores de la izquierda, representaba la deformación de la música popular al servicio de la alienación y de la dictadura. En efecto, el tipo de música promocionada por *Jovem Guarda* estaba menos influenciada por el compromiso político, y más inclinada a plantear problemas cotidianos urbanos, sobre la base de influencias musicales distintas a la popular brasileña⁸.

Los programas televisivos tuvieron un papel decisivo en la difusión musical, pues inclusive, en los primeros años de la dictadura, eran el foco de irradiación de ideologías y de nuevas tendencias que, en su sentido más amplio, buscaban crear conciencia social y nacional a través de la música popular brasileña, especialmente en el caso del programa *O fino da Bossa*. En esta primera etapa, las innovaciones armónicas introducidas por João Gilberto estuvieron acompañadas por la incorporación de nuevas temáticas, que trascendían los poemas de amor y desamor. Así, las vivencias colectivas y el amplio imaginario cultural popular pasaron a formar parte de las nuevas composiciones. Tal fue el caso de Sergio Ricardo con la canción *Zelão*, que fue un intento de darle al pueblo una conciencia identitaria y referencial. A este exponente se suman los nombres de Vinicius de Moraes y Carlos Lyra, quienes comenzaron a darle un matiz social y político a sus canciones, siempre apegados a una nueva poesía que revalorizaba el sentido de la palabra.

La segunda etapa de desarrollo de este género corresponde al período que siguió al golpe militar. Este nuevo escenario político castró las posibilidades de creación, ahora obstaculizadas por la censura. Esto se tradujo en el aislamiento del artista políticamente comprometido que, por lo general, se vio obligado a exiliarse durante varios años⁹. En un primer momento, los artistas debieron limitarse a ha-

8.- Werneck, Humberto. Chico Buarque. *Letra e Música 1*. Companhia Das Letras. [sin datos editoriales] p. 11.

9.- En la década de los sesenta Chico Buarque se exilió unos años en Roma y después regresó a Brasil teniendo que hacerle frente a la censura. Después del arresto de Gilberto Gil y Caetano Veloso, éstos se exiliaron a finales de los años sesenta en Londres.

cer presentaciones en shows que terminaron por ser censurados en 1968. Recordemos que después del golpe militar hubo una masiva producción cultural que fue anulada casi en su totalidad con el Acto Institucional número 5 en 1968, que instauró la censura como medio coactivo de represión. Ya para 1965, los militares anularon la participación de los partidos políticos, eliminaron las elecciones directas para la escogencia del presidente y comenzaron a intervenir las universidades. A pesar de estas fuertes restricciones, la escena cultural daba signos de gran vitalidad y dinamismo, aun siendo objeto del terrorismo cultural ejercido por el gobierno¹⁰. En este convulso panorama, era necesario reforzar una cultura de resistencia, que se expresó en contenidos críticos y de protesta soterrada hacia el régimen militar en Brasil.

A su vez, este proceso estuvo acompañado por nuevos debates ideológicos y estéticos; los artistas se preguntaban cómo hacer música que se vendiera en el mercado y que a la vez reforzara los valores nacionales y populares. En el periodo subsiguiente de los años 1964-1967, surgen dos corrientes marcadas por Edu Lobo y por Geraldo Vandré, quien representaba el ala conservadora de la izquierda dentro de la música popular brasileña, enemigo total de técnicas foráneas para hacer música.

En medio de las controversias ideológicas y estéticas, el éxito de la Bossa Nova constituyó la semilla del arte como resistencia al régimen militar, aunque para algunos autores esto producía más catarsis que conciencia revolucionaria. De hecho, bien entrada la década del sesenta, jóvenes progresistas dejan las guitarras y el canto, y deciden optar por la lucha armada en vez de la crítica soterrada al régimen¹¹.

Con Caetano Veloso y Gilberto Gil nace una nueva corriente dentro de la Bossa Nova, que se origina como consecuencia de la modernización y de la incorporación de nuevos contenidos temáticos y elementos musicales. Se pasa de la canción comprometida a nuevas formas expresivas. Estas innovaciones propiciarán la eclosión del movimiento Tropicalista que ocasionó una ruptura ideológica

10.- La expresión "terrorismo Cultural" se le atribuye a Alceu Amoroso de Lima. Cit. por: Werneck, Humberto. Ob. Cit. p. 69.

11.- Napolitano de Eugênio, Marcos. Loc. Cit. [s.p].

entre nacionalistas conservadores y la nueva generación. En 1968, los tropicalistas lanzaron un disco-manifiesto, sustentado en las vanguardias del arte contemporáneo y en la asimilación de elementos extranjeros reapropiados, creando así un lenguaje de expresión musical estilísticamente brasileño. Una frase resume esta nueva experiencia musical: *prohibido prohibir*.

Este nuevo movimiento musical se apoyó en la línea evolutiva de la Bossa Nova, intentando desmontar prejuicios ideológicos y estéticos propios del conservadurismo y purismo cultural de la época. El abandono de los tropicalistas por las posiciones ultranacionalistas, y su apertura con respecto a las nuevas técnicas, a los nuevos ritmos y a las nuevas armonías, les valió una profunda crítica y poca aceptación por parte de los grupos de izquierda del país, quienes consideraron estas propuestas como una clara traición al nacionalismo cívico-cultural¹².

El nombre de Tropicalismo fue dado por Nelson Motta, denominación que, paradójicamente, tuvo poca aceptación en el seno de la naciente corriente musical ya que, según sus representantes, este término dejaba por fuera un elemento fundamental que el movimiento quería destacar: las connotaciones internacionales, antinacionalistas, ya que la propuesta era identificarse con toda la cultura urbana occidental, haciendo hincapié en las potencialidades de la herencia musical tropical brasileña¹³. De esta manera, los tropicalistas entraron dentro de los grupos de la vanguardia y, en el peor de los casos, se les redujo al estatus de *hippies*.

Al respecto, Gilberto Gil señala que el Tropicalismo nace sin directriz teórica definida. A partir de las creaciones y experimentaciones se fueron definiendo ideas y posturas estéticas e ideológicas. El Tropicalismo, según el artista, quería hacer conscientes las múltiples posibilidades que otorgaba el carácter tropical cultural. A su vez, buscaba hacer evidentes las limitaciones propias de la condición de país subdesarrollado y colonizado. Lógicamente, los nuevos temas y su formas vanguardista de expresión tropezaron con un rotundo rechazo por parte de la masa y de los que antes los admiraban y apoyaban¹⁴.

12.- Vid. Veloso, Caetano. Ob. Cit. pp. 137-140.

13.- Ídem

14.- Zamora, Bladimir. "Yo soy un rolling stone". Entrevista a Gilberto Gil. El Caimán Barbudo. Revista Cultural de la Juventud Cubana. (La Habana). (247):10. Año 22. Junio de 1988.

Así, el Tropicalismo, con sus nuevas posturas innovadoras, con su disposición a aceptar diversas tendencias musicales, nuevas técnicas en la composición musical, y con su abandono de las posturas ultra nacionalistas, produjo un cisma dentro de la música popular brasileña. Esta polémica fue avivada por la intransigencia de los abanderados de la Música Popular Brasileña representados por los participantes y asiduos al programa *O fino da Bossa*.

Los ataques al Tropicalismo se apoyaban en el supuesto carácter comercial de la nueva propuesta y en la supuesta traición sistematizada a los principios estéticos de la izquierda. Una lectura detenida de estas críticas puede darnos un retrato de las ideas de la época con respecto a las innovaciones, y a las inclusiones de elementos foráneos en la composición musical. Los tropicalistas no querían ser un arma al servicio de ideologías políticas. Parecían tener claro que la síntesis cultural conlleva una dinámica necesaria para la renovación que, tal y como sucedió, daría como resultado el nacimiento de un sonido propiamente brasileño, proveniente de la enriquecedora fusión de lo propio criollo y de lo foráneo¹⁵.

Cuando el Tropicalismo logra popularizarse, una vez vencida la resistencia inicial, comienzan a salir trabajos del folclore urbano que sin complejo alguno reeditaron viejas canciones a la luz de técnicas modernas. Finalmente, parece que se había logrado la tan ansiada comunión entre lo tradicional y las nuevas tendencias internacionales que como fusión se constituyeron en una novedosa forma de expresión musical con un sello particular nacional brasileño¹⁶.

El Tropicalismo se inspiró culturalmente en las reflexiones de Oswald de Andrade¹⁷ sobre la nacionalidad, el lenguaje y la historia para problematizar una nueva historicidad, la existencia, y la razón de ser del nuevo movimiento. También se alimentó de la herencia del Cinema Nôvo, del concretismo modernista en la poesía y de las nuevas tendencias del *pop art*.

15.- Veloso, Caetano. Ob. Cit. pp. 143-154.

16.- *Ibíd.* pp. 161-164.

17.- Con respecto a las innovaciones hechas por los planteamientos estéticos y discursivos de Oswald de Andrade Vid. Bezerra de Meneses, Adélia. Las "Canções de Exílio" brasileñas: un estudio comparativo. Actual. (Mérida-Venezuela) 44): 55-84. Septiembre-diciembre de 2000.

En este contexto reflexivo sobre la identidad cultural nace, como sustento teórico de los tropicalistas, la idea de la neo-anthropofagia, entendida como la reapropiación de múltiples referentes culturales propios y ajenos que, al amalgamarse en un crisol polifónico, muestran un mosaico distinto y diferenciado que permite revelar la identidad cultural brasileña, esencialmente sincrética y tropical. La obra de João Gilberto representa este proceso de antropofagia, ya que unió en una misma composición las raíces culturales brasileñas junto con nuevas tendencias internacionales¹⁸.

El Tropicalismo nace en 1968, con el *disco-manifiesto Tropicalista: ou Panis et Circenses*, que contó con la participación de Tom Zé, Nara Leão, Gilberto Gil, Gal Costa, Os Mutantes, Rogério Duprat, Torquato Neto y Caetano Veloso. Debe subrayarse la importancia de la inclusión de Nara Leão en el disco, ya que ella representaba los orígenes de la Bossa Nova, estandarte de la etapa de la canción comprometida y considerada como personaje de la vieja guardia. Su inclusión dentro de este long play obedecía a la necesidad de crear puentes comunicativos entre la nueva y la vieja generación, mostrando así una postura de receptividad y apertura dentro de las propuestas tropicalistas.

En líneas generales, desde el punto de vista ideológico, casi todos los exponentes de la Bossa Nova y de sus distintas bifurcaciones comulgaban con los credos más laxos de la izquierda latinoamericana¹⁹. Naturalmente, estas filiaciones políticas se vieron fortalecidas por la represión y aniquilación del estado de derecho durante la dictadura militar, que usurpó el poder por más de veinte años. A pesar de la censura, el enriquecimiento lírico y poético de las piezas de la Bossa Nova y del Tropicalismo fue excepcional. Canciones como *A pesar de você*, de Chico Buarque, nos hablan de una ingeniosa forma de expresarse, burlando inteligentemente la burda represión militar.

Sobrepasa las pretensiones de este ensayo hablar detalladamente de cada uno de los exponentes de la Bossa Nova y sus derivaciones. No obstante, no podemos dejar de nombrar otras figuras emblemá-

18.- Veloso, Caetano. Ob. Cit. pp. 185-197.

19.- Para ahondar un poco en las filiaciones ideológicas de los nuevos cantautores brasileños, especialmente en el caso de Chico Buarque Vid. Werneck, Humberto. Ob. Cit. pp.121-134.

ticas que le dieron un nuevo giro a este género en permanente transformación. Nos referimos a Milton Nascimento, personaje que vivencia su propia historia social y cultural a través de la experiencia musical enraizada en la samba y en los orígenes de la Bossa Nova ²⁰. Hablamos de los nuevos trabajos de Sergio Menescal con Bossacucanova, que conforman un híbrido musical que parte de la base de la Bossa Nova y se combina con sonidos electrónicos y giros propios del jazz. No podemos dejar de mencionar a Maria Bethânia, con su carácter intimista y respetuoso por la tradición heredada de la Bossa Nova. Por supuesto que las voces de Toquinho y Maria Creuza son estandartes de esa nueva forma melódica para cantar propia de la Bossa Nova. Por último, y teniendo conciencia de que hay una larga lista de nombres que aquí están ausentes, la figura de Bebel Gilberto no puede pasar desapercibida. En primer lugar, debido a la originalidad de su composición de la Bossa Nova electrónica y, en segundo lugar, por la redinamización de las estructuras musicales populares brasileñas, ahora transformadas en una fusión que no deja ni por un momento de sonar al Brasil tropical.

Finalmente, hay que destacar la amplia colaboración de Chico Buarque y otros cantautores brasileños con la Nueva Canción Latinoamericana. Producto de estas fraternales filiaciones, se realizaron interesantes discos con letras de Chico Buarque interpretadas por Soledad Bravo o por Mercedes Sosa ²¹. Por su parte, Chico Buarque versionó algunas canciones de la Nueva Trova Cubana compuestas por Pablo Milanés y Silvio Rodríguez. Los mismos pasos siguió Milton Nascimento, que versionó De qué callada manera de Pablo Milanés, inspirada en un poema de Nicolás Guillén titulado Can-

20.- Vid. Montiel Cupello, Gregorio. La música. El otro milagro brasileño. Criticarte (Caracas) (16): 10-11. Septiembre 1986; Reig, Alejandro. Des- Esperando a Milton. Criticarte (Caracas) (4): 9-10. Agosto de 1985; Fernández, Virgilio. Milton Nascimento en Caracas. "El festival servirá para aprender y compartir conocimientos". El Nacional. (Caracas). 17- 11- 1991. P B/27.

21.- Vale la pena mencionar el disco Caribe de Soledad Bravo, producido por Willie Colón en 1982, bajo el sello disquero Tops Hits. Buena parte de este disco lo componen versiones de canciones realizadas por Chico Buarque, y una pieza compuesta por Milton Nascimento y Fernando Brant. Por otra parte, Chico Buarque hizo extraordinarias versiones de dos canciones de Pablo Milanés: Canción por la Unidad latinoamericana (versionada por Chico en 1978) y De qué callada manera. El caso de la canción Oh, qué será de Chico Buarque, luego popularizada por el salsero Willie Colón, parece haber sido inspirada por los ritmos cubanos. Al respecto Vid. Werneck, Humberto. Ob. Cit. p. 250. En este inciso cabe destacar la participación de Gal Costa, Caetano Veloso y Milton Nascimento en el disco de Pablo Milanés Pablo Querido, entre muchas otras colaboraciones discográficas que surgieron entre los cantores de la Nueva Canción Latinoamericana, la Bossa Nova y los tropicalistas.

ción. Los lazos con la izquierda musical latinoamericana siempre fueron estrechos, lo que permitió un constante enriquecimiento del panorama que ofrecía la Nueva Canción Latinoamericana en el ámbito internacional.

Recordemos también que la Bossa Nova no escapó al contenido revolucionario que tuvo la Nueva Canción en otras partes del continente. A diferencia de esta última, la Bossa Nova tuvo mayor apertura en relación con los ritmos, armonías y temas permitidos dentro del rango de la canción comprometida. Y, a semejanza de otros países del Cono Sur, el alimento dinámico que nutrió al movimiento se halló en los desencuentros del exilio y los sinsabores de la censura y la dictadura.

Por último, el surgimiento de la Bossa Nova fue la expresión de una forma distinta de concebir la identidad, que logró una equilibrada comunión entre lo tradicional popular y lo moderno-contemporáneo. De esta fusión se desarrolla la Bossa Nova como síntesis cultural que develó un nuevo rostro del ser nacional brasileño. Posteriormente, el Tropicalismo y sus corrientes afines, partiendo de rupturas ideológicas y estéticas con los movimientos puristas culturales-musicales, abrieron un amplio camino para la expresión artística, y reelaboraron el discurso nacional partiendo de detenidas reflexiones sobre la identidad nacional que se construye permanentemente. Así, lo que hoy todos conocemos como la Bossa Nova, la Bossa Nova electrónica y el Tropicalismo, son parte de una continuidad histórica musical, que adquirió una plasticidad y coherencia interna tal, en la que todo parece estar permitido y, sin embargo, nunca deja de *sonar brasileño*.

Referencias

- Iglésias, F. (1994). Breve Historia Contemporánea del Brasil. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Barrios, F. (1976). La Nueva Canción Castellana. Madrid: Jucar.
- Veloso, C. (2003). Pop tropicale et Révolution. París: Le Serpent a Plumes. (Título original: Verdade Tropical; 1997).
- Werneck, H. Chico Buarque. Letra e Música 1. Companhia Das Letras. [sin demás datos editoriales]

HEMEROGRÁFICAS

- Bezerra de Meneses, A. (2000). Las “Canções de Exílio” brasileñas: un estudio comparativo. En Actual. (Mérida- Venezuela) 44): 55-84. Septiembre- diciembre.
- De la Hoz, P. (1997). La Nueva Canción treintañera. En Casa de las Américas. (La Habana). (209):134-139, Octubre- diciembre.
- Fernández, V. Milton Nascimento en Caracas. “El festival servirá para aprender y compartir conocimientos”. El Nacional. (Caracas). 17- 11- 1991. P. B/27.
- Holston, M. (1988). Jobim: Ritmos de Bossa Nova. Américas. Secretaria de organización de la OEA. Vol. 40. (6): 2-7. Noviembre-diciembre.
- Montiel Cupello, G. (1986). La música. El otro milagro brasileño. En Criticarte (Caracas) (16): 10-11. Septiembre.
- Napolitano de Eugênio, M. (1997). La Canción Comprometida en Brasil: entre la modernización capitalista y el autoritarismo militar (1960-1968). En Cuadernos Americanos. Revista de Universidad Nacional Autónoma de México. (México D.F). (35): [s.p]. Septiembre-octubre.
- Reig, A. (1985). Des-Esperando a Milton. En Criticarte. (Caracas) (4): 910. Agosto.
- Río de Janeiro/AFP. (2006). Gilberto Gil en la mira del mundo intelectual brasileño. El Nacional. (Caracas). 7 de Enero. p. C6.
- Zamora, B. (1988). Yo soy un rolling stone. Entrevista a Gilberto Gil. El Caimán Barbudo. Revista Cultural de la Juventud Cubana. (La Habana). (247):10-11. Año 22. Junio de 1988.

ELECTRÓNICAS

- Pignato, V. La Metamorfosis de la música brasileña. Vía web, disponible en: <http://www.netcomsa.com/embbrasi/bossa.html>.
- Sabat, H. (1997). Los ojos del gran João Gilberto. Clarín (Buenos Aires). 21 de octubre de 1997. Versión electrónica disponible en: <http://www.clarin.com/diario/1997/10/21/i-01901d.html>
- Senanes, G. (1997). El Alma de la Bossa Nova. Clarín (Buenos Aires). 16 de octubre de 1997. Versión electrónica disponible en: <http://www.clarin.com/diario/1997/10/16/c-02001d.html>.

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Idiomas

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

POP, PULP ED HIP HOP AL PESTO: TRADICIÓN Y RUPTURA EN LA LITERATURA ITALIANA DEL CANIBALISMO

REYGAR JESÚS BERNAL LÓPEZ

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
reygar2bernal@yahoo.com

*Benvenuti nel terzo millennio diceva oggi la tele,
presentatrici dal sorriso crudele elencavano le cose da avere
per essere parte di una globale Torre di Babele*

Articolo 31

RESUMEN

El presente trabajo es una aproximación descriptiva a la literatura italiana del canibalismo con el fin de observar en este movimiento la vigencia y evolución de términos clave como los de familia, sociedad, canon literario y cultura italiana. El corpus y fuente primaria de la investigación es la antología editada por Daniel Brolli, *Gioventù Cannibale*, la cual marca el inicio del canibalismo italiano a mediados de los noventa e incluye obras de jóvenes autores que posteriormente se convertirían en los representantes más emblemáticos del movimiento. Además se recurrirá a diversos estudios formales sobre la historia de la sociedad y la literatura italiana del siglo XX a partir del futurismo, los cuales servirán como punto de referencia y contraste para explorar el canibalismo y la manera en que sus escritores mantienen algunos de los elementos del canon italiano y desechan otros. El trabajo, enmarcado dentro de los estudios culturales, incluirá adicionalmente algunas estrofas de canciones del grupo italiano de hip-hop *Articolo 31* que reflejan de qué forma fenómenos como la globalización, o más específicamente, la europeización de Italia marcan una ruptura social y cultural de tradición del país, que se ve reflejada claramente en la expresión literaria y musical de estos jóvenes. El trabajo estará dividido en sub-capítulos en los que se compararán aspectos específicos de la cultura y la literatura italiana de principios y finales del siglo XX y se apoyará el análisis con ejemplos tomados de los cuentos presentes en la antología. Se espera poder trazar una línea de evolución de la cultura literaria italiana que permita observar los elementos que se mantienen en el canibalismo y aquellos que representan la ruptura de la tradición. Finalmente se presentarán las conclusiones y se sugerirán temas para estudios posteriores sobre el canibalismo.

PALABRAS CLAVE: ESTUDIOS CULTURALES, CANIBALISMO, GLOBALIZACIÓN, CANON.

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es estudiar el movimiento literario italiano del canibalismo de los años noventa para observar en él los elementos de la tradición literaria canónica que se mantienen y aquellos que marcan una ruptura, teniendo presente la estructura general de la sociedad dentro de la cual se manifiesta el fenómeno. Más específicamente, el análisis se concentra en la vigencia y evolución de términos clave como los de canon literario y cultura italiana, incluyendo en esta última la familia y la sociedad.

El corpus y fuente primaria de la investigación es la antología *Gioventù Cannibale* (1996), editada por Daniele Brolli, que marca el inicio del canibalismo italiano a mediados de los noventa. Además se recurre a estudios formales de historia de la literatura y de la sociedad italiana del siglo XX a partir del *futurismo*, principalmente a la *Antologia della letteratura italiana* (1977), preparada por A. Gianni, M. Balestreri y A. Pasquali. Estos servirán de punto de referencia y contraste para explorar cómo el canibalismo mantiene algunos de los elementos tradicionales del canon italiano y desecha otros.

El trabajo, enmarcado dentro de los estudios culturales, incluye además estrofas de canciones del álbum *Domani smetto* (2002) del grupo italiano de *hip-hop Articolo 31*. Sus letras reflejan de qué manera fenómenos como la globalización marcan una ruptura social y cultural en la tradición italiana y nos permiten establecer un vínculo entre la nueva música y la nueva expresión literaria. Los fundamentos teóricos que apoyan el enfoque y los datos sobre la cultura italiana de los noventa provienen del texto *L'Italia del tempo presente, famiglia, società civile, Stato. 1980-1996* (1998), de Paul Ginsborg, además de los aportes de otros autores que nos ayudan a definir y circunscribir el movimiento del canibalismo en Italia. El enfoque metodológico proviene de la literatura aplicada e incluye la comparación y contraste de los elementos canónicos de principios del siglo XX con las características sobresalientes de este nuevo movimiento de finales del mismo siglo.

El tema de tradición y ruptura en la literatura italiana cobra importancia debido a los cambios ocurridos a partir de los años noventa, acelerados por la inminente incorporación del país a la Unión

Europea. La observación de tales cambios sociales y culturales dentro de la literatura producida en dicho período permite reflexionar sobre la forma en que esos jóvenes escritores intentan ir más allá de los cánones que prevalecían hasta entonces. Los resultados finales indican que en la literatura del canibalismo se evidencian las características de la sociedad y la familia italiana de finales del siglo XX.

Italia y los estudios culturales

El profesor Federico Siniscalco argumenta en su texto *Los estudios culturales en Italia* (2005) que la falta de difusión de tales estudios en su país se debe al significado que asume el término cultura en el idioma italiano:

En Italia, “Cultura” generalmente alude a la alta cultura [...]. Para el público en general, la idea que predomina es la que conecta la cultura con la educación, el aprendizaje formal, los clásicos, las obras maestras de las artes y las letras. “Essere colto” significa haber estudiado, o en todo caso haber leído los clásicos de la literatura italiana, o al menos estar familiarizado con los autores principales y con los períodos representativos de nuestra historia nacional. Una persona sin cultura en Italia es aquella que no posee un buen manejo del idioma hablado o escrito, que se comunica en dialecto y que no estudia los “clásicos” de la cultura nacional.

Por tal razón, Siniscalco opina que la difusión de los estudios culturales ofrecería la posibilidad de “un cambio gradual en la atención de la educación formal italiana, de un pasado canónico a temas más contemporáneos. [Se necesitan] cursos que se concentren en el estudio de los medios, la música pop y otras prácticas culturales”. En su opinión, los estudios culturales pondrían fin a la opresión que ejerce “la gran narrativa de una cultura nacional unida, que se ha abierto camino [...] desde los inicios de la edad media hasta nuestros días”. (Ibíd.)

Nuestro trabajo sigue esta línea de estudio al centrarse en la cultura popular italiana y la literatura emergente no canónica de finales del siglo XX, muy a despecho de Benedetto Croce, quien ataca vigorosamente la idea de que la *letteratura comparata* pueda formar una disciplina de estudio. Iniciaremos con el canon de principios del siglo XX como referencia de comparación.

El canon literario de principios del siglo XX

Fueron muchos y variopintos los caminos que tomaron las letras italianas a principios del siglo XX, de la mano con los cambios políticos, ideológicos y sociales. A continuación se estudian los elementos que más se aproximan -por similitud o contraste- al *canibalismo*.

Según Angelo Gianni *et al*, los cambios literarios que se apoderaban de Italia a principios del siglo XX eran el resultado de nuevas líneas de pensamiento, con frecuencia cargadas de motivos anti-intelectuales e irracionales. Se afirmaba un nuevo concepto del arte, “ya no como intérprete y guía de los hombres, sino como algo absolutamente libre de todo intento educativo, de toda intención social, expresión pura del espíritu del artista, inmune a toda contaminación utilitaria y práctica” (1977: 344).

Como es de esperarse, las nuevas corrientes de la época surgían como reacción contra los modelos canónicos de finales del siglo XIX. Las contradicciones del *positivismo*, su fe ciega en la razón y el progreso y su “concepción del mundo” cargada de motivos metafísicos eran el blanco de la crítica. A los métodos de las ciencias exactas se contrapusieron entonces la intuición y el sentimiento. Los nuevos autores profesaban la subjetividad del pensamiento y la idea de que: “la realtà è, nel suo intimo, di natura spirituale, che la spiritualità è attività libera e creatrice, che lo spirito è protagonista e interprete della realtà, capace di libera volontà e fantasia” (Ibíd.: 344).

Esta reacción al positivismo exaltaba con orgullo el Yo individual que, libre de todo freno moral, se abandonaba al instinto y se hacía dominador y creador. Según Gianni *et al*, entre los elementos del

decadentismo vinculados a los cambios políticos, ideológicos y morales de este período se encuentran el análisis del mundo subconsciente y el descenso al fondo del corazón humano, “là dove l’angelo e la bestia si incontrano”.

Entre los movimientos de la *Letteratura del novecento* encontramos el *futurismo*, que se manifiesta a través de “expresiones de desilusión y de disconformidad, de desconfianza, de cansancio, de renuncia, de escepticismo y de nostalgia” (Ibíd.: 521). El futurismo tomaba temas, motivos y técnicas del decadentismo extranjero, pero con la influencia literaria y espiritual de Giovanni Pascoli y Gabriele d’Annunzio.

Para F. T. Marinetti, el *futurismo* “è un grande movimento antifilosófico, anticulturale [...] di idee intuiti pugnati e revolverate svecchiatori italianizzatori purificatori novatori e velocizzatori” (Ibíd.: 523). Dice Marinetti que el futurista debe ser “ultra violento, anticlericale, antisocialista e antitradizionale” (Ibíd.: 524).

Inspirados ideológicamente por el pensamiento de Nietzsche, los futuristas reaccionan en contra del espíritu científico de la objetividad por ser enemigo de la sinceridad, del instinto y de la voluntad natural. Para ellos, el progreso del hombre es el resultado de una lucha incesante en la que predomina el más fuerte y donde se niega la validez de la moral tradicional porque se opone a la verdadera naturaleza humana. En consecuencia, el futurista:

combatte la morale tradizionale; esalta l’amore del pericolo, l’energia, la temerità, il movimento aggressivo, la bellezza della velocità e della lotta; la guerra, [...] in una parola, quanto di irrazionale, istintivo, barbarico è nell’uomo. (Ibíd)

Finalmente, Gianni *et al* agregan que estos escritores atacan la sólida y compacta estructura ideológica y moral de la poética verista; la fe en el objeto -principio de la representación objetiva de un aspecto o momento de la realidad- la rechazan por completo y colocan las turbaciones en primer plano.

La nueva narrativa de principios del siglo XX surgió entonces en el plano individual en contra del canon que la anticipó y reflejó una mentalidad anárquica, destructiva y rebelde que se concentra en situaciones altamente polémicas con ironía y un humorismo incisivo y mordaz.

El canibalismo de finales del siglo XX

La narrativa caníbal de finales del siglo XX retoma muchos de los elementos presentes en el futurismo: está cargada de motivos anti-intelectuales e irracionales, no pretende *ser utilizada* como material educativo, no tiene intención social alguna. Obviamente, el motor generador de este movimiento es distinto: mientras los futuristas buscan destruir los nexos con el pasado y expresar su admiración hacia las máquinas y lo que éstas representan, el canibalismo no reconoce el pasado por vivir en un presente permanente, en una suerte de hedonismo decadente.

Con respecto a las máquinas, también adoran la velocidad y la tecnología, pero no les rinden culto, son vistas como objetos funcionales, elementos básicos de su estilo de vida. Ambos movimientos literarios exaltan el amor al peligro, la energía, todo lo irracional, instintivo y barbárico que tiene el hombre, pero mientras el excentricismo y la fuerza de los futuristas los llevó a participar activamente de la política de principios de siglo y a identificarse con las manifestaciones más insensatas del fascismo, la literatura caníbal se muestra totalmente ajena a los asuntos políticos de una Italia europeizada y se concentra en un existencialismo carente de toda carga moral tradicional, para mostrar “gli effetti devastanti delle pulsioni primarie” (1996: vi). Mientras el futurismo “si fonda sul vigore inesauribile del sangue italiano” (1977: 524), el canibalismo representa “nuove forme di narrazione per render conto nell’immaginazione collettiva del prevalere semplice e originario del sangue” (1996: vi).

La subjetividad del pensamiento de los autores del canibalismo ataca al moralismo de finales de siglo, no de manera consciente como los futuristas, es decir, sin pretender hacer una causa de esto, simplemente ocurre de manera aleatoria, indeterminada, impredecible. El canibalismo ve el moralismo tradicional como “strumento incapace di spiegare l’ambiguità che porta il desiderio a divenire spesso motore di dolore e sopraffazione, o di raccontare come l’indifferenza sia il principale ingrediente dell’omicidio” (Ibíd.).

En tal sentido, igual que con el futurismo, el canibalismo hace uso del yo individual libre de todo freno moral y se abandona al instinto para explorar las zonas misteriosas del yo, el subconsciente

donde se mezclan el bien y el mal. En una especie de lucha darwiniana, el hombre vive en una batalla social permanente en la que sólo vencerá el más fuerte, sin moral humana mediadora, puro y simple instinto animal. Como el futurismo, el canibalismo refleja una mentalidad anárquica y destructiva centrada en situaciones altamente polémicas con ironía y un humorismo incisivo y mordaz, pero aderezado con mucha, mucha sangre y violencia.

Estas características se observan claramente en la antología *Gioventù cannibale*. La obra agrupa los cuentos según sus temas en tres partes: “Atrocità quotidiane”, “Adolescenza feroce” y “Malinconie di sangue”. Son cuentos muy diversos, nada los vincula entre sí, sólo el hecho de que todos incluyen mucha violencia explícita y sangre. Quizás sea por esta razón que autores como Giulio Mozzi (1996) favorecen la palabra pulp como sinónimo para definir esta nueva literatura. La palabra pulp deriva de los llamados pulp-magazines, es decir, las revistas impresas en papel de muy mala calidad destinadas a un público popular y de un contenido narrativo que deja mucho que desear. Fue este tipo de revistas el que inspiró el nombre de la película Pulp Fiction (1994) del director estadounidense Quentin Tarantino, principal representante de un género de cine extremadamente violento con cierto toque de humor y que ha sido criticado por trivializar el tema de la violencia. La película incluye diálogos ligeros e ingeniosos dentro de una narrativa irónica, no lineal, que parodia dichas revistas usando sus propias estructuras elementales y representaciones falsas e hiperrealistas.

Así vemos como mientras los futuristas se inspiran en el decadentismo francés, el canibalismo muestra abiertamente sus influencias del cine, la música y la cultura anglosajona. En ambos casos la literatura italiana se ubica a la vanguardia de su época gracias a la influencia de movimientos artísticos extranjeros. Pasemos ahora al contexto social y cultural italiano de los noventa con el fin de ubicar las historias del canibalismo -en apariencia sólo literatura de entretenimiento- dentro de este contexto real.

Familia y sociedad italiana de los noventa

En palabras de Paul Ginsborg (1998: 132-139), la familia italiana tradicional, patriarcal y católica sufrió una transformación irreversible a partir de los años ochenta. En sólo veinte años, la tasa de natalidad descendió hasta convertirse en la más baja del mundo. El modelo a seguir era el de familias con un solo hijo cuya madre por lo general ya había pasado los treinta años de edad. No es de extrañarse que la familia italiana promedio sólo tenga un hijo si se considera que aún se mantiene la creencia cultural de que hay que tener “hijos legítimos” dentro del matrimonio mientras, al mismo tiempo, se posterga la edad matrimonial tanto como sea posible.

Este factor, combinado con otros cambios dentro y fuera del núcleo familiar, dieron como resultado un fenómeno muy italiano: los llamados *mammoni*, es decir, jóvenes italianos entre los 25 y los 30 años de edad que aún viven con sus padres y se refugian detrás de la madre. Según datos del Istituto di Ricerca sulla Popolazione del CNR citados por Luigi Urru (2001):

I due terzi dei giovani italiani tra i venticinque e i trent'anni vive con i genitori [...] In Francia e in Gran Bretagna sono invece uno su cinque [...] Solo in Italia, in Spagna e in Grecia il fenomeno si è accentuato nel corso degli ultimi due decenni. Nel 1995 erano mediamente dieci in più rispetto al 1987 i giovanottoni in casa di mamma e papà.

Los *mammoni* dieron origen al concepto ideológico del *mammismo*, es decir, “un exagerado amor materno hacia los hijos adultos”. En palabras de Urru, “come gli spaghetti al dente [...], anche la mamma che lava i calzini, stira le camicie e rimbecca la federa del letto disfatto del figlio trentenne esiste solo nello stivale” (Ibíd.). Por otro lado, Cesara Buonamici, en su artículo La síndrome de Peter Pan, explica todos estos cambios en la familia italiana como:

segni di una società improvvisamente ricca perché tutto è avvenuto in poche decine di anni: siamo passati da una società di emigranti a una dove nessuno vuole avere un lavoro lontano da casa. Da una società nella quale i figli erano un investimento specie per la vecchiaia, a una nella quale i figli te li ritrovi anche nella vecchiaia [...], figli di lungo corso con un cordone che non si rompe mai. (1992: 7)

¿Y dónde queda la necesidad de tener una vida propia? No existe. En casa pueden hacer lo que quieren sin tener que explicar lo que hacen, cobijados bajo el árbol familiar, viciado de un bienestar reciente y poco conflictivo. “La crisis de identidad que viven nace justamente porque ninguno quiere asumir responsabilidad alguna: ni los padres, que se ponen a completa disposición de los hijos, ni los hijos, que como lo reciben todo incluso antes de desearlo, son por lo general personas flojas y amorfas” (Urru, 2001).

Canibalización de la familia italiana

La familia italiana del canibalismo es disfuncional y dista mucho de ser el *núcleo central de la sociedad*. Padre y madre discuten frente al hijo sin reservas, ventilando sus defectos e insatisfacciones abiertamente, como en este ejemplo tomado de *Diamonds are forever*:

Papà: - Sentilo, 'sto figlio di puttana! Mammà: - Puttana a chi? - A chi non te lo dice. – Impotente! - E lui come sarebbe nato? – Con Gino, l'assicuratore, te lo ricordi? – Zoccola! – Porco! (Pinketts, 1996: 70)

Los padres en el canibalismo son frágiles, ya no los protege la coraza de la tradición literaria canónica, que optaba por omitirlos antes que humillarlos o denigrarlos. Como se observa en *Il rumore de Stefano Massaron*, ahora están desamparados y el enemigo tiende a ser la misma persona con la que viven. La violencia viene desde dentro del núcleo familiar y puede ocurrir lo que antes, para muchos, era incongruente: la violación de la mujer por parte del marido:

Lui le apre la vestaglia, colpendola ripetutamente sulla testa con la mano libera, poi le strappa le mutande.

- No! No! Vincenzo, ti prego... no!

- Sta' zitta troia! – Facendo leva con le ginocchia, le divarica le gambe a forza. – Ora apre le cosce e fai quello che vuole tuo marito.

Maria smette di divincolarsi. Non ha piú la forza di reagire. Singhiozzando e inghiottendo sangue dalle labbra spaccate, rinuncia a opporre resistenza e lo lascia fare (Ibíd.: 148)

En otros casos la figura materna se convierte en símbolo de opresión. Esto se observa en Keratina (1996), de Ammaniti y Brancaccio. Como un ataque frontal a la tradición literaria italiana, la madre en Seratina no sigue lo que Ginsborg llama “gli archetipi del comportamento materno in Italia” (1998: 151), es decir, la asociación de la figura materna con dos símbolos culturales muy particulares: la virgen María y la grande Madre Mediterránea. El ejemplo de pureza de la virgen, “simbolo di maternità intesa come sacrificio e sofferenza sopportati con saggezza, umiltà e spirito di misericordia” (1998: 152) y el de la buena madre Mediterránea, *nutrice e protettrice* de sus hijos italianos, es desplazado por el de la *madre castradora*, insufrible, paranoica, enfermiza. Deja de ser un símbolo inmaculado que merece respeto y que “no se debe tocar” para pasar a ser una pieza frívola más del rompecabezas.

En *Seratina* no hay comunicación entre madre e hijo más allá de las reprimendas y las órdenes. Por una razón u otra, la madre siempre somete a Emanuele, el personaje principal, y le impone su voluntad: “Emanuele alzò il volume della televisione. – Abbassa, Emanuele! Ho un mal di testa terribile, - disse la signora Monteleone con aria stanca”; la *mamminacara* incluso decide la ropa que se debe poner para ciertas ocasiones: “Emanuele, te lo ricordi che domani mattina dobbiamo andare al matrimonio? Ho chiesto a Cori di svegliarti alle sei e mezza, mettiti il vestito blu, quello di Caraceni”. (1996: 6). Emanuele no la soporta. Opina que ella es una *mummia di mamminacara* con:

quel suo fottuto mal di testa. Con quell' espressione di disgusto incollata sulla faccia. Sembrava si fosse mangiata un piatto di trippa andata a male. Se ne stava lí, secca e verde come un asparago, con la sua ulcera del cazzo che obbligava tutti a denutrirsi di pollo lessato, con la sigaretta in bocca e gli occhiali scuri (Ibíd.).

Sobre el padre sólo sabemos que “quel poveraccio era dovuto andare fino in Belgio per non viverci accanto”. Una vez más la realidad que se cuele en la ficción, la nueva familia disfuncional italiana como protagonista de un cuento caníbal.

Del resto, en la mayoría de los cuentos no aparecen los padres de los jóvenes: es una sociedad de ficción donde los hijos se deshacen de sus progenitores para poder sentirse libres finalmente. Les agra-

da vivir bajo el techo de los padres, pero sin su presencia. Para ellos, dentro de la comodidad de su opulencia, la educación no es prioridad sino la diversión. Sólo importa pasar un buen rato, bien sea en el carro del papá con cocaína, marihuana y alcohol (*Seratina*), o en un centro comercial (*Il mondo del amore*):

Quando non sappiamo cosa fare andiamo lí a guardare gli altri che non sanno che cazzo fare, e vanno a vedere gli stereo da 280000 lire senza il compact (Nove, *Ibíd.*:52).

Como en el *futurismo*, el canibalismo le da gran importancia a elementos que tienen que ver con las máquinas y la velocidad (*Rientrò nella sua corsia a centosessanta*), los carros (*Le auto correvano verso il week-end inseguendo il tempo*), la tecnología (*si accanì sulla sua vulva con un frullino elettrico Moulinex*), las armas de fuego (*Aldo si muoveva nervosamente sulle gambe mantenendo la pistola ben piantata in fronte al travestito*), videojuegos (*Aldo si accaniva sul claxon come fosse il joystick di Mortal Kombat*). Sin embargo, esto no significa que las máquinas sean idolatradas, por el contrario, son sólo una parte natural del ecosistema urbano en el que viven, como una extensión mecánica de sus extremidades biológicas que los convierten en una especie de cyborg, un ente mitad humano, mitad máquina.

Pop, Pulp ed Hip Hop al pesto: conclusiones

El movimiento literario del canibalismo es el reflejo de una pérdida de inocencia de la juventud y de una crisis irreconciliable de la familia italiana que trasciende el mundo de la literatura y llega incluso al de la música. Como señalan J. Ax y d.j. Jad, miembros de la banda de hip-hop italiana *Articolo 31* en su tema *La vita non è un film*, “e io di certo ero diverso ma ci credevo in una vita come al cinema. Ma qui non è così, non c’è il lieto fine e poi il buono perde” La gran mayoría de las letras de esta

banda gira en torno a los problemas que los jóvenes tienen que enfrentar dentro de la familia y en la sociedad:

Loro mi dicevano – di stare zitto e buono – loro mi dicevano tranquillo e cambia tono – loro mi dicevano di non parlare con la bocca piena – e camminare dritto bene eretto con la schiena – di non andare fuori tema e seguire lo schema – oppure andare a letto senza cena – di non crearne un problema che non ne vale la pena – di essere grato di essere nato nel lato del mondo che in fondo in fondo è... perfetto. (2002)

Tanto el *canibalismo* como el *hip-hop* italiano son la cristalización de una nueva cultura italiana nacida de la influencia directa de expresiones foráneas, una especie de *pop al pesto* que toma lo que le conviene de los modelos extranjeros y lo introduce en el contexto italiano:

Sorrìdi bambina il futuro è già qua – sicuro l'anno venturo la lira scomparirà, una banconota unirà una grande comunità che spende, c'è mobilità in Occidente – la libertà si vende – i ricchi sempre piú ricchi, un esempio per molti – e non abbiamo diritti – ci misuriamo solamente in base ai soldi. (2002)

No obstante, la cultura *pop al pesto* no es un fenómeno nuevo para los italianos. Tampoco llegó en los años 60 con los movimientos políticos, estudiantiles y emancipadores que estaban ocurriendo en Europa y Estados Unidos. Si de verdad queremos ir al evento histórico que llevó la cultura pop foránea a Italia, tendríamos que ubicarnos en el año 1943, cuando las “fuerzas liberadoras” estadounidenses -como lo hiciera una vez Garibaldi con mil hombres en 1860- desembarcaron en Sicilia, pero esta vez para repeler a los alemanes, trayendo consigo comida enlatada, goma de mascar y mucha cultura pop anglosajona.

Por tal razón, la cultura pop italiana no es el resultado de la globalización ni un fenómeno pasajero. Ha convivido con los clásicos por más de sesenta años. Aún así, en muchos círculos académicos se tiende a subestimar todo lo que derive de dicha influencia por representar una amenaza a la lengua de Dante. Craso error. De una manera u otra, el nombre de Italia siempre se ha inscrito entre los distintos movimientos artísticos de la cultura occidental, bien sea porque allí se originaron varios de ellos (el Renacimiento, el Humanismo, la Opera), o bien porque supo ver en movimientos foráneos una forma

viable para expresar su *italianidad* según los giros que diera la historia. Tal es el caso de la literatura del canibalismo que, no por extranjerizada debería ser marginada (pues no es la primera vez que esto ocurre), no por despiadada y cruda debería ser considerada novela o crónica policial (pregúntenle a Giovanni Verga sobre esto), no por aterradora debería ser considerada parte de este género (la antropofagia y la violencia explícita y sangrienta se encuentra latente en el ser humano y la probabilidad de convertirnos en asesinos violentos es más alta que la de convertirnos en hombres lobo o vampiros).

Por tal razón, sugerimos que esta nueva narrativa e incluso la música hip-hop italiana de contenido lírico social sean incorporadas al plan de estudios del idioma italiano en la Escuela de Idiomas Modernos, pues así como la cultura latina no murió con la caída del imperio romano, el legado de Dante no será desangrado por la violencia de Tarantino o la lírica de Tupac Shakur. Que la violencia es sádicamente explícita es cierto, pero también lo es en el verismo de Giovanni Verga, que es considerado canónico. Vean este extracto de la novella rústicana *Libertà*:

Ma il peggio avvenne appena cadde il figliuolo del notaio, un ragazzo di undici anni, biondo come l'oro, non si sa come, travolto nella folla. [...] il torrente gli passò di sopra; uno gli aveva messo lo scarpone sulla guancia e gliel'aveva sfracellata; nonostante il ragazzo chiedeva ancora grazia colle mani [...] Il taglialegna, dalla pietà, gli menò un gran colpo di scure colle due mani [...] Un altro gridò: - Bah! Egli sarebbe diventato notaio, anche lui! (1977: 129)

Los futuristas mantuvieron del verismo la violencia, el activismo político y la denuncia, mientras rechazaban el moralismo izquierdista de sus textos. El *canibalismo* en cambio sólo se queda con la violencia, no entiende de moral ni de activismo político, sólo de consumo compulsivo de bienes, de seres y de sangre, antropofagia llevada al máximo sentido literal y figurado, el lado brutal, inhumano, despiadado y sanguinario de la globalización cultural combinada con la crisis familiar y social de un país: Italia.

Referencias

- ARTICOLO 31. (2002). *Domani smetto*. [DC] Milán: BMG Ricordi, Best sound.
- BROLLI, D. (Comp.). (1996). *Gioventù Cannibale*. Turín: Einaudi.
- BUONAMICI, C. (1992). *L'osservatorio di Cesara Buonamici: La sindrome di Peter Pan*. Sapere&Salute, p.p. 7 .
- GIANNI, A., BALESTRERI, M. Y PASQUALI, A. (Comps.). (1977). *Antologia della letteratura italiana*. Tomo 3. (4a. ed.) (Trabajo original publicado en 1964). Florencia: G. D' Anna.
- GINSBORG, P. (1998). *L'Italia del tempo presente, famiglia, società civile, stato, 1980-1996*. (Trad. Bernardo Draghi). Turín: Einaudi.
- MOZZI, G. (1996). *Attento lettore, che ti mangio*. [Documento en línea] Disponible: <http://nautilus.inews.it/9610it/letture/cannibale.html>. [Consulta 2004, junio 15].
- SINISCALCO, F. (2005). *Cultural Studies in Italy*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.imageuro.net/network/Network/Eng/Topics/Curricula/Siniscalco.html>. [Consulta: 2005, Junio 20].
- URRU, L. (2001). *Mammoni si diventa*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.comune.torino.it/infogio/rivista/archivio/02_01/casa06.html. [Consulta: 2006, Octubre 31].
- VERGA, G. (1977) *Libertà*. (Obra original publicada en 1883 en *Novelle rusticane*) en Gianni, A., Balestreri, M. y Pasquali, A. (Comps.) (1977) *Antologia della letteratura italiana*. Tomo 3. (4a. ed.) (Trabajo original publicado en 1964). Florencia: G. D' Anna.

RESUMEN

LA REALIDAD DIALECTAL ITALIANA- UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DE LAS CANCIONES

ANTONIO BRUNI

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
brunianto@yahoo.it*

La realidad lingüística y cultural italiana es muy variada, de hecho, en este país, está presente la mayor concentración de dialectos de toda Europa. Los dialectos han sido, y siguen siendo, un elemento distintivo muy fuerte para las características lingüísticas y culturales de los italianos, puesto que muchos de ellos todavía viven en una condición de bilingüismo, es decir, que pueden utilizar, según las necesidades, el italiano o el dialecto. Por esto se considera que un acercamiento a dicha realidad es muy importante para los estudiantes de italiano y para todos aquellos que quieran profundizar el conocimiento del italiano, como idioma, y de Italia como conjunto de realidades particulares. Objetivos: plantear un acercamiento a la realidad dialectal italiana, tanto en sus aspectos lingüísticos como culturales. Metodología: para alcanzar dicho objetivo se propone utilizar las canciones dialectales italianas en cuanto permiten establecer un contacto directo con hablantes dialectales. Esto parece mejor que utilizar únicamente textos escritos ya que, muy a menudo, los dialectos no son una realidad codificada y estandarizada y la escritura puede estar sujeta a variantes, además de la inevitable dificultad en la lectura de textos dialectales realizada por no dialectófonos. Se comenzará el trabajo ilustrando algunas características peculiares del dialecto que se escuchará en la canción, seguidamente se escuchará la canción siguiendo la letra en el texto. Al finalizar la escucha se podrá analizar la letra de la canción contrastando algunos elementos lingüísticos dialectales con el italiano. Naturalmente, este tipo de ejercicio es aconsejable particularmente con estudiantes de los niveles avanzados o con personas que posean una base de conocimientos de lingüística y del idioma italiano. Este tipo de trabajo debería permitir un acercamiento a la compleja realidad lingüística y cultural italiana, sin necesidad de conocer, en detalle, los dialectos italianos y sin tener que aprender un dialecto en sí. Asimismo, este trabajo permitirá reconocer aspectos peculiares de varias áreas dialectales que permitan entender mejor algunas especificidades del idioma italiano.

PALABRAS CLAVE: ITALIANO, DIALECTOS, CANCIONES, LINGÜÍSTICA.

“Entre las naciones europeas, Italia goza sin duda del privilegio de ser el país más fraccionado en sus dialectos”.¹ Esta afirmación que en 1964 hizo el filólogo y lingüista alemán Gerhard Rohlfs, uno de lo más importantes estudiosos de la variedad lingüística italiana, es, todavía hoy, un hecho fundamental con el cual todos los que quieran acercarse a la realidad idiomática italiana tienen que enfrentarse.

1.- Traducción propia. G. Rohlfs (1972), *Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia*, Firenze, RCS Sansón, pg. 26.

Ante todo, hay que hacer una aclaración terminológica: cuando se utiliza el término “dialecto” en Italia se indica uno de los idiomas hablados en un área específica del país y no una variedad local de la lengua estándar con matices, como la acentuación o la frecuencia de uso de algunos lexemas, que permiten identificarla con una cierta zona. En Italia, hablar de dialecto significa hablar de un idioma autónomo del italiano y que estructuralmente puede ser muy distante de éste (2004: 21).

La variedad lingüística presente en Italia tiene, sin duda, razones históricas y geográficas. La península italiana ha sido, desde la época de las invasiones bárbaras, es decir, aproximadamente a partir del alto medioevo, una nación política y lingüísticamente dividida. Italia recuperó, y en forma todavía incompleta, su unidad política sólo en 1860. Sin embargo, a pesar de esta nueva unidad política, la unidad lingüística italiana ha sido una conquista muy difícil y lenta. En 1861 los hablantes de italiano, o sea, la población en grado de utilizar el italiano en una conversación, era, según un estudio de De Mauro, de apenas el 2,5 % de la población (2003: 26). Para toda la población restante de la nueva nación italiana la dialectofonía era la condición normal.

El italiano, para la mayor parte de la población de la península, fue aprendido por generaciones como una lengua extranjera, cuyo conocimiento comenzaba solamente con el ingreso al sistema escolar. De hecho, la escuela tuvo sin duda un papel fundamental en la difusión del italiano como lengua nacional. Del mismo modo, fueron también muy importantes las migraciones internas que obligaron a sus protagonistas a aprender el italiano para poder comunicarse en su nueva realidad geográfica y social. Otro importante factor de difusión del italiano como idioma nacional fue la burocracia; en efecto,

para poder comunicarse con el estado italiano había que hablar el italiano y no el dialecto. También en este proceso de formación de un idioma nacional hay que recordar la literatura, en particular la literatura popular muy en auge en este momento (la primera edición de Pinocho, por ejemplo, es del 1881); la prensa, con el nacimiento y la difusión de varios periódicos; y también los otros medios de comunicación, como la radio, el cine y, mucho más tarde, la televisión. En fin, otro factor que sorprendentemente ayudó a la afirmación del italiano fue el ejército: el servicio militar obligatorio puso en contacto directo a jóvenes de las distintas regiones que tuvieron que comunicarse con esta nueva lengua.

En la actualidad la situación lingüística italiana es muy compleja. Como se puede fácilmente imaginar, el uso del dialecto ha venido reduciéndose muchísimo en el tiempo y se ha circunscrito cada vez más en el ámbito familiar e íntimo. En una investigación que se realizó en 1995 se pudo constatar que para aquella fecha el 44,4% de la población hablaba solamente el italiano, mientras el 48,7% estaba en condición de poder hablar tanto el italiano como el propio dialecto nativo, y sólo el 6,9% utilizaba exclusivamente el dialecto para comunicarse (2004: 50). Como se puede observar, la situación lingüística italiana, en poco más de un siglo, tuvo un cambio casi radical.

Esto podría hacer pensar que ya la presencia de los dialectos en Italia no es tan importante y que no vale la pena dar a conocer estas realidades a quienes se acercan al italiano como idioma extranjero. La realidad es que todavía hoy los dialectos son muy vivos y fuertes y su conocimiento resulta fundamental para acercarse al idioma italiano de una forma no superficial.

Anteriormente se afirmó que el 44,4% de la población habla italiano. Sin embargo, hay que preguntarse qué tipo de italiano, ya que se ha comprobado que el italiano estándar se utiliza sobre todo en la escritura, y en lo que concierne a la parte oral se utilizan variantes en las que son evidentes los elementos regionales. De hecho, es posible reconocer por las características prosódicas, y, a veces, también por los inventarios fonéticos y lexicales utilizados, la proveniencia del hablante. Tanto es así que junto al italiano estándar se hablan normalmente variedades regionales del italiano, variantes nacidas por la influencia de los dialectos. Así que se puede afirmar que la variedad diatópica es todavía muy importante para el sistema lingüístico italiano contemporáneo.

Hoy en día se puede notar una nueva vitalidad del dialecto también por el nacimiento de numerosas páginas web realizadas, no tanto para hablar sobre un dialecto o para salvaguardar un determinado dialecto, sino escritas propiamente en dialecto. Hay sitios web en milanés, en veneto, en napolitano, en ligure, etc.

Además, los dialectos fueron siempre culturalmente importantes, y esto no solamente en la así llamada cultura popular, de la que se ocupan lamentablemente sólo pocos investigadores y eruditos, sino también en la cultura “alta”, literaria. Ninguna historia de la literatura italiana estaría completa si no incluyera personajes como Belli, poeta romano, o Porta, escritor milanés, o, para el teatro, el napolitano Eduardo de Filippo.

En la actualidad es importante, de igual modo, la producción cinematográfica en dialecto. Películas en dialecto se encuentran a partir de los años 40 del siglo pasado, cuando muchos directores pertenecientes a la corriente artística neo-realista intentaron, utilizando el habla dialectal, describir realísticamente la sociedad italiana. La producción de películas habladas en dialecto ha continuado en el tiempo y, como ya se dijo, todavía sigue siendo importante.

Algo parecido se puede señalar también por las canciones puesto que, en la actualidad, conviven piezas folclóricas, tradicionales de varias regiones, con canciones de grandes cantautores como Paolo Conte, De André, Battiato, Pino Daniele, Guccini, entre otros, que producen tanto música con texto en italiano como en dialecto.

Lo que se propone aquí es utilizar justamente las canciones para presentar desde un punto de vista lingüístico algunos de los tantos dialectos italianos. Naturalmente, no se pretende hablar de todos los dialectos italianos, ni mucho menos analizar exhaustivamente un dialecto basándose sólo en el texto de una canción. La meta que se quiere lograr es la de ofrecer un instrumento con el cual poder proporcionar un acercamiento a la variada realidad lingüística italiana. En particular esta propuesta debería ser útil para aquellos que estudian este idioma como lengua extranjera y, ya después de haber adquirido un buen conocimiento del italiano estándar, quieren ahondar en la riqueza de esta lengua.

El uso de canciones posee la ventaja de que se pueden escuchar directamente hablantes de dialecto, que cantan en su idioma nativo y tienen, por ende, una competencia que sólo con mucha dificultad un hablante de otra región podría alcanzar.

Muy importante es poder contar tanto con la grabación de la canción como con el texto de la misma. Sin embargo, hay que señalar que, puesto que los dialectos son escasamente codificados, a menudo la transcripción de la letra de la canción puede ser muy aproximativa. Por ejemplo, se utilizan generalmente los signos alfabéticos de las vocales o consonantes italianas para sonidos propios del dialecto, aun siendo estos distintos. Todo esto se deberá tener en cuenta al momento de utilizar la transcripción de los textos. Otro elemento importante podría ser contar con la traducción en italiano de la canción en dialecto. Dicha traducción no siempre es fácil de conseguir ya que las canciones dialectales son escuchadas principalmente por personas que hablan el dialecto en que éstas son cantadas. La traducción en italiano facilitará sin duda el trabajo al momento de hacer un análisis contrastivo entre los dos sistemas lingüísticos. Los pasos a seguir para realizar este tipo de acercamiento a un dialecto italiano son los que se presentan a continuación.

En primer lugar será importante ilustrar la ubicación geográfica e importancia cultural del dialecto en el cual está escrita la letra de la canción que se analizará. Seguidamente, se expondrán algunos rasgos típicos del dialecto que se quiere profundizar haciendo énfasis tanto en sus características peculiares como en los rasgos comunes con el italiano. Solamente después de esta introducción se pasará a escuchar la canción cuyo texto será objeto de análisis. Es aconsejable escuchar la canción con el texto en la mano, para poder comenzar inmediatamente a familiarizarse con la letra que luego será analizada. Después de escuchar la canción, se resaltarán rasgos específicos del dialecto que se está analizando, y que podrán ser tanto de tipo fonéticos, como lexicales o sintácticos.

Ahora se presentará un ejemplo de cómo se puede utilizar una canción en dialecto para ilustrar rasgos lingüísticos particulares de un dialecto hablado en Italia, en este caso del siciliano. La canción escogida se titula “Stranizza d’amuri” y es interpretada por un cantautor siciliano muy famoso en Italia, Franco Battiato (ver Anexo 1).

Antes de pasar al análisis del texto hay, como ya se dijo, que contextualizar y presentar algunos elementos generales del dialecto siciliano. El idioma siciliano, que comprende en su interior numerosas variantes distintas entre sí, es hablado por varios millones de personas, aproximadamente 10.000.000, correspondientes a los habitantes de la región de Sicilia y de varias alcaldías italianas de la Calabria meridional y del Salento. Es un idioma muy vivo y con una producción literaria y cultural muy rica. Para demostrar cómo este idioma sigue vivo y actual se pondrá sólo un ejemplo, el hecho de que existe una versión en siciliano de la enciclopedia libre on-line *Wikipedia* ².

2.- http://scn.wikipedia.org/wiki/P%C3%A0ggina_principali

El idioma siciliano se formó de manera muy particular pues esta región conoció la ocupación árabe con una sucesiva reconquista, llevada a cabo por los normanos. Rohlfs (1972: 273-293) ha demostrado en sus trabajos cómo, a partir de la reconquista normana, el substrato latino se enriqueció de muchas y variadas influencias lingüísticas y ha afirmado que el siciliano es una especie de “Koiné nacida de múltiples corrientes que confluyeron en la corte de Federico II”.

El siciliano posee varios elementos que lo hacen muy distinto del italiano estándar y que se pueden mencionar antes de comenzar a trabajar con la canción escogida. El siciliano se diferencia del italiano por características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas propias. En lo que a la fonética se refiere, hay que resaltar que los lingüistas señalan al siciliano como ejemplo de un idioma, presente en la península italiana, donde los fonemas vocálicos son cinco, a diferencia del italiano estándar donde las vocales con estatuto de fonema son siete (1999: 146). También en las consonantes, el siciliano tiene muchas peculiaridades, la más relevantes son la desaparición de la oposición fonemática entre la fricativa alveolar sorda /s/ y la sonora /z/ de la cual queda el sonido sordo como fonema y la variante sonora como alófono; la geminación también en palabras en las cuales ésta no está presente en italiano; la sonorización consonántica que tiende a producir un proceso de asimilación total, o sea dar vida a una consonante fonéticamente larga, por ejemplo en la palabra Palermo que viene pronunciada como [pa'l m:o]; también el fonema fricativo alveolar sordo /s/, antes de una consonante oclusiva sorda,

puede ser realizado como fricativa palatal-alveolar sorda [•], así que la palabra italiana scuola [ˈskw]la], por ejemplo, puede ser pronunciada [ˈ•kw]la] (1999: 147-154).

En el aspecto morfológico y sintáctico las diferencias son también numerosas. Este dialecto tiene una gramática propia, con artículos, pronombres, preposiciones, adjetivos propios. Además, se diferencia por una distinta preferencia del uso de los tiempos verbales para referirse al pasado, utilizando con mayor frecuencia el “passato prossimo” con el uso de los auxiliares, que en castellano corresponde al pretérito perfecto, allí donde el siciliano, como muchos dialectos del sur de Italia, prefiere utilizar en un mismo contexto el “passato remoto”, que corresponde al pretérito indefinido. Sin embargo, la variante más evidente está a nivel de léxico, pues allí se encuentran muchos términos distintos a sus equivalentes italianos.

Después de esta breve introducción se analizará la letra con el fin de resaltar algunas características de la lengua siciliana. Aquí se utilizará un fragmento del texto de la canción para ejemplificar la metodología de trabajo que se quiere desarrollar.

3.- Ver Anexo I para la letra completa de la canción.

*Stranizza d'amuri*³

Letra y música de Franco Battiato

Siciliano:	Italiano¹:
man manu ca passunu i jonna sta frevi mi trasi 'nda ll'ossa ccu tuttu ca fora c'è a guerra mi sentu stranizza d'amuri ... l'amuri e quannu t'ancontru 'nda strata mi veni 'na scossa 'ndo cori ccu tuttu ca fora si mori	man mano che passano i giorni questa febbre mi entra nelle ossa con tutto che fuori c'è la guerra mi sento stranezza d'amore, ... l'amore e quando ti incontro per strada mi viene una scossa nel cuore con tutto che fuori si muore

La primera característica, relativa a la pronunciación de este dialecto y que se puede señalar con facilidad, es el hecho de que el siciliano utiliza a final de palabra vocales altas, allí donde el italiano utilizaría sonidos vocálicos medio altos. Se puede ver esta característica en varias palabras de la canción, por ejemplo en las que siguen:

TABLA I

SICILIANO	ITALIANO
Man <u>u</u>	Man <u>o</u>
Passun <u>u</u>	Passan <u>o</u>
Sent <u>u</u>	Sent <u>o</u>
Amura	Amore
Ven <u>i</u>	Vien <u>e</u>
Mori	Muore

Luego se hará notar cómo en este breve texto se puede encontrar un ejemplo de asimilación total, en la palabra “quando” que en siciliano es pronunciada “quanno”, allí se puede ver cómo la oclusiva dental desaparece y la consonante nasal es pronunciada con un sonido más largo, casi como el de una geminada.

Otra característica de la lengua siciliana que se puede apreciar en esta canción es que, a menudo, palabras italianas que tienen un diptongo son pronunciadas con una vocal simple. De esto encontramos varios ejemplos como las palabras sicilianas “fori”, “veni” y “mori”, que en italiano contienen un diptongo: “fuori”, “viene” y “muore”.

Naturalmente, muchas otras son las diferencias, por ejemplo en las proposiciones. En el fragmento de la canción se puede notar cómo en italiano se utiliza la preposición “in”, que cuando se utiliza junto a un artículo se transforma en “ne” más el artículo correspondiente. En siciliano, en cambio, para expresar el mismo significado gramatical se puede utilizar “ndo”, cambiando la vocal para expresar el género.

Con respecto al inventario del léxico, el siciliano se diferencia del italiano en la letra de la canción al encontrar el verbo siciliano “trasiri” que corresponde al verbo italiano “entrare” (español: entrar), como se puede apreciar en la segunda línea del fragmento.

Para finalizar quisiera reiterarse que con este tipo de análisis no se pretende enseñar un particular dialecto italiano, sino solamente proponer un posible acercamiento a una realidad importante de Italia y de su lengua, aquella de los dialectos. En este trabajo, por obvias razones de tiempo, sólo se propuso un modelo de análisis, pero que puede ser aplicado a canciones en otros dialectos. De hecho se cree que, a través de las canciones, se puede ilustrar a quien quiere profundizar el estudio del italiano la gran diversidad lingüística presente en este país. Al entender el italiano como un bloque monolítico, como a menudo viene presentado a los no-italófonos, se hace un grave error no sólo lingüístico sino también cultural, subestimando y marginalizando los dialectos y las variantes regionales, con el correspondiente bagaje cultural que se expresa en estas lenguas.

Referencias

- DARDANO, M. Y TRIFONE, P. (1985). *La lingua italiana*. Boloña: Zanichelli.
- GRASSI, C.; SOBRERO, A.A. Y TELMON, T. (2003). *Introduzione alla dialettologia italiana*. Bari: Laterza.
- LANARI, U. (1999). *Manuale di Dizione e pronuncia*. Florencia: Giunti.
- ROHLFS, G. (1972). *Studi e Ricerche su lingua e dialetti d'Italia*, Florencia: Sansoni.
- SANTIPOLO, M. (2004) *Sociolinguística dell'italiano contemporaneo- modulo on line*. Venecia Universidad "Ca' Foscari".
- SCHMID, S. (1999). *Fonetica e fonologia dell'italiano*. Turin: Paravia Scriptorium.

Páginas Web:

[http_www.battiatovirtual.it/spartiti/spartiti.html](http://www.battiatovirtual.it/spartiti/spartiti.html) [activa al 6/11/2006].

http://scn.wikipedia.org/wiki/p%C3%A0ggina_principali [activa al 1/11/2006].

Anexo

Letra y música de Franco Battiato
1979 - EMI

Da: <http://www.battiatovirtual.it/spartiti/spartiti.htm>

Stranizza d'amuri

'Ndo vadduni da Scammacca
 i carritteri ogni tantu
 lassaunu i loru bisogni
 e i muscuni ciabbulaunu supra
 jeumu a caccia di lucettuli ...
 a litturina da Ciccum-Etnea
 i saggi ginnici 'u Nabuccu
 a scola sta finennu.
 Man manu ca passunu i jonna
 sta frevi mi trasi 'nda ll'ossa
 ccu tuttu ca fora c'è a guerra
 mi sentu stranizza d'amuri ... l'amuri
 e quannu t'ancontru 'nda strata
 mi veni 'na scossa 'ndo cori
 ccu tuttu ca fora si mori
 na mori stranizza d'amuri ... l'amuri.

Stranezza d'amore(Traduzione)

Nel vallone di Scammacca
 i carrettieri ogni tanto
 lasciavano i loro bisogni
 e i mosconi ci volavano sopra
 andavamo a caccia di lucertole
 il vagone della circum-etnea
 i saggi ginnici al Nabucco
 la scuola sta finendo.
 Man mano che passano i giorni
 questa febbre mi entra nelle ossa
 anche se fuori c'è guerra
 mi sento una stranezza d'amore...l'amore
 e quando ti incontro per strada
 mi viene una scossa nel cuore
 con tutto che fuori si muore
 non muore questa stranezza l'amore...d'amore.

*IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006*

Letras

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

LA INSULARIDAD EN TRES NOVELAS VENEZOLANAS

AURA MARINA BOADAS

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
boadasa@ucv.ve*

RESUMEN

Se analiza la representación de la insularidad en las novelas venezolanas "Cubagua" de Enrique Bernardo Núñez, "Insulas" de Renato Rodríguez y "La otra isla" de Francisco Suniaga, con el fin de estudiar la construcción de esta imagen en el corpus seleccionado.

Destacan las asociaciones isla-mujer e isla-cárcel para caracterizar el espacio de la isla en el que se suceden acciones ambientadas tanto en la época colonial como en el siglo XX.

Estas acciones (hechos imaginados y ficcionalización de la historia) muestran dos orientaciones, por una parte se alude al bienestar y a la seguridad, pero por la otra se encuentra la expoliación de riquezas y la decadencia del territorio insular, provocadas tanto por la acción de los extranjeros como por la indiferencia de los locales.

PALABRAS CLAVE: ESPACIO, NOVELA, LITERATURA VENEZOLANA, INSULARIDAD.

La insularidad es uno de los elementos definitorios de lo que en algunas regiones se denomina caribeñidad, y en otras, antillanidad. De hecho, durante mucho tiempo, los estudiosos de la literatura privilegiaron la definición de Caribe insular como marco para el desarrollo de sus investigaciones, lo que dio como resultado el estudio de la producción literaria de cada una de las islas. En Venezuela no se escapó de esta tendencia, sin embargo, desde inicios de la década de los 90 comenzaron a realizarse trabajos que articulaban la producción literaria de islas que compartían una lengua oficial (inglés, francés, español, creoles, entre otras)¹, y ya a fines de la década se consolida una perspectiva de análisis que adopta el concepto de Gran Caribe, que incluye tanto los territorios insulares como la costa de los países continentales de la cuenca caribeña. Son diversos los trabajos en esta orientación que vincula el Caribe insular y el continental², y los que, en particular, insertan el quehacer literario venezolano en el corpus de los estudios caribeños. Esta perspectiva de análisis guiará nuestra reflexión en las páginas que siguen cuando abordemos la temática de la insularidad en la obra de tres escritores venezolanos para mostrar la construcción del espacio natural/social y del espacio real/imaginario, por encontrarse intrínsecamente ligados, en tres novelas venezolanas, como son: “*Cubagua*” (1931), de Enrique Bernardo Núñez; “*Insulas*” (1996), de Renato Rodríguez y “*La otra isla*” (2005), de Francisco Suniaga.

Para andar esta ruta hemos buscado la compañía de Javier del Prado Biezma, quien afirma que el espacio “puede presentar ámbitos muy variados, y esta variedad siempre entraña, por un lado, una visión del mundo y de la Historia y, por otro lado, la relación profunda que el narrador (el yo-autor en

- 1.- Gisela Kozak Rovero. *Caribe hispánico: urbes e historias más allá del boom y la postmodernidad*. (Caracas: Casa de Bello, 1993); María Julia Daroqui. “Cambios y permanencia: Signos discursivos de la vanguardia hispanocaribeña”. *Estudios*, Año 2, Nº 4, julio 1994; Fernando Arribas García. “Naipaul vs. Lamming: Dos versiones de la historia anglocaribeña”. *Estudios*, Año 2, Nº 4, julio 1994; María Julia Daroqui. (Dis)locaciones: narrativas híbridas del Caribe. Valencia: Tirant lo Blanch: Grup d’Estudis Iberoamericans, 1998. Aura Marina Boadas. “Función ideológica del cuento en la literatura del Caribe francófono”. *Núcleo*. Nº 13, 1996.
- 2.- Aura Marina Boadas y Mireya Fernández (Comp.) *La huella étnica en la narrativa caribeña*. (Caracas, CELARG, AVEC., 1999); Pura Emeterio Rondón y Dinapiera Di Donato (comp.) *El Caribe en su literatura*. (Caracas: Asociación Venezolana de estudios del Caribe, 1999); *Memoria, nostalgia y exilio*. (Caracas: Asociación Venezolana de Estudios del Caribe, 2000); *El Caribe continental e insular en su literatura: ¿vasos comunicantes o fronteras?* (Caracas: AVECA-CONAC-CEP/FHE/UCV, 2001)

este caso) mantiene con la realidad material que el espacio siempre representa” (2000: 41). Este mismo autor establece un paradigma de posibilidades para la recreación del espacio mediante la descripción, constituido por los pares: natural/social; privado/público; real/imaginario; vertical/horizontal (forma); blando/duro (materia).

La isla y los paratextos

El primer elemento que nos hizo pensar en correlacionar las novelas que estudiamos fue el título. En las tres obras, la referencia a la insularidad está claramente marcada: en la novela de Núñez, “Cubagua” es la denominación de una de las islas que constituye el estado Nueva Esparta (Venezuela); en la novela de Rodríguez, “Insulas” es una voz antigua sinónimo de isla; y en la obra de Suniaga, “isla” es la designación corriente en la actualidad para designar un territorio insular.

Siguiendo a Genette en su aproximación al paratexto podemos afirmar que estos títulos sirven efectivamente para designar las obras sin mayores equívocos (Genette, 1987: 85), y que también poseen importantes rasgos connotativos, definidos por el crítico francés como: “los más cargados de intensiones, pero tal vez, también los más pesados en efectos involuntarios, eventuales huellas de un inconsciente individual o colectivo”.

La alusión a la isla de Cubagua, en la novela homónima (Núñez), propicia la rememoración de un trasfondo histórico que nos remonta a comienzos del siglo XVI cuando se inicia la extracción de perlas en la isla, a la fundación por parte de los españoles de la primera ciudad en el continente suramericano --Nueva Cádiz (12-09-1528)--, y a la devastación de la isla (25-12-1541) a raíz de un fenómeno natural que inundó calles, derrumbó construcciones y arrastró escombros hacia el mar.

El título *Insulas* (Rodríguez), por su parte, remite inicialmente al término en latín para designar “isla”, a un vocablo en desuso del español cuyo equivalente actual es “isla” (Corominas, 1998: 340), y su carácter plural alude no a una isla sino a muchas. Al continuar indagando podemos asociarlo a la “ínsula” que Don Quijote le ofrece a Sancho como recompensa si lo acompaña en sus andanzas, asociación que ya escapa del mundo literario pues ha sido recogida por María Moliner en su *Diccionario de uso del español* (1998, V.2: 75), y que encuentra su reactualización en el mundo virtual en *La insula de Sancho*: “una aventura gráfica con todas las de la ley desarrollada en Macromedia Flash, con la típica interfaz de Lucas, en la que se adaptan libremente las andanzas y desventuras del ingenioso hidalgo y su fiel escudero, adoptando el rol de este último como protagonista”. (García, 2005).

Dos paratextos adicionales queremos rescatar en esta obra pues son de suma importancia para el análisis del espacio, por las alusiones explícitas que hacen al mismo. En la dedicatoria de *Insulas* podemos leer: “A la memoria de Rafael Emilio Bermúdez,/ mi abuelo adoptivo, cuya sensatez/ me permitió saber/ a su debido tiempo, lo que es pasar la mar”. (I, 5)^{3* 4}. Por otra parte, en el epígrafe, es la voz de Enrique Bernardo Núñez la que penetra las páginas de la novela de Renato Rodríguez. Se lee: “una parte de su vida se derrumbaba sobre la otra./ El mundo anterior se disipaba lejano, sin interés./ El mar y la noche realizan esas liberaciones definitivas. (Enrique Bernardo Núñez. *Cubagua*)”. (I, 7)⁵

Finalmente, *La otra isla* de Suniaga nos pone frente a una suerte de enigma, pues pareciera que hay dos islas, una que se conoce y otra que no. Circunstancialmente, el nombre de la colección a la que pertenece la obra, paratexto bajo la responsabilidad del editor y que tiene más bien que ver con el trabajo de promoción editorial, también resulta de sumo interés a nuestros fines: nos referimos a la colección “Hoy la noche será negra y blanca” de Oscar Todtmann Editores.

Esta rápida revisión de los elementos formales que rodean y complementan al texto, nos muestran, por una parte, la existencia de algunas filiaciones entre dos de las obras estudiadas (*Cubagua e Insulas*), y por la otra, el interés declarado de los autores en que el lector focalice la imagen de la isla.

3.- En las citas de las novelas estudiadas utilizaremos como referencia las siguientes siglas: (C) para *Cubagua*, (I) para *Insulas* y (LOI) para *La otra isla*.

4.- El resaltado es nuestro.

5.- El resaltado es nuestro

El metadiscurso sobre la isla

Habitar un espacio condiciona la mirada sobre el mismo, las acciones que se pueden desarrollar y la relación entre los diferentes entes y elementos que lo conforman. Como ya hemos señalado, desde el propio título de las obras que estudiamos aparece una clave de lectura hacia espacios determinados por su condición insular.

En la novela *Cubagua* la trama se desarrolla en las islas de Cubagua y de Margarita y se les asocia a Paria, Cumaná, Guayana y a “las islas que trazan un arco gigantesco en el Caribe” como partícipes de una historia común de “cañones hundidos en la arena, de castillos y fortines desmoronados”, todo lo que queda de un gran imperio. (C, p. 89). Hay también referencias específicas a varias islas de la región: Los Testigos, Los Frailes, La Sola (C, 16), Coche (C. p. 26) y Trinidad (C, p.101). No obstante, la mejor ejemplificación del tratamiento metadiscursivo sobre la isla que se hace en esta novela es el intertexto proveniente de la obra *Viaje a la parte oriental de Tierra Firme en la América Meridional* de Francisco Depons, que es formalmente citado: “la isla de Cubagua –dice--, sin agua y sin bosques, que sólo la codicia pudo hacer soportable, fue la primera residencia escogida por los españoles” (C, p.32).

En *Insulas*, el personaje-narrador desarrolla un metadiscurso sobre las islas mediante múltiples referencias directas: la isla de Robinson Crusoe (I, p. 13, 14), isla de ficción que descubrió siendo niño en los libros que le leía su abuela; las islas descritas por Jack London o Herman Melville, también provenientes de las lecturas de su abuela y que le servían de modelo para imaginar su terruño insular bajo tormentas de nieve, con buques de alto bordo y tabernas (I, p.19); Los Testigos y Margarita (I, p.12), islas reales con cayucos, curiaras y una “penetración” de turistas que deforman las costumbres, el idioma y la geografía local; Elba, If, Santa Helena, Cayena [isla-territorio], Alcatraz (I, p. 70), isla del Burro, San Carlos (I, p. 87), islas prisiones, confinamientos; Saba, Guadalupe, Saint-Martin, islas de las Antillas con lenguas y etnias diferentes; Trinidad, isla del exilio donde se aprendía inglés; Ischia, Capri, islas por conocer; Córcega, Cerdeña, Saint Martin, Guadeloupe, Los Testigos, la Barataria y las de San Balandrán y Tahití (I, p. 113), islas reales y ficticias que ejercen gran fascinación sobre el narrador.

El personaje-narrador de *Insulas* califica su relación con las islas como obsesiva (I, p.14) lo cual es cierto pues efectivamente la isla es para él una: “idea, deseo o imagen que aparecen de forma reiterada y persistente y que [...] no puede alejar voluntariamente de la conciencia. Tiene un carácter compulsivo y adquiere una condición penosa y angustiante”. (Instituto Químico Biológico).

Una muestra significativa de esta situación es el párrafo final de la novela donde después de transitar por múltiples ciudades, el narrador reflexiona: “vivir en Paraguachoa no es ya posible para mí, me dije, tampoco en Los Testigos. Pero hay otras islas. Tal vez alguna de ellas la noche y el mar decidan devolverme mis propias sirenas”. (I, p. 154)

En *La otra isla* se verbalizan las percepciones sobre Margarita y otras islas de la región. El maestro Presente Bermúdez dice:

--[...] No se hagan ustedes la ilusión de que afuera al hablar del Caribe hablan de nosotros. Qué va, piensan en Cuba, en Puerto Rico y en Martinica pero no en esta isla. Por muchas razones no lo hacen y es que hasta la geografía conspiró contra nosotros –dijo para cerrar.

--¿Cómo es eso que la geografía conspiró contra nosotros, maestros? – preguntó el alumno.

-- Revisa el mapa – le sugirió. Las islas de Barlovento son como una ristra de chorizos, en media luna, que empieza en el noreste y termina en el sudeste – explicó mientras hacía gráficas sus palabras esbozando un arco con su mano derecha—y separan al mar Caribe del océano Atlántico. Bueno, nosotros somos el último chorizo de esa ristra. Estamos tan abajo que casi no somos Caribe. (LOI, p. 38-39)

Se manifiesta también la dualidad del territorio, en el que conviven la isla-tienda (LOI, p. 40) y la isla-“Atlántida del Caribe” (LOI, p. 40), buena y solidaria. Finalmente, otros personajes no comparten la percepción de estar al margen o de ser ignorados, pues sienten que la participación en otras situaciones y realidades no tiene que ver con la geografía sino con la disposición que se tenga para interactuar e integrarse. (LOI. p. 41 y sig.).

Queda claro que en ninguna de las novelas estudiadas se hace una valoración única de las islas, sino que más bien se presentan diferentes facetas: la isla paraíso terrenal, la isla violenta, la isla-cárcel, la isla-otra, la isla posible, la isla derruida, la isla perdida.

Islas testigos de la historia

La referencia a hechos acaecidos en la isla y recogidos por la historia oficial es un elemento presente en las tres novelas que estudiamos. Nos vamos a referir particularmente a una figura: Cristóbal Colón.

En *Cubagua* encontramos a Colón cuando el narrador introduce una comparación en la que se relaciona al navegante con Leiziaga, el personaje responsable de constatar la posibilidad de extraer petróleo en la isla. Al observar los discos aceitosos en el agua, *“el corazón de Leiziaga da un salto y su alegría es apenas comparable al disimulo de Colón cuando vio allí mismo las indias adornadas con perlas”, y se pregunta qué podría dar a cambio de aquel hallazgo, así como Colón ofreció un plato de Valencia por las perlas que llevaban las indias* (C, p. 26). También se oye una voz infantil que canta: *“las tres carabelas/ las tres carabela/ que Colón tenía:/La Pinta, La Niña,/ y la Santa María”* (C, p. 28).

El narrador-personaje de *Insulas* cede la palabra a otro personaje, Joche, quien es el encargado de contar, de “echar un cacho”, acerca de Cristóbal Colón (I, p. 20-23). Después de explicar, en una versión muy libre, por qué el grito de tierra lo dio Rodrigo de Triana y no Colón, Joche enumera una serie de males que trajeron los conquistadores, a saber, la corrupción administrativa, el nepotismo, el genocidio y la esclavitud. Finalmente, en su picante prosa, Joche identifica a Colón y a sus marinos como los primeros turistas que pisaron tierras americanas:

Anacaona y sus jíbaros aceptaron la invitación que les formularon estos prototuristas para asistir al primer guaguancó que registra la obra del profesor Rui Rua, y confiados en la buena fe de sus anfitriones concurren sin armas, debido además a que para los “salvajes” atender una invitación armados era señal de mala educación. [...] Y así por haber ido a ver a los turistas, Anacaona y sus jíbaros se buscaron la ruina. (I, p.22-23)

Las referencias a Colón en *La otra isla* son una suerte de llamado de atención sobre las valoraciones y la escritura de la Historia y sobre nuestra vinculación con esa Historia:

Colón ni siquiera se dignó a desembarcar en esta isla [Margarita]. Pasó por aquí en su tercer viaje y se conformó con anotar las coordenadas en su bitácora. Por esa falta de disposición el nombre de Margarita no quedó inscrito en los anales de la historia universal y nosotros somos tan bolsas que en 1998 hasta conmemoramos el quinto centenario de ese desprecio. (LOI, p. 37)

Tres novelas y tres referencias al personaje histórico Cristóbal Colón

Hacemos notar su inclusión en los textos como la huella de un hito de la historia regional; no obstante la descripción que se hace del personaje lo aleja de cualquier valoración heroica. En *Cubagua* se resalta su codicia, en *Insulas* se le ridiculiza y se le acusa de ser el origen de una serie de vicios y males sociales, mientras en *La otra isla* se cuestiona el papel que juega en nuestra historia. Valoraciones negativas que se proyectan a otros hechos sociales presentados mediante la superposición de planos temporales en las novelas. El agotamiento de los placeres perlíferos tiene ecos en la explotación petrolera en Cubagua, al tiempo que la presencia colonizadora se reactualiza con la invasión turística que sufre la isla de Margarita.

La isla que se habita

La descripción de la isla que se habita tiene una doble dimensión: natural y humana.

Desde la perspectiva natural, como ya hemos señalado, se focaliza la imagen de la isla en diferentes niveles del texto, la cual es complementada con otros elementos propios de su geografía como las

perlas, el viento, las cuevas, el mar. Si desarrollamos este último tópico, el mar, encontramos que éste penetra las tres obras, es medio de comunicación entre las islas, vía de acceso y de partida, foso que aísla, proveedor de alimentos, espacio de esparcimiento, fuente de energía, espacio de muerte. Hay una suerte de cultura del mar que se desarrolla en estas novelas, donde las diferentes facetas de la vida cotidiana están vinculadas a este elemento acuático. Bien sea por relación de dependencia, de contigüidad o de rechazo, la mayoría de los personajes lo ha internalizado estableciendo estrechos vínculos como el que lleva a Renato Rodríguez a feminizar el elemento que para él será “la mar”.

Desde el punto de vista humano y social, en los orígenes la isla se llena de poblados productivos, actualmente depauperados. Se narra la cotidianidad de los pobladores y algunos hechos que los han ido cohesionando como grupo: rituales religiosos (*Cubagua*), peleas de gallo (*La otra isla*), la llegada del primer avión (*Insulas*).

El espacio natural también es complementado con las embarcaciones, construcciones del hombre para la vida en el medio marítimo y para superar los límites que establece el mar. Destaca igualmente la movilización de personas y grupos humanos en diferentes direcciones, lo que genera encuentros permanentes y contrastes de visiones del mundo. En *Cubagua*, la otredad y la diferencia vienen dadas por las diversas miradas que se posan sobre objetos y situaciones. Diferencias que surgen de la diversidad étnica y de culturas: personajes de origen indígena, conquistadores, esclavos amerindios y africanos. En *Insulas* encontramos nuevamente una suerte de dialogismo que genera miradas y versiones encontradas sobre los hechos. Aquí el narrador-personaje desarrolla una amplia reflexión sobre el racismo cuando visita varias islas de las Antillas, islas-Otras (Guadalupe y Saint-Martin) donde el proceso colonizador generó una conformación social diferente a la de la isla de Margarita. Mientras en *La otra isla* hay un permanente contraste entre las percepciones de Edeltraud Kreutzer, su hijo y su nuera (todos alemanes) y las situaciones que se suceden localmente. A través de la mirada de estos personajes europeos sobre la realidad insular, conocemos más de cerca la realidad margariteña, así como los valores, los estereotipos y los prejuicios que marcan sus opiniones.

A través de descripciones minuciosas sobre el entorno geográfico, donde se destaca la hermosura de la naturaleza y se devela la miseria de los pueblos, las tres novelas apuestan a una ambientación en el terruño insular, y a partir de allí trazan una suerte de horizonte y establecen las fronteras del territorio, acción que les permite desarrollar frecuentemente reflexiones sobre lo que significa ser nativo, extranjero, forastero, turista.

Sin embargo, a pesar de sobrevalorar la procedencia insular, en las tres novelas se reconoce la importancia de establecer vínculos con el exterior. En *Cubagua* se alude a los estudios de Nila Cálice en los Estados Unidos, en *La otra isla* el abogado que lleva la investigación hizo su postgrado en Alemania y algunos personajes narran su participación en hechos de la historia contemporánea (Revolución rusa, concierto de los Beatles), mientras que en *Insulas* nos encontramos con un narrador-personaje, que organiza el relato desde Europa y que, en definitiva, es un ciudadano del mundo que ha hecho del viaje un modo de vida.

Consideraciones finales

La isla de Margarita representada en estas novelas es objeto de diversas valoraciones: como *espacio idílico*, recuperado fundamentalmente a través de la memoria, vinculado a la infancia del personaje-narrador en *Insulas* o a la Historia de los orígenes en *Cubagua*; como *espacio físico y social* desdeñado por la capital cuando se desatienden sus necesidades y algunos nativos con altos méritos (Francisco Rísquez, Francisco Lárez Granados, Luis Castro) son omitidos u olvidados (I, p. 30); como *espacio del estancamiento* por la falta de iniciativa (C), la incertidumbre (LOI), y la resignación (I); como *lugar expuesto al saqueo* por parte de colonizadores y turistas.

Estos diversos rostros de la isla se reducen a tres tendencias bien marcadas: *riqueza natural del territorio, explotación de la isla e inercia de los pobladores*. Cada una de las obras pareciera marcar

un rumbo para la transformación, a partir de un punto común: el arraigo en el terruño y el reconocimiento del origen. *Cubagua* traza las coordenadas de una nacionalidad cuando expone las expresiones de las diversas culturas que se encontraron en la isla, y muestra los hechos históricos acaecidos y su reactualización en una suerte de tiempo circular (extracción de perlas, extracción petrolera); *Insulas* apela al humor para representar escenas de la Historia oficial y a la memoria íntima para hilvanar la historia individual, develando también la existencia de un tiempo circular (plantación, turismo) que deja a algunos personajes sumidos en la resignación e impulsa a otros, como el narrador-personaje, a traspasar la barrera del mar, a viajar en busca de otras posibilidades de vida que superen la parálisis y burlen la muerte. Esa otra posibilidad pareciera estar dada por el conocimiento, por la apertura al mundo físico e intelectual, recordemos las referencias a medios de transporte como el avión y las embarcaciones que llaman al viaje, los desplazamientos que realiza el personaje y su contacto con otros mundos en una actitud de apertura y disponibilidad, los intertextos literarios que se incorporan en diferentes partes del texto y las múltiples referencias a la historia local y de la humanidad. *La otra isla* traza un nuevo mapa del territorio, mediante el recurso de miradas cruzadas que se desprende de la incorporación en la trama de la figura del extranjero que observa y en ese gesto manifiesta también sus valores, al que se suma un narrador que reflexiona y verbaliza los contrastes. Aquí el espacio da cabida a dos islas simultáneamente, por lo que el tiempo no parece circular, como en las otras dos novelas, sino superpuesto. Hay dos islas y cada una posee sus propios códigos lo que genera importantes tensiones, así como una gran incertidumbre a todo aquel que no sepa ante cuál realidad se halla, incompreensión que como sucede a Wolfgang en *La otra isla*, puede desembocar en la muerte.

Corpus

- NÚÑEZ, E. B. (1931/1996). *Cubagua*. Caracas: Monte Ávila/ Dirección de Cultura, Gobernación del Estado Nueva Esparta
- RODRÍGUEZ, R. (1996). *Insulas*. Caracas: Fundarte.
- SUNIAGA, F. (2005). *La otra isla*. Caracas: Oscar Todmann.

Referencias

- COROMINAS, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- DEL PRADO BIEZMA, J. (2000). *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*. Madrid: Síntesis (Col. Teoría de la literatura y literatura comparada, 21).
- GARCÍA, P. (2005). *La Ínsula de Sancho: aventura on-line*. <http://www.aventuraycia.com/?id=458>. Consultado el 13-11-2006.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. París: Editions du Seuil (Coll. Points, Essais, 474).
- INSTITUTO QUÍMICO BIOLÓGICO. (2006). "Obsesión", en *Mediclopedia. Diccionario ilustrado de términos médicos*. España. <http://www.iqb.es/diccio/o/ob.html>. Consultado el 13-11-2006.
- MOLINER, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. 2 vol. Madrid: Gredos.

RESUMEN

El trabajo se propone investigar cómo el exilio tiene varias connotaciones: "expulsar a alguien de un territorio, expatriarse, separación de una persona de la tierra en que vive, persona que vive en el destierro" y plantear cómo se desenvuelve el exilio en unos episodios vividos por los personajes creados por José Donoso en *El jardín de al lado* y Mario Benedetti en *Primavera con una esquina rota*. Los ejes de los relatos se construyen con una base arquetípica, que en *El jardín de al lado* se verifica a través de la casa de allá, la de Chile, la cual adquiere un valor cosmogónico y se formula todo con la ventana para ver hacia fuera y recrearse en la ciudad y los caminos. Es la casa aquella a la que todos queremos pertenecer, la que fue el refugio de la niñez: "cuando yo era pequeño", dice el autor-personaje. Se considera el problema de la identidad nacional que se transforma y se reconstruye desde otras bases, pues el exilio se plantea desde la destrucción de las familias, la dispersión, el desarraigo, hasta la pérdida de la identidad y de las raíces. Primavera con una esquina rota revela un testimonio directo con una experiencia de ocho años de exilio, tiempo suficiente para valorar, apreciar y conocer los problemas del desarraigo en su duración. Se puede verificar la combinación de la ternura, la denuncia y la pasión como arquetipos que desembocan en los problemas de la condición humana y de este modo la primavera, aunque mutilada, servirá de referencia para una salida: el mensaje de esperanza que se desencadena en el invierno con todo su rigor.

PALABRAS CLAVE: EXILIO, IDENTIDAD NACIONAL, DESARRAIGO.

EL EXILIO Y LA NOVELA EN *EL JARDÍN DE AL LADO* DE JOSÉ DONOSO

MARGARITA DUQUE DE MÁRQUEZ

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Comunicación Social

Introducción

Trátese de exilio, destierro, desarraigados, traste-
rrados, desterrados, expatriación, coterrados¹, el tema
del exilio coloca a quien lo sufre en una desvaloriza-
ción del ser humano que lo conduce a un viaje -con
o sin regreso- y cuyas estrategias de vida se entrelazan
en variados resultados: tristeza, sufrimiento, nostalgia,
disociación, desintegración, sentimientos de ansiedad,
dolor, llanto.

Como una salida, los que sufren el exilio se funden
en la esperanza de que es la ilusión una fuente que
junto con el estremecimiento de la injusticia, la duda,
la soledad, el vacío existencial y la lucha permanente,
constituyen los elementos que le llevan hacia un final
en el cual aparece el objeto equipaje que identifica al
exiliado, de cómo tal objeto y personaje se funden en
una dualidad, cuando se pueden unir, porque hay ca-
sos en que el objeto no es parte jamás, es una cosa no
permitida.²

Si observamos la situación real del personaje, tras-
tocado en héroe, en circunstancias de situación límite,
diríamos que se sumerge en una disociación, lo cual le
permitirá superar los recuerdos de los seres queridos,
de los amigos, de su pueblo, su ciudad, sus calles, su
casa, los objetos que le eran cercanos.

1.- Veamos algunas acepciones:

Destierro: Pena que consiste en alejar a una persona de un país:
vivir en el destierro. \ Efecto de estar desterrada una persona. \
Lugar donde reside el desterrado. \ (Fig.) Lugar muy apartado:
tu barrio es un destierro (Larousse, 352); **Desarraigado**, -a,
(adj.): se aplica al que no tiene lazos afectivos, intereses, etc.,
que le ligan al sitio o medio en que vive (Moliner, 909).

En relación con trasterrados y coterrados, en un estudio sobre
La literatura y el exilio Español, se dice que hubo necesidad
de encontrar una palabra nueva que describiese con justeza
esa situación existencial del exiliado: <<trasterrado>>, para
José Gaos; <<coterrado>>, para Juan Ramón Jiménez. Ambos
neologismos se inventaron por separado y sin que mediase
la menor influencia entre la creación de uno y otro, prueba
de que surgían de una vivencia real y de un estado espiritual
compartido, no de un alarde de ingenio, como a veces se ha
dicho (Abellán, 1989: 12) .

En el diccionario del uso del Español de María Moliner leemos:
EXILIO (latín “exilium”) de “exilare”, de “salire”, ver “salir”.
Destierro en especial el impuesto a la persona de que se trata
por las circunstancias de su país y, más particularmente por las
persecuciones políticas.

En el Diccionario de la Real Academia Española “exilio” del
latín “exilium” se define como “separación de una persona de
la tierra en que vive”; en la 1ª acepción, y “expatriación general
mente por motivos políticos” En el Pequeño Larousse ilustrado
“Exiliado” es desterrado y exiliar es desterrar.

2.- Se trata de identificar al equipaje como objeto, cuyo
destino es seguir al exiliado. Sin embargo hay casos en que es
difícil la compañía equipaje-personaje, cuando el que sufre la
acción del exilio es detenido y conminado
a salir violentamente del país.

Acude a la desvalorización de lo pasado y ante la presencia de lo desconocido, lo nuevo, lo vivencial; evade las tristezas, y la desesperación para dar paso a un sistema de relaciones que como lo observaremos en la obra, objeto de este trabajo *-El jardín de al lado* de José Donoso³ -, nos permite indagar sobre el tema del exilio, todo lo cual se refleja en los cambios que los personajes viven y sufren durante el lapso en que se ven inmersos en situaciones de desarraigo y de este modo se percibe cuando leemos: *“el cuerpo es el primero que se acostumbra a los nuevos horarios, a sus nuevas posturas, al nuevo ritmo de sus necesidades, a sus nuevos cansancios, a sus nuevos descansos, no niego haber pasado momentos de desesperación, además de aquellos en que la desesperación incluye sufrimiento físico”* (16).

3.- Donoso, J. (1981) Barcelona: Editorial Seix-Barral, S.A.

El autor seleccionado para el corpus del trabajo, José Donoso, confirma la ideología y estética del exilio al lograr profundizar con su creación cómo se funde en la maraña la actividad del hombre que sufre el exilio, de qué modo se llega a un lugar desconocido para insertarse en un espacio vivencial geográfico que lo obliga a cosificarse y a defenderse de las circunstancias.

El estudio que de la obra revela que hay una particularidad, puesto que el escritor citado sufrió el exilio en el cual se articula una huida y una búsqueda. En el caso de la huida se verifica en el personaje Julio el reporte histórico del hecho cuando abandona Chile a raíz del golpe militar al confirmarlo, y así lo describe: *“perdí mi cargo universitario después de seis días de calabozo porque se me acusó de haber albergado a un joven perteneciente al MIR antes que logran cazarlo”* (144), y dice que se estableció con su mujer y su hijo de diez años en Barcelona, sede de las grandes editoriales españolas y *“sobretudo de Núria Monclús, legendaria capomafia del grupo de célebres novelistas latinoamericanos en ese momento todavía respetados con el mítico nombre de boom, esa literatura con alardes de experimental que ahora interesa poco a las nuevas generaciones que miran más allá del puro esteticismo”* (44).

La época remite al núcleo temático de dictaduras militares y de hechos de violencia que arrojaron a varios países de Hispanoamérica, los cuales generaron situaciones de violencia política, persecuciones,

torturas, encarcelamientos, desaparecidos, con el agravante de que si se salvaron los protagonistas de los citados hechos fue porque se exiliaron.

De manera que al estudiar otros autores que crean la ficción del exilio notamos que hay una búsqueda simultánea, pues corre pareja con la esperanza; huida y búsqueda son contrapuestos, de este modo crean la paradoja que lleva a los protagonistas a un sentido de desesperación. Es el caso de Mario Benedetti, quien lo confirma en su obra *Primavera con una esquina rota*⁴: “es curioso. Cuando uno está afuera e imagina que, por una razón o por otra, puede pasar varios años entre cuatro paredes, piensa que no aguantaría, que eso sería sencillamente insoportable. No obstante, es soportable, ya se ve. Al menos yo lo he soportado. No niego haber pasado momentos de desesperación, además de aquellos en que la desesperación incluye sufrimiento físico” (15-16).

4.- Benedetti, M. (1981) *Primavera con una esquina rota*. Madrid: Alfaguara.

El propósito de este estudio es indagar y descifrar que *El Jardín de al lado* representa una realidad vivida pues el autor crea la ficción a través de Julio y Gloria, su mujer inseparable, como centro del conflicto, además de demostrar que en la historia se entrecruzan planos que manifiestan el devenir. Julio, personaje principal, se exilia circunstancialmente obligado por el destino: “me establecí con mi mujer y mi hijo de diez años en Barcelona” (44), lo confirma con sus palabras.

Significación, tratamiento y vivencias del exilio en *El jardín de al lado* de José Donoso

Estructura de la obra y los personajes

El autor crea el objeto novela, se precisa que vivió y sufrió el exilio, por lo cual nos presenta una biografía novelada parcialmente en *El jardín de al lado*, en la cual el creador ensaya: 1) testimoniar y reafirmar el cambio en su creación narrativa, porque en su obra *Casa de Campo* hay un atisbo de dicha creación; 2) presentar la justificación de un pasado, estancia de ausencia Chilena; 3) aclarar el futuro: vuelta a la patria. Precisamos que en la obra hay tres planos definidos: *Primero*, presentación de la vida de Julio-Gloria; *Segundo*, las vicisitudes políticas de Hispanoamérica y España; *Tercero*, se establecen reflexiones y vivencias de Chile, la patria que los ata. La obra presenta 264 páginas estructuradas en (6) capítulos, cada uno presenta subtítulos que se reconocen por los espacios en blanco. Estudiaremos el contenido de los capítulos y de cómo hay conexión entre ellos⁵. Así por ejemplo en el primer capítulo de *El jardín de al lado* se nos ofrece la reflexión de Julio en relación con Pancho Salvatierra (su gran amigo), quien dirigirá parte de la conducta que la pareja Julio-Gloria asumirá, al ofrecerle el piso (apartamento) para que pasen el verano en Madrid:

A veces compensa tener amigos ricos. No quiero interceder aquí a favor de una adicción histórica y exclusiva, a los Scott Fitzgerald, por esta forma de convivencia. Pero a veces suele darse la venturosa casualidad de que el amigo rico ha sido amigo desde siempre, desde los bancos del colegio, desde las playas y fondos de la adolescencia, cuando el mundo era edénico porque nos proponía aún la tiránica opción de ser, tal vez amados y célebres. Es natural, entonces -puesto que a través de los años el amigo triunfante supo alimentar una generosa relación de simetría con alguien como yo, de circunstancias presentes tan distintas a las suyas-, que fuera moti-

5.- Véase: Pérez Blanco, Lucrecio (1989).
El jardín de al lado o del exilio al regreso.
Cuadernos Americanos
Vol. CCXXXIX Año XL. 192.

vo de regocijo oír, al regreso de esa perturbadora velada en La Cala, la voz de Pancho Salvatierra llamando por teléfono desde Madrid para preguntar algo muy normal:

- Oye, Julito, ¿qué planes tienen para el verano? (p. 11)

El primer capítulo tiene como centro a Sitges, donde está instalada la pareja que protagoniza la acción principal y donde ya aparece otro personaje importante, Bijou, y que sirve de contrapunto a posturas maximizadas.

En el segundo capítulo la acción se emplaza en un nuevo escenario desde el que Julio constatará una situación política en la que no pretende entrar.

En el tercer capítulo se nos presenta otro jardín de al lado, donde se pierden las huellas de la personalidad (el rastro de Madrid).

En el cuarto capítulo se coloca el centro dramático de esta parcial autobiografía.

El capítulo quinto se monta en torno a la lucha por la salvación de Gloria, el desprendimiento del pasado (venta de la casa solariega Roma), el descubrimiento de otro jardín (el Zoco de Tánger) y el mensaje del mendigo que enseñará a Julio el modo de vencer su fracaso.

El capítulo sexto, triunfo del novelista (Gloria, porque es la que ha tomado el puesto de su marido).

La casa simbología de El jardín de al lado y el exilio

Hemos encontrado cómo el objeto casa se convierte en el símbolo de la casa de allá, la de Chile, y lo verificamos siguiendo el mito del Eterno Retorno de Mircea Eliade, quien nos hizo pensar que se trastoca el citado objeto en la imagen al ver y palpar el jardín de al lado como aquél en el cual pasó su niñez, (se refiere a Julio) en esa etapa junto con su madre, su padre y hermanos, (su familia).

La referencia al epígrafe de Constantino Cavafis es una respuesta a ese sentir cuando dice: “donde vuelvo mis ojos sólo veo /las oscuras ruinas de mi vida/ y los muchos años que aquí pase o destruí. / No hallarás otra tierra ni otro mar. / La ciudad irá en ti siempre. Volverás a las mismas calles y en los mismos suburbios llegará tu vejez; / en la misma casa encanecerás”.

Hay una constante, la casa cuyo símbolo es “El jardín de al lado”, es el refugio que adormece sus pensamientos y que lo retrotrae de este presente al pasado. “Uno no vuelve a un país, a una raza, a una idea, a un pueblo; uno -yo por lo pronto- vuelve a un lugar cerrado y limitado donde el corazón se siente seguro” (169). La casa se convierte en un arquetipo, es el modelo de la casa allá en su pasado, la de Chile: “cuando yo era muy pequeño, casi no había más casas que la nuestra por esos contornos, uno de los primeros chalets, como entonces se decía, la calzada de tierra rodeada de potreros donde pastaban las vacas” (169).

Este texto tiene mucho que ver con la actitud del creador como exiliado, si bien es cierto que el exilio aparece cargado de connotaciones políticas, ya que todo exilio es provocado directa o indirectamente por desacuerdo entre el sujeto pasivo del exilio -exiliado o exiliados- y la institución que es causa, un gobierno, una política determinada, una minoría dirigente; según estudios y en la revisión de juicios críticos de José Luis Abellán; él considera además que el exilio tiene implicaciones filosóficas⁶.

6.- Abellán, José Luis (1987). *ob. cit.*

De otra parte hay una insistencia en cuanto al hecho de presentar “la ciudad”, que es siempre la misma, dice el poema de Cavafis; pero hay algo más en esa “ciudad” que debemos advertir: es la integración de la ciudad, los caminos, la casa. Esta trilogía obedece a una cadena sintagmática, los tres pilares de una construcción que debe ir unida pues no hay ciudad sin caminos ni casas; no hay casas sin caminos ni ciudades, por lo tanto forman una unidad. Por esta razón el poema de Cavafis es orientador hacia la creación de Donoso. “El jardín de al lado”, cuya transposición es la *casa*-de allá, la de Chile. Por esa razón al ver por la ventana que es una parte de la casa, ver hacia fuera es recrearse en la ciudad y los caminos; ciudad y caminos son el centro, el eje de la tierra que determina la construcción

de la casa; aquella en la que todos queremos permanecer, la que fue el refugio de la niñez “cuando yo era pequeño” (169).

Por supuesto que la ventana también forma parte del juego arquetípico. Ciudades, casas, caminos y objetos representados como la ventana, responden a ver el conjunto pues en esencia son parte del centro cosmogónico.

En la estructura interna observamos una parcial autobiografía de Gloria y Julio, la cual plantea la búsqueda de la felicidad con el entramado de otras historias (Bijou, Patrick, La condesa).

Podemos confirmar que Julio (personaje central) fracasa en un primer intento al entregar una novela-documento que fue rechazada y así lo expresa: “una novela-documento que, aunque ya rechazada una vez por la formidable Nùria Monclús, yo estaba seguro de poder transformar en una obra maestra superior a esa literatura de consumo” (13) En relación con lo de una obra superior, se refiere a García Márquez, Marcelo Chirihoga y Carlos Fuentes. Concluye en la construcción de una novela-ensayo, porque se plantea que quiere escribir para exaltar el problema humano, el destino del hombre, su felicidad y desgracia y, cómo lo demostramos, Donoso novela su propia biografía, la relaciona con la historia última de su patria y con la tesis de la novela del **Boom**, es una novela ensayo en la cual se precisa que el jardín del hombre no está en el de al lado, sino en sí mismo, en la valiente decisión de aceptar la realidad de su destino: se explica por qué del exilio de Donoso en España y deja amputada la razón de su regreso a Chile.

Considerada en sí misma la creación literaria en *El jardín de al lado* de Donoso, parte de los conflictos y la lucha interior del exilio interior y exterior de la pareja Gloria/Julio con la materialización al recrearse en dos jardines: *uno* el de Madrid como consecuencia de pasar un verano en un piso prestado a Pancho Salvatierra, quien fingió rogarles que se sacrificaran aunque sólo fuera por amistad, aceptando “este veraneo en su casa para cuidar sus plantas, a Myshkin, su perro Pug, y a Irina, su gata siamesa, cuyo colorido hacía juego con el del perro” (16-17). Se crea la necesidad de ver desde el exilio interior, a través de una ventana hacia afuera donde hay libertad y posibilidad de enfrentar cualquier vicisitud

y en el eje de las acciones surge una primera posibilidad, así lo confirmamos cuando en sus reflexiones dice:

Uno sueña con el regreso a su país, abstracción materializada, más que por lo fortuito del lugar de nacimiento, porque el sueño de regreso se refiere a cierta ventana que da a cierto jardín, a un tapiz de verdes entretejidos de historias privadas que iluminan relaciones de seres y lugares; éstos configuran el cosmos que hice nacer en el jardín al que ahora me asomo hace ya más de medio siglo”. (66)

Es aquí donde descubrimos que ese *jardín* también se convierte en un *arquetipo*, es la construcción de una realidad en el cosmos que representa su mundo /del pasado al presente/ con una línea cronológica que se interrumpe permanentemente por *flashes backs* al pasado chileno del narrador. Ese mundo interior está lleno de *esperanzas*, dudas, vacilaciones, sueños; y la *ventana* es la materialización del sueño de regreso; es decir mirar por la ventana, ver por la ventana, ver desde la ventana; abstraerse desde la ventana, es la puerta al cosmos, al mundo, al Axis Mundi, como dice Mircea Eliade⁷, cuando presenta ese eje singular en el que el hombre está inmerso, en su condición humana vacilante, pero real, porque “asomarse” a través de la ventana para ver el “jardín de al lado” es identificarse dentro de ese Axis Mundi, cuya descripción es emotiva y expresiva: “Sí, mi jardín. Olmos, castaños, tilos, un zorzal -o su equivalente en estas altitudes” (65). “Desde el otro dormitorio, el jardín aparece denso como un bosque. Desde las ventanas de la cocina contemplamos *arriates* de flores mezcladas, evidentemente para cortar y poner en búcaros. En el salón, dos ventanas simétricas, desnudas, que describen sólo cuadrados de verdura como si fueran tapices” (67).

7.- Eliade, Mircea. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Emecé

Se trastoca el segundo jardín de al lado, que es el de la proyección hacia la casa paterna y así a medida que se recorre la vista por el jardín de acá -se ve el de más allá en una conjunción de planos, es el jardín de la casa de Chile, como un paralelismo de imágenes:

Parecida a la sombra de las ramas de un jardín de otro hemisferio, jardín muy distinto a este pequeño parque aristocrático, porque aquella era sombra de paltos y araucarias y naranjos y magnolias, y sin embargo esta som-

bra es igual a aquélla que rodea de silencio esta casa en que en este mismo momento mi madre agoniza” (65). “Abro las cortinas de mi dormitorio, entre las hojas que la brisa conmueve, el sol, un segundo brilla directo y me enceguece: bajo el palto del jardín de al lado mi padre ya inválido chasquea sus dedos para convencer al perro que venga a echarse a sus pies, o quizás sea un esfuerzo para llamarme a mí, porque desde su tumba me ve escondido aquí entre las cortinas. Que vaya a cerrarle los ojos a mi madre moribunda, me ruega mi hermano en su última carta desesperada” (71). “Veo desde mi ventana que la mano de mi padre tiembla en su intento de negar, de enfatizar: no te cuentes el cuento, dice, esa no es la razón por la que no vienes a cerrarle los ojos a tu madre”. (72)

El jardín tiene una connotación bíblica cuyo significante es la expulsión -no estamos en el Jardín del Edén- estamos en el exilio y exilio es expulsión y en contraste se observa que el creador de la obra verifica cómo si hubo este Edén “cuando el mundo era edénico -dice- porque no nos proponía aún la tiránica opción de ser, tal vez amados y célebres” (11). Para referirse al amigo rico que ha sido amigo desde siempre “desde los bancos del colegio, desde las playas y mundos de la adolescencia” (11). Panchito Salvatierra quien le ha prestado el piso en Madrid. Hay la materialización de Sitges como infierno contrapuesto a Paraíso. Es el caso perfecto, el hombre *minero* en un lugar donde “por casualidad se ve el sol, la fruta sabe a estopa agridulce, a nadie le importa un carajo lo que le sucede al vecino” (12).

Además de la descripción realista de los grupos humanos que en el verano se desplazan por Sitges, observamos: 1) “las playas abarrotadas de cuerpos densos”; 2) “el atropellamiento de vulgaridad políglota en tiendas de comida y de tabaco y de periódicos siempre agotados”; 3) “el pueblo entero fétido a papas fritas”; 4) “belgas, alemanes, franceses enloquecidos de pasar todo el día tumbados en la arena” (12).

Como consecuencia de la persistencia de la visión del jardín, la novela que Julio tenía que escribir se pierde en la cotidianidad de un amor que crece en la figura de la Condesita -con quien Julio establece una relación erótica. La idealiza y en esa idealización -que corre pareja con su fantasía- transcurren los días y su visión es cada vez más intensa, la ve, la oye, la palpa. “Estoy enamorado de la condesita” (144). “No puedo ocultar que, mentalmente, mientras la observo paso mis manos por esos delgados,

largos muslos pulidos por el sol” (147). “Y así vemos que cuando desaparece el jardín oscuro queda animado durante un rato por su llamita blanca, que revela tanto como es posible, la piel que ha estado dorando durante días, una llamita delgada que baila entre los arbustos antes de desvanecerse” (148).

Así el jardín de al lado se convierte en el *leitmotif*, en una constante que el autor, narrador, escritor repite hasta la saciedad, y que constituye el elemento generador de la construcción de una obra y el triunfo sobre lo que Julio se había propuesto, demostrar que las novelas y los novelistas del **Boom** no eran los más adecuados. Enfrentándose a *Misia Monclús*, que es el personaje símbolo de las casas editoras, que habían rechazado su obra con el pretexto de que tenía que escribir una novela a partir de los seis días en que había estado en la cárcel en Chile. “El jardín esta mañana, es más el reflejo de un jardín en un estanque virtual y manso, que una realidad en sí” (157). “Pero como lo esencial de las cosas bellas es más bien el dolor que causa el hundir sus garras, su tránsito por el jardín tal vez haya constituido un estorbo para mí, y, con su desaparición, el bosquejo ahora vacante, quizás resulta germinativo. Todo es posible en un jardín solitario al que uno no tiene acceso” (158). Se refiere a la creación de la novela, a su inspiración.

La condición humana

El estudio de los seres y sus reacciones, sufrimiento, emociones, pasiones, es un tema que se percibe dentro de la obra de Donoso, objeto de este estudio. Detrás de Julio y Gloria observamos grandes problemas humanos.

La Solidaridad

Es connotativa de la realidad vivida por la pareja. Primero con la presencia de Pancho Salvatierra representa al artista exiliado que instala un nuevo jardín -el de Madrid, luego de haber salido de Chile, hace partícipes a sus amigos de esa felicidad; Julio y Gloria entran al Jardín del Edén, que luego se trastoca en un ambiente conflictivo con la llegada de Bijou y Katty Verini, por sus antecedentes y actitudes, así cuando acompaña a Gloria, cuando entra en el silencio de su depresión, sabe que debe estar con ella. La solidaridad humana de “hoy por ti y mañana por mí”.

El amor

Julio y Gloria se aman a su manera aunque en algunos pasajes se nos ofrece una actitud agria de Julio para con Gloria y de Gloria para con Julio. Hay un triunfo del amor al lograr la concepción de la obra: “para mí lo haces vivir todo porque reconozco los signos cifrados y puedo romper el código; los llenas con una vida que es mi vida” (216).

Se inicia el fragor de una lucha Gloria/Julio en la cual el entorno reviste una peculiaridad; el ambiente crea sensaciones y tormentos que llevan a Julio a criticar la sociedad en que se mueve; hay una dualidad: deterioro del ambiente, deterioro de la parte afectiva de la pareja. En el deterioro del ambiente se mezcla la presencia de costumbres que se practican en el verano en Sitges: “las playas abarrotadas de cuerpos densos”, “el pueblo entero fétido a papas fritas” (12); estas situaciones crean en Julio acri-

tud y odio. El deterioro de la parte afectiva de la pareja corre paralelo a los aconteceres, se establece una constante que une a la trascendencia de existir en el exilio, es el hecho de que para olvidar hay que beber y tomar tranquilizantes.

Se evidencia el hecho de que el narrador-autor-protagonista prepara una novela documento que fue rechazada por Nuria Monclús, personaje símbolo de las editoriales que exigían literatura de consumo, la literatura del boom rechazada por el autor al considerarla un invento, dice: “la sacaron del mundo de la literatura y la introdujeron en el mundo de la publicidad y de la bulla (13).

La amistad

Pancho Salvatierra resulta ser el personaje mecenas, es el amigo-ayudante que conoce y reconoce a su otro amigo. Es así como les presenta la oportunidad de que se instalen en **Madrid** (a pasar tres meses o quizás más) en su apartamento, aludiendo a las delicias del verano en este lugar. “Cuando no hay ni un alma ni un auto, todas las casas cerradas – “No quedan más que porteros, que son el Madrid auténtico, castizo, que a ti como novelista va a interesarte” (16). Pancho lo sabe demasiado inteligente como para engañarlo con las guirnaldas de flores de papel pintado con que decora a sus amigos más incautos (15).

Finge rogarles que “nos sacrificaremos sólo fuera por amistad (...), aceptando este veraneo en su casa para cuidar sus plantas, a Myshkin, su perro pug y a Irina su gata siamesa, cuyo colorido hacía juego con el perro” (16-17).

Cuando se está completamente solo en un país extranjero, la amistad cobra todo su significado -como lo afirmó Mario Benedetti-, un escritor que sufre el exilio, pero que entiende cómo la confraternidad y solidaridad son dos ejes de la amistad pues lleva al sacrificio, al amor. Así, las “plantas”, “un perro” y una gata” son los elementos que protagonizan la amistad.

Controversias

En su condición humana se nota el acercamiento a Gloria a pesar de las ácidas críticas a ella: “llegué desolado al hotelucho cerca de las Ramblas donde nos hospedábamos Gloria y yo. Era noche con luz apagada y en los brazos de mi mujer, hablamos y hablamos y hablamos” (46), reiteración que nos lleva a considerar la situación de calor y confraternidad.

El exilio

El exilio constituye el centro de las meditaciones y reflexiones, así hay una pérdida de *las raíces* de la nostalgia de un pasado, porque “ni tú ni yo somos exiliados” (181), dice. Y al recordar el desarraigo. “Después de veinte años afuera ya no tengo idea de quién es quién en la política chilena” (20).

Al abandonar Chile a raíz del golpe militar, perdí mi cargo universitario después de seis días de calabozo porque se me acusó de haber albergado a un primo perteneciente al MRI, antes de que logran cazarlo, me establecí con mi mujer y mi hijo de diez años en Barcelona, sede de las grandes ediciones españolas y sobre todo de Nuria Monclús. (144)

Pérdida de las raíces -por eso volver a Chile. “Es la tarea principal de nosotros los artistas e intelectuales chilenos en el exilio, conservar viva no sólo la llama de nuestra identidad patria, sino el reconocer, las venas abierta” (52) (Galeano).

“Ni tú ni yo somos exiliados, podemos volver cuando quisiéramos porque no tenemos la L en el pasaporte” (52- 53).

Conclusiones

Considerado el exilio como un proceso en el cual se insertan el ámbito familiar, la vida en pareja, relación padres e hijos, las tensiones que causa una partida forzosa o voluntaria, sociológicamente constituye un desajuste en el ámbito familiar, cuando se deja atrás hogar, amigos, el trabajo, la familia; así como la inseguridad, puesto que hay casos en que la edad requiere una etapa de recoger, de consolidarse, de pronto cambia hacia un efecto contrario, en el cual hay que comenzar de nuevo, es decir: nuevas costumbres, clima, trabajo, vivienda y a veces hasta otro idioma, todo lo cual genera angustia y malestar.

En *El jardín de al lado* se visualiza el problema de los exiliados hispanoamericanos, quienes no vienen ya a Europa atraídos por la fascinación del Viejo Mundo pues vienen porque han perdido su jardín, el de allá, llámese Chile, Uruguay, Argentina, donde los regímenes totalitarios abren un túnel de desterrados y de este modo, se vincula con el realismo, con el otro mundo de la imaginación del creador. Llámese Julio, (Donoso). La presentación auto-biográfica de la pareja (Julio-Gloria), detrás de la cual se esconde José Donoso y su mujer, sirve de torbellino de ideas en los cuales se plantean grandes temas del hombre: soledad/ tristeza/ amor/ confraternidad/ amistad/ sufrimiento, entre otros que sirven para referir la conquista de la felicidad, que está en el descubrimiento y ampliación de su propio destino⁸.

8.- Pérez Blanco, Luciano (1981). En: Cuadernos Americanos, *El jardín de al lado o del exilio al regreso*.

Los exiliados abogan por el regreso para no perder las raíces. El regreso, la vuelta al origen -consecuencia del tema del exilio, se impone como necesidad motivada por el desengaño en torno a un paraíso terrenal -el jardín de al lado.

Razón por la cual el tema del exilio juega una importancia, algunos se refugian en él, parecen que la meta es envidiar el jardín de al lado. Hay un mensaje de un exilio que es el del escritor, no el político, pues descubre que necesita el desarraigo, la huida de su jardín patrio y el refugio en el Viejo Mundo (España) para lograr el triunfo de las letras.

Esa es tu dolencia, Julito -dice Katy-, creer que el mundo va a estar arreglado cuando podás llamar a tus perros desde un banco bajo el árbol de toda la vida. Eso ya no existe, viejo, se acabó, aceptalo. O saltamos todos por el aire con una bomba de treinta megatones, o seguimos siendo los típicos exiliados zarrapastrosos que no tenemos la más puta idea para dónde nos lleva todo este quilombo.

Una constante es el jardín —el jardín de al lado, es parte del exilio: “todo queda vacío. La casa ordenada el jardín de al lado desierto, como un escenario lleno de sombras que ahora, a comienzos de septiembre comienzan a alargarse sobre el pasto” (209).

Referencias

- ABELLÁN, J. (1989). El exilio español en Hispanoamérica. *Cuadernos hispanoamericanos*. La perspectiva del cincuentenario.
- BENEDETTI, M. (1981). *Primavera con una esquina rota*. Madrid: Alfaguara.
- DONOSO, J. (1981). *El jardín de al lado*. Barcelona: Editorial Seix-Barral, S.A.
- ELIADE, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Emecé.
- PÉREZ BLANCO, LUCIANO. (1981). *El jardín de al lado o del exilio al regreso*. Cuadernos Americanos, Vol. CCXXXIX Año XL. 192.

ESPACIO Y NOSTALGIA EN *THE AGÜERO SISTERS* DE CRISTINA GARCÍA

MIREYA FERNÁNDEZ MERINO

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
mireyafernandez2002@yahoo.com*

RESUMEN

La migración desde las islas del Caribe hacia los Estados Unidos ha dado nacimiento a un conjunto de comunidades en la diáspora. Su consolidación se hace evidente a través de una producción artística convertida en caja de resonancia de las experiencias vividas por los diferentes sujetos caribeños en suelo continental. En la literatura, específicamente, observamos la recreación de los espacios que van moldeando la conciencia diaspórica de los sujetos: el lugar de origen, la sociedad receptora, el nacimiento de una nueva comunidad en suelo extranjero. En este trabajo centramos nuestro interés en la representación ficcional de la isla y el sentimiento de nostalgia que despierta. Partiendo de algunos de los planteamientos que hace Svetlana Boyn (2001) sobre el sentimiento de la nostalgia y su papel en la representación del espacio, nos aproximaremos a la novela *The Agüero Sisters* de la autora de origen cubano Cristina García, para analizar su representación en el imaginario de la ficción y los sentimientos que despierta en los personajes.

PALABRAS CLAVE: ESPACIO, NOSTALGIA, CRISTINA GARCÍA, CUBA, LITERATURA DIÁSPORA CARIBEÑA.

Diáspora, nostalgia y espacio

Las últimas décadas del siglo XX fueron testigos de una nueva explosión literaria en el continente americano, esta vez en su latitud norte. El mercado editorial de Estados Unidos encontró un filón en las obras escritas por las llamadas minorías étnicas. La migración de miles de personas desde diferentes países del planeta hacia ciudades como Nueva York, Los Ángeles, Miami, ha dado origen a una literatura cuyos temas oscilan entre la nostalgia por el lugar de origen y los problemas sociales que enfrentan los emigrantes al llegar a suelo norteamericano, como el prejuicio y la exclusión. Parte de esta migración arriba al continente desde las cercanas islas del Caribe. El desplazamiento de cubanos, haitianos, puertorriqueños, dominicanos, barbadienses o jamaicanos no es un fenómeno reciente. Ya en el siglo XIX, luego de la abolición de la esclavitud, la nueva clase obrera, conformada en su mayoría por los antiguos esclavos y sus descendientes, emprendieron viaje hacia las ciudades de Estados Unidos en búsqueda de trabajo y un futuro más prometedor que aquel que se vislumbraba dentro del espacio insular. Posteriormente, en el siglo XX, la migración aumenta, haciéndose más evidente a partir de la segunda mitad de la centuria. Su consolidación en el continente ha dado origen a las llamadas diásporas caribeñas.

Una de los rasgos que caracteriza a las diásporas es la importancia que cobra la representación del lugar de origen. Sea un territorio con fronteras específicas, como los países europeos para sus emigrantes, o creado por la imaginación como lo fue durante mucho tiempo la tierra prometida para los judíos, la imagen espacial congrega al grupo y le brinda un sentido de pertenencia dentro y por oposición a la sociedad receptora (Safran, 1991, Scheffer, 2003). La separación forzada o voluntaria alimenta el deseo de una vuelta al hogar, a ese homeland, que tan bien sintetiza el término en inglés. Así como la nación es una comunidad políticamente imaginada, inherentemente limitada y soberana, siguiendo lo planteado por Benedict Anderson, (1993:23), así las diásporas se autodefinen por su capacidad de reproducir y conservar en la sociedad receptora las costumbres y tradiciones del lugar de origen; en otras palabras, por fijar los límites y enfatizar la diferencia. La sensación de extranjería que acompaña

a los emigrantes en suelo ajeno alimenta la necesidad de aferrarse a lo conocido y establecer distancia frente a ese otro modo de estar en el mundo que observan a su alrededor.

La nostalgia se convierte entonces en una de las respuestas comunes a la distancia y el desplazamiento. Ese sentimiento, considerado el mal de los tiempos modernos, despierta en el ser humano emociones contradictorias. La añoranza impulsa la empatía con los otros, al mismo tiempo que establece una distancia frente a esos mismos seres en el momento que se busca reparar la nostalgia con la pertenencia. La etimología de la palabra encierra y explica la paradoja. *Algia* es la emoción compartida, mientras que *nostos*, el retorno a casa, es lo que divide. En su estudio sobre la presencia de este sentimiento en la cultura moderna, Svetlana Boym (2001) señala los peligros que encierra la nostalgia cuando las personas tienden a confundir el hogar actual y el imaginario, creando en casos extremos, un espacio fantasmagórico, en cuyo nombre se está dispuesto a matar y a morir (XVI). Su análisis del término permite distinguir dos tipos de nostalgia: la restaurativa y la reflexiva. La primera enfatiza el *nostos* e intenta una reconstrucción transhistórica del espacio perdido. No se reconoce en ese sentimiento sino que se asume como verdad y tradición que deben ser protegidas. La segunda desarrolla el *algia*, la emoción en sí misma, insiste en sus ambivalencias y pone en duda la verdad absoluta. La nostalgia restaurativa encuentra su representación a través de dos tramas principales, el retorno a los orígenes y la conspiración. La nostalgia reflexiva no sigue un solo argumento sino que explora las maneras de habitar varios lugares a la vez, e imaginar diferentes zonas temporales. (XVIII).

Esta doble caracterización de la nostalgia y sus diferentes modos de representación ofrece una perspectiva renovada desde la cual acercarse a la producción literaria de las distintas comunidades caribeñas en la diáspora, en especial, a las obras de los escritores de origen cubano. Su condición de exiliados los diferencia de otras comunidades caribeñas como los puertorriqueños, dominicanos o jamaquinos. La imposibilidad de volver de manera definitiva a la isla contribuye a su idealización y a la exaltación del sentimiento nacionalista expresados en la necesidad de representar la “esencia cubana” y de reproducir en suelo estadounidense el espacio original. El tema de la identidad definida en función de la isla

imaginada por muchos y experimentada sólo por aquellos que han nacido y crecido en ella, es tema de discusión dentro de la comunidad y, en consecuencia, de la literatura que nace en su seno.

La crítica en los Estados Unidos ha diferenciado la creación de esta diáspora en dos grandes conjuntos: la llamada literatura del exilio que designa aquella producción que mira y describe con nostalgia el lugar de origen, atribuida generalmente a los emigrantes de la primera generación que llegan a la sociedad receptora ya adultos y con una trayectoria literaria consolidada; y la denominada literatura étnica que nace con la generación que arriba durante su infancia a suelo continental o que nace en su territorio y cuyo interés se centra en temas sobre la identidad y el conflicto social dentro de la sociedad norteamericana. Si bien esta clasificación ha sido cuestionada por algunos críticos al considerar que las obras de estos últimos desmienten la división tajante entre la presencia de la nostalgia o la ausencia de ella en la escritura (Caminero-Santangelo, 2000), la controversia pone de manifiesto la importancia que cobra el espacio y su representación dentro de la comunidad. La producción literaria de los cubano-americanos y su relación con una u otra forma de identificación nacional es fuente de tensiones entre los diferentes grupos que reclaman para sí la imagen de la isla y sus diferentes manifestaciones dentro de los Estados Unidos (Ween, 2003: 127).

Una de las escritoras de origen cubano que ha despertado el interés de la crítica es Cristina García. Su primera novela *Dreaming in Cuban* (1992) -nominada al National Book Reward- le abre las puertas y el reconocimiento del mundo editorial. Su obra se asoma a la historia reciente del pueblo cubano: la revolución, el exilio, las diferencias ideológicas y su consecuencia, la desmembración de la familia. En su segunda novela *The Agüero Sisters* (1998) la autora profundiza la herida social y la tragedia familiar de ese pueblo a través de la historia de las hermanas Constanca y Reina Agüero. En su estudio sobre la receptividad que ha tenido la obra de esta autora, Lori Ween (2003) destaca los retos que enfrenta García y otros escritores del mismo origen al momento de representar la imagen de la isla y de la cultura cubana, dadas las diferencias que existen entre los habitantes de la ínsula y los de la diáspora, así como aquellas que nacen en el seno de la propia comunidad en el exilio:

Authors like García, who writes her novels in English as she translates Cuban-American culture for an audience primarily unaware of the intricacies of Cuban history, deal with issues such as the impossible contradictions inherent in the desire to return to a singular and unchanging place of origin, the invention of an acceptable community story that reflects the multiplicity of political and social Cuban stances, and the tension that surfaces between a search for an authentic image and the inevitable forces of creativity and change within any successful translation. Any idea of originary culture and real Cuban (or Cuban- American) identity is especially complicated by the physical and psychological distance between Cuba and the United States, and by the difficulty in achieving a dialogue between the two nations. (127)

[Autores como García -quien escribe sus novelas en inglés y traduce la cultura cubano-americana a una audiencia que desconoce los entretelones de su historia- deben lidiar con las contradicciones inherentes al deseo de volver al lugar original, singular e invariable, la invención de una historia aceptable de la comunidad cubana que represente la multiplicidad de instancias políticas y sociales, además de las tensiones que surgen entre la búsqueda de imagen auténtica y las fuerzas inevitables de la creatividad y el cambio dentro de todo intento de traducción. Cualquier idea de cultura originaria y de identidad cubana (o cubano-americana) real se complica por la distancia física y psicológica entre Cuba y los Estados Unidos, y por la dificultad de lograr un diálogo entre las dos naciones]

Ante las presiones de una comunidad y de una crítica literaria de profundo sentido nacionalista cuyos voceros tratan de imponer su propia representación del espacio y del sentir cubano, la obra de Cristina García responde reconociendo la pluralidad que caracteriza a la diáspora. En su segunda novela, la autora sigue la tradición de dibujar la nación desde la lejanía, propia de los poetas fundadores del siglo XIX. La ansiedad por el lugar de origen se ve plasmada en el deseo de representar el encuentro con la naturaleza cubana, imaginado a manera de un viaje iniciático en búsqueda de un tiempo pasado o del paraíso perdido (Méndez Rodenas, 2001: 395). La representación nostálgica, sin embargo, no busca en esa vuelta a los orígenes su restauración. El sentimiento conjuga en la novela la añoranza y el pensamiento crítico, propio de la nostalgia reflexiva, alejándose de la verdad absoluta y privilegiando la meditación sobre la historia y el paso del tiempo.

La isla de la ficción

La representación del espacio en la novela se construye a través de la mirada de los diferentes personajes. El relato encierra y reúne la perspectiva de cada uno de los actores principales de la historia: el padre, Ignacio Agüero; las hermanas, Constanza y Reina, Dulce Fuerte, la hija de esta última. Desde diferentes tiempos y lugares se va configurando discursivamente la descripción de la isla. La historia familiar se entrelaza con la historia social y, sobre todo, con la historia natural del espacio insular, para ir revelando los cambios y transformaciones que sufren tanto la naturaleza como los seres humanos.

La polifonía narrativa, sin embargo, no palidece la importancia que cobra en la novela la voz que revela sus verdades y misterios. La narración de Ignacio Agüero es el hilo que conduce a través de los oscuros pasadizos que conforman la trama ficcional. En el plano de la historia, el relato del padre detalla el deterioro del paisaje y las causas que conducen a la posterior desmembración familiar. En el plano del discurso, la voz del personaje asume el tono del científico en ese legajo de papeles, mezcla de cuaderno de notas y diario íntimo, donde va dejando nota de las maravillas naturales como de la compleja condición del ser humano.

La historia de Ignacio Agüero se instaura como relato primario que abre y cierra la novela, intercalándose a lo largo de la narración con las historias de los otros personajes. La estructura urobórica alerta sobre el contenido mítico que será narrado, paradójicamente, desde la mirada del biólogo. El prólogo ubica al lector en lugar y fecha precisos: el 8 de septiembre de 1948, en la ciénaga de Zapata. El científico y su esposa Blanca se encuentran en una expedición en busca de una rara clase de patos para engrosar la colección de un museo en Boston. La pareja son expertos naturalistas que han catalogado el esplendor de la flora y fauna de Cuba y contemplado la extinción paulatina de las especies. Es mediodía y la ciénaga se encuentra sometida por un sol inclemente y un calor opresivo. La luz enceguece y ejerce un efecto hipnótico sobre aquellos que la visitan. La descripción del lugar preludia la tragedia. Súbitamente, cerca del rostro de la mujer aparece una hermosa y rara especie de colibrí.

Blanca voltea para alertar a su marido y descubre que ya éste mira y apunta el arma en su dirección. El disparo asusta a los caballos que se arrojan a las aguas de la ciénaga para hundirse en ellas. El cuerpo de la mujer se desploma de manera violenta. Ignacio Agüero espera hasta el atardecer para trasladar el cuerpo de su esposa hasta la villa más cercana.

La narración se inicia entonces con la muerte de la mujer y el misterio que la rodea. La ciénaga, uno de los lugares de la isla reconocido por la riqueza de especies, es el espacio escogido como marco de la tragedia. La ficción dialoga con los relatos míticos que describen un espacio natural mancillado por el crimen. El asesinato de la madre representa el pecado original que lleva a la pérdida del paraíso. Mujer y naturaleza se encuentran imbricadas desde las primeras líneas. La escritura va a conjugar lo simbólico de la escena con la explicación de la historia en la voz del personaje que ha cometido el crimen. El relato de Ignacio Agüero está marcado por los pasos del método científico: observación de la naturaleza y de los seres, la descripción de los detalles, la interpretación de los hallazgos. El discurso de la historia natural es el elegido por Cristina García para representar el viaje a la semilla en búsqueda de las causas que expliquen el misterio que ha dado origen al destierro y la dispersión.

La escritura va a marcar esta escogencia apropiándose de algunos de sus rasgos. Como si fuera un libro de biología, cada uno de los capítulos narrados por Ignacio Agüero lleva por título el nombre de una especie animal, sea la denominación científica o el nombre común usado para su designación: *siguapa stygian*, *tree ducks*, *the leatherback*, *the nature of parasites*, *rarae aves*, *the world's smallest frog*, *the andaraz*, *owls of oriente*, *the hummingbird*. La descripción de algunas de ellas enriquece la narración enfatizando el afán científicista que asume la escritura:

“*Tedarina murina*”, I said. “They’re the best fliers on the island. I wanted to tell Teresita that the bats were the second most plentiful in Cuba after *Molossus tropidorhynchus*, that they occupy much the same position among their kind as swifts do among birds, that their long, narrow wings row through the air so rapidly that the bats oscillate from side to side, that their habitat extends to Jamaica, Santo Domingo, and Puerto Rico. (91)

[“*Tedarina murina*” dije. Son los mejores voladores de la isla. Quería decirle a Teresita que los murciélagos eran la segunda especie más numerosa en Cuba, después de la *Molossus tropidorhynchus*, que ocupaban entre los

suyos la misma posición que los vencejos entre las aves, que sus largas y estrechas alas cruzan el aire tan rápidamente que los murciélagos oscilan de un lado a otro, que su habitud se extiende hasta Jamaica, Santo Domingo y Puerto Rico]

El recurso del nombre se prolonga en la enumeración de los lugares que el naturalista visita en sus viajes de expedición por el territorio insular. El golfo de Batabanó, la Isla de Pinos, Sierra Maestra y el pueblo de Jiguaní, la ciénaga de Zapata así como las ciudades de Pinar del Río y La Habana, lugares donde nace y estudia el personaje. La geografía del país se dibuja a partir de esos referentes. El sujeto familiarizado con la isla reconoce los nombres y con ello los espacios como reales. La ínsula de la ficción se convierte ante sus ojos en la isla de Cuba. El contrato de verosimilitud se cumple y el lector, inclusive aquel que desconfíe de la cubanía de la escritora y su capacidad para dibujarla no podría negar la autenticidad de los nombres y, en consecuencia, de la representación del espacio insular. La autora ha hecho suya la afirmación “nombrar es conjurar”, pues de todos los elementos lingüísticos, es éste el de más alto valor referencial para crear la ilusión de realidad. El nombre propio de una ciudad, como el de un personaje, es un centro de imantación semántica en el que convergen toda clase de significaciones arbitrariamente atribuidas al objeto nombrado. (Pimentel, 2001: 29). Si a este recurso estilístico se suma otro elemento presente en la novela, la intertextualidad, la descripción de la isla se acerca a la mimesis en su sentido primario y con ello se amplifica el efecto de realidad.

El interés de Cristina García en la historia natural de Cuba ha conducido a la escritora al descubrimiento de la obra del naturalista norteamericano Thomas Barbour profesor de Harvard en cuyos escritos se narra su amplia experiencia como biólogo y el impacto que produjo en él su primera visita a Cuba a comienzos del pasado siglo. El trabajo de Méndez Rodenas (2001) muestra el juego intertextual entre la novela de esta autora y la segunda obra del biólogo *A Naturalist in Cuba* (1945). Nos interesa de este trabajo crítico uno de los detalles que se menciona acerca de la obra del científico:

A pesar de ser un tanto ecléctico, combinación de relato de viajes, compendio científico, autobiografía, y “cuaderno de notas” (field notes), *A Naturalist in Cuba* ha servido a García de gran utilidad para el re-descubrimiento de los orígenes y la ensoñación de la isla. (Méndez Rodenas, 2001: 416)

El comentario de Méndez Rodenas sobre la obra muestra que la relación intertextual no sólo abarca la recreación de Thomas Barbour en el personaje ficcional del doctor Forrest en la novela, o la apropiación y reescritura de ciertos pasajes de su viaje. La vinculación podemos extenderla a la organización del discurso del personaje que es a la vez, una combinación de cuaderno de notas, relato mítico, de viajes, autobiografía; páginas enterradas en la vieja casona de la familia de Blanca Agüero, que Constancia, la hija mayor, recupera al final del relato. La narración de Ignacio, el tono objetivo de su discurso, sustenta y envuelve la ficción que oscila entre la precisión científica y el mito, para describir la historia natural de la isla y la historia de de la familia Agüero.

El espacio se describe como un paraíso que comienza a perderse con la llegada del conquistador español y todo aquello que arrastra consigo: animales, plagas y enfermedades. La isla, desde la mirada de la pareja de científicos, hubiera sido el sueño de todo naturalista. La frase: “Why, then, had so much been sacrificed to successive waves of settlers and the spreading monotony of sugarcane fields?” [¿Por qué se ha sacrificado tanto ante las sucesivas oleadas de colonizadores y la monotonía de las plantaciones de azúcar?] (García, 1998: 4) señala la transformación de la ínsula por la acción humana en diferentes momentos de su historia. La referencia a las plantaciones de azúcar y de tabaco reaparece a lo largo del relato cuando Ignacio Agüero, en sus diferentes expediciones, observa la destrucción del entorno natural a favor del desarrollo industrial. La naturaleza se retrae y preserva sólo en regiones remotas. El científico destaca las altas montañas de la provincia de Oriente y la ciénaga de Zapata como refugios naturales.

La nostalgia cobra forma a través de la mirada del naturalista. Como biólogo busca preservar las especies, inclusive aquellas en peligro de extinción de la única manera que es posible para un científico de su época: disecando sus cuerpos. Agüero justifica la muerte de los animales en nombre del progreso científico: “One simple had to kill a creature to fully understand it.” [“Uno simplemente tenía que matar el espécimen para estudiarlo en su totalidad”] (García, 1998: 150). La afirmación se convierte en sentencia cuyo efecto trasciende el reino de animales y plantas. La voz del personaje, recordemos, recrea con el mismo tono la tragedia familiar, el asesinato de su esposa.

Ignacio Agüero desanda igualmente los pasajes de su vida para dar a conocer los hechos que conducen hasta la escena del crimen. Su llegada al mundo está signada por la presencia de una *siguapa stygian*, una lechuza que contempla el alumbramiento de la madre. El ave es un signo de mal agüero de acuerdo al saber popular que le adjudica el poder de robar el alma de las personas cuando realiza sus recorridos nocturnos. La visión del ave durante el día intensifica la mala suerte. La madre busca alejarla, sin éxito. Es sólo en el momento en que da a luz y la placenta arrojada, que la lechuza se lanza sobre ella y emprende vuelo. En su huida recorre el pueblo que celebra la visita del presidente Palma y sobre ellos esparce restos del órgano y una lluvia de sangre que aterroriza a la multitud. Curas y santeros llegan a la misma conclusión al interpretar el hecho: “the island was headed for doom” [fuerzas funestas dirigen la isla] (García, 1998: 30).

El mal augurio marca de manera simultánea los destinos de la naturaleza y del personaje. En el caso del científico, es a partir del momento en que Blanca Mestre entra en su vida cuando la fatalidad comienza a florar a su alrededor. Belleza y misterio son los epítetos que mejor describen a la joven. Ignacio logra conocer muy pocos detalles de su esposa. Eugenia Mestre Sejourné, la madre, descendiente de colonos que llegaron desde Haití tras la revolución, muere cuando Blanca tiene apenas cinco años. El extraño accidente donde pierde la vida, la convierte ante los ojos del pueblo en una especie de mártir o bruja cuyo fallecimiento era celebrado cada año con misas y ceremonias ofrecidas en su nombre. El padre construye en su honor un sarcófago de estilo antiguo para guardar sus restos, que descansan bajo la ventana de la habitación de la niña. Blanca, por su parte, se convierte en una joven cuya presencia en palabras de Ignacio “stirred people, although it did not induce them to get close to her [atraía a la gente, pero nos los impulsaba a acercarse] (García, 1998: 182).

A lo largo de su relato, el científico da cuenta de los incidentes que rodean la convivencia con la joven y los cambios que se producen en ella luego de la luna de miel, tras haber sido picada por un animal desconocido. La joven se niega a hacer el amor con su marido, sólo bajo corrientes de agua natural accede a tal petición; tras el embarazo, se entrega de manera compulsiva a su trabajo, para asumir

por último, una actitud errática que la lleva a encerrarse en una habitación de la casa, imaginando que la lluvia la cubre, pese a cobijarse bajo docenas de paraguas. Luego de dar a luz, cae en un mutismo impenetrable, para desaparecer a los pocos meses, dejando a Ignacio sólo con su pequeña Constanca. Transcurridos tres años de ausencia, la joven regresa una noche de lluvia, golpeada, y en un avanzado estado de gravidez. Al tiempo, nace Reina, un bebé de piel morena. El rechazo de la madre hacia su primera hija obliga a Ignacio Agüero a dejar la niña al cuidado de la familia de Blanca. Pese a acceder a sus requerimientos, el científico no logra complacer a la joven ni despertar en ella el deseo y el amor esposa.

El breve resumen dibuja la imagen de la esposa como una mujer cuya belleza y misterio despiertan el interés del joven científico. La joven es a los ojos de Ignacio una rara ave, un extraño espécimen que languidece a su lado. El relato del científico dibuja tanto su admiración por el mundo natural de la isla como por la mujer que ha convertido en su esposa. Mujer y naturaleza asumen un mismo rol protagónico dentro de la historia. Ambas atraen su interés, ambas son un misterio a develar. La novela cierra sus páginas retomando la escena inicial narrada en el prólogo, sólo que esta vez es la voz del protagonista quien cuenta los hechos de aquel día:

I did not plan what happened in the Zapata Swamp. You must understand this. One moment, my wife was standing at the edge of the morass, wiping a wisp of hair from her cheek. The next, a most extraordinary bird hovered into view. It trembled in the air above Blanca's helmet, between the limbs of a hammock tree. A glittering jewel, no bigger than the tip of my thumb.

I do not recall taking aim, only the fierce recklessness of my desire, the press of the twelve-gauge shotgun against my shoulder, the invitation of the bird itself. I moved my sight from the hummingbird to Blanca, as if pulled by a necessity of nature. (García, 1998: 299)

[No planifiqué lo sucedido en la ciénaga de Zapata. Deben creerlo. En un momento, mi esposa estaba parada al borde del cenegal, apartando de sus mejillas un mechón de pelo. Al siguiente, la más extraordinaria ave aparecía ante la vista. Se agitaba en el aire sobre el casco de Blanca, entre las ramas de un arbusto. Una joya resplandeciente, no mayor que la punta de mi pulgar.

No recuerdo haber apuntado, solo la fuerza temeraria de mi deseo, la presión de la escopeta de doce calibres contra mi hombro, la invitación del pájaro en sí misma. Moví mi vista del colibrí a Blanca, como impulsado por una necesidad de la naturaleza.]

La historia de Blanca reproduce de manera simbólica la historia de la isla. Su belleza y misterio atrapa al joven científico a semejanza de las especies que estudia y busca preservar ante su extinción. El resultado es el mismo. La frase final de la cita revela la imagen yuxtapuesta: ave y mujer se convierten en un mismo objeto. El científico ha disparado y con ello la justificación de Ignacio Agüero a su trabajo como naturalista y a su amor por Blanca: matar y conservar el espécimen para su preservación.

La nostalgia reflexiva y el discurso narrativo

La representación de la nostalgia en la novela de Cristina García ha tomado un rumbo poco ortodoxo dentro de la escritura. La añoranza por el lugar de origen, en este caso la isla caribeña de Cuba, se aleja del tono sentimental que suele acompañar la evocación para apropiarse del formalismo del discurso científico, de manera particular, la historia natural, y describir la transformación del espacio. La emotividad es sustituida por la descripción científica: una enumeración de especies, de aquellos rasgos que hacen de ellos especímenes únicos, reconocidos en los círculos del saber natural, sustituye a los recuerdos salpicados de epítetos sentimentales. El nombre científico de los ejemplares unido a aquel que designa los diversos lugares de la isla se convierten en sello de autenticidad. Los lectores no pueden negar la existencia de estas especies. La verosimilitud del relato descansa sobre los cimientos de la verdad divulgada por la ciencia. Cristina García apela al juego intertextual como instrumento creativo, pues la apropiación de ciertos pasajes de la obra del biólogo Thomas Barbour, es el camino que elige la autora para lograr ese efecto de realidad necesario en la creación ficcional.

El espacio de la isla se dibuja así a través de la visión acuciosa de Ignacio Agüero quien investido de la autoridad que le da el conocimiento de la ciencia, analiza con objetividad el deterioro del espacio natural y la desaparición de las especies. Su historia, sin embargo, no sólo revela la pérdida de aquel paraíso descrito por los conquistadores y siglos más tarde por los científicos; abre también el conocimiento a la tragedia familiar que ha marcado la vida de las hermanas Agüero. Los papeles enterrados, asumen también la función de discurso autobiográfico. El personaje da a conocer sus sentimientos y flaquezas, su vida junto a Blanca Mestre, la pasión y la locura que rodea su relación. La descripción de los acontecimientos revela los límites de la mirada del científico para dar respuesta a la condición humana. El diario o cuaderno de notas se asemeja a los manuscritos sagrados que encierran la explicación a los misterios. En este caso, el origen de la separación familiar.

La escritura de Cristina García transita los caminos de la nostalgia, pero en lugar de restaurar el lugar original, recuerda su deterioro; en vez de recrear un pasado armonioso en la isla, revela las heridas familiares que acompañan las diferencias políticas e ideológicas y asumir con ello las contradicciones que afloran dentro de la comunidad. El relato del personaje de Ignacio Agüero sirve a este propósito. De esta manera, la autora consolida su espacio dentro del universo creciente de escritores de origen cubano en los Estados Unidos, más allá de las visiones puristas de la crítica.

Referencias

- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOYM, S. (2001). *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.
- Caminero-Santangelo, M. (2000). Contexting the Boundaries of Exile Latino/a Literature. *World Literature Today*, 74 (3), 507-517.
- García, C. (1992). *Dreaming in Cuban*. New York: Ballantine Books.
- _____. (1998). *The Agüero Sisters*. New York: The Random House.
- Méndez Rodenas, A. (2001). En búsqueda del paraíso perdido: La historia natural como imaginación diaspórica en Cristina García. *MLN* 116, 392-418.
- Pimentel, A. (2001). *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI.
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myth of Homeland and Return. *Diaspora* 1(1), 83-99.
- Sheffer, G. (2003). *Diaspora Politics, At Home Abroad*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ween, L. (2003). Translational Backformations: Authenticity and Language in Cuban American Literature. *Comparative Literature Studies*, 2 (4), 127-142.

RESUMEN

Si acaso es cierto que la globalización le impone a la antropología la interculturalidad como nuevo objeto de estudio, y la interdisciplinariedad como nueva herramienta de análisis, entonces todas las demás disciplinas deberían re-evaluar sus respectivos protocolos con la idea de comprobar si merecen algún cambio equivalente, ya que la globalización las cruza a todas (García Canclini 2004). En este trabajo me encargo, en primera instancia, de considerar si tal cosa tiene sentido para la disciplina literaria, a partir de la película *Crash*. Luego discuto brevemente los casos de estudios del Doctorado en Humanidades de la Universidad Central de Venezuela y la última convocatoria de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, que muestran las virtudes y limitaciones de la interdisciplinariedad. Como conclusión propongo que lo que podríamos llamar "interliteraturidad" equivale al colapso de la disciplina literaria como tal.

PALABRAS CLAVE:

LITERATURA, INTERCULTURALIDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD, GLOBALIZACIÓN.

INTERLITERATURIDAD, GLOBALIZACIÓN Y DISCIPLINAS: *CRASH* Y LOS ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS

VICENTE LECUNA

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
vicentelecuna66@yahoo.com

Los choques culturales de la globalización

En la película *Crash* (Haggis, 2005) los protagonistas enfrentan toda clase de conflictos: étnicos, sociales, religiosos, generacionales, sanitarios, lingüísticos y de género, que se solapan unos sobre otros sin ton ni son, aparentemente. Negros contra blancos, chicanos contra persas, chinos contra chinos, policías contra ladrones, ricos contra pobres, musulmanes contra cristianos, viejos contra jóvenes, sanos contra enfermos, angloparlantes contra hispanoparlantes, hombres contra mujeres.

Los Ángeles, la escena donde ocurren los hechos, parece en esta película más o menos cualquier ciudad globalizada en la que distintos grupos comparten, a duras penas, el mismo espacio. Creo que no es casual esa locación. Los Ángeles, como muchas ciudades como Caracas, no tiene centro, o digamos, no tiene un sólo centro. Es como un rizoma (Deleuze y Guattari, 1987), como una escultura de Gego (1996), o como la ciudad de *Blade Runner* (1982) y tantas otras de ciencia ficción. En ellas suponemos que hay un orden, pero éste no es visible. No es radial, por ejemplo. Ni mucho menos arbóreo. Tampoco es un damero. La figura del Estado, en todo esto, luce desdibujada. No parece haber ningún ente rector que regule las relaciones humanas, más allá de la represión policial que aparece como única manifestación del Estado, de vez en cuando, cuando hace falta. Las relaciones humanas, más bien, se dan en una especie de caos que a veces conduce a la tragedia y a veces a la comedia, siempre por suerte, por casualidad, no por voluntad ni teleología. Por ejemplo, el joven policía de *Crash* que quiere ser bueno, que no cree en los prejuicios raciales, que no se quiere corromper, termina siendo el asesino de un protagonista negro, precisamente por prejuicio, porque le toca la mala suerte de tener que sucumbir ante un prejuicio en un momento dado. En fin: nadie es bueno ni malo todo el tiempo en *Crash*. A veces sí, a veces no. La noción de deber resulta relativa, así como la de culpa. ¿Quién es el enemigo? ¿Quién representa el mal? Todo esto puede ser cierto. Sin embargo hay una excepción: el joven cerrajero hispano, que nunca se deja llevar por los prejuicios.

Crash, por todo lo que acabo de decir, parece una película de tesis, igual que esas novelas de tesis. Parece querer demostrarnos que en la sociedad globalizada hay un novedoso contacto directo,

cotidiano, intenso y problemático entre distintos grupos humanos, y que no sabemos muy bien cómo entender esta nueva situación posnacional. No sabemos, por ejemplo cómo es la moral de esas nuevas relaciones, si es que acaso la hay, más allá de la tolerancia. Ya que estamos montados unos arriba de otros, tenemos que tolerarnos. No nos queda otro remedio. Volveré sobre esto más adelante.

Aunque las naciones nunca hayan sido homogéneas, estables, unificadas, con territorios inamovibles, monolingües, con una sola religión, con un solo grupo étnico, sí quisieron imaginarse de esa manera. Los himnos, las gestas épicas nacionales, las gramáticas, las historias literarias, las historias del arte, los manuales de comportamiento dan cuenta de la imperiosa necesidad de las naciones de sentirse uniformes y a la vez distintas a las demás. Puras. Eternas. Esta necesidad de identidad y a la vez de diferenciación está muy bien relatada en los trabajos de Edward Said, sobre todo en *Cultura e imperialismo* (1994), y de Benedict Anderson, sobre todo en *Comunidades imaginadas* (1983). Para el caso local venezolano, la reciente publicación de la colección de trabajos *Nación y Literatura: Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana* (2006) da cuenta, entre otras cosas, de ese afán unificador particular. El trabajo de Beatriz González Stephan publicado en esa colección “¿Cómo dejar de ser tropicales? Negociación de los estilos modernos en las exposiciones universales: la primera exposición venezolana” es particularmente iluminador, entre otras cosas porque González ha dedicado buena parte de su carrera académica al tema. *Crash*, como es obvio, ya no trata de ese eso. Ya no es un registro de la lógica que gobierna una comunidad determinada, como puede leerse buena parte de la literatura y el cine moderno, no sólo Venezuela o Latinoamérica. Tampoco es exótica: no se trata de un relato sobre alguna cultura extraña, otra, distante. Es, de alguna manera, el registro de los choques culturales contemporáneos, promovidos por la globalización. Tampoco pretende proponernos esa utopía del neoliberalismo que supone la colaboración de los seres humanos en un solo proyecto que nos convenga a todos. Todo lo contrario. En *Crash* vemos la pesadilla del contacto directo con la diferencia, la desigualdad y la desconexión, el lado oscuro de la luna de la globalización. Y es precisamente la globalización lo que le da sentido a los conflictos que se representan en *Crash*. Si no fuera así, estaríamos frente a una película surrealista, por decir lo menos: un *Perro andaluz*.

Los trabajos de la convivencia

Uno de los argumentos centrales del libro *Diferentes, desiguales y desconectados* (2004) de Néstor García Canclini es el que propone un nuevo objeto de estudio para la antropología en el contexto de la globalización. Canclini señala que éste:

Es el momento en el que la antropología descubre que vino al mundo, más que para afianzar identidades, para comprender su conflictiva existencia múltiple. No para consolar a las minorías o enfrentar a quienes buscan subordinarlas: más bien describir los trabajos de la convivencia. (Canclini, 144-5)

Con esto nos muestra las limitaciones de la antropología tradicional que tiene por objeto de estudio las culturas aisladas, o lo que cree que son las culturas aisladas: los yanomami, por ejemplo, o cualquier otro grupo originario más o menos independiente, así como cualquier forma de comunidad en sí misma, como los patineteros, los grafiteros o los buhoneros. Tanto el primero como estos últimos suelen ser estudiados en sí mismos, digamos que de una forma endógena. Dentro de cada uno de ellos, el antropólogo puede encontrar una serie de reglas, en forma de mitos, por ejemplo, que regulan el comportamiento social, la ética, la moral, la productividad, el ocio, la higiene, la sexualidad y sobre todo el poder. Sin embargo, señala Canclini, el conocimiento que se produce de tal observación deja de lado una variable que cada vez resulta más importante: la del contacto de un grupo determinado con otro.

En el mundo moderno esos contactos fueron intensos y problemáticos. La modernidad, como sabemos, va de la mano del imperialismo (Said, 1994). Y qué es el imperialismo sino la más grande empresa de contactos (brutales, y no tanto) entre diferentes culturas. La antropología quiso, en aquel entonces, “afianzar identidades”, “consolar minorías” y “enfrentar a quienes buscan subordinarlas”. No tuvo como objeto de estudio ese proceso de contacto como tal, sino que fue detrás de los grupos que quedaban al margen, para estudiarlos antes de que desaparecieran, o, más tarde, se dedicó a estudiar las lógicas internas de los distintos grupos que surgían al calor de los nuevos tiempos. Canclini no

propone que no olvidemos de ese tipo de antropología, sino que pensemos en sus limitaciones y nos proponamos un nuevo objeto de estudio que acompañe al viejo. Ese nuevo objeto de estudio sería, como dije, el contacto entre los grupos. Ya no las reglas que los regulan por separado, sino las estrategias y lógicas del contacto.

Ese contacto ya no es igual al que conocimos con el imperialismo. El imperialismo suponía una distancia: yo aquí y tú allá. Yo domino, pero de lejos, con emisarios, tropas, invasiones, sobre ti. O viceversa. Esta nueva antropología ahora tiene como correlato a la globalización, que si bien es hija del imperialismo, no podemos decir que sea la misma cosa (Hardt y Negri, 2002). Uno de los efectos “no deseados” de la globalización es que esa distancia ha desaparecido, o se ha transformado. Las migraciones, el surgimiento de los estados nacionales tercermundistas (o que hoy en día llamamos poscoloniales), el imperio de la economía y el mercado por arriba de los poderes estatales, incluso de los poderes estatales dominantes, ha desdibujado el mapa moderno que suponía la distancia, el *overseas*, el *oltremare*, la colonia. La cultura, en el marco de la globalización, ya no tiene un “en sí mismo” sino que se le considera como un recurso. Como dice George Yúdice, de hecho: “la globalización aceleró la transformación de todo en recurso” (43). Esa forma de ver el mundo sin duda ya no es la moderna. Ahora todo está aquí mismo, en el vecindario. No hay que invadir ni ser invadido, como durante la modernidad, para entrar en contacto con otras culturas: ésta es la gran diferencia. Ahora todo es cultura. Por eso el contacto cultural es, hoy en día, el tema más importante de la antropología.

Crash, quiero decir, parece una película de tesis de los planteamientos de Canclini sobre la necesidad de esa nueva antropología que se fije, ahora, en las formas de contacto entre grupos, sin olvidar, por supuesto, las variables de poder que están involucradas en ese proceso. Por eso su propuesta sobre el estudio de la interculturalidad (ese contacto cultural y ya no una cultura en sí) deriva, necesariamente, en una propuesta que supone la necesidad de los estudios interdisciplinarios. Veamos por qué.

El multiculturalismo, según Canclini, “admite la diversidad de culturas, subrayando sus diferencias y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación” (Cancli-

ni, 14-5), mientras que la interculturalidad “remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios” (Canclini 15). El multiculturalismo, para no ir más lejos, es eso que uno veía antes en las vallas de Benetton: negros que besan blancas, curas que besan monjas, musulmanes que besan cristianos, caballos negros que copulan con yeguas blancas. Es una forma de entender las relaciones sociales que subliman los problemas del contacto, que los deshistoriza, que los estetiza y que “refuerza la segregación” al pretender resolverlos a través de la tolerancia y la apertura hacia lo diferente, anulando la desigualdad en un plano simbólico, aunque esta persista cada vez con más fuerza en la realidad. *Crash*, quiero decir, ya no es Benetton. *Crash* es lo contrario: el choque, el conflicto, la intolerancia, “lo que sucede cuando los grupos entran en contacto” y no sabemos cómo comportarnos. Es decir: la interculturalidad. Y esto no se puede estudiar desde una sola disciplina. Ese contacto no es sólo literario, o sólo artístico o sólo histórico. Los conflictos que se plantean en la globalización, como en *Crash*, son “étnicos, sociales, religiosos, generacionales, sanitarios, lingüísticos y de género”, como dijimos al comienzo. Y no solamente estos, muchos más. Por eso, si seguimos haciendo estudios disciplinarios corremos el riesgo de convertir el conocimiento en caricatura: exageraremos unas partes, las que conocemos, las de nuestra disciplina, y minimizaremos otras, las que desconocemos, las de otras disciplinas.

Aquello que Canclini propone como nuevo objeto de estudio de la antropología (el contacto entre grupos) no debe ser una preocupación que sólo trasnoche a los antropólogos. La globalización, que es el fenómeno que está detrás de ese proceso generador de contactos cada vez más fuertes, cercanos e intensos, no sólo cruza a la antropología. Cruza todas las disciplinas, por lo menos a las que tienen que ver con las ciencias sociales y las humanidades, de modo directo. La globalización, para decirlo como lo diría un “metodólogo”, es el gran eje transversal que atraviesa a todas nuestras disciplinas. No es, necesariamente, un tema de estudio en sí mismo, sino una coordenada que debemos considerar siempre, en cada caso, a la hora de hacer nuestro trabajo sobre, digamos, J. M. Coetzee, Roberto Bolaño o cualquier otro escritor, en el área de letras, por ejemplo.

El equivalente académico a la interculturalidad, es, entonces, los estudios interdisciplinarios, tal y como propone Canclini. A mi modo de ver, no solamente debemos pensar en objetos de estudio que muestren el contacto de las culturas (el testimonio de Rigoberto Menchú sería el caso más conocido; también podríamos hablar de la narrativa de Roberto Bolaño o J. M. Coetzee), además debemos tomar en cuenta qué es lo que pasa cuando las disciplinas se encuentran en espacios tensos. Me refiero a eso que los estudios culturales han tratado de hacer, con mayor o menor éxito. No es una cosa nueva, es verdad, pero la globalización ha intensificado la necesidad de una nueva forma de disciplina, o de antidisciplina, o de indisciplina, que tenga como centro ya no las culturas en sí, sino el contacto entre ellas. Ya no las disciplinas en sí, sino la crisis que ocurre cuando se acercan, cuando se tocan con recelo, o con alguna simpatía. Es decir: que ya no tenga centro. ¿Esto es verdaderamente posible dentro del marco institucional de las universidades? En principio no. Las universidades suponen la existencia de las disciplinas. Sin ellas no hay universidad. Sin embargo no hay un “afuera” de las universidades que pueda encargarse de estas empresas. De modo que nos toca hacerlo dentro de ellas, a duras penas.

Qué hacer

¿Cómo se traduce esto a los estudios literarios? ¿Cómo sería una “interliteratura”? No sé. Lo que viene es un ejercicio breve de imaginación. Nada más. Los estudios literarios comparten con la antropología tradicional la necesidad de tener un objeto de estudio limitado, definido, estable, homogéneo, diferenciable, como el de cualquier disciplina, por lo demás. Eso costó mucho trabajo. Lo mejor de la obra de Alfonso Reyes y Henríquez Ureña, por ejemplo, está dedicado a producir ese elemento aislado que hoy llamamos literatura (latinoamericana, para más señas).

¿Pero qué pasa con los contactos entre literatura y otras formas paralelas, como el arte, la misma antropología, la política, la economía, la sociología? ¿Qué pasa con las formas “ancilares”? ¿Qué pasa,

por otra parte, con esos géneros como la crónica y el testimonio que ya no tienen como preocupación necesariamente central la función poética de Jakobson? ¿Cómo es, a fin de cuentas, la literatura de la globalización. ¿Es J. M. Coetzee, Michael Houllebecq, Rigoberta Menchú, José Ignacio Cabrujas? Digo todo esto porque uno de los riesgos de asumir esta vía de los estudios interdisciplinarios tomando como trampolín a la disciplina de los estudios literarios es sin duda el retorno a la indefinición anterior a Alfonso Reyes y Henríquez Ureña. Y no es que la indefinición sea mala en sí, todo lo contrario. El problema es que la indefinición puede conducirnos al “vale todo” posmoderno, en el que en realidad nada vale nada. Quiero decir: si la intertextualidad nos conduce a la disolución de los estudios disciplinarios, a una indefinición del campo, esto necesariamente nos lleva a la cancelación de los estudios literarios, por ejemplo, en tanto disciplina “cerrada” sobre sí misma. Lo anterior no es, si se quiere, un “problema” en sí. Todo depende de cómo se plantee ese espacio. Si sólo se propone como una suerte de neoimpresionismo entonces habremos perdido nuestro tiempo (y el de Alfonso Reyes y de Henríquez Ureña). Pero si se plantea más bien como una forma de estudiar teoría cultural en distintas áreas de interés, entonces habremos ganado un nuevo espacio de discusión.

Aunque la preocupación por los estudios transdisciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios no es nueva, todavía estamos un poco en pañales, como Peter Panes. Sabemos que debemos crecer, pero no queremos hacerlo. Conocemos las limitaciones de nuestra disciplina. Tanto las conocemos que solemos recurrir a otras para nutrirnos de teorías contemporáneas (que precisamente nacen en los márgenes de las disciplinas: los planteamientos de Michel Foucault o de Jacques Derrida, para no ir más lejos), que lucen más apropiadas para entender la literatura y sus tensiones con otras formas culturales y políticas. Las que generó la propia literatura, por otro lado, parecen perder vigencia (por ejemplo, la narratología o la literatura comparada tradicional).

La forma de organizar las mesas en estas Jornadas es un buen ejemplo de lo que quiero decir. Están repartidas por áreas de estudio, no por temas, por preocupaciones ni mucho menos por tendencias políticas. Es decir: aquí estamos sentados especialistas en literatura, en otro lado están los especialistas

en historia, geografía, educación, filosofía, etc. Aquí nos entendemos, tenemos la misma jerga, el mismo objeto de estudio, la misma disciplina, los mismos protocolos, las mismas costumbres. Estamos en familia. Podemos estar en desacuerdo, pero es más lo que compartimos que lo que nos separa, al fin y al cabo. Nos toleramos, somos multiculturales y multidisciplinarios, pero no interdisciplinarios: no promovemos los conflictos porque pertenecemos a la misma disciplina. Somos un geto.

¿Qué pasaría si esto pudiera cambiar, si las mesas se organizaran por temas o asuntos, como la muerte, la raza, el género, etc.? Tendríamos a historiadores, filósofos y otros sentados en la misma mesa compartiendo sus trabajos, sus diferencias. Probablemente habría conflicto, choque, **Crash**. Seguramente no sería muy agradable. Pero creo que de esa manera estaríamos haciendo mejor nuestro trabajo. Estaríamos tratando de entender qué es lo que nos pasa ahora con esto de la globalización.

Otro ejemplo es el que ocurre en el Doctorado en Humanidades de nuestra Facultad. Yo formo parte del comité académico desde hace más o menos un año. Ahí he podido ver la tensión que provocan, en otros doctorados y maestrías, ciertos proyectos interdisciplinarios, el cuidado que tenemos que tener para no pisar callos, cómo las disciplinas recienten esos trabajos híbridos, de frontera, que nacen del encuentro tenso entre dos o más disciplinas. Creo que el temor que generan tiene que ver con el hecho de que no solamente pueden trasgredir los protocolos tradicionales de las disciplinas, sino que, a la larga, este tipo de trabajos se convierten en una crítica a las disciplinas en sí.

Sé que en el comité organizador de estas jornadas se discutió la posibilidad de organizarlas de forma interdisciplinaria. Es decir: sabemos, estamos al tanto, de esa necesidad. Pero el caso es que esa idea no prosperó. Si no somos capaces de poner en práctica lo que pensamos, entonces nuestra Facultad irá perdiendo pertinencia, sentido, valor. No faltará quien quiera tomar eso como excusa para cerrarla o para reconfigurarla en forma de liceo o de departamento que atienda las necesidades de otras Facultades.

Si el multiculturalismo nos propone la tolerancia tipo Benetton, la interculturalidad nos propone el conflicto, nos propone el **Crash**: no la sublimación de la desigualdad tornada en simpática diferencia

sino el estudio de los contactos que cada vez se producen con mayor intensidad en el mundo globalizado, esos contactos que son culturales, además de económicos y militares. Si no pensamos qué deben hacer los estudios literarios ante ese viraje, si no pensamos que el tema de nuestros días ya no es solamente literatura y nación, por ejemplo, sino literatura y globalización, corremos el riesgo, insisto, de quedar más al margen. No pretendo que la literatura recupere el lugar de privilegio que tuvo durante la modernidad. Lo que me imagino que es necesario es repensar nuestra disciplina, como todas, al calor de la globalización, para contradecirla en sus propios términos y no en lo de antes.

Tampoco hay buenos y malos en nuestras disciplinas, en general. La cosa no es tan sencilla. Convivimos en una tensión similar a la de los personajes de *Crash*. Nuestras relaciones no son guiadas por nuestras buenas y malas intenciones, sino por la casualidad, por la suerte. Nos toleramos, Nada más. Lo que no sabemos todavía es quién es el cerrajero hispano, la excepción.

La tolerancia, en realidad, entonces, no es una moral. Es una necesidad. No la escogemos. Nos escoge a nosotros. Por eso no es suficiente. ¿Cómo son “los trabajos de convivencia” que tienen que afrontar los estudios literarios? No sé.

Referencias

- ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- GEGO. (1996). *Dibujos, grabados, tejeduras. Catálogo 27*. Caracas: Fundación Centro Cultural Consolidado.
- DELEUZE, PILLES Y FÉLIX GUATTARI. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GONZÁLEZ STEPHAN, B. (2006). ¿Cómo dejar de ser tropicales? Negociación de los estilos modernos en las exposiciones universales: la primera exposición venezolana. En *Nación y Literatura: Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas: Fundación Bigott/Banesco/Equinoccio.
- HAGGIS, P. (2005). *Crash*.
- HARDT, M. Y ANTONIO NEGRI. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- PACHECO, C., LUIS BARRERA LINARES Y BEATRIZ GONZÁLEZ STEPHAN (coordinadores). (2006). *Nación y Literatura: Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas: Fundación Bigott/Banesco/Equinoccio.
- SAID, E. (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- SCOUT, R. (1982). *Blade Runner*.
- YUDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

RESUMEN

La vida del Buda histórico Sakyamuni es reflejada en diversos textos de carácter didáctico, como el Lalitavistara, el Buddhavamsa y los Jataka, como un camino iniciático y purificadorio, que se ve también confirmado a través de diferentes representaciones iconográficas. Desde su milagrosa concepción en el seno de su madre humana, Maya, hasta su definitiva iluminación y reconocimiento de la liberación que frabrica el deseo y los apegos, el joven Buda debe transitar diversos escenarios, como los encuentros que incitan su humanística reflexión, el abandono de la familia, la paternidad y la vida regalada de la corte, o la vivencia ascética entendida como un sendero errado hacia la iluminación. Las imágenes iconográficas, plenas de recursos simbólicos, ilustran su recorrido y participan de los referentes literarios clásicos.

PALABRAS CLAVE: INICIACIÓN,
LIBERACIÓN, HUMANISMO, IMAGEN.

UNA VISIÓN LITERARIA E ICONOGRÁFICA DEL BUDA: DE LA REALEZA A LA ILUMINACIÓN

JULIO LÓPEZ SACO

*Universidad central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación*

*Escuela de Historia
yogonbus@hotmail.com*

El comienzo del transitar legendario del Buda histórico Sakyamuni se encuentra antes de su encarnación física como hombre en el seno de su madre Mahamaya. El futuro Sidharta era un bodhisattva, es decir, un “Ser en el Despertar”, que elige, para la que, a priori, va a ser su última encarnación, su propio nacimiento a través de las llamadas Cinco Investigaciones: la época favorable para su presentación, el lugar adecuado para propiciar el nacimiento, el linaje, la estirpe que será su familia terrenal, su propia madre y, finalmente, el continente geográfico en el que vendrá al mundo como humano, aunque con las características esenciales de un ser espiritual, perfecto y sublime. El fundamento literario que explicita su preexistencia como un bodhisattva y su prodigioso engendramiento, gestación y nacimiento está presente en varias colecciones puestas por escrito en el siglo I a.C.: el Lalitavistara, *Desarrollo del Juego*, sutra canónico hinayánico, en sánscrito, de los Sarvastivadinos que, al modo épico, se centra en la vida del Buda hasta la puesta en movimiento de la Rueda de la Ley¹. Es un relato mixto, en verso y en prosa, acerca de las dos últimas existencias previas del Buda hasta el momento del sermón de Sarnath, y que, además, retrata su maravillosa vida infantil y juvenil; el Buddhavamsa o *Estirpe de los Budas*, narración de carácter legendario que relata de manera concisa el devenir de los 24 budas anteriores a Sakyamuni; el Buddhacharita, *Las gestas del Buda*, de Ashvagoshā, biografía en verso que se encuentra fuera del canon budista y, fundamentalmente, los Jataka, Nacimientos previos del Buda, relatos que muestran cómo es el progreso en la adquisición de las perfecciones y que señalan, también, cómo las malas inclinaciones pueden ser persistentes en las distintas existencias. Se trata, por consiguiente, de textos de clara función didáctica que indican la progresión purificadora en sus reencarnaciones a través del cumplimiento de virtudes (paramitas). Concebidos como cuentos, narran las existencias legendarias anteriores del Buda, tanto en forma humana y divina como animal; cada relato debe ser contemplado como una lección moral que muestre aquellos comportamientos que ayudan a acumular buen karma y conducen a un buen renacimiento.

1.- Sakyamuni inicia el movimiento de la rueda en su primer discurso, de las Cuatro Nobles Verdades, en el Parque de los Ciervos, en Sarnath, muy cerca de la actual Varanasi (Benarés). Dicho movimiento ejemplifica simbólicamente la Ley budista, el Dharma. La rueda se vincula con el Sol, el mundo. Con el Buda comienza, por tanto, el movimiento primordial del Cosmos. Véase al respecto de las vinculaciones simbólicas de la rueda en el primer sermón, Scott, C., *Buda*, Edimat Libros, Madrid, 2003, p. 71 y ss.

Estos acontecimientos pueden verse bien reflejados en algunos relieves, como en los de la balaustrada del stupa de Amaravati, de los siglos III y IV, donde en tres escenas yuxtapuestas, enmarcadas en un entorno arquitectónico, con la presencia de numerosos personajes, principales y secundarios, se nos muestra el descendimiento del bodhisattva para su encarnación humana. A la izquierda de la composición, y en una posición sedente, en postura padmasana o del loto, se despide de los dioses del cielo Tushita y los consuela anunciándoles que el buda venidero, Maitreya, les enseñará la Ley. En la secuencia central se le representa partiendo en forma de animal, en concreto un elefante blanco, según era aconsejado por los Vedas, y llevado en procesión por un grupo numeroso de divinidades. Finalmente, a la derecha de la composición, ya aparece encarnado físicamente en la reina Mahamaya, su madre terrenal, acostada sobre su costado izquierdo. En este sector de la narración el Buda está simbolizado por un pequeño elefante en la parte superior. Toda la representación está plenamente acorde con la literalidad de los textos que hemos mencionado anteriormente.

El corpus legendario que adorna el nacimiento del Iluminado cuenta cómo la reina madre, Maya, en un dulce sueño, viaja acompañada por cuatro dioses celestiales, a través de la cordillera del Himalaya, en una especie de viaje chamánico, hasta la tierra del loto², y allí permanece al lado de un árbol cubierto de joyas. Una vez purificada en las plateadas aguas de un lago y ungida con los más aromáticos perfumes por las esposas de las deidades, es vestida con sedas y flores y trasladada a una mansión áurea, donde se producirá el descenso de una estrella desde el cielo Tushita y la aparición del mencionado elefante blanco, en realidad el Buda, que penetrará en el recinto uterino de maya, aunque separado de él por una especie de habitáculo³. De este modo, el nacimiento “natural” del Buda Sakyamuni está servido.

2- Esta planta acuática, de la familia de las ninfeáceas, es un símbolo del corazón y la pureza, así como del comienzo de lo sagrado desde la materia burda, caótica, informe, indiferenciada y desordenada. Por todo ello, debemos contemplarla como una metáfora del nacimiento del Buda: de lo oscuro a la luminosidad que él representa.

3.- La presencia de un receptáculo que impide la toma de contacto directa del Iluminado con el cuerpo de su madre es una referencia explícita al carácter sobrehumano y espiritual del Buda, a pesar de su forma humana que, en el fondo, debe ser contemplada como una especie de holograma, de fantasma, del Buda verdadero, como se evidencia en el Trikaya, doctrina mahayánica acerca de la naturaleza de los Budas, en donde el “terrestre” tiene el aspecto humano para enseñar y orientar el sendero hacia la iluminación.

El sueño premonitorio de la reina aparece representado en un relieve del stupa de Bharjut, datado en el siglo II a.C. En él observamos a la reina tendida sobre un lecho, apoyada en su costado derecho, atendida por unas doncellas y con la presencia de un gran elefante en la parte superior de la composición, que quizá sea más que una figuración del Buda encarnado, una representación simbólica del sueño premonitorio de lo que va a ocurrir: entrada milagrosa en el útero de la reina, concepción mítica, al estilo de muchos héroes, y nacimiento prodigioso, espontáneo y no estrictamente de modo natural, aunque, si seguimos la costumbre india de la época, no es del todo improbable que Maya diese a luz al niño de pie y aferrándose a una rama de árbol sal, abundante en la región en la que tradicionalmente se sitúa el surgimiento del Tathagata: el parque de Lumbini, cerca de Kapilavastu, hoy en territorio nepalí.

En una pintura tibetana del siglo XVIII, hoy en el Museo Guimet parisino, se sintetizan, casi en un mismo plano, varios acontecimientos que tienen que ver directamente con la venida al mundo del Sakyamuni y que recuerdan, una vez más, largos fragmentos del Lalitavistara: Mayadevi estira su brazo derecho hacia un árbol que se inclina a saludar la llegada del Despierto; el bodhisattva, ya el Buda, se encuentra sobre el loto, símbolo auspicioso de pureza mental y espiritual, que surge del fango; encima de él se ven dos reyes Naga, divinidades acuáticas zoomorfas, llamados Nanda y Upananda, que están vertiendo dos corrientes de agua, una fría y otra caliente, para bañarlo. Toda la escena se encuentra bajo un gran parasol, símbolo de poder espiritual, de la realeza y de alto rango, aunque también instrumento usado habitualmente por los nobles para protegerse del sol y la lluvia. Hacia el fondo de la composición se puede observar el Buda, un niño ya prematuramente crecido, que efectúa los siete pasos hacia los puntos cardinales, haciendo alusión, de esta manera, a su carácter de Señor del Mundo, si bien en un sentido espiritual y no político, y cerca de él algunas deidades portan la morada que lo aislaba dentro del seno materno del contacto carnal. La extrema longitud de brazos que en esta ilustración presenta la figura del Buda es un rasgo que lo identifica como un hombre sabio, eminente, espiritual. Tras su nacimiento es recibido por el dios védico Indra, y asiste también a la escena el propio Brahma, reflejo de las raíces védicas y brahmánicas del budismo. Todas las secuencias aquí representa-

das se enmarcan en un paisaje característicamente chino, en un espacio cercado, con profusión de elementos vegetales y con unos personajes con rasgos faciales de tipo tibetano o chino. Unos días después del nacimiento se le somete a un reconocimiento, tarea obligada para hijos de reyes⁴, por parte de 64 brahmanes, que confirman un resultado extraordinario tras su minucioso examen: 32 señales de la grandeza humana que lo harán convertirse en un rey poderoso, justo y conquistador o, en su defecto, en un religioso sacrificado que buscará la Iluminación y la santidad. Cuatro de esos signos, el círculo en el entrecejo, la protuberancia en la parte superior del cráneo, la orientación de su vello corporal hacia la derecha y la especial coloración de la piel⁵, serán una simbólica prefiguración de sus futuros Cuatro Encuentros fuera de palacio y frente a la otra realidad mundana, que marcarán el devenir de su vida posterior y el punto de partida doctrinal. Su inicial reclusión entre los límites del palacio, que lo habían acostumbrado a una realidad de lujos y de opulencias mundanas, obedecía al lógico interés de su padre por alejarlo de la liberalidad religiosa y del contacto con los renunciantes que despreciaban, o no valoraban, la ortodoxia védica. Además, el rey deseaba que su primogénito le sustituyese, algún día, al frente del reino, considerando como válida una de las opciones que los brahmanes habían pronunciado al observar el cuerpo del niño tras su nacimiento: la posibilidad de que fuese un rey poderoso y justo. La juvenil renuncia del Buda, a su familia, a una vida regalada y, por ende, al trono, será un duro golpe para el rey y sus pretensiones de gobierno.

Las descripciones físicas del Buda son escasas y tendentes a enfatizar su apariencia, virtuosismo y prestancia:

4.- El Buda Sakyamuni es hijo de la reina Mayadevi (“divinidad Maya”) o Mahamaya, “Gran Maya”, y el rey Suddhodana (“aquel que cultiva arroz puro”), regentes del principado de corte aristocrático de la tribu de los Sakyas. Gotama pertenece, por consiguiente, a la casta ksatriya, de nobles y guerreros, por lo que durante su infancia e inicio de su juventud su entorno vital será el propio de los príncipes de palacio. Los nombres por los que será conocido el Buda son numerosos: Gotama, una especie de apellido, nombre brahmín por su padre, por el clan (gotra) al que pertenece, Bhagavat, “Señor”, Tathagata, “el que ha llegado”, Sidharta, su nombre de pila, “el que ha conseguido su objetivo”, Sakyamuni, “el sabio de la tribu de los Sakya”, por su pertenencia a este grupo social.

5.- Buda presenta 80 signos secundarios, entre los que se destacan su tez dorada y una piel de color oro, clara, un rasgo propio de casta elevada y, presumiblemente, de componente ario. Véase al respecto, Schumann, H.W., Buda, edit. Ariel, Barcelona, 2002, p. 205.

Ciertamente el samana Gotama es guapo, bien parecido, inspira confianza, dotado de una tez de loto, de tez similar al (dios) Brahma, radiante como Brama. No es de apariencia mezquina... Su voz es cultivada y también lo es su forma de expresarse, que es cortés, elegante, clara y precisa⁶.

6.- *Digha Nikaya*, 4, 6

7.- *Digha Nikaya*, 1, 3, 30 y ss.

Muy pronto el carácter del niño Sakyamuni se evidenció como esencialmente sensible, como corresponde a un ser espiritual: joven solitario, inclinado a la contemplación y lo especulativo así como a la vivencia experimental. Estos factores psicológicos de su personalidad serán claramente perceptibles en su doctrina, que deriva de una revelación de la experimentación directa y vívida en búsqueda de la verdad absoluta, objetiva, pura, prístina y simple. Este pragmatismo indica que el único conocimiento esencial era el de emanciparse, liberarse⁷; por ello, su elocuencia se dirigirá hacia el convencimiento, no hacia la persuasión, de que la Budeidad, la Iluminación nirvánica, es la meta a alcanzar.

Los Cuatro Encuentros y su salida definitiva del palacio, suponen la renuncia de Gautama a lo material, desprendiéndose paulatinamente de todo aquello que lo podría retener en un pasado carente de salidas espirituales. A partir de ellos, empezará su carrera hacia el autodomínio de la voluntad, el control, la superación de la bajeza de las pasiones y de todas las necesidades humanas básicas. Las salidas del Buda hacia los Cuatro Encuentros aparecen reflejadas en un texto del siglo V llamado Nidanakatha, así como en el *Digha Nikaya* (14, 2 y ss.). Aunque el rey Suddhodana había procurado que el joven Sidharta no tuviese necesidades más allá del recinto palacial y que nunca tuviese curiosidad por visitar lugares desagradables, las inquietudes y el ímpetu del príncipe no se hallaban colmados. En compañía de su fiel auriga Chandaka el príncipe Sidharta logra salir de los límites de palacio y, de manera sucesiva, se encuentra con una persona enferma, un anciano, un cadáver y un asceta errante, símbolos, respectivamente, de la enfermedad, la vejez y la decrepitud, la muerte y las penalidades de una vida de privaciones excesivas. La visión de estas realidades humanas incitó una profunda reflexión en el joven Sakyamuni, llegando a la conclusión de la impermanencia y transitoriedad de las cosas y a la verdad inicial: todo en este mundo es sufrimiento, con lo cual, es necesario eliminarlo para transitar el sendero que conduzca a la liberación del dolor. En esta respuesta determinante puede haber una posible reacción del Gotama a los recurrentes peligros que las personas deben tolerar y sufrir en un mundo

tropical muy húmedo y cálido, caldo de cultivo apropiado de infecciones, y donde las gentes están expuestas a un envejecimiento rápido o, en todo caso, prematuro, y a morir por picaduras de animales o el ataque de diversas enfermedades. Las cuatro excursiones, con las impresiones psicológicas que le generan, y que acabarán propiciando su irremediable salida de palacio y su renuncia a los placeres mundanos, son motivos comunes en la pintura tailandesa, como, por ejemplo, en los frescos del templo Wat Phra Tadt Suted, en la localidad de Chiang Mai, del siglo XIV, que nos presentan al Buda y sus cuatro visiones de manera simultánea, con un Sidharta en su carruaje real y vestido con las galas propias de un noble, y en la tibetana, como es el caso de una pintura del siglo XVIII que nos enseña el momento preciso del encuentro con el cadáver de un hombre y, por lo tanto, con la muerte, cuando va a ser llevado a la pira funeraria, lo que alude a la inveterada costumbre de la incineración. Después de haberse producido estos paseos fuera del palacio, el futuro Iluminado establece las bases esenciales de lo que van a ser las denominadas Cuatro Nobles Verdades⁸: todo es sufrimiento, dolor; existe un origen del dolor; el sufrimiento puede cesar y, finalmente, hay una vía para lograr el cese definitivo del sufrimiento. A través de esta declaración de principios fundamentales Buda resume los elementos básicos de la doctrina, según tres negaciones: todo es sufrimiento, nada tiene yo (sarvadharmā anatmā), y todo es impermanente (sarvadharmā anityatā). Con esto, el sentido que se establece es dejar que la gente observe y pueda caminar con rectitud. Sin embargo, aunque va a ser decisiva la práctica, el modo de transitar por el camino, es necesaria también una actividad intelectual que permita encontrar ese camino recto; es indispensable, así, el mecanismo de cómo ver, ya que, a veces, caminamos sin mirar el sendero⁹. Con estas apreciaciones

8.- *“Dirigí mi mente al conocimiento de la destrucción de las influencias (asava) y supe cómo es realmente: “esto es el sufrimiento (dukkha), ésta es su causa, ésta es su cesación, y éste es el camino que conduce a su cesación”. Y al reconocer esto, mi mente estuvo libre de las influencias del sentido del deseo, del devenir y de la ignorancia. Y surgió el conocimiento en mí: “el renacimiento está destruido, he completado la vida santa, hecho está lo que había de ser hecho, ¡no hay más existencia para mí!”* Majjhima Nikaya, 36, 28. Sobre las Cuatro Nobles Verdades también debe verse Jataka I, 58 y ss., Digha Nikaya II, 305, Mahavagga 1, 6, 17, 19-22, Anguttara Nikaya, III, 61 y Samyutta Nikaya, 56, 11, 5-8.

9.- Acerca de la conjunción pragmático-meditativa y teórico-intelectual para saber caminar por el verdadero sendero, una vía ya antigua, llena de matojos que el Buda aclara (Samyutta Nikaya, 12, 65 y 19 y ss.), véase Wing-Tsit, C. / Conger, G.P. / Takakusu, J. / Suzuki, D.T. / Sakamaki, S., *Filosofías del Oriente*, edit. F.C.E., México, 1965, p. 134 y 167.

se busca suscitar en los futuros fieles y discípulos la revelación interior, incluso antes de aprender el conjunto sistemático de la doctrina.

Estas llamadas “verdades arias” (arya-satyani), no son, como cabría pensar, exclusivas del budismo, pues una análoga presencia de principios salvadores se encuentra en textos hindúes, donde samsara o existencia mundana, samsarahetu, causa de existir, moksa, liberación y moksopaya, sendero de liberación¹⁰, juegan un papel significativo. Esta cuádruple división, semejante a la división cuatripartita del proceso médico, quizá tenga relación con un cierto espíritu secular budista. Indudablemente, el objetivo último que se persigue es la existencia misma, pues el dolor es inherente a esta, al deseo del ser; este deseo es la causa del dolor porque no puede satisfacerse nunca y es la base del apego continuo a la existencia. Todos los afectos son dolor, y por ello, el individuo es insustancial¹¹. En cualquier caso, el primer sermón de las Cuatro Nobles Verdades es portador, en germen, de la revelación, expresando la misión esencial del Buda, con repercusiones religiosas y de teísmo personal¹².

La ignorancia (avijja), no entender la verdadera naturaleza de las cosas, es la base del deseo “ansioso” (tanha), lo que obliga a permanecer en samsara y continuar eternamente los renacimientos. El deseo, la codicia, odio e ilusión, las influencias (asava) y las profanaciones (kilesa), son los factores del sufrimiento, que implica impermanencia, apego. La vida cotidiana, mundana, es una falacia, una mera ilusión, por lo que es necesario desprenderse del yo, del marcado individualismo propiciador del apego. Hay que destruir el deseo para optar, así, a la liberación: el comportamiento ético equilibrado, el camino espiritual armonioso,

10.- *Yoga Sutra Bhasya*, II, 15-16; *Nyaya Bhasya*, I, 1, 1-2: “Así como el sistema médico tiene cuatro divisiones, enfermedad, causa del morbo, salud y remedio, así también, este sistema presenta cuatro divisiones: ciclo de renacimiento, causa del ciclo de renacimiento, liberación y camino hacia la liberación”. La secuencia lógica que el Buda expresa al orientar las Cuatro Nobles Verdades sigue, en efecto, un procedimiento médico: diagnóstico de la enfermedad, etiología de la misma y terapia aplicable para su erradicación. Todo aquel que entiende las Nobles Verdades y se convierte en seguidor del Dharma, es como un paciente al que su médico le diagnostica una enfermedad pero le garantiza que hay cura sin operación externa, sino esforzándose internamente en un camino de sacrificio moral y espiritual.

11.- Véase al respecto, Lamotte, E., *Histoire du Bouddhisme indien de l'origine à l'ère Saka*, Publications Universitaires, Lovaina, 1958, pp. 28-29.

12.- Puede leerse al respecto *Majjhima Nikaya*, III, 248.

que permite la emancipación del samsara, es decir, el Óctuple Sendero, es el camino ideal, el sendero medio, moral y no ritualístico, que supone autocontrol, disciplina moral (sila) y procesos meditativos. Una vez que se logre completar este proceso la budeidad, Nirvana, está al alcance de todos. La primera de las verdades afirma el carácter transitorio, fugaz, efímero, impermanente de todo lo real, cuyo resultado es que ni en el hombre ni fuera de él hay entidades o sustancias inmóviles o que existan por sí mismas, como los dioses. Si no hay nada permanente ni entidades independientes e inmutables, todo lo que parezca satisfacernos, los estados condicionados, no lo hará, porque todo es insustancial¹³. Esta concepción de orientación “pesimista” que aquí se trasluce, evoca los tiempos de insatisfacción en época de Sakyamuni, y se asemeja a la corriente pesimista griega observable en los trágicos, para los que un destino implacable domina, con la aquiescencia divina, las familias reales, y en el misticismo del pensamiento órfico y pitagórico. Sin embargo, a pesar de esa supuesta visión negativa del ser humano, la tradición budista sostiene que la condición de hombre es difícil de adquirir y es la mejor existencia posible para practicar un camino espiritual¹⁴. En la segunda noble verdad, el origen del sufrimiento presupone el principio de pratitya-samutpada, que dice que el universo psico-físico aparece y cesa por ciertas causas y condiciones, es decir, existen eslabones condicionados y condicionantes que culminan con el surgimiento del sufrimiento. Evidentemente esto implica la idea de la interdependencia universal de todo, pues cada fenómeno tiene su causa y, a su vez, es causa de otro y así sucesivamente:

Sujetas a la ignorancia (de la verdadera naturaleza de la existencia) surgen las formaciones volitivas o karma. Supeditadas a las formaciones volitivas aparece la conciencia (hay renacimiento). Dependiendo de la conciencia se forma la mentalidad-materialidad (combinación física y mental). Condicionada por la mentalidad-materialidad emana la base séxtuple los cinco órganos sensoriales y la conciencia como sexto). Supeditado a la base séxtuple se produce el contacto. Dependiendo del contacto nace la sensación. Sujeto a la sensación surge el deseo. Supe-

13.- Sobre la inexistencia de entidades supra-humanas en el budismo puede seguirse a Rahula, W., *Lo que el Buda enseñó*, edit. Kier, Buenos Aires, 1990, pp. 36-39.

14.- Sobre el corazón de las enseñanzas del Buda surgidas a partir de las Cuatro Nobles Verdades es interesante el estudio de Román, M.T., *Sabidurías orientales de la antigüedad*, edit. Alianza Ensayo, Madrid, 2004, p. 311 y ss.

ditado al deseo aparece el apego. Condicionado por el apego se produce el devenir. Dependiendo del devenir se produce el nacimiento, el envejecimiento y la muerte, la pena, el lamento, el dolor, la aflicción y la tribulación. Así se produce toda esta masa de sufrimiento, el anuloma paticca samuppada (...).¹⁵

Así pues, el origen del sufrimiento es la ignorancia de la naturaleza ilusoria de la existencia sensible, que creemos cierta, real. La tercera noble verdad es la que proporciona un mensaje de esperanza de salvación definitiva que conducirá a la felicidad más elevada, Nirvana, estado que debe experimentarse, no entenderse, y que implica, naturalmente, la absorción en lo Absoluto. Esta tercera premisa la conforma el Óctuple Sendero Múltiple, sendero de salvación, camino moral, grupo de actitudes psicológicas meditadas, que puede simbolizarse en el dharmachakra¹⁶ o Rueda de la Ley, con sus ocho radios u ocho vías, como los ocho pétalos también del loto de la Buena Ley, y que suele aparecer representado en multitud de relieves (en las toranas de stupas o en capiteles de los pilares de Asoka, por ejemplo), alusivos a la vida y hazañas del Buda. Este sendero se divide en tres grupos paralelos¹⁷: el de la conducta ético-moral (sila), necesaria para el bienestar del individuo y la sociedad, que aglutina la recta palabra o hablar puro, la recta acción y la recta forma de vida; el de la práctica concentración o samadhi, que supone la habilidad para controlar los procesos mentales y hacerse así dueño de la mente, y que engloba el recto esfuerzo, primer paso en la práctica del bhavana o desarrollo mental para fortalecer la mente frente al deseo y la codicia, que consta de ejercicios de respiración, la recta atención, para superar los condicionamientos subliminales, y la recta concentración, la meditación que permite acceder a planos elevados para lograr comprensiones intuitivas que modifiquen la psique y, finalmente, el de la sabiduría o prajna, es decir, la contemplación de los dharmas, entendida como sabiduría experimental, no recibida o intelectual; es decir, la que surge de aceptar la verdad, la que uno vive, el conocimiento auténtico. Esta última

15.- Texto tomado de Piyadassi, T, *El antiguo sendero del Buda*, edit. Altalena, Madrid, 1982, p. 60 y ss.

16.- Acerca de las alusiones simbólicas cósmicas del círculo y el cuadrado es muy sugerente Guénon, R., *La Gran Triada*, edit. Paidós-Orientalia, Barcelona, 2004, pp. 176-177 y ss.

17.- Sobre los caminos paralelos de los ocho preceptos virtuosos véase Bercholz, S. / Kohn, S., *La Senda de Buda*, edit. Planeta, Bogotá, 1994, pp. 125-130, y Conze, E., *El Budismo. Su esencia y su desarrollo*, edit. F.C.E., México, 1997, p. 143.

agrupación asocia la recta visión o modo de entender la naturaleza misma y el alcance de la enseñanza, y la recta decisión o pensamiento. Aunque agrupados de esta manera, todos estos mecanismos son interdependientes y están interrelacionados, funcionando en un mismo plano. Conjuntamente al Óctuple Sendero Múltiple, el Iluminado propone en su primer sermón de las Cuatro Nobles Verdades el seguimiento de una vía intermedia, cuya esencia es no llevar nada hasta el extremo, no perseguir algo hasta un fin deseado o pensado, y por ello, no absolutizar nada. A través de un lenguaje metafórico preciso, los textos que recogen las palabras del Buda, anuncian que nunca va a ser un sendero adecuado ni el goce hedonista de los placeres mundanos ni las privaciones angustiantes y extremadamente sufrientes del asceta renunciante:

Monjes, estos dos extremos no deben ser practicados por aquel que ha abandonado el mundo. ¿Cuáles son estos dos? Uno dedicado a la lujuria y a los placeres, y que es tosco, sensual, grosero, innoble e infructuoso, y el otro dedicado a la automortificación, y que es doloroso, innoble e infructuoso. Evitando estos dos, monjes, es como el Tathagata ha obtenido la iluminación del camino medio, que produce visión cabal, produce conocimiento y conduce a la tranquilidad, al conocimiento supremo, a la lucidez, al Nirvana.¹⁸

La opción intermedia, equilibrante y armónica, no admite ni la relativización de lo absoluto ni la absolutización de lo relativo, por lo que se puede concebir como un mensaje de plena libertad, libertad de todo, de dios objetivado, de humanidad idealizada, de sociedad ordenada, de ciencia. Es una liberación total, de cualquier temor y todo límite, incluso, por lo tanto, de nosotros mismos, de las frecuentes compulsiones externas y de las voluntariedades interiores.

La meta final hacia la que conducen las Cuatro Nobles Verdades es la consecución del estado nirvánico y, por consiguiente, el sometimiento a la sabiduría, cerrándose así el ciclo iniciado desde la ig-

18.- *Mahavamsa* I, 6, 10. Véase al respecto, *Anguttara Nikaya* III, 374 y *Sutta-nipata*, I, 2, en donde se recoge el pasaje de Sona y el laúd para ejemplificar el Camino Medio. Para seguir una miscelánea de textos del Canon Pali es útil, en nuestra lengua, Thomas, E.J., (trad.), *El camino al Nirvana. Antología de textos del Canon Pali*, edit. EDAF, Madrid, 1997; también es relevante en relación a algunos textos que ejemplifican el concepto del Camino Medio (*madhyama pratipada*), Ribas, E., *Buda: Una biografía en relieve*, edit. Berenguer, Barcelona, 1944, en específico, pp. 160-161.

norancia propiciadora del deseo y los apegos. La verdadera comprensión de Nirvana sólo es alcanzable apofáticamente, es decir, señalando los que no es: no condicionado, no compuesto ni limitado. Como un “estado” sería el estado supra-individual de la máxima realización espiritual, que supone la aniquilación de lo contingente, circunstancial e imperfecto¹⁹. Supone liberarse en cuanto disolución del individuo sufriente, y la ruptura definitiva de la cadena de renacimientos; es la “extinción de la llama”, la extinción de la persona empírica. Pero aunque Nirvana es definido por negaciones, incondicionado, sin intenciones, fuera de samsara, también es entendido positivamente con términos emocionales y que denotan sensaciones: felicidad, paz, seguridad, pureza, verdad, inmortalidad, increado, eternidad, inacabable, seguro, permanente y perdurable, aunque nunca denota un Absoluto. Naturalmente, además de un estado, se contempla como un lugar casi físico, pues como no-nacido y no-devenido, es algo dado que existía anteriormente, una especie de reino paradisíaco gozoso²⁰ que no se diferencia mucho, en esencia, de los paraísos imaginados en el seno de la geografía mítica de numerosas mitologías. Nirvana es el no-estado psicológico, el punto cumbre que lleva hacia el aniquilamiento de las diferencias producidas por la mente. Es la “extinción del soplo”, la cesación del proceso encadenado de pensamientos que, identificados con el individuo, generaba la ilusoria idea de un yo permanente, estable. Es el estado, por lo tanto, de silencio interior que corresponde a la Realidad Absoluta. No obstante todo lo que hemos estado diciendo, como última realidad, por el factor precisamente de serlo, no debería haber tenido necesidad de nuestra preocupación o cuidado, pues si lo tratamos como alguna cosa que depende de nuestro conocimiento, aprehensión o experiencia, lo observaremos como algo, paradójicamente, intra-mundano, y no lo es²¹. Etimológicamente, el término deriva del verbo nirva, en sánscrito apearse, consumirse, tal como hace un fuego o una simple llama que desaparece por falta de combustible. Sin embargo,

19.- Véanse al respecto las breves notas referidas al Nirvana en el estudio de Prats, R.N., “El buddhismo. Religión y pensamiento budhista en Asia oriental”, en Prevosti i Monclús, A., (coord.), *Pensamiento y religión en Asia oriental*, edit. UOC, Barcelona, 2005, especialmente, p. 191.

20.- Cf. *Udana*, “Versos de Edificación” VIII, 1 y ss.

21.- Acerca del modo de presentar a Nirvana como Realidad Última, véase Panikkar, R., *El silencio del Buda. Una introducción al ateísmo religioso*, edic. RBA, Barcelona, 2002, p. 66 y ss; 314 y ss. y nota 47.

debemos destacar que Nirvana no es el resultado de la extinción de algo, ni es “efecto” de la falta de combustible, ni “causa” de nada y, por lo tanto, ni es meta ni finalidad vital, pues no puede ser objeto de deseo y así contradecir el motor básico de la doctrina búdica. Es, por consiguiente, la no-existencia, considerada como contingente; se trata de la consumación de la temporalidad, con lo que ello implica, el desligamiento de los vínculos. En un sentido muy amplio es lo no-hecho, lo increado e incondicionado, la “allendidad” total:

Existe, ¡oh Bhikkhu ¡ aquel dominio en que no se dan ni la tierra ni las aguas ni el fuego ni el aire ni el dominio de la infinitud del espacio ni el dominio de la infinitud de la conciencia ni el dominio de la nada ni el dominio del conocimiento y del no-conocimiento ni este mundo ni el otro ni el sol ni la luna. Yo os digo, ¡oh bhikkhu¡ que ahí no se entra, que de ahí no se sale, que ahí no se permanece, que de ahí no se decae y que de ahí no se renace. Carece de fundamento, carece de actividad, no puede ser objeto del pensamiento. Es el fin del sufrimiento (dukkha).²²

Aunque ha habido varias conceptualizaciones sobre Nirvana²³, como inmortalidad, renacimiento, trascendente, aniquilación, estado de ausencia sin ser la nada (vid supra), no debemos olvidar que su carácter clásico es el de la no-existencia, ni individual ni de ninguna clase, lo incondicionado y, en esencia, la verdadera y única realidad, aunque no sea concebible en términos teóricos.

La salida definitiva de Sidharta de su entorno familiar y social de nacimiento, que supone el inicio de su vida pública de asceta o religioso itinerante, está bien ilustrada, de nuevo, en la pintura tailandesa del siglo XIV, como es el caso de los frescos del templo Wat Rajasiddharam, en donde observamos a un Buda de pie, apoyado contra la entrada del gineceo, con una expresión de placidez, de sosiego, a pesar de que está a punto de abandonar para siempre a Yasodara²⁴, su esposa, y Rahula, su hijo, antes

22.- *Udana*, “Versos de Edificación” VIII, 1.

23.- Acerca de las diferentes teorías sobre el origen del término Nirvana, de lo que es o deja de ser, véase Tsukamoto, K., “Materials for the date of Buddha’s Nirvana”, *Religión East and West*, nº 33, 1960, pp. 56-110; Bareau, A., “La date du Nirvana”, en *Journal Asiatique*, nº 141, 1953, pp. 27-62, y Pande, G.C., *Studies in the origins of Buddhism*, University of Allahabad, Allahabad, 1957, en especial, pp. 442-542.

24.- Es posible la existencia de una relación endogámica entre el príncipe Sidharta y su esposa, conocida también en los textos como Gopa, Bimbadevi o Bhaddakaccana.

de encontrarse con su caballo Kanthaka y escudero (Chandaka), que le van a conducir al mundo externo con el cual interactuó en sus encuentros previos. Esta decisión de renunciar al mundo a la temprana edad de 29 años supone la definitiva renuncia a la paternidad y a la vida de familia clásica, dos de los apegos afectuosos más poderosos y limitantes a la hora de transitar hacia la iluminación. El abandono de su familia es hecho en beneficio de todos los seres. El momento de transición que cambiará su vida para siempre es resultado más de una visión repentina, una reacción espontánea, que de una reflexión gradual. Toda la escena se desarrolla en el interior del gineceo, en donde grupos de personas y el séquito femenino de la reina duermen tras una presumible noche de lujuria sin comedimientos, actos que en el príncipe que está a punto de irse sin despedirse generan cierta comedia tristeza.

Una vez que se ha ido de palacio comienza el periplo del Gautama como religioso itinerante en busca de la iluminación. Viaja a Vaisali y Rajagriha, capital del reino de Magadha, y se pone bajo la tutela del maestro Alama Kalama para recibir enseñanzas brahmánicas. Descontento con el conocimiento recibido, que no considera el adecuado en su perentoria búsqueda, se une al grupo del maestro Udraka Ramaputra, quien probablemente le enseñó algunos preceptos de filosofía upanishádica, pero, una vez más, no le convencen como medio para alcanzar el Despertar. Inicia así Gotama, ya despojado de todos los aditamentos principescos de su anterior vida, y vestido como un monje, con el cráneo rapado, viaja hasta cerca de Uruvela, en donde decide practicar el ascetismo como vía purificadora²⁵. El yoga y las enseñanzas upanishádicas recibidas habían probado ser inadecuadas para la obtención de la visión emancipadora, y por ello cree, en un principio, que el ascetismo es el camino adecuado. Comienza a emplear métodos internos, forzando la comprensión por medio de la mente, meditando sin respirar, y después externos, practicando las auto-torturas ascéticas, como la abstención de tomar alimentos o la renuncia a vestirse, lo que le provocó un extremo debilitamiento:

25.- *Majjhima Nikaya*, 12, 26-36

Dado que cada vez comía menos, mi cuerpo llegó a un estado de extrema demacración. Mis miembros llegaron a ser como el seco y enjuto bambú, mis nalgas llegaron a ser como las pezuñas de un búfalo, y mi columna, con

sus sobresalidas vértebras, llegaron a ser como cuentas en un cordel, mis costillas eran visibles como el techo de una casa en ruinas (...). ²⁶

Esta sobresaliente e impactante descripción del estado físico en que llegó a encontrarse el Buda es palpablemente visible en una escultura de los siglos II y III, de época kushan, encontrada en la región de Gandhara, denominada, convencionalmente, como el “Buda debilitado”. En ella observamos un Sidharta envejecido, demacrado, barbado y desnutrido, fruto de su decisión de practicar, durante 6 años, el ayuno unido a la disciplina de la retención del aliento, acciones propias del hatayoga o “Yoga de esfuerzo”. Su aspecto, propio del ascético errante, rompe con la idealización del Bienaventurado, radiante, perfecto, que encontraremos en algunas representaciones antropomorfas clásicas, como el Buda de Sarnath o el de Mathura.

Cuando ya parecía irremediable su muerte, el dios Indra se le aparece y le convence para abandonar el camino de la mortificante ascesis²⁷: Sidharta se convierte, desde ese momento, en un verdadero samana y, a través de la meditación, comienza a preparar el terreno para su avance decisivo hacia la iluminación capacitando la mente para la misma. El acontecimiento denominado la Iluminación ocurrió en la primera noche de luna llena del mes de Vesakha, entre abril y mayo, en Uruvela, es decir, en Bodh Gaya. A través de ella Buda hace un relevante descubrimiento: la absoluta vanidad del Universo, las miserias del destino humano, lo que le permite contemplar y alcanzar el origen del Cosmos y vencer, definitivamente, el abismo temporal que tanto limita y ata a la humanidad. Este despertar espiritual, tras cuarenta y nueve días de profunda meditación, es el entendimiento de la naturaleza de la vida y la liberación del ciclo perpetuo de renacimientos, por lo tanto, es el despertar a la Verdad Absoluta. Es lógico pensar que con la Iluminación se produce un cambio de personalidad del Buda, que empieza a ser, ahora, una categoría especial de ser, sufriendo, de este modo, una revelación trascendental²⁸. A partir de ese momento es el ejemplo evidente del místico, aunque no del que consigue la unión con la divinidad, sino del que descubre una nueva dimensión

26.- *Majjhima Nikaya*, 12, 52 y 36, 21

27.- Los cinco discípulos que acompañaban al Gotama le dieron la espalda, desilusionados por que su modelo y héroe había sido infiel a su búsqueda y había roto la práctica ascética. No obstante, tras su Iluminación, entenderán su decisión y acabarán volviendo con él.

28.- *Anguttara Nikaya*, IV, 36

comprensiva. Por todo ello, su actitud será la del sabio que vive en paz, en tranquilidad, calma y con un distanciamiento interior que lo hace especial.

El proceso de Iluminación no fue, sin embargo, tan repentino como aparenta: ocurrió en tres vigili-
 as nocturnas. Esta gradualidad se puede vincular con el hecho de que no hay comprensión repentina,
 espontánea y la doctrina se afianza de modo gradual. El proceso, por otra parte, es guiado por la razón,
 pues no hay apariencia extática, ni trance²⁹. Su Iluminación parece ser una comprensión analítica de
 un pensamiento ya preexistente, del que poco a poco bebió. Podemos argumentar, entonces, que con
 bodhi surgió la clarividencia de un nuevo sistema de pensamiento a partir de la conjunción de viejas y nuevas ideas, que explica el
 mundo tal como es y enseña cual es el camino que lleva al Despertar, trascendiendo las anteriores revelaciones en una única ver-
 dad y realidad. Así pues, la Iluminación búdica es un proceso de comprensión, una experiencia de auto-conocimiento que supuso
 para él, como humano, el final de su búsqueda, y el inicio de su actuación como maestro de la enseñanza budista. Con este proceso
 el Tathagata conquista la triple ciencia, la del pasado, al conocer sus previas existencias, la del presente, al descifrar nacimiento y
 muerte, y la del futuro, cuando advierte que ha destruido definitivamente toda sed, deseo, pasión, causa de las subsiguientes exis-
 tencias. Este triple conocimiento implica que ve la impermanencia, la radical relatividad constitutiva de todas las cosas, la concatena-
 ción universal de todo y su mutua relación esencial, pues todas se sostienen porque se hallan en el fluir del devenir, del samsara. Hay, por consiguiente, una visión de
 todo el Cosmos en una intuición unitaria, entendida como experiencia catártica, que señala y expone
 la concatenación de todo con lo demás, la caducidad y nihilidad del Universo³⁰. Se descubre, por lo
 tanto, la irremediable contingencia, la finitud impermanente, lo que, paradójicamente, conduce a la
 salvación, a la vacuidad nirvánica. Bajo el árbol bodhi Buda experimentará los estados de meditación

29.- Uno de los factores esenciales para lograr la Iluminación es Vipassana: conocimiento intuitivo de los tres signos de la existencia: lo doloroso, lo efímero e impermanente, y lo impersonal de cualquier fenómeno, sea este corporal o mental. Véase al respecto, Bernabéu, J.V. (trad.), *Milinda-Pañha o la esencia del Budismo Pali*, MRA edit., colección Aurum, Barcelona, 1995, en especial, p. 29.

30.- Véanse sobre el mecanismo de la Iluminación los siguientes textos: Digha Nikaya II, 10 y ss., Mahapadana Sutta, 14 y ss., Samyutta Nikaya, I, 6 y ss. y Mahavagga Vinaya Pitaka, I, 1, 1-4. Sobre el proceso, pueden revisarse los comentarios de Schumann, H.W., Op.cit., pp. 76-77, y Panikkar, R., Op.cit., pp. 122-123.

previos a alcanzar la Iluminación: el desapego de las pasiones y todo lo vinculado a los sentidos, la concentración de la mente y la felicidad, y la paz y tranquilidad supremas; es decir, se pasea por el mundo del deseo, la forma y el mundo sin forma, hasta superarlos todos. Este importante acontecimiento, descrito en las escrituras como anuttara-samyak-sambodhi o “sabiduría perfecta y no sobrepasada”, es el tipo de sabiduría propia capaz de percibir la verdadera naturaleza de la multiplicidad fenoménica de la existencia³¹. Con su alcance, Sakyamuni aleja totalmente la ignorancia y alcanza la intuición: la capacidad de “ver” claramente las realidades existenciales y la auténtica esencia del Universo.

Una de las representaciones iconográficas que representan simbólicamente el Despertar, el proceso de Iluminación del Tathagata, es un relieve, a caballo entre el siglo I a.C. y el primero de nuestra era, que muestra un asiento vacío bajo el árbol bodhi, protegido por un rey Naga, la serpiente Muchalinda³². Su ubicación en Bodh Gaya (Mahabodhi), convierte a esta localidad en uno de los lugares preferidos de peregrinación donde todos los Budas esperan el Despertar y triunfan definitivamente sobre Mara y las restantes fuerzas del mal. En el relieve se muestra un asiento vacío, símbolo anicónico del Buda, bajo un árbol enjoyado, que implica riqueza espiritual, y que, muy probablemente, es un pipal o ficus religiosa, y una gran serpiente con varias cabezas que protege al Iluminado ausente, pues antes de su logro iluminador, tuvo que enfrentar, como Cristo hiciera en el desierto, a las tentaciones del mal, personificadas en Mara, demonio del deseo, la muerte, así como de la ansiedad vital, el desasosiego y la sensualidad, factores personificados, en ocasiones, como sus hijas: Tanha, Arati y Rati. Esta figura de tipo satánico, verdadera fuerza psicológica interna, emplea su poder para atrapar a los seres humanos en las redes del deseo sensual, por lo que como representación del deseo y la muerte, expresa, evidentemente, la lucha interna final de Gotama³³. En esta batalla decisiva, el Buda derrota al abundante ejército de Mara: la envidia, la ansiedad, el deseo, el hambre, la cobardía, el miedo al compromiso, el desprecio y la auto-complacencia. Con ese esfuerzo, el “nuevo” Gotama alcanza la Iluminación y comienza a propagar la doctrina para que, como él, todos puedan lograr esa tan ansiada liberación iluminadora.

31.- Cf. Ikeda, D., *El Buda viviente*, edit. Gedisa-Emecé, Buenos Aires, 1982, específicamente, p. 91.

32.- Sobre este ofidio protector, *Mahavagga Vinaya Pitaka*, I, 3.

33.- Sobre Mara véase *Sutta-nipata*, 425-449

Referencias de Fuentes

Anguttara Nikaya, Digha Nikaya, Jataka, Majjhima Nikaya, Mahavagga Vinaya Pitaka, Mahavamsa, Milindapañño, Mahapadana sutra, Nyaya Bhasya, Samyutta Nikaya, Sutta-nipata, Udana, Yoga sutra Bhasya, son revisadas a partir de las colecciones Pali Text Society y Sacred Books of the East, en Oxford, de los años 20 y 30. Algunas de ellas, como Jataka o Majjhima Nikaya, también presentan ediciones en español (D. de Palma, T. Cleary), en Miraguano y Edaf, y se encuentran digitalizadas en Internet (Sacred Texts Archives).

Referencias

- BAREAU, A. (1953). *La date du Nirvana*. Journal Asiatique, n° 141: 27-62.
- BERCHOLZ, S. Y KOHN, S. (1994). *La Senda de Buda*. Bogotá: Planeta.
- BERNABÉU, J. V. (trad.). (1995). *Milinda-Pañha o la esencia del Budismo Pali*. Barcelona: MRA, colección Aurum.
- CONZE, E. (1997). *El Budismo. Su esencia y su desarrollo*. México: F.C.E.
- GUÉNON, R. (2004). *La Gran Tríada*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- IKEDA, D. (1982). *El Buda viviente*. Buenos Aires: Gedisa-Emecé.
- LAMOTTE, E. (1958). *Histoire du Bouddhisme indien de l'origine à l'ère Saka*. Lovaina: Publications Universitaires.
- PANDE, G.C. (1957). *Studies in the origins of Buddhism*. Allahabad: University of Allahabad.
- PANIKKAR, R. (2002). *El silencio del Buda*. Una introducción al ateísmo religioso. Barcelona: RBA.
- PIYADASSI, T. (1982). *El antiguo sendero del Buda*. Madrid: Altalena.

- PRATS, R.N. (2005). El buddhismo. Religión y pensamiento buddhista en Asia oriental. En Prevosti Monclús, A. (coord.). *Pensamiento y religión en Asia oriental*. Barcelona: UOC.
- RAHULA, W. (1990). *Lo que el Buda enseñó*. Buenos Aires: Kier.
- RIBAS, E. (1944). *Buda: Una biografía en relieve*. Barcelona: Berenguer.
- ROMÁN, M.T. (2004). *Sabidurías orientales de la antigüedad*. Madrid: Alianza Ensayo.
- SCHUMANN, H.W. (2002). *Buda*. Barcelona: Ariel.
- SCOTT, C. (2003). *Buda*. Madrid: Edimat Libros.
- THOMAS, E.J. (trad.). (1997). *El camino al Nirvana. Antología de textos del Canon Pali*. Madrid: Edaf.
- TSUKAMOTO, K. (1960). Materials for the date of Buddha's Nirvana. *Religión East and West*, nº 33: 56-110.
- WING-TSIT, C., CONGER, G.P., TAKAKUSU, J. Y SUZUKI, D.T. Y SAKAMAKI, S. (1965). *Filosofías del Oriente*. México: F.C.E.

RESUMEN

Los asuntos de la subjetividad ocupan un sitio preponderante entre los tópicos de los “géneros intimistas” de la literatura. Así ocurre en la novela epistolar, ya que el intercambio de correspondencia entre distintos personajes abre la ficción a una dimensión psíquica, pues se trata de una elaboración imaginaria que se sustenta en los sustratos del recuerdo. Y es que la carta, esa “conversación a distancia”, conlleva la figuración interior del otro, mediante la acción de la memoria. Ésta, decían los griegos, es la madre de todas las artes: va unida a la imaginación, y es capaz no sólo de retener las escenas del pasado, sino de modificarlas y crear otras nuevas. El objetivo general del trabajo consiste en vincular la representación de los lugares de la memoria en la novela epistolar con diversos estudios sobre el espacio en la ficción, con el apoyo de teóricos como Gaston Bachelard, Frances Yates, Mijail Bajtín, María Teresa Zubiaurre y Luz Aurora Pimentel, entre otros. Utilizando un enfoque comparativo, estudiaremos las visiones de algunos lugares reales e imaginados que aparecen en dos novelas latinoamericanas contemporáneas: “Cartas cruzadas” (1995), de Darío Jaramillo Agudelo y “Ajena” (2001), de Antonio López Ortega. En las conclusiones señalaremos cómo, además de las casas familiares del ayer y las ciudades lejanas, incesantemente fantaseadas por el emisor y el receptor como habitáculo de su interlocutor, también el propio espacio epistolar se convierte en “locus” privilegiado para la puesta en escena de lo que Frances Yates, recuperando una rica tradición de la antigua retórica, llamara “el arte de la memoria”.

PALABRAS CLAVE: MEMORIA, ESPACIO NARRATIVO, EPISTOLARIDAD.

LUGARES DE LA MEMORIA EN LA FICCIÓN EPISTOLAR

MORAIMA MÁRQUEZ ZERPA

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Humanidades
moraimarquez@yahoo.com

El presente trabajo, que forma parte de una investigación de mayor alcance actualmente en desarrollo, tiene como objeto proponer un acercamiento a la aparición de los lugares de la memoria en la ficción epistolar. Para ello revisaremos brevemente algunos puntos de vista teóricos sobre aspectos del espacio narrativo relacionados con su condición de escenario de la imaginación.

La representación de la subjetividad, el hacerse del lugar interior, son afines a la ficción intimista que emplea como herramienta las formas discursivas en primera persona. Una de ellas se despliega en la novela epistolar, en la cual la narración adquiere la apariencia de la carta. En este trabajo nos referimos específicamente a dos obras en las cuales el principal eje narrativo descansa sobre la técnica de la epistolaridad: *Cartas cruzadas*, del escritor colombiano Darío Jaramillo Agudelo, publicada inicialmente en 1995, y *Ajena*, del venezolano Antonio López Ortega, editada en 2001.

En nuestra indagación procuramos establecer vínculos entre las “escrituras del yo” en la ficción epistolar y la percepción de algunos lugares por parte de los personajes, y ver cómo esa relación aparece en fragmentos textuales tomados de estas novelas latinoamericanas contemporáneas.

Memoria e imaginación

Cuando hablamos de la memoria, obviamente pensamos en la facultad de recordar. Pero es interesante ver cómo la investigadora inglesa Frances Yates, en su libro *El arte de la memoria*, se refiere a ésta:

Pocos saben que los griegos, que inventaron muchas artes, inventaron también un arte de la memoria que (...) enseña a memorizar valiéndose de una técnica mediante la que se imprimen en la memoria “lugares” e “imágenes”. (...) Mnemósyne, decían los griegos, es la madre de las musas; la historia de la educación de esta facultad humana, una de las más fundamentales y evasivas, nos sumergirá en aguas profundas. (Yates, 1974: 7)

Esta mención a las musas, diosas de la mitología que brindan su patrocinio para hacer posibles las artes, nos recuerda que su madre Mnemosyne, la Memoria, es una instancia creativa fundamental del alma humana. Una creatividad que se pone de manifiesto cuando Yates rastrea el arte de la memoria como una tradición proveniente de la antigua retórica, de gran significación en la cultura occidental, cuyos alcances van más allá de la simple nemotécnica. Conlleva la creación imaginaria de espacios interiores llamados *loci* o “lugares”, que pueden recordarse fácilmente, como una casa, en los que el sujeto ubica las imágenes emblemáticas de lo que debe recordar. Allí las encontrará, ordenadamente dispuestas, cada vez que “recorra” esas habitaciones, para lo cual es importante que las imágenes se encuentren cargadas emocionalmente, lo que facilita su actualización por parte de la memoria.

Pese a que la complejidad temática del libro de Yates excede los límites del presente trabajo, pues se ocupa fundamentalmente de una “memoria artificial” que comporta un entrenamiento para recordar cosas, queremos retener de él la relación que establece entre memoria, imagen y lugar. Es decir, la existencia de una instancia de la interioridad psíquica que vincula creativamente el recuerdo y la imaginación del lugar. Esto nos permite adoptar la concepción de los *loci* de la memoria como ámbitos en los que la actividad de la imaginación produce y reproduce escenas que impactan emocionalmente al sujeto.

Otro teórico que pone de relieve la relación entre la memoria y los lugares imaginarios es el filósofo Gaston Bachelard. En su clásica obra *La poética del espacio* propone “tomar la casa como instrumento de análisis para el alma humana”:

No solamente nuestros recuerdos, sino también nuestros olvidos, están “alojados”. Nuestro inconsciente está “alojado”. Nuestra alma es una morada. Y al acordarnos de las “casas”, de los “cuartos”, aprendemos a “morar” en nosotros mismos. Se ve desde ahora que las imágenes de la casa marchan en dos sentidos: están en nosotros tanto como nosotros estamos en ellas. (Bachelard, 1965: 31)

Es así como, para el gran fenomenólogo francés, la memoria y la imaginación están íntimamente unidas:

Una y otra trabajan en su profundización mutua. Una y otra constituyen en el orden de los valores, una comunidad del recuerdo y de la imagen. Así la casa no se vive solamente al día, al hilo de una historia, en el relato de nuestra historia. Por los sueños las diversas moradas de nuestra vida se compenetran y guardan los tesoros de los días antiguos. (38)

Fue tal la importancia concedida por Bachelard a la poética del lugar, que denominó **topoanálisis** a su método de indagación, apoyado en la fenomenología, el psicoanálisis y la psicología profunda o de los arquetipos. Su aproximación a los espacios, sean éstos íntimos o vastos, toma en cuenta la manera como la afectividad del sujeto se ve conmovida por la fuerza evocadora de la imagen memoriosa.

Cuando trasladamos ese vínculo entre lugar, memoria e imaginación, que hemos tomado de Yates y Bachelard, a la ficción epistolar, vemos cómo el desencuentro amoroso, uno de sus temas fundamentales, propicia la evocación del pasado mediante la visita imaginaria a aquellos **loci** en los que la memoria conserva intactas la imagen y las emociones del ayer, a menudo en abierto contraste con las del momento en que tiene lugar la escritura de la carta.

El *locus* epistolar

La memoria cumple, efectivamente, la doble función de traer al presente de la escritura/lectura los acontecimientos pretéritos y de hacer de ese mismo acto de rememoración un asunto de valor para la historia. Es decir, además de aquello que el personaje recuerda, es relevante el hecho mismo de que se sitúe en el acto de recordar. Específicamente en la novela epistolar, la escritura de la carta le permite al emisor compartir escenas de la memoria con el interlocutor-destinatario, ese tú a quien apela para hacerlo partícipe de su emoción. Sin embargo, tal como lo afirma Mijaíl Bajtín, la orientación hacia un interlocutor ausente puede ser más o menos intensa:

En sí misma, la forma epistolar todavía no predetermina el tipo de discurso. En general, esta forma permite amplias posibilidades verbales, pero resulta ser la más favorable para (...) la palabra ajena reflejada. La epístola se caracteriza por una aguda sensación del interlocutor, del destinatario; ésta, al igual que la réplica de un diálogo, va dirigida a un hombre determinado, calcula sus posibles reacciones, cuenta con su posible respuesta, etc. (Bajtín, 2003: 300)

Como es sabido, lo que caracteriza a la novela epistolar es su estructura en forma de correspondencia. Pero la manera como se establece la relación entre el emisor y su destinatario da lugar a la distinción entre novela monológica o monofónica (en la cual las cartas son escritas por un solo remitente), y polifónica (en la que diversos personajes actúan como corresponsales).

En general, la narración en la novela epistolar corre a cargo de quien o quienes escriben las misivas, y se caracteriza por su fragmentariedad. Ante la ausencia de narrador omnisciente, incluso la representación de los lugares “reales” dentro de la ficción se encuentra por lo regular mediada por la subjetividad del emisor de la carta.

Luz Aurora Pimentel habla de tres formas básicas de la representación espacial dentro de la ficción: “el espacio real del presente”, “el espacio real en el pasado, recreado por la memoria y la añoranza”, y “las representaciones espaciales que no tienen realidad ficcional” (2001: 218).

Podríamos decir que, en el caso de la novela por cartas, como en otras formas narrativas que privilegian la representación de la intimidad psíquica, se desdibujan las fronteras entre lo “real” y la interioridad, para construir una realidad subjetiva. De todos modos, los lugares representados se vuelven “ficticios”, pues, cuando los espacios reales pasan a través del filtro de la subjetividad, como las ciudades donde se encuentran el emisor de la misiva y su interlocutor, propician la apertura hacia el espacio de lo íntimo, se vuelven escenarios de la memoria en el locus de la imaginación epistolar. A continuación veremos ejemplos tomados de dos novelas latinoamericanas representativas de este género literario.

Cartas cruzadas

Esta obra recoge, en catorce capítulos, el intercambio epistolar de una serie de personajes que rondan sus veinte años a comienzos de la década del setenta. De hecho, se trata de la puesta en escena de esa generación y su época, de sus ideales y de la descomposición causada por el tráfico de drogas en la sociedad colombiana. Pero es también, desde el comienzo hasta el fin, un relato de amor y del desencuentro amoroso.

La historia comienza con una carta del 5 de octubre de 1971 y se prolonga hasta la última misiva, fechada el 30 de noviembre de 1983. Sin embargo, este relato no es lineal. Hay retrocesos y avances en las fechas de las cartas entre pares de corresponsales, combinados con extractos de diarios.

Los personajes Luis Jaramillo y Raquel Uribe son un par de enamorados que han comenzado a vivir juntos en un apartamento mínimo, pero lo bastante grande como para albergar su perfecta complementariedad. Él es un profesor universitario de veinticinco años, amante de la literatura, y ella es una estudiante de periodismo. Luis intercambia una correspondencia con su amigo Esteban, reportero de fútbol, quien le sirve de confidente, mientras Raquel se escribe con sus hermanas María y Claudia. En estas cartas empieza a desarrollarse el relato, en el que ciertos acontecimientos vuelven a contarse desde diferentes puntos de vista.

El espacio de la realidad ficcional fluctúa entre las ciudades colombianas de Bogotá, donde viven Luis y Raquel, y Medellín, de donde ambos son oriundos y donde se encuentra Esteban, así como el padre y una de las hermanas de Raquel. Por último tenemos a Nueva York, lugar que hacia el final de la novela representa la incertidumbre de un nuevo comienzo con respecto a la vida que va quedando atrás, definitivamente. Esos espacios reales dentro de la ficción aparecen representados a través de la percepción subjetiva de los personajes; es una representación mediada por la adjetivación derivada de sus humores, como en esta carta de Luis a Esteban:

Son como las ocho de la noche. Percibo la hora por el sonido de Bogotá. Si abro la ventana entre las seis y pasadas las siete, Bogotá suena con un ruido sordo, con un murmullo de motor lejano a toda máquina, como si un gran enjambre de avispas invisibles pasara cerrando oficinas, movilizandando gente. Por ahí a las ocho el ronroneo baja de volumen y apenas se oyen carros aislados, individuales, superponiéndose al decreciente regurgitar sonoro. (Jaramillo Agudelo, 1999: 81-82)

Pero, en contraste con esta inmediatez epistolar, están también otros espacios, los del recuerdo. Muy pronto el lector, quien viene leyendo una correspondencia de los primeros años setenta, se encuentra con una larga carta dirigida por Raquel a Juana, la compañera de su hermana Claudia, fechada el 30 de noviembre de 1983.

“He roto los lazos que me ligan a este lugar”, dice Raquel, mientras relata los pormenores de su relación con Luis, ahora destrozada, hasta arribar a ese presente desde el que se erige la comprensión de cuanto ha ocurrido. Pero allí están las imágenes del pasado, vivas en los lugares de la memoria, como cuando la presencia de su padre en la casa que compartía con su enamorado le pareció una bendición, inconscientemente anhelada:

Ahora todo está sepultado por el tiempo, pero la escena pervive en mi memoria palabra por palabra, gesto por gesto, como si hubiera quedado más casada con esa visita que con el cura por testigo. (35-36)

O como cuando “recupera” su vida de pareja, en el teatro de la imaginación:

Pasa menos de un instante mientras en mi mente recuento los años de mi carrera, el grado de Luis, su beca para estudiar en Nueva York. (36)

Ese monólogo epistolar que cruza a través de las otras cartas entretrejidas en el libro es, en palabras de Raquel, una memoria, un informe final, una catarsis. Ella está a punto de partir a Nueva York, donde se reunirá con su hermana e iniciará una nueva vida, y siente la necesidad de *contarse*. Y se cuenta al hacer memoria, al hacer la memoria de su relación con Luis.

Tenemos, pues, una doble temporalidad. Se van entrelazando, a lo largo de los diferentes capítulos, la secuencia de los años anteriores y esa interminable carta de Raquel que recuenta lo sucedido. Será fechada sólo a última hora y entregada a Juana por ella misma, “correo de mi propia historia” (30).

Esas imágenes que conservan fragmentos de vidas pasadas pueden simbolizarse en el motivo de la cama, emblema del amor entre Luis y Raquel. Aparece en las cartas de diversos personajes: mencionada con humor, como cuando Luis responde a un comentario de Esteban acerca de “ese maletero” y su incómoda ubicación: “tranquilo que el colchón baja a tierra cuando tenemos tiempo” (11); o desde la memoria del amor feliz, como cuando Raquel cuenta cómo su padre lanza su mirada inquisitiva sobre el apartamento que parece una cueva (31-32); y más adelante cuando rememora afectuosamente la aprensión de ese progenitor antioqueño “que se atreve a preguntarle a su hija dónde hace el amor” (40). Esa cama, en fin, descrita extensamente como emblema de la relación entre Raquel y Luis, de su acoplamiento más allá de la estrechez, es objeto de la nostalgia cuando ella rememora su amor perdido:

Todavía hoy, cada vez que paso por esa calle, una energía de aquellos tiempos felices me impulsa, autómata, a mirar a esa ventana del cuarto piso. Y recorro con la memoria el espacio que queda detrás, ese “garage de piso alto”, como lo describió Claudia, y no puedo creer que yo haya cabido allí con Luis.

Sin duda somos distintos: él, de ese Luis de entonces y yo muy diferente de aquella Raquel. (45)

Es desde la ficción de la situación epistolar como se produce la mirada de conjunto que permite la recuperación de estos lugares de la memoria. Es desde la carta del presente, en contraste con las cartas del pasado, que una visión como la de la cama juega un rol en la construcción de la subjetividad del personaje, pues hay un corresponsal, esa muda Juana, a quien contarle cómo se llegó al estado actual.

En el interior de esta carta-memoria parece verificarse lo que François Jost (2003: s/p) denomina el “método pasivo” dentro de la ficción epistolar, en tanto la protagonista cuenta su historia a una confidente cuyas eventuales respuestas, o la falta de las mismas, sólo ejercerían una acción indirecta sobre los acontecimientos. Por otra parte, el “método activo” se caracteriza porque el emisor se dirige directamente a su antagonista, como habría ocurrido si Raquel hubiera escrito a Luis, y no a Juana.

Pero, en su conjunto, *Cartas cruzadas* es una novela polifónica, y la multiplicidad de voces, muy bien lograda estilísticamente, otorga verosimilitud a la correspondencia. Por ejemplo, contrastan la fresca ironía y el humor de los intercambios entre Luis y Esteban, con el desgarramiento de Raquel en esa última misiva, que a su vez se erige sobre la constante apelación que ella misma realiza a la imagen de la ingenua muchacha de antaño. Por otra parte, la paulatina madurez del personaje femenino no la lleva a una mayor serenidad, sino quizás a la incertidumbre de un recomienzo exento de ilusiones.

Entretanto, este drama de algunos individuos refleja como un microcosmos el devenir de una generación, su desencanto y las oscuras transformaciones de una sociedad en esas *Cartas cruzadas*, en el cruce de un ayer y un hoy constantemente relativizados por la polifonía epistolar.

Ajena

En esta novela venezolana, dividida en cuatro partes, se dibujan las diversas etapas de un proceso de separación amorosa, desde el desconcierto y la esperanza hasta la aceptación de la pérdida. En sucesivas cartas, encabezadas con el día y el mes, aunque sin indicar el lugar ni el año, una joven de Caracas da cuenta de sus sentimientos a partir de la despedida de su novio, quien ha viajado a París con el fin de realizar un postgrado. La relación se irá desdibujando en la distancia, aunque ambos llegan a reunirse durante alguna visita de él, hasta que poco a poco ella comprende que ha llegado el fin del lazo que los unía. Sin embargo, entre esos dos extremos, se abre el espacio de la memoria.

En las cartas se entrelazan recuerdo e imaginación, como cuando la enamorada ve a su novio antes de partir, y lo *vemos* nosotros, los lectores, “por un huequito”: ella acaba de llegar del aeropuerto y, mientras escribe, rememora el instante cuando lo observaba a través del obstáculo que separa a los viajeros, que ya han pasado al recinto de espera final, de sus amigos o familiares que quedan atrás, que, simplemente, se quedan.

La joven, pues, se queda con la imagen del que se fue y, a solas con los pájaros y los mangos que observa desde el ventanal de su cuarto, escribe. En esa primera carta, fechada el “10 de febrero”, muy pronto se hace sentir el tono característico de la monodia epistolar, la voz enamorada que apela a un tú ausente, sin recibir respuesta:

Comienzo a notar que hablo mucho de mí. Comienzo a notar que no me contestas, que eres una presencia hueca. ¿A quién le hablo (es lo que me pregunto), en quién pienso, a quién imagino? No oigo una voz del otro lado; sólo me oigo a mí misma. Yo contesto por ti (yo me contesto). Tú eres tan sólo el eco de mi voz. No quiero recordar que te he querido; quiero quererte ahora, en este instante. (López Ortega, 2001: 14)

No conocemos el nombre de la protagonista, lo que refuerza la representación de una pura subjetividad, en este caso femenina, por lo que nos sentimos tentados a llamarla “Ajena”, en adecuación con el título de la obra. Esa figura sin rostro transfiere constantemente al papel la imagen del amado, mediada por ese velo de la idealización y la nostalgia con el que ella lo recubre, aunque intenta sustituir el recuerdo con los jirones de realidad que le llegan de él a través de esporádicas cartas y conversaciones telefónicas:

24 marzo

Me hizo mucho bien tu llamada. Sentí la tierra húmeda, sentí que mis pies se hundían en abono. Sentí que todo puede continuar, que estas cartas han ido construyendo alguna trama. Se trata de abolir el recuerdo, de no partir desde el recuerdo. No quisiera recordarte; quisiera más bien inventarte a cada paso (a cada palabra). Continuar desde el deseo del otro; saber que el otro también te desea. (61)

El universo de la realidad objetiva tiene poca importancia en esta obra, que más bien representa una visión introvertida del espacio exterior. La muchacha observa sus lugares, el cuarto, los árboles, cuanto la rodea, mientras en el fino lienzo de su imaginación dibuja un locus amoenus en el que pudieran convivir el color de su entorno caraqueño y el paisaje europeo que habita el amado.

No pudo ser más oportuna tu llamada: sentí (...) un espacio común, nuestro, efímero, sí, pero que los dos ocupamos, que los dos reconocemos... ¿Qué ruidos oírás desde tu cuarto: pájaros, carros, niños? A veces indago en esto mientras me distraigo viendo los mangos picoteados desde mi ventana. Un pájaro simultáneo –pienso ahora– que pueda estar en tu ventanal y en el mío. Una [sic] pájaro que allá sea gorrión que se sacude el hielo y acá arrendajo. Un pájaro simultáneo que nos contenga. (Idem)

Ella habla desde su subjetividad, mientras el espacio de lo “real” es aquí sustituido por un escenario de textura epistolar, donde se despliegan las emociones. Es un espacio cerrado hacia el afuera pero abierto a su mundo interior, en el contexto de la espera por la respuesta del ausente. Tal como lo expone María Teresa Zubiaurre:

El espacio puede perfectamente crearlo el propio personaje y es éste muchas veces el encargado de introducir de forma plausible nuevos panoramas y de clausurar o, al menos, suspender temporalmente escenarios caducos. Quiere decir esto, pues, que el espacio no es necesariamente anterior al personaje, sino que puede manifestarse a la vez que él. (Zubiaurre, 2000: 28)

En la escritura de *Ajena* se actualiza una vez más un viejo tópico de la literatura venezolana, al poner en vínculo de contraste las ciudades de Caracas y París. Pero la percepción del espacio tiene el sello de la imaginación memoriosa de la muchacha enamorada. Imagina al amado recorriendo los lugares parisinos al tiempo que otra imagen, desde el recuerdo, le trae la presencia en ausencia de su mudo interlocutor.

Desde el ámbito de la universidad donde va adelantando en su carrera, hasta un viaje a Mérida no exento de peligros, los lugares sirven como ambientación de un peregrinaje hacia su propia individualidad, paralelo al paulatino desengaño, hasta que el vivir en la metrópoli decanta su lento trabajo. El que viene de visita ya no es el mismo, y ella al fin comprende que los corresponsales cambian y la relación, en la distancia, desfallece:

Estando los dos en Caracas, hasta hace poco más de un año, lo nuestro era una apuesta de la eternidad, era una imagen congelada en el tiempo. Es la separación lo que lo agrieta todo, lo que disuelve las certezas, lo que nos convierte en seres relativos. Desde allí, todo es memoria o sueño. (López Ortega, 2001: 334)

A medida que avanza la narración, la escasez de cartas por parte del novio ausente, su progresivo alejamiento, ponen en evidencia el llamado de la protagonista como un grito en el vacío. En realidad, esto se corresponde con una de las modalidades de las novelas epistolares, la monofónica, en la cual no llegamos a conocer las respuestas del emisor, ya porque éstas no existan o porque no sean reveladas al lector. Este tipo de novela, por lo regular, no requiere de los datos de lugar y fecha tan característicos de las cartas “auténticas”, pues su razón de ser reposa precisamente en esa cualidad monológica de la situación epistolar. Sin embargo, la protagonista no escribe a un confidente sino directamente a su amado, lo que coloca a Ajena como ejemplo del método activo dentro de la narración por cartas (Jost, 2003: s/f).

La monofonía da cuenta de una novela de formación (*Bildungsroman*) en la que la protagonista “despierta” después de comprender el fin de sus amores, mientras la costumbre de la carta y su aparente derivación hacia el diario la han llevado hacia una nueva forma de conocimiento de sí, una suerte de proceso de individuación o ascesis. Y desde esa interioridad psíquica es descifrado el mundo, a partir de las emociones transmutadas por su verbalización. Podríamos afirmar que la protagonista de Ajena es uno de esos personajes femeninos cuya consagración a la espera del amado los asemeja a la receptiva figura del lector:

Tanto la espera como la esperanza se materializan en el lector, pero son perfectamente atribuibles también al personaje femenino. La mujer que en la novela aguarda con diferentes grados de impaciencia la llegada de ese personaje (masculino) acarreador de novedades se convierte, por tanto, en metáfora consumada del lector y del acto de leer (Zubiaurre, 2000: 29)

La ambigüedad entre la carta y el diario, la escasa presencia del mundo exterior, la ausencia de los nombres de la narradora y su interlocutor, son elementos que refuerzan la ilusión de una existencia esencialmente subjetiva que estructura su “realidad” sólo en el cuerpo de la letra.

Cuando observamos algunos de los ejemplos más característicos de la novela epistolar monofónica, como las *Cartas de la monja portuguesa* (1669), del vizconde de Guilleragues, o *Querido Diego*,

te abraza Quiela (1978), de Elena Poniatowska, nos damos cuenta de la importancia de la concisión para lograr el efecto de verosimilitud en una narración por cartas sostenida en el discurso de una sola voz. Incluso *Werther* (1774), de J. W. Goethe, es una combinación de diario y epistolario que conserva esta característica de la brevedad.

La longitud de *Ajena*, mucho mayor que la de las obras mencionadas, relaja la tensión inherente a la ficción epistolar monofónica, una tensión derivada precisamente de la ausencia de respuestas por parte del interlocutor. Por esta razón, a medida que avanza la narración, en la novela de López Ortega se resquebraja el pacto epistolar y la organización de la escritura parece deslizarse hacia el diario, pues la apelación al tú del amado no recibe el respaldo de un nombre y el texto está sembrado de acotaciones autorreferenciales colocadas entre paréntesis, como las de quien escribe para sí, en el espejo de su propia reflexión.

No obstante, en *Ajena* se cumplen los tópicos fundamentales de la novela epistolar monofónica: la abandonada utiliza las cartas como un pre-texto para elaborar su lamento, hasta que la escritura cumple su labor transformadora al devolverla a sí misma, trayéndola desde la ensoñación acerca del pasado a la realidad inmediata y otorgándole un lugar, el de la vida propia y su discurrir en el presente:

Sin fecha (noche)

¿Cómo se escriben los que son perfectamente ajenos? ¿Cómo se reconocen el uno al otro? (...) No sé por qué te escribo esta noche (he intentado hacerlo desde hace un buen tiempo pero ya no tolero un papel de carta frente a mis ojos). Dejo este soliloquio de lado (dejo de herirme) y dirijo mis pasos hacia un rumbo desconocido. (López Ortega, 2001: 381-382)

Conclusiones

Podríamos afirmar que *Cartas cruzadas* y *Ajena* ejemplifican cómo, a partir de dos estrategias distintas, la novela latinoamericana finisecular actualiza la representación de la intimidad psíquica femenina elaborada por autores masculinos, en correspondencia con la tradición de la narrativa epistolar desde su más lejano antecedente, las Heroidas, de Ovidio, escritas alrededor del siglo I.

Esta breve incursión en ambas obras nos permite observar que, en ausencia del narrador omnisciente, la escritura subjetiva que caracteriza a la novela epistolar dibuja con acierto la interioridad del personaje. En particular, los fragmentos de estas dos novelas que hemos comentado nos permiten observar cómo la valoración del entorno tiene lugar en el mundo íntimo de quien escribe las cartas, pues el espacio epistolar se abre como un teatro para dar vida a las imágenes interiores.

Ya se trate de reanimar los rincones privados de una habitación perdida o los referentes a la realidad mencionados dentro de la ficción, como las ciudades de Caracas o Bogotá, los espacios fictivos parecen transmutarse en la narración por cartas: son éstas los verdaderos *loci* o “lugares” en los cuales la vida psíquica se escenifica en una construcción textual propia de la situación epistolar. Escenarios de la imaginación en los que la escritura en primera persona, conjuntamente con la apelación a un destinatario lejano, suscita la oportunidad de recuperar el pasado al perpetuar la imagen del amor ausente, mediante el arte de la memoria.

Referencias

- BACHELARD, G. *La poética del espacio*. (1965). México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: 1957.
- BAJTÍN, M. M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: 1979.
- JARAMILLO AGUDELO, D. (1999). *Cartas cruzadas*. Bogotá: Alfaguara. Primera edición: 1995.
- JOST, F. (2003). *Le roman épistolaire*. University of Illinois. En Dictionnaire International des Termes Littéraires, DITL. <http://www.ditl.info/art/definition.php?term=1564>
- LÓPEZ ORTEGA, A. (2001). *Ajena*. Caracas: Alfaguara.
- PIMENTEL, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI.
- YATES, F. (1974). *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus. Primera edición: 1966.
- ZUBIAURRE, M.T. (2000). *El espacio en la novela realista. Paisajes, miniaturas, perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.

DULCES CARICIAS MATERNALES: UN ANÁLISIS DE *HORNO SAPIENS* DE MAURICE LAMBERT

JEFFERSON ALBERTO MARTÍNEZ LÓPEZ

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
jefferall@gmail.com

También hay oportunidades en que las iras, frustraciones y temores de nuestra vida, inquietos como espermatozoides, deben ser expulsados en forma de odio.

Carson Mc Cullers

RESUMEN

Atendiendo a la teoría psicoanalítica, la presente comunicación tiene como objetivo explorar la conducta homosexual del personaje Jacobo y su relación con la madre profanadora del orden socio-afectivo, en *Horno Sapiens* (1990) de Maurice Lambert -seudónimo de Oscar Rodríguez Ortiz-. En la novela, el abordaje del tema se inicia con la historia de un adolescente -Jacobo- que padece en la niñez de una victimización incestuosa por parte de su madre. Se refieren las consecuencias del abuso sexual del cual fue objeto, así como el daño psíquico resultante de esta in-usual experiencia. Visto que un acto incestuoso no sólo abarca el cuerpo de la víctima sino también su confianza, su autoestima, sus límites psicológicos y creencias religiosas o filosóficas, los trabajos de Freud (1982), Lacan (2000) y Levi-Strauss (1986), entre otros, permitirán describir las peculiaridades de los actos abusivos y cómo estas experiencias afectan a los niños. En estos casos, las prácticas sociales denominadas normales se alteran y por lo tanto, las familias dejan de ejecutar sus funciones de reproducción. Este cambio de papeles detiene el crecimiento natural de la familia, produciendo el estancamiento y la corrupción de sus miembros.

PALABRAS CLAVE: INCESTO, HOMOSEXUALIDAD,
LITERATURA VENEZOLANA.

Una noche que seguramente hubiera querido borrar, el pequeño Jacobo es sorprendido en su cama por una conocida que pronto deja saber al objeto-amante su hondo deseo de posesión. Macho y hembra yacen en el concurso de lo prohibido bajo sábanas que se van avivando con dulces caricias, dulcísimas caricias maternas...

Atendiendo a la teoría psicoanalítica, este avance de investigación tiene como objetivo explorar la conducta homosexual del personaje Jacobo y su relación con la madre profanadora del orden socio-afectivo, así como los encuentros con su pariente -el “primo nuevo”- con quien compartirá algo más que consanguinidad.

En *Horno Sapiens* (1990) de Maurice Lambert, seudónimo de Oscar Rodríguez Ortiz, se refieren las consecuencias del abuso sexual del cual el personaje fue objeto, así como el daño psíquico resultante de esta in-usual experiencia. Visto que un acto incestuoso no sólo abarca el cuerpo de la víctima sino también su confianza, su autoestima, sus límites psicológicos y creencias religiosas o filosóficas, los trabajos de Anzieu (1995,1998); Freud (1996), Lacan (1992) y Lévy-Strauss (1993), permitirán describir las peculiaridades de los actos abusivos y cómo esta experiencia para el Yo: i) orienta los caminos para la acción, ii) selecciona las características del ambiente a las que ha de responder y iii) decide qué instintos y cómo serán satisfechos. *Dulces caricias maternas* desea dar cabida a la posibilidad de reflexionar, en torno al incesto bajo tres interrogantes de tipo “psicoanalíticas” diseñadas para el abordaje del tema en la novela: ¿Qué pasa cuando el *Eros* aletea y se valida en *Fylis*? ¿La homosexualidad, en la mayoría de los casos, es consecuencia de una mala educación afectiva? ¿Cuáles son, según los modos de organización de la economía psíquica, los efectos de las estimulaciones táctiles? Veremos.

La familia y sus límites como modelaje de la conducta humana. *Super Yo*

Para Lévy-Strauss (1993), el niño necesita un héroe adulto que le sirva como modelo de conducta. Mediante la identificación, el niño irá internalizando las características conductuales de sus padres, y aunque de cierta manera se niegue a obedecer sus órdenes, de modo inconsciente incorporará costumbres y aun manías de sus progenitores, perpetuando los rasgos culturales de la sociedad en que vive. En la novela se advierte esta conclusión: “además del embotellamiento etílico y la bebida triste, el tío estaba preciosamente engalanado con las ropas íntimas de Águeda: bragas rojas, corpiño negro (...)” (68).

Se podría pensar que el hombre entra en contacto con la realidad por tres caminos: i) toma conciencia de algo o lo conoce, ii) es afectado por ese algo en forma positiva o negativa y iii) reacciona frente a ello. Durante los primeros años el ser humano aprende más por el modelaje que hace de la conducta de los adultos, que por las explicaciones de reglas y conceptos que éstos le puedan proporcionar. En este sentido, lo que se ve, lo que se oye y lo que se recibe de los adultos tiene una incidencia decisiva en la configuración futura de toda personalidad humana. De allí la fuerza determinante del buen o mal ejemplo en el hablar, en el ser y el hacer del adulto. Sin embargo, más allá de las normas y de los reglamentos formales no respetados por quienes deberían dar el mejor ejemplo, existe un substrato ético-moral que constituye el verdadero fundamento trascendente de la credibilidad, la admiración y el respeto que todo verdadero líder debe generar (Lévy-Strauss, 1993). En una sociedad como la nuestra, con papeles familiares bien definidos, la desviación de esta norma provoca sentimientos de culpa en los niños. La interrelación de los niños y adolescentes con las personas del grupo familiar estimula un conjunto de relaciones afectivas que frecuentemente presentan variaciones emocionales. Para los niños y adolescentes no es posible soportar la confrontación de conceptos tan dispares como una relación afectuosa y filial con el resto de los miembros de la familia, con una relación de tipo “amoroso”

y sexual. El conflicto de modo general es muy grande, y desencadena un trastorno emocional causado por daño psíquico precoz que sufren los niños abusados, que seguramente afectaría su posterior desarrollo social. Va a ser muy difícil que después retornen los roles sociales asignados a la mujer, madre, esposa, o en el otro sentido, al hombre, padre, esposo. No todos los perturbados (como ante cualquier otro trauma quizás) tienen la capacidad de superarlo; *siguen prisioneros del trauma sufrido*, repitiéndolo una y otra vez, como sucede con el personaje estudio de este análisis:

¿Tú crees que es por gusto? Sí, ese animal te domina, te tiene esclavizado y tú te dejas. Sufro. ¿Cómo no te gusta?, me interrumpí sorprendido y cada vez menos dueño de la situación. ¿Por qué lo haces entonces? Para probar las heces, respondió lloroso. (78)

Los niños abusados, que son conducidos a la trasgresión, nos hacen pensar que la victimización sexual que padecen se traducirá inevitablemente en victimización psíquica.

Prohibido tocar

Anzieu (1998), en “Una prohibición del tocar”, dice que las primeras prohibiciones del entorno familiar se refieren a los contactos táctiles: apoyándose en estas prescripciones exógenas ético-morales, se constituye la negativa de naturaleza intrapsíquica. Así, el papel estructurante del impedimento del incesto sólo pudo hacerse explícita después de que la prohibición del tocar fue de modo implícito reconocida. En el caso de Jacobo, vemos que sólo cuando le puede expresar al primo su rechazo a la madre transgresora, se libera de él. En principio sólo al verbalizarla pudo organizar la experiencia traumática en un orden lógico comprensible, pudo con su voz: contar, llorar, gritar:

Deja hablar a tu boca, primo, que sean las palabras y no los falos los que razonen. Siempre es otra cosa, animal -volvió a enfurecerse- yo no quiero tu carne. No lo parecía en el carro (...) ahí también era otra cosa. ¿Cuál? La desesperación de conseguir un cómplice. (82)

La introyección de lo prohibido como acto de violencia física o de seducción sexual precede, anticipa y hace posible el tabú edípico, que impide el incesto. Lacan (en Gárate Martínez, 2000) para referirse al contacto sexuado con el otro indica que:

El uno surge del defecto central alrededor del cual gira la dialéctica del advenimiento del sujeto a su propio ser en la relación con el Otro por el hecho de que el sujeto depende del significante y que el significante existe primero en el campo del Otro-. Este déficit viene a continuar el otro déficit que es el déficit real, anterior, que se ha de situar en el advenimiento de lo vivo, es decir en la reproducción sexuada. El déficit real es lo que pierde el viviente, de su parte de viviente, por reproducirse por la vía sexuada. Este déficit es real porque se refiere a algo real, a saber que el viviente, por estar sometido al sexo, entra en la jurisdicción de la muerte individual.

A partir de esto podríamos inferir la patología que desencadena tal estimulación. Lo táctil es fundador. A posteriori, el móvil de acción del adolescente con sus congéneres y especiales allegados (hermanos menores, el primo nuevo, el entrenador colegial, en el caso de Jacobo) se transmitirá a través de los contactos corporales sexuados. Jacobo, a raíz de la experiencia de lo táctil fundador, sufre fallas de las funciones parentales: por exceso -la madre- y por defecto -el padre-.

Jacobo no tuvo, como tal vez todos los niños víctimas de abuso incestuoso, el acceso al orden simbólico de la familia: no pudo “saber” quién es él y cuál era su posición exacta (hijo, niño, hombre o amante), inmerso en una promiscuidad que le impidió acceder a los signos de reconocimiento del lugar de la madre y el lugar del hijo. No la re-conoce como madre, la fija a través de lo táctil fundador como la hembra poderosa que pronto deja saber al objeto-amante su hondo deseo de posesión. En este sentido, Jacobo sufrió un déficit considerable respecto a la función materna: careció de una madre con capacidad para “tocarlo en el espacio y en el tiempo adecuado”, es decir, una madre que le ofreciera suficiente sostén afectivo. Incapaz de conectarse con él y así poder protegerlo incluso de ella misma, la madre no pudo ofrecer al hijo la posibilidad de reestructuración del funcionamiento psíquico, ejerciendo ella misma la prohibición.

Cuando se plantea la problemática del incesto, éste conlleva simultáneamente la relación entre el deseo y la ley. “Es mi madre: no puedo tocarla”, pensamos diría Jacobo. La prohibición del tocar

(masturbar y ser masturbado) pone en guardia contra la desmesura de la excitación y su consecuencia, el desborde de la pulsión. La represión se da por lucha de opuestos. Según Anzieu (1998) “la prohibición del tocar contribuye al establecimiento de una frontera entre el Yo y el Ello, porque establece la represión”. Acota además que “la prohibición edípica remata el establecimiento de una frontera entre el Yo y el Superyo, consolida la represión y permite la internalización de los padres protectores”. Toda prohibición es un límite que separa las regiones del aparato psíquico dotadas de cualidades psíquicas distintas. “No permanezcas pegado al cuerpo de tus padres”; “asume el tener un cuerpo separado para explorar el mundo exterior”; tal parece ser la forma más primitiva de la prohibición táctil. Toda prohibición está caracterizada por su bilateralidad, pues se aplica tanto al que emite las prohibiciones como a su destinatario. Cualquiera que sea la vivacidad de los deseos edípicos, incestuosos u hostiles, despertados en los progenitores con ocasión de la paulatina maduración sexual de sus niños, no deberán hacerlos efectivos con éstos. De la misma forma, para que la prohibición del tocar ejerza su efecto de reestructuración del funcionamiento psíquico debe ser respetada por los padres y formadores. Las faltas graves y repetidas como la abusadora intromisión del otro a su cuerpo constituyen un traumatismo acumulativo que a su vez produce importantes consecuencias psicopatológicas. La prohibición edípica (no te casarás con tu madre, no matarás a tu padre) se constituye por derivación metonímica en la prohibición del tocar (Anzieu: 1998). La prohibición del tocar prepara y hace posible la prohibición edípica, proporcionándole su fundamento presexual. El que Jacobo sufriera el abuso de una de las maneras más típicas (sometido por un adulto), nos lleva a reflexionar sobre las dificultades, fracasos, contracargas o sobrecargas pulsionales que pudo o no vencer para contrarrestar el daño psíquico. La prohibición del tocar concierne (como la edípica) a las dos pulsiones fundamentales: las agresivas y las sexuales “no toques los objetos inanimados que podrían romperse o hacerte daño”; “no ejerzas fuerza excesiva en el cuerpo de los demás”; “no toques con insistencia tu cuerpo o el cuerpo de los demás en zonas sensibles al placer, porque te desbordaría una excitación que no estás en situación de comprender y satisfacer” (Anzieu, 1998). Los niños que han sufrido abuso sexual fueron sometidos a una acción violenta y de gran carga pulsional ejercida sobre un Yo débil en proporción al estímulo, que

superó sus posibilidades de dominio, control y evacuación adecuada, es decir, acusaron el impacto de un trauma.

El individuo, la fantasía y los juegos de poder. Ello

Desde su origen el niño debe encontrar como acto individuante una restricción en su búsqueda de goce del otro; restricción muy cara al inconsciente, pero a la vez necesaria y fundadora. Para Lacan, 1992: “el inconsciente muestra que el deseo está “enganchado” a la prohibición” A los niños y adolescentes les puede faltar confianza en sí mismos y capacidad de decisión para rehusar tener relaciones sexuales no deseadas. Son sometidos, sitiándoseles el lugar reservado para la fantasía. En medio de la ocupación no deseada, lo “fantástico” irrumpe con la prohibición creando su mundo propio; en el interior de este refugio se construye un mundo omnipotente no referido a ninguna realidad. Si el Yo consciente, efectivamente, no lo consigue o concibe, sólo encuentra solución en el suicidio, las manías o en las salidas regresivas de lo prohibido-fantástico como “anti-vida” como en el caso de Jacobo: en vez de macho, es la puta, es decir, como si él dijera: “No soy tu hombre, luego no soy hombre”. Se ha identificado como el objeto amante que debe ser poseído por el otro. El Yo es su doble. Por un lado, existe la identificación con la madre, y por el otro, a través de esta identificación maternal, muestra deseo de ser “penetrada” por la prohibición que le indicaba no tocar. Como resultado de esta doble identificación el agresor desaparece en cuanto a realidad punitiva y se torna intrapsíquico (fantasía) revelándose así para el paciente como “un estar en ensoñación” que le produce placer y rechazo a la vez. Jacobo aprendió a vivir su “sexualidad en conjunto” bajo situaciones de ambivalencia psicológica, lo táctil fundador que re-crea la fantasía fue acompañado de la prohibición, del ejercicio de la ley del más fuerte (instancias de poder): un ganador, el débil, el dominado; un perdedor, el fuerte, el dominante. Él se maneja psicosexualmente en la convicción de que cuando es penetrado analmente por su

partenaire, siente inconscientemente que le hacen el sexo sucio, recreando, de esta forma, lo que su madre le hizo a él. Realiza pasivamente lo que en su infancia siente que le hicieron padecer activamente. Pero la construcción de su placer no se recorta en esta dimensión, ya que esta práctica desborda la ejecución corporal para consagrarse en el ejercicio irrestricto del poder donde se ancla todo sistema incestuoso. Como él penetró a la madre, hay rechazo al volver a penetrar: “no debo joder” (80), acota de modo firme. Es pasivo, por miedo al horror de ser activo. Hay evitación.

En la realidad del consciente, las relaciones humanas, parentales, afectivas y sexuales, son códigos del poder. La fantasía “inconsciente” juega con eso. Hay juegos con ese poder (primero la madre adulta, luego el entrenador del colegio) por lo que ***no es posible que un niño verdaderamente consienta una relación sexual con un adulto***. Dice el joven primo en alguna oportunidad: “la tía preparaba café, me sirvió una taza (...) me estrechó fuertemente. La tía mañanera olía como la mujer nocturna del sofá y tuve que separarme disimuladamente para evitar la indecorosa de demostración de mis deseos” (22). Él nunca lo esperaría ni aceptaría conscientemente. Las sensaciones de los niños en el momento del abuso no son expresión de pasiones sexuales o deseos del tipo que tienen los adultos. En general, son parte de una confusa inundación de sentimientos, generalmente empujados por el sobrecogedor sentimiento de culpabilidad, impotencia, ira o miedo. De hecho, el placer que puedan sentir intensificaría lo negativo de la experiencia.

El insondable conflicto como (des)equilibrio aparente. YO

El hecho de que la mayoría de las víctimas infantiles no suelen reportar el acto abusivo, es una evidencia de que este hecho está rodeado por el tabú. La desmesura deja sin palabras al niño porque se produce una situación traumática: es el fenómeno de lo indecible, aquello que no puede mencionarse porque lo desborda la investidura del terror. Entre los indicios internos del relato, cuenta con particular importancia lo que en determinado momento al joven se le torna insoportable y no puede proferir ¿Será ésta la razón por la cual el texto finaliza con un juicio tan determinante? Lo que sale de lo insondablemente configurativo y real, como queriendo no haber sido pronunciado nunca por voz alguna.

Vemos como la realidad la construye la mente y se hace aparente a través del discurso, por lo que el primer paso para tratar una realidad es determinar los términos que la definen, que en gran parte estipulan su existencia, sobre todo cuando se trata de constructores no observables directamente (las madres siempre van a los cuartos de los hijos (82). En la última parte de la novela es cuando el conflicto hace clímax; de manera interesante, la obra comienza con su final, pues en el último parlamento de Jacobo con su primo nuevo es donde se revela el hecho des-equilibrante. Lo indecible se torna discurso partiendo de la premisa de que el personaje es el discurso que lo expresa. Así se dice que el YO es el ejecutivo de la personalidad porque: i) orienta los caminos para la acción, ii) selecciona las características del ambiente a las que ha de responder y iii) decide qué instintos y cómo serán satisfechos. Las tres instancias planteadas para el estudio del personaje -i) la familia y sus límites (prohibido tocar): *Super yo* ii) el individuo y la fantasía: *Ello* iii) el insondable conflicto: *YO*- convergen en lo que llamaríamos en planos reales “la personalidad”. Aun cuando sabemos que Jacobo es un personaje ficcional, sentimos, como plantea Bustillo (1995: 20), que “hay en él demasiado de la figura del hombre mismo como para no caer en las tentaciones de la aproximación mimética, incluso, invirtiendo los términos del movimiento realidad-invencción”.

En síntesis, esta aproximación psicoanalítica al “personaje Jacobo y sus circunstancias” nos deja abierta la posibilidad de seguir abordando la problemática de las posibles causas de la homosexualidad, ya no desde el análisis de una ficción novelada sino desde otras perspectivas discursivas: naturalistas, sociológicas, mediáticas, entre otras.

Referencias

- ANZIEU, D. (1995). Descubrimiento de Freud del traumatismo sexual precoz. En *Psicoanálisis con niños y adolescentes*, N° 8.
- _____. (1998). La doble prohibición del tocar. En Didier Anzieu, *El Yo Piel* [Publicación periódica orientada al tratamiento de la periódica violencia] Disponible: http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/el-yo-piel-por-didier-anzieu_doc_9634.html [Consulta: 2006, Julio 13].
- BUSTILLO, C. (1995). *El ente de papel: Un estudio del personaje en la narrativa latinoamericana*. Caracas: Vadell Hermanos.
- FREUD, S. (1996). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARATE MARTÍNEZ, I. (2000). Manque Jacques Lacan. Association Lacanienne Internationale. Disponible: <http://www.freud-lacan.com> [Consulta : 2006, Julio 7].
- LACAN, J. (1992). *El yo en la Teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- LAMBERT, M. (1990). *Horno Sapiens*. Caracas: Alfadil.
- LÉVY-STRAUSS, C. (1993). *Estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta.

JOSÉ ANTONIO RAMOS SUCRE Y DANTE: VISIÓN DE LA MUJER EN LA URBE

FRANCESCA POLITO

Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad Central de Venezuela
francescapolitodis@hotmail.com

RESUMEN

La poesía de José Antonio Ramos Sucre da voz al difundido motivo de la mujer amada. En Dante y "los fieles del Amor" (es decir, los representantes del dulce stil novo) el poeta podía encontrar ilustres antecedentes. Nuestras ponencia propone la comparación entre los sonetos "Ne li occhi porta la mia donna amore", "Tanto gentile e tanto onesta pare", "Vede perfettamente onne salute" (Vita nuova) y el texto "Entonces" (La torre de Timón), la cual permitirá evidenciar no sólo la aparición de la mujer y su alabanza en el marco de escenarios antitéticos como la ciudad comunal italiana de finales del siglo XIII y la moderna ciudad industrial de comienzos del siglo XX, sino también el lenguaje alusivo y etéreo, la "belleza" y el "amor" ligados a la búsqueda de ideales como la nobleza y la gentileza individual.

El amor, a pesar del tiempo y el espacio, se revela como máxima fantasía, ante la intolerable realidad, para alcanzar lo trascendente y lo absoluto. En el caso de Dante la exaltación de Beatriz se impregna de toda una simbología cristológica, de una nueva conciencia de las posibilidades del yo poético, de la excepcionalidad y ejemplaridad de una experiencia de vida y muerte, de una cultura, de un arte y una lengua que se están fundando; en el caso de Ramos Sucre, el encuentro con la "niña", por lo menos en este texto, está colocado en el contexto desolador de la urbe moderna. Lo significativo es que su sensibilidad captó de manera extraordinaria y romántica la degradación de la ciudad. Evasión y exilio del mundo "feo" y "avaro" hacia visiones fantásticas. No con imágenes poéticas estos procesos aparecen descritos en ensayos de Walter Benjamin y Georg Simmel.

PALABRAS CLAVE: POESÍA, AMOR, MUJER, CIUDAD.

La poesía de José Antonio Ramos Sucre abunda en situaciones poéticas centradas en la imagen de la mujer. En algunos casos se trata de figuras extraídas de la mitología y literatura como Eurídice, Psique, Helena, Ifigenia o Beatriz, Clorinda, Cordelia, Oriana, por mencionar algunas. Las imágenes son casi siempre leves y etéreas: “la dama”, “la doncella”, “la virgen”, “la niña”, “la reina”, “la castellana”, “la infanta”. Jóvenes tiernas e inocentes o beldades mustias y otoñales son evocadas por el poeta. Casi siempre se trata de heroínas y mártires, de figuras cautivas y desgraciadas o dementes y delirantes. El yo poético quisiera noblemente redimir a estas víctimas, protegerlas de amenazas y asedios.¹

Y, si a los espacios y escenarios vamos, estos pueden ser de mucha vaguedad e imprecisión como, por ejemplo, “el bosque”, “la selva”, “la mansión desierta”, “el palacio del miedo”, “la isla de los huracanes”, “un país remoto”, “la torre”, “el yermo”, “el oque-dal”; o lugares antiguos como Troya, la isla de Alcínoo, Cartago, o, en fin, ciudades como Siracusa, Rávena, Venecia, Copenhague, Jerusalén.

El texto “Entonces”² de *La torre de Timón* (1925/1980: 22-23) constituye una excepción. Alude en su título a un plazo, a una especie de cita que el poeta se ha trazado con el tiempo. Cuando la juventud está a punto de terminar se acude al encuentro con la mujer amada en una lejanía nórdica, brumosa y urbana. La atmósfera es expresamente onírica: “Sueño que”, “la única ocupación de soñar”, “solitario ensueño”, “en un mismo ensueño”. Se insinúa el hastío, el *spleen* baudelairiano: “El día de nuestro encuentro será igual a cualquiera de tu vida”, “la harán más tediosa [la calle] enormes edificios que niegan a la vista el acceso del cielo”.

“Entonces” es uno de los poquísimos textos de Ramos Sucre alusivos a la moderna sociedad industrial. Es como una suerte de equivalente poético de fenómenos, ya señalados por Georg Simmel y Walter Benjamin, como la multitud en la metrópolis, la masa amorfa y anónima, la tensión, la continua

1.- Por supuesto, hay excepciones como la mujer lujuriosa y tentadora de “La tribulación del novicio”, la mujer fatal de “El crimen de la esfinge”, la risueña princesa de “A una desposada”.

2.- Véase el testimonio del escritor José Balza (1970/1980: 109) sobre su percepción de lectura de este texto, significativo, además, del interés que nuestro poeta despertaba en las jóvenes generaciones: “Al azar leí en 1958 el poema Entonces de José Antonio Ramos Sucre. Descubrir a los dieciocho años la solidaridad mental con un gran poeta, saberse ya identificado por la escritura desgarrada de ese (para mí) desconocido, signó definitivamente mi visión de lo que habría de ser un poema.”

búsqueda de fugaces estímulos, el cansancio, el hastío, la soledad. En efecto, en un escenario urbano moderno y agresivo, la mujer se le aparece al poeta:

Te veré buscando paso entre la muchedumbre de transeúntes y carruajes que llena con su tumulto la calle y con su ruido el aire frío. La calle ha de ser larga, acabará donde se junten lejanas neblinas; la formará una doble hilera de casas sin ningún intervalo para viva arboleda [...] Lejos de la ciudad nórdica estarán para entonces los pájaros que la alegraban con su canto y olvidado estará el sol; para que reine la luz artificial con su lívido brillo, lo habrán sepultado las nubes, cuyo horror aumenta la industria con el negro aliento de sus fauces.

El encuentro con la “niña” es imaginado en medio de la multitud, como en el soneto de Baudelaire “À une passante”, recreación -dice Walter Benjamin (1972: 139-140)- de “la aparición que fascina al habitante de la ciudad”, que “no es tanto un amor a primera como a última vista” y, más adelante, citando el verso “Moi, je buvais, crispé comme un extravagant”, afirma que este poema “representa la figura del *shock*, la figura incluso de una catástrofe que ha llegado a alcanzar la naturaleza del sentimiento de quien tanto se emociona”, que pone “de manifiesto los estigmas que la existencia en la gran urbe causa al amor.”

La celebración de la mujer en el texto de Ramos Sucre y su cautivante aura de sueño permiten tejer redes analógicas con *La vida nueva* de Dante Alighieri.

La alabanza de la mujer

El inicio de “Entonces” da voz al difundido motivo de la alabanza de la mujer:

Sueño que sopla una violenta ráfaga de invierno sobre tus cabellos descubiertos, oh niña que transitas por la nevada urbe monstruosa, a donde todavía joven espero llegar, *para verte pasar*. Te reconoceré al punto, no me sorprenderá tu alma atormentada y exquisita, tu cuerpo endeble ni tu azul mirada, he sentido tus manos delicadas y exanües, he adivinado tu voz que canta y tu *gentil andar*.

Las expresiones que colocamos en cursivas referidas a la visión de la mujer que pasa por una calle y la gentileza de su andar constituyen la clave para establecer un haz de correspondencias con *La vida nueva*³ de Dante. Este singular libro escrito en prosa y verso durante su juventud es la historia ideal de su poesía y de su amor por Beatriz. El poeta construye una atmósfera encantada e inmaterial en la que se alternan episodios como los primeros encuentros con la “gentilísima” (así es llamada Beatriz), el efecto de beatitud y felicidad que le produce su saludo, la descripción técnica y dramática de los efectos físicos producidos por la contemplación de Beatriz, las mujeres “pantalla” para mantener en secreto la identidad de su amada, los sueños y visiones en “la cámara de los suspiros” o “de las lágrimas”, la muerte del padre de ella, la misma muerte de Beatriz, la simbología del número nueve; en fin, su propósito de no “decir” más de esta noble mujer hasta tanto que pueda “más dignamente tratar de ella”. Todo esto acontece siempre en el ámbito de la “ciudad” (“cittade”) o “sobredicha ciudad” (“sopradetta cittade”). La palabra Florencia nunca es mencionada. La segunda vez que el personaje poeta ve a Beatriz el encuentro tiene lugar “pasando por una calle”. Dante ha elegido la vía como espacio urbano para colocar a Beatriz. La calle, pues, se revela como un lugar que vincula y en el que tienen lugar la mirada y el saludo. Lejos de ser un lugar donde pulula una enorme masa anónima en medio de la indiferencia generalizada, el transitar de la mujer por ella tiene como decorado una corte, diríamos, que reúne sólo a las almas gentiles (los “fieles de Amor” a quienes Dante se dirige al comienzo del libro), en quienes Amor está en potencia y en acto.

3.- Utilizamos para este trabajo la traducción en español hecha por Raffaele Pinto (1988).

El saludo se otorga pero también se niega. Alrededor de estos dos ejes giran algunos de los breves capítulos de la *Vita nuova* hasta que en la parte central del libro se asiste a un renovado propósito del poeta: “volver a decir tomando materia distinta de la anterior y más elevada”. Y así Dante crea el hermoso artificio de buscar, después de haberse cerciorado de que Beatriz no está entre ellas, la compañía de unas “gentiles mujeres” a las que confiesa que desde que Beatriz le quitó el saludo ahora “mi señor el Amor, por su bondad, ha puesto toda mi beatitud en lo que no se me puede quitar”, es decir, “En aquellas palabras que alaban a mi señora”. Además, al poeta le parece que no es conveniente hablar directamente de Beatriz, a menos que lo haga sólo “hablando a mujeres en segunda persona”. Nace así la poética de la alabanza, cuyo manifiesto es la canción “Mujeres que tenéis inteligencia de amor” (“Donne ch’avete intelletto d’amore”) y cuyos sonetos representativos nos proponemos analizar a continuación.

El primer soneto de alabanza es “En los ojos lleva mi señora a Amor” (“Ne li occhi porta la mia donna Amore”). Recuérdese que la imagen del Amor como un potente señor que hiere a través de los ojos y de quien el enamorado se vuelve vasallo pertenece a la aristocrática y refinada tradición del amor cortés. Tanto la literatura escrita en lengua de oïl, inspirada las leyendas de los caballeros de la tabla redonda del rey Arturo como la poesía provenzal escrita en lengua de *oc* tuvieron una influencia determinante en el nacimiento de la lírica italiana, primero en la corte siciliana de Federico II (primera mitad del siglo XIII) y luego en la Italia comunal con la escuela toscana y los poetas del *dolce stil novo* (segunda mitad del siglo XIII), algunos de cuyos representantes son Guido Guinizzelli, Guido Cavalcanti y Dante. Sobre todo con el *dolce stil novo* valores feudales como la cortesía, la gentileza, la nobleza, se enriquecen de nuevas connotaciones convirtiéndose en méritos individuales desligados del criterio del abolenço. En este soneto todo lo que Beatriz “mira” se torna “gentil”, “por donde ella pasa, todos se vuelven hacia ella”, frente a ella huye todo mal pensamiento (“soberbia”, “ira”) y nacen la “dulzura” y la “humildad”, su sonrisa es tal que no se puede decir, “tan asombroso y *gentil* es el milagro”.⁴

4.- Las cursivas son nuestras.

El segundo soneto de alabanza es “Tan gentil y tan honesta aparece” (“Tanto *gentile* e tanto onesta *pare*”). Otra vez sobresalen las asombrosas virtudes de la mujer: su saludo que surte el sortilegio de hacer enmudecer y no osar mirarla, su caminar, su pasar con humildad, y todo en ella “parece que es algo venido/del cielo a la tierra a mostrar un milagro”. Otra vez su dulzura y humildad. De su rostro emana “un espíritu suave y lleno de amor/que va diciendo al alma: Suspira”. La aparición de Beatriz es algo asombroso y excepcional y da lugar a una contemplación extática.⁵

En fin, el tercer soneto de alabanza es “Ve perfectamente toda salud” (“Vede perfettamente onne salute”). Aquí la visión de Beatriz es en medio de otras mujeres, quienes por su sola cercanía se visten “de *gentileza*, de amor y de fe”. Es tanta su hermosura que se irradia a las demás mujeres. “Y es tan *gentil* en sus actos,/ que nadie puede recordarla,/ sin que suspire por dulzura de amor”.⁶

El poeta quiere dejar testimonio de la tranfiguración de Beatriz. Y así como antes le había parecido conveniente “decir” de esta admirable mujer ante la presencia de otras mujeres gentiles, ahora explica que la aparición de Beatriz y su poder milagroso es un acontecimiento público. A su paso todos acuden a contemplarla y su aparición tiene lugar en la calle. Así comienza la introducción en prosa para estos sonetos: “Esta gentilísima mujer [...] llegó a gozar de tanto favor entre las gentes, que *cuando pasaba por la calle*, corrían a verla; y esto me procuraba extraordinaria alegría”.⁷

La “cittade”, la “sopradetta cittade”, donde está la “vía” por la que pasa Beatriz, contrasta con “la nevada urbe monstruosa” y con la “calle” “larga” “sin ningún intervalo para viva arboleda”, con sus “enormes edificios que niegan a la vista el acceso del cielo”. La “cittade” de Dante es un espacio ideal, místico. Es la Florencia comunal rica de cultura, donde se forja un lenguaje lírico “novo” y “dolce”. La “urbe monstruosa” de Ramos Sucre es la imagen infernal a que conduce la ilusión de “progreso”, con sus falsos valores como el dinero y la mercancía. En esta fantástica (pero también real) ciudad nórdica todo aparece vilmente degradado y los elevados fines humanos (como el trabajo fecundo, la cración, la experiencia) negados.

5.- Las cursivas son nuestras.

6.- Las cursivas son nuestras.

7.- Las cursivas son nuestras.

Precisamente, es porque ello ha ocurrido así, porque la vida es algo no natural y “feo” es el “mundo”, por lo que se percibe en la poesía de Ramos Sucre, y de manera particular en “Entonces”, una profunda nostalgia de ideales como la nobleza, la pureza y la bondad individual, de imágenes refinadas de belleza. Su “niña” no puede ser sino “gentil”, así es su “andar”, como el de la gentilísima Beatriz, y bien vale la pena imaginar un largo viaje desde “el trópico ardiente”, desde “la maravilla de los cielos y de los mares nativos perpetuamente luminosos” para alcanzar la helada y lívida urbe industrial. Es la promesa epifánica de ver “pasar” por la calle a la mujer. Imagen más perdurable, eterna, la de la belleza femenina, frente a lo efímero, a lo moderno, a los días que se suceden monótonamente uno igual a otro, con la renuncia a anhelos e ilusiones: “y ya no aspiraré a más”. Es el umbral de la falta de deseo. Pero si la urbe en “Entonces” es un espacio impuro, de pesadilla, siempre igual a sí mismo, como son las penas infernales asignadas por Dante a las distintas categorías de pecadores que durarán por la eternidad, el poeta y la mujer, ellos sí, son excepcionales. Sólo a ellos, por su sensibilidad, les es dado emprender un fantástico vuelo.

El sueño de volar

El Amor y su fenomenología, la decantación de una singular experiencia individual, la dicha de “decir” la alabanza de la amada, son el impulso místico a tejer una trama de correspondencias entre la admirable vida y muerte de Beatriz y la del Redentor, en una “cittade” ideal, casi preanuncio, porque por ella pasa la “gentilísima”, de la eterna ciudad celeste. Consagración, pues, del carácter cualitativo del Tiempo.

Mas el otro tiempo, el cuantitativo, está al asecho. Hace entristecer, hastiar, languidecer. ¿Cómo se hace para detenerlo? Ramos Sucre dice: “la última hora de esta mi juventud”. El posesivo “mi” hasta

suenan cruelmente irónico. Es suya, pero dentro de poco ya no lo será. Y no es sólo la juventud. Sería demasiado obvio. Es la vida, “el áspero ataque de la vida”. Es la condición humana misma: “una cuerda a punto de romperse en dolorosa tensión”. Y, frente al plazo irrevocable, he aquí la posibilidad de contar el tiempo de otra manera, casi como si de un *Incipit vita nova* se tratara: “Ese día [...] será el primero de nuestro amor infinito y estéril”. Después de la alabanza aun en medio de la gris monotonía de las cosas, el encuentro entre el poeta y la “niña” se consuma ahora en virtud no sólo de una sensibilidad, “atormentada y exquisita” la de ella, “enfermiza y doliente” la de él, sino de una común conciencia crítica y laica, que se sabe exiliada, destinada al “destierro en la ciudad moderna que se atormenta con el afán del oro”. Razón ética (aunque la hay también estética: “feo mundo”) que, además, es reiterada: el “mundo, cada día más bárbaro y avaro”. Para encontrar algo parecido en Dante, es decir, una visión crítica de la ciudad, hay que esperar la composición de la *Comedia*, en la cual adquieren múltiples matices morales y políticos su feroz polémica contra Florencia.

En la *Comedia* la única idealización es la Florencia de los orígenes comprendida en el trazado de los primeros muros de la ciudad (“Fiorenza dentro dalla cerchia antica”, *Paraíso*, XV, 97) cuando se vivía “en paz”, cuando la ciudad era “sobria” y “púdica”. De la contemporánea Dante guarda la amarga experiencia del exilio al que se le condenó a partir de 1302 después de que la facción de los Neri se impone en el gobierno de la ciudad sobre la de los Bianchi. Precisamente, en la diagnosis de Dante sobre los males de Florencia están no sólo las divisiones políticas (la “città partita”, *Infierno*, VI, 61), sino también o sobre todo la avidez de rápida ganancia (“i subiti guadagni”, *Infierno*, XVI, 73), la avaricia que se ha instalado en la ciudad, la “antigua loba” (“antica lupa”, *Purgatorio*, XX, 10), por lo que los nuevos florentinos (originarios del “contado”, del campo alrededor de Florencia) son cambistas y mercaderes (“tal fatto è fiorentino e cambia e merca” (*Paraíso*, XVI, 61).

Otro encuentro con Beatriz ya no podrá ocurrir sino en un escenario muy distinto. Beatriz se le aparece (“donna m’apparve”, *Purgatorio*, XXX, 32) en el jardín del Edén, en la cima de la montaña del Purgatorio, estación obligada para emprender el vuelo por los cielos. El viaje real, su peregrinaje por distintas cortes y ciudades italianas para ser acogido en su condición de desterrado por liberales

señores, corre paralelo al viaje fantástico, por el Paraíso, al alejarse más veloz que un rayo de la tierra. Dante, “el más erguido e indagador entre los poetas” como lo definió Gaston Bachelard (1943/1986: 56), y su vuelo místico guiado por Beatriz, inauguran la poesía de lo inefable, de lo indecible porque elevarse más allá de nuestros límites humanos no se puede expresar con palabras (“Trasumanar significar per verba / non si poria”, *Paraíso*, I, 70-71). La visión metafísica de las celestes armonías encuentra sus analogías en la intensidad de la luz, como si al sol se le hubiera unido otro sol, en el exquisito brillo de las más preciosas gemas, en los cantos, coros y música que arrebatan.

En el final de “Entonces” los límites también han sido superados:

Huiremos en un vuelo, porque nuestras vidas terminarán sin huellas, de tal modo que éste será el epitafio de nuestro idilio y de nuestra existencia: pasaron como sonámbulos sobre la tierra maldita.

En este vértigo de las alturas sólo hay la aspiración, de matriz profundamente romántica, de crear un mundo otro para superar la opaca realidad, y la fantasía perpetua de muerte, siendo ésta el único y último misterio que descifrar.

Extraordinario resulta que en los dos poetas se encuentren esquemas imaginarios parecidos: la belleza femenina, la ciudad, el viaje, el vuelo. La primera y su culminación en el amor remiten a los ciclos de renovación y renacimiento o también a la interioridad, a la intimidad y a las necesidades estéticas y libres de fines utilitarios. La segunda es imagen privilegiada o degradada, atesoradora o destructora, del hacer humano, de la cultura, y de la naturaleza. El tercero y el cuarto aparecen estrechamente relacionados, porque, como muestra Bachelard al referirse al “carácter estético del sueño de vuelo”, el “vuelo onírico” “es verdaderamente el «viaje en sí», el «viaje imaginario», el más real de todos, el que compromete nuestra sustancia psíquica, el que *señala* con una marca profunda nuestro devenir psíquico sustancial.” (36)

Los dos poetas, Ramos Sucre y Dante, exploran dos verticales, el primero el vuelo y la muerte, el segundo el Infierno y el Paraíso. Los dos elaboran, en virtud del amor, visiones fantásticas de trascendencia y plenitud.

Referencias

- ALIGHIERI, D. (1969). *La divina commedia*. 2ª ed. rev. Florencia: La nuova Italia.
- _____. (1987). *La vida nueva*. (Raffaele Pinto, trad.). Barcelona: Bosh.
- BACHELARD, G. (1986). *El aire y los sueños*. 4ª reimp. (Ernestina de Champourcin trad.). México: Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1943)
- BALZA, J. (1980). Un sistema de verdades presentidas. En J. R. Medina (comp). *Ramos Sucre ante la crítica* (pp. 109-113). Caracas: Monte Ávila.
- BENJAMIN, W. (1972). *Sobre algunos temas en Baudelaire. Iluminaciones II* (pp. 123-170). (Jesús Aguirre, trad.). Madrid: Taurus.
- FRISBY, D. (1992). Georg Simmel: primer sociólogo de la modernidad. En J. Picó (comp.). *Modernidad y postmodernidad* (pp. 51-85). (Francisca Pérez Carreño, trad.). Madrid: Alianza.
- RAMOS SUCRE, J. A. (1980). *Obra completa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

ESCRITURAS DE LA INTIMIDAD O LA HISTORIA SUBJETIVA: DIARIOS Y CARTAS COMO ESTRATEGIAS LA NOVELA INTRAHISTÓRICA EN VENEZUELA

LUZ MARINA RIVAS

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
luzrivas@cantv.net

RESUMEN

En las últimas décadas del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, la novela intrahistórica ha cobrado vitalidad en nuestros narradores y, particularmente, en nuestras narradoras. Una de las características más notorias de este tipo de novela histórica es la apropiación de escrituras de la intimidad como estrategia de construcción: diarios, cartas, relatos autobiográficos, testimonios. Así, la re-creación de la historia ficcional se vincula con la subjetividad y parcialidad de la instancia enunciativa por oposición a la pretendida objetividad del discurso historiográfico. Se estudiarán estas apropiaciones en las novelas *Solitaria solidaria*, de Laura Antillano, *Te pienso en el puerto*, de Elisa Arráiz y Falke, de Federico Vegas, para trabajar sobre la construcción de subjetividades femeninas y masculinas como instancias hacedoras de discursos historiográficos alternativos, a la luz de nuestras investigaciones sobre la novela intrahistórica (Rivas: 2000 y 2004) y a la luz del género epistolar y los diarios (Romera, Yllera y García Page: 1992, Ledesma Pedraz: 1999, Pacheco: 2006, Rusotto: 2006, Steedman: 1999, Abbot: 1984 y otros). El estudio sobre el corpus propuesto permite apreciar cómo los géneros de la intimidad funcionan como focalizadores de versiones particulares de la historia, con un importante componente afectivo y una permanente evaluación de los hechos narrados desde un "yo" subalterno que se hace actor, hacedor y espectador de la historia.

PALABRAS CLAVE: AUTOBIOGRAFÍAS, DIARIOS,
EPISTOLARIOS, INTRAHISTORIA.

A partir de una noción unamuniana, entendemos como novela intrahistórica la ficcionalización de la historia desde lo anónimo y lo privado, desde los márgenes del poder, asumiendo que lo histórico es un todo que abarca más allá de la política y la guerra. Incluye la vida cotidiana, las mentalidades de cada época, los componentes afectivos en relación con los acontecimientos que inciden en la vida colectiva y, por lo tanto, en la individual. Tiene relación con la tradición y con el desarrollo de todas las manifestaciones de la cultura de una época.

Por supuesto, esta noción unamuniana se relaciona con diversas corrientes de la historiografía surgidas a lo largo del siglo XX, como la nueva historia o nuevo historicismo del Gran Bretaña y Estados Unidos (dentro del cual está comprendida la historia desde abajo), la *microstoria* de los italianos, la Escuela Annales de Francia (con su historia de las mentalidades) o la historia patria (por oposición a la historia patria) del mexicano Luis González y González. Las novelas intrahistóricas, al asumir estos modelos historiográficos, presentan reinterpretaciones de la historia oficial desde perspectivas antes silenciadas, desde los vencidos o los hombres y mujeres comunes, proponen códigos alternativos para consignar el pasado diferente de los discursos historiográficos propios de la disciplina que es la Historia (Rivas: 2004). Entre los códigos elegidos para estas ficciones, son frecuentes, aunque no exclusivas, las escrituras del “yo”: autobiografías, testimonios, memorias, diarios y cartas. Si bien, para las nuevas formas de la historiografía, este tipo de escrituras valdrían perfectamente como fuentes documentales, aun si sus autores fuesen anónimos o personas no relevantes, para las novelas intrahistóricas son interesantes recursos de creación que permiten re-crear zonas como la vida cotidiana, las mentalidades de un tiempo anterior o las percepciones que un personaje de una época determinada podría tener acerca de los acontecimientos que su sociedad padece. Las escrituras de la intimidad dejan fluir el “yo” que se construye a sí mismo. En la creación novelesca, se trata de un “yo” ficticio que resulta verosímil a partir de los conocimientos que los lectores tienen de un periodo histórico representado. Como novela histórica que es, la novela intrahistórica apela a intertextos historiográficos conocidos por el lector. De esa manera, tenemos que hay un “yo”, o más de uno, asumiendo la primera persona para contar eventos históricos de manera parcial, desde su perspectiva limitada por su condición subalterna y su lugar de enunciación.

Ahora bien, la relación de ese o esos “yoes” narradores con la historia se establece en dos coordenadas: por una parte, la narración del acontecer cotidiano no implica que el personaje sea consciente de que vive dentro de un flujo histórico. Simplemente, al expresar las propias impresiones sobre los acontecimientos colectivos y consignarlas en un diario o una carta, por ejemplo, ya va elaborando un documento de época que el hablante implícito pone de manifiesto dentro de la novela como histórico para el lector contemporáneo, quien pone distancia frente a la representación, porque conoce los intertextos historiográficos. Por ejemplo, si un narrador describe objetos, comportamientos o rituales, no es consciente de que ello tiene valor histórico, pero el lector lo percibirá como una fuente documental entrando en el juego de la ficción dentro del artificio que es el texto novelesco, por el referente epocal. Por otra parte, el narrador puede manifestar de diversas maneras su comprensión de la trascendencia de un hecho que le toca vivir y producir sus parcializadas interpretaciones en los textos íntimos que escribe dentro de la trama de la novela.

Cuando las apropiaciones de las escrituras de la intimidad son apropiaciones del diario y del género epistolar, es muy probable que la estructura de la novela sea fragmentaria. Tanto el diario como la carta consignan experiencias de la inmediatez de sus autores. Por lo tanto, la emotividad y la forma de involucrarse el yo con lo narrado son más evidentes, es decir, se narra en presente o se narran acontecimientos de un pasado muy cercano; como diría Lorna Martens (1985), hechos ocurridos entre una entrada y otra del diario o una carta y otra. La parcialidad del conocimiento de los hechos se agudiza en estos géneros. Cuando el diarista o el autor de una carta escriben dentro de una novela ficticia, sus “yoes” ficticios producen a su vez, en el interior de cada texto epistolar o entrada de diario, otro “yo” ficticio que se constituye por la manera como el “yo” que escribe quiere ser leído. Esto es evidente para el género epistolar, pero aunque Martens afirma que no necesariamente se construye un receptor ficticio en el diario¹, quien escribe diarios, aunque sean secretos, está escribiendo para el futuro, para algún todavía informe lector que conocerá su testimonio. De no ser así, no se publicarían tantos diarios. El secreto deseo de ser leído está de una u otra manera también en los diarios de ficción.

1.- Dice esta autora: *But unlike the epistolary novel, the diary novel does not presuppose a fictive reader. Letters are by definition addressed to a recipient; diaries are normally private* (5).

Al apropiarse la novela del diario y las cartas, crea personajes que se desdoblán y enmascaran en su escritura. Produce personajes escritores dentro de una ficción, escritores que miran el mundo que les rodea y eligen, como los historiadores, cuáles acontecimientos son importantes y cuáles no, cuáles merecen ser escritos y recordados y cuáles no. De esta manera, su escritura de la historia es tan arbitraria y parcial como lo advertían para la historiografía Michel de Certeau (1985) y Hayden White (1992^a y b).

En la novela *Solitaria solidaria* (1990 y 1999)² de Laura Antillano, una joven historiadora, Zulay Montero, encuentra los diarios y cartas de Leonora Armundeloy, una valiente mujer del siglo XIX que participó en las revueltas de la Venezuela de entonces. Los diarios y las cartas de Leonora sirven de importantes fuentes documentales a Zulay, quien precisamente se encuentra investigando la época de los tres gobiernos del dictador Antonio Guzmán Blanco, déspota ilustrado, afrancesado y promotor de la modernidad en la Venezuela del siglo XIX.

2.- Para este trabajo, utilizaremos las referencias de la segunda edición.

La novela no es en sí misma una novela de diarios, puesto que se alternan el diario y las cartas de Leonora con la historia propia de Zulay en el siglo XX, narrada por un narrador omnisciente. Sólo veremos un diario iniciado por Zulay al final de la novela, cuando ella quiera intentar escribir “a la manera de Leonora”. No nos detendremos en la forma como ambas protagonistas se espejean, cómo Zulay explica su presente en la Venezuela del siglo XX a partir del conocimiento de una mujer como ella que vivió cien años antes. Esto es fundamental en la interpretación de la novela, aparte de los guiños autobiográficos de la propia autora, Laura Antillano, y su personaje de Zulay Montero. Ambas son profesoras universitarias de una universidad en la ciudad de Valencia. Nos concentraremos en el diario de Leonora como apropiación discursiva para mostrar la intrahistoria del periodo guzmancista.

Leonora Armundeloy escribe diarios entre sus 16 y sus 45 años. Sus diarios comienzan siendo los de una adolescente enamorada de su primo Sergio Gentile, a quien construye como un príncipe idealizado en sus primeros textos. Más adelante, intercambiará correspondencia con él cuando se mar-

che a París a estudiar, como muchos jóvenes de la élite de la época. Los primeros diarios de Leonora, los de su adolescencia, se aproximan en el manejo del lenguaje a un imaginario propio del romanticismo melodramático de la literatura que leían las mujeres de su época en Venezuela. Así, escribe a su “Adoradísimo diario” o a su “mi muy exquisito diario”. Su amor por el primo Sergio se consigna así: “Sergio debió descubrir el rayo ígneo, la iluminación arcaica en el centro mismo de mis pupilas, porque de inmediato me oprimió la mano tomada entre las suyas”. Más adelante, se pasa al “Querido diario” o se consignan las fechas de manera escueta. A medida que Leonora madura, va dejando atrás el lenguaje algo almibarado del principio, y se vuelve ensayístico: expresa con franqueza sus opiniones políticas y da cuenta de sus lecturas e inquietudes intelectuales. Sus textos, además, se hacen crónica de la cotidianidad. Así, se narra con lujo de detalles el lavado de la ropa blanca con los recursos de la época, se describen los muebles, las casas solariegas; se narran acontecimientos como la celebración del centenario del Libertador, la construcción del Teatro Baralt, fiestas populares, la llegada y luego la expulsión de José Martí de Venezuela, la organización y lucha de los primeros sindicatos del país, la ida del dictador y el derrumbe de sus estatuas, y su vuelta triunfal frente a la amnesia de los ciudadanos, que lo reciben jubilosos. Leonora, como una historiadora moderna, va haciendo una crónica de su época, consciente de la trascendencia de lo vivido y, al mismo tiempo, se preocupa por rescatar el pasado en sus entrevistas con las abuelas, que le hablan de cómo era el país en sus tiempos y cómo se vestían los jóvenes de 1810 cuando comenzó el proceso de la Independencia.

Leonora es hija de un impresor, huérfana de madre e hija única de su padre, un hombre con pensamiento liberal que da a su hija una educación diferente a la que recibían sus primas y, en general, las jóvenes de la época. La imprenta del padre verá pasar a diferentes escritores, artistas e intelectuales en general, en cuyas tertulias nuestra protagonista participará activamente. Su formación como lectora, sus trabajos como cartógrafa, impresora y periodista con seudónimo masculino, su amistad con el botánico Isaac Acebo o los escritores Cecilio Acosta, Nicanor Bolet Peraza y José Martí, su pobreza que no le garantiza dote para un buen matrimonio a pesar de pertenecer a una familia encumbrada, todo ello la hace un personaje peculiar. Leonora no tiene un lugar claro. No tiene un centro ni un sitio pro-

pio. Vive con su padre en un hotel de Puerto Cabello; no tiene el asidero de una casa. Se mueve entre el mundo de los hombres, que le es más cercano en el taller de su padre, y el mundo de las mujeres, pues en ambos se desenvuelve socialmente. Su condición especial, sin embargo, la hace sentir excluida de la típica familia patriarcal y sus rituales, como puede verse en el siguiente fragmento de una carta a su primo:

Como de costumbre, se formaron tres círculos de conversación: el de las señoras casadas, el de los caballeros y el de las señoritas casaderas. Pues te cuento que la primera llamativa imprudencia de este Bolet fue la de introducirse sin invitación en la conversación, ya iniciada por supuesto, de las señoritas, todas damas de reconocido rango en Caracas. El hecho es que el asunto a tratar era relativo a atuendos y encajes, conversación de la cual, de alguna manera ya estaba excluida. (Tú sabes las dificultades que tengo frente a la posibilidad a veces obligante que transcribo como tortura frente a ciertos corpiños, corset, encajes y otras fruslerías, ¡qué fe tengo en que las mujeres del siglo XX no se verán obligadas a semejante cosa!, ¡cuánto daría entonces por ser una de ellas). Pues, no sólo era marginada en la conversación, sino que en un momento dado, y ante la observación inesperada de mi vestimenta, era motivo de burlas de las damas en cuestión. Fue entonces cuando entró en acción este señor a quien me refiero. Haciendo uso de su aire mundanal y su “charme”, tomó mi defensa de la manera más inteligente y divertida, haciendo una descripción detallada y retórica de un fulano modisto (creado por su imaginación) quien supuestamente se dedica a diseñar lo último en Londres, especialmente para mí. Las bocas abiertas de las damitas en ese instante servirían para una estupenda fotografía del estudio de Tovar y Tovar, te lo aseguro. (94-95)

Esta singular falta de lugar producirá en Leonora la distancia necesaria para ver desde afuera las costumbres de su época, la política del país, la situación de las mujeres, etc. Tal como puede verse en el fragmento citado, Leonora elabora sus propias opiniones sobre lo que ve y lo que se acostumbra, y proyecta hacia un futuro utópico lo que considera ideal. Así, sueña con que las mujeres del siglo XX no usarán corset; imagina un siglo nuevo en que Valencia tendrá una universidad y las mujeres asistirán a ella, condena la idea de una tía de obligar a su prima a entrar contra su voluntad en un convento, celebra conocer una orquesta de mujeres llamada “El bello sexo” (que existió realmente en Valencia). En buena medida, la novela rescata la historia perdida de las mujeres y denuncia su sujeción a los

controles de la familia patriarcal (que no es la suya), a los caprichos de las costumbres (con los que no se identifica), a los del gobierno (del cual disiente). Leonora se declara antiguzmancista y critica los excesos del dictador en las cartas a su primo, a lo que él le responderá con una autoridad misógina que se manifiesta en una sobreabundancia de diminutivos que sus opiniones políticas son equivocadas y espera que con los regalos que envía “borres de tu deliciosa cabecita las notas de dureza que puedo hacerte en ésta (aunque me gustaría insistir en la necesidad de tu obediencia).”(101). Así, la novela va focalizando la historia de las mujeres desde el relato de una mujer.

La correspondencia con el primo Gentile ya casado se mantendrá a lo largo de los años, pero el diario irá ganando terreno hacia el final, por encima de las cartas. La intimidad cuenta poco, pero llega a tener sus espacios en sus manifestaciones de afecto al padre, en su desilusión por el matrimonio por conveniencia de su primo, en sus reflexiones sobre su pobreza, en su franco despertar sexual ya alrededor de los cuarenta años, cuando descubre la sexualidad en Mauricio, líder sindical a quien acompañará en sus luchas. El “yo” de Leonora habla poco de sí misma, pero evalúa y tiñe de emociones lo vivido. A lo largo de la novela, la fascinación por la historia vivida se privilegia hasta llegar a alterar el tono del texto íntimo conscientemente:

21 de marzo de 1881.

La Pastora

Querido diario:

La página que hoy escribo tiene en ti carácter histórico; lo sé. Temo ser de una solemnidad fuera de lugar (en caso de rayar en la impostura), pero aun así creo que la circunstancia merece que asuma un tono distinto al cotidiano. En este momento regreso a casa de los salones del Club Comercio, adonde fui invitada a la recepción que se efectuó en honor de ese joven periodista, a quien conocí por azar hace una semana en el mismo puerto: el cubano José Martí. (123)

Como puede verse, se subvierte conscientemente el género del diario para contar la historia.

Leonora se une a las luchas de los primeros sindicatos de Valencia, donde se reúne “La sociedad de librepensadores”, a la que ella pertenece. Las autoridades del régimen la apresarán luego de ajusticiar a su amante. Poco tiempo después, decidirá poner término a su vida por voluntad propia. En sus diarios y epistolarios, se va apreciando la profundización de su conciencia de la historia, su necesidad de identificación con un proyecto utópico, que se cancela con el fracaso de la lucha sindical, pero la mayor parte del cual se sitúa en un tiempo lejano, que sabe que no verá.

La escritura del diario se problematiza en la novela como escritura de la historia.

El 15 de febrero de 1893 escribe Leonora:

Desde hace algunos meses, la frecuencia en la escritura de estos diarios está sufriendo graves desajustes, y se trata no sólo de mi exceso de actividad, sino también de un cierto temor frente a la escritura; si por un lado me siento participando en asuntos de relativa importancia que valdría la pena reseñar, por el otro pienso que esta circunstancia tan íntima y personal del diario, pone en evidencia más mis emociones que la crónica de la situación y ello últimamente me produce un extraño pudor.

Pero, haciendo en este momento caso omiso del mismo, y encaramándome en una cierta postura vanidosa, me atrevo a contar mis más recientes acontecimientos, más por el compromiso con la rutina que porque considere la razón del papel en su lucha contra el tiempo y la necesidad de supervivencia. (304).

Esta cita pone en evidencia el carácter conflictivo del diario como discurso alternativo de la historia. Leonora escribe su diario con una clara conciencia de que está viviendo un proceso histórico y, desde su subalternidad, está haciendo historia al participar en las luchas sindicales. Hay una pulsión de dejar testimonio sobre el papel, como una forma de supervivencia. Sin embargo, la acción política y la escritura son difíciles de ejecutar simultáneamente. Leonora se impone, entonces, una rutina. Por otro lado, el género íntimo la lleva a escribir la historia sentida, contraviniendo el canon de la escritura histórica. Así, el diario íntimo quiere ser registro histórico y quiere despojarse de lo que precisamente lo caracteriza: la textualización de una subjetividad que evalúa y se compromete afectivamente con la materia narrada.

Con esta novela, Laura Antillano crea para la ficción un personaje no imposible, pues en todas las épocas hay personajes adelantados que visualizan otras formas de organización social diferentes a las que les toca vivir. Sin embargo, el personaje de Leonora, dentro de las limitaciones impuestas por su época, consigue producir un documento histórico a partir de la subversión de las escrituras que estaban al alcance de las mujeres del siglo XIX: el diario íntimo y el género epistolar.

La novela *Falke* (2004-2005-2006), de Federico Vegas, es otro ejemplo de novela epistolar al servicio de la intrahistoria, en este caso, de la fracasada invasión por Cumaná, liderada por Román Delgado Chalbaud, para derrocar a Juan Vicente Gómez en 1929. En un amplio juego de ficción y realidad, el texto se inicia con un prólogo del autor en el que relata cómo llegaron a sus manos los diarios de su tío Rafael Vegas, quien consignaba en diarios secretos la hazaña de un grupo de venezolanos desde la conspiración en París, el viaje hasta Polonia para tomar el barco en el puerto de Gdynia, el viaje en el barco, el desembarco y la derrota. Entre ellos se contaban, además de Román Delgado Chalbaud, José Rafael Pocaterra, Francisco Linares Alcántara hijo, Doroteo Flores, ex presidente de Monagas al comienzo de la dictadura, Armando Zuloaga, sobrino de Rufino Blanco Fombona, Juan Colmenares, sobrino político del dictador, Julio Mc Gill, López Méndez, Carlos Julio Rojas, Carlos Delgado Chalbaud y el propio Rafael Vegas.

Los diarios expresan una clara conciencia de la vivencia de un hecho histórico, que van dando cuenta a manera de crónica de cada evento importante en la cadena de acontecimientos. La subjetividad de Federico Vegas se va expresando en los juicios que hace de sus compañeros, la carga emotiva que acompaña su participación y la de sus compañeros en la expedición del *Falke*, su capacidad crítica y su ironía cuando va descubriendo que en buena medida es la venganza uno de los principales móviles de los jefes. Una de las mejores expresiones de la ironía tiene que ver con el momento en que la tripulación alemana conoce el verdadero propósito del barco y los revolucionarios estrenan sus uniformes: cada uno diferente del otro, en una suerte de fiesta de disfraces.

Por otra parte, va dando cuenta de anteriores rebeliones contra Gómez relatadas por Doroteo Flores o por otros compañeros del barco cuyos protagonistas encarnan nítidamente el arquetipo del caudillo

guerrero que quiérase o no constituye una imagen modélica para los jóvenes revolucionarios. Se va configurando así, a lo largo de los diarios, un relato que acumula diversas subjetividades masculinas con un proyecto épico que parece tener como centro más la afirmación del héroe como hombre de armas, como hombre con poder, que un verdadero cambio social y político. Desde la visión de Rafael Vegas, ideas como la de un país libre son más propias del idealismo de los jóvenes de la expedición, que de la plana mayor, como puede apreciarse en la siguiente cita:

Sábado, 27 de julio.

Han pasado tres días desde la proclama de Delgado y cada vez nos gusta menos su contenido. Después de discutirla consideramos que destila demasiado rencor y venganza. Hemos pedido cita a Delgado y yo he sido el encargado de exponer nuestros puntos de vista:

-General, nuestro propósito es recuperar la dignidad de la patria... Rechazamos la idea de purgas... Estamos dispuestos a morir por la paz y la concordia entre los venezolanos... Lo primero será enseñar al ejército a servir a una verdadera democracia.

Por primera vez Delgado nos contesta en tono despectivo:

-Lo primero será curarle al ejército los dientes y las gonorreas. Por la proclama, no se preocupen. Haga cada uno la suya y las discutiremos después de tomar Cumaná. El padre de Linares Alcántara decía que el mejor programa de gobierno es montarse en la torre de la Catedral con una cesta de morocotas para lanzarle a todo el que pase. Ahí tienen otra opción para discutir (166-167).

Cuando salimos, Armando comenta:

-Está muy cansado. Hay que comprenderlo. Él sabe lo que hace.

Ahora resulta que Delgado es el “padre nuestro que estás en los cielos”. (166-167)

La visión crítica del joven Vegas se manifiesta en el análisis de los más nimios rituales de la extraña cotidianidad del barco, en los que se va develando:

El tema de esta noche es, para variar, Juan Vicente Gómez. Cada media hora reaparece el vampiro a chupar más sangre y sesos. Gómez y más Gómez, éste es nuestro tema principal y, con frecuencia, el único. He llegado

a creer que los vejetes siempre terminan hablando con cierta cariñosa pasión sobre la Bestia. Drácula también generaba estas dependencias. (167)

La intrahistoria de la novela se construye a través de los documentos recuperados de una caja contentiva de los papeles de Federico Vegas, que parece agruparlos por capas geológicas correspondientes a diversas etapas de la vida. La necesidad de hacer historia se evidencia no sólo en el deseo del autor expresado en el prólogo de la novela, importante paratexto que da carácter de documentos históricos a los diarios, sino también en la permanente necesidad de Rafael Vegas de consignar por escrito todas las vivencias junto con sus temores, vacilaciones, interrogantes y desconciertos, como el producido por la noticia de que los jefes son miembros activos de la masonería y practican la teosofía. La sensación de que el presente debe ser escrito para hacerse historia se evidencia en diferentes partes de la novela, como cuando dice que si no escribe los hechos, no serán reales. Ahora bien, la incorporación de textos epistolares, que permiten mostrar otras miradas de los hechos y de la escritura misma, matiza y da otros significados a la historia, desde otras miradas también subjetivas y parciales, como la del escritor Rómulo Gallegos, a quien el protagonista ofrece sus textos como materia prima de una posible novela, o la carta de la madre, que le revela al hijo que su huída permanente fue la cárcel que el dictador tejió para él.

El gran paradigma de la novela de diarios y cartas en Venezuela es, por supuesto, Teresa de la Parra, con su maravillosa *Ifigenia* (1929), que sin proponerse ser una novela intrahistórica, muestra exhaustivamente cómo era la educación de las mujeres en los primeros años del siglo XX a través de la creación de una subjetividad femenina que le escribe una larga carta a su amiga Cristina Iturbe y la continúa en diarios. Las escritoras venezolanas han asumido con frecuencia la primera persona en sus narraciones, adoptando un tono íntimo y construyendo relatos autobiográficos. Esto se puede observar a todo lo largo del siglo XX. Ahora bien, a finales del mismo y principios del XXI, encontramos que el diario íntimo y el género epistolar son instrumentos de ficción intrahistórica en novelas como *Perfume de gardenia* (1982), *El exilio del tiempo* (1990), *Los últimos espectadores del acorazado Potemkin* (1999), de Ana Teresa Torres; *Memorias de una antigua primavera* (1989) y *El diario de Francisca*

Malabar (2003), de Milagros Mata Gil. Cabe hacer mención especial de *Te espero en el puerto* (2004), de Elisa Arráiz Lucca, quien pone en diálogo trozos de diarios de un esposo y una esposa que escriben en la segunda mitad del siglo XIX y perciben los mismos hechos históricos de manera diferente. Ello contrasta con la historia narrada en tercera persona sobre un tercer personaje: un tío, quien tiene, por su edad y por su cultura, una tercera percepción. La novela narra la llegada de los inmigrantes corsos a Venezuela, en un tiempo en que las guerras intestinas arrasaban el país.

Por otra parte, los diarios y epistolarios son también géneros frecuentemente apropiados por otras novelas en las que el peso de lo histórico es menos evidente, como *Mata el caracol* (1992), también de Mata Gil; *Ojo de pez* (1990), de Antonieta Madrid, y entre los autores de género masculino, que recientemente se apropian de diarios y epistolarios, interesan también Antonio López Ortega, con su novela *Ajena* (2001). Venezuela no es un caso aislado. Entre los latinoamericanos, se producen con frecuencia ficciones de diarios y cartas; entre las novelas intrahistóricas, son particularmente emblemáticas *Maluco* (1990), de Napoleón Baccino Ponce de León; *En el tiempo de las mariposas* (1994), de Julia Álvarez, y *¡Bernabé, Bernabé!*, de Tomás de Mattos.

¿Cómo explicar este fenómeno de fin del siglo XX y principios del XXI? Así como la historiografía se ha deconstruido como ciencia, la historia oficial ha sido frecuentemente impugnada y revisada, y las voces silenciadas surgen desde los márgenes, la ficción novelesca ilumina el pasado desde voces aisladas, que cuentan múltiples historias a través de los discursos que estuvieron más a la mano de la mayoría de aquellos que podían escribir y que más lejos estaban de ser los vencedores: los diarios y los epistolarios. En otras ficciones intrahistóricas, la ficción elige autobiografías ficcionales, testimonios orales y otras formas de escrituras de la intimidad. Sin embargo, los diarios y las cartas tienen una fascinación especial: nos permiten a los lectores viajar como voyeuristas para mirar por encima del hombro las escrituras de gente corriente, acercándonos como sólo la ficción lo permite, a otros tiempos y a otros espacios.

Referencias

- ÁLVAREZ, J. (1994). *En el tiempo de las mariposas*. Buenos Aires: Atlántida. Traducción de Rolando Costa Picazo.
- ANTILLANO, L (1982). *Perfume de Gardenia*. Caracas: Seleven
- _____. (1990). *Solitaria Solidaria*. Caracas: Planeta.
- Arráiz Lucca, E. (2004). *Te espero en el puerto*. Caracas: Ala de cuervo.
- BACCINO PONCE DE LEÓN, N. (1990). *Maluco*. Barcelona: Seix Barral.
- BURKE, P. (compilador) (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza. Primera edición en inglés, 1991.
- _____. (1993). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Madrid: Gedisa. Primera edición en inglés: 1990.
- DE CERTEAU, M. (1985). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Traducción de Jorge López Moctezuma. Primera edición en francés, 1975.
- DE MATTO, T. (1991). *¡Bernabé, Bernabé!* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- GARCÍA, C. (1994). *Soñar en cubano*. Nueva York: Ballantine Books. Traducción de Marisol Palés. Primera edición en inglés, 1993.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, L. (1997). *Invitación a la microhistoria*. Tomo IX de Obras Completas. México: Editorial Clío.
- _____. (2002). Para una teoría de la microhistoria. Las tres historias. En A. Medina Rubio (ed.), *Lecturas de la historia regional y local*. Caracas: Casa de las Letras.
- LÓPEZ ORTEGA, A. (2001). *Ajena*. Caracas: Alfaguara.
- MADRID, A. (1990). *Ojo de pez*. Caracas: Planeta.
- MATA GIL, M. (1989). *Memorias de una antigua primavera*. Caracas, Planeta.
- _____. (1992). *Mata el caracol*. Caracas: Monte Ávila.
- _____. (2003). *El diario íntimo de Francisca Malabar*. Caracas: Monte Ávila.

RIVAS, L. M. (2004). *La novela intrahistórica*. Mérida: El otro, el mismo.

TORRES, A. T. (1990). *El exilio del tiempo*. Caracas: Monte Àvila.

_____. (1999). *Los últimos espectadores del acorazado Potemkin*. Caracas: Monte Ávila.

UNAMUNO, M. DE (1945). *En torno al casticismo*. Buenos Aires: Espasa-Calpe. 2a. edición.

VEGAS, F. (2005). *Falke*. Caracas: Random House-Mondadori.

WHITE, H. (1992a). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica. Primera edición en inglés, 1973. Traducción de Stella Mastrangelo.

_____. (1992b). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós. Primera edición en inglés, 1987.

DELETREAR LA TIERRA: TERRITORIO Y PAISAJE EN *LOS SERTONES* DE EUCLIDES DA CUNHA

JORGE ROMERO LEÓN

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
jrromero@cantv.net*

RESUMEN

Desde la perspectiva letrada y urbana, el territorio y el paisaje, en estas dos obra, es leído e interpretado como símbolo de nacionalidad y ciudadanía. Así, la ponencia examinará y explorará cómo Sarmiento y Euclides da Cunha, o si se quiere, Argentina y Brasil, entendidos como dos paradigmas de construcción de nacionalidad, ciudadanía e identidad latinoamericanas, representaron en sus correspondientes textos, *Facundo* (1845) y *Los sertones* (1902), todo un proceso de modernización y transculturación a partir de sus experiencias territoriales propias. Sus respectivos viajes, atravesados por múltiples desplazamientos, de lo rural y oral a lo urbano y letrado, del territorio al paisaje, del mito a la historia, serán, entre otros, los temas acerca de los cuales reflexionaremos en esta ponencia utilizando como metodología y marco conceptual las definiciones de Foucault acerca del sujeto, la geografía y el poder. Así mismo, algunas de Derrida sobre el discurso y el poder.

PALABRAS CLAVE: TERRITORIO, PAISAJE, SUJETO,
REPRESENTACIÓN.

En un principio, estas consideraciones tenían para mí una raíz bizarra, pues nacían de la reflexión acerca de la formación de los imaginarios urbanos en América Latina a través de algunas de sus obras literarias fundamentales. A pesar de que *Los sertones* (1902), de Euclides da Cunha, no tenga como referente directo al espacio urbano, la mirada o perspectiva desde la cual se construye el discurso se lleva a cabo por un sujeto eminentemente urbano, letrado, y, a pesar del viaje, el desplazamiento y la aventura que realiza, este sujeto es portador de los símbolos, los valores cognitivos y de significación propios de la civilización y la cultura urbana y letrada.

Por otra parte, no está de más recordar que el espacio urbano y letrado se construye (y se funda), al menos en la cultura latinoamericana, a partir del territorio, de la naturaleza, revelándose (o representándose) ésta a los ojos del ciudadano, del letrado, como zona adversa o enemiga. En cierto modo, la obra a la cual me referiré es la construcción discursiva de ese territorio. También revela cómo ese territorio (el sertón o la provincia) fue desplazado (reinterpretado y representado) dentro del discurso de la historia; esto es, transferido a la extratemporalidad o al registro temporal y espacial abstracto, trascendental, de la historia y el territorio nacional.

Da Cunha levantó el territorio epistemológico, temático e ideológico, digamos básico, con el cual el ciudadano brasileño concretamente, latinoamericano en general, ha comprendido y dotado de significado al territorio; es decir, esa zona antagonista que, no obstante, otorga una identidad: es decir, cohesión territorial, colectiva y nacional; esto al menos en el imaginario urbano de raíces latinas y, cabalmente, en las sociedades y naciones de colonización ibérica. Dicho de manera más simple, la representación (construcción, conocimiento) de ese territorio colaboraba enormemente con la construcción y representación del otro: lo urbano y lo civilizado.¹

1.- Me parece pertinente retomar algunas de las ideas de Foucault acerca de la relación entre las representaciones del espacio, del territorio, las campañas militares y el poder justamente en la conformación de la nación y el estado modernos en occidente. Así, respondiendo a unas preguntas que le hiciera la revista *Herodoto*, el pensador francés observaba que las metáforas de espacio tan presentes en *La Arqueología del saber* (“lugar”, “campo”, “territorio”, “dominio”, “horizonte”...) eran en verdad no únicamente metáforas geográficas sino sobre todo “nociones jurídico-políticas controladas por un cierto tipo de poder”, no sólo político, sino también militar, simbólico y cultural. Así mismo, añadía que “desde el instante en que se puede analizar el saber en términos de región, dominio, implantación, dislocamiento, transferencia, podemos aprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder reproduciendo sus efectos. Existe una administración del saber, una política del saber.” (Cf. “Acerca de la geografía”, *Microfísica del poder*)

Por otra parte, me interesa examinar el lugar del sujeto, del autor. Sabemos que ocupaba un lugar central dentro de esa sociedad urbana. Parece entonces importante explorar, dentro de ese proyecto de construcción del territorio y lo nacional, el deseo de moverse, desplazarse, viajar, desarraigarse, ¿devenir? Es decir, cómo a partir del lugar (o no lugar), de su necesidad, se construyen el sujeto, un saber, un territorio, una nacionalidad. Cómo a partir del desarraigo se (con)forma justamente un territorio, un lugar donde echa raíces un sujeto a la vez que una nación. Pero para la construcción del territorio y la nación, ese “echar raíces” tan fundamental, era necesario el viaje, como bien lo demuestran los muchísimos viajes que realizó da Cunha por el interior de su país². Parecía necesario ese desarraigarse de la ciudad, de la cultura urbana, exiliarse en esa aventura de naturaleza discursiva, estratégica, topográfica y militar que, en definitiva, desde una práctica completamente nómada, consagraba, expandiendo, los valores y el lugar central de la urbe y la civilización.

Un “sueño de geólogo”

Es así como da Cunha, en la introducción de su trabajo sobre los sertones, denunciaba una falla esencial e incurable en el discurso republicano y en la conformación moderna de la nación y el sujeto nacional brasileño, y que podemos trasponer a toda América Latina, al exclamar: “nos separa de ellos [los del sertón] una coordenada histórica: el tiempo” (1980:3-4)³.

No está de más que evoquemos aunque sea de paso que esta obra nos coloca justo en los bordes de la letra. A partir de la intención de su autor, se trata de un texto narrativo, testimonial, etnográfico; es un reporte o informe, una bitácora de viaje, una (auto)biografía, un ensayo histórico... Es decir que

2.- De hecho, sus escritos *Contrastes e confrontos* (1906), *Peru versus Bolivia* (1907) y *A margem da historia* (1909), narran, los dos primeros, sus viajes por el Perú y Bolivia, y, el último, por la selva amazónica.

3.- De ahora en adelante, todas las referencias de páginas se referirán a esta edición. Por lo tanto, se marcará, salvo que se indique otra cosa, solamente el número de página y entre paréntesis.

este texto, el cual operó en cierta manera como una suerte de refugio de palabras y símbolos dentro del desarraigo que este autor sobrellevaba, y que a su vez proclamaba la intervención, el dominio y “la violencia de la letra” (Derrida. 2003) sobre el campo, la tierra, el territorio y el espacio, (nos)conmina, paradójicamente, a leer más allá de la letra. Y, sobre todo, más allá de la literatura.

Se trata de un texto con funciones pragmáticas evidentes; pero, al mismo tiempo, ¿contiene acaso esas formas “inútiles” de lo poético? ¿Puede lo poético aquí reducirse a ser únicamente una estrategia retórica con la finalidad de persuadir y colaborar con su sola elocuencia, tan requerida y fundamental en el intelectual de la época, con ese proceso de formación nacional, ciudadana y republicana? ¿O hay acaso una dimensión poética (épica, lírica y trágica al mismo tiempo) en la experiencia del territorio vivida por este autor que sólo podía transmitirse mediante la poesía, en su sentido más amplio? Al mismo tiempo observemos el “devenir” del autor, de la persona o sujeto que narra; pues, si se trata de escritura supongo que la persona deviene constantemente. ¿Deviene nuestro literato: de autor a “persona”? Su discurso “conoce”, “describe” el sertón, retrata al sertanejo, pero ese conocimiento y descripción del lugar, de los acontecimientos y la gente, ¿lo transformó?; más aún: ¿en qué lo modificó? ¿Qué tipo de diversidad le ayudó a reconocer, no solamente en el mundo, en el afuera, sino dentro de sí mismo? ¿Qué desgarradura se reveló dentro del propio da Cunha luego del viaje y la experiencia trágica que significó Canudos⁴?

Desde el comienzo mismo, la obra de Euclides da Cunha nos coloca de frente al problema central de su discurso e incluso de su ideología. Éste parte del territorio, del espacio ilimitado, caótico, “irrué”, sin trazo, sin surcos, como señala el poeta y ensayista martiniqués, Édouard Glissant, refiriéndose al paisaje de “las Américas” (1996:12). Ante esta naturaleza sin surcos, da Cunha responde con el primer gran trazo: el del tiempo y la historia. Así, señala que el territorio brasileño está habitado (talado) por dos tiempos, localizando

4.- Quisiera unir dos reflexiones que me han guiado para poder ver mejor este aspecto: la idea del sacrificio como despellejamiento tal como la ha expresado Jung; y la idea de la construcción del yo a partir de ciertas restricciones, prohibiciones o regulaciones del poder: “What must one know of about oneself in order to be willing to renounce anything?”, preguntaba Foucault en *Tecnologías del yo*. (1988)

así una diversidad histórica y temporal en el territorio del Brasil: un tiempo moderno y otro arcaico: uno del litoral otro del interior. Una historia está sincronizada con Europa y el modelo de desarrollo moderno, liberal, industrial y burgués del viejo continente. La otra sigue una trama al margen de la propia historia.

De esta manera, la campaña de Canudos es, en otra instancia, una campaña para insertar dentro de la coordenada de la historia, del tiempo moderno, civilizado, desarrollado y europeo al territorio “marginado” de esto último. Es una campaña de “colonización”, en el sentido más amplio de esta palabra, llevada a cabo por las ciudades del litoral, la nación de la costa, sobre el interior, el campo, el sertón. Y esta campaña se abre con la naturaleza portentosa.

O lo que es lo mismo, con unas visiones de la naturaleza proclives a convertirse, si ya no lo están, en paisajes, en naturaleza dominada en cierta forma, intervenida por las bondades, potencias y fuerzas con las cuales ya las reviste quien realiza la expedición o campaña.

La campaña de Canudos le va a revelar al brasileño republicano, por una parte, los “paisajes” nacionales (su naturaleza convertida, potencialmente transformada e intervenida); pero por otra, su naturaleza primitiva o resistente a devenir paisaje, a ser transformada e intervenida.

Veamos primero el pórtico majestuoso de la naturaleza romantizada, transformada en paisaje:

La tierra domina el océano desde la altura de las quebradas, y quien la alcanza, como quien sube a la rampa de un majestuoso escenario, encuentra justificación para todas las exageraciones descriptivas –desde el gongorismo de la Rocha Pita a las extravagancias geniales de Bucle- que convierten a este país en región privilegiada, donde la naturaleza compuso su más portentoso laboratorio.

Es que bajo el triple aspecto astronómico, topográfico y geológico, ninguna parece tan preparada para la Vida. (6)

Al este la naturaleza es diferente. Se dibuja duramente en las placas rígidas de los afloramientos gnéisicos, y el talud de las planicies altas se dobla en los escalones de la Mantiqueira, donde se encaja el Paraíba, o se deshace en brotes. (6)

Deseo subrayar las frases y su producción, a la vez, de sentido lírico y productivo:

“inmensos llanos cuya *trama* de capas horizontales de greda arcillosa...”, “La tierra *atrae irresistiblemente* al hombre, llevándolo con la misma *corriente* de los ríos...”, “las montañas se *desentierran*”(8). “Allí *reina* (dice) el *drenaje caótico de los torrentes* que le presta a ese rincón de Bahía un rostro excepcional y salvaje”. (9)

La adjetivación, los verbos empleados por da Cunha resaltan siempre el raptó, el movimiento, la vida en plena acción, fecundidad y generación de fuerza y excitación. En este sentido es una naturaleza productiva y productora de sentido y significación; es un puro e incesante brote majestuoso de vida y belleza. Podemos leer el texto de da Cunha como la apoteosis de una tradición ya clásica en Occidente: la conversión de la naturaleza en paisaje. O si se prefiere: de cómo en ésta se proyectan los deseos, las fuerzas y expectativas del sujeto (Aliat, 1994).

No será por cierto la única ocasión en que da Cunha enumere, describa y ensalce estos digamos “*trabajos naturales de la tierra*”. Así, lo que él mismo llamó el “ecuador termal “ y “ahistórico”, inculto, sin historia, sin desarrollo ni ningún tipo de cultura, tiene sus ciclos llevados a cabo por los propios oficios de la naturaleza. Es de ese modo que, luego de la fatal y prolongada sequía en el sertón, puede verse un renacer, “una transformación y una apoteosis” de la naturaleza (32-33). De hecho, de infierno pasa, por las fuerzas mismas, específicas y autogénicas de la naturaleza, por los propios raptos y trabajos del trópico y el ecuador, a convertirse en un paraíso: “Y el sertón es un paraíso”, dice da Cunha (33).

Todo el libro, probablemente toda la expedición, al igual que toda la conquista moderna, ilustrada, positivista y republicana del territorio brasileño, del latinoamericano también, padeció este vaivén, esta oscilación entre dos fuerzas opuestas: la apoteosis y la fatiga: el torrente y la sequía, el infierno y el paraíso, el desarrollo y el atraso, la historia y lo historiable por un lado, y lo refractario al tiempo y la la historia por otro.

Justamente, la conquista, al menos simbólica, de da Cunha, y, junto con él de toda la República, fue la de convertir lo seco y al margen de la historia (el sertón, la naturaleza) en provecho, en paraíso,

república e historia. Es ésta su “transformación y apoteosis”. Esta visión que representa o encubre la naturaleza y el territorio como ignoto, desconocido o no descubierto encarna en el sertón, en la provincia interior del Brasil y el litoral⁵

Nuestros mejores mapas, reuniendo informes escasos, muestran ahí un claro expresivo, un hiato. Tierra ignota donde se aventura el garabato de un río problemático o se imagina una cadena de sierras.

(...)

Uno que otro lo sortearon (el sertón), rápidos, huyendo, sin dejar rastros.

Ninguno se quedó allí. No podían quedarse. El extraño territorio, a menos de cuarenta leguas de la antigua metròpoli, estaba predestinado a cruzar, absolutamente olvidado, los cuatrocientos años de nuestra historia. Porque cuando las bandeiras del sur pasaban por sus límites (...) lo dejaban en medio, inabordable, ignoto. (10)

Si aquella naturaleza del litoral y el sur era una “tierra de gracia”, ésta es “ignota”, un vacío, un auténtico hiato en la conformación de la naturaleza, el territorio y el paisaje del Brasil. Es un territorio olvidado sobre todo por cualquier empeño de sistema, orden, conocimiento, cualquier ejercicio del logos y la imagen. De hecho es un lugar que, en principio, carece de mapa y de historia. Es un territorio abandonado por las bandeiras, las conquistas y colonizaciones del interior, así como por la cartografía y la historiografía; esto es, por toda forma simbólica o de representación, de cultura, poder y saber. En este sentido, a los ojos de da Cunha y de la república moderna, ésta tenía una clara frontera territorial: “*los límites del desierto*” (11). Se trata de un espacio paradójicamente encubierto por la ausencia de rastros: primero de los bandeirantes, luego de la línea férrea. Tierra ignota o encubierta raramente por la orfandad de signos o huellas: de conquista primero, y de desarrollo después: ni bandeiras ni trenes.

No obstante, parte si no todo el discurso de da Cunha obedece al principio de “colonizar” metafóricamente esta naturaleza o territorio mediante la conversión de éste en paisaje. De hecho, el autor comienza a esbozar lo anímico de ese mundo y, por allí, una posible fuente de cultura o “esfuerzo” de

5.- También sabemos que encarnó en la selva, el otro paisaje que, desde la idea de abundancia y fecundidad, ocupó su reflexión en su obra *A margem da historia*.

la propia naturaleza, de la región y sus “habitantes” por volverlo paisaje o por “construir” allí, en medio de lo agreste, una especie de pobre, precaria y nomádica cultura. De esta manera da Cunha comienza a ver y examinar lo que llama la “expresión” de su propia naturaleza: “(...) *se está en pleno agreste* (afirma) *arbustos que casi no tienen raíces sobre la tierra, (...) Y el rostro de ese sertón inhóspito se va esbozando, lenta e impresionantemente...*” (12) En lo agreste, en la naturaleza vegetal misma, va emergiendo un perfil, un rostro marcado por el desarraigo, lo inhóspito, la monotonía:

Algunas muestran (continúa, refiriéndose a las “lagunas muertas”, ipueiras, según “la bella etimología indígena”, las cuales constituían para el caminante especies de oasis en ese paisaje) los esfuerzos de los hijos del sertón. Se encuentran, ornamentándolas, erguidos como represas entre las laderas, toscos muros de piedra seca. Parecen monumentos de una sociedad oscura. Patrimonio común de los que por ahí se agitan en las aflicciones del clima feroz, vienen, en general, del remoto pasado. Los delinearon los que primero se atrevieron a penetrar aquellos sitios. Y persisten indestructibles, porque el sertanejo, aunque vaya desnudo de equipaje, jamás deja de llevar una piedra que calce en sus juntas vacilantes. (12)

Hay entonces, como bien podemos ver, la huella de la intervención humana, la presencia del adorno, de la cultura y del esfuerzo civilizatorio en medio de un mundo más que precario o irreductible a toda faena civilizatoria o cultural. Digamos, provisoriamente, que los ojos de da Cunha han comenzado a reconocer la cultura y la civilización incipiente, prácticamente invisible o encubierta de ese espacio ignoto. Se ha iniciado, desde el lugar mismo que busca comprender, su devenir, su extravío, el reconocimiento de una diversidad temporal, territorial y ontológica que ha disuelto el duro perfil del sujeto autorial (republicano, positivista, urbano que encarnaba da Cunha) en virtud de una “persona” poética, diversa, contradictoria, desgarrada incurablemente a partir de este instante, agregada o transplantada a ese territorio ignoto encubierto y convertido en la mirada de da Cunha en un paisaje extraño y fantástico. Parte de lo vegetal, la piedra y la tierra: es con ello que se han construido los “muros de piedra seca”, o como prefiere da Cunha llamarlos: “*monumentos de una sociedad oscura*”. Si el mundo vegetal que había reconocido da Cunha parecía sin raíces en la tierra, esta construcción proviene de las piedras que trae consigo el sertanejo nomádico. Así, nuestro autor comienza a escrutar fuera y dentro de sí unos fundamentos culturales y civilizatorios extravagantes: desarraigo y piedras portátiles.

Luego da Cunha observa, con la misma perspectiva, las viviendas pobres de este lugar y a partir de allí constata definitivamente la presencia no sólo de un territorio sino también de un paisaje, esto es, de una presencia cultural dentro del propio espacio. En efecto, habla acerca de “*los rasgos melancólicos del paisaje*” (12). Así, mientras da Cunha descubre los primeros cimientos de lo que podrían ser las ruinas de esa cultura y esa civilización, el territorio comienza a dinamizarse dentro, a transfigurarse con esfuerzo en un paisaje: un territorio con un espesor simbólico, preñado de perspectiva, signos, significaciones y deseos. Comienza a convertirse en “un sueño de geólogo” (15). Él mismo lo afirma cuando expresa: “*es una sugestión que atrapa. Encaja a gusto con un naturalista algo romántico (...)*” (15)

El propio da Cunha nos da la clave de su registro y su intención: romántico y pragmático. O si se prefiere: nos revela el lado pragmático, ilustrado del romántico. A partir de aquí podemos reconocer algunas de las razones de la necesidad de convertir o transfigurar en paisaje lo territorial. Comenzamos a entender que es una apropiación o conquista de la naturaleza y el territorio. Incluso, de aquellos espacios que la acción conquistadora no ha “colonizado” plenamente. El paisajismo, el naturalismo, en este sentido, es una campaña simbólica que lleva a cabo el hombre ilustrado allí donde el conquistador, el colono, en este caso específico el bandeirante, no terminó o no pasó. Son innumerables los pasajes del texto en donde podemos observar esta tendencia romántica y pragmática al mismo tiempo. Así, la sequía propicia la emergencia de “*fenómenos ópticos espléndidos*” (23), El episodio marcado por la experiencia alucinante de la tierra y por la fuerza del clima, genera una realidad poblada por visiones fantasmáticas. Todo lo orgánico es tan seco como el territorio; inmoviliza a la naturaleza a tal punto que obliga a la degeneración de lo orgánico a detenerse y secarse, convertido así el cadáver en “*un animal fantástico*” (23). También es importante observar las representaciones del movimiento, del viaje, del desplazamiento que hace da Cunha. El viaje, el desplazamiento, es siempre representado como un trayecto complejo, siempre transfigurado en una “trama espinosa”(27). Esta “trama espinosa” es la de la naturaleza agreste, sin surcos ni horizonte envolviendo, ahogando, al trayecto del hombre, o si se prefiere, a la conquista, apropiación y representación de ese territorio.

Este sueño de geólogo lo estaba llevando a cabo da Cunha, pero no olvidemos que junto con él lo llevaron a cabo sus numerosos lectores republicanos y urbanos. Junto con nuestro autor, la nación entera, sobre todo la otra (civilizada, urbana, letrada), aprendía a reconocer otra cultura incipiente, precaria, en medio de lo agreste y al margen de la historia. Aprendía, de la mano de nuestro autor, a descubrir, llenar de signos, símbolos, rostros, construcciones, monumentos, propios de un mundo paupérrimo, ese vacío, ese hiato de la cultura y la historia del Brasil que era el sertón. La primera lección, desde luego, era acerca del vacío mismo que representaba ese territorio y esa cultura desde todo punto de vista. Acerca de la necesidad de rellenarlo y apropiárselo. En otras palabras: la primera lección consistía en reconocer lo que era el rostro de la República y el precio que se estaba dispuesto a pagar por tener ese rostro. Al respecto, el comienzo y el final del libro son muy elocuentes: la formación republicana ha sido, reconoce con dolor, tragedia, padecimiento, un crimen; ese fue el costo del aprendizaje en da Cunha. Crimen en el origen de esa formación, pues la colonización no se atrevió a pasar por el sertón, abandonándolo, creando el hiato y el vacío como él mismo dice; crimen al final, cuando mata al Conselheiro y lo decapita para examinar, exponer, positiva y pedagógicamente, el órgano de la barbarie. La cabeza decapitada y el cráneo del Conselheiro fue, por un lado, el precio que tuvo que pagar el saber moderno, positivista y republicano. Por otro, el de la (mal)formación del sujeto moderno y republicano. En ese ser decapitado se mostraría este nuevo sujeto para siempre mutilado bien de la naturaleza o bien del orden y la civilización.

“Hércules-Quasimodo”: La “Topografía Psíquica” del Héroe Mestizo

Como sugeríamos al comienzo, este discurso del territorio está acompañado de un discurso sobre el sujeto; nuestro autor perseguía representar y dar significado a un territorio ignoto porque al mismo tiempo esto colaboraba, como he sugerido, con la conformación del sujeto moderno liberal del Brasil; trazar el perfil de un país no es diferente al diseño de sus rasgos identitarios. En tal sentido, da Cunha enarbola un discurso racial sobre el sujeto. Mediante la raza, da Cunha observaba la conformación psíquica del brasileño del interior y, en general, de la nación brasileña.

Pero más delicado aún, mediante la raza realizaba la reflexión y exploración del otro: a través del sertanejo, el yagunzo y Antonio Conselheiro, da Cunha elaboraba su propio autorretrato: el ciudadano, el reportero y el escritor laico y positivista que recorre la ruidosa y poblada Rua do Ouvidor en la ciudad de Rio. Da Cunha contenía algunos de los rasgos de esos otros; o mejor aún: en cierto modo se implantan dentro de sí algunos de esos rasgos del otro. Mirando bien, cada uno es su opuesto y su adquisición o aprendizaje de ese territorio. En efecto, ¿cuánto de la aventura, del esfuerzo, de lo nómádico del sertanejo no le servía para autocontemplarse? Igualmente, ¿cuánto de yagunzo no hay acaso en el reportero audaz, temerario, “y al servicio del” patrón del periódico o de la República recién instaurada y a favor de la cual luchó? Finalmente, ¿cuánto de místico pero por la ciencia y el progreso, cuánto de tenaz, rudo, “gnóstico” como el Conselheiro no vemos en relación a la ciencia, la escritura y la literatura en da Cunha? No olvidemos los desenlaces trágicos, dramáticos en la vida de ambos, particularmente en las relaciones de amor. Tanto el Conselheiro como da Cunha fueron abandonados por sus esposas, siendo este último asesinado por el teniente amante de su esposa. Así, haciendo en cierto modo la biografía del Conselheiro, da Cunha escribía en parte la suya y la de la República.

La raza del sujeto brasileño era una conformación híbrida, y era ello la causa fundamental del atraso, de las resistencias al progreso, al desarrollo y la civilización. Nuestra herencia era fatal porque

estaba marcada por la hibridez racial y religiosa, además de la mesológica o natural, ya determinante en la naturaleza y el territorio. Es importante que destaquemos que el mestizaje racial era, a los ojos de da Cunha y de todo el positivismo, fuertemente negativo. Su posterior transformación en valor positivo se debe, en parte, a los discursos vanguardistas tanto del arte como de la sociología o la moderna antropología, cuyo mayor exponente en el Brasil sea tal vez Gilberto Freyre, conjuntamente con los escritos de Sergio Buarque de Holanda y la obra poética, narrativa y ensayística del modernista Mario de Andrade, publicados alrededor de los años 30.

La idea de la mezcla traía consigo varias cosas fatales y fundamentales para el positivismo. Primero, la imposibilidad de construir una unidad ontológica e identitaria nacional. Unidad y mestizaje, desde este punto de vista, era una contradicción en los términos y, más grave, una contradicción insalvable en virtud de la construcción y la representación de la unidad y la identidad nacional. Segundo, la mezcla de razas y elementos tan radicalmente opuestos generaba una especie de degradación a los ojos de da Cunha y los positivistas. Esta degradación estaba marcada por el proceso de disolución del carácter de las razas débiles (el negro, el indio) por la fuerte (la europea, la civilización). Así el mestizo es, debido justamente a su condición impura y mezclada, de “índole incoherente, desigual y revuelta” (73). Es desigual porque a los “órganos inferiores” “se les impone tareas altamente complejas”, las de la cultura y la civilización moderna europea, llevándose entonces a cabo una inversión inútil y “extravagante”, al decir de da Cunha, pues ese cuerpo atrofiado y atolondrado, de “órganos mal constituidos”, se “atrofian”, se “oprimen” en desmedro del desarrollo. (74)

De esta manera, da Cunha hace un esbozo de la formación racial del Brasil. El mestizaje del litoral es degradado, pero paradójicamente formó o está formando al sujeto moderno brasileño de ese entonces: “sin carácter”, como lo denominara Mario de Andrade unas décadas después (*Macunaíma*, 1928). Es decir, el mestizaje del litoral o de las ciudades ha engendrado un sujeto cada vez más débil, oprimido y atrofiado antes del desarrollo deseado. La cultura, la civilización europea no cuaja allí, en sus órganos inferiores, llega pero no se realiza plenamente, fracasa constantemente porque paradóji-

camente lo debilita impidiendo así que alcance el desarrollo deseado, diseñado y anhelado. El mestizo del litoral es desequilibrado e histórico, pues “es un hombre permanentemente fatigado” debido a la lucha constante por conciliar elementos originales tan antagónicos (75). Al contrario, el mestizaje del sertón no es extravagante, se estancó, no realizó la mezcla acelerada y anómica del litoral. En ese sentido el sertanejo es “un retrógado, no un degenerado”(74). Su carácter no es debilitado, pero por él no ha pasado la civilización y la cultura europea. Contiene, en apariencia, la fatiga del mestizo del litoral, pero su fuerza se yergue de pronto ante lo adverso. La imagen con la que lo retrata da Cunha es reveladora: es un “*Hércules-Quasimodo*” (75-76). Es decir, es una mezcla de apatía y vigor, de fealdad, deformidad y heroísmo. No olvidemos que en América Latina, más o menos dentro de esta perspectiva positivista, insertada dentro de la construcción de la identidad nacional, se da esta valoración relativamente positiva cuando se trata del llanero, el gaucho y ahora el sertanejo.

Mediante esta reflexión sobre la raza del territorio, da Cunha explora los caracteres de lo que podríamos llamar la *órbita pastoril del sertón*. Así, tenemos, como en una escala degradada, el vaquero, el sertanejo, el yagunzo y el cangaceiro. Es una escala degradada en relación a la propiedad, el trabajo y la ley. El vaquero está completamente próximo a la actividad pastoril y cimientos de desarrollo, cultura y civilización. Un poco más lejos está el sertanejo, pues se encuentra en el quicio entre el vaquero y el nomadismo. Más lejos aún, entre el pastoreo y el banditismo, el yagunzo. Es un exvaquero, un sertanejo que abandonó toda relación pastoril y de propiedad con la tierra y el trabajo. Finalmente, el cangaceiro: es el más lejano y al margen de la ley. Es mercenario del crimen. Pero a todos los podemos ubicar en relación a y en las fronteras de las formas específicas de poder y propiedad regionales. De hecho, el más distante de las formas de propiedad, el más marginal, el cangaceiro, era en verdad el más vinculado directamente con el poder contractual, ilegal y oral de la región, con los coroneles y dueños de la tierra en el nordeste.

Así mismo, podemos ver, a partir de esta reflexión de los tipos o caracteres de la región su deriva hacia lo épico y la aventura. Todos estos rasgos tan negativos en torno a la raza determinan no

sólo la aparición del Conselheiro sino también el carácter de esta guerra, aunque desigual, completamente homogénea en el tono, el estilo y la esencia prosaica de esta épica o la épica de prosa. El propio da Cunha se refiere a ella: *“esa campaña cruel y en verdad dramática –dice-, sólo tenía una solución y era singularmente humorística. (...) mil burros –agrega- valían por diez mil héroes. La lucha (...) caía, deplorablemente prosaica, en un plan oscuro”* (321).

A diferencia de la exaltación de la naturaleza y de su consecuente conversión en paisaje, da Cunha no puede trocar la crudeza de la guerra, las escenas bañadas en sangre y muerte en cultura, en algo civilizado y hermoso. Hay un impase esta vez en el discurso de da Cunha entre los horrores de la guerra y su posible conversión en épica. Es una epopeya pero degradada, prosaica, cómica o demasiado trágica, como correspondía a todo heroísmo burgués y republicano, a diferencia del heroísmo romántico del XVIII y de la independencia, el cual, como bien sabemos, no pudo implantarse con las raíces y el poder conque sí lo hizo en Hispanoamérica⁶. En el caso de Canudos se trata de una épica constantemente truncada debido a que este enfrentamiento entre “titanes y moribundos” (358) se halla reducido a la acción de sobrevivir sin ninguna aureola o gloria. Pero justamente lo radical o básico de ese esfuerzo por sobrevivir conecta al héroe y a la acción con lo grotesco y la prosa de la vida. A los ojos del escritor brasileño, la hazaña presuntamente heroica de la República se transforma inmediatamente en un crimen incurable

6.- Las siguientes citas, provenientes de su escrito “Herois e bandidos”, de Contrastes e confrontos, son reveladoras de los reverses del complejo heroico del brasileño:

Viu-se então que a idade o não abatia. Num desempenho de rapaz atlético apurava-se-lhe a estatura elegantíssima entre as voltas do poncho desbotado que lhe desciam ate. às botas de viagem, flexíveis e armadas das rosetas largas das esporas retinindo ao compasso de um andar seguro.

Grande sombrero de abas derribadas cobria-lhe a meio a face magra; e naquela lace rígida, cindida de linhas incisivas e firmes - como se um buril maravilhoso ali rasgasse a imagem da bravura, num bloco palpitante de músculos e nervos - um olhar dominador e duro, velado de tristeza indescritível. Era José Artigas, o motim feito homem, o primeiro molde dos caudilhos, primeiro resultado dessa combinação híbrida e anacrônica de D. Quixote, do Cid e de Hernani - a idealização doentia, a coragem esplendorosa e o banditismo romântico - indo perpetuar na América a ociosidade turbulenta, a monomania da glória e o anelo de combates que sacrificaram a Espanha do século XVII. a ironia diabólica e a ríspida educação política que tanto o incompatibilizava com o heroísmo criminoso daqueles esmaniados cavaleiros andantes da liberdade. Veio desdobrando-se até ao nosso tempo esta interessantíssima frandula de heróicos degenerados que invadem desabaladamente a história, fugindo da polícia correcional, e vem desfilar ante a civilização. Contrastes e confrontos, (Cap: “Herois e bandidos”), 1-2

en la formación moderna y republicana del Brasil. Al final del libro exclama, con uno de los alegatos más perdurables contra las guerras modernas: “Es que aún no existe un Maudsley para las locuras y los crímenes de las nacionalidades” (383).

Pero desde luego, la reflexión más compleja en torno al carácter es la creada en torno al *Conselheiro* (98-112). Más que un tipo, se trata de un personaje. Además, da Cunha recurre no solamente a las propias estrategias biográficas, sino a las novelescas. El linaje, el origen, el drama, el lirismo, dan al reportaje de prensa una ficcionalización a fin de comprender la formación histórica de los fenómenos humanos y territoriales del sertón. A fin también de reencantarlos.

De esta manera, mediante lo biográfico y novelesco, da Cunha nos reencantaba, nos animaba y enseñaba la topografía del carácter del brasileño, del sertanejo y de sí mismo. También de la historia de este episodio tan negativo de la historia republicana del Brasil y del régimen republicano.

La reflexión acerca del territorio y la raza permitía a da Cunha construir o diseñar el lugar desde el cual enunciaba su discurso. Así, todos los rasgos negativos de lo salvaje, rudo, bárbaro, intempérico de la naturaleza del nordeste configuran la positividad de lo urbano, civilizado y desarrollado, primero del litoral y luego del sur. Es más: allí reside, al menos inicialmente, el sentido o la significación del viaje, del devenir del sujeto urbano, en este caso concreto el propio Euclides, al nordeste, al sertón. En principio, el sertón no lo barbariza o vuelve rudo. El viaje en este sentido “refina”, talla, esculpe su locus civilizado, pues muestra la rudeza humana. Muestra una zona delicada y radical donde el derecho, la moral, tal como las conoce, se desvanecen al punto de tocar, por una parte, algo no humano como la naturaleza y, por otra parte, algo demasiado humano como “la raza”, el hogar y el hombre de ese lugar. Esta zona delicada y radical es la de la guerra, la exclusión, el exterminio.

Da Cunha, urbano partidario de la República, ilustrado y positivista, deviene otro a causa del viaje, pero no se convierte en el otro. Al final del viaje sabemos que se transforma en un socialista; ni la República ni el sertanejo: ambos demoran en esa zona porfiada de la barbarie, la guerra, lo salvaje, en el límite de lo humano o donde esto ha sido precisamente mutilado.

Referencias

- ALIATA, F. Y SILVESTRI, G. (1994). *El paisaje en el arte y las ciencias humanas*. Tucumán/Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- CARPEAUX, O. M. (1979). Euclides da Cunha. En *Pequena bibliografia critica de literatura brasileira*. Río de Janeiro: Nova.
- COUTINHO, A. (1976). Euclides da Cunha. En *Conceito de literatura brasileira*. R. de Janeiro, Pallas, Brasilia
- CUNHA, E. da. (1980). *Los sertones*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- _____. (2006). *Contrastes e confrontos*. bibvirt@futuro.usp.br 2 de febrero de 2006
- _____. (1975). *Perus versus Bolivia*. Sao Paulo: Cultrix.
- _____. (2006). *A margem da historia*. <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. 4 de febrero de 2006.
- DELEUZE Y GUATTARI. (1985). Cap. III: Salvajes, bárbaros, civilizados. En *El anti-Edipo (Capitalismo y esquizofrenia)*. Barcelona: Paidós. (Cf. “La máquina territorial primitiva”, “La representación territorial”).
- DERRIDA, J. 1971. Naturaleza, cultura, escritura. En *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1996). El lenguaje del silencio. En *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- _____. Sobre la geografía. En *Microfísica del poder*. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/microfisica.pdf>. 4 de Marzo de 2007
- TECNOLOGIES OF THE SELF. 1988. The University of Massachusetts Press: 16-49.
- LIMA, L. C. (1984). Nos sertoes da oculta mimesis. En *O controle do imaginario: razao e imaginario no occidente*. Sao Paulo: Brasiliense.
- NASCIMENTO, J. L. (2002). *Os sertoes de E da Cunha: releituras e diálogos*. Sao Paulo: UNESP.
- SOJA, W., E. (1995). *History: Geography: Modernity. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London/New York: Verso.
- SPURR, D. (1993). *The Rhetoric of Empire (Colonial Discours in Journalism, Travel Writing and Imperial Administration)*. Durham/ London: Duke University Press.
- VENTURA, R. (1998). Visões do deserto: selva e sertão em *Euclides da Cunha. História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, vol. V. Suplemento, julho, 133-147.

RESUMEN

RACISMO EN TRES CUENTOS VENEZOLANOS

OLIVIA VILLORIA Q.

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
oliviavilloria@cantv.net

El problema del racismo es tan universal y de tanta actualidad, que la lucha en su contra se convirtió en el lema del campeonato mundial de fútbol recientemente celebrado. En Venezuela, país que presume de ser una sociedad no racista, como asegura Quintero (2003), sus orígenes se remontan al período esclavista, de acuerdo con Montañez (1993). Es un problema de gran magnitud en nuestro país; así, su erradicación forma parte de los objetivos de uno de los organismos gubernamentales. Pese a que está presente en los medios de comunicación social y en las conversaciones cotidianas, los chistes y refranes, entre otros, el discurso racista es implícito, sutil, opaco, lo que exige una metodología adecuada para develarlo, condición que es satisfecha por el enfoque sociopsicológico de Van Dijk (1999, 2001, 2003) en el contexto del Análisis Crítico del Discurso (ACD). La gran mayoría de los estudios en la realidad venezolana y latinoamericana, según Quintero (2003), se han producido en el campo económico-social y en lo histórico-documental, obviando los aspectos subjetivos de la cultura, las representaciones simbólicas y el imaginario, transmitidos, entre otros, a través de la literatura. El objetivo de la presente investigación fue explorar la presencia de racismo en tres cuentos venezolanos, de Gustavo Díaz Solís, Arturo Uslar Pietri y Guillermo Meneses, escritos entre 1936 y 1943. Se estudiaron detenidamente el discurso y las acciones de los personajes, a la luz de las estructuras ideológicas propuestas por Van Dijk (1999, 2001, 2003) para analizar los tres componentes del discurso: el significado, la forma y la dimensión social. Identificamos varias estructuras ideológicas que develaron la presencia de racismo: los tópicos, temas o macroestructuras semánticas, el nivel de descripción y grado de detalle, la coherencia, el contraste, los ejemplos e ilustraciones, y los actores (correspondientes al significado del discurso), la lexicalización y la retórica (pertenecientes a la forma), y los actos de habla y el abuso de poder (relacionados con la dimensión social). Concluimos que el sistema de creencias encontrado prueba la existencia de una ideología racista, lo que puede estar reflejando los conflictos raciales presentes en una época signada por problemas sociales y políticos y no necesariamente las creencias de los autores.

PALABRAS CLAVE: RACISMO, ACD, ESTRUCTURAS IDEOLÓGICAS, CUENTOS VENEZOLANOS.

Introducción

Aunque parezca paradójico, por sus obvias ventajas psicosociales y culturales, no siempre las diferencias individuales son reconocidas y aceptadas. Muy por el contrario, a veces generan un sistema de ideas y creencias desfavorables, esto es, una ideología negativa (Van Dijk, 2003): ello conduce al problema de la discriminación. En otras palabras, la discriminación social es el resultado de las ideologías negativas, entre las cuales está incluido el racismo. De acuerdo con el autor citado, las ideologías no sólo permiten que los miembros del grupo social se representen al mundo, sino que ellas fundamentan sus prácticas sociales, incluyendo el uso del lenguaje y el discurso. Si bien la ideología discriminatoria (toda ideología, para ser más precisos) puede expresarse abiertamente a través de la conducta motora, gestual o verbal, ello no ocurre así necesariamente cuando lo hace a través del discurso, debido a que en muchas oportunidades el mensaje no es explícito, transparente, sino implícito, sutil. Esto exige el empleo de una metodología adecuada para develar los aspectos ideológicos, condición ésta que es satisfecha por el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

El discurso propio del racismo es notorio en los medios de comunicación masivos, en las conversaciones cotidianas, en los chistes y refranes; también puede figurar en las obras literarias. Sobre estas bases, concebimos un estudio que intenta proporcionar información sobre el racismo presente en la cuentística venezolana; más concretamente, pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿puede develarse el racismo en tres cuentos de otros tantos autores venezolanos del Siglo XX cuando se analizan según la metodología del ACD propuesta por Van Dijk? (1999, 2001, 2003).

Marco teórico

Los elementos intelectuales propios de la naturaleza humana, así como los que pertenecen a la esfera afectiva, configuran las ideologías, las cuales se expresan a través de la conducta, sea ésta motora, gestual o verbal. Cuando la ideología se expresa abiertamente es posible que no se generen dudas respecto a lo que está tratando de comunicar el emisor, pero cuando lo hace a través del discurso, no ocurre así necesariamente debido a que muchas veces el mensaje no es explícito sino implícito. Se requiere de un procedimiento adecuado para develar las estructuras ideológicas que están presentes, propósito que puede ser satisfecho con los aportes teóricos y metodológicos del ACD.

El ACD se ocupa de analizar -tal como se manifiesta a través del lenguaje- las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, ya sean éstas opacas o transparentes (Wodack, 2001). Es una disciplina fuertemente anclada en la teoría, una de las cuales es la de Teun Van Dijk, de vertiente sociopsicológica.

La teoría de Van Dijk (2001) emplea un análisis discursivo sociocognitivo, valora la importancia del estudio de la cognición y de la sociedad en el ACD y en la comunicación y la interacción, y se basa en una orientación multidisciplinaria. Dada la naturaleza fundamentalmente verbal del discurso, el ACD requiere también una base lingüística, entendiendo ésta en un amplio sentido estructural y funcional. Para Van Dijk los esfuerzos de investigación deben limitarse al ámbito definido por el triángulo discurso-cognición-sociedad. La voz “discurso” se utiliza en el sentido de acontecimiento comunicativo, lo cual incluye la interacción en todas las esferas. La “cognición” implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, los valores y las emociones, así como cualquier representación mental o proceso memorístico. Finalmente, el término “sociedad” incluye tanto las microestructuras locales presentes en las interacciones cara a cara, como las macroestructuras globales, sociales y políticas, definidas en términos grupales, institucionales, organizacionales, junto con propiedades más abstractas de las sociedades y de las culturas. La unión de las dimensiones cogni-

tiva y social del triángulo definen el contexto relevante del discurso, cuyo análisis detallado se requiere para lograr una adecuada descripción, explicación y crítica del mismo.

Tomando en cuenta que el discurso es complejo y que las estructuras ideológicas se expresan de manera tan diferentes, el citado autor propone una estrategia práctica y general para descubrir las ideologías, esto es, para develar las creencias -compartidas por los grupos- que tienen un carácter evaluativo, valorativo, y cuya representación es propia de grupos que se identifican y categorizan de acuerdo con criterios de pertenencia, actividades, objetivos y normas, relaciones compartidas y recursos. Estos criterios organizan a la gente y a la sociedad en términos polarizados: Nosotros y Ellos. Los principios que guían la estrategia de Van Dijk se expresan en lo que él llama el Cuadrado Ideológico e incluyen cuatro movimientos: poner énfasis en Nuestros aspectos positivos, poner énfasis en Sus aspectos negativos, quitar énfasis de Nuestros aspectos negativos, quitar énfasis de Sus aspectos positivos. Las estructuras ideológicas son numerosas y son propias de los tres componentes principales del discurso: el significado, la forma y la dimensión social.

En relación con el racismo, una de las organizaciones que ha estudiado su naturaleza y sus fundamentos es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En su declaración de 1978, lo define de esta manera: “toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos sociales o étnicos, que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, como presuntos inferiores, o que haga juicios de valor, basados en una diferencia racial” (p. 4). Las frases anteriores destacan las actitudes y los comportamientos vinculados con la ideología racista y subrayan la idea de que las relaciones discriminatorias entre grupos pueden justificarse por motivos biológicos.

La sociedad venezolana presume de ser una sociedad no racista. Sin embargo, como afirma Quintero, una larga investigación que se ha realizado sobre la enseñanza de la historia en la educación básica, así como los estudios sobre las percepciones y autopercepciones de niños y jóvenes, indican que “en Venezuela ha estado presente, como cultura dominante, un sistema de ideas, etnocéntrico-occidental,

que puede ser definido como racista, de acuerdo a estos criterios de la UNESCO” (p. 6). Por su parte, Montañez (1993) asevera que la raíz de lo que podríamos llamar la presencia de elementos de discriminación en Venezuela se remonta al período esclavista. De ello se deduce que el racismo no sólo existe sino que es un problema de larga permanencia en nuestro país.

Sin embargo, la gran mayoría de los estudios sobre la realidad venezolana y latinoamericana, según Quintero, tienden a ubicarse en el campo económico-social y en lo histórico-documental, dejando de lado los aspectos subjetivos de la cultura, las representaciones simbólicas y el imaginario, que son transmitidos, entre otros, a través de la literatura, objeto de nuestra investigación.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) por medio del cual buscamos especificar las propiedades y características de los textos escogidos que fueran indicativos de racismo. Así, teniendo como base las estructuras ideológicas de Van Dijk (1999, 2001, 2003), se recolectó la información que permitió identificar el fenómeno estudiado y, por consiguiente, describirlo. Como *corpus* para el análisis escogimos a Gustavo Díaz Solís y su pieza “Llueve sobre el mar” (2004), a Arturo Uslar Pietri y su texto “La negramenta” (2000) y a Guillermo Meneses y su cuento “Borrachera” (1968).

Resultados, análisis e interpretación

En “Llueve sobre el mar” (Díaz Solís, 2004), la historia, contada por un narrador heterodiegético (Genette, 1989), transcurre en un pueblo de la costa venezolana, a juzgar por “una desteñida bandera venezolana” sobre la puerta de la Comisaría (Díaz Solís, 2004, p. 49). Ubicado cerca de una hacienda de cacao, cuenta con un caserío, una pulpería, un botiquín y una comisaría. Los habitantes son negros, mestizos, mulatos e indios y, de visita, se encuentra un caraqueño. La única persona descrita con un color de piel distinto al de los cuatro primeros es Nieves, la hija del comisario, una mujer trigueña y buenamoza. El título aporta información sobre el contexto en el que ocurre el clímax del cuento, mas no sobre el tema del mismo; en consecuencia, la macroestructura semántica hay que buscarla en el contenido del texto: un peón negro se siente atraído por Nieves y, borracho, la viola para luego morir asesinado.

El Nosotros pareciera estar representado por el narrador y el Ellos son los habitantes, de diferentes razas, que pueblan el lugar. Al visitante no se le conoce por su nombre, sino por su gentilicio “el caraqueño”, representando así a todas las personas de esa ciudad. Se le describe utilizando un léxico entre neutral y negativo: esmirriado y cetrino, bromista y zalamero, tolerado por todos y mamador de gallo. La única referencia positiva al aspecto intelectual, radica en un dato físico: “de mirada inteligente” (p. 44).

El protagonista del cuento tiene nombre: José Kalasán, pero la palabra empleada para denominarlo se centra en el término “negro” que, utilizado como sustantivo o como adjetivo calificativo, aparece alrededor de cincuenta veces. El nivel de descripción y grado de detalle para referirse a él es acentuado y gira alrededor de su aspecto físico: fornido y alto, camina a trancos balanceando el cuerpo como un mástil, la cabeza cubierta de pelo lanoso y pasudo, bien asentada sobre un cuello robusto. Su risa es ancha, generosa y blanca, debido a sus dientes blanquísimos que “como pedacitos de pulpa de coco destacan firmes sobre el rostro oscuro” (p. 43). Los ojos le brillan alegres, los labios gruesos y violá-

ceos, de brazos robustos, con un habla propia de los campesinos: “gua, vale, ¿y esde cuándo ta usté por aquí” (p. 43). La única alusión a aspectos emocionales y conductuales, tiene que ver con su alegría y su capacidad de trabajo. Como ejemplo de las cualidades negativas, está su costumbre de beber desde bien temprano, “siempre dispuesto” (p. 44). Todo esto responde a una descripción estereotipada de los negros.

En la pulpería de Monchito se reúnen los peones de las haciendas cercanas, en horas nocturnas. Los vocablos que emplea el narrador para caracterizarlos ponen de relieve atributos negativos. Por ejemplo, Monchito es un mestizo soturno y gruñón; los hombres son mestizos taciturnos y reticentes; los mulatos, jactanciosos; los negros, dolorosamente alegres. Está presente “un hombrecito magro, solitario, oscuro, que puntea el cuatro (...) y desfilaban los hombres oscuros, como sombras” (p. 48). Lo negro, como cualidad, es saliente en este relato: “abajo, el cacerío brotaba en la oscuridad, rebrillaba en la noche como una enorme risa de negro. Detrás de la montaña negra, más negra que la noche, llena de extraños ruidos” (p. 48).

Nieves, una trigueña de carnes recias, robustas caderas, mirada inquietante, atrae el deseo de los hombres, quienes suelen mirar golosos sus piernas desnudas, pero ellos mismos se autoderogan cuando imaginan una posible oportunidad con ella, quién sabe si por el color de sus pieles, o por el estatus de la mujer:

-¡Qué hembra, mi hermano!

-¡Quién pudiera!

-¡Qué va, negro, esa no es pa nosotros!

Era la conclusión de siempre. (p. 49)

En la hacienda de cacao los hombres limpian el monte, ente ellos José Kalasán. El agotador trabajo pareciera que despertara sus frustraciones: “el negro suda y piensa. Piensa que el trabajo es duro y que después no habrá sino para el vasito de ron malo. No hay ni siquiera para una buena mujer. ¿Y la niña

Nieves?” (p. 52), se atreve a preguntarse, pero de inmediato recuerda las creencias negativas que él y su grupo han interiorizado y han aceptado: “qué va, esa no puede ser para él” (p. 52), y se lo dice tres veces, para reiterar la distancia que deben mantener. José Kalasán tiene un accidente propio del medio y de la tarea que realiza: lo muerde una culebra. Cuando llaman a Simangal el curandero, este le manda a decir “al negro José Kalasan no le hace nada la culebra. Simangal dice que él sabe” (p. 55), como si le atribuyera un poder misterioso que podría superar sus probables limitaciones. José Kalasan sanó y volvió al trabajo pero cambió su manera de ser. Evoca lo que le manda a decir el curandero, su pensamiento vuela hacia Nieves, recuerda la frase: “quítate eso de la cabeza, negro”. Deducimos de esto un conflicto personal: por un lado, la imposibilidad de acceder a la mujer deseada; por el otro, la seguridad que necesita no viene de él mismo sino que se la transmite alguien externo.

Una noche acude a la pulpería de Monchito, juega dominó y se emborracha. Como profundizando los ejemplos de sus rasgos negativos, el narrador dice: “del abismo de su vida le vienen torvos pensamientos” (p. 59); además, lo presenta como irresponsable de sus acciones: “siente sobre sus espaldas algo que lo empuja a levantarse, a irse no sabe adonde. Son unas largas manos huesudas, con grandes uñas encorvadas, amarillas” (p. 60). Se dirige a la Comisaría y “empuja violentamente la puerta (...), camina en el interior como un torpe animal (...). Tumbó al Comisario en un rincón (...) y caminó guiado por su instinto” (p. 60), luego de la cual viola a Nieves y huye. El comisario corrió hacia el puerto en su búsqueda: “un negro embrujado, un negro borracho, loco” (p. 61), asegura refiriéndose al agresor de su hija.

El desenlace es dramático y recrea una solución desfavorable, radical, al conflicto: a José Kalasán lo persiguieron hasta acabar con su vida. Lo encontraron muerto “frente a un rancho desvencijado” (p. 62). Uno de los soldados, mirando el rancho con ojos sorprendidos dijo: “tenía que morir aquí. Frente a este rancho” (p. 62), como si la ruina del rancho, al coincidir con la ruina del hombre, fuera una metáfora del destino que espera a un negro que se atreve a tal acto. Las palabras finales son un contraste entre estos hechos sangrientos y la presencia de la naturaleza: “bajo la noche -sobre el mar- la luz de la

luna bajaba al sesgo de la lluvia blanca” (p. 62). Es como si el narrador quisiera acentuar la desgracia ocurrida al negro, comparándola con el influjo favorable y vivificante de la lluvia, que es blanca.

“La negramenta” (Uslar Pietri, 2000) es un título hiperbólico que sugiere la presencia de una multitud de negros; sin embargo, no por ello es indicativo de racismo. Es un título adecuado ya que los acontecimientos, relatados por un narrador heterodiegético (Genette, 1989), transcurren en un pueblo de la costa habitado por negros, donde se venera a San Juan Bari Congo, donde se baila tambor, y en el que el dominio es ejercido por los españoles. Posiblemente se trata de Barlovento, en épocas independentistas. Así, debemos buscar la macroestructura semántica en el contenido: un negro de nombre Miguel, con el concurso de otros esclavos negros, asesina al amo español y asume el poder. No obstante, aunque es aclamado y aceptado por el resto del grupo, uno de sus coterráneos lo cuestiona, razón por la cual es hecho preso y luego asesinado. Posteriormente, los soldados españoles dan muerte a Miguel y recobran el mando. Se evidencia así la pugna, la lucha por el poder, el conflicto entre dos grupos: negros y blancos, venezolanos y españoles, quienes conforman el Nosotros y el Ellos.

En la fiesta de San Juan los negros tocan y bailan tambor frenéticamente, mientras tanto los soldados rondan, guardando el sueño del amo y su mujer. Ciertas proposiciones dan cuenta de los dos grupos en pugna: “duermen los amos y sus hierros agudos y sus largos látigos. Duermen las argollas frías y los grillos en los húmedos compartimientos de los esclavos” (Uslar Pietri, 2000, p. 224). Otras más predicen, en forma metafórica, lo que está a punto de ocurrir: “los negros de noche, los blancos de día. San Juan Bari Congo recorta el día y alarga la noche. Recorta el día. Acaba el día” (p. 224). Cuando llega el momento Miguel da órdenes bravas y duras, lo cual ejemplifica sus atributos desfavorables. Ocurre el atentado, el amo es asesinado y el ama es asaltada: “desnuda la gruesa carne blanca, el ama grita y forcejea bajo una recia sombra que la oculta, la dobla y la vence” (p. 225). Los negros asesinan a los blancos: “manos de carbón caen sobre los cuellos blancos ahogados de sueño” (p. 225), incluyendo al amo, a quien le cortan la cabeza con un machete en la acción liderada por Miguel, que luego se autoproclama rey. Llevado en procesión junto con su mujer y su hijo, es aclamado, y todos se inclinan

ante ellos. Él dice en la reunión que sostienen: “yo soy el rey negro y voy a fundar con ustedes mi reino negro y las gentes se morirán de susto al nombrarme” (p. 227). Todos sienten una gran angustia y cuando pregunta qué le falta a un buen rey negro, a objeto de seleccionar a sus colaboradores, todos comienzan a emitir respuestas (luego de una gran pausa producto del susto), cada una más sangrienta que la otra, para complacer al rey.

Llama la atención el léxico negativo que emplea el narrador para describirlos: Miguel es un negro pequeño y cuadrado, de cara chata y dura, de ojos fríos, gesticulador. Su mujer es obesa y desdentada. También son retratados, él y su familia, con un lenguaje figurado:

-Él, como una noche de incendio.

-Y ella como una noche de agua.

-Y el chiquito, como la noche chiquita de los grillos.

(p. 226)

En la audiencia se encuentra un negro hercúleo con los gruesos músculos brillantes de sudor, un negro encorvado y vacilante que se agita en extremo, un negro menudo y aflautado. En otras palabras, excepto Miguel y su familia, los demás no tienen identidad y son descritos casi exclusivamente por su aspecto físico. El último de los mencionados es nombrado obispo y, para su vestimenta, Miguel le manda a poner aros de pelo rubio, pulseras de pelo rubio, collares de pelo rubio, entre otros adornos. Es como si quisiera establecer la superioridad de su raza y demostrar el dominio que ejerce sobre los depuestos amos. En la misma reunión, en un clima de terror, irrumpe un sonido de alguien, otro negro, que reta a Miguel diciendo: “¡reino de rey negro no dura sino la sombra! (...) ¡Reino de rey negro no dura sino la luna! (...) ¡Reino de rey negro no dura sino la noche!” (p. 230). Estas exclamaciones revelan su creencia de que el poder está lejos de las posibilidades de los negros. Indignado, Miguel lo manda a apresar con el verdugo, sólo que en tal acción se cometen injusticias: “caen como muñecos los negros perplejos” (p. 230).

En la casa del amo español, que ha sido saqueada, y en la que los negros armados hacen ronda, Miguel emplea varios actos de habla, abusando del poder que en ese momento detenta: “hazlos traer” (p. 230), ordena al verdugo. “Mátalo” (...), y que me traigan a una mujer” (p. 231), exige más adelante. El prisionero es llevando ante él y para describir su actitud el narrador emplea la siguiente metáfora: “el negro, atado y de rodillas, gime con la cara en el suelo. Sus quejidos animales se repiten con un tono profundo y acariciador” (p. 231). De la misma manera, utilizando su poder abusivamente, es llevada la mujer:

Al rato, de un empellón, entra una mujer blanca con los ojos rojizos de llanto. Se detiene asustada y espera. Miguel la llama con la mano y va hacia él sumisa como una bestia. La hace sentar sobre sus rodillas y la aprieta, besándola con ansia. (p. 231)

La mujer es blanca, asunto que seguramente despierta el odio de Miguel quien, para demostrar la creencia en la superioridad de su raza y haciendo uso de su poder, la agrede, aprovechando la situación de indefensión de su víctima.

El desenlace es dramático. La descripción del asesinato del prisionero por parte del verdugo es minuciosa y muy cruda: “grita desesperadamente el herido. Con esfuerzo el verdugo arranca la hoja y la alza de nuevo” (p. 231). Varios soldados españoles irrumpen en la habitación, el verdugo cae de un disparo y Miguel muere de un hachazo en el costado. Las palabras finales “por entre la seda verde asoma el pie negro muerto, con su aro de plata lleno de luna” (p. 232) parecieran demostrar que el narrador quiere convencernos de que, aún después de muerto, los negros no tienen identidad. Para destacar lo trágico de la muerte, la contrasta con palabras hermosas que describen el adorno en el pie del hombre.

El cuento “Borrachera” (Meneses, 1968) es relatado por un narrador heterodiegético (Genette, 1989), Se inicia con el recuerdo de un diálogo entre Juan de Dios y Antonio, en una hacienda. El primero expresa su deseo de viajar a Caracas para conocer un pedazo de tierra mejor, el segundo cree que como su viejo y los demás no han salido nunca de la hacienda él tampoco debe hacerlo. La macroes-

tuctura semántica tiene que ver con la nostalgia y las frustraciones de Antonio, el negro pobre, quien luego de una borrachera mantiene relaciones sexuales con una prostituta blanca llamada Clara.

El léxico empleado por el narrador para referirse al protagonista es ofensivo. Una docena de veces lo llama el negro pobre, color de tierra, negro pobre y sucio, o negro grueso. Su cabeza chata de pobre, su pensamiento es fofo, podrido. Sus actitudes y sus emociones son negativas: “está sucio y roto y cansado en la noche nublada del domingo” (Meneses, 1968, p. 98); “está solo en la calle con su miseria y su dolor y su terrible ansiedad” (p. 100).

Decide viajar a la ciudad, impulsado por las palabras de Juan de Dios; allí trabaja en un almacén cargando bultos y suele visitar el botiquín de Diego Paiva para emborracharse, lo que constituye un ejemplo de su conducta desadaptada. Estando allí, evoca a su madre -la negra Jacinta- quien lava ropa en la quebrada de agua fresca y rabiosa, y a su padre -el negro Ramón María- capataz de la hacienda. El padre, piensa Antonio, “estará tomando caña blanca en la pulpería de la hacienda lejana; tendrá los ojos sangrientos; ya estará gritando groserías y pensando en su hembra y apretando los dientes. Aquí, Antonio el negro pobre, también toma” (p. 98). Esta frase parece transmitir la creencia de que él está condenado a repetir las actitudes del padre. Incluso lo evoca cuando se le ponían brillantes los ojos, respiraba fuerte y se echaba sobre la mujer. Antonio siente ansias de una mujer y camina lento, con un paso tembloroso: “una mujer es grande y ancha y uno desea y se va tras ella y se hunde y ama, y los labios, los labios, los labios y el vientre y te quiero: negra, inmensa, santa” (p. 103).

A pesar de sus deseos, de sus anhelos de una mujer, negra como él, la realidad le hace ir a un prostíbulo donde, dibujando un ambiente muy sórdido, el narrador describe sus experiencias: “ella es una animal que chupa oscuridades y es blanca y es noche y es tú, tú, tú -carne, labios, vientre- por los siglos de los siglos (...). Los dos cuerpos desnudos -él: negro, pobre; ella: blanca podrida- se revuelcan sobre la colcha rota” (p. 103- 104).

Al día siguiente, al despertar, sintió asco y desgano, y una tristeza corporal le rasgaba la garganta, parecía un animal cansado y perezoso; ahora, estando lúcido, no tocaría esa carne asquerosa y helada. Al ella preguntarle que cuando volvía, respondió: “cualquier día de estos, negra” (p. 109).

El desenlace del cuento es esperanzador: cuando Antonio, el negro pobre, abrió la puerta para salir del prostíbulo, sintió una fresca brisa, pensó en su madre y sintió como si las manos de ella lo consolaran.

Conclusiones

Hemos podido identificar varias estructuras ideológicas que develan la presencia de racismo en los tres cuentos examinados: los tópicos, temas o macroestructuras semánticas, el nivel de descripción y grado de detalle, la coherencia, el contraste, los ejemplos e ilustraciones, los actores (pertenecientes al significado), la lexicalización y la retórica (correspondientes a la forma), y los actos de habla y el abuso del poder (relacionados con la dimensión social). Analizando el contenido de las estructuras identificadas podemos obtener, tomando los tres cuentos de manera global, el sistema de creencias que demuestra la existencia de una ideología racista:

Los negros no pueden desempeñar ocupaciones o profesiones distintas a las de ser peones, obreros, lavanderas, capataces, cargadores de bultos.

- ❖ Los negros no pueden acceder al poder. Si lo hicieran, sería por la fuerza y su gobierno sería efímero.
- ❖ Los negros no pueden aspirar al amor de una mujer más blanca que ellos. Si lo logran, sería por la fuerza o con una prostituta.
- ❖ Los negros no tienen o no necesitan tener identidad.
- ❖ Aunque son alegres, los negros no tienen derecho a ser felices.
- ❖ Para describir a un negro, basta con hacer referencia a su aspecto físico, que es feo.

- ❖ Si cometen errores, los negros merecen la muerte.
- ❖ Los negros son delincuentes: violadores, asesinos, traidores hasta de su propio grupo.
- ❖ Los negros tienen hábitos negativos, como el alcoholismo.

La ideología racista que develamos utilizando la estrategia de Van Dijk es compartida por los grupos humanos que conforman las sociedades ficticias de los cuentos estudiados. Esto es, no refleja necesariamente el punto de vista personal de sus autores. Para poder demostrar que cada uno de éstos sostiene tal ideología, habría que contar con un *corpus* narrativo lo suficientemente amplio como para que la misma pudiera evidenciarse consistentemente. Los textos investigados podrían estar reflejando más bien los conflictos presentes en el contexto de producción, esto es, entre 1936 y 1943. En este período, el gobierno estuvo en manos de Eleazar López Contreras (posterior a la dictadura de Juan Vicente Gómez), y se caracterizó por la irrupción de manifestaciones populares que exigían mayores libertades, huelgas laborales con propósitos de derrocamiento, legalización de medidas autoritarias como el exilio mediante decreto, proscripción de ciertas ideologías políticas, entre otros. Es probable que estos conflictos sociopolíticos, además de una menor censura por la desaparición del dictador, hayan hecho visibles o exacerbadas las distintas formas de discriminación, entre ellas la racial, y que los cuentos investigados sean entonces una denuncia social.

Referencias

- DÍAZ SOLÍS, G. (2004). "Llueve sobre el mar". En *Cuentos escogidos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A. pp. 43-62.
- El teatro venezolano desde 1900 hasta 1946* (s.f.). Centro de documentación virtual del teatro venezolano. Disponible en: <http://cdvteve.tripod.com.ve/teatrovenezolano/id10.html>.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- MENESES, G. (1968). "La borrachera". En *Diez cuentos*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana, C. A. pp. 97-109.
- MONTAÑEZ, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- MEYER, M. (2001). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En Wodack, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. pp. 35-59.
- QUINTERO, M. P. (2003). "Racismo, etnocentrismo occidental y educación: el caso Venezuela". *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1.
- Uslar Pietri, A. (2000). "La negramenta". En *Cuentos completos*. Volumen 1. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma S. A. pp. 222-232.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (2001). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Wodack, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. pp. 143-177.
- _____. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Wodack, R. (2001). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En Wodack, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. pp. 17-34

DISCRIMINACIÓN SOCIAL EN LA NOVELA *TODO UN PUEBLO*

OLIVIA VILLORIA Q.

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
oliviavilloria@cantv.net

La narrativa venezolana no ha estado ajena a la exposición de los problemas sociales que afectan al país. En 1899, Miguel Eduardo Pardo, en su novela de entresiglos *Todo un pueblo*, expuso “una sátira feroz e ingeniosa de la sociedad venezolana” (Castro, 1998, p.19). Esta obra se considera como precursora de la novela contestataria y de la crítica social en Venezuela. Según Castro, Villabrava, ciudad en la que se desarrolla la historia de Pardo, es un modelo satírico de Caracas, “una imagen burlesca y trágica a la vez de un pueblo subdesarrollado, de la pretensión y falsos valores que ponen en uso las clases más altas” (p. 21). Coincidiendo con esta afirmación, Montero (s.f.) la emplea para ilustrar la crítica satírica en un texto del siglo XIX, revelar la imagen de la ciudad degradada y presentar la hipérbole de lo abyecto. En fin, se recrea en la obra una sociedad decadente, violenta, antiética y corrupta: no sería de extrañar que en un contexto tan envilecido la discriminación social campeara a sus anchas. En este sentido, el objetivo de la investigación fue explorar la presencia de discriminación social en la citada novela de Pardo; específicamente, se pretendía identificar elementos propios de la discriminación por género, por raza, por color de la piel, por ideas políticas, entre otros. El marco de referencia teórico y metodológico fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD), siguiendo el enfoque sociopsicológico propuesto por Van Dijk (2001). Para el logro de los objetivos, se estudiaron el discurso y las acciones de los personajes a la luz de las estructuras ideológicas descritas por Van Dijk (1999, 2001, 2003) para analizar el significado, la forma y la dimensión social, esto es, los tres componentes del discurso. El tópico, tema o macroestructura semántica y los ejemplos e ilustraciones (pertenecientes al significado del discurso), la lexicalización y la retórica (correspondientes a la forma del discurso), y los actos de habla, abuso de poder y acciones a nivel macro (relacionados con la dimensión social), fueron las estructuras halladas. Ellas develaron rasgos de machismo, etnocentrismo, discriminación por ideas políticas, xenofobia e intolerancia hacia las relaciones amorosas de una pareja no casada; en cambio, no apreciamos suficientes elementos propios del racismo.

PALABRAS CLAVE: DISCRIMINACIÓN SOCIAL, ACD, ESTRUCTURAS IDEOLÓGICAS, NOVELA VENEZOLANA.

Introducción

Reconocer y aceptar las diferencias individuales no sólo es deseable sino que tiene importantes implicaciones prácticas, desde el punto de vista psicosocial y desde el plano cultural. Pero cuando ello se convierte en un sistema de ideas y creencias desfavorables -esto es, en una ideología negativa (Van Dijk, 2003)- respecto a ese otro que percibimos como diferente, estamos en presencia de la discriminación. En otras palabras, las ideologías negativas constituyen la base del grave problema social que es la discriminación.

Las ideologías no sólo permiten que los miembros del grupo social se representen al mundo, sino que ellas fundamentan sus prácticas sociales, incluyendo el uso del lenguaje y el discurso. Si bien la ideología discriminatoria (toda ideología, para ser más precisos) puede expresarse abiertamente a través de la conducta motora, gestual o verbal, ello no ocurre así necesariamente cuando se expresa a través del discurso, debido a que en muchas oportunidades el mensaje no es explícito, transparente, sino implícito, opaco. Esto exige el empleo de una metodología adecuada para develar las estructuras ideológicas, condición ésta que es satisfecha por el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Van Dijk (2001, 2003) ha propuesto una estrategia práctica y general que incorpora algunas de las estructuras que frecuentemente implican creencias ideológicas y que típicamente pueden tener efectos ideológicos sobre los receptores.

Sobre estas bases, hemos concebido un estudio que arroja luces sobre la discriminación social presente en la novela venezolana; para concretar, pretendemos dar respuesta a la pregunta: ¿puede develarse la discriminación social en la novela *Todo un pueblo* del escritor Miguel Eduardo Pardo al analizarla con las estructuras ideológicas de Van Dijk?

Marco teórico

Las características que hacen iguales a los seres humanos son múltiples, pero lo son también las diferencias, la diversidad. Reconocer la diversidad tiene numerosas implicaciones, por ejemplo, para el desarrollo de planes o programas educativos, sociales, psicológicos, de salud, legales, laborales, culturales, entre otros. Pero, lamentablemente, muchas veces el reconocimiento de esa diversidad tiene connotaciones negativas, conducentes a la descalificación, la intolerancia, la exclusión, la restricción, el rechazo, la violencia, etc. En otras palabras, la diversidad conduce a la discriminación, como consecuencia de las ideologías negativas.

Para Ahumada (s.f.), la discriminación constituye uno de los más reiterados actos de violación de los derechos humanos, a pesar de que en las últimas décadas se ha producido en el mundo entero un crecimiento progresivo de las libertades individuales y han sido consagrados los principios de igualdad y no discriminación en múltiples convenciones, resoluciones y declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

A pesar de ello, el objeto de la discriminación no ha tenido límites: se puede discriminar a una persona o grupo social por su edad, aspecto físico o sexo, por el color de su piel o nacionalidad, por sus ideas políticas o religiosas, por su ocupación o sitio de residencia, por sus condiciones intelectuales o situación económica, por su estado civil o preferencias sexuales, por su clase social o idioma, y así hasta el infinito. Por ejemplo, en la discriminación étnica o etnocentrismo una persona o grupo es tratada de forma desfavorable por su pertenencia a una etnia o cultura particular (González Silva, 2005). En América Latina y el Caribe, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1999), los pueblos indígenas, afrolatinos y afrocaribeños de la región han padecido siglos de exclusión, la mayoría vive en situación de pobreza y presentan muy bajos niveles de acceso a la salud, la educación, el empleo, los ingresos, la justicia y la deliberación política. De la discriminación étnica y racial se alimentan los sentimientos xenofóbicos. El desprecio por el “otro-racia” se transfiere

al ‘otro-extranjero’” (p. 1) sobre todo si no es blanco y migra desde países con una mayor densidad de población indígena, afrolatina o afrocaribeña. De esta manera, la discriminación étnica se potencia con la discriminación racial.

El machismo es una forma de sexismo (discriminación por razones de sexo) en el que se sostiene un conjunto de actitudes y comportamientos que rebajan la dignidad de la mujer marginándola, frente al varón, por el mero hecho de su sexo y basándose en argumentos débiles: verbigracia, que es menos inteligente, que sólo existe para el disfrute del varón, que ella es de su propiedad y debe depender de él, que ciertas responsabilidades familiares, por ejemplo cuidar de los hijos, son sólo de ella, que es impura durante ciertos días del mes, que induce al hombre al sexo, al pecado, o al delito, etc. (Wikipedia, s.f.). El machismo ha estado profundamente enraizado en muchas culturas y ciertos factores han contribuido a su supervivencia: las leyes discriminatorias (por ejemplo, la diferencia de tratamiento en caso de adulterio, la necesidad de que el varón otorgue el permiso para realizar actividades económicas, la negación del derecho al voto o de otros derechos civiles), la educación machista desde el propio hogar o la escuela, la discriminación en el ámbito religioso, la intolerancia cuando ella tiene varias parejas sexuales en contraste con la permisividad concedida al hombre, la influencia de los medios de comunicación y la publicidad sexista, la discriminación en ámbitos laborales, deportivos, etc.

En cuanto al racismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su declaración de 1978, lo define de la siguiente manera: “toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos sociales o étnicos, que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, como presuntos inferiores, o que haga juicios de valor, basados en una diferencia racial” (citado por Quintero, 2003, p. 4). Así, se subraya la idea de que las relaciones discriminatorias entre grupos pueden justificarse por motivos biológicos.

La sociedad venezolana presume de ser una sociedad no racista. Sin embargo, como afirma Quintero (2003), en Venezuela ha estado presente, como cultura dominante, un sistema de ideas que puede ser definido como racista, de acuerdo con los criterios de la UNESCO. Por su parte, Montañez (1993)

afirma que la raíz de lo que podríamos llamar la presencia de elementos de discriminación racial hacia la población negra hoy en Venezuela, se remonta al período esclavista. De ello se deduce que el racismo es un problema de larga permanencia en nuestro país.

Las ideologías, discriminatorias o no, se expresan a través de la conducta, bien sea motora, gestual o verbal. Cuando la ideología se expresa a través del discurso, muchas veces el mensaje no es explícito sino implícito, lo cual demanda una metodología adecuada para develar las estructuras ideológicas: para ello se cuenta con la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD). El ACD es una disciplina que se ocupa, junto con la Lingüística Crítica (LC), de analizar -tal como se manifiesta a través del lenguaje- las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, ya sean éstas opacas o transparentes (Wodack, 2001). Como añade la mencionada autora, investiga de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, en el discurso.

Por su énfasis en la vertiente sociopsicológica, escogimos el enfoque de Van Dijk (1999, 2001, 2003) como marco de referencia teórico y metodológico del estudio realizado. Van Dijk (2001) emplea un análisis discursivo sociocognitivo, basándose en una orientación multidisciplinaria. Este investigador valora la fundamental importancia del estudio de la cognición y de la sociedad en el ACD, en la comunicación y en la interacción, dejando claro que los problemas que aborda esta disciplina también requieren un enfoque histórico, cultural, socioeconómico, filosófico, lógico o neurológico, en función de lo que se desea investigar.

Dada la naturaleza fundamentalmente verbal del discurso, acota el autor, un ACD requiere también una base lingüística, entendiendo ésta en un amplio sentido estructural y funcional. Por otra parte, dice, los esfuerzos de investigación deben limitarse al ámbito definido por el triángulo discurso-cognición-sociedad. La voz “discurso” se utiliza en el sentido de acontecimiento comunicativo, lo cual incluye la interacción en la comunicación, la escritura, la conducta gestual, las imágenes, etc. La “cognición” implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, los valores y las emociones, así como cualquier representación mental o proceso memorístico. Finalmente,

el término “sociedad” incluye tanto las microestructuras locales presentes en las interacciones cara a cara, como las macroestructuras globales, sociales y políticas, definidas en términos grupales, institucionales, organizacionales, junto con propiedades más abstractas de las sociedades y de las culturas.

Los principios que guían la estrategia de Van Dijk se expresan en lo que él llama el Cuadrado Ideológico. Son de dos tipos (enfaticar-desenfaticar) e incluyen cuatro movimientos: poner énfasis en Nuestros aspectos positivos, poner énfasis en Sus aspectos negativos, quitar énfasis de Nuestros aspectos negativos y quitar énfasis de Sus aspectos positivos.

Las estructuras ideológicas son numerosas y se pueden organizar con base en los tres componentes principales que integran el discurso: 1. El significado (los temas, el nivel de descripción y grado de detalle, las implicaciones y suposiciones, la coherencia, la sinonimia y la paráfrasis, el contraste, los ejemplos e ilustraciones, las negaciones, las estructuras proposicionales, los actores, las modalidades, la evidencia, la ambigüedad y vaguedad, los TOPOI, etc.). 2. La forma (la lexicalización, las estructuras formales, la sintaxis de la oración, la argumentación, la retórica, etc.) y 3. La dimensión social (los actos de habla, el abuso de poder, la interacción en la conversación, las acciones a nivel macro, etc.). La discriminación social puede ser reconocida a partir de la identificación de estructuras como las anteriores.

La gran mayoría de los estudios sobre discriminación se han llevado a cabo en los campos económico-social y en lo histórico-documental; en cambio, no se dispone de suficientes investigaciones en el discurso literario de ficción, lo que convierte a éste en un área aparentemente poco explorada para indagar sobre las diversas formas de discriminación.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) por cuanto buscamos reconocer los elementos del discurso de la novela *Todo un pueblo*, de Miguel Eduardo Pardo, que fueran indicativos de discriminación social. Así, con base en las estructuras ideológicas de Van Dijk, se recolectó la información que permitió identificar el fenómeno estudiado y, por consiguiente, describirlo.

Resultados, Análisis e interpretación

El título de la novela, *Todo un pueblo*, aporta información sobre la macroestructura semántica, es decir, sugiere el desarrollo de un tema sociológico, ideológico. La historia, contada por un narrador heterodiegético (Genette, 1989), narra dos relaciones amorosas paralelas (Isabel-Julián, Susana-Anselmo), pero la ciudad de Villabrava, metáfora de Caracas, pasa a ser el centro de la obra, origen de la corrupción y el desastre, a la que se opone la naturaleza exuberante y purificadora de la selva.

En el capítulo I, que recrea el idilio entre Isabel Espinosa y Julián Hidalgo, los protagonistas, hallamos evidencias de machismo, apreciables a partir de las estructuras ideológicas del abuso de poder, la lexicalización, los actos de habla y ciertas acciones de los personajes. Julián sabe que Isabel va a cantar en una fiesta benéfica. En lugar de mostrar su desacuerdo apropiadamente, abusa de su ascendencia sobre ella y “clava en el rostro de la muchacha una intensa mirada de reproche” y la mira con “silenciosa persistencia” (Pardo, 1998, p. 31). Cuando ella reconoce que es su papá quien se empeña en ello, Julián emplea un vocabulario despectivo al afirmar que “es una ridiculez andando a todas horas cantando en los coros de la iglesia y saliendo a los escenarios a divertir al público” (p. 32). La joven acepta

que no lo hace por gusto sino que se lo impone el padre, quien abusa también de su poder. Tales excusas estimulan la ironía del novio: “¿de modo que, si a ti te imponen que te vistas de mamarracho, te vistes?” (p. 32). Luego de esta ridiculización le ordena: “anoche me ofreciste obedecerme; y ahora sales con que si papá se enoja... ¡Que se enoje! No irás. Puedes decírselo” (p. 32). Al verla angustiada ante la idea de desobedecer al padre, el novio la reta, de forma amenazante: “cueste lo que cueste y suceda lo que suceda faltarás. ¿Quedamos en eso: sí o no? Responde” (p. 33). Isabel asume una actitud de sumisión e indefensión, contestándole que se sacrifica por su mamá y por él mismo. Más tarde, cuando el padre la encuentra con Julián, la agarra brutalmente por un brazo y la sacude con tanta fuerza, que ella “da un traspiés y tiene que apoyarse en la ventana para no caer” (p. 37).

Los Capítulos II y III proveen indicadores de etnocentrismo, observables por los ejemplos e ilustraciones, la lexicalización negativa y el uso de la retórica. El II relata el origen y la ascendencia de Julián; se le atribuyen, a él y a sus antepasados, características supuestamente propias de la condición de indios, que son producto de la herencia: levantisco, de abuelos rebeldes, viejos épicos, caudillos de tribus vencidas, insurrectos, bravíos guardianes. “El indio sometido pero no domado escondió el odio en no se sabe qué rincón del alma y lo transmitió a sus hijos” y “la raza indómita (...) provocada y hostilizada... empezaba a revelarse...” (p. 43).

En el III, utilizando un lenguaje metafórico que alude a una acción a nivel macro, se menciona la hostilidad a la que históricamente han sido sometidos los indios: “porque hubo como rumores de torres en las quebradas hondas y estremecimientos de árboles añosos, taciturnos testigos de injurias no olvidadas” (p. 47). Más adelante, al describir cómo Susana Pinto sufría las brutales proposiciones amorosas de Anselmo Espinosa, el narrador afirma que Julián presentía la lucha, adivinaba la catástrofe, por “instinto de aquella raza indómita, vencida pero no domada a latigazos en los laberintos mismos de su selva” (p. 50).

En el Capítulo IV, de fiesta de año nuevo en Villabrava, se ponen de relieve las diferencias de clases sociales, expresadas mediante el uso de la retórica. “La alegría estrecha las distancias (...) porque

aristocracia y pueblo se confunden” (p. 53). Por otra parte, a partir de las conversaciones de varias mujeres se conocen las acciones machistas, de violencia verbal y física, que Anselmo Espinosa ejerce sobre su esposa y su hija, a quienes injuria y golpea: “¡qué interjecciones más gruesas! Qué ferocidad de ultrajes: no te puedes figurar. ¡Acabó aquel hombre por tirarle una botella en la cabeza!” (p. 56).

Un retrato de Anselmo Espinosa, en el Capítulo V, es revelador de xenofobia, a través de los ejemplos e ilustraciones y de un léxico desfavorable: “nació brutalmente sobre los trapos podridos de una tienda de inmigrados, de esos inmigrados que llegan a todas partes sucios, andrajosos, maltrechos de cuerpo y de espíritu (...) acabando por llenar de injurias y de hijos al país donde se instalan” (p. 63). La intolerancia por su condición de extranjero es muy marcada, lo cual motiva su exclusión por parte de la sociedad: “su desmedido orgullo de hombre acaudalado y soberbio no le permitía el rechazo de una sociedad que se consideraba superior a él” (p. 64).

El Capítulo VI recrea la discriminación política imperante en la ciudad. La vemos a partir del léxico negativo con el que se califica al protagonista y las intenciones que se le atribuyen, como propiciadoras de desorden. “Julián Hidalgo, el rebelde, el osado, el criminal Julián se atrevía a anunciar, sin la aquiescencia de los sabios de Villabrava, una serie de conferencias que, sobrepujando al socialismo reinante, iban enderezadas a proclamar la anarquía ravacholesca” (p. 69).

Dice Arturo Canelón, uno de los personajes: “yo creo que el hecho es irritante y sobre irritante, antipatriótico” (p. 71), juicio que comparte Teodoro Cuevas: “esa es la palabra: antipatriótico”. (p. 71). Los planes de Julián son interpretados de distintas maneras, ninguna de las cuales reconoce su derecho a disentir. Arturo opina: “el tal Julián es un pretencioso” (p. 71). Florindo Álvarez asegura: “un loco; para mí es un loco” (p. 71). Francisco Berza señala: “un enfermo” (p. 71). Por su parte, Anselmo Espinosa declara: “mucho peor es todo eso que pretende el señor Hidalgo, querido Acosta” (p. 76). Isabel y Luis Acosta, amigos de Julián, se refieren a las probables consecuencias catastróficas de la conferencia de Julián: “Papá dijo a gritos (...) que si tú das esas conferencias (...) me mata (...) porque él no puede tener un yerno que confiese públicamente sus ideas” (p. 82). Acosta predice: “¿qué piensas tú que

van a hacer los villabravenses en cuanto le vayas con tus clamores sociológicos? ¿Reírte la gracia? No, chico, no. Te matan, ya lo verás, te matan” (p. 83).

Los capítulos subsiguientes destacan las diferencias sociales imperantes en la ciudad. “Dijérase que en Villabrava el bufante populacho tomaba a empeño vengarse de su triste condición de rebaño pateando desde arriba a la aristocracia pseudoilustre” (p. 101), leemos en el Capítulo VIII.

En el Capítulo X se produce la temida disertación de Julián, quien discurre, entre otras cosas, sobre las clases sociales: “los hombres políticos pusieron sus enconos; los engreimientos de clase sus injusticias irritantes (...) hicieron traición a su historia y opusieron a las rehabilitaciones del pueblo la vanidad insensata de las clases” (p. 115). Más adelante expresa: “de aquella raza híbrida, terriblemente amasada con lágrimas y sangre de aventureros y de indios, resultó, a partir de aquel funesto día, una sociedad risible y deliciosamente dividida en castas” (p. 116). Julián reconoce la intolerancia sin límites que existe en el pueblo:

Nos odiamos porque sí, por las ideas, por el traje, por costumbre, por la posición política, por el triunfo literario, por la conquista más o menos legítima en amistades y en amores; por esto, por lo otro, por lo de más allá. (p. 119)

Las reacciones de rechazo al discurso de Julián, por parte del auditorio, se dibujan en el Capítulo XI. El vocabulario que emplea el narrador es peyorativo (“infame”, “miserable”, “impío”, “sacrílego”, “bribón”, “canalla”, “sinvergüenza”) y las acciones que se plantean, radicales: Julián fue amenazado de muerte y es apresado.

En el Capítulo XIV, Anselmo utiliza actitudes y comportamientos propios del machismo para lograr lo que desea de Susana, la madre de Julián. Dice el narrador: “implorando la satisfacción de su carnal codicia, y ofreciendo en cambio de ella la libertad de Julián, que él podía alcanzar con sus influencias” (p. 151).

Algo de racismo observamos en el Capítulo XVII, cuando Susana reflexiona sobre la prisión de su hijo y asocia el adjetivo “negro” con los castigos. “Hasta un criminal digno de los más negros cas-

tigos (...) saldría de la cárcel (...) antes que su hijo” (p. 171). Finalmente Susana cede a los deseos de Anselmo y se convierte en su amante. Como consecuencia, Julián recupera la libertad, hecho que tuvo su inmediato castigo en la sociedad: “la sociedad de Villabrava, que se vengó de haberla respetado tanto tiempo, pregonando ahora por todas partes su deshonor” (p. 196). Isabel, comprendiendo por qué su padre se interesaba en la libertad de Julián y por qué no se oponía ahora a sus amores con éste, decidió romper con su novio sin explicarle los motivos. El protagonista la insultó despiadadamente, llamándola “coqueta”, “pérfida”, “mujer al fin”, con lo que no sólo emplea la violencia verbal sino que expresa un concepto degradante de lo femenino.

Julián y su madre son excluidos de la sociedad: el uno, por sus ideas; la otra, por su conducta, que juzgan inmoral: “desde el día que confesó públicamente sus ideas estorbaba en la ciudad” (p. 228) y, cuando llegaron a San Juan “hubo cuchicheos y ´cordón sanitario´, como si fueran apestados los que llegaban” (p. 230).

En el Capítulo XXXI reaparece el machismo en la persona de Anselmo Espinosa. Temiendo el arrepentimiento de Susana, “no se paró en pequeñeces y, convirtiendo la inmensa tristeza de la hija en enfermedad angustiosa, se sirvió de ella para llegar lo más pronto al regazo de su amante” (p. 265). Ante la renuencia de Isabel, “se desató en injurias de villano y a la villanía de las injurias añadió la vileza aun más humillante de los golpes” (p. 265).

El Capítulo XXXIII, el final, narra el duro enfrentamiento verbal entre Julián y Anselmo. El rencor que albergaban durante toda la vida casi los hace irse a las manos, de no haber sido por las intervenciones de Susana e Isabel. Más adelante, cuando Julián encuentra a los amantes besándose y acariciándose, “palideció intensamente con esa palidez que pone el odio en el semblante de los indios de raza” (p. 303). Por esa razón, hiere de muerte a Anselmo, acto que el narrador, empleando un lenguaje figurado, describe como “la hazaña de un Hidalgo que acababa de cobrarse en sangre la injuria hecha a su tribu por el representante de aquella sociedad infatuada, que lo había arrojado de su seno” (p. 305).

Conclusiones

Hemos podido reconocer, con el empleo de las estructuras ideológicas de Teun Van Diik, la presencia de discriminación social en la novela *Todo un pueblo*, de Miguel Eduardo Pardo. El tópico, tema o macroestructura semántica y los ejemplos e ilustraciones (pertenecientes al significado del discurso), la lexicalización y la retórica (correspondientes a la forma del discurso), y los actos de habla, abuso de poder y acciones a nivel macro (relacionados con la dimensión social), fueron las estructuras halladas. Ellas develaron rasgos de machismo, etnocentrismo, discriminación por ideas políticas, xenofobia e intolerancia hacia las relaciones amorosas de una pareja no casada; en cambio, no apreciamos suficientes elementos propios del racismo.

Si analizamos el contenido de las estructuras ideológicas encontradas en el presente estudio, podemos construir el sistema de ideas y creencias que, en *Todo un pueblo*, subyace a la discriminación social, sin que este intento signifique agotar el tema:

- ❖ Las mujeres, bien sean novias, esposas o amantes, son propiedad de los hombres.
- ❖ Como son de su propiedad, ellos tienen derecho a violentarlas, sea física o verbalmente.
- ❖ Las mujeres deben ser sumisas y complacer los deseos de los hombres.
- ❖ Los indios son seres rebeldes, insurrectos, indomables, rencorosos, perdedores.
- ❖ Los indios pertenecen a una clase inferior.
- ❖ Para defender sus derechos, los indios deben matar.
- ❖ Las personas de clases sociales altas tienen derecho a dominar a las de clases bajas.
- ❖ Las personas de clase alta tienen derecho a imponer sus ideas políticas, sus normas morales y sus costumbres sociales.
- ❖ Las diferencias sociales son irreconciliables y cualquier intento de modificar esto involucra soluciones extremas.

- ❖ Los inmigrantes son sucios, andrajosos, feos e inútiles.
- ❖ Los inmigrantes no tienen derecho a ser aceptados en la sociedad a la cual emigran.
- ❖ El disidente político es un rebelde, criminal, atrevido, antipatriota, loco, enfermo.
- ❖ El disidente político debe ser execrado y merece la muerte.
- ❖ La actividad sexual fuera del matrimonio es censurable y las personas que la practican merecen la exclusión de la sociedad.
- ❖ La mujer no tiene derecho al placer sexual, el hombre sí.
- ❖ Esta ideología es esperable en una sociedad de falsos valores, pretenciosa, decadente, caótica, corrupta y mediocre, tal como la dibuja Pardo (1998) en su novela. Podríamos añadir que Villabrava es un pueblo que descalifica sus raíces (negando así su identidad), que desvaloriza el aporte de los inmigrantes (desconociendo así la pluriculturalidad), que prohíbe la libertad de expresión, y que se apropia del falso moralismo y la hipocresía. Como no tenemos evidencias de que el autor defendiera en lo personal una ideología discriminatoria, podemos inferir que se trata de una denuncia social virulenta, reflejo de los graves conflictos sociales que imperaban en el país en una época signada por grandes pugnas sociopolíticas y militares, producto de la creciente desestabilización del gobierno de Ignacio Andrade y el inicio de la Revolución Liberal Restauradora de Cipriano Castro (Gobierno en Línea, 2006). No en balde, Pardo pertenece a ese grupo de escritores que algunos, como José Antonio Castro (1998), llaman del club de los odiantes.

Referencias

- AHUMADA, M. E. (s.f.). *Sida y derecho a la no discriminación*. Disponible en: <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/rev>.
- CASTRO, J. A. (1998). "Prólogo". En Pardo M. E. *Todo un pueblo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C. A. pp. 19-26.
- CEPAL: la discriminación étnica y racial en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.tiwy.com/sociedad/2000/discriminación/esp.phtml>.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- Gobierno en Línea* (2006). *Cipriano Castro*. Disponible en: [file:// C:/DOCUME-1/xp/CONFIG](file://C:/DOCUME-1/xp/CONFIG).
- GONZÁLEZ SILVA, F. (2005). *Etnodiscriminación hacia el afrovenezolano en la educación secundaria*. Disponible en: <http://www.serbi.luz.edu.ve>.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- MONTAÑEZ, LIGIA. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- MONTERO, F. (s.f.). *De la parodia y sus poderes críticos*. Caracas: UCV. Programa mimeografiado.
- PARDO, M. E. (1998). *Todo un pueblo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A.
- Quintero, M. P. (2003). "Racismo, etnocentrismo occidental y educación: el caso Venezuela". *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1.
- VAN DIJK, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (2001). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Wodack, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. pp. 143-177.
- _____. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- WODACK, R. (2001). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En Wodack, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. pp. 17-34.
- WIKIPEDIA (s.f.). *Machismo*. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Machismo>.

IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006

Linguística

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

DISCURSO ACADÉMICO Y EDUCACIÓN: LOS RESÚMENES DE LAS PONENCIAS DE LA UCV EN LA ASOVAC: 1995-2005¹

CARLOS EDUARDO BLANCO
YOSELY BRICEÑO VELAZCO
*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
ceblan@cantv.net
yoselyj@hotmail.com*

Esta ponencia continúa una línea de investigación en discurso académico, específicamente con géneros discursivos de este ámbito. El estudio se realiza sobre la base de que la investigación es uno de los componentes fundamentales de las funciones de la universidad y que la comunicación de avances y resultados es un aspecto de primer orden dentro del proceso de investigación científica inherente a dicha función. Se ha analizado la estructura interna de 92 resúmenes de las ponencias presentadas en el área de Educación por profesores adscritos a la Universidad Central de Venezuela (UCV) en las Jornadas Anuales de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), período 1995-2005. Se ha aplicado una metodología de análisis de movimientos para analizar los mencionados resúmenes. Los resultados señalan que la estructura predominante es la de Introducción (I) y la menos usual es la de Conclusiones ©. Aproximadamente la mitad de los resúmenes se estructuran según parámetros internacionales, pero ello sólo si consideramos un mínimo de tres estructuras. Poco más de la cuarta parte presentan cuatro estructuras completas. Una porción (poco más de la quinta parte) no manifiesta el componente de Metodología (M). El análisis diacrónico señala una situación de relativo estancamiento en el uso de las partes canónicas del resumen. Se concluye que puede ser necesario utilizar principios de análisis del discurso para promover la evaluabilidad de los resúmenes presentados para los congresos de investigación.

PALABRAS CLAVE: GÉNEROS DISCURSIVOS, DISCURSO ACADÉMICO, RESÚMENES DE CONFERENCIAS.¹

1.- Este trabajo continúa estudios de Blanco (2006), Blanco y Briceño (2006), en el sentido de observar posibles variaciones a lo largo de un eje diacrónico de cierta extensión. Todos estos trabajos tienen en común que utilizan bases de datos de Educación en la AsoVAc. Éste se diferencia en que añade tres años a la observación, con el objeto de tratar de lograr el señalado fin.

Los resúmenes para conferencias o congresos

El resumen para conferencias ha sido abordado por algunos que se interesan en la investigación y su discurso (Blanco y Briceño, 2006, Blanco, 2005, Bolívar 1999, 1999a, García, 1999). Mas la palabra 'resumen' no es de significado unívoco, y puede denotar cuestiones diferentes en distintos contextos y para diferentes personas. Por ejemplo, no es lo mismo esa especie de reiteración que suele colocarse al final de algunos capítulos de libro o artículos de revista, o aquella versión más corta de un texto fuente para propósitos de estudio, memorización o repaso realizada por alumnos, y lo que hoy se conoce como *abstract* o representación abreviada y precisa de un trabajo o documento de investigación. Para el caso del presente estudio, se trata de ese trozo de texto corto (usualmente medido en unos pocos centenares de palabras) el cual es requerido a los interesados de manera anticipada (por lo general unos pocos meses) a la realización de algún evento de la comunicación disciplinaria, es decir conferencias, congresos o jornadas, requerimiento que usualmente se hace con la finalidad de evaluar la pertinencia y calidad de la comunicación a ser presentada (Berkenkotter y Huckin, 1995).

El resumen que acompaña al artículo de investigación publicado es el más consolidado y estudiado (Samraj, 2005, Stotsbury, 2003, Hyland, 2000, Swales, 1990). Por su parte, el resumen o *abstract* de conferencias puede considerarse uno con propósitos más modestos, siendo posiblemente menos completo, si no menos analítico, sobre todo en aquellos eventos en los cuales no sólo se aceptan resúmenes de trabajos en curso, sino también proyectos. En consecuencia, hallazgos que se obtengan de los análisis en los que no se haya realizado una depuración exacta de estos dos últimos tipos de comunicaciones, tarea por lo demás difícil, deben expresarse con cautela. El presente estudio tuvo como objetivos los siguientes: primero, caracterizar la estructura interna de un conjunto de resúmenes de conferencias en el ámbito profesional de la educación para los últimos diez años; segundo, comparar dicha estructuración con los parámetros recomendados internacionalmente y, tercero, determinar el comportamiento diacrónico de tal estructuración. Para lograr dichos objetivos se analizó una muestra de 92 resúmenes de conferencias de investigadores de la Universidad Central de Venezuela en el área

de la educación. Los resúmenes se recopilaron de las actas publicadas por la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia en el período de 1995-2005 y de su página web, para este último año. Se identificó la estructura interna de cada resumen, se comparó con la estructura canónica que está conformada por Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones y se determinó la evolución de las estructuras de la muestra a lo largo del eje diacrónico para el período señalado.

Aspectos metodológicos

La metodología del estudio se inscribe dentro de los enfoques analíticos que tienen como propósito indagar acerca de la dimensión retórica de los textos, en la cual son fundamentales los detalles acerca de la estructura interna de estos (Johnstone, 2000). Por estructura interna aquí se entiende la(s) unidad(es) comunicativa(s) producida(s) por el emisor, unidad que no necesariamente se identifica con alguna estructura sintáctica concreta en particular, que forma parte de un discurso más amplio, y hace referencia a la realidad extra-lingüística con una determinada finalidad comunicativa, como por ejemplo, informar acerca de un hecho. Tal unidad, de extensión variable, se considera autosuficiente desde el punto de vista semántico, dentro de una secuencia y situación comunicativa en la cual se integra, siendo interpretable en el contexto en el cual aparece. Dicha secuencia es independiente desde el punto de vista sintáctico y no se incluye en un constituyente o alguna otra unidad sintáctica pues es sólo constituyente del discurso. Estas unidades pueden producir información nueva en forma de tópico para contribuir a la progresividad del discurso (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997). Se trata de la organización del resumen en unidades como, por ejemplo, las siguientes:

(I) Establecer el desarrollo intelectual del estudiante requiere la elaboración de un instrumento que evidencie las habilidades de pensamiento en los niveles de comprensión, inferencial y analógico. Ello permitirá reorientar el

proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. El presente trabajo persiguió entre sus objetivos: a) el diseño de un instrumento para medir las diferentes habilidades inherentes al razonamiento básico, analítico y lógico y b) la aplicación del instrumento a fin de verificar su validez y confiabilidad. (Resumen N° 43 , AsoVac, 1999)

A dicha unidad se le considera un discurso atinente a la Introducción (discurso introductorio) y como tal se le acredita a la estructura interna (I) de Introducción. El movimiento (2) se identifica como tal pues en él se expresan el propósito y los objetivos de la comunicación, expresión que con frecuencia introduce al lector en el área a cubrir (Hyland, 2000, 72; Paltridge, 1994, 291).

Por otra parte, se tiene lo siguiente:

(M) Se hizo una evaluación externa, ex-post y participativa, de la Prueba Piloto del Programa, utilizando el método de Estudio de Casos. Se elaboró un modelo evaluativo para observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se desarrolló en dos etapas: a) un personal especializado administró tres talleres intensivos realizados en un fin de semana cada uno, para capacitar a promotores pertenecientes a tres diferentes Distritos Sanitarios del Estado Trujillo, b) dichos promotores, a su vez, convocaron a grupos de madres para transmitirles, en varias sesiones (4 a 6), los conocimientos recibidos (Resumen N° 19, AsoVAC, 1997)

A esta unidad se le considera un discurso atinente a la metodología (discurso metodológico) y como tal se le acredita a la estructura interna (M) de Metodología debido a que da información relativa a la muestra, a los sujetos, a las actividades y contingencias llevadas a cabo, a los instrumentos utilizados y los análisis realizados. La función de suministrar información acerca del diseño, los procedimientos, los datos y el enfoque son propios del movimiento del método (Hyland 2000, 67; Paltridge 1994, 291).

Por otro lado, se tiene que

(R) En la formación de promotores se observó (sic) dos estilos educativos: a) unidireccional, el cual prevaleció en el primer taller e b) interactivo, el cual fue más frecuente en el último. En la formación de madres, también se observó la presencia de ambos estilos, pero los mismos no parecen obedecer al modelaje del personal especializado que formó a los promotores. También se observó las destrezas docentes de estos últimos, quienes se

mostraron diestros en la “Organización de Talleres” y la “Elaboración de Recursos Didácticos”, mientras que evidenciaron debilidades en “Conocimientos Biomédicos” y en el “Trabajo en equipo” (Resumen N° 19, AsoVAC, 1997)

Aquí se considera que este extracto es un discurso atinente a los resultados y como tal le es acreditado a la estructura interna (R) de Resultados, ello en razón de que en él se realiza una expresión de los productos o logros, propia de esta función (Hyland, 2000, 67; Paltridge, 1994, 291).¹

Y, finalmente:

Debiera utilizarse un estilo educativo más interactivo, en ambas etapas, y dedicarse más tiempo en la formación de promotores. Así como estimular un trabajo en equipo, en el que se conjuguen las habilidades de los líderes naturales de las comunidades (conocimiento de la misma y capacidad de convocatoria) con los conocimientos en salud de los médicos y paramédicos (Resumen N° 19, AsoVAC, 1997)

En este caso dicho texto se identifica como atinente a las conclusiones (C) debido a que en él se presentan interpretaciones, reflexiones e inferencias con las cuales el autor podría extender los resultados fuera y más allá del estudio en particular, funciones típicas de las conclusiones (Hyland, 2000, 67; Paltridge, 1994, 291).

Mediante el enfoque instrumentado se analizaron las estructuras internas que contienen los movimientos pragmáticos, unidades del discurso mínimas significativas en el desarrollo de éste, mayores que un acto y menores que un intercambio (Wales, 1990, Richards y otros, 1997), las cuales encierran los tópicos. De acuerdo con los objetivos planteados, fue necesario seleccionar una muestra, la cual constituye el corpus a analizar. En el presente caso, las uni-

1.- El movimiento es una unidad de discurso íntimamente relacionada con la noción de cambio, dentro de una escala de rangos propia de la gramática funcional. Originada en estudios con el discurso oral de las escuelas, es una unidad que puede ser menor que un enunciado. Por ejemplo, el enunciado de un profesor:

Muy bien Claudia, y ¿puedes darme otro ejemplo?
Constaría de dos movimientos: a. *Muy bien, Claudia*, que muestra la reacción del profesor ante una respuesta correcta de la estudiante, y

b. *¿puedes darme otro ejemplo?*, que intenta obtener otra respuesta de la estudiante (véase Coulthardt, 1985, Wales, 1990, Richards y otros, 1997, Bolívar, 2005).

Para la modalidad escrita, la unidad ‘movimiento’ se ha adaptado y ha sido utilizada frecuentemente en el discurso académico (véase Kelly y Bazerman, 2003, Hyland, 2000, Paltridge, 1994)

dades de análisis de las cuales se obtienen los datos son los resúmenes de conferencias ya señalados. Las categorías a estudiar son las estructuras de Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones que se evidencien en dichas variedades textuales. La cantidad de resúmenes (92) se incluye en el total de todos los que fueron presentados durante el lapso señalado por una variedad de instituciones de educación superior del país en el evento en cuestión. Para la selección de la muestra, el procedimiento utilizado ha sido el intencional (no aleatorio ni probabilístico) razonado debido a que los elementos de la muestra deben reunir ciertos rasgos o atributos preestablecidos (en este caso, ser de un campo de conocimiento, de un evento, y de una universidad específicos), procedimiento que se considera adecuado en tanto que el investigador no tiene la intención de generalizar los resultados a otras poblaciones. Dicho procedimiento no está basado en teoría estadística o matemática, sino en el juicio o criterio del investigador, quien ha considerado que ser investigador en Educación de la Universidad Central de Venezuela no es cuestión de probabilidad, azar o aleatoriedad, sino más bien condición previamente determinable mediante el procedimiento lógico de que “si se aparece en actas de jornadas, entonces se es investigador”. La pregunta planteada para seleccionar la muestra es: ¿quiénes o qué me puede(n) suministrar la mejor información para obtener lo que busco? (Denscombe 1998, Ander-Egg 1982).

En cuanto al procedimiento para la recolección de los datos, en primer lugar, se procedió a localizar las fuentes contentivas de los resúmenes (Suplementos Anuales de la AsoVac) de conferencias para el mencionado evento y el período escogido (1995-2005). Se consideró un lapso de diez años para observar la evolución en cuanto al eje diacrónico. En segundo lugar, tras el examen de los suplementos anuales que los contenían, se seleccionaron aquellos resúmenes que explícitamente se correspondían con el campo de la investigación educativa, es decir aquellos ubicados en la Sección de Educación y que fueron remitidos por autores adscritos a la Universidad Central de Venezuela, información dada por los autores y por el comité organizador del evento. Hecho esto, fueron numerados consecutivamente (1 al 92). Luego, se leyeron con el fin de identificar la posible estructura interna de los textos, tras lo cual los resúmenes fueron, unos transcritos a partir de las fotocopias de las fuentes originales, otros informatizados mediante escáner y los del año 2005, tomados de la página web de la AsoVac.

Posteriormente, en cada uno de los resúmenes se ubicó la información comunicada por los autores, de acuerdo con los parámetros para la Introducción (I), la Metodología (M), los Resultados (R) y las Conclusiones (C). Cada estructura interna, perceptible según el movimiento discursivo que indicaba un cambio de tópico, se identificó dentro del resumen: En la Introducción se dejó el texto sin marca alguna; la Metodología se subrayó con *LÍNEA CONTINUA*; los Resultados con línea segmentada, y las Conclusiones en negritas. Mediante este procedimiento quedó establecido un código IMRC, cuyas categorías fueron incorporadas en una plantilla o matriz de recolección de datos diseñada por los autores (ver Blanco y Briceño, 20006, 59). Este instrumento fue elaborado según los objetivos del estudio, siguiendo en general los planteamientos de Bolívar (2005) y contó con la opinión favorable de dos expertos, uno en investigación educacional y otro de lingüística. Los planteamientos de Bolívar (2005) en cuanto al análisis de textos escritos son aquellos relativos a fijación de objetivos, elección de clases de textos y tipos de discurso, escogencia de muestra o corpus, numeración de textos y escogencia de unidades para propósitos del análisis. El propósito de la consulta a los expertos fue obtener su opinión acerca de la relativa validez del instrumento en cuanto a contribuir a lograr los objetivos del estudio. En tal ficha de registro o matriz, con entradas para las cuatro estructuras retóricas, se escribieron con lápiz los movimientos, mediante anotación detallada de la presencia de las categorías retóricas, en caso de que estuvieran manifiestas. Cuando no lo estuvieron, el espacio se dejó en blanco y se le asignó la letra 'X', así que, por ejemplo, un resumen que sólo evidenciara el movimiento de 'Introducción' quedaría codificado como IXXX.

Es de señalar que para acreditar las categorías en particular, los investigadores mantuvieron el criterio fundamental de que hubiera evidencia, aunque fuere escasa, de la estructura retórica por medio del movimiento, ello sin desatender al contenido de las expresiones en su contexto, operación con implicaciones interpretativas, tal como se ejemplificará más abajo. Tras el llenado, las plantillas fueron nuevamente revisadas, confrontándose con los originales los datos que se habían extraído, por lo cual se considera que resultaron confiables después del procedimiento inicial de recolección de forma manual, utilizando la plantilla, lápiz de grafito, borrador, sacapuntas, resaltador de colores y la carpeta

con los resúmenes transcritos. Posteriormente, se procedió a rellenar de manera computarizada formatos de plantillas, colocándose los datos ya revisados por medio del ordenador con el fin de avanzar más rápido hacia la categorización final. De seguido, se cuantificaron y tabularon los datos en los cuadros correspondientes, de elaboración propia, produciéndose los respectivos cuadros en programa de computación. Se analizaron los resultados para cada una de las categorías estudiadas (I-M-R-C), y el resto de la información suministrada en el instrumento, como adscripción del ponente, año e institución, según los objetivos del estudio. El instrumento se construyó tomando como referencia las matrices propuestas por Bolívar (2005) acerca del trabajo con estrategias discursivas y organización de los textos, adaptándolo a los objetivos de este estudio con resúmenes de conferencias.

Antes de presentar el siguiente aparte, con las graficaciones de los resultados obtenidos, se ilustrará parte de la labor interpretativa que se realizó con algunos resúmenes. He aquí un caso con una estructuración de Introducción y Resultados solamente (IXRX). Nótese que el autor expresa como conclusiones lo que en realidad son resultados. Aunque ello podría verse como una contradicción o una debilidad con respecto a los indicadores textuales utilizados en el estudio, en realidad no lo es. Como bien ha acotado Paltridge (1994), a veces el analista de variedades discursivas debe alejarse de los aspectos físicos del lenguaje y de cómo estos reflejan la realidad, hasta ser capaz de ver la manera en la que el texto como un todo es condicionado por consideraciones externas, lo cual puede tener que ver con la definición que se asuma sobre el dominio de la lingüística: el de cómo los seres humanos procesan y utilizan el lenguaje. En síntesis, las interpretaciones realizadas consideramos que se ajustan a la realidad de las comunicaciones y no contradicen las amplias tendencias encontradas. A continuación el mencionado caso:

Determinación del nivel de conocimiento que en el área de evaluación de los aprendizajes poseen los docentes de educación básica que laboran en las escuelas municipales de Chacao, Estado Miranda

(Determining evaluation knowledge levels in learning process of teachers from municipal secondary school in Chacao, Miranda State)

(I) El presente estudio tuvo por objeto determinar el nivel de conocimientos que poseen los docentes de Educación Básica de las escuelas municipales de Chacao sobre Evaluación de los Aprendizajes, y así establecer la pertinencia de dos (2) Talleres diseñados en el área para satisfacer los requerimientos detectados. Para ello, se elaboró y aplicó un instrumento de recolección de información (Entrevista Semiestructurada) a cuarenta y tres (43) docentes de las tres (3) escuelas adscritas a la Alcaldía y luego de tabular e interpretar los datos (R) obtenidos se concluyó que: a) un porcentaje altamente significativo de docentes no maneja los conocimientos técnico-pedagógicos indispensables para realizar una evaluación idónea del rendimiento estudiantil, b) los talleres propuestos, tal como están diseñados, pueden satisfacer la necesidad de capacitación y actualización docente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, con miras a lograr un impacto positivo en el desempeño estudiantil, al utilizar criterios científico-técnicos para evaluarlo. (Resumen N° 27, AsoVAC, 1998)

Resultados

A continuación se presentan los cuadros que recogen las estructuraciones, tanto parciales como totales, halladas en el corpus de resúmenes de conferencias analizados. Como puede notarse en el Cuadro 1, entre 1995 y 1999, algo menos de la mitad de los resúmenes evidencia, o bien cuatro, o tres estructuras canónicas. Para el período 2000-2005, aunque con mucho menos resúmenes, algo más de la mitad de los resúmenes presenta tal estructuración. Para el período completo (1995-2005), poco más de la mitad mantiene tal condición, señal de relativo estancamiento.

CUADRO 1.
ESTRUCTURACIONES AÑOS 1995-1999

CODIGOS	TOTAL
IMRX	16
IXXX	13
IMRC	17
IMXC	10
IMXX	06
IXXC	01
IXRX	02
IXRC	01
XMRC	01
MIRC	01

n=68

CUADRO 3.
ESTRUCTURACIONES AÑOS 1995-2005

n=92

CODIGOS	TOTAL
IMRX	21
IXXX	17
IMRC	26
IMXC	12
IMXX	10
IXXC	01
IXRX	02
IXRC	01
XMRC	01
MIRC	01

CUADRO 2.
ESTRUCTURACIONES AÑOS 2000-2005

N=24

CODIGOS	TOTAL
IMRX	05
IXXX	04
IMRC	09
IMXC	02
IMXX	04

Conclusiones

Las comunicaciones analizadas para el caso y período estudiados, muestran una tendencia parcial en cuanto a presentar la estructuración sugerida por las comunidades científicas nacionales e internacionales. Poco más de una de cada cuatro comunicaciones presenta las cuatro estructuras recomendadas. Algo más de la mitad presenta como mínimo tres estructuras. Es frecuente la falta de, primero, la sección de conclusiones (más de la mitad no la expresan) y segundo, aunque tal vez más importante, la de Metodología, en poco más de una quinta parte de ellas, lo cual, para comunicaciones que se presentan como culminadas, es de notar. Es de señalar también que una cantidad importante de comunicaciones, aproximadamente la quinta parte, sólo evidencian el aspecto de la Introducción. Los resúmenes permanecen más o menos igual a lo largo del período estudiado lo cual es consistente con trabajos anteriores (Blanco, 2006, Blanco y Briceño, 2006). Es de notar la caída abrupta en la cantidad de comunicaciones presentadas en el año 2005, con sólo dos (3).

Considerando la impronta positivista del enfoque de estructuración usualmente sugerido internacionalmente (Hyland, 2000), este estudio presenta implicaciones epistemológicas importantes que, no obstante, deberán ser abordadas en otro trabajo. También, podría ser interesante realizar adicionales investigaciones utilizando resúmenes de otras disciplinas, así como investigar otros tipos de resúmenes, por ejemplo de revistas especializadas, así como con otros eventos e instituciones. Las posibles implicaciones pedagógicas se relacionan con la promoción del conocimiento acerca del discurso académico y la enseñanza de la redacción de resúmenes a investigadores aprendices, lo cual es importante para las diferentes disciplinas universitarias. Aprender a producir resúmenes eficaces (4), esto es, aquellos resúmenes que no solamente sean aceptados en los congresos, sino que estén bien estructurados y sean altamente informativos, quedaría como un valioso activo para los profesionales que busquen

comunicar sus esfuerzos, así como para la comunidad discursiva, la cual contará con mejores textos que procesar. ²

De tal manera, tanto ponentes como miembros de los comités académicos de los distintos congresos de investigación, al familiarizarse mejor con el discurso académico, podrían, los primeros, producir resúmenes más completos e informativos, y los segundos, evaluar con menor dificultad las comunicaciones que se reciban.

Referencias

Fuentes documentales utilizadas:

- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (1995) *Acta Científica Venezolana*, 46, Sección de Educación
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (1996) *Acta Científica Venezolana*, 47, Sección de Educación
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (1997) *Acta Científica Venezolana*, 48, Sección de Educación
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (1998) *Acta Científica Venezolana*, 49, Sección de Educación.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (1999) *Acta Científica Venezolana*, 50, Sección de Educación
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2000) *Acta Científica Venezolana*, 51, Sección de Educación

2.- En el año 2005 se presentaron sólo dos comunicaciones. Este es un hecho que no trataremos de explicar o interpretar, pues se halla fuera de los objetivos del presente trabajo.

⁴ La evaluabilidad de los resúmenes tiene que ver con cuan fáciles de leer son estos resúmenes. La estructuración de los resúmenes estaría relacionada con la facilitación de la lectura que se hace al lector, sobre la base de que los trabajos mejor organizados son más fáciles de leer y de evaluar. La eficacia del resumen no sólo podría relacionarse con la aceptación en los congresos, sino también con cuan informativos sean, lo cual incluye la informatividad, relacionada a su vez con la veracidad (Gaitano, 2001). La informatividad de los resúmenes tiene que ver con lo que contienen y también con cómo se presentan los contenidos. Estos planteamientos son consistentes con las teorías actuales de los guiones y los esquemas, según las cuales mientras más se cumpla con las expectativas cognitivas y sociales, más se facilita la comprensión, la interacción y la comunicación (Hatch, 2000, Oller, 1995). En cercana relación con el aspecto anterior, evaluar más eficazmente es en alguna medida una función de la manera como están escritos los resúmenes. Usualmente se remiten centenares de resúmenes y, si no se facilita la lectura, habrá dificultad para evaluarlos. Por otra parte, la estructuración de los resúmenes no tiene que ver necesariamente con alguna norma o capricho estructuralista, sino con el principio de 'dejarnos leer', de rendir cuentas y de informatividad (Gaitano, 2001, Calsamiglia y Tusón, 2002).

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2001) *Acta Científica Venezolana*, 52, Sección de Educación

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2002) *Acta Científica Venezolana*, 53, Sección de Educación

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2003) *Acta Científica Venezolana*, 54, Sección de Educación.

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2004) *Acta Científica Venezolana*, 55, Sección de Educación.

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA (2005) *Acta Científica Venezolana*. www.asovac.org.ve .Resúmenes de las LV Jornadas. Área de Educación

Fuentes bibliográficas utilizadas:

- ALCARAZ-VARÓ, E. Y M^a. MARTÍNEZ LINARES. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel Referencia.
- ANDER-EGG, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA. *LVI Convención Anual. normativa general: de la presentación de resúmenes*. www.asovac.org.ve/resumenes.htm. Consultado el 01/8/2006.
- BERKENKOTTER, C. Y T. HUCKIN. (1995). *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*. Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum.
- BLANCO, C.E. (2006). *Discurso y conocimiento en la investigación educativa*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- _____. (2005). Análisis del discurso e investigación educativa: dos casos de resúmenes de conferencias venezolanos: 1990-2002. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 31, 1, 143-161.
- BLANCO, C.E. Y Y. BRICEÑO. (2006). El discurso de la investigación educacional. Los resúmenes de las ponencias de la UCV en la AsoVac. *Boletín de Lingüística*, 18, 26, 33-62.
- BOLÍVAR, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- _____. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en Lingüística Aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción* 15, 29. 61-81.
- _____. (1999^a). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *Akademios* 1, 2. 121-136.
- CALSAMIGLIA, H. Y A. TUSÓN. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- COULTHARD, M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- DENSCOMBE, M. (1998). *The good research guide*. Buckingham, GB: Open University Press.
- GAITANO, N.G. (2001). Comunicación e información. Clarificaciones conceptuales. En: Galdón, G. (Comp). 2001. (15-25) *Introducción a la comunicación y a la información*. Barcelona: Ariel.
- GALDÓN, G. (Comp). (2001). *Introducción a la comunicación y a la información*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, J. (1999). Un estudio comparativo de los abstracts para eventos científicos en inglés y español. *D.E.L.T.A.* 15, 2. 269-288.
- HATCH, E. (2000). *Discourse and language education*. New York: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses*. Singapore: Longman-Pearson.
- JOHNSTONE, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- KELLY, G.J. AND C. BAZERMAN. (2003). How students argue scientific claims: a rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24, 1, 28-55.
- OLLER, J.W. (1995). Adding abstract to formal and content schemata. Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*. 16, 3, 273-306.
- PALTRIDGE, B. (1994). Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics* 15, 3. 288-299.
- RICHARDS, J.C., J. PLATT Y H. PLATT. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- SAMRAJ, B. (2005). An exploration of a genre set: research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 24, 141-156.
- STOTSBURY, H. (2003) Evaluation in research article abstracts in the narrative and hard sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 327-341.
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- WALE, K. (1990). *A dictionary of stylistics*. New York: Longman.

CORTESÍA VERBAL E IDENTIDAD CULTURAL: “LO POLÍTICO” Y LO CORTÉS PARA HOMBRES Y MUJERES

ADRIANA BOLÍVAR

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Estudios del Discurso
abolivar@reacciun.ve

RESUMEN

La cortesía verbal constituye un tipo de práctica social y lingüística mediante la cual las personas construyen su(s) identidad(es) cultural(es). Este trabajo se enfoca en lo que un grupo de venezolanas y venezolanos considera como comportamiento apropiado y cortés en la dinámica de la interacción con la familia y con amigos. Los objetivos de esta investigación fueron fundamentalmente tres: 1) estudiar más a fondo las manifestaciones lingüísticas de la cortesía verbal en Venezuela en el ámbito privado, 2) poner a prueba un test de recolección de datos ya empleado en otras comunidades de habla hispana y 3) mostrar cómo funciona la evaluación en la construcción discursiva de la identidad cultural.

Se llevó a cabo un estudio socio-pragmático en el que participaron 54 personas (27 mujeres y 27 hombres), quienes respondieron un test de hábitos sociales. Las variables sociales fueron el sexo, la edad y el nivel de instrucción; las variables pragmáticas fueron la situación, los roles y cuatro tipos de actos discursivos: peticiones, consejos, invitaciones y cumplidos. Los resultados muestran que, en general, este grupo favorece la cortesía convencionalizada y las fórmulas de cortesía, pero se detectan importantes diferencias lingüísticas según el rol asumido en la interacción y según la situación (hipotética o real). La investigación destaca algunos de los valores que alimentan la noción de identidad cultural “ideal” de los venezolanos, y pone en evidencia la complejidad de los estudios sobre la cortesía cuando se abordan desde una perspectiva interdisciplinaria y crítica.

PALABRAS CLAVE: CORTESÍA VERBAL, SOCIO-PRAGMÁTICA,
ACTOS DISCURSIVOS, IDENTIDAD CULTURAL.

Uno de los mayores problemas en los estudios sobre la cortesía es conocer lo que las personas de una misma cultura evalúan como comportamiento cortés y/o descortés. Se complica más la investigación cuando ésta se lleva a cabo desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, donde la construcción de los valores culturales no puede verse desprovista de la carga histórica e ideológica (Eelen, 2001; Bolívar, 2001, 2003; Mills, 2003; Watts, 2003). Desde esta última perspectiva es (casi) imposible estudiar la cortesía o la descortesía sin tomar en cuenta la dinámica social en la que se construye y, todavía más, sin considerar los cambios en esta dinámica. Tampoco puede dejarse de lado el hecho de que las personas que participan en los corpus recogidos para las investigaciones, además de pertenecer al grupo escogido, forman parte de una red más amplia de relaciones en las que se construyen como personas y como integrantes de una sociedad. Suponemos entonces que, cuando hablamos de participación en la sociedad, las personas asumen diferentes roles que se entrecruzan, entran en conflicto y cambian en el discurso, concebido como práctica social (Fairclough y Wodak, 2000; Wodak y Meyer, 2001; Bolívar y Grindsted, 2000, 2005; Bravo 2004).

Los objetivos de esta investigación fueron fundamentalmente tres: 1) estudiar más a fondo las manifestaciones lingüísticas de la cortesía verbal en Venezuela en el ámbito privado, 2) poner a prueba un test de recolección de datos ya empleado en otras comunidades de habla hispana y 3) mostrar cómo funciona la evaluación en la construcción discursiva de la identidad cultural.

La cortesía en la dinámica social (lo público y lo privado)

En mi investigación sobre la cortesía en el español de Venezuela comencé por tratar de entender este fenómeno en el ámbito público, especialmente en la interacción política (Bolívar, 1992, 1999, 2002). Aunque podría pensarse que el ámbito de la vida privada y el de la interacción política no tienen mucha relación, desde el punto de vista teórico es importante interconectar lo que las personas dicen y hacen en los diferentes contextos donde construyen su imagen individual y social, incluyendo el contexto político nacional en el que viven, particularmente cuando éste se caracteriza por una polarización política que afecta la toma de decisiones y las selecciones lingüísticas. Esta interconexión también es importante, porque la afiliación política lleva a las personas a escoger opciones que, desde una perspectiva normativa, pudieran ir en contra de lo que se considera “comportamiento político”, vale decir, la conducta lingüística y no lingüística que los participantes evalúan como “apropiada” en la dinámica de la interacción social (Watts, 2003:21). En la interacción entre familiares y amigos, en la que el tema de la política se evita en bien de la armonía, podría esperarse que las personas aludan a un comportamiento cortés “ideal” que está por encima de cualquier diferencia. Por esta razón, en este trabajo me concentro en el contexto de la vida familiar y de los amigos, para comprender, por un lado, cómo los venezolanos perciben el comportamiento político (*politic*), en el sentido de *apropiado o esperado* y, por otro, cómo interpretan lo que significa ser cortés, entendiendo cortés (*polite*) como el tipo de conducta apropiada que es evaluada positivamente en el ámbito privado. Luego discuto los comportamientos y los valores que los venezolanos destacan como más importantes y muestro que los participantes en cuestionarios no pueden evitar hacer evaluaciones sobre el contexto en el que viven, incluyendo el político.

Los tests de hábitos sociales

Un número cada vez mayor de estudiosos de la (des)cortesía en el mundo hispano ha hecho señalamientos sobre los problemas que se encuentran al aplicar el influyente modelo de Brown y Levinson (1987), ya que, entre otras observaciones, la cortesía se ve desde la perspectiva del hablante solamente o que el concepto de cortesía “amenazante” no funciona de la misma manera en el mundo hispano (Bravo, 1999, 2001, 2002, 2003; Hernández Flores, 2002; Briz, 2004). Además de los problemas teóricos, se han señalado los problemas metodológicos sobre la construcción de la imagen social en el sentido de Goffman (1961, 1967). Hernández Flores (2003) destaca cuatro posibilidades para acceder a los datos, que pueden ser complementarias: 1) los aportes de las ciencias sociales y humanas, 2) las evaluaciones de informantes nativos sobre los datos recogidos, 3) las inferencias a partir de corpus de conversaciones naturales, y 4) los tests de hábitos sociales. En relación con el uso de estos tests, se debe destacar que existen dos tendencias: por un lado, ellos se consideran como fuente de datos para el análisis (Márquez Raiter y Placencia, 2004) y, por el otro, como instrumentos para elaborar premisas culturales en torno a la imagen y a los comportamientos sociales (Boretti, 2003; Murillo Medrano, 2004; Hernández Flores, 2002, 2003, 2004). La meta fundamental en el segundo caso es comparar los contenidos de la imagen social desde una perspectiva no etnocentrista en diferentes comunidades de habla hispana (Bravo y Briz, 2004). Mi investigación, que constituye una tercera forma de concebir los tests de hábitos sociales, se basa en el supuesto de que, desde la perspectiva del análisis del discurso, los tests escritos son más que un instrumento para obtener o apoyar datos porque, si bien es cierto que ellos ofrecen una oportunidad para controlar ciertos aspectos de la investigación (estrategias, situaciones y roles), se trata también de un tipo de interacción en las que los encuestados representan verbalmente su experiencia del mundo en la forma de prácticas discursivas conocidas y reconocidas, a petición de alguien con ciertas características culturales y personales de su misma cultura. En esta interacción, quienes hablan o escriben no pueden evitar evaluaciones, centrales en todo discurso (Labov, 1972; Bolívar, 1986, 1994, 2001, 2005^a; Winter, 1994; Hoey, 2001; Hunston y Thompson, 2001).

Los conceptos de base

Una de las propuestas más recientes en el desarrollo de las teorías sobre la cortesía es la de Watts (2003), quien plantea la distinción entre lo que él denomina cortesía de **primer orden** (de sentido común) y de **segundo orden** (científica)¹ y argumenta que las teorías de la cortesía no pueden escapar de lo que los hablantes y/o participantes en una interacción consideran cortés o descortés, según las evaluaciones que hagan dentro de su propia cultura y en la dinámica social. Desde mi perspectiva, el punto clave de la investigación reside en la forma en que se analizan las evaluaciones en la interacción social, tanto en el plano micro de conversaciones o debates, u otros, como en la dinámica cambiante a lo largo del tiempo (Bolívar, 2001, 2005^a, 2005^b). Por eso, estoy de acuerdo con lo planteado por Watts cuando dice que:

1.- Eelen (2001) utiliza los términos “cortesía 1” y “cortesía 2” para referirse a estas mismas nociones.

La teoría de la cortesía 2 debería ocuparse de la lucha discursiva sobre la cortesía, vale decir, las formas en que el comportamiento (des)cortés es evaluado y comentado por las personas y no por la formas en que los científicos toman el término “(des)cortesía” del ámbito cotidiano y lo elevan al estatus de concepto teórico en lo que se llama comúnmente Teoría de la cortesía” (Watts, 2003: 9; mi traducción)

En este trabajo tomamos los conceptos de base de la teoría de Watts (2003), a saber:

- a) **COMPORTEAMIENTO “POLÍTICO”** (“politic”), que se refiere a “formas compartidas de consideración por los demás” (“mutually shared forms of consideration for others” Watts, 2003: 30)
- b) **COMPORTEAMIENTO CORTÉS**, que se considera un agregado al comportamiento político, y que puede ser evaluado positivamente o negativamente
- c) **COMPORTEAMIENTO DESCORTÉS**, una violación del comportamiento político, evaluado negativamente por los participantes y por el/la investigador/a.

La identidad cultural. Imagen y estereotipos

Los estudios sobre la identidad cultural e imagen social venezolana desde otras disciplinas, como la psicología social, indican que es muy difícil categorizar los rasgos de identidad de nuestra sociedad, porque las percepciones cambian a lo largo del tiempo e incluso en las regiones (Salazar, 2001; Bolívar y Álvarez, 2004). En el campo de la cortesía, los estudios basados en *role play* sostienen que los venezolanos favorecen la camaradería y que pertenecen a una cultura de cortesía de imagen positiva (García, 1988, 1999, 2002, 2003). No obstante, se ha mostrado en estudios más recientes que, comparados con los peruanos, los venezolanos no tienen una actitud deferente ante el jefe que los reprime porque valoran la simetría, y en este contexto pueden ser evaluados como agresivos (García, 2004). Algunos estudios desde la psicología social destacan rasgos estereotipados negativos de los venezolanos, como la pasividad, la incompetencia, el autoritarismo, el pesimismo; rasgos positivos relacionados con la generosidad, el coraje y el igualitarismo (Montero, 1984); u otros que se adjudican a la herencia cultural del mestizaje como alegres, inteligentes, afectuosos, flojos, desorganizados, derrochadores (Domínguez, 1993).

En la lingüística, estudios realizados desde una perspectiva crítica del discurso político (Bolívar, 2001, 2003, 2005b) muestran que la afiliación política influye en las evaluaciones expresadas verbalmente porque, cuando se trata de defender o atacar un proyecto político, las personas reaccionan de manera diametralmente opuesta en relación con la (des)cortesía y la violencia. Aún así, existen algunas evidencias que indican que, a pesar de estar en bandos contrarios, los venezolanos defienden valores humanos iguales como la libertad, el respeto, la independencia, entre otros (Bolívar *et al.*, 2003; Erlich, 2003, Bolívar, 2006).

La cortesía en el ámbito familiar y de amigos: el método

El estudio que se presenta aquí es de tipo socio-pragmático; se toman en cuenta las categorías sociales de sexo, edad, y nivel de instrucción, y las categorías pragmáticas de situación, roles y actos discursivos. La categoría central es la evaluación, concebida como la expresión lingüística de la visión de mundo, de opiniones, sentimientos y valores (Bolívar, 1986, 1994). Se analizan los datos desde la dimensión de la representación de la experiencia de los encuestados (en situaciones hipotéticas y roles simulados) y la interacción auténtica entre los participantes reales (los encuestadores y los encuestados). Participaron en el estudio 54 personas, 27 hombres y 27 mujeres, de distintas regiones de Venezuela, de tres grupos de edad, y de tres niveles de instrucción. Se empleó el mismo test de hábitos sociales de Hernández Flores (2002), adaptado al español de Venezuela, por considerar que su diseño permite recoger información sobre los aspectos que nos interesan y, además, permite la lectura que le hemos dado como texto desde el análisis del discurso. En el *test* se evalúan comportamientos entre familiares y amigos y, al mismo tiempo, los roles asociados con esos comportamientos. El test contiene dos partes, la primera que solicita reacciones ante situaciones hipotéticas enfocadas en los siguientes actos discursivos con los amigos y con la familia; la segunda parte solicita directamente la opinión al encuestado o encuestada sobre lo que significa la cortesía, solicita ejemplos de situaciones corteses, indaga sobre la utilidad de la cortesía, y pide comentarios sobre el test.

Los resultados y discusión

Los resultados obtenidos indican que los venezolanos encuestados están conscientes de la imposición que colocan sobre las acciones de sus interlocutores, y dan evidencia de ello haciendo uso de la cortesía indirecta convencionalizada (*¿podrías? ¿Puedes?*), de fórmulas de cortesía (*por favor, gracias*), y de atenuadores (*un poquito*). No obstante, se observan diferencias interesantes entre hombres y mujeres, según la situación (familiares o amigos) y el rol que asignan a sí mismos y a los otros en cada situación (hija, hijo, hermana, hermano, amiga, amigo). La edad y el nivel de instrucción no parecen tener mayor influencia, aunque se ve una tendencia a una mayor expresión de afecto entre las personas del nivel de instrucción más bajo y deferencia hacia las de mayor edad. Los participantes colaboraron en las situaciones hipotéticas, pero en las reales interactuaron directamente con los encuestadores (ver 5.3 más adelante).

La primera parte del test: las situaciones hipotéticas

Desde una perspectiva discursiva, consideramos que en esta parte del test se evalúa lo siguiente: a) los roles de los interlocutores, b) la relación entre hablante real (los encuestados) e interlocutor hipotético (las personas imaginadas o representadas, y c) las selecciones lingüísticas “apropiadas” para cada situación.

Los actos de petición

Las peticiones se hicieron en tres contextos diferentes en los que se presuponía diferente grados de imposición: 1) a una amiga (María) para que fuera a la tintorería a recoger una ropa, lo que implicaba el esfuerzo de salir a la calle; 2) a otra amiga (Rosa) a quien se le tenía que pedir azúcar para el café en la cocina de su casa, lo que significaba menor esfuerzo y, luego, 3) a la madre, a quien se le debía

pedir que comprara el periódico. En este último caso, se suponía que el esfuerzo no sería tan grande, porque la madre iba saliendo a la calle, pero se asumía una relación familiar estrecha. Los resultados en el caso de la petición a las amigas mostraron que con la amiga María predominó la petición indirecta convencionalizada (62%) (*¿podrías recogerme la ropa?*), un poco más en las mujeres (59%) que en los hombres (41%); le siguió el uso de fórmulas de cortesía con un 48% (*por favor*), preferiblemente las mujeres (60%) más que los hombres (40%). De manera similar, hombres (51%) y mujeres (49%) emplearon iniciadores (*María, chama, hola, coño!*). Ambos también justificaban escasamente la petición (13%) y aludían muy poco a la disponibilidad de María (21%). Aunque no se hacía mención a la relación, se empleaba predominantemente la forma pronominal “tú”, (se encontraron dos excepciones con “usted”). Se hizo evidente que los hablantes estaban conscientes de la petición de un favor, ya que las referencias explícitas al “favor” ocurrieron 44 veces (*hazme el favor, por favor, porfa*). Las respuestas de las mujeres resultaron ser más elaboradas que las de los hombres: *María! Hola! Necesito que me hagas un favor, yo no voy a poder pasar a recoger la ropa en la tintorería ¿será que tú me la puedes pasar a recogerla por favor? Gracias no sabes cuánto te lo agradezco* (ma2g)² versus *Ay María, yo en la tintorería tengo una ropa. Te pido el favor de que me la recojas* (hc1g). Sin embargo, los hombres fueron más directos (65%): *María, hazme el favor y me recoges una ropa en la tintorería* (hb1y); *María, por favor, búscame la ropa en la tintorería* (hb3y).

2.- En la codificación empleada es la siguiente:
 m= mujer, h= hombre, a,b, c= grupos de edad,
 1,2,3= niveles de instrucción, s,y,d= iniciales
 de los encuestadores.

En el caso de la petición a Rosa encontramos que también predominaba la petición indirecta (27%), un poco más en las mujeres (15%) que en los hombres (12%); enseguida vino la petición directa con fórmulas de cortesía (17%); en la que los hombres mostraron mayor empleo (59%) que las mujeres (17%). Las fórmulas de cortesía (*por favor, gracias, disculpa*) fueron usadas de manera similar por hombres y mujeres (50%). Tanto hombres como mujeres usaron iniciadores (*Rosa, Rosita, mira, oye, coye, etc.*) en un total de 35%. Las fórmulas de cortesía se encontraron en un 78%, por igual hombres (50%) y mujeres (50%). Los hombres justificaban la petición (77%), más que las mujeres (33%),

quienes preferían disculparse (*disculpa la molestia*). Como mitigadores se usaron los diminutivos del nombre (*Rosita*) y de cantidad (*un poquito*).

En el caso de la madre, los resultados mostraron que tanto los hombres como las mujeres prefieren las peticiones directas, y también hacen uso de formas indirectas y de iniciadores, pero las mujeres tienden a usar más formas directas (51%) (*tráeme, cómprame*) y menos fórmulas de cortesía (41%) que los hombres (59%). Los hombres aludieron mucho más al hecho de que la madre iba a salir y no sería tan grande el esfuerzo o la molestia (70%); las mujeres justificaron más no poder ir ellas mismas (14%). El ofrecimiento de compensar por el esfuerzo fue casi nulo (1 vez hombres y 1 vez mujeres), sin embargo la fórmula “*por favor*” se empleó regularmente (16 veces). Los hombres resultaron ser más deferentes que las mujeres. Todos usaron la forma pronominal “tú” con dos excepciones de “usted”. Como iniciadores se emplearon *Vieja, viejita, mamá, mami, má, maá*, y como mitigadores la palabra *gracias* (32 veces).

Los actos de consejo

Los consejos se tenían que dar a un amigo, para que comprara unos muebles rústicos para su nuevo departamento, y a una hermana, para que se comprara un carro marca Renault Clio. En ninguno de los dos casos se les proporcionaban nombres, como se hacía en las situaciones anteriores, y llamó la atención que tanto hombres como mujeres inventaron nombres para indicar su acercamiento con el amigo: *Carlos, Ángel, Luis, Starky, Ángel*, y con la hermana *Rosma, Alexandra, Estela, Brigitte*. Igualmente, se usaron iniciadores para llamar la atención como *Mira José, Oye pana, Caramba Ángel*, etc. Los consejos, en las dos situaciones, se hicieron preferiblemente con aseveraciones explícitas (45%) (*te aconsejo, te sugiero, te recomiendo*), seguido de aseveraciones implícitas (25%) (*te quedaría bien, me encanta el Renault*), y mandatos directos (15%) en el caso de los muebles (*cómprate esos muebles*), y 31% en el caso del carro, especialmente los hombres (62%). Es interesante notar que en el consejo sobre los muebles las mujeres ofrecieron argumentos de calidad y estética, mientras que los hombres se refirieron a la calidad y al precio.

Las invitaciones

Las invitaciones se hacían a los amigos y a la familia. Se observó una diferencia entre el foco de la invitación porque con los amigos se usó primero la sugerencia (43%) (***por qué no se vienen?*** y luego la voluntad (25%). En la familia se aludía primero a la voluntad del anfitrión (57%) (***Voy a hacer una parrilla***) y luego a la sugerencia (23%) (***¿querrían acompañarnos?***). Con los amigos, la secuencia de actos más común sería ***Voy a hacer una parrilla, vénganse, vamos a pasar un buen rato, traigan a alguien más, traigan algo***. En cambio, en la familia la secuencia fue diferente: ***Quiero hacer un almuerzo, los espero a todos, vengan para que pasemos un buen rato junto***.

Los cumplidos

Los cumplidos son los actos no impositivos en la escala sino más bien se trata de actos halagadores a la imagen. Se presentaron dos situaciones, dar cumplidos a amigos que hicieron una cena y a un amigo (Miguel) que compró un traje nuevo. Con los amigos que hicieron la cena, se usaron las fórmulas de despedida (63%) y se hicieron cumplidos sobre el evento (41%). Las mujeres se enfocaron más en el momento agradable y los hombres en la comida. Al amigo Miguel que se compró un traje nuevo tanto hombres como mujeres le hicieron cumplidos, pero los hombres uno solo (40%), mientras que las mujeres podían decir dos (52%) y tres (78%) (***Estás guapísimo, el traje está bellissimo, te ves muy bien***). Las mujeres resaltaron el aspecto y la personalidad de Miguel mientras que los hombres se concentran en la calidad del traje y el precio.

La segunda parte del test: las opiniones sobre cortesía

En esta parte se solicitaba a los encuestados sus opiniones sobre la cortesía. Se les pedían definiciones de cortesía, ejemplos de conducta cortés y descortés y explicaciones sobre la función de la

cortesía en la interacción. En esta parte de la encuesta, relacionada con la opinión directa de cada uno, los encuestados dieron evidencia en su discurso de las distintas formas de representar la cortesía: **una actitud, una contraseña, una entidad valiosa**. Todos declararon usar la cortesía con los amigos y manifestaron que la cortesía es diferente con la familia, porque con esta última hay “confianza”. Los valores asociados con la cortesía difieren entre hombres y mujeres. Los primeros favorecen la educación (12) y luego la amabilidad, las normas y “ser atentos” (11), mientras que las mujeres colocan en el mismo nivel la amabilidad y la educación (7). Hay consenso en la necesidad de incluir los saludos, **gracias** y **por favor** en la interacción cotidiana. Estas opiniones refuerzan el uso lingüístico que favorece la cortesía convencionalizada y las fórmulas básicas. También confirman la conducta ideal que los participantes representan cuando hablan en las situaciones hipotéticas.

Las opiniones sobre el instrumento de recolección de datos

La última pregunta pedía a los encuestados su opinión sobre el **test** como instrumento. Al responder, ellos debían evaluar el rol del investigador en el **test** (como participante directo en una interacción entre encuestados y encuestadora), y también evaluaban el test mismo como instrumento para recoger datos. Esta última parte, concebida por quien elaboró el test (Hernández Flores, 2002) para obtener sugerencias sobre el cuestionario como técnica de investigación, reveló interesante información que, posiblemente, no estaba prevista, ya que fue concebida para los encuestados en su rol de “informantes” (**Si desea hacer algún comentario sobre esta encuesta, hágalo por favor**). Se encontraron escasas evaluaciones sobre el test como instrumento, pero lo interesante fue que los participantes asumieron su rol real en la interacción con los encuestadores³: les hicieron cumplidos por tratar el tema (**Felicitaciones por su interés en hacer reconocer la obligación que tiene el ser humano con la cortesía**, hclg), se quejaron de la descortesía observada en los espacios pú-

3.- Las encuestas fueron aplicadas por estudiantes de la Maestría en Estudios del Discurso, durante el curso “Teorías de la cortesía verbal” en 2005.

blicos, recomendaron dar el test a los altos miembros que dirigen este país (mb2) y también hicieron preguntas que indicaban algún tipo de sospecha sobre las motivaciones de la encuesta (*¿por qué tanto interés por la cortesía?*). Esta última parte nos confirmó que los encuestados fueron más allá de evaluar las situaciones hipotéticas, porque no pudieron evadir las evaluaciones sobre su propio contexto socio-cultural y político, que sólo pueden ser interpretadas si se conoce mejor el contexto social y político venezolano del momento de la encuesta⁴.

4.- La encuesta se llevó a cabo en el mes de mayo de 2005. Desde 1998, el discurso político venezolano se ha caracterizado por ser altamente confrontacional (Montero, 2003), y la descortesía ha sido usada como estrategia política (Bolívar, 2001, 2005b).

Los significados de cortesía

Los resultados de la investigación en cuanto a las definiciones y actividades de cortesía nos orientaron hacia algunos supuestos culturales sobre el comportamiento social que valdría la pena estudiar más a fondo. Los venezolanos y venezolanas, aparentemente, desean ser vistos como personas educadas y amables, que respetan las normas y fórmulas de cortesía. Las mujeres defienden su autonomía individual como respetuosas, que no imponen, que no molestan, que mantienen la unión y la armonía familiar, son halagadoras, buenas organizadoras, colaboradoras e igualitarias. Los hombres se presentan como educados, asertivos, conocedores de asuntos económicos, respetuosos de la madre, no impositivos con las amigas, igualitarios. Hombres y mujeres se afilian para defender a la familia. Con los amigos, la casa está abierta a todos con mucha generosidad y afecto para compartir y divertirse; no obstante, cuando se trata de la familia, el foco es la confianza para conversar cosas de la familia y estar juntos. Aquí, hombres y mujeres ejercen el rol de controladores para asegurar la presencia de “todos”. Los casos que desde la teoría de Brown y Levinson (1987) pudieran considerarse como amenazantes a la imagen de las mujeres, de las hijas con respecto a la madre, de los hombres en el trato a las amigas o a la hermana, no parecen ser considerados autoritarios en este contexto, sino parte de la confianza en que se basa la comunicación entre familiares y amigos. La imposición para que la familia se reúna

(*quiero que vengan todos, vengan, no me vayan a embarcar*) se percibe positivamente, porque se trata de preservar el grupo familiar. Se obtiene evidencia para afirmar que el concepto de cortesía depende de las evaluaciones positivas y negativas de los participantes en cada contexto particular. Los datos encontrados deben verse como aproximaciones que revelan una gran variabilidad y diferentes motivaciones que hay que seguir investigando.

Conclusiones

Esta aproximación muestra una gran variación asociada a cada situación, a los roles asumidos y asignados, y a la relaciones entre roles. Por convención, se ha creído que las mujeres son más indirectas que los hombres, pero el estudio muestra que ellas son más directas con la madre cuando hacen peticiones, no toman en cuenta los deseos de la madre y pueden prescindir de las fórmulas de cortesía en la relación madre-hija. Por otro lado, en la relación de hermanas, las mujeres parecen más conscientes de no invadir los espacios, que en el caso de las amigas. Igualmente, no se ve la cortesía de la misma manera en una parrilla que en un almuerzo familiar, y tampoco los hombres parecen verla desde la misma óptica de las mujeres.

Podríamos afirmar, entonces, que deberíamos hablar de diferentes tipos de cortesía. Por ejemplo, las fórmulas de cortesía en la familia pueden funcionar como comportamiento *político* cuando se usan para compensar las formas directas, pero serían corteses cuando se usan como deferencia o como mitigadores. Igualmente, las formas convencionalizadas de cortesía pueden ser políticas y/o corteses. El estudio muestra que ni hombres ni mujeres pueden evitar hacer evaluaciones sobre el mundo en que viven. El test de hábitos sociales puede dar mucha más información cuando se lee como una práctica discursiva.

El estudio también muestra algunas coincidencias con las percepciones sobre la identidad cultural en el campo de la psicología social, especialmente cuando se habla de los venezolanos como “cariñosos”, “preocupados por la familia”, “alegres”, “simpáticos”, “generosos”, “hospitalarios” e “igualitarios”, todas evaluaciones positivas. Sin embargo, parece que cuando se trata de evaluaciones negativas, como “pasivos” “agresivos”, autoritarios”, necesitamos investigar más para responder preguntas como ¿pasivos con respecto a qué? Agresivos ¿cuándo y dónde? Autoritarios ¿con quién, ¿en qué circunstancias? Estas preguntas sugieren la necesidad de dar más atención a la interacción natural en diferentes situaciones y contextos en la dinámica social, donde se hacen evaluaciones, con diferentes propósitos.

Referencias

- BOLÍVAR, A. (1986). *Interaction through written text: a discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral. Universidad de Brimingham, Inglaterra.
- _____. (1992). The analysis of political discourse with particular reference to the Venezuelan political dialogue. *ESP English for Specific Purposes* 1(1), 159-175.
- _____. (1994). *Discurso e Interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Segunda edición en 2005.
- _____. (1999). The linguistic pragmatics of political pronouns in Venezuelan Spanish. En J. Verschueren (Ed.) *Language and Ideology* (Vol. 1, págs. 56-69). Antwerp, Belgium: International Pragmatics Association.
- _____. (2001). El insulto como estrategia en el discurso político venezolano. *Oralia* 4, 47-73.
- _____. (2002). Violencia verbal, violencia física y polarización a través de los medios. En L. Molero y L. A. Franco, (Eds.) *El discurso político en las Ciencias Humanas y Sociales* (págs. 125-136). Caracas: Fonacit.
- _____. (2003). La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana. En D. Bravo (Ed.) (págs. 213-226).

- BOLÍVAR, A. Y ÁLVAREZ, A. (2004). La cortesía verbal en Venezuela. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.) *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel: Barcelona págs. 169-179.
- BOLÍVAR, A., CHUMACEIRO, I. Y DE ERLICH, F. (2003). Divergencia, confrontación y atenuación en el diálogo político. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 4, 3: 121-151.
- BOLÍVAR, A. (2005a). El análisis crítico de la (des)cortesía. En D. Bravo (Ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (págs. 273-297). Buenos Aires: Dunken.
- _____. (2005b). Dialogue and confrontation in Venezuelan political interaction. *AILA Review* 19, 3-17.
- _____. (2006). La descortesía en la dinámica social y política. En J. Murillo Medrano (Ed.) *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas*. Actas del II Coloquio Internacional del Programa Edice (págs. 137-164). San José: Universidad de Costa Rica.
- BOLÍVAR, A. Y GRINDSTED, A. (2000). Cognition in (inter)action: the construction of stereotypic beliefs in intercultural discourse. VII IPrA International Conference. Budapest, Hungary, 9-14 th July 2000.
- BOLÍVAR, A. Y GRINDSTED, A. (2005). Cognición en (inter)acción. La negociación de las creencias estereotipadas en el discurso intercultural. *Núcleo* 22, 61-82.
- BORETTI, S. (2003). Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En D. Bravo (Ed.) *Actas del primer Coloquio del Programa Edice* (págs.198-210). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- BRAVO, D. Y BRIZ, A. (2004). (Eds.), *Pragmática socio-cultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRAVO, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia* 4, 299-314.
- _____. (1999). ¿Imagen positiva vs imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia* 2, 155-184.
- _____. (2002). Actos asertivos y cortesía: imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. En M.E. Placencia y D. Bravo, (Eds.) *Actos de habla y cortesía en español. Lincom Studies in Pragmatics* 5. Munich: Lincom.
- _____. (Ed.). (2003). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad socio-cultural de las comunidades hispanohablantes*, Actas del primer Coloquio EDICE, CDROM. Stockholm: Stockholms Universitet.
- _____. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo y A. Briz, (Eds.), págs. 15-37.
- BRIZ, A. (2004). Cortesía verbal codificada e interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz, (Eds.), págs. 67-93.
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DOMÍNGUEZ, D. (1993). Atributos asignados a negros, indios y blancos españoles y su relación con la imagen del venezolano. En D. Mato, *Diversidad cultural y construcción de identidades*. Caracas: Tropykos.
- EELLEN, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester: St. Jerome Press.
- ERLICH, F. (2003). El discurso político actual: ¿atenuación o refuerzo del conflicto? En D. Bravo (Ed.) págs. 227-239.
- FAIRCLOUGH, N. Y WODAK, R. (2000). Critical Discourse Analysis. En T. A. van Dijk (Ed.). *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. Volume 2 Discourse as Social Interaction (págs. 259-284). London: Sage.
- GARCÍA, C. (1988). Disagreeing and requesting by American and Venezuelans. *Linguistics and Education* 1, 3: 299-322.
- _____. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua* 18, 4: 391-433.
- _____. (2002) La expresión de camaradería y solidaridad: cómo los venezolanos solicitan un servicio y responden a la solicitud de un servicio. In M.E. Placencia y D. Bravo (Eds.) *Actos de habla y cortesía en español* (págs. 55-88). Munich: Lincom.
- _____. (2003). Estudio comparativo del discurso oral de peruanos y venezolanos. Reprimiendo y respondiendo a una reprimenda. Poder y solidaridad. En D. Bravo (Ed.) (2003), págs. 257-297.
- GARCÍA C. (2004). Reprimiendo y respondiendo a una reprimenda. Similitudes y diferencias entre peruanos y venezolanos. *Spanish in context* 1, 113-147.
- GOFFMAN, E. (1961). *Encounters. Two studies in the Sociology of Interaction*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- _____. (1967). *Interactional rituals: Essays on face to face behaviour*. Garden City NY: Anchor Books.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet.
- _____. (2003). Los tests de hábitos sociales en el estudio de la cortesía: una introducción. En D. Bravo (Ed.), págs. 186-197.
- _____. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), págs. 95-108.
- HOEY, M. (2001). *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- HUNSTON, S. Y THOMPSON, G. (2001). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MÁRQUEZ RAITER, R. Y PLACENCIA, M.E. (2004) *Spanish Pragmatics*. London: Palgrave Macmillan.
- MILLS, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTERO, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: EBUC.
- _____. (2003) Retórica amenazante y crisis de gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 4, 3: 37-56.
- MURILLO MEDRANO, J. (2004). La cortesía verbal en Costa Rica. Percepciones de los hablantes sobre la (des)cortesía en puestos de atención al público. En D. Bravo & A. Briz (Eds), págs. 181-194.
- SALAZAR, J.M. (2001) (Coord.) *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.
- WATTS, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINTER, E. (1994). Clause relations as information structure: two basic text structures in English. En M. Coulthard (Ed.) *Advances in written text analysis* (págs.46-68). London Routledge.
- WODAK, R. Y MEYER, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London.

USO ESTRATÉGICO DE LA CORTESÍA VERBAL EN EL ACTO DE ACONSEJAR

FRANCES D. ERLICH

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Postgrado FHE-UCV
derlich@cantv.net

RESUMEN

Este estudio parte de algunos hallazgos de una investigación realizada con estudiantes de la Maestría en Estudios del Discurso sobre la cortesía lingüística en Venezuela en contextos de cercanía social. Uno de los objetivos de la investigación fue el de constituir una base de datos sobre los recursos de cortesía verbal utilizados por diferentes grupos sociales para mitigar actos de habla como la petición o el consejo, los cuales encierran una amenaza potencial a la imagen del destinatario (Brown y Levinson, 1987). Según los teóricos de la cortesía verbal, en la interacción social los hablantes tienden a utilizar diversos procedimientos para reparar, atenuar, modalizar, o de alguna forma disminuir el carácter directo de este tipo de acto de habla para poder mantener cierto equilibrio en las relaciones sociales. El trabajo aquí presentado se centra en los datos relativos al acto de aconsejar, producidos por una muestra homogénea de hablantes en la que la única variable sociolingüística considerada fue la del sexo. Se recolectaron los datos por medio de una encuesta y se clasificaron siguiendo las categorías de atenuación presentadas por Calsamiglia y Tusón (1999). Igualmente, se identificaron los casos en que no se utilizó ningún tipo de atenuación. Luego de totalizar el número de apariciones de cada categoría, se determinaron las tendencias de usos mostradas por los hablantes de ambos sexos. A partir de los resultados, reflexionamos acerca de la función que cumplen los procedimientos de atenuación en el caso particular del acto de aconsejar.

PALABRAS CLAVE: CORTESÍA VERBAL, FUNCIÓN, ACONSEJAR.

Introducción

El proyecto de investigación “Cortesía lingüística en Venezuela en contextos de cercanía social”¹, iniciado con estudiantes de la Maestría en Estudios del Discurso, tiene como objetivo estudiar los procedimientos de cortesía lingüística utilizados en contextos de cercanía social por hablantes caraqueños. Se entienden estos contextos como aquellos en los cuales existen relaciones familiares o de amistad entre los hablantes. Partimos además del supuesto de que el grado de cercanía es mayor si existen lazos familiares. La primera parte del proyecto consistió en la aplicación de una encuesta a una población formada por hombres y mujeres de diferentes grupos etáreos y con un tercer nivel de estudios cursados o en curso. Los encuestados debían escribir exactamente lo que dirían ante una variedad de situaciones cotidianas que instaban a producir principalmente actos de habla correspondientes a una invitación, a una petición y a un consejo. Los estudiantes de la maestría participaron activamente en la organización y tabulación de los datos según los criterios extralingüísticos mencionados y según unos criterios lingüísticos pre-establecidos, cumpliendo así con la etapa preliminar del proyecto.

En esta fase del trabajo me circunscribo a los resultados obtenidos en la encuesta referidos únicamente al acto de aconsejar y producidos por personas cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 30 años, manteniendo así estables todas las variables a excepción de la del sexo, en un primer intento de reflexionar acerca de esos datos a la luz de estudios previos así como de la especificidad del contexto socio-cultural en el que se ubican, para responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Los procedimientos de atenuación del acto de aconsejar son utilizados de manera uniforme por jóvenes adultos caraqueños de ambos sexos con un tercer nivel de educación?
- b. En la misma población, ¿puede influir el grado de cercanía social entre los interlocutores en el uso de determinados procedimientos para mitigar el consejo?

1.- Inscrito en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Discursivas (CILDIS) del Programa de Postgrado en Estudios del Discurso, 2005.

Marco teórico de referencia

Brown y Levinson (1987), los teóricos más influyentes en el campo de la cortesía lingüística, proponen un modelo de estudio basado en nociones sociológicas elaboradas anteriormente por Goffman (1967), tales como las de *imagen* y *territorio*. La imagen positiva se logra en todo acto que contribuye a enaltecer al enunciador o al destinatario mientras que la imagen negativa se relaciona con el concepto de territorio entendido como todo tipo de espacio propio o ajeno así como la libertad de acción. Muchos actos verbales son considerados amenazadores, o potencialmente amenazadores, de la imagen. Así ocurre con el acto de aconsejar, que constituye un ejemplo de acto amenazador a la imagen negativa del destinatario pues implica una invasión del terreno del otro. Sin embargo, las amenazas potenciales a la imagen o al territorio pueden ser matizadas gracias a recursos que ofrece la lengua y que son utilizados en mayor o menor grado en función del contexto social. Tal como han señalado Brown y Levinson (1987), las dimensiones más relevantes de este contexto para el estudio de la cortesía verbal son la distancia social entre los participantes, las relaciones de poder existentes entre ellos y el grado de formalidad que impone la situación. Un estudio de Holmes (1996) ha indicado además la importancia de relacionar los procedimientos verbales atenuantes con variables sociolingüísticas, como es el caso de la categoría del sexo. Podríamos decir que dicha categoría se enmarca en la dimensión relativa al poder, descrita por los anteriores autores, puesto que el poder se ejerce también, como es sabido, entre los sexos.

El estudio de Holmes (1996), en el que se relaciona las categorías lingüísticas atenuantes con la categoría extralingüística del sexo, es uno de los antecedentes directos de este trabajo. Si bien se refiere únicamente a hablantes neozelandeses y es difícil extrapolar los resultados a otras comunidades lingüísticas, me parece que aporta datos de interés que pueden ser contrastados con los nuestros. Su principal y más general conclusión es que la mujer es más cortés que el hombre pues hace un uso mayor de los recursos atenuantes. Si se entiende la cortesía como la demostración de interés por los sentimientos, la imagen y el espacio de los demás, entonces, como trata de demostrar Holmes, en el

discurso femenino tiende a manifestarse la función afectiva en la lengua mientras que en el discurso masculino predomina la función informativa o referencial.

Otro antecedente importante de este estudio es el trabajo de Hernández Flores (1999) acerca del acto de aconsejar en el español ibérico. Esta autora argumenta que en el caso del español de España, el acto de aconsejar no constituye una amenaza a la imagen del interlocutor. Lo describe en términos psicológicos como un caso de **afiliación**, que cumple la función de mostrar solidaridad y pertenencia grupal, lo cual dista mucho de ser una intromisión en el terreno ajeno.

En cuanto a los criterios lingüísticos considerados para categorizar los diversos procedimientos que de alguna forma atenúan, reparan o modalizan la potencial amenaza que encierra el acto de aconsejar, se tomaron en cuenta los ‘atenuadores’ inicialmente descritos por Brown y Levinson (1987) y que luego han sido enumerados en el importante manual de referencia de Calsamiglia y Tusón (1999, p.169-171). Si bien todos los criterios descritos por estas autoras fueron tomados en cuenta en la tabulación de los datos, a continuación sólo describo brevemente los más relevantes para este análisis, con ejemplos tomados de la base de datos:

- condicional, por ejemplo, que expresa distancia entre el acto de habla y el momento de la emisión (“De verdad que unos muebles rústicos quedarían bien”)²
- los **modalizadores**, que mitigan la fuerza de la aserción (“¡Mira! Sabes **creo que** para ti mejor te va este carro, el Renault Clio ...”)
- las **reparaciones**, que pueden expresarse por medio de una excusa o de una justificación (“Hermana cómprate el Renault Clio **ese carro es más moderno, así te actualizas más**, mija”)
- **los procedimientos acompañantes** (“**¿Te puedo decir algo?** Creo que como eres tú te lucirían bien unos muebles rústicos”)
- **los desarmadores**, que son expresiones ante las cuales difícilmente se puede reaccionar negativamente (“Mari **no es por nada pero tú montada en ese carro te debes ver bella**”)

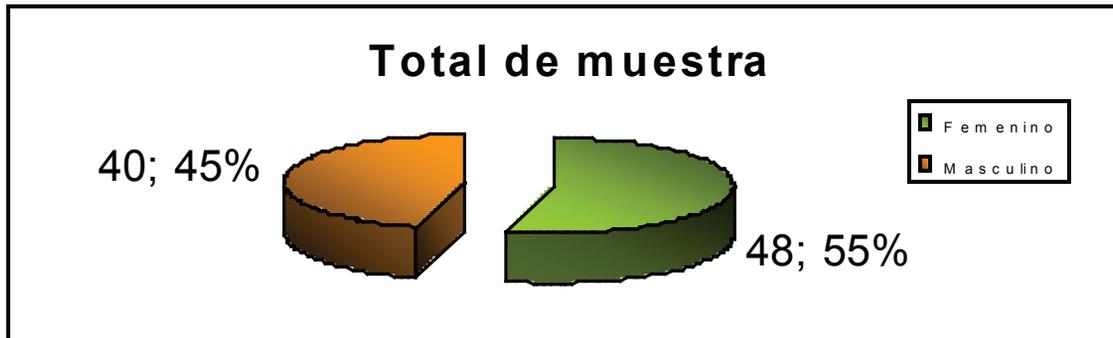
2.- También pueden encontrarse desactualizadores que expresan distancia entre el acto de habla y el enunciador, como ocurre cuando se utilizan formas impersonales.

- *los cameladores*, término utilizado por Calsamiglia y Tusón (1999) para referirse a apelativos o expresiones que funcionan como términos de cariño o de solidaridad grupal dependiendo de los contextos (“*Verga panita*, cómprate unos muebles de los rústicos que son una merma”)

Metodología

La encuesta se aplicó a 88 individuos, 48 del sexo femenino y 40 del sexo masculino, lo cual corresponde respectivamente a 55% y 45% del total de personas encuestadas, como se muestra en la siguiente figura:

GRÁFICO 0: NÚMERO DE ENCUESTADOS Y PORCENTAJES POR GRUPO.



(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

Se observó que el número de mujeres era un poco mayor que el número de hombres, pero se consideró que la diferencia no era significativa.

Los datos referidos al acto de aconsejar fueron aquellos que se presentaron como respuestas a dos preguntas formuladas en la encuesta, la No. 2 (“Un buen amigo suyo tiene que comprar muebles para su nueva casa. Ud. cree que unos muebles rústicos le quedarían muy bien y quiere aconsejar a su amigo que los compre. Escriba lo que diría exactamente”) y la No. 5 (“Su hermana va a comprar un carro y a Ud. le gusta mucho el Renault Clio para ella. Le aconseja que se lo compre. Escriba lo que diría exactamente”).³

Las respuestas suministradas por los encuestados se digitalizaron en una Tabla Excel en la que fueron discriminadas siguiendo los criterios extralingüísticos y lingüísticos mencionados. Se resaltaron las marcas lingüísticas específicas relacionadas con los diversos procedimientos para facilitar su categorización en la tabla y se añadió la categoría “Otros” para aquellos casos marginales que no pudieron ser ubicados en ninguna de las categorías mencionadas.

Luego de identificar la totalidad de los procedimientos utilizados, se hizo el conteo del número de ocurrencias de cada categoría de acuerdo al sexo en cada entrada de la muestra. Los datos numéricos obtenidos señalaron las tendencias de uso de los diversos procedimientos para cada pregunta, tanto para el grupo femenino como para el grupo masculino de los encuestados. A continuación se describen los resultados numéricos obtenidos y se analizan e interpretan los datos más relevantes.

3.- La encuesta administrada es una adaptación de un test elaborado por Hernández Flores (2002).

Resultados y discusión

El siguiente cuadro muestra el número total de ocurrencias de cada procedimiento para cada grupo así como los porcentajes correspondientes:

CUADRO 1. CONTEO TOTAL Y PORCENTAJES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN POR GRUPO Y PREGUNTA

PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN	PREGUNTA 2				TOTAL DE USO	PREGUNTA 5				TOTAL DE USO
Desactualizadores					69	11				26
Procedimientos acompañantes			1		5	4		3		7
Reparaciones			4		5	8		6		14
Modalizadores					33	10		6		16
Desarmadores			2		10	9		6		15
Cameladores			8		10	13				24
Otros			8		13	8		1		9
TOTAL					145	63				111

(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

Este cuadro muestra los procedimientos de atenuación descritos por Calsamiglia y Tusón (1999), discriminados por sexo y número de la pregunta. En términos generales, diremos que para la pregunta No. 2 en el grupo femenino se totalizaron 74 procedimientos y en el grupo masculino se identificaron 71 procedimientos atenuantes. En el caso de la pregunta No. 5, el grupo femenino utilizó 63 procedimientos mientras que el grupo masculino utilizó 48.

Los siguientes gráficos ilustran los porcentajes de uso de cada una de las categorías identificadas para cada pregunta y cada grupo:

GRÁFICO 1: PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN. PORCENTAJES DE USO PARA EL GRUPO FEMENINO. PREGUNTA 2

(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

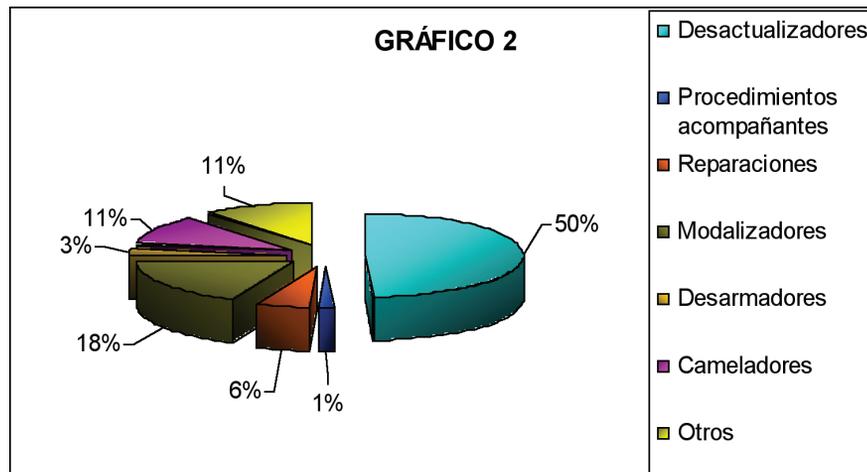
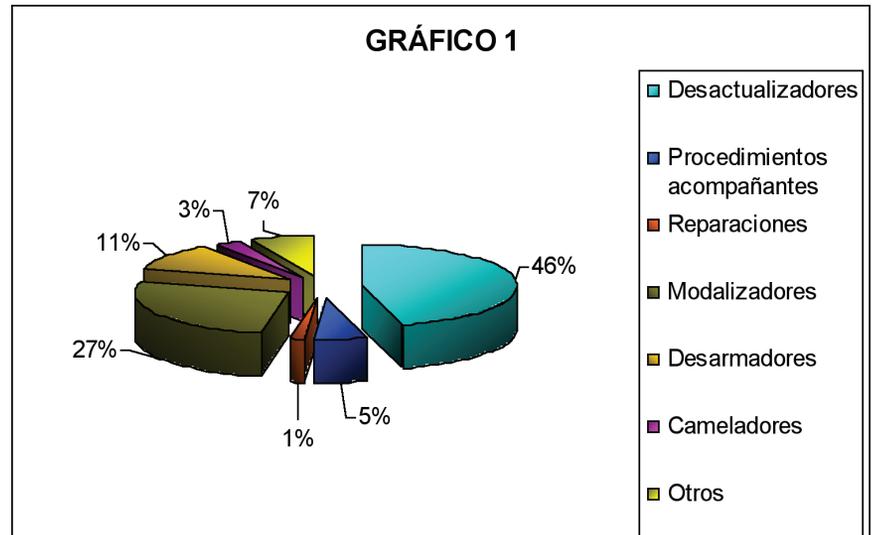
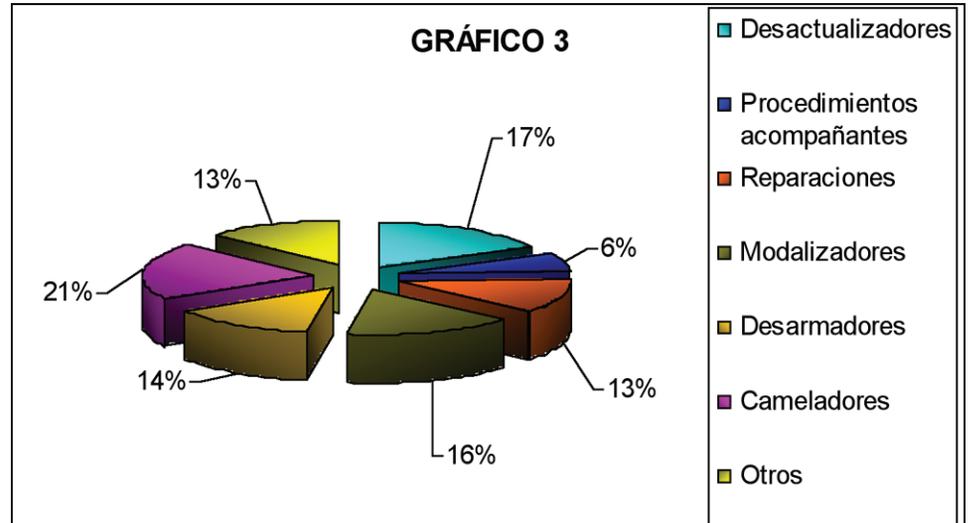


GRÁFICO 2: PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN. PORCENTAJES DE USO PARA EL GRUPO MASCULINO. PREGUNTA 2.

(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

GRÁFICO 3: PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN. PORCENTAJES DE USO PARA EL GRUPO FEMENINO. PREGUNTA 5.



(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

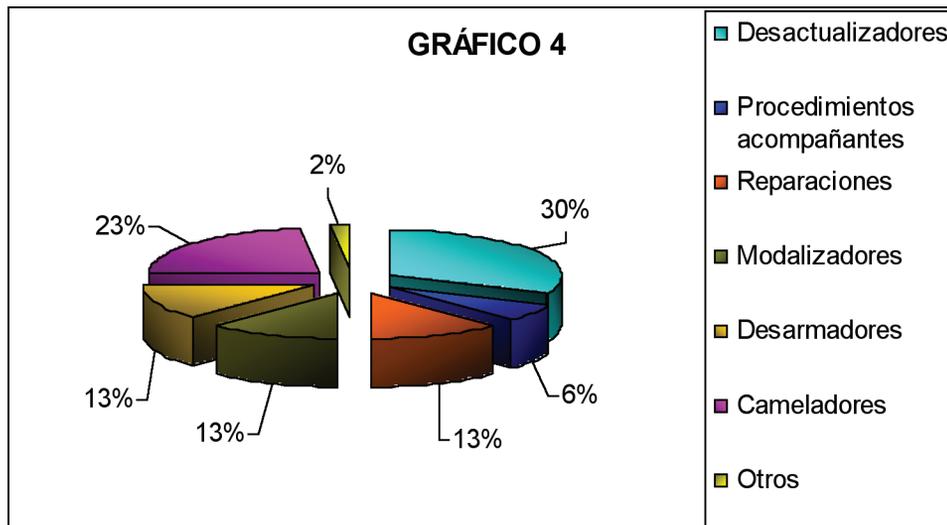


GRÁFICO 4: PROCEDIMIENTOS DE MITIGACIÓN. PORCENTAJES DE USO PARA EL GRUPO MASCULINO. PREGUNTA 5.

(FUENTE: BRICEÑO, COURLEANDER & MOSSINI, 2006)

Los gráficos 1, 2, 3 y 4 permiten observar que, independientemente del sexo, los encuestados utilizan mayormente los desactualizadores con verbo en condicional para mitigar la potencial amenaza a la imagen negativa del destinatario en la formulación del acto verbal de aconsejar, como en “El Renault te **vendría** mejor, de pana” (46%, 50%, 17% y 30% respectivamente, como lo muestra cada gráfico). Llama la atención que tanto hombres como mujeres utilizan este recurso en mayor proporción cuando el destinatario es un amigo, a quien va dirigido el consejo acerca de la compra de unos muebles, que cuando el destinatario es un familiar cercano, como lo es una hermana, a quien va dirigido el consejo acerca de la compra de un carro. Esto parece apuntar a que en situaciones de mayor cercanía social, en las que hay mayor involucramiento por parte del hablante, hay menos distanciamiento de lo expresado. En otras palabras, en contextos familiares el enunciador tendría menos tendencia a alejarse de su centro deíctico y asumiría más plenamente el mensaje que en interacciones con amigos.

Los modalizadores son los procedimientos que ocupan el segundo lugar de preferencia en términos globales (“Mira sabes **creo que** para ti mejor te va este carro el Renault Clio”) Su uso parece seguir la tendencia observada en el caso de los desactualizadores que acabamos de comentar (27%, 18%, 16% y 13% respectivamente en cada figura). Tanto hombres como mujeres los utilizan más frecuentemente en interacciones con amigos que con familiares cercanos.

Se encontró que con frecuencia se combinan estos dos procedimientos, los desactualizadores y los modalizadores, especialmente en los enunciados más largos, como en “Mira, no sé, es una opinión nada más, pero yo **creo que te iría** muy bien si compras aquellos muebles que están allá, no sé, los veo mejores para tu casa”. De hecho, en la mayoría de los casos en los que se identificaron modalizadores también aparecían desactualizadores con un verbo en condicional y podían aparecer además otros tipos de atenuantes, como los procedimientos acompañantes en el ejemplo que acabamos de ver (“Mira, no sé, es una opinión nada más”).

Merece especial atención el uso que los dos grupos dan a los cameladores, en los que se incluyeron los términos cariñosos y los que denotan afiliación (“¡Cómprate un Clio, **vale!** ¡Es más fino!”, “**Pana,**

deberías ir con muebles rústicos, sabes, se ven demasiado buenos”). Los porcentajes se situaron en 3%, 11%, 21% y 23% respectivamente en cada figura. En ambas preguntas, fue el grupo masculino el que arrojó el mayor porcentaje de términos cariñosos o de afiliación, con 11% en la pregunta No. 2 contra 3% de las mujeres, y 23% en la pregunta No. 5 contra 21% de las mujeres. Aunque en el enunciado dirigido a una hermana (pregunta No.5), el porcentaje de utilización de este tipo de procedimiento fue bastante homogéneo para los dos grupos, este no fue el caso en el enunciado dirigido a un amigo. En el consejo dirigido a un amigo, las mujeres encuestadas expresaron un porcentaje bajo de términos cariñosos o de afiliación. En los hombres, en cambio, el uso de apelativos como “marico”, “pana”, entre otros, contribuyó a mitigar el acto potencialmente amenazador pues estos términos establecen un alto grado de proximidad y confianza que permite suavizar la carga negativa del consejo. En los datos recolectados, las mujeres no recurren a este tipo de procedimiento en el mismo grado que los hombres y se podría inferir que tienden a seleccionar otros métodos para disminuir la potencial amenaza a la imagen negativa. Estos hallazgos se alejan de lo encontrado por Holmes (1996) en su estudio referido a hablantes neozelandeses donde señala que en las mujeres tiende a manifestarse la función afectiva en la lengua más que en los hombres como evidencia del mayor grado de cortesía que ellas demuestran en las relaciones sociales. En el caso de la pregunta No. 5, en donde ambos grupos utilizaron los cameladores casi en la misma proporción, y en un grado relativamente alto, se podría inferir que esto se debe al grado de proximidad más elevado entre los interlocutores, por tratarse de un acto de habla dirigido a una hermana.

Existen otros datos en la muestra que aportan más información acerca de la formulación del consejo en casos de mayor cercanía social, como veremos a continuación.

Uno de los importantes hallazgos del estudio de Holmes (1996) es que a medida que aumenta el grado de relación entre los interlocutores, tanto hombres como mujeres expresan menos disculpas que en casos de mayor distancia social. Esto se relaciona con el mayor uso de actos verbales directivos, expresados sin el agregado de procedimientos atenuantes cuando la distancia social es menor, como

en el caso de relaciones familiares. Podemos relacionar esto con los datos de nuestro corpus, pues también se identificaron casos en los que el acto de habla utilizado para el consejo era directivo como en “Cómprate el Clio”, entre otros. La verbalización en forma imperativa, ocurrió en las dos situaciones presentadas a los encuestados, aunque se determinó una mayor ocurrencia del acto directivo sin ninguna mitigación en el caso de la pregunta No. 5, la cual consistía en dar consejo a una hermana, más íntimamente relacionada con el/la hablante que el amigo mencionado en la pregunta No. 2. También se observó que en ambos casos el acto de habla directivo del consejo podía acompañarse de una justificación para reparar la amenaza potencial de la orden, como en “Compra esos muebles *ya que son los que combinan mejor y se ven bien*” o en “Marica, el Clio es *más bonito*, cómpratelo”. Nótese en este último ejemplo, ilustrativo de muchos otros, la aparición de más de un procedimiento atenuante, como es el caso de la justificación acompañada de un término que funciona como camelador o apelativo cariñoso en este contexto.

Otro de los criterios descritos por Calsamiglia y Tusón (1999) utilizado en la categorización de los procedimientos atenuantes fue el de los desarmadores, cuya función es la de mitigar un posible rechazo al acto de habla (“Está demasiado bello ese carro, *hasta* pega contigo”). Comúnmente se utilizó este procedimiento en conjunto con el de los cameladores, logrando así una mayor reducción de la potencial amenaza a la imagen negativa, como en “*Amiguito* tienes que ver unos muebles rústicos que están bellísimos y que *de paso quedan muy bien contigo*”. Llama la atención que el uso de desarmadores fue mayor cuando el consejo iba dirigido a una hermana. Es posible que el grado de proximidad social en este caso explique que el/la hablante posee mayor conocimiento de la posible reacción negativa de su interlocutora y por ello recurre a un mecanismo que no solamente atenúa la amenaza contenida en el mensaje sino que también permite neutralizar en cierto modo la posible reacción negativa.

A modo de conclusión

Los datos que acabamos de analizar, si bien proceden únicamente de un estudio exploratorio, apuntan a ciertas tendencias en cuanto al uso de procedimientos de atenuación del acto de aconsejar en una población determinada de hablantes venezolanos y sobre las cuales convendría profundizar en posteriores estudios. Los hallazgos más relevantes de la muestra señalan que la diferencia más notable entre el grupo femenino y el masculino se refiere principalmente al uso de cameladores, o términos afectivos o de afiliación. Sin embargo, esta diferencia fue más marcada para la pregunta No. 2 que para la pregunta No. 5. No disponemos de datos que permitan explicar por qué en un caso el grupo femenino utilizó más cameladores que en el otro caso y en este punto de la investigación no es posible decir si este fenómeno se relaciona con el grado de familiaridad con el/la interlocutor/a.

Por otro lado, los datos parecen indicar que influye más el grado de cercanía social entre los interlocutores en el uso de determinados procedimientos para mitigar el consejo que la pertenencia al sexo masculino o femenino en la población considerada. Sin embargo, también en este caso considero que los datos obtenidos en el contexto venezolano deben ser ampliados y completados con otros métodos de recolección de datos (entrevistas acerca del tema de la cortesía verbal, grabaciones de conversaciones, entre otros) que permitan analizar con mayor profundidad los aspectos relativos al sexo y la cercanía social de los interlocutores.

Aunque los resultados de este estudio no pretenden ser concluyentes, proporcionan datos que pueden ser de utilidad tanto para continuar indagando acerca de algunos de los aspectos mencionados como para sustentar otros estudios sobre el uso estratégico de la cortesía verbal en el acto de aconsejar.

Referencias

- BRICEÑO, Y., COURLEANDER, V. Y MOSSINI, M.R. (2006). *Acto amenazador de la imagen negativa del destinatario (aconsejar)*. Trabajo presentado en el Seminario I de la Maestría en Estudios del Discurso, en el marco del Proyecto de Investigación “Cortesía lingüística en Venezuela en contextos de cercanía social”, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Discursivas (CILDIS).
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (1999). *Politeness ideology in Spanish colloquial conversations: The case of advice*. *Pragmatics* 9(1): 37-49.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002). *El uso del test de hábitos sociales como apoyo interpretativo del significado social de la cortesía en la conversación española*. Ponencia presentada en el I Coloquio del Programa EDICE. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- HOLMES, J. (1996). *Women, men and politeness*. London: Longman [Reseñado por A. López López (2001). *Oralia* 4. Madrid: Arco Libros e ILSE].

CONSTRUCCIONES DE RETOMA EN CLÁUSULAS RELATIVAS EN UNA MUESTRA DE HABLA DEL ESPAÑOL DE CARACAS

GREISY FERNÁNDEZ
CRISTINA RUÍZ

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Maestría en Lingüística
greisyfg@yahoo.com
cristinaruizg@cantv.net

El objetivo principal de la investigación fue analizar la variación entre la presencia y ausencia del pronombre de retoma (PR) en las cláusulas relativas canónicas, aquellas que son introducidas únicamente por el pronombre relativo que, y las no canónicas, en las que se usa un pronombre, además del pronombre relativo. Este análisis se realizó en una muestra de habla del español de Caracas, específicamente, en el grupo de hablantes del nivel socioeconómico medio del Corpus Sociolingüístico de Caracas, 1987. Se analizaron 1558 cláusulas codificadas según un conjunto de variables lingüísticas y extralingüísticas. Las lingüísticas fueron: presencia-ausencia de PR, tipo de cláusula, función del que relativo y de su antecedente, rasgos morfológicos (definido/indefinido) y semántico (animado/inanimado) del antecedente, e interferencia del material lingüístico entre el antecedente y el relativo. Las variables extralingüísticas fueron: edad, nivel socioeconómico y sexo de los hablantes. Una vez codificados, los casos fueron sometidos a un análisis probabilístico mediante el programa GoldVarb_2001 (Lawrence, Robinson y Tagliamonte, 2001). Los factores de carácter lingüístico que contribuyen al uso de PR en cláusulas de relativo son: tipo de cláusula no restrictiva; función sintáctica de objeto directo del pronombre relativo; funciones sintácticas sujeto y objeto directo del antecedente; rasgo morfológico indefinido del antecedente y, finalmente, el material lingüístico entre el que relativo y su antecedente. Estos resultados coinciden en su totalidad con los obtenidos por Bentivoglio (2003). El factor extralingüístico que contribuye al fenómeno es el grupo erario de 30 a 45 años.

PALABRAS CLAVE: ESPAÑOL HABLADO, CLÁUSULAS,
PRONOMBRE DE RETOMA, VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA.

Introducción

En el español hablado existe un fenómeno de variación sociolingüística relacionado con el uso de las cláusulas relativas. Esta variación se da entre el uso canónico de las cláusulas relativas encabezadas por el pronombre relativo *que* y las cláusulas relativas no canónicas. En las estructuras no canónicas, además del pronombre relativo *que*, aparece un pronombre que hace referencia al mismo antecedente al que se refiere el relativo; esta copia pronominal recibe el nombre de **pronombre de retoma** (PR).

La variación mencionada se ilustra en el ejemplo (1); en la parte (a) hay una cláusula relativa con pronombre de retoma, y en la (b), una sin ese pronombre, es decir, una estructura canónica:

- a. Cláusula relativa no canónica (con pronombre de retoma):
Tuve amores increíbles QUE esos no se olvidarán jamás (cc3fd.87)¹.
- b. Cláusula relativa canónica (solamente son el pronombre relativo *que*):
 Yo nací en la parroquia Sucre, en *un barrio QUE* se llama... creo que se llama “El gato negro” (cc3md.87).

En nuestra investigación analizamos la variación entre presencia y ausencia del pronombre de retoma en las cláusulas relativas canónicas. Este análisis se realizó en una muestra de habla del español de Caracas, específicamente, en el grupo de hablantes del nivel socioeconómico medio del Corpus Sociolingüístico de Caracas, 1987.

Uno de los primeros estudiosos del español que se ha preocupado por este fenómeno es Lope Blanch, quien le da el nombre de despronominalización del relativo, y de alguna manera justifica la presencia del PR. En efecto, el relativo *que* es invariable y, al no señalar ni la función sintáctica ni

1.- El código del hablante debe leerse de la siguiente manera: la primera letra (C) corresponde a la ciudad: Caracas; la segunda letra corresponde al grupo erario (A:14-29; B: 30-45; C:46-60; D: 61 años o más); el tercer código corresponde al nivel socioeconómico (en este estudio sólo se ha considerado el nivel 3: medio); el cuarto código corresponde al sexo del hablante (M: masculino; F: femenino); y la última letra identifica al hablante dentro de su grupo (A, B, C o D). Más detalles en Bentivoglio y Sedano (1993).

el género y número de su antecedente, podría necesitar de la presencia de otro elemento lingüístico que transmita esa información al receptor, de manera que la “función pronominal” quedaría “a cargo del otro morfema” (Lope Blanch, 1984:122). Este fenómeno ha sido objeto de estudios por parte de otros lingüistas, entre ellos DeMello (1992), De Kock (1997) y Suñer (2001). Ninguno de los estudios mencionados, pese a ser cuantitativos, es variacionista. Los dos análisis variacionistas que han inspirado nuestra investigación son: i) el de Silva-Corvalán (1996) sobre el español hablado de Santiago de Chile; y ii) el de Bentivoglio (2003) sobre el español hablado de Caracas. El análisis de Silva-Corvalán (1996) evidencia que la presencia de un pronombre de retoma obedece a un conjunto de factores sintácticos y sociales. Entre los sintácticos, contribuyen a la presencia de un PR el hecho de que i) la cláusula relativa sea no restrictiva (o explicativa); ii) el *que* relativo cumpla la función de objeto directo; iii) el antecedente cumpla la función de predicado nominal o de oblicuo; iv) entre el relativo y el resto de la cláusula haya una pausa. Bentivoglio (2003) analizó el fenómeno de pronombre de retoma en cláusulas relativas en el habla de Caracas y comparó sus resultados con los obtenidos por Silva-Corvalán (1996), sobre el mismo fenómeno en el habla de Santiago de Chile. Los resultados obtenidos muestran que la variación entre construcciones relativas canónicas y no canónicas se da tanto en el habla de Caracas como en la de Santiago de Chile (Silva-Corvalán 1996), aun cuando la frecuencia de las construcciones no canónicas es mayor en el habla caraqueña (6%) que en el habla de Santiago (3,6%). En el estudio de Bentivoglio (2003), todas las variables lingüísticas consideradas fueron seleccionadas como significativas; de esas variables, las variantes que contribuyen al uso de un pronombre de retoma son: el rol sintáctico de objeto directo del *que* relativo, el tipo de cláusula relativa no restrictiva, el rasgo morfológico indefinido del antecedente, el rasgo semántico animado del referente y la presencia de material lingüístico entre el *que* relativo y su antecedente. De las variables extralingüísticas analizadas, el nivel socioeconómico alto resultó ser el que obtuvo el mayor peso probabilística para el uso de la variante no canónica.

Entre nuestros antecedentes también consideramos la investigación del grupo de estudiantes del tercer semestre de la Maestría en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela. Los resultados de esta investigación son muy similares a los de Silva-Corvalán (1996) y a los de Bentivoglio (2003).

Metodología

Para esta investigación analizamos las grabaciones del grupo socioeconómico medio del Corpus Sociolingüístico de Caracas 1987, con el fin de extraer las cláusulas de relativo. En total se analizaron las grabaciones de 32 hablantes, de treinta minutos de duración cada una, correspondientes a 16 mujeres y 16 hombres, estratificados en cuatro grupos generacionales (A: de 14 a 29 años, B: de 30 a 45 años, C: de 46 a 60 años, y D: de 61 años en adelante), según puede apreciarse en el cuadro 1.

CUADRO 1.
DISTRIBUCIÓN DE LOS HABLANTES
DEL CORPUS DE ESTUDIO
(CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICO
DE CARACAS, 1987):

Nivel socio- Económico	Grupo A 14-29		Grupo B 30-45		Grupo C 46-60		Grupo D 61 y + años		Total
	F	M	F	M	F	M	F	M	Total
Nivel medio	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Subtotal		8		8		8		8	

Para extraer las cláusulas de relativo de las transcripciones de las grabaciones, se utilizó el programa de computación WordPilot que permitió seleccionar todos los casos en que aparece la palabra *que* con sus respectivos contextos lingüísticos. Posteriormente, fueron eliminados manualmente todos los *que* no relativos.

Una vez obtenidas las cláusulas relativas se excluyeron aquellas que no eran pertinentes para el análisis de la variación entre ausencia y presencia de pronombre de retoma. Se eliminaron las cláusulas en las que el pronombre relativo está precedido de artículo, por cuanto con estas construcciones no es posible la aparición de un pronombre de retoma, como puede apreciarse en el ejemplo (2):

- (2) a. Y yo creo que **eso** era **lo QUE** a uno le llenaba más (ca3fa.87).
 b. a nivel nacional, porque son pocos **los QUE** se preocupan (cd3fa.87).
 c. las restricciones que tienen con las jóvenes no era como la que tenían antes (cd3fb.87).
 d. las mujeres no fregaban, **las QUE** fregaban eran las niñas (cb3fd.87).

También fueron eliminadas aquellas cláusulas en las que el relativo tiene por antecedente una expresión temporal, como **día, mes, año, semana, noche**, etc., por considerar que la secuencia “antecedente temporal + pronombre relativo” forma una expresión lexicalizada, en la que es muy poco probable la presencia del pronombre de retoma, como puede verse en el ejemplo (3):

- (3) llega un momento que tú te cansas (ca3fa.87).

Por último, se excluyeron del análisis las cláusulas de relativo en que el pronombre relativo cumple la función gramatical de complemento indirecto, ya que en el dialecto de Caracas, la presencia de la copia pronominal es obligatoria, máxime cuando falta la preposición *a*, como se aprecia en el ejemplo (4):

- (4) ¿Cómo se llaman esas personas que le dan ataques? (ca3fd.87).

Seguidamente, codificamos las cláusulas de relativo seleccionadas según un grupo de variables lingüísticas y otro de variables extralingüísticas. La variable lingüística dependiente es presencia y/o ausencia del pronombre de retoma, como se observa en el ejemplo (1). La distribución de los casos analizados se ilustra en el cuadro 2.

CUADRO 2.
DISTRIBUCIÓN DE LAS CLÁUSULAS RELATIVAS
SEGÚN AUSENCIA / PRESENCIA DE PR:

Variante	Nº	%
Ausencia (forma canónica)	1466	94
Presencia (forma no canónica)	94	5
TOTAL	1558	100

Las variables utilizadas para nuestro análisis son las mismas de Bentivoglio (2003), más la función sintáctica del antecedente.

Los ejemplos de (5) a (20) ilustran las seis variables lingüísticas independientes: i) tipo de relativa (restrictiva y no restrictiva); ii) función sintáctica del pronombre relativo (sujeto, objeto directo y oblicuo); iii) función sintáctica del antecedente (sujeto, objeto directo, oblicuo y predicado nominal); iv) rasgo morfológico del antecedente (definido o indefinido); v) rasgo semántico del antecedente (animado o inanimado); y vi) interferencia, entendida como presencia o no de material lingüístico entre el relativo y su antecedente, así como la pausa entre estos dos últimos elementos.

Variables de estudio:

i) Tipo de relativa (restrictiva y no restrictiva):

Las relativas restrictivas o especificativas son aquellas que son necesarias para que la oración de la que dependen tenga sentido completo, puesto que restringen el significado del antecedente al que se refieren; las no restrictivas o explicativas son las cláusulas que no son necesarias porque aportan una información adicional, que podría eliminarse sin que la oración de la que dependen pierda su sentido. Los ejemplos de restrictivas son los que aparecen en (5) y los de las no restrictivas en (6). En (a) hay ausencia de pronombre de retoma, en (b) hay presencia de este pronombre.

- (5) a. /Restrictiva sin PR/
fui para **otro colegio QUE** también quedaba cerca de mi casa (cb3fa.87).
- b. /Restrictiva con PR/
mi hermana... **la hembra menor QUE ella** trabaja en la Universidad (cd3fb.87).
- (6) a. /No restrictiva sin PR/
el **Hotel Majestic, QUE** era un edificio de cuatro pisos, era bellísimo (cd3mc.87).
- b. /No restrictiva con PR/
mi abuela, la mamá de mi papá, **QUE ella** era profesora de dibujo (cd3ma.87).

ii) Función sintáctica del pronombre relativo:

Las variantes de la variable función del pronombre relativo están ejemplificadas a continuación en (7 – 9).

- (7) a. /Sujeto, sin PR/
yo tenía **una mamá y QUE** era bastante mayor (cb3fa.87).
- b. /Sujeto, con PR/
Yo tenía **un primo hermano QUE ese** estudió con las uñas (cc3mb.87).
- (8) a. /Objeto directo, sin PR/
la reconstrucción del Silencio, QUE hizo Isaías Medina (cd3ma.87).
- b. /Objeto directo, con PR/
Las monjas aquellas [...] **QUE las** violaron y todo (ca3mc.87).
- (9) a. /Oblicuo, sin PR/
en Los Mecedores... QUE estaba el río ... el viejito este (cd3fb.87).
- b. /Oblicuo, con PR/
En nuestro corpus no se encontraron ejemplos de este tipo.

iii) Función sintáctica del antecedente:

Las variantes de esta variable son: sujeto, complemento directo, oblicuo y predicado nominal.

- (10) a. /Sujeto, sin PR/
es la subida del Junquito, **un barrio QUE** se llama Isaías Medina Angarita (cc3fa.87).
- b. /Sujeto, con PR/
una acequia QUE aquello era una inmundicia, porque lavaban los establos de las vacas... (cc3ma.87).
- (11) a. /Objeto directo, sin PR/
Tenemos **esta empresa QUE** montamos mi marido y yo... (cd3ma.87).
- b. /Objeto directo, con PR/
recuerdo un carnaval **QUE no lo** puedo identificar (cb3fc.87).
- (12) a. /Oblicuo, sin PR/
Se refleja **en los estudios QUE** ustedes están haciendo (cd3mc.87).
- b. /Oblicuo, con PR/
En la Calle 42 QUE ahora yo **la** conozco (cd3mc.87)
- (13) a. /Predicado nominal, sin PR/
es **el actor QUE** le da una cachetada al otro (cb3mb.87)
- b. /Predicado nominal, con PR/
es **una cosa** también **QUE la** tengo en mi mente (cb3fb.87)

iv) Antecedente definido o indefinido:

El antecedente definido es el que morfológicamente está precedido por un determinante definido (el, la, los, las, este, ese, aquel, estos, esos, aquellos, estas, esas, aquellas), como, por ejemplo, *las cosas y el matriarcado* (en cursivas); por el contrario, se considera que el antecedente es no definido cuando está precedido por un determinante indefinido (un, una, unos, unas, algunos, muchos, pocos, dos, tres, etc.), como, por ejemplo, *una cosa* o *un episodio*. Los ejemplos respectivos están en 14 y 15.

- (14) a. /Definido, sin PR/
Yo hablaba mucho en mi salón, o sea... las cosas que no me gustaban (ca3fb.87).
- b. /Definido, con PR/
es *el matriarcado*, **QUE** también lo tengo, porque casi todas las mujeres venezolanas somos matriarcales (cc3fd.87).
- (15) a. /Indefinido, sin PR/
había *una cosa QUE* se llamaba Áreas de Exploración (ca3fa.87).
- b. /Indefinido, con PR/
Y hay un *episodio QUE lo* tengo guardado (cd3mb.87).

v) Rasgo semántico del antecedente:

El rasgo semántico del antecedente que se toma en cuenta es el animado (referido a seres humanos y animales) y el inanimado (referido a objetos, entidades abstractas, etc.).

Los ejemplos de esta variable se encuentran en 16 y 17:

- (16) a. /Animado, sin PR/
yo fui *uno de los principales estudiantes QUE* tuvo alguna figuración en la lucha (cb3mc.87).

- b. /Animado, con PR/
gente QUE me aprecia mucho y que yo **las** aprecio también (cc3fd.87).
- (17) a. /Inanimado, sin PR/
 no es **esa comunicación QUE** yo creo que logré (ca3fa.87).
- b. /Inanimado, con PR/
 y entonces esos son **ejemplos QUE** no es bueno que lo vean otros (cc3md.87).

vi) Interferencia:

La variable interferencia se refiere a la presencia o ausencia de material lingüístico entre el relativo y su antecedente. Damos los ejemplos en 18-20:

- (18) a. /Material lingüístico, sin PR/
 yo creo que ya es **esa decepción** que uno va acumulando que no te lleva a la...
 (ca3fa.87).
- b. /Material lingüístico, con PR/
 es **una cosa** también que la tengo en mi mente (cb3fb.87).
- (19) a. /Pausa, sin PR/
 que es **una pasta de carne...** de... **QUE** estamos comiendo ahora (cd3ma.87).
- b. /Pausa, con PR/
 hay unas **QUE** yo **las** oigo que cuentan miles de anécdotas (cb3fb.87).

- (20) a. /Sin material lingüístico, sin PR/
hay gente en **la biblioteca QUE** ya se ha ido jubilada (cb3fc.87).
- b. /Sin material lingüístico, con PR/
la escuela QUE la construyeron, en octubre del 1937 (cd3fa.87).

Las variables independientes extralingüísticas son las dos ya mencionadas (edad y sexo). En total han sido codificadas 1558 cláusulas de relativo y la distribución según las diferentes variables lingüísticas y extralingüísticas puede observarse en los cuadros 3 y 4, respectivamente.

CUADRO 3.
DISTRIBUCIÓN DE LAS CLÁUSULAS RELATIVAS
SEGÚN VARIABLES LINGÜÍSTICAS:

VARIANTE		+PR	-PR	TOTAL
Restrictiva	r N	43	852	895
	%	4	95	57
No restrictiva	n N	49	614	663
	%	7	92	43
Sujeto	s N	29	1065	1094
	%	2	97	70
Objeto directo	d N	58	346	404
	%	14	85	26
Oblicuo	o N	0	55	60
	%	0	100	4
Antecedente sujeto	s N	29	470	499
	%	5	94	32
Antecedente predicado nominal	n N	10	210	220
	%	4	95	14
Antecedente objeto directo	d N	44	489	533
	%	8	91	34
Antecedente oblicuo	o N	9	297	306
	%	2	97	20
Antecedente definido	d N	37	826	863
	%	4	95	55
Antecedente indefinido	i N	55	640	695
	%	7	92	45
Antecedente inanimado	i N	63	938	1001
	%	6	93	64
Antecedente animado	a N	29	528	557
	%	5	94	36
Sin material lingüístico	0 N	41	542	583
	%	7	92	37
Con material lingüístico	m N	13	53	66
	%	19	80	5
Pausa	p N	15	202	217
	%	6	93	13
Total	N	92	1466	1558
	%	5	96	

CUADRO 4.
DISTRIBUCIÓN DE LAS CLÁUSULAS
RELATIVAS SEGÚN VARIABLES EXTRALINGÜÍSTICAS:

Variantes		+ PR	- PR	TOTAL	
Grupo A	a	N	27	388	415
		%	6	93	26
Grupo B	b	N	26	355	381
		%	6	93	24
Grupo C	c	N	19	399	418
		%	4	95	26
Grupo D	d	N	20	324	344
		%	5	94	23
Mujeres	f	N	49	764	813
		%	6	93	52
Hombres	m	N	43	702	745
		%	5	94	48
Total		N	92	1466	1558
		%	5	96	

Resultados

Para la obtención de los resultados se realizó un análisis probabilístico por medio del programa *GoldVerb_2001* (Lawrence, Robinson y Tagliamonte 2001), diseñado especialmente para el estudio de la variación lingüística. Algunas de las variables independientes que habíamos propuesto fueron descartadas por el programa, por lo que sólo se presentan, en el cuadro 5, los resultados de las variables seleccionadas.

GoldVerb_2001 es un programa que permite analizar cuál o cuáles son las variables que contribuyen a la presencia de un fenómeno determinado, en este caso, nos permite analizar la presencia del pronombre de retoma en las cláusulas relativas. El programa hace un primer análisis en el cual toma en cuenta cada variable de forma aislada y determina su influencia en la aparición del fenómeno estudiado. Luego, elabora un segundo análisis en el cual determina la correlación entre las variables indepen-

dientes en conjunto y su influencia en la variación. Sólo se considerará que contribuyen a la aparición del fenómeno bajo análisis las variantes cuyo peso probabilístico sea superior a 0,500. En este caso, si el peso probabilístico es mayor a 0,500, la variante contribuye significativamente a la presencia de un pronombre de retoma en la cláusula relativa. En el cuadro 5 aparecen en negritas las variantes que han sido seleccionadas por el programa como significativas. Las variantes de cada variable aparecen ordenadas jerárquicamente de mayor a menor según los valores probabilísticos arrojados por el programa Goldvarb_ 2001.

De las seis variables lingüísticas propuestas para el análisis, se eliminó, por no ser significativa, la variable Rasgo semántico del antecedente. De las variables extralingüísticas sólo la edad fue seleccionada como significativa.

CUADRO 5.
CONTRIBUCIÓN DE VARIABLES
INDEPENDIENTES
A LA PRESENCIA DE PR EN
CLÁUSULAS RELATIVAS:

Variables	Nº de casos	% de PR	Peso probabilístico
Tipo de relativa			
No restrictiva	49/614	7	n 0,661
Restrictiva	43/852	4	r 0,339
Función sintáctica del que			
Objeto directo	58/346	14	d 0,730
Oblicuo	0/55	0	o 0,428
Sujeto	29/1065	2	s 0,180
Función sintáctica del antecedente			
Sujeto	29/470	5	s 0,643
Objeto directo	44/489	8	d 0,548
Predicado nominal	10/210	4	n 0,504
Oblicuo	9/297	2	o 0,310
Rasgo morfológico del antecedente			
Indefinido	9/297	2	i 0,587
Definido	44/489	8	d 0,413
Interferencia			
Con material lingüístico	28/470	6	m 0,827
Sin material lingüístico	49/614	7	0 0,479
Pausa	15/372	4	p 0,396
Edad			
Grupo 30-45 años	27/388	6	b 0,572
Grupo 14 - 29 años	26/355	6	a 0,479
Grupo 61 o más años	20/324	5	d 0,475
Grupo 46 - 60 años	19/399	4	c 0,473
Total Input 0,104 Chi-square/cell = 1,2910			
P: 0,0000 Verosimilitud: -276,597			

Todas las variables seleccionadas por el programa han sido interpretadas para poder determinar cuáles de sus variantes contribuyen en mayor grado a la presencia del pronombre de retoma en las cláusulas relativas. A continuación se presentan las variables independientes seleccionadas por el programa y las variantes de cada una de ellas que influyen en la variación:

- 1.- En la variable Tipo de relativa la variante que contribuye a la presencia del PR es la **No Restrictiva**, cuyo peso probabilístico es 0,661.
- 2.- De las variantes de la variable Función sintáctica del **que**, la función **objeto directo** favorece la presencia de un PR, con un peso probabilístico de 0,730.
- 3.- De la variable Función sintáctica del antecedente, la variante más importante es el **sujeto**, por haber obtenido el peso probabilístico más alto (0,643). Otra variante significativa es **objeto directo** con un peso probabilístico de 0,548.
- 4.- De la variable Rasgo morfológico del antecedente, la variante **indefinido** resultó ser la que obtuvo el mayor peso probabilístico ($p = 0,587$).
- 5.- Entre las variantes de la variable Interferencia resulta significativa la variante que indica que existe material lingüístico entre el que relativo y su antecedente, es decir, **con interferencia de material lingüístico**. El peso probabilístico de esta variante es 0,827.
- 6.- Las variantes de la variable Edad presentan unos pesos probabilísticos muy similares que no permiten llegar a conclusiones definitivas. El grupo erario con peso probabilístico significativo es el **Grupo de 30 a 45 años** ($p = 0,572$).

Conclusiones

Hemos presentado un análisis variacionista sobre la presencia/ausencia de pronombre de retoma en cláusulas relativas en una muestra de habla caraqueña tomada del Corpus Sociolingüístico de Caracas 1987.

Cinco variables lingüísticas y una extralingüística de todas las que fueron consideradas en el análisis de esta investigación resultaron seleccionadas como significativas por el programa *Goldvarb*_2001. Los factores de carácter lingüístico que contribuyen al uso de PR en cláusulas de relativo encabezadas son: tipo de cláusula no restrictiva; función sintáctica de objeto directo del pronombre relativo; funciones sintácticas sujeto y objeto directo del antecedente; rasgo morfológico indefinido del antecedente y, finalmente, el material lingüístico entre el *que* relativo y su antecedente. Estos resultados coinciden en su totalidad con los resultados de Bentivoglio 2003. El factor extralingüístico que contribuye al fenómeno es el grupo erario de 30 a 45 años.

Desde luego, todos estos resultados deberán comprobarse en otras investigaciones sobre otros dialectos tanto de Venezuela como de otros países hispanohablantes. También sería interesante comprobar la hipótesis de Silva-Corvalán (1996) relacionada con el tipo de información -nueva o conocida- y su incidencia en la presencia del PR.

Finalmente, resultaría de sumo interés anexar los resultados de esta investigación a los del trabajo realizado por el grupo de estudiantes de la maestría de Lingüística, cuyos resultados se asemejan en gran medida a los nuestros, para completar el estudio del fenómeno de uso de pronombre de retoma en cláusulas relativas en la totalidad del corpus sociolingüístico de Caracas, 1987.

Referencias

- BENTIVOGLIO, P. (2003). Las construcciones de retoma en las cláusulas relativas: un análisis variacionista. En *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a López Morales*. (pp. 507 -520) Madrid: Arcos Libros.
- BENTIVOGLIO, P. Y MERCEDES SEDANO. (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística*. Nº 8, 3-35.
- DE KOCK, J. (1997). La reduplicación del pronombre relativo, régimen directo. En Josse De Kock y George DeMello (Eds.). *Gramática española: enseñanza e investigación, I; Apuntes metodológicos; 5. Lengua escrita y habla culta en América y España. Diez casos*. (pp. 161-173). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- DE MELLO, G. (1992). Duplicación del pronombre relativo de objeto directo en el español hablado culto de once ciudades. *Lexis*. Nº 16, 23-52.
- LAWRENCE H., JOHN ROBINSON Y SALI TAGLIAMONTE. (2001). *GoldVarb_2001* [en línea]. [York: Department of Language and Linguistic Science, University of York, 2001]. Versión para Windows del programa GoldVarb 2.0 (Rand & Sankoff 1990). <<http://www.york.ac.uk/depts/lang/webstuff/goldvarb>>
- LOPE BLANCH, J. M. (1984). Despronominalización de los relativos. En *Estudios de lingüística española*. (pp. 119-136). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1996). Resumptive pronouns: A discourse explanation. En Claudia Parodi, Carlos Quicoli, Mario Saltarelli y María Luisa Zubizarreta (Eds.), *Aspects of Romance Linguistics*. (pp. 383-395). Washington, DC: Georgetown University Press.
- SUÑER, M. (2001). Las cláusulas relativas especificativas en el español de Caracas. *Boletín de Lingüística*. Nº16, 7-43.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en el análisis crítico de los tres debates de los candidatos George W. Bush y John F. Kerry durante la campaña presidencial del año 2004 en los Estados Unidos de América. Para llevar a cabo este análisis nos basamos en las estrategias discursivas propuestas y clasificadas por van Dijk (1984; 1996), y en el modelo teórico y metodológico del análisis crítico propuesto por este mismo autor (1994).

Este trabajo encontró su motivación en la preocupación que suscita el uso del discurso como una vía para la transmisión de ideologías. Precisamente, lo que buscamos con el análisis crítico de los tres debates fue estudiar e interpretar elementos lingüísticos que pudiesen develar ideologías subyacentes en los discursos de los candidatos. Específicamente, se examinaron las estrategias discursivas presentes en dichos discursos y, de acuerdo con el uso que dieron los candidatos a esas estrategias, pudimos comprender y explicar parcialmente la ideología que subyace a los mismos.

Por medio de esta investigación se demostró que el lenguaje y el discurso se relacionan el uno con el otro y funcionan para establecer ideologías en la sociedad. En efecto, con el estudio de las estrategias discursivas se evidenció la manera en que se utiliza el lenguaje para transmitir ideologías.

En este sentido, el uso de esas estrategias por parte de los candidatos, podría responder a intereses sociales, políticos y económicos vinculados con la ideología del grupo al que ellos pertenecen.

PALABRAS CLAVE: DISCURSO, IDEOLOGÍA, ANÁLISIS, ESTRATEGIAS.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS DE BUSH Y KERRY: SUS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LOS DEBATES PRESIDENCIALES DEL AÑO 2004

CÉSAR MIRANDA
FREDDY RODRÍGUES

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio
cim81@hotmail.com*

Introducción

Este trabajo de investigación consiste en el análisis crítico de tres discursos presidenciales de los candidatos George W. Bush, representante del Partido Republicano, y John F. Kerry, representante del Partido Demócrata. Específicamente, estudiamos las estrategias discursivas empleadas por los candidatos con la finalidad de determinar, de acuerdo al uso de dichas estrategias, las ideologías subyacentes presentes en esos discursos.

El enfoque utilizado para la realización de este trabajo es el de análisis crítico del discurso propuesto por van Dijk (1994), el cual interpreta el discurso como una forma de práctica social e intenta, por medio del uso del lenguaje, develar las ideologías contenidas dentro del mismo.

Por medio de esta investigación se podrá observar que los discursos políticos representan una de las prácticas comunicativas más importantes dentro de la sociedad. En los discursos de los candidatos presidenciales Bush y Kerry se puede apreciar cómo estos intentan persuadir a un grupo social, ya sea de la validez de una determinada representación de la realidad o ideología, o de que se actúe de una forma determinada.

Marco Teórico

El discurso es considerado y descrito como una práctica social, una forma de acción, en la que participan e interactúan los individuos que conforman una sociedad (Fairclough, 1989). El discurso se genera a partir del uso lingüístico contextualizado, bien sea de forma oral o escrita (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El investigador van Dijk ha definido el discurso como un fenómeno práctico y social, que se caracteriza por la formulación y reproducción de ideologías (van Dijk, 1997). El discurso tiene un estatus

especial en la reproducción de las ideologías. “A diferencia de la mayor parte de las otras prácticas sociales, diversas propiedades del texto y la conversación permiten a los miembros sociales expresar o formular concretamente creencias ideológicas abstractas o cualquier otra opinión relacionada con esas ideologías” (van Dijk, 1999: 244).

Los tres debates que se analizaron son una muestra de discurso político, el cual “se ocupa de relacionar las particularidades del comportamiento lingüístico con lo que normalmente entendemos por política o comportamientos” (Chilton y Schaffner 1997, en van Dijk, 2000:304). Todo discurso político envuelve aspectos como las relaciones de poder, los intereses de grupo, control argumentativo, entre otros. De allí la importancia del discurso político ya que, de alguna manera, quien es capaz de controlar un discurso de este tipo puede entonces controlar parcialmente la mente pública (van Dijk, 1994: 26-31).

Las ideologías son “sistemas que sustentan las cogniciones sociopolíticas de los grupos” (Lau y Sears, 1986; Rosenberg, 1988, en van Dijk, 1996: 18). Las ideologías establecen vínculos entre el discurso y la sociedad y sirven como punto de referencia para establecer y definir la identidad de los grupos sociales. Las ideologías se manifiestan a través del discurso, por ello, el habla de un grupo social o un individuo en determinado contexto refleja una ideología, la cual, en muchos casos, pone de manifiesto la identidad, las creencias e intereses de ese grupo o individuo. Van Dijk (1999) apunta que las ideologías son la base de las creencias sociales (un sistema de creencias) que son compartidas por un grupo social. Según este autor, ese sistema de creencias incluye tanto las creencias fácticas (conocimiento) como las creencias evaluativas (opiniones). Precisamente, por medio de las estrategias discursivas se puede observar tanto la intención del hablante como el trasfondo ideológico en que se apoya la información emitida. Se consideran estrategias discursivas a los distintos medios o procedimientos discursivos que usa un hablante para expresar creencias ideológicas, opiniones personales y sociales que de ellas se derivan (van Dijk, 1996). Van Dijk (1984) define y describe una serie de estrategias discursivas que divide en dos grupos: semánticas y retóricas.

Las estrategias discursivas semánticas se definen como “un plan, es decir, una representación (cognitiva) de una secuencia que será ejecutada” (van Dijk 1984: 115-116). Este plan es lo que se denomina “movidas”, esto se refiere a los pasos relevantes de una estrategia para lograr el objetivo final de ella (van Dijk, 1984). Las estrategias discursivas semánticas son útiles como estrategias de autopresentación positiva y funcionan de dos formas: por una parte como vehículo de la expresión de las macroestructuras o temas y de los modelos cognitivos de situación, y por la otra permiten manejar al oyente las inferencias que pueda hacer en referencia a las características personales y sociales del hablante (van Dijk, 1984).

Para efectos de esta investigación, se decidió trabajar sólo con aquellas estrategias semánticas que tuvieron un mayor grado de ocurrencia dentro del corpus: contraste, concesión aparente, ejemplificación, evasión, indirección, mitigación y repetición.

Por otra parte, las operaciones retóricas son utilizadas como estrategias persuasivas. A través de las operaciones retóricas, la gente no sólo emite sus opiniones, sino que además busca hacerlas plausibles, razonables y aceptables (van Dijk, 1984). Las operaciones retóricas tienen como finalidad “realzar el carácter persuasivo del mensaje” (van Dijk, 1984: 139). Al igual que en el caso de las estrategias semánticas, se decidió trabajar sólo con aquellas estrategias retóricas que tuvieron un mayor grado de ocurrencia dentro del corpus: contraste, comparación, énfasis, generalización, litote, sinceridad y repetición.

Metodología

El tipo de estudio de esta investigación es descriptivo, ya que lo que se hizo fue reseñar las características de las estrategias discursivas según van Dijk (1984; 1996) presentes en los tres discursos presidenciales. El corpus de este trabajo de investigación está basado en tres debates presidenciales televisivos, los cuales se efectuaron durante la campaña del año 2004 en los Estados Unidos de América entre los candidatos George W. Bush y John F. Kerry. Los debates presidenciales fueron encontrados de forma transcrita en la página Web <http://www.debates.org/pages/debtrans.html> el día veintiocho de febrero del año 2005.

Para esta investigación se decidió tomar dos unidades de análisis; la primera fue la oración ortográfica y la otra, el turno de habla. La oración ortográfica se define como “el espacio físico de texto entre separadores de puntuación” (Bolívar 1986:163, en Bolívar, 1995: 6). Esto significa que tomamos como oración ortográfica todo aquello que comenzara con letra mayúscula y terminara en punto y seguido o en punto y aparte. También se incluyó todo lo que iba entre signos de interrogación y exclamación.

Los tres debates se realizaron originalmente en forma oral; sin embargo, en este trabajo de investigación se analizaron los debates ya transcritos. Hacemos referencia a esto por lo siguiente: en el discurso hablado los turnos de habla se identifican por medio del cambio de hablante (Sacks *et al.* 1974, en Bolívar, 1995: 9); por el contrario, en un texto escrito un turno es igual a una o varias oraciones ortográficas (Bolívar, 1995). Basados en la explicación anterior, consideramos pertinente determinar los turnos de habla, en primer lugar, para dar cuenta de algunas estrategias discursivas que trascendían el nivel de la oración ortográfica y en segundo lugar, para realizar nuestro estudio de forma más precisa y ordenada, pues esto nos permitió ubicar el momento en que intervino cada candidato y establecer una diferencia entre uno y otro.

La categoría de análisis de nuestro trabajo de investigación fueron las estrategias discursivas propuestas y clasificadas por van Dijk (1984; 1996). Las estrategias discursivas que examinamos para

llevar a cabo este estudio fueron: comparación, concesión aparente, contraste semántico y retórico, ejemplificación, énfasis, evasión, generalización, indirección, litote, mitigación, repetición semántica y retórica y sinceridad (ver en la introducción el apartado de las estrategias discursivas).

Una vez seleccionado el corpus se procedió a dividir los textos en oraciones ortográficas, basados en la transcripción original de los mismos. Igualmente, se procedió a determinar el número de turnos de habla de cada candidato. Luego, se llevó a cabo una selección de los temas abordados en cada uno de los discursos. Entre esos temas se escogieron los tres que, a nuestro entender y dado el uso que le dieron los candidatos, fueron los más destacados: la invasión a Irak y el terrorismo, la política interior y la política exterior. Una vez hecho esto, pasamos a identificar las estrategias discursivas presentes en cada uno de los discursos. Se examinó en detalle cada oración para identificar dichas estrategias. Después, se clasificaron en dos grupos las estrategias encontradas en los discursos. Posteriormente, se llevó a cabo la cuantificación de las estrategias discursivas de cada discurso, incluyendo, además, una cuantificación de los tres discursos en conjunto. Los resultados fueron representados mediante tablas estadísticas y porcentajes. Una vez obtenidos los resultados, procedimos a realizar el análisis crítico de los tres discursos, y al mismo tiempo se contrastaron las estrategias discursivas empleadas por los candidatos. Una vez terminado el análisis formulamos las conclusiones del trabajo de investigación. Es importante destacar en este punto que para dar ejemplos de las estrategias discursivas encontradas en los discursos se utilizó una codificación específica: (I-B/K25-Or.115). En número romano para indicar el debate, letra B o K para indicar el turno de habla del candidato correspondiente y luego Or. para indicar el número de la oración.

Resultados generales de los tres debates en conjunto

Tabla 1

Estrategia Discursiva	CANTIDAD	%
Semántica	790	79,64%
Retórica	202	20,36%
TOTAL	992	100,00%

En la tabla 1, se puede apreciar que entre los candidatos presidenciales George W. Bush y John F. Kerry, se utilizaron un total de 992 estrategias discursivas durante los tres debates, siendo las discursivas semánticas las más utilizadas con 790 apariciones representando el 79,64% del total. Las estrategias discursivas retóricas se presentaron 202 veces, lo que representa un 20,36% de la totalidad.

Tabla 2

Candidatos Presidenciales	SEMÁNTICA		RETÓRICA	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
Bush	369	46,71%	97	48,02%
Kerry	421	53,29%	105	51,98%
TOTAL	790	100,00%	202	100,00%

En la tabla 2, se puede ver que del total de las 790 estrategias discursivas semánticas, la mayoría fueron utilizadas por el candidato Kerry con 421, lo que representa un 53,29%; y en contraste, 329 fueron utilizadas por el candidato Bush, representando un 46,71%. En cuanto a las estrategias discursivas retóricas, de un total de 202 utilizadas, el candidato Kerry fue quien le dio más uso, utilizándolas en 105 ocasiones, lo que representa un 51,98% del total; mientras que 97 fueron usadas por Bush representando un 48,02% de la totalidad de las estrategias discursivas empleadas.

Tabla 3

Estrategias Semánticas por Tema	BUSH		KERRY	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
Invasión a Irak y Terrorismo	189	51,22%	136	32,30%
Política Interior	133	36,04%	207	49,17%
Política Exterior	26	7,05%	52	12,35%
Otros temas	21	5,69%	26	6,18%
TOTAL	369	100,00%	421	100,00%

En la tabla 3, se puede observar que del total de las 421 estrategias discursivas semánticas que Kerry utilizó durante este debate, 207 las usó al tratar la política interior de los Estados Unidos representando un 49,17% del total, 136 las usó al tratar sobre la invasión a Irak y el terrorismo representando un 32,30%; utilizó 52 para tratar la política exterior con un 12,35%; y 26 veces utilizó estrategias semánticas para tratar otros temas distintos a los mencionados con anterioridad, lo cual representa un 6,18% de la totalidad. En contraste, del total de las 369 estrategias discursivas semánticas utilizadas por el candidato Bush durante los tres debates, 189 fueron utilizadas al tratar el tema sobre la invasión a Irak y el terrorismo representando un 51,22%; usó 133 al tratar sobre la política interior de los Estados Unidos con un 36,04%; utilizó 26 para tratar el tema de la política exterior con un 7,05%; y 21 veces usó este tipo de estrategias para tratar otros temas representando un 5,69%. Es importante destacar el comportamiento que describe esta tabla, ya que nos demuestra un contraste en el uso que cada uno de los candidatos le dio a este tipo de estrategias, destacando el uso de ellas por el candidato Kerry al tratar la política interior de los Estados Unidos, mientras que su contrincante, George W. Bush, hizo mayor uso de estas estrategias al referirse a la invasión a Irak y el terrorismo.

Tabla 4

Estrategias Retóricas por Tema	BUSH		KERRY	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
Invasión a Irak y Terrorismo	48	49,48%	34	32,38%
Política Interior	37	38,14%	45	42,86%
Política Exterior	4	4,12%	14	13,33%
Otros temas	8	8,25%	12	11,43%
TOTAL	97	100,00%	105	100,00%

Análisis crítico

La ideología puede aparecer en cualquier parte del discurso; sin embargo, como menciona van Dijk (2003), el contenido ideológico se expresa de forma directa por medio del significado del discurso. El significado del discurso no se limita exclusivamente al significado de las palabras o frases, sino que también cuenta con significados más globales, como por ejemplo los temas. Los temas son la información que más se destaca dentro de un discurso. Por ello, el buen manejo de aquellos temas que se consideren vitales e importantes para el desarrollo de un discurso puede significar un punto determinante para alcanzar objetivos y propósitos por parte del hablante.

En cada uno de los debates presidenciales que aquí se analizan se puede observar cómo los candidatos, dada la dinámica del debate, se enfocaron en temas determinados que muy probablemente fueron el centro de atención de la audiencia. Entre esos temas se escogieron tres, que a nuestro entender y dado el uso que le dieron los candidatos, fueron los más relevantes: la invasión a Irak y el terrorismo, la política interior y la política exterior. En cada uno de los debates que se analizaron en este trabajo se pudo apreciar que las estrategias discursivas más utilizadas por parte de los candidatos presidenciales fueron las estrategias semánticas (ver tabla 1). Es muy probable que esto se deba a que los temas tratados en los discursos fueron delicados, que requerían un manejo adecuado debido a que en ellos se vieron envueltos, de forma directa, los valores, las creencias e ideologías de los candidatos y del grupo al que ellos pertenecen. De igual manera, por medio del uso de estas estrategias, que en general son útiles como estrategias de autopresentación positiva, los candidatos se enfocaron en resaltar sus aspectos positivos y los de su grupo con el propósito de presentar una buena imagen frente a la audiencia.

Por otra parte, a lo largo de cada debate se pudo observar que los candidatos Bush y Kerry utilizaron en menor grado las estrategias retóricas. Por medio de ellas, además de corroborar lo previamente mencionado, pudimos observar que la intención de los candidatos fue la de persuadir a la audiencia, llamar la atención de la misma y lograr una efectiva argumentación, por medio del uso de frases o pa-

labras específicas o haciendo uso de la formalidad, educación o amabilidad.

Para observar el uso de estas estrategias veamos algunos ejemplos:

(I-B14-Or.211) “First of all, what my opponent wants you to forget is that he voted to authorize the use of force and now says it’s the wrong war at the wrong time at the wrong place”.

(II-B5-Or.203) “Join me in the wrong war at the wrong time at the wrong place”.

En este caso se puede apreciar que el candidato Bush utiliza la repetición semántica. Este ejemplo es muy interesante porque como se ve en la codificación

(I-B14-Or.211) y (II-B5-Or.203) el candidato Bush, tanto en el debate I como en el II, utiliza la frase *“the wrong war at the wrong place at the wrong time.”* Dicha frase fue tomada del candidato Kerry quien se expresó de esta manera, posiblemente, para evidenciar su descontento frente a la guerra de Irak. Bush comenta que el candidato demócrata fue uno de los que votó a favor de la invasión a Irak pero cuando dice *“the wrong war at the wrong place at the wrong time”* pareciera contradecirse. De este caso podemos inferir que posiblemente Bush tomó la frase del candidato Kerry y la repitió varias veces, para hacerlo ver ante la audiencia como un político inconsistente, poniendo en entredicho su personalidad y forma de pensar.

Un ejemplo de indirección se puede apreciar por parte del candidato Kerry:

(I-K4-Or.189) “And he rushed the war in Iraq without a plan to win the peace”.

(I-K4-Or.190) “Now, that is not the judgment that a president of the United States ought to make” (I-K4-Or.191). “You don’t take America to war unless have the plan to win the peace”

(I-K4-Or.192). “You don’t send troops to war without the body armor that they need”.

En este caso se puede apreciar cómo el senador Kerry, en principio, realiza dos comentarios que envuelven directamente al candidato Bush y a su partido en referencia al tema de la guerra en Irak y a los métodos empleados para llevarla a cabo. Sin embargo, luego podemos observar que eso cambia, pues

formula dos comentarios refiriéndose al mismo tema y a la misma persona, pero de forma indirecta, haciendo uso del pronombre en segunda persona singular “You”. De esta forma el candidato demócrata pareciera que intenta decirle a la audiencia que el gobierno de Bush no tiene un plan adecuado para participar en una guerra como la de Irak, algo que apoyaría sus reiterados comentarios al respecto de que la invasión a Irak ha traído consecuencias negativas. Igual que en el caso del candidato Bush, la audiencia será la que al final haga sus inferencias respecto a la intención y el propósito que tuvo el candidato Kerry para realizar sus comentarios.

A continuación observaremos un caso de ejemplificación utilizado por Bush:

(I-B33-Or.979) “And we’ve been effective” (I-B33-Or.980). “WE BUSTED THE A.Q. KHAN NETWORK” (I-B33-Or.981). “This was a proliferator out of Pakistan that was selling secrets to places like North Korea and Libya” (I-B33-Or.982). “WE CONVINCED LIBYA TO DISARM” (I-B33-Or.983). “It’s a central part of dealing with weapons of mass destruction and proliferation” (I-B33-Or.984). “I’ll tell you another way to help protect America in the long run is to continue with missile defenses” (I-B33-Or.985). “AND WE’VE GOT A ROBUST RESEARCH AND DEVELOPMENT PROGRAM THAT HAS BEEN ONGOING DURING MY ADMINISTRATION”.

En este caso se puede apreciar que Bush emplea la ejemplificación para demostrar los logros que ha realizado su gobierno para prevenir la proliferación nuclear en el mundo. Pareciera que Bush busca por medio de ejemplos concretos, como “We convinced Libya to disarm”, demostrar que realmente su gobierno ha sido efectivo para contrarrestar el desarrollo nuclear en el mundo y con ello transmitirle a la audiencia que su administración está tomando medidas en función de proteger a los Estados Unidos de cualquier ataque nuclear.

Un ejemplo de la estrategia generalización es el siguiente:

(II-K5-Or.219) “Now, everyone in the world knows that there were no weapons of mass destruction”.

En este caso podemos apreciar que el candidato Kerry hace referencia al hecho de que en Irak no había armas de destrucción masiva como afirmaba el candidato Bush. Afirmación que valió para que el gobierno estadounidense presidido por Bush llevara a cabo la invasión a Irak. Con este comentario el candidato demócrata pareciera que quiere dejar en evidencia el abuso cometido por parte del gobierno de Bush, y para ello se vale de la estrategia de generalización pues, como se ve, por medio de la frase “*everyone in the world knows...*”, Kerry no sólo afirma de forma general, sino que además pareciera estar dando por hecho que lo que está diciendo es una verdad. Es decir, la información que está emitiendo no es para nada incidental, pues en realidad la presenta como si el mundo entero la respaldara.

Conclusiones

Por medio de las estrategias discursivas pudimos comprobar cómo los candidatos dieron muestra de sus ideologías, las cuales envuelven las creencias fundamentales del grupo al cual ellos pertenecen.

Las estrategias discursivas que más emplearon los candidatos a lo largo de los tres debates fueron las estrategias semánticas. Por medio de este estudio pudimos observar, en primer lugar, que posiblemente estas estrategias contribuyeron al objetivo de expresar los temas mayores de la postura ideológica de los candidatos y del grupo al cual ellos pertenecen. En segundo lugar, se concluye que los candidatos, por medio de las estrategias semánticas, trataron de exaltar su imagen para presentarse de forma positiva ante la audiencia.

Por otra parte, las estrategias retóricas fueron empleadas en menor proporción a las anteriores. Los candidatos las utilizaron, quizás con el propósito de convencer a la audiencia por medio de la razón

y de persuadir mediante el recurso de la afectividad. En este sentido, la utilización de palabras y organización de oraciones contribuyeron a elaborar proposiciones más razonables o plausibles a fin de crear un mayor impacto en la audiencia. Esto pareciera perseguir un fin mayor que es el de permitir a la audiencia sacar sus propias conclusiones, crear sus propias opiniones, emitir sus propios juicios con respecto a los temas tratados y la manera cómo los abordaron los candidatos.

A pesar de que los candidatos, en algunos casos, utilizaron una misma estrategia, el uso que le dieron fue con un propósito distinto. Por ello, mostraron cierta tendencia al uso de una estrategia determinada dependiendo del tema al cual se referían.

A lo largo de los tres debates pudimos apreciar que el candidato Kerry se enfocó en evidenciar los aspectos negativos del gobierno presidido por el candidato Bush, así como en denunciar lo que él consideraba un abuso de poder de su parte, como la invasión a Irak, la manera como se ha llevado a cabo la lucha contra el terrorismo, entre otros. Así mismo, notamos que quiso resaltar sus cualidades como líder para demostrarle a la audiencia su capacidad de gobernar el país.

Por su parte, el candidato Bush pareciera haberse valido del poder que da el hecho de ser presidente para justificar su gobierno, sus acciones y las decisiones tomadas. De igual forma, se enfocó en evidenciar los logros de su administración en beneficio del mundo y del pueblo estadounidense y poner en duda la capacidad de liderazgo del candidato Kerry. Este estudio sirvió para demostrar que las estrategias discursivas, tanto semánticas como retóricas, forman parte de un plan general que permitieron a los candidatos alcanzar objetivos individuales o grupales de acuerdo con los propósitos específicos de cada discurso.

Referencias

- BOLÍVAR, A. (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de Lingüística*, 9, 6-9.
- CALSIMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman
- VAN DIJK, T. (1984). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- _____. (1996) "Análisis del discurso ideológico" en *Versión. Estudios de Comunicación y Política. Universidad Autónoma Metropolitana*. N° 6.
- _____. (1997). *Discourse as Social Interaction: Discourse studies 2. A multidisciplinary introduction*.
- _____. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (Compilador). (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Referencias electrónicas
- BUSH, G. W. & KERRY, J. F. (2004). *The First Bush-Kerry Presidential Debate, en Coral Gables, Florida en la Universidad de Miami, el 30 de Septiembre de 2004*. Extraído el 28 de febrero de 2005 de la página virtual: <http://www.debates.org/pages/trans2004a.html>
- BUSH, G. W. & KERRY, J. F. (2004). *The Second Bush-Kerry Presidential Debate, en San Luis, Missouri en la Universidad de Washington, el 8 de Octubre de 2004*. Extraído el 28 de febrero de 2005 de la página virtual: <http://www.debates.org/pages/trans2004c.html>
- BUSH, G. W. & KERRY, J. F. (2004). *The Third Bush-Kerry Presidential Debate, en Tempe, Arizona en la Universidad del estado de Arizona, el 13 de octubre de 2004*. Extraído el 28 de febrero de 2005 de la página virtual: <http://www.debates.org/pages/trans2004d.html>
- Van Dijk, T. (1994). *Cátedra UNESCO. Análisis crítico del discurso*. Extraído el 20 de noviembre de 2005 de la página virtual: http://www.geocities.com/estudiscurso/vankijk_acd.html

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN: ALTERNATIVAS EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ILE

DINA SELVAGGI

Universidad central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
dinaselvaggi@yahoo.com

Si bien en los últimos años se destaca la creciente popularidad de una variedad de opciones en evaluación englobadas dentro del término Evaluación Alternativa, autores como Bailey (1998) dudan de la exactitud de la información que este tipo de evaluación proporciona. Basándonos en el supuesto de Huerta-Macías (1995), quien manifiesta que tanto la evaluación alternativa como la evaluación tradicional son igualmente válidas y confiables, se procedió a determinar la precisión de las autoevaluaciones y/o las coevaluaciones (consideradas tipos de evaluación alternativa) relacionando sus resultados con los resultados de una prueba estándar de comprensión de lectura (considerada como un tipo de evaluación tradicional).

A tal fin se realizó un estudio correlacional con tres grupos seleccionados al azar de los cursos de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en Inglés como Lengua Extranjera del Primer Año del Ciclo Básico de la Universidad Simón Bolívar. Al grupo 1, junto con las actividades evaluativas tradicionales, se le aplicó semanalmente el instrumento de autoevaluación.

Luego de calcular el coeficiente de relación de Pearson entre los resultados del instrumento y los resultados de las pruebas de comprensión de lectura se encontró que no había correlación entre ellos ($r = .198$ $p < .463$). Al grupo 2 junto con las actividades de evaluación tradicionales, se le aplicó semanalmente el instrumento de coevaluación. En este grupo tampoco se encontró relación entre los resultados del instrumento y los resultados de las pruebas de comprensión de lectura ($r = .095$ $p < .726$). En el grupo 3, donde se aplicaron semanalmente los instrumentos de autoevaluación y coevaluación junto con las evaluaciones tradicionales, no se encontró una relación significativa entre los resultados de los instrumentos y los resultados de la prueba de comprensión de lectura ($r = .239$ $p < .284$). Los resultados obtenidos en cada grupo parecieran indicar que las percepciones que los estudiantes tienen tanto de sí mismos como de sus compañeros no son precisas cuando se comparan con una prueba estándar. Probablemente esto se deba a la falta de entrenamiento en el uso de instrumentos de autoevaluación y/o coevaluación, a un diseño no adecuado de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación o a la manera como se aplicaron los instrumentos. Por ello, se recomienda analizar estos resultados con cautela y realizar futuras investigaciones relacionadas con las variables de este estudio, con la finalidad de proponer generalizaciones más sólidas.

PALABRAS CLAVE: AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN, EVALUACIÓN TRADICIONAL, COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

Introducción

En los últimos años se destaca la creciente popularidad de una variedad de opciones en evaluación englobadas dentro del término Evaluación Alternativa (EA). Según García y Pearson (1994), la EA consiste en una serie de esfuerzos que no se adhieren a los criterios tradicionales de estandarización, eficiencia y objetividad. Estos mismos autores indican que el propósito principal de la evaluación alternativa es recoger información sobre cómo los estudiantes se aproximan, procesan y completan tareas de la vida real en una situación particular. Huerta-Macías (1995) señala que la EA ofrece una serie de ventajas que no se presentan en la evaluación tradicional: no irrumpe en las actividades diarias de clase ya que puede ser aplicada en cualquier momento sin la formalidad que representa una prueba tradicional, refleja el currículum que está siendo implementado en clase, ofrece información de las fallas y habilidades de cada estudiante y de las diferentes formas de medir el progreso del estudiante.

Marshall (1984), por su parte, considera que la evaluación tradicional consiste solamente en pruebas formales diseñadas en su mayoría para producir información confiable sobre la actuación del alumno cuando se compara con el promedio, presentando entre sus limitaciones que no miden la actuación del alumno en situaciones naturales dentro del aula de clase, por el contrario pareciera que están diseñadas para medir la habilidad del estudiante de reconocer respuestas a preguntas específicas en vez de respuestas generadas por ellos mismos.

Ahora bien, al observar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje en los cursos de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en inglés como lengua extranjera (ILE) del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, se ha notado que el docente, generalmente, es la única autoridad que califica al estudiante siguiendo los criterios de la evaluación tradicional; es decir, pruebas estándar de comprensión de lectura, y que el estudiante muy pocas veces tiene la oportunidad de expresar lo que piensa sobre sus progresos y sus limitaciones durante el desarrollo del curso. Sin considerar que existen varios factores que pueden incidir en las habilidades que tiene un estudian-

te para comprender una lectura. Autores como Smolen, Newman, Wathen y Lee (1995) sugieren al respecto que al concientizar al estudiante sobre su manera de aprender (en este caso sobre su manera de aproximarse a una lectura técnico-científica en inglés a través de las evaluaciones que hace de sí mismo y de sus compañeros), éste se conocerá mejor como aprendiz y no dependerá únicamente de las opiniones de sus profesores. Sin embargo, Bailey (1998) cuestiona la exactitud de los datos que aportan las diferentes actividades consideradas como EA, y se pregunta hasta qué punto el aprendiz es capaz de examinar de manera crítica tanto su trabajo como el de sus compañeros.

Ambas afirmaciones, la sugerencia de Smolen, Newman Wathen y Lee (1995) sobre darle la oportunidad al estudiante de que sea crítico de su propio aprendizaje, y la duda de Bailey (1998) sobre la exactitud de las críticas que pueda hacer el aprendiz acerca de su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, llevan a plantearse el siguiente **objetivo general de investigación**:

- ❖ Determinar la precisión de las autoevaluaciones y/o coevaluaciones correlacionando los resultados de estas evaluaciones con los resultados de una prueba estándar de comprensión de lectura en ILE.

Como **objetivos específicos de la investigación** se plantea:

- ❖ Diseñar un instrumento de autoevaluación y uno de coevaluación basados en los objetivos del Programa de Primer Año de Inglés Técnico-Científico del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar.
- ❖ Determinar si hay relación entre los resultados de una prueba estándar de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en ILE con los resultados de un instrumento de autoevaluación.
- ❖ Determinar si hay relación entre los resultados de una prueba estándar de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en ILE con los resultados de un instrumento de coevaluación.
- ❖ Determinar si hay relación entre los resultados de una prueba estándar de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en ILE con los resultados de un instrumento de autoevaluación y un instrumento de coevaluación.

Justificación de la investigación

Se considera que un estudio donde se determine la precisión de las autoevaluaciones y/o las coevaluaciones de los alumnos de un curso de comprensión de lectura en una lengua extranjera y que permita que el estudiante sea evaluado de manera no tradicional, donde él pueda expresar cuál es el progreso de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, puede ser útil para planificar el contenido de un curso o facilitar al estudiante estrategias que necesite cuando desee resolver un problema en el área de comprensión de la lectura. Además, se cree que con estas formas no tradicionales de evaluación, se está permitiéndole al estudiante participar más activamente en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, se le estaría haciendo más responsable de su evaluación.

Esta investigación, por otra parte, pretende colaborar con los docentes al proporcionarles alternativas de evaluación consideradas no tradicionales que podrían permitirles conocer, desde otro punto de vista, las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, y de esta forma los docentes podrían ayudar a sus estudiantes a ser aprendices exitosos en el área de comprensión de la lectura.

Finalmente, con esta investigación se está elaborando un instrumento de autoevaluación y uno de coevaluación especialmente diseñados para los cursos de comprensión de lectura que se dictan en el Departamento de Idiomas de la USB y de esta manera sugerir la incorporación de este tipo de alternativas de evaluación dentro de los cursos de inglés de este Departamento para poder así tener una visión más amplia del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Marco teórico

Evaluación alternativa y Evaluación tradicional: confiabilidad, validez y objetividad

Para Huerta-Macías (1995) la EA difiere de la tradicional porque le pide al estudiante que realice lo que realmente puede hacer, no lo que puede recordar y reproducir. Su objetivo principal es obtener evidencia sobre cómo los estudiantes se acercan, procesan y completan tareas o asignaciones reales en una situación determinada. La EA incluye una serie de instrumentos que pueden ser adaptados a diversas situaciones: diarios de clases, videos de role-plays, discusiones grabadas, portafolios, conferencias y cuestionarios de autoevaluación y coevaluación. Estos instrumentos se caracterizan por no ser normativos, es decir, no siguen una serie de pautas pre-establecidas, sino que más bien se basan en la actuación del alumno en situaciones reales, proporcionando información sobre las fortalezas y debilidades del estudiante.

Huerta-Macías también señala que una de las críticas que se le hace a la EA se basa en los conceptos de validez, confiabilidad y objetividad, ya que estos términos, por lo general, han sido mayormente relacionados con la evaluaciones tradicionales donde se debe medir lo que se supone debe ser medido, se debe mostrar consistencia en sus mediciones y sus resultados debe ser interpretados por cualquier persona de la misma manera.

La autora antes mencionada no se muestra en desacuerdo con los criterios ampliamente establecidos que debe cumplir un instrumento de evaluación. Sugiere, por su parte, que se utilicen nuevas palabras tomadas de la literatura de investigación cualitativa tales como credibilidad y consistencia. Un instrumento tiene credibilidad o valor verdadero cuando mide lo que realmente tiene que medir y tiene consistencia cuando da los mismos resultados si se replica.

Cuando se habla de la falta de objetividad en la EA, para Huerta-Macías (1995) ésta sólo representa un acuerdo entre un número de personas en cuanto a una serie de procedimientos para corregir, elaborar formatos y/o contenidos de una evaluación específica. Para esta autora, objetividad consiste en compartir con otras personas las mismas perspectivas. Por estas razones, una evaluación estandarizada no es más objetiva que un tipo de evaluación alternativa.

Se puede decir que los diferentes tipos de evaluación alternativa tienen la característica de proporcionar una idea muy clara y precisa del desarrollo de un individuo a través de diferentes trabajos recolectados. El docente puede así determinar el crecimiento, las áreas débiles y las fortalezas de un aprendiz. De esta manera, mientras la evaluación tradicional sólo proporciona una serie de números, la evaluación alternativa documenta la historia de cada estudiante y de esta forma se le puede ayudar y guiar en su proceso de aprendizaje (Huerta-Macías, 1995).

A partir del planteamiento donde se equipara la validez, la confiabilidad y la objetividad de las evaluaciones tradicionales con las evaluaciones alternativas y partiendo del supuesto de que ambos tipos de evaluaciones son válidas y confiables o creíbles y consistentes, surge la curiosidad de relacionar los resultados de instrumentos considerados tradicionales (una prueba estándar de comprensión de la lectura) con los resultados de un instrumento diseñado bajo los criterios de EA (un instrumento de autoevaluación y/o coevaluación) y de esta manera determinar la precisión de los datos que aportan las autoevaluaciones y/o las coevaluaciones.

Metodología

Diseño

El diseño del estudio es de tipo transeccional correlacional ya que se pretende relacionar las variables autoevaluación y/o coevaluación con la comprensión de lectura en un tiempo determinado en tres grupos diferentes de estudiantes de los cursos de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en inglés de la USB, según el diagrama que se muestra a continuación:

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS SEGÚN LAS VARIABLES

VARIABLE	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Autoevaluación	X		X
Coevaluación		X	X
Comprensión de la lectura	X	X	X

Población y muestra

La muestra estuvo constituida por tres secciones seleccionadas al azar de las 28 que conformaban la población del tercer nivel del programa de inglés para primer año.

Instrumentos

Para las actividades de autoevaluación y coevaluación se utilizaron cuestionarios especialmente diseñados para autoevaluar y/o coevaluar la comprensión de la lectura.

Los instrumentos se basaron en otros instrumentos previamente diseñados para autoevaluar y coevaluar las habilidades de lectura en inglés como lengua materna y como lengua extranjera (Saskatchewan Education, 1983; Cohen, 1994; Gardner 1996; Bailey, 1998) y fueron adaptados a los objetivos del programa de Inglés Técnico-Científico para primer año del ciclo básico de la USB.

Procedimiento

Se tomaron 3 secciones al azar, ya que se pretendía determinar la precisión de las autoevaluaciones con una sección; la precisión de las coevaluaciones con otra sección y la precisión de las autoevaluaciones y las coevaluaciones con una tercera sección.

Las tres secciones (a las cuales de ahora en adelante denominaremos grupos) fueron evaluadas de la manera tradicional, es decir, con pruebas cortas en clase, pruebas cortas en el laboratorio, ejercicios prácticos en clase y con los Exámenes Departamentales. A su vez, los profesores de cada grupo recibieron instrucciones diferentes según el instrumento que les iban a aplicar a cada grupo.

Al profesor del Grupo 1 se le indicó que una vez a la semana, durante las 12 semanas que dura el curso, aplicara a los alumnos el instrumento de autoevaluación después de haber realizado una actividad de lectura en clase. Al profesor del Grupo 2 se le indicó que una vez a la semana, durante las 12 semanas que dura el curso, aplicara a los alumnos el instrumento de coevaluación después de haber realizado actividades de lectura en grupo. Al profesor del Grupo 3, se le indicó que una vez a la semana aplicara el instrumento de autoevaluación después de haber realizado una actividad de lectura en clase y que una vez a la semana aplicara a los estudiantes el instrumento de coevaluación después de haber realizado una actividad en grupo.

Al final del trimestre, cuando se completó la matriz de datos, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer si existía relación entre los resultados de las autoevaluaciones y/o las coevaluaciones con los resultados de los exámenes departamentales.

Resultados, Análisis e Interpretación

Luego de haber calculado el coeficiente de correlación de Pearson en el Grupo 1, se encontró que no había relación entre los resultados de los instrumentos de autoevaluación y los resultados de la prueba de comprensión de lectura ($r = .198$ $p < .463$). Lo que indica que las autoevaluaciones de los alumnos no son precisas. Es decir, no concuerdan las apreciaciones que los alumnos tienen de sí mismos con su actuación en una prueba de lectura. Esto podría indicar que probablemente los alumnos, al no estar entrenados en el uso de este tipo de evaluaciones, no saben cómo comportarse y por consiguiente tienden a desestimarlas bien sea sobrevalorándose o por el contrario calificándose con menos nota de lo que realmente se merecen, según lo sugieren Blanche y Merino (1998) cuando indican que las prácticas de las actividades de autoevaluación deberían realizarse con regularidad desde el comienzo del curso, de manera de ir involucrando tanto a docentes como alumnos.

En el grupo 2, al calcularse el coeficiente de correlación de Pearson, se encontró que no había relación entre los resultados de ambos tipos de pruebas ($r = -.095$ $p = < .726$). Esto podría significar que las apreciaciones que hacen los alumnos sobre sus compañeros no son precisas. Es decir, no corresponden con los resultados de la prueba estándar de comprensión de lectura.

Probablemente esto se deba a la falta de entrenamiento de los alumnos en este tipo de actividades, lo cual podría dificultar que los aprendices conozcan como desenvolverse ante instrumentos de coevaluación (Blanche y Merino, 1988). Por otra parte, Webb (1997) explica que por años la ayuda mutua y la colaboración entre compañeros ha sido vista, para una mayoría, como una manera de “hacer trampa”, lo cual podría explicar por qué los alumnos, al enfrentarse con este tipo de pruebas donde deben valorar la actuación de un compañero, lo más probable es que mantengan ese concepto de compañerismo en el cual siempre se le da una buena calificación al amigo independientemente de su actuación, sin tomar en cuenta la diferencia entre el esfuerzo y el logro que realiza el compañero, lo cual lleva a sobrevalorar la actuación de la otra persona.

En el grupo 3 se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados de las autoevaluaciones y las coevaluaciones, así como entre los resultados de las autoevaluaciones y la prueba estándar; y las coevaluaciones y la prueba estándar. De estas correlaciones, solamente se encontró una correlación significativa entre los resultados de las autoevaluaciones y las coevaluaciones ($r = .446$ $p = 0.05$). Lo que significa que las apreciaciones que los estudiantes hacen de sí mismos y de sus compañeros coinciden entre ellas.

Aquí pareciera, según lo señalan Blanche y Merino (1998), que la exactitud de las evaluaciones alternativas (en nuestro estudio, de las autoevaluaciones y las coevaluaciones) dependen del formato que se utiliza. Podría ser, en este caso, que los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, al estar diseñados bajo los criterios de la evaluación alternativa y tener formatos similares (como por ejemplo la forma en que se redactaron los ítems, así como la semejanza entre las afirmaciones de uno y otro instrumento) parecieran generar en los estudiantes percepciones similares tanto de sí mismos como de sus compañeros.

Conclusiones

Al no encontrarse diferencias significativas en las correlaciones donde se buscaban relacionar los resultados de las autoevaluaciones y las coevaluaciones con los resultados del Examen Departamental, se cree que probablemente se estén relacionando datos sensibles a diferentes situaciones: en nuestra investigación las autoevaluaciones y las coevaluaciones buscaban obtener información, sobre lo que podían hacer los estudiantes cuando realizaban una lectura, a través de una serie de afirmaciones relacionadas con las estrategias que utilizaban al momento de leer. Mientras que en el Examen Departamental, se presentan una serie de textos seguidos de una pregunta con cuatro posibles respuestas y

el valor numérico que se obtiene después de corregida la prueba es lo que ofrece la información que indica si el estudiante alcanzó el objetivo de la asignatura.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, se podría sugerir la incorporación de diferentes tipos de EA en las actividades de evaluación del proceso de aprendizaje. Si se toma en cuenta (tal como lo señalan Huerta-Macías, 1995 y Marshall, 1984) que, por un lado, las autoevaluaciones y las coevaluaciones se enfocan más hacia cómo los estudiantes se aproximan a las diferentes tareas de clase y por otro lado, que las pruebas estandarizadas de comprensión de la lectura se centran más en el producto del aprendizaje. Además, se debe tomar en cuenta que las autoevaluaciones y coevaluaciones fueron aplicadas como parte de la rutina diaria de clase mientras que las pruebas estandarizadas necesitaron situaciones e instrucciones bien específicas, probablemente en base a estas diferencias entre evaluaciones alternativas y tradicionales se podría sugerir la incorporación del uso de las diversas actividades evaluativas (independientemente de sus características) ya que ambas aportan información diferente del proceso de aprendizaje del aprendiz, y de esta manera tanto el docente y como el alumno tendrían una visión más global e integral del estudiante.

Esta visión más integral del alumno (producto de diferentes perspectivas que aportan las evaluaciones tradicionales y alternativas) le permitiría al docente, en su rol de facilitador y guía, diseñar e implementar una variedad de actividades de acuerdo a las habilidades y limitaciones de los estudiantes (Gardner, 1993). De esta forma se estaría ayudando al estudiante a mejorar sus habilidades, superar sus limitaciones y hacerse más responsable de su aprendizaje al no depender únicamente de las opiniones de los profesores y a incrementar su motivación por aprender (Murphey, 1995).

Finalmente, se hace necesario tomar en cuenta las características de la población de esta investigación las cuales no necesariamente son iguales en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se sugiere la investigación de estas mismas variables con otras poblaciones, otros tipos de instrumentos de autoevaluación y coevaluación y en otros tipos de situaciones de manera de poder realizar generalizaciones más sólidas.

Referencias

- BAILEY, K. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- BLANCHE, P. Y MERINO, B. (1988). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39 (3), 313-340.
- COHEN, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- GARCÍA, G. E., Y PEARSON, P.D. (1994). Assessment and diversity. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of research in education* (pp. 337-391). Washington, DC: American Education Research Association.
- GARDNER, D. (1996). Self-assessment for self-access learners. *TESOL Journal*, 5 (3), 18-23.
- GARDNER, H. (1993). Assessment in context: The alternative to standardized testing. En H. Gardner. (Ed.). *Multiple intelligences: The theory in practice*. (pp. 161-183) New York:
- HUERTA-MACÍAS, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5 (1), 8-35.
- MARSHALL, N. (1984). Discourse analysis as a guide for informal assessment of comprehension. En J. Flood (Ed.). *Promoting reading comprehension*. (pp. 99-115). Delaware: International Reading Association.
- MURPHEY, T. (1995). Tests: Learning through negotiated interaction. *TESOL Journal*, 4, 2-16.
- SASKATCHEWAN EDUCATION. (1983). *Student evaluation: A teacher handbook for grades 1 to 12*. Regina: Saskatchewan. (En línea). Disponible: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/studeval/index.html>.
- SMOLEN, L., NEWMAN, C., WATHEN, T. Y LEE, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *Tesol Journal*, 5, 22-27.
- WEBB, N. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory into practice*, 36 (4), 205-213.

VALORES Y USOS DEL PRESENTE DE INDICATIVO EN EL ESPAÑOL HABLADO EN CARACAS

THAÍNA DEL CARMEN
SOLÓRZANO TERÁN

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
solorzanothain@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo me propongo analizar los diferentes valores y usos del presente de indicativo en el español hablado en Caracas, los cuales son: presente actual durativo, presente actual momentáneo, presente habitual, presente con valor de futuro, presente por copretérito, presente histórico, verbos en presente sin valor temporal, presente de indicativo por el presente de subjuntivo y presente intemporal, con el fin de obtener un estudio cuantitativo y descriptivo de cada uno de ellos. Para la clasificación de estos valores tomé en cuenta las gramáticas del español y algunos artículos y estudios especializados. El material para esta investigación se basa en el Corpus Sociolingüístico de Caracas de 1987. De este corpus seleccioné dieciocho (18) hablantes, clasificados según los criterios de edad, sexo y nivel socioeconómico. Seguidamente, extraje 5514 cláusulas en las que aparecía una forma verbal conjugada en presente de indicativo. Los diferentes valores de esta forma verbal fueron estudiados siguiendo cuatro variables lingüísticas: i) tipo de forma verbal (simple y perífrasis verbal); ii) persona y número (1ª, 2ª, 3ª singular y 1ª, 3ª plural); iii) tipo de verbo (estativos y dinámicos); y, iv) presencia o ausencia de expresión temporal. Los resultados confirman: i) los hablantes caraqueños suelen usar los diferentes valores del presente de indicativo, el más frecuente fue el presente actual durativo; ii) en cuanto a las variables lingüísticas, la forma simple, la tercera persona del singular, los verbos estativos (de relación) y la ausencia de expresión temporal fueron las más comunes entre los hablantes de Caracas. Además, realicé una comparación con los resultados del estudio de Moreno de Alba (1978), a pesar de utilizar metodologías distintas, las conclusiones en algunos casos fueron paralelas, las cuales ameritarán un estudio futuro de mayor alcance.

PALABRAS CLAVE: PRESENTE DE INDICATIVO, VALORES,
ESPAÑOL DE CARACAS.

Introducción *

El presente de indicativo es comúnmente definido como el tiempo verbal que “expresa las acciones que coexisten con el acto de la palabra, [...] es como el punto en movimiento, que viene del pasado y marcha hacia el porvenir” (Gili Gaya 1943: 155). Por otro lado, Bello (1977: 220, 231) señala que “cada forma del verbo suele tener, además de su valor propio y fundamental, otros diferentes”. Asimismo, argumenta que “las formas que incluyen una relación de coexistencia, como el presente, son las más propensas a admitir otro valor, como por ejemplo, el presente ‘canto’ puede aceptar valor de futuro o de copretérito según sea el caso”.

El propósito de esta investigación es describir los valores temporales y usos del presente de indicativo en una muestra de hablantes caraqueños para determinar: i) cuál es la frecuencia de uso del presente de indicativo en una muestra de habla caraqueña; ii) cuáles son los diferentes valores y usos de la forma verbal presente de indicativo en la muestra estudiada; iii) comparar los resultados con otro estudio; y iv) qué factores lingüísticos se asocian a cada uno de los valores temporales que suele tomar la forma verbal de presente del modo indicativo.

* Mi agradecimiento a la Profa. consuelo González Díaz, de la Escuela de Letras, UCV, por su ayuda en la realización de este trabajo. Cabe decir que todos los errores son de mie entera responsabilidad

Marco teórico

Antecedentes

Para esta investigación he consultado algunas gramáticas del español que reseñan los diferentes usos que puede tener el presente de indicativo, a saber: Bello [1847] (1977), Gramática de la lengua española- RAE (1931) y Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (1973), Gili Gaya (1964) y Hernández Alonso (1996). En cuanto a los estudios sobre el tema de los valores del presente de indicativo en español son muy escasos en la actualidad, según tengo conocimiento. No obstante, entre los estudios existentes sobre la frecuencia y significación de los valores y usos de esta forma verbal en el español de América, cabe mencionar el de Moreno de Alba (1978), el de Veiga (1987), el de Rojo y Veiga (1999); y finalmente, el de Báez (2000). Para el español de Venezuela, sólo dos trabajos abordan muy brevemente el tema, el de Ledezma y Barrera (1985), y el de Baran (2000).

Valores y usos del presente de indicativo

Presente actual momentáneo (PAM):

Moreno de Alba (1978:18) designa con el valor “**actual momentáneo**” al presente de indicativo que expresa acciones -no estados- coincidentes precisamente con el momento en que se habla, que no proceden del pretérito ni se extienden al futuro. Los verbos en presente de indicativo con este valor se refieren a:

- ❖ /Acciones que coinciden con el acto de enunciación/
 - a) yo...*ESTOY VIVIENDO* ahorita en un apartamento que he comprado (cb3mb.87)¹

1.- Los ejemplos utilizados en este apartado para ilustrar los valores del presente han sido tomados del corpus seleccionado. El código que aparece entre paréntesis al final de los ejemplos debe leerse de izquierda a derecha de la siguiente manera: C= Caracas; la segunda letra se refiere al grupo generacional (a, b, c,); el tercer número, al nivel socioeconómico (1=alto, 2= medio, 3= bajo); la cuarta letra, al sexo (f/m); la última letra identifica al hablante dentro de su propio grupo.

- ❖ /Referencia al acto mismo de la enunciación (p.e., *decir, referirse*, etc.)/
 - a) Bueno, hacer ¿qué te *DIGO* yo? este, por ejemplo... (ca1mb.87)
 - b) eso era, *REPITO*, muy malo... (cc5ma.87)
- ❖ /Carácter puntual (p.e., *acordarse y recordar; ver, saber, entender*, etc.)/
 - a) me *ACUERDO* una vez que fuimos a un sitio en Guatire con... (cb1fb.87)
 - b) yo arrastraba masas, ¿*VES?* (cb3fa.87) ²
- ❖ /Expresar los juicios del hablante (p.e., *creer, parecer*, etc.)/
 - a) yo *CREO* que uno no se podría acostumbrar (ca1mb.87)
 - b) yo *PIENSO* que tiene que cambiar (cb1fb.87)
- ❖ /Carácter durativo modificados por un adverbio de lugar (p.e., *tener y estar*)/
 - a) este, por cierto, este que *ESTÁ* aquí es venezolano (cb1ma.87)
 - b) uno aquí *TIENE* pocas oportunidades (cc1ma.87)

2.- Obregón (1995) argumenta que en estos casos no hay función temporal, ya que estos verbos son usados como muletillas o marcadores interaccionales, los cuales se caracterizan por tener un carácter reiterativo en el habla dialogada y por no tener función temporal específica. Sin embargo, cabe aclarar que se toman en cuenta así en este estudio por referirse al acto de la enunciación.

Presente actual durativo (PAD)

En este valor Moreno de Alba (1978:21) incluye los verbos en presente de indicativo que “enuncian acciones o -sobre todo- estados ininterrumpidos, que tienen su inicio en el pasado y pueden continuar en el futuro, con la única condición de que coincidan en *forma actual* con el momento en que se habla”. El empleo de cierto tipo de verbo condiciona a este valor, por ejemplo:

- ❖ / Verbo *ser*/
 - a) Ese *ES* un romántico de las...de la profesión (cc3mb.87)
 - b) Lo que pasa *ES* que uno toma de vez en cuando (cb3mb.87)

- ❖ /Verbos de modo de acción imperfectivo-durativa (p.e., **estar, tener, existir, conocer, llamarse, haber,** etc.)/
 - a) En todos los pueblitos **HAY** una casa de esas sindical ¿no? del partido (ca1mb.87)
 - b) ellos ya **TIENEN** marcado su sello (ca1mb.87)
- ❖ /Verbos de modo de acción perfectivo y con significado relativamente continuo (p.e., **dar, llevar, venir, ir, gustar, vivir,** etc.) /
 - a) me **DA** mucha emoción cuando los veo bajar (cb1fa.87)
 - b) a mí me **GUSTA** hacer deporte (ca1mb.87)

Presente habitual (PHT):

Este valor se diferencia del anterior porque refiere acciones o procesos repetitivos dentro de un espacio temporal variable. Implica reiteración de estados o, sobre todo, de acciones que tienen su origen en el pretérito y son prolongables al futuro, es decir, expresa acciones discontinuas. Según el modo de acción en el presente habitual se clasifican los verbos en:

- ❖ /Verbos de modo perfectivo, como dar, venir, decir, etc./
 - a) ellos **HACEN** mucho vidrio, porcelana... (ca1mb.87)
 - b) yo **VENGO** mucho para acá (ca5fa.87)
- ❖ /Verbos de modo de imperfectivo aspectualmente iterativos debido al contexto, como **estar, tener, ser,** etc./
 - a) y dicen a las siete y a las siete **ESTÁ** despegando el avión (ca1mb.87)
 - b) ellos **TIENEN** siempre algo que hacer (cc3fb.87)
- ❖ /Expresiones de carácter impersonal con verbos **decir, contar** y sus semejantes que adquieren valor iterativo/
 - a) Pero tú ves calles malas y huecos por todos lados, aunque aquí **DICEN** que en Caracas hay un hueco en las carreteras pero allá lo que son cráteres (cb3mb.87)

b) usted sabe que uno nace es para vivir en pareja como *DICEN* ahora (ca3fb.87)

Presente intemporal (PI):

El presente puede emplearse con este valor cuando enuncia una “verdad universal”. Según Moreno de Alba (1978: 27), “en este tipo de expresiones es donde esta forma verbal se presenta como la menos marcada del sistema, porque no es presente, no es pretérita, no es futura, o, si se quiere, es a la vez pretérita, presente y futura”. En este valor las expresiones no hacen referencia a sujetos determinados tampoco se alude a una época específica. Dependiendo del tipo de verbo que se usa en el predicado, se distinguen dos tipos de oraciones:

- ❖ /Intemporales actuales con el verbo ser y otros verbos como núcleos de predicado/
 - a) en verano como el día *ES* mucho más largo, entonces sí salíamos en la noche (ca5fb.87)
 - b) A todos los hombres nos *GUSTA* vivir una vida cómoda (cb3mb.87)
- ❖ /Intemporales habituales que aluden a sucesos repetibles, no continuos/
 - a) Y así uno va que, bueno, lo que se *QUIERE* se *BUSCA* (cc5fb.87)

Presente histórico o con valor pretérito (PH):

Con este valor el verbo en presente enuncia hechos pasados, y los aproxima al momento de la elocución. Además, expresa acciones situadas en el pasado que no llegan a realizarse. Los verbos con valor de presente histórico se designan:

- ❖ /Acciones retrospectivas/
 - a) mamá se *DEVUELVE* (devolvió) para recoger la casa, las cosas y creo que la casa se alquiló (cb1fb.87)
 - b) Entonces cuando *CAE* (cayó) Pérez Jiménez, no sé al cuanto tiempo papá se *VA* (fue) para Nueva York (cb1fb.87)

- ❖ Actualización de hechos pasados con el verbo *decir* y semejantes/
 - a) yo tengo un amigo que es hijo de militar y me dice (*dijo*) que la corrupción es impresionante (ca1mb.87)
- ❖ /Narraciones de relatos con verbos en presente/
 - a) Se *TRATA* de una cosa que *VIENE* (vino) del...cielo y...*CAE* (cayó) en la tierra y ellos *VAN* (fueron) pa' esa Amazonas a cuidar los...compañeros que *ESTÁN* (estaban) presos pero ¡qué va! (cb5ma.87)
 - b) (...) lo que se *CONSIGUEN* (consiguieron) es (fue) con ese bicho y...*QUEDA* (quedó) uno sólo, que siempre *ES* (era) el muchacho (cb5ma.87)
- ❖ /Acciones de conato/
 - a) por poco *QUEDO* (quedé) en ese trabajo (cb3fa.87)

Presente prospectivo o con valor futuro (PF):

Este valor expresa acciones del futuro que el hablante trata de aproximar a un momento venidero. “Las acciones se siguen indicando como futuro pero la forma del presente le añade una resolución, convicción o seguridad actual de que el hecho ocurrirá” (Bello 1977: 221). Con este valor encontramos situaciones no comenzadas que han de cumplirse en el futuro con un matiz de obligatoriedad que expresa peticiones, amenazas, advertencias, súplicas o instrucciones. Habitualmente, se acompaña de referencias temporales futuras, tales como adverbios o locuciones de tiempo. Este valor está representado de la siguiente manera:

- ❖ /Futuros actualizados en presente/
 - a) el mes próximo *TIENEN* (tendrán) a los morochos (cb1fa.87)
 - b) yo *VOY A ESTUDIAR* (estudiaré) Derecho (ca1mb.87)³

3.- Cabe destacar que en el ejemplo (1b), el presente denota hechos todavía no ocurridos, pero cuyo cumplimiento se espera con seguridad en el porvenir. Se emplea la perífrasis verbal *ir a + infinitivo*, la cual se conoce como futuro perifrástico. Según Sedano (1994: 238), esta forma ha desplazado al futuro simple pues se suele usar para indicar inmediatez, certeza, y se asocia con una actitud de seguridad del hablante, por el contrario, el futuro simple se emplea para señalar una acción que tendrá lugar en un futuro lejano y, además, indica incertidumbre, es decir, esta forma se usa cuando el hablante no tiene la certeza de que la acción enunciada por el verbo ocurrirá.

- ❖ /Presente en cláusulas condicionales/
 - a) pero si *LLEGO* estoy seguro que me *VOY A ACORDAR* (acordaré) de todos ellos (ca1mb.87)
 - b) Si *JUEGA* aquí en Caracas, *VIENEN* (vendrán) todos los de La Guaira y *VIENEN* (vendrán) todos los de Caracas (cb5ma.87)
- ❖ /Presente de mandato o con valor de imperativo/
 - a) se lo llevaron porque eso eran todos un (...) a mí me sacaron de aquí y me pasaron pa' otra casa de allá, de al frente. No un allanamiento pero te *SALES* de la casa porque vamos a caer a la casa a tiros (cb5fa.87)
 - b) las que trabajaban ahí me decían: “ven mañana, no *FALTES* porque...creo que te van a dar el trabajo” (ca5mb.87)

Presente por el copretérito (PC):

Este valor se refiere al uso del presente de indicativo en lugar del copretérito de acuerdo con las exigencias del contexto.

- a) Mujeres, todas *ESTÁN TAPADAS* (estaban) porque nada más la puede ver el esposo (ca1mb.87)
- b) se iban a ir porque ese protocolo *ES* (era) impresionante (ca1mb.87)

Presente por el presente de subjuntivo (PPS):

En este caso hay un cambio modal del presente de indicativo al presente de subjuntivo.

- a) no es que *ESTÁN* (estén), bueno, con malas mañas, ni mucho menos, todos bien criados (cc5fb.87)
- b) Nosotros también siempre hacemos reuniones entre los hermanos para...lo que *VAMOS A RESOLVER* (vayamos a resolver) ¿ves? (ca5fb.87)

Verbos en presente sin valor temporal (SVT):

El presente posee este valor cuando ha perdido su función verbal y temporal, y pasa a funcionar como marcador, expresión fija o como muletilla discursiva⁴. Los verbos más empleados con este valor son:

- ❖ /Verbo ser (p.e., *así es que, es que, es más*), *saber* (p.e., *qué sé yo y no sé que*), e *ir* (p.e., *¡que va!*)
 - a) ¿A pero **ES** que yo no sé dónde queda El Silencio? (cb3fa.87)
 - b) yo conozco tus fiebres, **NO SÉ QUE**, y tú fumas, no sé que, y pa' que y tal (cb3mb.87)
 - c) y la policía no intervenía **¡QUE VA!** cuando la policía venía ya se habían ido (cb5fa.87)

4.- Estas expresiones conjuntivas pueden omitirse sin que la oración pierda su sentido relativo (Cf. Moreno de Alba, 1978: 24).

5.- Cf. Bentivoglio y Sedano, 1993.

Metodología

Muestra

La muestra empleada consta de dieciocho (18) entrevistas de estilo informal-cuidado pertenecientes al *Corpus Sociolingüístico Caracas* de 1987, del Instituto de Filología “Andrés Bello” de la Universidad Central de Venezuela⁵. Para este estudio los hablantes fueron distribuidos de la siguiente manera: 6 hablantes de cada grupo etario (A: 14-29 años; B: 30-45 años; C: 46 y 60 años); 9 hablantes de cada sexo (hombres y mujeres), y 6 hablantes de cada nivel socioeconómico (alto, medio y bajo). Debido al propósito de este estudio, ninguna de estas variables extralingüísticas se tomó en cuenta.

Selección de las cláusulas

Se extrajeron del corpus seleccionado todas las cláusulas en las que aparecía una forma verbal conjugada, tanto en presente de indicativo como en las demás formas del sistema verbal.

Parámetros lingüísticos

Tipo de forma verbal:

Forma simple (a) y perífrasis verbal con verbo auxiliar conjugado en presente (b).

- a) Ella *SE DISTRAE* con su cerámica, y su cosa ¿no? (cb1mb.87)
- b) Te *ESTOY HABLANDO* de los años '68, '69, '60 (cb3mb.87)

Persona y número:

1ª, 2ª y 3ª persona del singular y 1ª y 3ª persona del plural.

- a) hay que empezar con los jóvenes, me imagino yo (ca1mb.87)
- b) la pasamos bien pero en realidad nosotros nos divertimos (ca5fb.87)

Tipo de verbo: estativos y dinámicos.

A) Verbos estativos: según Miguel (1999: 3012), estos verbos expresan estados, no acciones, es decir, “un estado es un evento que no ocurre sino que se da [...] está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante un período de tiempo en el que se da, puesto que no avanza”. Por su parte, Sedano (1999: 227) dice que los verbos estativos “son los que representan una situación que puede prolongarse ilimitadamente sin recurrir a ningún tipo de energía”. Según los trabajos de Quirk *et al* ii (1976) y Sedano (1999), los verbos estativos se subdividen en tres tipos⁶, a saber: verbos de percepción inerte (p.e., *ver, querer, amar, gustar, suponer, oír*, etc.), verbos de conocimiento (p.e., *creer, pensar, recordar, saber, entender*, etc.) y verbos relacionales (p.e., *ser, estar, tener, parecer, existir*, etc.)

6.- Cabe resaltar que en la propuesta de los autores antes mencionados aparecen sólo dos subdivisiones de los verbos estativos; en este estudio se consideró separar los verbos de “percepción inerte” de los de “conocimiento”, ya que ciertos verbos en presente de indicativo conllevan a un determinado valor semántico.

Además, existen algunos verbos estativos que por su significado ambiguo no caben dentro de la clasificación expuesta, por ello se abrirá la categoría ‘Otros’, para la respectiva codificación reservada con el fin de agrupar verbos como los de los ejemplos siguientes: (...) Pero eso no significa que no sea de alta costura (ca3fb.87); (...) yo prefiero hacer otra cosa y me evado (ca3fb.87).

- a) Y ahorita *ESTOY* en quinto año (ca1mb.87)
 b) yo *CREO* que esa fue la mejor manera de disfrutarlo (ca1mb.87)
- B) Verbos dinámicos: conforme a Miguel (1999: 3018), los verbos dinámicos expresan eventos que implican cambios, es decir, “un evento dinámico, por el contrario de estado, es un evento que ocurre efectivamente y que, mientras ocurre, cambia o progresa en el tiempo [...] el evento en cuestión implica un cambio hacia un estado o un lugar”. Sedano (1999: 226) los define como verbos “de duración limitada, y para que la actividad que ellos representan pueda realizarse se necesita un continuo aporte de energía”. Según Quirk *et alii* (1976) y Sedano (1999) los verbos dinámicos se subdividen en seis tipos, a saber: verbos de actividad (p.e., *trabajar, escribir, aprender, nadar, hacer*, etc.), verbos que refieren al acto de enunciación (p.e., *decir, hablar, repetir, explicar, contar*, etc.), verbos de proceso (p.e., *cambiar, madurar, crecer, transformar, pasar*, etc.), verbos de sensación corporal (p.e., *sentir, doler, palpar, percibir*, etc.), verbos de eventos de transición (p.e., *morir, andar, caminar, venir, ir, salir*, etc.) y verbos de acciones momentáneas (p.e., *saltar, golpear, brincar, quebrar, patear*, etc.)
- a) por lo menos le *DICEN* a uno, o sea, lo que ellos quieran (ca1mb.87)
 b) yo *SALGO* de clases y *VENGO* con el bebé (ca1fb.87)

Presencia o ausencia de expresión temporal:

Las relaciones temporales pueden ser de anterioridad (*ayer, anoche, en aquel entonces, en ese momento*, etc., que se refieren al pasado), de simultaneidad (*ahora, hoy, en este momento, hoy en día*, etc., que expresan una situación que se hace u ocurre en el presente), de continuidad (*siempre, nunca, jamás, cuando, todos los días*, etc., que expresan acciones sin interrupción en el tiempo o habituales) y de posterioridad (*mañana, después, la próxima vez, el año que viene*, etc., que expresan una situación que sucede después en el tiempo, se refiere al futuro), pues éstas determinan la relación entre el punto de referencia (origen) y el hecho.

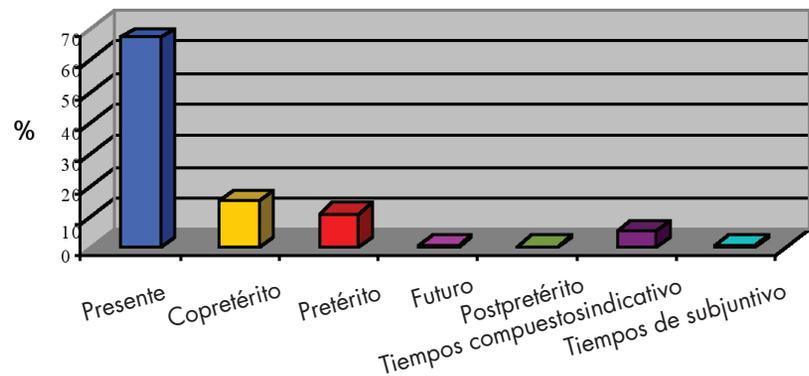
- a) En *ESA ÉPOCA* de los once, o trece, que uno *QUIERE* tener amigos, no los tenía (cb5ma.87) /anterioridad/
 b) Más *JUEGAN* mis hijos *ahora* en carnaval con agua de lo que yo jugaba (cb1fb.87) /simultaneidad/
 c) *Todos los días* *CAMBIAS* (ca1fb.87) /continuidad/
 d) A okey, entonces te *ESPERO* *mañana*, tienes una entrevista (cb3fa.87) /posterioridad/
 e) las novelas venezolanas *SON* muy dañinas (cc1mb.87) /sin expresión temporal/

Resultados del análisis

Frecuencia de uso del presente de indicativo ante los demás tiempos verbales

La forma verbal más usada en la muestra es el presente de indicativo (67%), porque tiene la posibilidad de ampliar la zona temporal, cambiar de significado y sustituir a las demás formas verbales. Como se ilustra en el gráfico 1, el copretérito (15%) es también común en los hablantes porque expresa acciones durativas y continuas en el presente; el resto de las formas verbales registradas tuvieron una menor frecuencia.

GRÁFICO 1.
FRECUENCIA DE USO DEL PRESENTE INDICATIVO
Y LAS DEMÁS FORMAS VERBALES



FUENTE: SOLÓRZANO 2005.

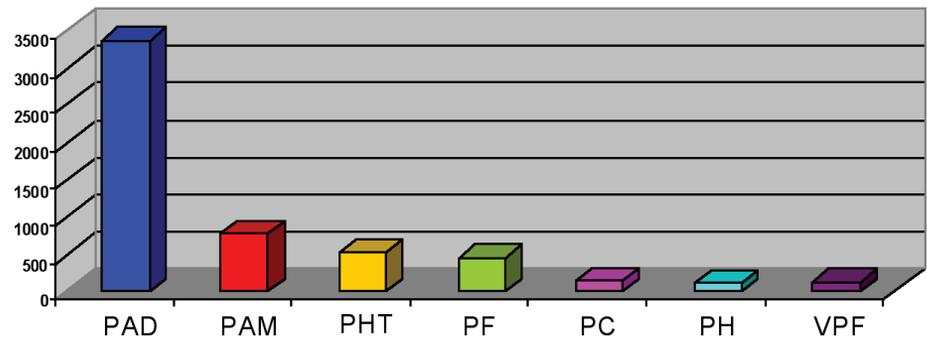
Frecuencia de uso de los valores del presente de indicativo

En la muestra estudiada se encontraron 5514 cláusulas en las que aparece un verbo en presente de indicativo, estos casos se clasificaron según el valor temporal de cada uno⁷. Como se observa en el gráfico 2, los valores con más frecuencia de uso son, en orden descendente, el presente actual durativo (PAD) con un 61%, seguido del presente actual momentáneo (PAM) con un 14%, y del presente habitual (PHT) con un 10%. Estos tres valores representan, por lo general, el enfoque de una acción simultánea al momento de la enunciación, es decir, su referencia temporal alude al presente. En cuanto a los valores restantes, su frecuencia de uso es menor y constituyen en conjunto un 15% del total de la muestra.

7.- Los valores: presente de indicativo sin valor temporal (SVT), presente de indicativo por el presente de subjuntivo (PPS) y presente intemporal (PI), se presentan agrupados en una categoría única denominada valores de poca frecuencia (VPF), pues en general se registraron muy pocos casos.

GRÁFICO 2.
DISTRIBUCIÓN DE LOS VALORES
DEL PRESENTE DE INDICATIVO

FUENTE: SOLÓRZANO 2005.

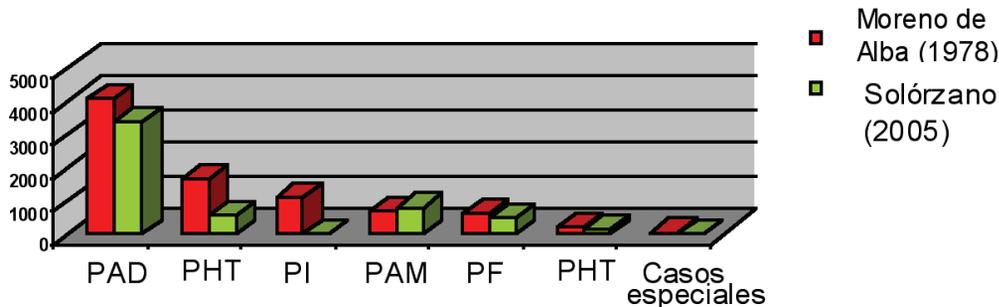


Comparación con el estudio de Moreno de Alba (1978)

En el gráfico anterior se observa que, en ambos estudios, a pesar de la diferencia en el número de casos (8355 en Moreno de Alba, y 5514 en Solórzano) y el empleo de metodologías distintas, existe una misma tendencia en el uso de los valores que indican una acción simultánea al momento del habla, los cuales son: presente actual durativo, presente habitual y presente actual momentáneo.

GRÁFICO 3.

VALORES DEL PRESENTE DE INDICATIVO EN MORENO DE ALBA (1978) Y SOLÓRZANO (2005)



FUENTE: SOLÓRZANO 2005.

Variables sintáctico-semánticas correlacionadas con los valores del presente de indicativo

En el siguiente cuadro se presentan los resultados generales para cada uno de los valores del presente de indicativo correlacionado con las cuatro variables sintácticas y semánticas.

CUADRO I. CORRELACIÓN DE VARIABLES

Variables sintáctico- semánticas	Valores del presente de indicativo														Total	
	PDA		PAM		PHT		PF		PC		PH		VPF			
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Forma verbal																
Simple	2990 ¹	88,91	749	96,03	490	91,93	187	41,46	130	90,28	115	96,64	119	95,97	4780	86,69
Perífrasis verbal	373	11,09	31	3,97	43	8,07	264	58,54	14	9,72	4	3,36	5	4,03	734	13,31
Persona y Número																
1ª singular	585	17,40	444	56,92	113	21,20	140	31,04	11	7,64	38	31,93	29	23,39	1360	24,66
2ª singular	195	5,08	268	34,36	35	6,57	56	12,42	13	9,03	—	—	7	5,65	574	10,41
3ª singular	2003	59,56	61	7,82	188	35,27	131	24,05	86	59,72	65	54,62	85	68,55	2620	47,52
1ª plural	98	2,91	3	0,38	26	4,88	62	13,75	2	1,39	6	5,04	2	1,61	199	3,61
3ª plural	482	14,33	4	0,51	171	32,08	61	13,53	32	22,22	10	8,40	1	0,81	761	13,81
Tipo de verbo																
Estativos	2677	79,60	641	82,18	131	24,58	142	31,49	94	65,28	41	34,45	100	80,65	3826	69,38
Dinámicos	686	20,40	138	17,69	402	75,42	309	68,51	50	34,72	78	65,55	24	19,35	1688	30,61
Presencia de expresión temporal																
Anterioridad	19	0,56	13	1,66	8	1,50	3	0,67	3	2,08	8	6,72	—	—	54	0,98
Simultaneidad	216	6,42	17	2,18	27	5,07	22	4,88	2	1,39	—	—	3	2,42	287	5,20
Continuidad	104	3,09	17	2,18	96	18,01	18	3,99	8	5,56	15	12,60	5	4,03	263	4,75
Posterioridad	19	0,56	4	0,51	8	1,50	27	5,99	—	—	3	2,52	—	—	61	1,11
Sin expresión temporal	3005	89,35	729	93,46	394	73,92	381	84,48	131	90,97	93	78,15	116	93,55	4849	87,94
Total	3363	61,00	780	14,15	533	9,67	451	8,18	144	2,61	119	2,16	124	2,25	5514	100

En la mayoría de los valores del presente de indicativo se suelen usar la forma simple (86,69%), era de esperarse, ya que la forma verbal analizada es un tiempo simple. Sin embargo, en el presente con valor de futuro (PF), las construcciones perifrásticas son más comunes (58,54%) y son del tipo ir a + infinitivo, las cuales se conocen como futuro perifrástico. También están las perífrasis de gerundio con verbo 'estar', pues este verbo auxiliar tiene un significado peculiar, ya que puede variar según el valor de presente que posea: extensivo y durativo en el tiempo (PAD); puntual (PAM) y reiterativo (PH).

La persona y número más común es la tercera persona del singular (47,52%), para enunciar acciones directas al momento de la elocución. En los valores VPF se suele usar con el verbo ser como

muletilla o marcadores interaccionales, como por ejemplo: es más, es que, es decir, etc. También, la primera persona del singular es frecuente (24,66%), específicamente en el valor PAM, para designar acciones puntuales.

Los tipos de verbos más registrados son los estativos (69,38%), con el valor PAM suelen interpretarse puntuales en algunos casos, dependiendo del contexto donde aparezcan, y con el valor PAD cambian su significación de estado invariable a continuo y durativo. Además, se caracterizan por describir acciones, calificar a personas, y, además, sirven de enlace de oraciones, como en el caso del valor presente por copretérito (PC). Los verbos dinámicos (30,61%) suelen expresar acciones de poca duración, coincidentes con el momento de enunciación, incluso, como sucede en el valor PAM. Además, con el valor de PHT indican la sucesión o iteración de acciones en un momento dado otorgada por el adverbio o expresión de tiempo que las acompañan, y con el valor de PF designan en ciertas ocasiones un cambio o paso de un estado anterior a uno posterior; es decir, designan eventos de transición.

La ausencia de expresión temporal en todos los valores analizados (87,94%) se debe a la secuencia textual y por el uso de algunos verbos en presente que tienen implícito en su significado una temporalidad sin recurrir a ningún modificador, tal es el caso del valor PAM que por su carácter puntal son acciones de poca duración que forzosamente no admiten un modificador de tiempo. Sin embargo, las expresiones más frecuentes son las que indican simultaneidad y continuidad, ya que ambas coinciden con el momento de la elocución.

Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que el presente de indicativo es una forma verbal que abarca una dimensión temporal muy amplia que le permite al hablante referirse a eventos o acciones que no coinciden con el acto de la enunciación. Esta característica le permite admitir diferentes valores semánticos, contrarios al que posee e incluso, en cierta manera, sustituye a las demás formas que componen el paradigma verbal.

Los parámetros sintácticos- semánticos estudiados, como el tipo de forma verbal, la persona y número, el tipo de verbo y la presencia o ausencia de expresión temporal desempeñan un papel fundamental en las investigaciones de este tipo, puesto que se pudo comprobar que no sólo el significado mismo de un verbo conjugado en presente de indicativo condiciona la presencia de los valores temporales, sino que existen factores que se asocian a cada uno de ellos para determinarlos. Es importante señalar que las demás formas verbales también poseen diversos valores secundarios que ameritarían un estudio de mayor alcance, para así, crear una descripción detallada del sistema verbal en el español hablado de Venezuela.

Referencias

- BÁEZ, G. E. (2000). Los valores del presente de indicativo: una revisión. *Anuario de Letras*, 38, 67-95.
- BARAN, H. (2000). *Frecuencia y usos de las formas verbales en hablantes de Caracas. Comparación con otras ciudades hispanoamericanas*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Lingüística. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- BELLO A. Y RUFINO J. C. (1977). *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Sopena, (1 ed. de A. Bello, 1847).
- BENTIVOGLIO, P. Y MERCEDES SEDANO. (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística* 8,3-35.
- GILI GAYA, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- LEDEZMA, M. DE Y LUIS BARRERA LINARES. (1985). Algunos fenómenos morfosintácticos del habla de Venezuela. *Letras* 43. 195-97, 214-15. Caracas: IUPC.
- MORENO DE ALBA, J. G. (1978). *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: Universidad Autónoma de México.
- OBREGÓN MUÑOZ, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- QUIRK, R., SYDNEY GREENBAUM, GEOFFREY LEECH Y JAN SVARTVIK. (1976). *A grammar of contemporary English*. London: Longman Group Limited.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1931). *Gramática de la lengua española*. Nueva edición reformada. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ROJO, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba* 1, 68-149.
- ROJO, G. Y ALEXANDRE VEIGA.(1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (Coords.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. II, capítulo 44. Madrid: Espasa-Calpe.
- SEDANO, M. (1994). El futuro morfológico y la expresión ir a + infinitivo en el español hablado de Venezuela. *Verba* 21, 225-40.

- _____ (1999). ¿Qué verbos pueden usarse en gerundio dentro de las perífrasis progresivas con el auxiliar estar? En Amparo Morales, J. Cardona, H. López Morales y E. Forasteri (Eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero*, 613-28. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- SOLÓRZANO, T. (2005). *Valores y usos del presente de indicativo en el español hablado en Caracas*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Letras. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- VEIGA, A. (1987). El presente histórico como hecho del sistema verbal. *Verba* 14, 169-216.

IX Jornadas de Investigación
Humanística y Educativa
2006

Psicología

*Los desafíos
de la cultura
y la investigación*

RESUMEN

La presente investigación describe las características del grupo de personas que aspiraron ingresar a la Facultad en el año 2000, a partir de los datos provistos por la Comisión Técnica de Admisión, ente coordinador de este proceso. La Comisión, basándose en la Teoría de las Competencias de Mc Clelland, evaluó un total de 8.405 personas mediante una batería de pruebas que consideraron sus competencias técnicas y genéricas; los aspirantes adicionalmente completaron un instrumento que recogió información sociodemográfica. Las variables analizadas fueron Cultura, Razonamiento, Uso del lenguaje, Asertividad, Autodominio, Autoestima, Interés por el aprendizaje, Locus de control, Motivación, Neuroticismo, Perseverancia, Paranoia y Psicopatía. Los datos fueron sometidos a análisis multivariado a través del SPAD 4.5 y del SPSS 10.0, aplicando un Análisis de Componentes Principales (ACP), el cual reportó la conformación de tres factores que explican el 63,52% de la varianza: *Estabilidad Emocional*, *Aptitudes y Alteración Psicológica*. Con base en dichos factores, se ejecutó un Análisis Jerárquico de Conglomerados (AJC) que permitió identificar una tipología de los aspirantes tomando en cuenta –además de las ya indicadas– variables académicas y sociodemográficas. El árbol jerárquico dio cuenta de la conformación de 3 grupos, cada uno de ellos con un alto grado de homogeneidad interna y bien diferenciados entre sí.

PALABRAS CLAVE: ADMISIÓN, COMPONENTES PRINCIPALES, ANÁLISIS JERÁRQUICO DE CONGLOMERADOS

ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES Y ANÁLISIS JERÁRQUICO DE CONGLOMERADOS DE LAS VARIABLES EXAMINADAS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

LUISA LEZAMA

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
luisalezama@yahoo.com

Marco referencial

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han tendido a mostrar que los factores exclusivamente intelectuales o aptitudinales son estimadores pobres del desempeño académico tanto a mediano como a largo plazo ya que sólo llegan a explicar aproximadamente el 25% de la varianza del rendimiento académico con lo cual se puede apreciar que queda un alto porcentaje sin explicación.

Otros investigadores como Pozo (1996) y Castro y Casullo (2002) reportan la existencia de gran cantidad de trabajos que ponen de manifiesto la importancia de factores no intelectivos en la explicación de la variabilidad del rendimiento, enfatizando la importancia de variables como la motivación, la personalidad y variables cognitivas como el locus de control, entre otras.

En virtud del conocimiento anterior, los investigadores del área educativa y los docentes en ejercicio suelen estar de acuerdo con que el rendimiento académico es un fenómeno multicausado, en el cual se combinan de manera compleja variables aptitudinales, de personalidad e incluso sociodemográficas. Tal combinación permitiría explicar y eventualmente estimar la variable rendimiento, así como responder preguntas tales como ¿cuáles son las características que debe tener un estudiante para lograr éxito académico? o ¿qué variables explican el fracaso en la universidad?, y mejor aún identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes para introducir un plan de acción para mejorar su ejecución.

Con estas ideas en mente se decidió emprender una investigación eminentemente descriptiva para conocer las características sociodemográficas, de personalidad y las habilidades de los aspirantes a ingresar a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (FH y E-UCV) en el año 2000, para posteriormente efectuar un seguimiento del tránsito por la carrera de las personas que hayan sido admitidas. Lo anterior refleja que este reporte de investigación representa la primera parte de un proyecto más amplio que se desarrollará a manera de investigación de cohortes.

Según Eysenck (1995) el estudio de cualquier fenómeno psicológico se puede abordar mediante 1) procesos de introspección que permiten formular premisas generales que algunos consideran parte del campo de la filosofía; y, 2) a través del análisis de hechos empíricos tratados mediante técnicas estadísticas univariadas o multivariadas. Este último abordaje es el empleado en la presente investigación, en la cual se busca explorar las características aptitudinales, sociodemográficas y de personalidad de los aspirantes a cursar estudios en la (FHyE-UCV).

Las variables comprometidas en este estudio atendieron a aquellas examinadas en la Prueba Interna de Admisión, que se fundamenta en la propuesta de competencias de MacClelland (1973), quien clasifica las competencias en técnicas y genéricas. De ahí que la Bateria administrada incluya tres pruebas que examinan competencias técnicas, a saber Cultura General, Uso del Lenguaje y Razonamiento y una prueba que examina competencias genéricas explorando variables de personalidad y cognitivas como lo son Asertividad, Autodominio, Autoestima, Interés por el aprendizaje, Locus de control, Motivación, Neuroticismo, Perseverancia, Paranoia y Psicopatía. Adicionalmente, se incluyen en el análisis variables sociodemográficas como género, edad y tipo de institución donde se graduó de bachiller, con la idea esencial de explorar las características más resaltantes de los aspirantes a estudiar en la FHyE-UCV, buscando una descripción detallada del grupo con miras a posteriores evaluaciones del rendimiento.

Método

Participaron en este estudio las 8.405 personas que presentaron la Prueba de Admisión, el 73% de ellos eran de género femenino y el 27 % de género masculino. El grupo mostró edades comprendidas entre 16 y 56 años para una media atarea de 19 años. La mayoría (78%) procedían del área metropolitana y se graduaron como bachilleres en colegios públicos (66%).

La Prueba de Admisión fue aplicada dentro de las aulas de la Universidad por docentes y estudiantes de la Facultad previamente entrenados, tuvo una duración total de tres horas y se corrigió a través de lectora óptica. La sección que examina las competencias genéricas estuvo conformada por items de alto nivel de dificultad, de elección múltiple de respuesta correcta; y, la sección que evaluó las competencias genéricas estuvo conformada por reactivos respondidos como si o no, lo cual no suponía respuestas correctas sino que permitía describir un patrón habitual de comportamiento. Estos instrumentos fueron sometidos a un procesamiento psicométrico cuidadoso, lo cual habla a favor de su calidad técnica. También se aplicó una hoja de recolección de datos sociodemográficos.

Una vez administrados y calificados los instrumentos, los datos fueron sometidos a un análisis multivariado a través del Signaling Pathway Database (SPAD 4.5) y del Statistical Product and Service Solutions (SPSS 10.0), aplicando un Análisis de Componentes Principales (ACP) y con base en sus resultados se ejecutó un Análisis Jerárquico de Conglomerados (AJC), que permitió identificar una tipología de los aspirantes. Para realizar estos procesos no se requirió partir de un modelo inicial, ni considerar algunas variables como dependientes o independientes, pero sí que estuvieran correlacionadas entre ellas.

Es necesario señalar aquí, siguiendo a García y Alonso (2001), que los análisis de componentes principales y jerárquico de conglomerados permiten reducir la información de un conjunto de variables originales en un conjunto menor de componentes o factores y en atención a ellos identificar grupos de personas que comparten características comunes, lo cual provee la posibilidad de describir

-en este caso- grandes grupos de personas en torno de las cuales se dispone de muchas variables de interés. Lo anterior se ajusta al presente caso, ya que se pretende explorar la forma como muchas variables (trece en total) caracterizaba a un grupo de 8.405 personas.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, el análisis de componentes principales es una técnica multivariante que sintetiza un gran conjunto de datos, al identificar estructuras de interdependencia entre ellos que permiten crear nuevas variables como función lineal de las originales. En este caso, se efectuó una primera corrida de datos con las trece variables examinadas por la Batería de Admisión, encontrándose una solución que explicaba poco la varianza total. La evaluación sugirió sustraer las variables autodominio y autoestima ya que cargaban negativo en varios componentes y a demás su presencia reducía las correlaciones del resto de variables con los componentes. Así, como se muestra en Tabla N° 1 se logró la formación de tres componentes con autovalores mayores de 1 que explicaban el 63,52% de la variabilidad total.

TABLA No. 1
COMPONENTES DE LA
SOLUCIÓN CON SUS
RESPECTIVOS

VALEURS PROPRES
APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 11.0000
SOMME DES VALEURS PROPRES 11.0000
HISTOGRAMME DES 11 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMJLE	
1	3.9246	35.68	35.68	*****
2	1.8242	16.58	52.26	*****
3	1.2439	11.31	63.57	*****
4	0.7312	6.65	70.22	*****
5	0.6448	5.86	76.08	*****
6	0.5908	5.37	81.45	*****
7	0.4733	4.30	85.75	*****
8	0.4620	4.20	89.95	*****
9	0.4173	3.79	93.75	*****
10	0.3579	3.25	97.00	*****
11	0.3300	3.00	100.00	*****

Los componentes fueron identificados a través de un análisis de componentes principales con rotación varimax, que permitiera determinar el peso de cada una de las variables en ellos. Este procedimiento consiste en realizar un giro de los ejes de ordenadas de los componentes respecto de las variables, para que las correlaciones entre ellas arrojen valores muy grandes (ceranos a uno) (Hair, Anderson, Tathan y Black, 1999).

Se asignó a un mismo componente las variables con carga superior a 0.30, como se aprecia en la Tabla N° 2. A partir de ésta, se puede observar que son altas las cargas de cada una de las variables en los componentes respectivos.

TABLA NO. 2
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Método de extracción: Análisis de componentes principales
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

	COMPONENTE		
	1	2	3
LOCUS	.771		
APRENDIZ	.703		
ASERTIV	.686		
PERSEVR	.672		
PARANOI		.870	
PSICOP		.764	
LENGUAJE			.855
CULTURA			.816
RAZONAM			.770

Fue identificado un primer componente, al cual se le asignó el nombre de **Estabilidad Emocional**, conformado por las variables Locus de control, Asertividad, Interés por el aprendizaje, Motivación y Perseverancia. Un segundo componente, denominado **Alteración Psicológica**, congregó a las variables Neuroticismo, Paranoia y Psicopatía y finalmente. Un tercer componente que se designó con el nombre de **Aptitudes**, quedó conformado por las variables Cultura General, Uso del lenguaje y Razonamiento.

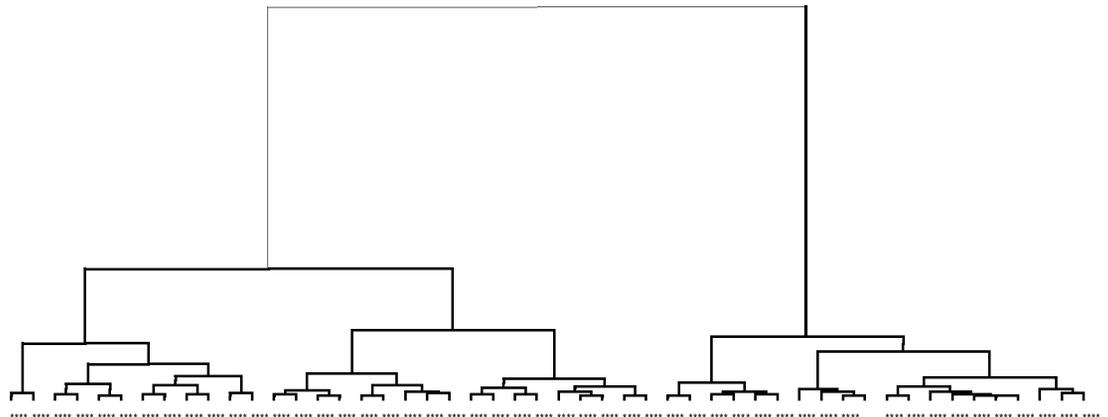
Con base en los tres componentes mencionados, se procedió a efectuar el análisis de conglomerados jerárquico, cuyo propósito fue agrupar las observaciones de forma que los datos fueran muy homogéneos dentro de los grupos (mínima varianza) y que éstos fueran lo más heterogéneos entre sí (máxima varianza). La técnica empleada comienza considerando cada observación como un conglomerado y progresivamente va conformando grupos de los elementos más similares.

Adicional a los tres componentes mencionados (*estabilidad emocional, alteración psicológica y aptitudes*) que actuaron como definidores de los conglomerados, se introdujeron en el análisis, sólo como ilustrativas, las variables sociodemográficas: género, motivo de selección de la carrera, ocupación del padre, ocupación de la madre, fuente de ingreso familiar, tipo de vivienda, situación de tenencia de la vivienda, estado civil, situación laboral, tipo de instituto de educación media, tipo de bachillerato y especialidad del bachillerato.

El procesamiento de los datos dio cuenta de una representación como la que se presenta en la Figura N° 1. Considerando la estabilidad de los conglomerados se decidió trabajar con base en tres grupos, que se describen seguidamente.

FIGURA NO. 1
ÁRBOL JERÁRQUICO

Classification hierarchique directe



CONGLOMERADO 1: Incluye un total de 2.504 personas que comparten las siguientes características: obtienen puntajes altos en los componentes estabilidad emocional y aptitudes y puntajes bajos en el componente alteración psicológica. El padre y/o la madre son profesionales universitarios o ejecutivos; la fuente del ingreso familiar proviene de honorarios profesionales, habitan en una vivienda en óptimas condiciones y están trabajando actualmente. Se graduaron en una institución privada, cursaron un bachillerato regular y están interesados en cursar una carrera por interés propio.

CONGLOMERADO 2: Conformado por un total de 3.538 personas que comparten las siguientes características: puntuaciones altas en el componente estabilidad emocional y puntajes bajos tanto en el componente alteración psicológica como en el de aptitudes. Viven en una vivienda modesta, trabajan actualmente y la fuente de ingresos de la familia depende de un sueldo mensual. Se graduaron de bachilleres en institutos de educación pública, habiendo cursado bachillerato por parasistema.

CONGLOMERADO 3: Incluye un total de 2.363 personas que comparten las siguientes características: puntajes altos en los componentes alteración psicológica y bajos en los componentes estabilidad emocional y aptitudes. El padre es obrero especializado, la fuente del ingreso familiar es el salario, la madre es obrera especializada, el aspirante no trabaja actualmente y es soltero. Habitan en una vivienda modesta o en condiciones de hacinamiento, se graduaron de bachilleres en instituciones públicas y escogieron la carrera a la que aspiran ingresar por sugerencia de padres o amigos

Al observar el comportamiento de cada uno de estos conglomerados, es posible apreciar una diferenciación en términos del desempeño en las pruebas que miden atributos psicológicos (componentes 1 y 2) y en las aptitudinales (componente 3). Asimismo, es notoria la diferencia en relación con las variables de caracterización socio-demográfica, particularmente en lo atinente al nivel educativo de los padres, situación laboral, tipo de plantel de bachillerato y tipo de vivienda.

Conclusiones y recomendaciones

Las variables examinadas a través de la Prueba Interna de Admisión de la Facultad de Humanidades y Educación se ajustan a un modelo factorial de tres componentes claramente diferenciados entre ellos que tienen sentido teórico: *aptitudes, estabilidad emocional y alteración psicológica*. Los dos primeros componentes atañen a lo que pudiera pensarse está asociado con conductas que favorecen el rendimiento académico como se señala en investigaciones como la de Pintrich (1990). El último factor (alteración psicológica) podría afirmarse que es un factor que compite con el rendimiento aún cuando se acompañe con un alto desempeño aptitudinal, lo cual requiere de especial análisis dado a que la paranoia, la psicopatía y el neuroticismo no suelen ser variables tradicionalmente exploradas en el campo del desempeño académico.

Los aspirantes atendiendo los componentes aludidos conforman tres grupos homogéneos. Así se tiene un grupo con puntajes altos tanto en *aptitud* como en *estabilidad emocional*; otro con puntajes sobre el promedio sólo en las variables relacionadas con *estabilidad emocional* y un tercer grupo que puntúa alto en las variables comprometidas con *alteración psicológica*. Los resultados parecen sugerir que los factores favorecedores del aprendizaje están asociados al nivel socioeconómico; aunque tal afirmación es de cuidado en tanto aquí dichos datos no fueron recogidos a partir de un instrumento típico para recoger tal información (Graffar, por ejemplo). En tal sentido más investigación es necesaria.

Finalmente como recomendaciones se propone continuar esta investigación, llevando a cabo los siguientes estudios:

- ❖ Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los conglomerados en atención a las variables empleadas para describirlos
- ❖ Identificar a qué conglomerado pertenecen las personas admitidas.
- ❖ Efectuar estudios de seguimiento del rendimiento en la medida que progresan en la carrera

- ❖ Utilizar los componentes principales como variables independientes para análisis de regresión.
- ❖ Efectuar un análisis factorial considerando a las variables sociodemográficas.
- ❖ Conocer la constitución interna de los conglomerados en términos de las variables que los diferencian.
- ❖ Efectuar análisis utilizando los conglomerados como variables de clasificación, para facilitar la interpretación de las diferencias entre ellos.
- ❖ Contemplar dentro del análisis una variable que denote la condición de admitido a cada una de las Escuelas.

Referencias

- CASTRO, A. Y CASULLO, M. (2002) Predoectores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de psicología*, 18, 2, 247-259.
- EYSENCK, H. (1995) *Usos y abusos de la psicología*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- GARCÍA, C. Y ALONSO, R. (2001) *Análisis factorial de los componentes del ICP de la comunidad canaria*. Recuperado en Agosto de 2003 en <http://150.214.55.100/asepama/laspalmas2001/laspalmas/Doc013.pdf>
- HAIR, J., ANDERSON, R., TATHAN, R. & BLACK, C., (1999). *Análisis Multivariante*. (5ta Ed.). Madrid: Prentice Hall.
- MCCLELLAND, D. (1973). Testing for competent rather than for intelligence. *American Psychologist*. 28, 1-14
- POZO, I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- PINTRICH, P. (1990) An achievement goal theory perspectiva on issues in motivation terminology , theory, and research *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104

INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN LA ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN SEXUAL

GYSELL PLATA

AURA TAMPOA

VINCENZO RUSSOTTO

SALOMÉ ROSALES

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

gysell_p@hotmail.com

auratampo@hotmail.com

vincenzorussotto@hgmail.com

salome.rl@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación, estudió la influencia de estrategias motivacionales sobre la actitud hacia la educación sexual. Participaron 45 estudiantes de ambos sexos, de séptimo grado de bachillerato, en una institución pública, asignados aleatoriamente a dos grupos experimentales y un grupo control. Todos los participantes recibieron un manual sobre infecciones de transmisión sexual. Como estrategias motivacionales el grupo experimental 1 realizó un proyecto grupal, el 2 un cuento individual y el grupo control no realizó ninguna actividad. Se les aplicó una escala de actitud hacia la educación sexual. Se empleó ANOVA de una vía y Scheffé, encontrándose que realizar estrategias motivacionales contribuye a incrementar la actitud positiva hacia la educación sexual, con respecto a no realizar ninguna actividad.

PALABRAS CLAVE: ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN SEXUAL, ESTRATEGIA MOTIVACIONAL, PROYECTO GRUPAL, CUENTO, SEXUALIDAD, INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL.

Introducción

La sexualidad humana hace referencia a la condición psicológica, social y fisiológica que una persona desarrolla de acuerdo al género al cual pertenece; este proceso de individuación e identificación predetermina la forma de percibir el mundo, de establecer relaciones con los otros y de construir aspiraciones (Ruiz, 2003). Los estudiosos de la salud pública han conducido que el ser humano, para poder convivir armónicamente con el sistema que le rodea, debe estar sano, y esto se refiere no sólo a la ausencia de enfermedad sino por el contrario a la forma en la cual todos los ámbitos de la vida de un individuo (biológico, psicológico, social y espiritual) se encuentran interactuando de manera coherente.

Al extrapolar esta definición de salud al área específica de la sexualidad se puede decir que, de acuerdo a Àmbit Prevenciò (2006) la salud sexual se designa como la capacidad de disfrutar y adaptar el comportamiento instintivo y reproductivo en consonancia con una ética personal y de respeto al otro; esto está relacionado con la desmitificación de las falsas creencias, la liberación del miedo, de la vergüenza, la culpa y demás factores psicológicos que imposibilitan una respuesta sexual gratificante. Esta concepción de la salud sexual también incluye la prevención y el tratamiento de aquellas enfermedades o infecciones que pudiesen llegar a interferir en el logro de relaciones íntimas satisfactorias. Sin embargo, las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) son una problemática mundial creciente, que afecta la salud física y psicológica de los individuos, y requiere de soluciones urgentes.

Marco teórico

En Venezuela y el mundo, la problemática en torno a las ITS ha alcanzado cifras alarmantes. Según el Anuario de Mortalidad 2004, elaborado por el MSDS venezolano, el SIDA fue causante de 1.369 defunciones. Y con respecto al VPH, aunque los ginecólogos reportan que es uno de los principales motivos de consulta, se desconocen las cifras oficiales sobre el número de infectados en la nación.

Aunque esta situación requiere de acciones constantes de salud pública en todos los países, Krahé, Abraham y Scheinberger-Olwig (2005), sostienen que generalmente se desconoce la efectividad de los panfletos de educación para la salud creados para las campañas de prevención. Por ello, los investigadores realizaron un experimento para evaluar la influencia de una estrategia motivacional sumada a la presentación de información en un volante sobre educación sexual, en la actitud hacia el condón. El resultado fue que no hubo diferencias significativas entre el grupo que recibió un incentivo y el grupo que no. Los autores recomiendan comprobar otras estrategias motivacionales y otros medios de transmisión de información, así como el uso de una muestra con menor nivel cognoscitivo.

Por otra parte, Nilay Yavuz (2004) y Hallman (1975) sostienen que existen diversos tipos de estrategias para motivar a un grupo de personas para aprender una información. Entre ellas se puede mencionar la generación de proyectos en conjunto y las actividades de pensamiento creativo, como la creación de un cuento a partir de la presentación de un material previo.

Partiendo de lo anterior, en esta investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿influyen las estrategias motivacionales en la actitud hacia la educación sexual?

Método

- a) **VARIABLE INDEPENDIENTE:** Estrategias motivacionales.

Niveles: Proyecto grupal-Campaña publicitaria.

Actividad individual-Cuento.

Ausencia.

VARIABLE DEPENDIENTE: Actitud hacia la Educación sexual.

- b) **DISEÑO:** Dos grupos experimentales y un grupo control con post test.

(R) G1 X1 O2

(R) G2 X2 O4

(R) G3 ---- O5

- c) **PARTICIPANTES:** 45 jóvenes de 13 a 14 años de edad, de ambos sexos, estudiantes de séptimo grado de bachillerato, de la Escuela Básica Distrital “Ramón Pompilio Oropeza” asignados de forma aleatoria a los grupos y condiciones experimentales.

- d) **PROCEDIMIENTO:** Se procedió a la entrega y lectura de un manual sobre ITS, con una duración de 45 min. Luego se asignó a cada grupo experimental la estrategia motivacional correspondiente. Al grupo control no se le asignó ninguna tarea. Una vez culminada la actividad se aplicó la escala de actitud hacia la educación sexual.

Resultados:

A través del programa SPSS 10.0 se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos (Media, desviación típica, varianza) para cada una de las condiciones experimentales, seguidos del análisis de varianza (ANOVA de una vía), y la prueba post hoc Scheffé.

Para el grupo control Gc, la media de la prueba fue de 102.533 puntos, con una desviación típica de 7.463, y una varianza de 55.695. En la condición del proyecto grupal (publicidad) G1 la media de la prueba fue de 140.067 puntos, con una desviación típica de 8.181, y una varianza de 66.924. En el grupo que realizó el cuento como estrategia G2, la media de la prueba fue de 135.867 puntos, con una desviación típica de 12.966, y una varianza de 168.124 (Tabla 1 y figura 1).

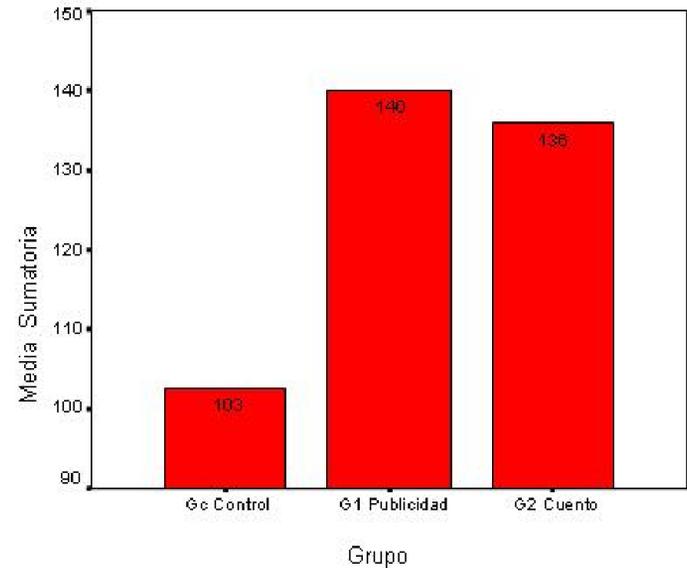
TABLA 1:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LAS MEDIDAS DE LA ACTITUD HACIA SALUD SEXUAL EN TODAS LAS CONDICIONES.

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.	Asimetría	Curtosis
Gc Control	Sumatoria	15	88,00	112,00	102,5333	7,4629	-,708	-,302
	N válido (según lista)	15						
G1 Publicidad	Sumatoria	15	126,00	157,00	140,0667	8,1807	,418	,915
	N válido (según lista)	15						
G2 Cuento	Sumatoria	15	115,00	159,00	135,8667	12,9663	-,137	-,817
	N válido (según lista)	15						

FUENTE: PROPIA

FIGURA 1: MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS GRUPOS.



FUENTE: PROPIA

La significación arrojada por la prueba ANOVA de una vía fue de 0.000, por lo que puede afirmarse que existen diferencias significativas entre los grupos (Tabla 2). Para determinar en dónde se encuentran dichas diferencias, se aplicó la prueba Scheffé (Tabla 3), encontrándose que las diferencias entre el Gc y el G1 tuvieron una significación de 0.00 ($\alpha = 0.05$), al igual que entre el G2 y el Gc. Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre los grupos experimentales (0.511 en ambos casos).

TABLA 2:

PRUEBA ANOVA DE UNA VÍA PARA LA SIGNIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter- grupos	12687,51 1	2	6343,756	65,457	,000
Intra- grupos	4070,400	42	96,914		
Total	16757,91 1	44			

FUENTE: PROPIA

TABLA 3:
PRUEBA POST HOC SCHEFFÉ

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Gc Control	G1	-37,53*	35,947	,000	-466,556	-284,111
	Publicidad					
G2 Cuento	G1	-33,33*	35,947	,000	-424,556	-242,111
	Publicidad					
G1 Publicidad	Gc Control	37,53*	35,947	,000	284,111	466,556
	G2 Cuento	4,20	35,947	,511	-49,223	133,223
G2 Cuento	Gc Control	33,33*	35,947	,000	242,111	424,556
	G1 Publicidad	-4,20	35,947	,511	-133,223	49,223

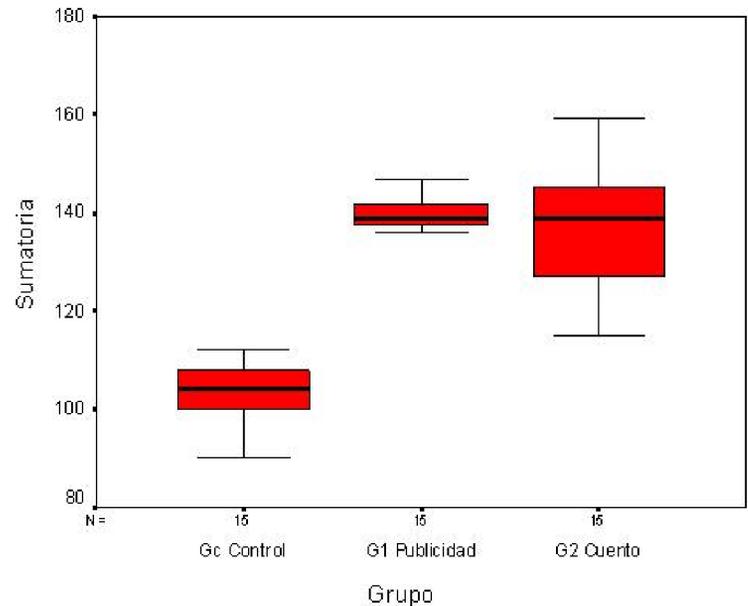
* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

FUENTE: PROPIA

En el diagrama de cajas, es posible apreciar que la mediana del Gc es de 104 puntos, la del G1 es de 139 y la del G2 es de 139 igualmente. El G1 fue el más homogéneo de todos, a éste le sigue el grupo control y por último se ubica el G2, que resultó ser el más heterogéneo, es decir, obtuvo una mayor dispersión en sus puntajes y un rango mayor que el G1 (Figura 2).

FIGURA 3

FIGURA 2: DIAGRAMA DE CAJAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS GRUPOS.



FUENTE: PROPIA

Discusión

Existe un gran número de investigaciones que han examinado cómo las estrategias motivacionales influyen en el aprendizaje, la persuasión, generación y cambio de actitudes. Krahé, Abraham y Scheinberger-Olwig (2005), usaron panfletos (volantes) obteniendo diferencias no significativas en la actitud hacia el uso del condón. Estos incentivos externos, en vez de internos, consistían en vales para canjear en una tienda de Cd's. Por su parte, Nilay Yavuz (2004) sostiene que existen diversas formas de incentivar intrínsecamente a los sujetos, sin recurrir a medios externos como el dinero, señalando entre éstos la generación de proyectos en conjunto, mientras que Hallman (1975) afirma que la realización de cuentos y otras actividades creativas son provechosas para el proceso educativo debido a sus efectos motivantes. En cualquier caso, se puede decir que la motivación intrínseca de quien percibe un mensaje juega un papel trascendental, ya que a medida que ésta es mayor, el compromiso de analizar el material obtenido también se incrementa, como señalan Fernández y Suárez (2005).

En la presente investigación, se probó la influencia de dos estrategias motivacionales en la actitud hacia la educación sexual, partiendo de estos hallazgos. Las estrategias seleccionadas fueron la realización de un proyecto grupal que consistió en el desarrollo de una campaña publicitaria con base en la información contenida en un manual sobre ITS, y la creación individual de un cuento, partiendo del mismo material informativo.

La hipótesis de investigación planteada dictaba que el grupo al cual se le presentara un manual informativo sobre infecciones de transmisión sexual y se le asignara la realización de un proyecto en equipo, mostraría una actitud más positiva hacia la educación sexual que el grupo al cual se le presentara un manual y se le asignara la realización de un cuento individualmente; éste a su vez mostraría una actitud más positiva hacia la educación sexual que el grupo que no realizara ninguna tarea adicional luego de la presentación del manual.

De acuerdo a los resultados obtenidos luego de aplicar los estadísticos inferenciales, se obtuvo que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, en la que se plantea que no existen de diferen-

cias significativas entre los puntajes obtenidos por los participantes de los tres grupos, en la Escala de Actitud hacia la Educación Sexual, a favor de la hipótesis de investigación.

Sin embargo, cabe destacar que la hipótesis de investigación sólo se acepta parcialmente debido a que, posteriormente a la aplicación de la prueba post *hoc Scheffé*, se evidenció la existencia de diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los participantes que formaban parte de los dos grupos experimentales y el grupo control, pero no entre los dos grupos experimentales.

A nivel descriptivo, no obstante, si hubo una tendencia en el grupo 1 a presentar una actitud más positiva hacia la educación sexual que en el grupo 2. Es posible que con una muestra mayor, las diferencias entre las estrategias fueran significativas, permitiendo así determinar si éstas difieren en eficacia a la hora de motivar a los sujetos y promover una actitud positiva.

La evidencia empírica fundamental, en cualquier caso, es que la implementación de estrategias motivacionales resulta realmente más efectiva al momento de generar una actitud positiva hacia la salud sexual y reproductiva en jóvenes de 13 a 14 años, estudiantes de séptimo grado, que la transmisión de información por sí sola.

De acuerdo a la sugerencia de investigación, producto del vacío metodológico planteado por Krahé, Abraham y Scheinberger-Olwig (2005) en su experimento, los autores adjudican dichos hallazgos al nivel cognitivo de la muestra seleccionada, que según ellos, era superior al esperado. En este caso, el nivel cognitivo de la muestra seleccionada era acorde con los requerimientos del proyecto de investigación, por lo que la falta de diferencias entre los grupos experimentales no se debe a esta variable extraña no controlada en el experimento anteriormente planteado.

De acuerdo con Nilay Yavuz (2004), la presentación de estrategias motivacionales es un elemento favorable como recurso pedagógico, porque logra comprometer a los estudiantes con el proceso de aprendizaje, e incluso hace que se sientan libres de opinar y con más ganas de prepararse intelectualmente, pues la exigencia no proviene del ambiente sino de su interior. En consonancia con lo ante-

riormente planteado, Fernández y Suárez (2005) sostienen que la motivación es indispensable en la transmisión de información, para ser asimilada por el receptor y en el proceso de enseñanza aprendizaje, para responsabilizar al aprendiz con su desarrollo intelectual, es decir, en ambos casos es útil como catalizador de los procesos que implican el compromiso de quienes se encuentran aprehendiendo los mensajes provenientes del medio. Al presentar las estrategias motivacionales “proyecto publicitario en grupo” y “realización de un cuento individual”, los participantes se sintieron comprometidos con la actividad, por lo cual se produjo una mayor internalización de la información presentada en el manual, lo que no sucedió en el grupo control. Estos hallazgos contradicen lo planteado por Yavuz (2004), quien señala que las actividades grupales son más efectivas que las individuales, en la generación de una actitud positiva hacia determinado objeto.

La ausencia de diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los dos grupos experimentales pudo deberse a factores grupales como la cohesión, ya que, trabajar en equipo con compañeros con los que no se tiene afinidad es menos motivante que realizar actividades individuales.

Otro aspecto relevante es el tipo de tarea a realizar, debido a que las actividades creativas, en grupo, implican llegar a consenso en todos los aspectos del mismo, lo cual suele ser complicado cuando se trata de llevar un orden y una secuencia específica; en este caso los participantes del grupo 1 tuvieron que realizar un proyecto publicitario, lo cual requirió del consenso grupal y quizá fue ese el motivo por el cual sus puntuaciones no fueron significativamente superiores a las del grupo 2. Por el contrario, crear una historia, lo cual implica un trabajo creativo, resulta más sencillo de lograr si se realiza individualmente, aunque ésta sea catalogada como una actividad menos motivante (Yavuz, 2004).

En la similitud de los puntajes de los grupos experimentales pudo influir, además, la deseabilidad social por parte de los individuos, debido a que hay una tendencia a mostrar conductas que se consideran altamente aceptadas y valoradas por la sociedad y si un sujeto manifiesta posiciones negativas hacia las mismas puede ser castigado por los que le rodean, por lo que para evitar esto el individuo manifestará estar de acuerdo con dicha conducta (Ferrando y Chico, 2000). Del mismo modo, otro de

los factores que pueden haber tenido una influencia en los resultados obtenidos, tiene que ver con las características del mensaje en lo que se refiere a la naturaleza del objeto actitudinal que en este caso es la educación sexual.

Entonces, luego de la presentación del manual, y el énfasis en los aspectos positivos del uso del condón y la educación sexual, es posible que los sujetos hayan reportado estar de acuerdo, con el fin de cumplir con las expectativas sociales e incluso con las demandas del experimentador, que aunque no fueron explícitamente señaladas, podían vislumbrarse en el contenido informativo del manual. Sin embargo esto puede operar como disposición motivacional, por lo que sería de interés evaluar sus efectos como variables independientes, sobre la actitud hacia la educación sexual, y su efecto conjunto con estrategias motivacionales.

Por ello, se recomienda para futuras investigaciones aplicar nuevas estrategias, e incluso establecer comparaciones entre actividades grupales e individuales para conocer si realmente existen diferencias significativas entre éstas.

Por otra parte, se considera necesario trabajar con otras muestras, es decir, en colegios privados, colegios del interior del país, a nivel de educación primaria, secundaria y universitaria. También se recomienda probarlas en al área laboral.

La recomendación más importante es masificar el manual sobre infecciones de transmisión sexual, acompañado de las nuevas estrategias motivacionales, a nivel de 7° grado en adelante (colegios públicos y privados), debido a que la falta de información es una fuente de riesgo tanto de embarazos no deseados como de infecciones, y esta población se encuentra expuesta. Incluso en estratos en que la iniciación sexual tiende a ser retardada, es importante el efecto preventivo que la información en él expuesta tiene sobre los jóvenes.

Entre las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación influyó la poca disponibilidad de sujetos, debido a que el experimento tuvo lugar en el último mes de actividades escolares,

siendo pocos los liceos públicos que aún se encontraban funcionando regularmente. Ligado a esto, no fue posible la comparación de un mayor número de estrategias motivacionales. El tiempo para llevar a cabo todas las fases de desarrollo del experimento fue restringido. Por motivos presupuestarios, no fue posible comprobar la influencia de estrategias de presentación de la información distintas al manual.

Con respecto a nuevas maneras de presentar el contenido sobre ITS, es necesario extender el alcance de la información trabajada a sujetos alfabetizados no escolarizados y sujetos analfabetas, en cuyo caso, al igual que en sujetos con discapacidad, deberán probarse formas de presentación de información, acorde a las necesidades de la muestra.

A pesar de que en 8° grado se imparte la asignatura Educación para la Salud, se recomienda comenzar la educación sexual incluso en primaria, ya que la edad de iniciación sexual promedio está cerca de los 12 años, y se busca hacer del contenido del manual un elemento preventivo además de profiláctico.

Por otra parte, es importante probar el efecto de estas y otras estrategias motivacionales en la educación con respecto a otras problemáticas sociales.

Conclusión

En la presente investigación, se probó la influencia de dos estrategias motivacionales en la actitud hacia la educación sexual, partiendo de los hallazgos de Krahe, Abraham y Scheinberger-Olwig (2005), Yavuz (2004) y Hallman (1975). Las estrategias seleccionadas fueron la realización grupal de una campaña publicitaria en base a la información contenida en un manual sobre ITS, y la creación, individual, de un cuento, partiendo del mismo material informativo.

Los resultados obtenidos arrojaron que la implementación de estrategias motivacionales resulta más efectiva al momento de promover una actitud positiva hacia la salud sexual y reproductiva, en jóvenes de 13 a 14 años estudiantes de séptimo grado, que la transmisión de información por sí sola.

La ausencia de diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los dos grupos experimentales pudo deberse a factores como la cohesión grupal, el tipo de tarea a realizar, la deseabilidad social, las características del mensaje en lo que se refiere a la naturaleza del objeto actitudinal, entre otras. Por ello, se recomienda para futuras investigaciones, aplicar nuevas estrategias, evaluar los efectos de las variables extrañas mencionadas, como variables independientes y su efecto conjunto con estrategias motivacionales, sobre éste y otros objetos actitudinales. Pero la recomendación más importante, es masificar el manual sobre ITS, a nivel de estudiantes, profesionales, analfabetas y discapacitados, e incluir a los padres en el proceso educativo, fomentando la tolerancia, la aceptación y la apertura a la comunicación.

Referencias

- Àmbit Prevenció. (2006). Taller de salud sexual. Recuperado el 10 de Junio de 2006, de <http://ambitprevencio.org>
- Armada, F., Mendoza, J., García, J. y Montiel, H. (2004). Anuario de Mortalidad en Venezuela. Recuperado el 27 de Junio de 2006, de <http://www.msds.gov.ve>
- Ayala, A. (2005). Actitud de una muestra de Estudiantes de Séptimo Grado de Bachillerato ante la Educación Sexual. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Carver, C. y Scheier, M. (1977). Teorías de la Personalidad. México D. F., México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Castillo, L., Polanco, L., Domínguez, C. y Bello, N. (2003). Estudio De Cuentas Nacionales en VIH/SIDA. Ministerio de Salud, Venezuela.

- DiClemente, R., Wingood, G., Del Río, C. y Crosby, R. (2002). Prevention interventions for HIV positive individuals. *Sexually Transmitted Infections*, 78, 393-395.
- Fernández, A. y Suárez, J. (2005). Escalas de evaluación de estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1). 116-128.
- Ferrando, P. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Figueroa, J. (2003). Sida y otras afecciones de transmisión sexual en presidiarios de la región central de Venezuela. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, 63, 19-41.
- Gamboa, V. (1998). Historia de la Sexualidad. *Revista Biomed*, 9, 116-121.
- Gonzales, R. (2005). Capacitan comité de salud como preventores del VIH/SIDA. Recuperado el 7 de junio de 2006, de <http://www.msds.gov.ve/msds/modules.php?name=News&file=article&sid=1010>
- Hallman, R. (1975). Estrategias para la Creatividad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Halpern-Felsher, B., Kropp, R., Boyer, C., Tschann, J. y Ellen, J. (2004). **Adolescents' self-efficacy to communicate about sex: its role in condom attitudes, commitment, and use.** *Adolescence*, Fall, Recuperado el 09 de Abril de 2006, de <http://www.findarticle.com>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. (4a ed.). México, D. F.: Mc Graw – Hill.
- Krahé, B., Abraham, C., y Scheinberger-Olwig, R. (2005). Can safer-sex promotion leaflets change cognitive antecedents of condom use? An experimental evaluation. *British Journal of Health Psychology*, 10, 203-220.
- Marandu, E. y Chamme, A. (2004). Attitudes towards condom use for prevention of HIV infection in Botswana. *Social Behavior and Personality*. Recuperado el 09 de Abril de 2006, de <http://www.findarticle.com>
- Petty, R., Wegener, D. y Fabrigar, L. (1997). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
- Ruiz, A. (2003). La sexualidad Humana. Universidad de Navarra, España.
- Unesco (2003). Un enfoque cultural para la prevención y atención del sida. Recuperado el 20 de Mayo de 2006, de <http://www.unesco.org>
- Yarber, W., Milhausen, R., Crosby, R. y Torabi, M. (2005). **Public opinion about condoms for HIV and STD prevention: a Midwestern state telephone survey.** *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Sept. Recuperado el 09 de Abril de 2006, de <http://www.findarticle.com>
- Yavuz, N. (2004). The use of non – monetary incentives as a motivational tool: A survey study in a public organization in Turkey. Middle East Technical University, Turkey.

LOS JUBILADOS EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

MIRYAN E. RANGEL
ABI SÁNCHEZ DE M.

*Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
miryan_r@yahoo.es
naturalmente7@yahoo.com*

1061

Psicología

RESUMEN

El presente trabajo fue realizado para cubrir las exigencias de la Cátedra de Proyectos Sociales I, II y III, de la Maestría en Psicología del Desarrollo Humano, cuyo objetivo general es la formación de investigadores y asesores con competencias teóricas- metodológicas inherentes al desarrollo, diagnóstico, ejecución, evaluación y seguimiento de programas sociales y como objetivo específico cumplir con todas las fases previstas en el proyecto: evaluación de entrada, ejecución del proyecto y evaluación final del mismo, con miras a obtener un producto con calidad, eficiencia y efectividad, útil para promover el desarrollo humano en cualquiera de las fases del ciclo de vida. Se tomó como base el concepto de proyectos sociales que sostiene que un proyecto social es una acción social, que es entre otras "actividades coordinadas que realizan personas, grupos, equipos e instituciones para alcanzar finalidades compartidas y deseadas" (Martinic, 1997: 23). La investigación desarrollada se centró en el problema que representa la baja preparación que tienen los empleados de la Universidad Central de Venezuela para afrontar la jubilación, ante lo cual se planteó como objetivo general mejorar la calidad de la preparación personal para la jubilación en el personal administrativo de la U. C. V., a través de un taller de Salud y Autoestima para los jubilados y personal próximo a jubilarse. La metodología utilizada fue el Marco Lógico que contempla actividades específicas para levantar el diagnóstico, tales como la creación del árbol de problemas, árbol de objetivos y la matriz del Marco Lógico. Esta matriz se basa en especificar el fin, propósito, productos y resultados, tomando en cuenta indicadores verificables objetivamente, los medios de verificación, supuestos y recursos de tal manera que las actividades estén dirigidas al logro de los objetivos trazados. La intervención estuvo contemplada en el taller, el cual también es un producto, así como los manuales instructivos para facilitadores y participantes. La evaluación estuvo dirigida hacia el taller como tal, hacia la Matriz del Marco Lógico y hacia el proyecto en general. Los resultados obtenidos apuntan a la comprobación de la pertinencia de las acciones desarrolladas y a la demanda de la continuidad de las mismas y como principales conclusiones se tienen, entre otras, que así como los resultados fueron buenos la intervención realizada podría ser más amplia y abarcar tanto otros aspectos como a una población más numerosa de empleados próximos a jubilarse y jubilados no sólo de esta universidad sino de otras universidades del país.

PALABRAS CLAVE: JUBILADO, TALLER, AUTOESTIMA, JUBILACIÓN.

Introducción

El presente trabajo fue elaborado para cumplir con los requerimientos de la Cátedra de Proyectos Sociales I, II y III, de la Maestría en Psicología del Desarrollo Humano, cuyo objetivo general es la formación de investigadores y asesores con competencias teóricas- metodológicas inherentes al desarrollo, diagnóstico, ejecución, evaluación y seguimiento de Programas Sociales y tiene como objetivo específico cumplir con todas las fases previstas en el proyecto: evaluación de entrada, ejecución del proyecto y evaluación final del mismo, con miras a obtener un producto con calidad, eficiencia y efectividad, útil para promover el desarrollo humano en cualquiera de las fases del ciclo de vida del ser humano.

Para el desarrollo de este trabajo en sus inicios, el equipo revisó la propuesta teórica de Martinic (1997) titulada “Evaluación de Proyectos”, así como la teoría del Marco Lógico (Banco Interamericano de Desarrollo, 1998), y en función de ésta se dio una tercera revisión a los pasos básicos para el diseño y evaluación de Proyectos, con el objeto de estar en capacidad de identificar todas las fases presentes durante la elaboración, aplicación y evaluación del presente proyecto, partiendo del diagnóstico, intervención y evaluación de las debilidades del proyecto en estudio.

Contexto Institucional

La Institución seleccionada por el equipo para realizar el trabajo de diagnóstico, intervención y evaluación, sobre un proyecto social, con impacto en el desarrollo humano en un sector de la población, fue la Universidad Central de Venezuela, en adelante UCV. En la investigación que nos ocupa la atención se centró en la División de Atención y Servicios al Personal (DASP), Departamento de Planes

y Beneficios (DPB), por ser las unidades responsables de planificar, coordinar, ejecutar y evaluar los Programas y Proyectos Sociales dirigidos a la atención integral del personal Administrativo y Obrero activo y jubilado de la UCV.

Antecedentes

Diagnóstico previo: Programas de atención al jubilado

En junio de 1993 fue elaborado un Anteproyecto de Atención al Jubilado, por parte de un grupo de empleados de diversas dependencias, liderado por la División de Bienestar de Personal y el Departamento de Servicio Social (actualmente División de Atención y Servicios al Personal y Departamento de Planes y Beneficios, respectivamente). La propuesta contemplaba entre otros aspectos: Formación para la Vida, Atención en el Área de salud, Recreación y Uso del Tiempo Libre y la Creación de la Oficina de Atención al Jubilado. Este proyecto, por razones económicas, no llegó a ejecutarse a pesar de haber sido aprobado por las Autoridades Universitarias del momento.

Posterior a esta iniciativa, un grupo de estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UCV realizó sus pasantías profesionales en la DASP y el DPB (desde marzo 2002 hasta Octubre 2002), y efectuaron un estudio diagnóstico al personal obrero próximo a jubilarse y jubilado, el cual arrojó como resultado, entre otras necesidades, las siguientes: 1- La necesidad de que la Institución brinde atención al personal jubilado. 2- Información respecto a cómo tramitar la jubilación. 3- Equipo que brinde atención integral al jubilado. 4- Servicios médicos limitados.

Para el momento de hacer este estudio, la atención al jubilado prestada por la UCV estuvo referida sólo a los beneficios socio-económicos contemplados en los Convenios Colectivos de Trabajo, no así a la preparación para enfrentar el proceso en sí, desde el punto de vista psicológico, como proyecto de vida, como proyecto socio-productivo, como un espacio para el desarrollo humano.

Características de la población a la cual se dirigió el proyecto

El equipo de investigación, por razones metodológicas, seleccionó como beneficiarios del presente proyecto al Personal Administrativo (Profesional y de Apoyo), jubilado y próximo a jubilarse, por considerar que este personal requiere especial atención por parte de la Institución UCV, tomando en cuenta que al jubilarse continúa adscrito a las nóminas de personal de la UCV, y recibe todos los beneficios contractuales que cuando era activo. Esta población estuvo conformada por 73 personas, de los cuales 35 fueron del sexo masculino y 38 del sexo femenino, a su vez 36 pertenecían a la nómina del personal administrativo de apoyo, 21 a la nómina del personal administrativo de servicio y 16 a la nómina del personal profesional.

Los informantes fueron el personal de Trabajo Social, la Jefa de la División de Atención y Servicios al Personal (DASP), la Jefa del Departamento de Planes y Beneficios (DPB), y el personal en general adscrito a esta División, quienes son los encargados de llevar a cabo la ejecución del programa de “Atención al Jubilado”. Asimismo, la población o personal jubilado de la UCV, quienes son un grupo muy numeroso (en promedio 7.500).

Referentes Teóricos

Sobre la jubilación

La jubilación como elemento de seguridad y bienestar social

El beneficio de la jubilación constituye uno de los factores de primer orden, en lo que a Seguridad social para el trabajador universitario y su grupo familiar se refiere, desde el punto de vista de la protección socio-económica y de salud.

De igual forma, cabe destacar que el jubilado continúa disfrutando de todos los beneficios contractuales, al igual que cuando era personal activo.

El jubilado y sus necesidades psicosociales

Hay necesidades de tipo psicológicas y sociales, pues, si bien es cierto que la jubilación es la etapa anhelada por todo trabajador como la retribución a tanto esfuerzo, también es cierto que con ella se producen una serie de cambios a nivel psico-social y familiar, ya que ésta representa la etapa de las rupturas: en lo afectivo, en lo social, en lo laboral y en algunos casos, en lo físico.

Preparación para la jubilación

De acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, pudiera considerarse necesaria una preparación previa a la jubilación, tanto a nivel psicológico como de organización. El proceso de jubilación es complejo porque se sustenta en factores como salud, condición socioeconómica, características demográficas, características laborales y actitudes hacia el trabajo y la jubilación.

Teorías sobre la jubilación

Ahora bien, existen muchas teorías que tratan sobre la adaptación a la jubilación y sus incidencias en el bienestar del jubilado, entre las que se tienen la teoría de la crisis y la teoría de la continuidad. En este sentido, Lemmen (2003) plantea en la Teoría de la crisis que la idea tradicional era que la jubilación resultaba mala para las personas, peligrosa para la salud física y mental. La Teoría de la continuidad, por el contrario, sostiene que cuando la persona se jubila todo continúa igual y el individuo no es afectado.

Sobre la Autoestima en la tercera edad

Se entiende por autoestima el juicio de valor que la persona tiene de sí mismo. Todos los factores mencionados inciden en el nivel y variación de la autoestima de los adultos mayores. Los cambios que se efectúan en sus vidas en periodos de tiempo relativamente cortos propician u ocasionan desequilibrios en los niveles de autoestima de cada uno, ya sea en el ámbito familiar, social, emocional, intelectual o físico (Herrera *et al.*, s/f). Sin embargo, la tercera edad puede ser una etapa que se vive a plenitud, libre de estrés innecesario. Esto se cumpliría si se adoptase un programa y estilo de vida acordes a las condiciones y posibilidades individuales, si se contrarrestan los mitos y visiones negativas que impiden la participación en actividades estimulantes de variados intereses y la motivación para implicarse en diversas actividades físicas y sociales, y si se conserva una visión optimista de la vida y una auto-estima positiva.

Jubilación y Autoestima

La transición ecológica de la jubilación se asocia obligatoriamente a la tercera edad. Entre estas circunstancias se encuentra la jubilación, o el momento en que ocurre la separación de la actividad laboral remunerada y junto a ella, la disminución de las actividades, la disminución de responsabilidades, la pérdida del rol social asociado al trabajo, la merma en la energía y actividad física, la reducción de la autonomía, el nido vacío o separación de los hijos del hogar, la muerte de familiares y amigos, otras pérdidas sociales y familiares como el divorcio y la viudez.

Cómo mejorar la Autoestima en la Jubilación

El objetivo a largo plazo al desarrollar nuestro proyecto de vida, debe ser mejorar nuestra calidad de vida, es decir, llegar a experimentar sentimientos de bienestar psicofísico y socioeconómico en el que influyan tanto factores personales o individuales (salud, independencia, satisfacción con la vida, autoestima) como factores socio ambientales.

Hacer una lista de lugares nutricios, actividades nutricias, personas nutricias, contribuirá a mejorar la autovaloración del jubilado.

Metodología

La metodología utilizada para el diseño del proyecto fue el Marco Lógico, el cual, según lo planteado por el Banco Interamericano de Desarrollo (1998), es una herramienta dinámica que facilita la conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de un proyecto.

Está constituido por pasos para lograr un exitoso diseño y aplicación de un proyecto. Estos pasos son: el diagnóstico, análisis de los interesados o involucrados, análisis de los problemas, análisis de los objetivos, análisis de alternativas, Matriz de Marco Lógico, plan de ejecución, plan de evaluación y monitoreo, para finalizar con el informe del proyecto.

Lo primero que fue realizado para la elaboración del diagnóstico consistió en una entrevista con la Jefa del DPB, quien procedió a suministrar documentos referidos a la Institución, su misión, visión, objetivos, estructura organizativa y las propuestas existentes sobre la atención al jubilado (las cuales fueron analizadas) y se efectuaron entrevistas y sondeos al personal del área, quienes comentaron sobre la importancia de atender al personal jubilado eficazmente.

Fue diseñada una encuesta que solicitaba a los jubilados indicaciones acerca de las listas de necesidades plasmadas en trabajos anteriores. Posteriormente, procedimos a reagrupar dichas necesidades descartando aquellas que se repetían y se obtuvo un listado final de 11 necesidades básicas. Solicitamos a cada trabajador jubilado indicara un puntaje del 1 al 100, distribuidos entre las once necesidades. De esta tabulación se obtuvo las tres primeras necesidades o problemas abordar. Luego, procedimos a levantar la matriz de selección de problemas y árboles de problemas y objetivos.

En el segundo momento del proyecto, el equipo de trabajo creyó conveniente volver a establecer contacto con la población de pre-jubilados y jubilados, a los fines de verificar sus necesidades y las prioridades en la atención de las mismas.

Los resultados de los datos surgen del comentario y opinión de jubilados y personas próximas a jubilarse, a quienes se les aplicó una encuesta de actualización de datos sobre necesidades, que fueron recabadas de estudios y exploraciones anteriores ya mencionadas sobre las necesidades de esta población.

Se realizaron contactos con jubilados a nivel individual y grupal, con un directivo del Sindicato Único de Trabajadores de la UCV (Sutra-UCV) y con algunos miembros del Consejo de Jubilados del Personal Administrativo.

El análisis fue realizado en la base de categorías presentadas a jubilados quienes jerarquizaron los enunciados en función de importancia, asignándole una numeración mayor a la necesidad que consideraron de mayor valor.

Elaboramos el árbol de objetivos, el cual emerge del árbol de problemas obtenido anteriormente, así como fue realizado el cuadro de análisis de alternativas y la Matriz del Marco Lógico.

Resultados, análisis e interpretación

Matriz del Marco Lógico

En el entendido de que para llevar a cabo el Rediseño del Programa de Atención Integral al Jubilado, existente en la Dirección de Recursos Humanos, se establecieron inicialmente cinco objetivos específicos. El equipo de trabajo, por razones de tiempo, decidió escoger uno de ellos para llevar a cabo

la intervención, siendo éste el referido a planificar actividades dirigidas a fortalecer el área personal de los empleados administrativos de la UCV, próximos a jubilarse, a través de un taller de autoestima.

En la Matriz del Marco Lógico el objetivo de impacto se convierte en el fin a ser alcanzado. En este sentido, como se señaló anteriormente, el equipo de investigación se planteó como **Fin**: “aumentar la calidad de la Preparación personal para la jubilación en los empleados administrativos de la UCV” y como **Propósito**: “contribuir en el Rediseño del Programa de Atención al Jubilado, planificar actividades para fortalecer el área personal de los empleados mediante el suministro de herramientas cognitivas-afectivas que contribuyan al mejoramiento de la estima en los empleados administrativos de la UCV próximos a jubilarse”, mediante el diseño, aplicación y evaluación de un taller teórico-práctico. En este sentido este **Taller** viene a constituir el **componente** o **producto** a ser alcanzado; es decir, es el Plan de Intervención, junto con los Manuales Instructivos para los participantes del taller y las facilitadoras.

Los **indicadores de los productos y resultados**: “26 empleados administrativos asisten al Taller Teórico-Práctico sobre autoestima, a dictarse en el CC. Los Chaguaramos”.

Otro **medio de verificación** lo constituye el contacto, reunión y coordinación con el Profesor Pablo Canelones, especialista invitado para dictar una sección del Taller de Autoestima, así como la revisión y selección del material teórico a ser suministrado a los participantes en el Taller. Otro aspecto establecido en la Matriz del Marco Lógico es el referido a los **recursos y materiales** requeridos para la realización del Taller. En nuestro caso lo conformaron los de **tipo humano**: las tres facilitadoras o estudiantes de Maestría en Psicología Social (01) y de Desarrollo Humano (02), el Profesor invitado, el personal de apoyo para los equipos a utilizar y los empleados administrativos jubilables.

Plan de Intervención. Taller de Salud y Autoestima

En la fase de planificación de la intervención se partió de los documentos de base establecidos en la Matriz de Marco Lógico, que contribuyen a la coordinación, realización y seguimiento del plan de intervención. De allí que dicho plan se haya derivado de la referida Matriz, cuyo producto principal fue un Taller de Autoestima para el Personal Administrativo próximo a jubilarse, que se realizó en el Centro Comercial Los Chaguaramos, piso 10, Aula No.1, Sistema de Actualización Docente del Profesorado.

Características o descripción del Grupo objeto de intervención

El grupo estuvo conformado por 12 trabajadores universitarios, 09 próximos a jubilarse y 03 recién jubilados, cuyas edades oscilaban entre 43 y 58 años de edad; 11 de ellos del sexo femenino y 01 participante del sexo masculino; 05 pertenecen al Personal Profesional Administrativo y 07 al Personal Administrativo de apoyo; sus ocupaciones o cargos son: Secretarias (03), Asistentes de Personal (02), Jefa de Personal (01), Jefa de División de Bienestar Social (01), Jefa del Servicio Médico de Empleados (01), Trabajadoras Sociales (02), Asistente de Preescolar (01), Asistente Administrativo (01).

Ambiente donde se efectuó el Taller

La intervención se llevó a cabo en el aula No. 01 del piso 10.

Evaluación

Fue realizada a nivel del taller, del Marco Lógico y del proyecto, la primera basada en opiniones de los participantes del taller y las siguientes en la teoría revisada.

Evaluación del Taller

Aunque al taller asistieron doce (12) personas, en el momento de llenar las planillas de evaluación sólo estaban nueve (09) participantes, de los cuales a la mayoría, es decir a ocho (08) personas, el taller les pareció excelente.

Para la mayoría de las personas, es decir siete (7) de nueve (9) personas, la calidad de las exposiciones fue excelente, mientras que para dos personas fue suficiente.

Los ejercicios realizados fueron excelentes para la mayoría, es decir para seis (6) personas, mientras que para dos (2) personas fueron suficientes y para una (1) persona fueron aceptables.

La atención al jubilado universitario debería contemplar una serie de talleres en serie o sistemáticos, a través de los cuales se cumpla con todos los objetivos propuestos para abarcar y satisfacer las necesidades reales y sentidas del jubilado. Esta atención no sólo se lograría mediante la realización de Talleres, sino también mediante otra serie de acciones, como la organización de los jubilados, la exigencia del cumplimiento de las cláusulas socio-económicas para atención al jubilado, contenidas en las Convenciones Colectivas, la ampliación de las coberturas de la póliza de salud, la incorporación del jubilado a la vida universitaria en general en áreas deportivas, recreativas, culturales, gremiales y otros proyectos de interés colectivo, en los cuales pueda tener parte activa el jubilado.

Evaluación de Marco Lógico y del proyecto

De acuerdo a Cohen y Franco (1988), “todo proyecto social pretende llegar a un estado deseado a partir de la situación actual” (67), y la situación actual que reflejó el diagnóstico es un problema social que este proyecto pretendió atenuar al intentar disminuir la magnitud del problema del empleado que

va a jubilarse y hasta ese momento no ha preparado su vida, actitudes, planes, creencias y emociones para el cambio.

Este proyecto se muestra como pertinente a la situación descrita a lo largo de este informe porque tiene capacidad potencial de producir la preparación a la jubilación que sería en este proyecto el cambio perseguido (Cohen y Franco, 1988). De acuerdo a los tipos de evaluación existentes y atendiendo a los variados criterios, la evaluación en este proyecto es interna de acuerdo a quienes realizamos la evaluación, puesto que como diseñadoras del proyecto, participamos activamente de la intervención y somos las mismas personas que realizamos el proceso evaluativo; es explicativa por la naturaleza de la evaluación que destaca contribuciones del proyecto al proceso de transformación deseado e incluye mediciones tanto cualitativas como cuantitativas (Cohen y Franco, 1988), es decir, que lo interesante es la construcción de un modelo de causas de la poca preparación que tienen empleados administrativos de la UCV para afrontar la jubilación de modo que se pueda mostrar en qué contribuyó el proyecto al cambio deseado.

Ahora bien, no es posible olvidar el marco metodológico que guió este proyecto desde sus inicios en el diagnóstico hasta la etapa de evaluación del proyecto.

Por definición, al estar trabajando en el presente proyecto con la metodología del Marco Lógico, el modelo evaluativo utilizado está basado en el enfoque donde la evaluación es parte consustancial de la vida del proyecto, dado que hay evaluación antes, durante y después del proyecto (Martínic, 1997). De esta manera, la evaluación es un proceso integrado al desarrollo de este proyecto, puesto que ha sido parte del diagnóstico, diseño y ejecución de las actividades planificadas.

En este proyecto hemos presentado indicadores del propósito verificables objetivamente y medios de verificación que son los elementos que en el marco lógico permiten la evaluación antes, durante la etapa de planificaron e intervención así como para la etapa de la evaluación post-aplicación.

La evaluación estuvo centrada en la verificación de los procesos y productos o logros obtenidos (tanto en cantidad como en calidad, mediante los indicadores objetivamente verificables y los medios

de verificación), según lo indicado por Cohen y Franco (1988), sobre el tipo de evaluación de procesos y productos que determina la medida en que los componentes de un proyecto contribuyen o son disfuncionales a los fines perseguidos.

Monitoreo Del Proyecto

Como se ha venido señalando, la evaluación y monitoreo del presente proyecto se realizó durante todo el proceso; es decir, desde el Diagnóstico, la planificación de la Intervención, la Intervención misma y Después de la intervención. Esta actividad permitió al equipo establecer los correctivos necesarios en el momento preciso, a fin de garantizar el cumplimiento de objetivos según la lógica del Marco Lógico. Prueba de ello se evidencia en las expresiones emitidas por los participantes, indicadas en el apartado de evaluación cualitativa del Taller por parte de los copartícipes.

La evaluación del objetivo que se persiguió con la implementación del taller consistente en brindar herramientas que permitieran fortalecer y mejorar la estima de los participantes; pudo ser una evaluación a mediano plazo para lo cual este informe quedaría muy adelantado, o bien un análisis por entrevistas o por la observación de cambios conductuales a cada colaborador, o la convocatoria a reunión de todos los copartícipes para realizar una evaluación participativa.

En este sentido, el Taller de Salud y Autoestima constituye una pequeña contribución en esa preparación necesaria para que el jubilado enfrente con seguridad y con una visión de vida clara, su etapa de la jubilación.

Conclusiones

Consideramos que para el logro del objetivo de la intervención es necesario implementar las actividades dirigidas a la atención de las áreas mencionadas que no se atendieron en este taller, el cual, además de estar dirigido al área de crecimiento personal y salud, sólo fue una actividad de casi 6 horas, de modo que para lograr mejorar la calidad de la preparación personal para la jubilación en el personal administrativo sería importante atender áreas culturales, recreativas, de salud con mayor profundidad en el tema, deportivas y sociales, entre otras, que permitan apuntar al objetivo que se ha señalado.

Es innegable que a través de este estudio queda demostrada la existencia de una serie de necesidades en el jubilado ucevista, principalmente de índole psico-social, que bien valdría la pena atenderlas para que esta población alcance una vida plena y con calidad, durante la prolongada etapa de la jubilación. En este sentido, el Taller de Salud y Autoestima constituye una pequeña contribución en esa preparación necesaria, para que el jubilado enfrente con seguridad y con una visión de vida clara, su etapa de la jubilación.

Por último, cabe decir que para el equipo de investigación, realizar este trabajo teórico-práctico en Proyectos Sociales representó una excelente experiencia de vida y profesional, que imprime seguridad y confianza al momento de desempeñarnos profesionalmente en cualquier área del desarrollo humano, como Magíster en Psicología del Desarrollo Humano.

Referencias

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. (1998). Proyectos de desarrollo. México: Limusa.
- COHEN, E. Y FRANCO, R. (1988). Evaluación de Proyectos Sociales. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/ONU). Centro Interamericano de Desarrollo Social (CIDES/OEA).
- Herrera, J., Barranco, C., Medina, C., Herrera, R., Rodríguez, M^a I. y Mesa, M^a N. (s.f.). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. Recuperado el 15 de enero de 2006, del sitio Web de Juan Herrera.net http://webpages.ull.es/users/jmherera/estudio_edad.htm
- Lemmen, B. (2003). Desarrollo de la Edad Adulta. México: Manual Moderno.
- Martinic, S. (1997). Diseño y evaluación de Proyectos Sociales. Herramientas para el Aprendizaje. México: Comexani- Cejuy.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las narraciones que sobre sí misma y sobre sus motivaciones para estudiar la carrera, elabora una estudiante de Educación. Se sustenta en el interaccionismo simbólico, la psicología discursiva y el construccionismo social, como marcos interpretativos. Como marco metodológico se ubica en la investigación cualitativa. Este trabajo surge en atención a diferentes investigaciones sobre el estudiante de la carrera docente, centradas fundamentalmente en la identificación de su procedencia social y su rendimiento académico durante la Educación Media y en las pruebas de ingreso a la universidad, y en los que se les describe con una imagen de sí de poca dignidad, de resentimiento. Se señala además, la baja preferencia hacia la carrera debido a una crisis de vocación. Para el análisis de la información se realizó un análisis de contenido. En la historia Camila identifica las cualidades con las que se describe en diferentes momentos de su vida, destacando la significación de personas como la madre, el padre, los profesores, en la elaboración que de sí misma construye. Al describirse como estudiante de la carrera, refiere su fortuna y orgullo, elementos de valoración positiva, que dan cuenta de su visión sobre la carrera docente y su desempeño a futuro como profesional. A través de esta experiencia ella está cultivando la vocación. La historia evidencia la construcción del sí mismo y de la vocación en el contexto de la interacción social, y en la que el lenguaje tiene un papel fundamental. Se concluye la relevancia de abordar a estos estudiantes desde otras perspectivas de investigación que profundicen en sus realidades, desde sus propias vivencias y sus propias narraciones.

PALABRAS CLAVE: SÍ MISMO, VOCACIÓN, ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN, CONSTRUCCIONISMO SOCIAL.

LA OTRA VOZ, LA DE UNA ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

EVELINA TINEO DEFFITT

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador - IPMJMSM

evetineod@cantv.net

Contexto del problema

Los estudios realizados en Venezuela sobre los estudiantes de la carrera de Educación lo describen como mayoritariamente provenientes de los sectores menos favorecidos de la población y con los rendimientos más bajos en términos de sus calificaciones de bachillerato y en las pruebas de aptitud académica aplicadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), tal como lo indican Cortázar (1993) y Páyer (1992). También se ha abordado la caracterización aproximada de estos estudiantes en cuanto a su cuadro personal y familiar, en un estudio realizado por Esté y Almedo (2002). En el mismo se establece que esta población es mayoritariamente femenina y que son estudiantes de procedencia social “pobre”, entendiendo que tal condición no es sólo socioeconómica sino cultural. Esta situación se revertiría hacia su propia autoconciencia, hacia la propia imagen de sí, de poca dignidad, de resentimiento. Por otra parte, Pinto (2002) describe la baja preferencia hacia esta carrera por los estudiantes del nivel de Educación Media y Diversificada, lo que Barrios (1994) atribuye a una crisis de vocación.

Al respecto, y vinculado con mi experiencia como docente de estos estudiantes, reflexiono acerca de la imagen que se ha construido a su alrededor, desde criterios de orden socioeconómicos, académicos y vocacionales establecidos por los investigadores, dejando de lado la propia voz del estudiante. En tal sentido, estimo necesario abordar a través de la narración de su propia historia, cómo se describe a sí misma una estudiante de Educación, y cómo describe sus motivaciones para estudiar la carrera, en el contexto del interaccionismo simbólico, de la psicología discursiva y del construccionismo social como marcos interpretativos; y de la investigación cualitativa como marco metodológico.

Contexto Teórico

Desde hace varias décadas han surgido serios cuestionamientos a la hegemonía de los paradigmas positivistas sobre la realidad objetiva y la neutralidad de la investigación en las ciencias humanas. En este contexto surge la necesidad de explorar el mundo subjetivo del investigado, construido fundamentalmente por los significados que éste atribuye a su propia realidad. Los mismos surgen en el proceso relacional que circunda a la persona, mediados en gran medida por el lenguaje. En esta premisa se enmarcan el interaccionismo simbólico, la psicología discursiva y el construccionismo social.

El interaccionismo simbólico

Alrededor de la década de los años 30 del siglo XX, G. Mead (1934/1953) desarrolló las ideas principales de la corriente conocida como el interaccionismo simbólico. De acuerdo con ésta la noción de Sí Mismo o la conciencia de sí surgen en el contexto de la interacción social, a través de la internalización del punto de vista del Otro Generalizado, esto es, la organización de las actitudes de los otros, asimilada por la persona. Desde esta perspectiva, el Sí Mismo emerge en el grupo social, el cual proporciona al individuo su unidad de persona. Y es un fenómeno esencialmente cognoscitivo antes que emocional, en el que el lenguaje es fundamental.

La psicología discursiva

En el marco de la psicología discursiva, Harré (1998) sostiene que al desplegar nuestra singularidad como seres psicológicos, expresamos un sentido de distintividad personal, un sentido de continuidad, y un sentido de autonomía personal, que se desarrollan y establecen a través del discurso. Este autor distingue varios elementos que conforman el Sí Mismo: el concepto de Sí mismo integrado por las creencias y opiniones que cada persona tiene de sus propias características e historia personal, y la autocrítica o autoevaluación como constituyentes de la autoestima, la cual puede ser personal o colectiva. Estos elementos configuran a la vez la identidad personal y la identidad social.

El construccionismo social

Desde el construccionismo social, Ibáñez (2001) sostiene que la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser, en cierta medida, el resultado o el producto de nuestra propia actividad de construcción subjetiva de la misma. Esta construcción se elabora a través de la atribución de ciertos significados a elementos diferenciadores que no tienen, en sí mismos, ningún significado particular, pero que logran producir efectos muy concretos debido a percepciones e interpretaciones subjetivas que las instituyen como realidades objetivas. En este proceso el lenguaje tiene un papel fundamental.

El construccionismo social y la psicología discursiva

En el marco del construccionismo social y la psicología discursiva, Iñiguez (2001) plantea que la identidad, individual o social, está relacionada con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, que tiene que ver con las reglas y normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder. Señala además que la capacidad simbólica, el lenguaje, será la herramienta principal en la interpretación de nosotros mismos y de los demás, en tanto que personas, y el mecanismo esencial en la construcción de la cultura en tanto que elaboración conjunta. Desde esta perspectiva, es por medio del lenguaje como podemos interpretar aquello que somos, generar una cierta imagen de nosotros/as mismos/as y de los demás, así como comunicarla en nuestro contexto social.

Estos enfoques teóricos me servirán de guía para el análisis de los resultados de la presente investigación.

Marco Metodológico

Objetivo de la investigación

Analizar las narraciones que sobre sí misma y sobre sus motivaciones para estudiar la carrera de Educación que elabora una estudiante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (UPEL-IPMJMSM)

Estrategia metodológica de la investigación

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990) la metodología cualitativa, en su más amplio sentido, se refiere a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Tales aspectos permiten asumir un marco metodológico para la presente investigación dado el objetivo de analizar las narraciones de una estudiante de la carrera de Educación. El propósito de la investigación cualitativa es captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, como lo señala Ruiz (1998), buscando entrar en el proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada. En este sentido, a través del presente estudio se busca entender el concepto que de sí misma elabora una estudiante de Educación, y las motivaciones para estudiar esta carrera.

Muestreo teórico

El presente trabajo se basa en la autobiografía de una estudiante de la carrera de Educación, participante de uno de mis cursos en la UPEL-IPMJMSM, la cual fue seleccionada intencionalmente, en atención a su género, dados los resultados de Esté y Almedo (2002) al describir a la población estudiantil de la carrera como preferentemente femenina. También se consideró para su selección su disposición a mejorar el desempeño académico, a pesar de sus muchas dificultades, como un limitado vocabula-

rio, inadecuados hábitos de estudio para el abordaje de materias de corte teórico, entre otras. Estos aspectos se asocian con los resultados de Páyer (1992) y Cortázar (1993) sobre el bajo rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación en las pruebas de selección para el ingreso a la educación superior.

Métodos de recolección de la información

Para la recolección de la información me basé en la elaboración de una autobiografía, cuyo guión fue el siguiente: recuerdos más remotos sobre sí misma; motivaciones para estudiar la carrera de Educación; personas asociadas al concepto de sí misma como docente; visión actual de sí misma como estudiante de la carrera; visión a futuro de sí misma como profesional de la docencia.

Análisis de la información

Para el análisis de la información me basé en el análisis de contenido, definido como una guía para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos (Ruiz, 1996). A su vez, Bardin (1986) plantea que el análisis de contenido es una herramienta para la descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. En tal sentido, estimo que el análisis de contenido me permite analizar las narraciones de Camila, para describir los elementos asociados a su sí mismo y a sus motivaciones para estudiar la carrera, de acuerdo con sus propias palabras y expresiones. En atención al carácter cualitativo del presente trabajo, empleé el análisis de contenido cualitativo, referido a la presencia o ausencia de una característica de contenido dado, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración. La unidad de análisis empleada es la palabra, el párrafo, el texto que contenga un sentido definido. El análisis es de tipo categorial o temático. A continuación describo el análisis realizado.

Categorías acerca del Sí Mismo de Camila

La elaboración de la imagen de sí misma a través de la interrelación con los demás. A través de la autobiografía, Camila describe su visión de sí misma en atención a la cualidad de su relación con las personas presentes en su medio, en diferentes momentos de su vida. Es en este contexto donde surge la conciencia sobre sus propias características como persona, los atributos que la definen. En sus primeras etapas, el contexto está enmarcado por las relaciones familiares fundamentalmente. Destaca la figura de la madre, del padre, los hermanos, los vecinos, con quienes mantiene diferentes grados de afectos. A través de estos vínculos, Camila va construyendo vivencias que se asocian con un sentido de identidad definido:

Yo era una niña muy introvertida, no tenía amigos ni amigas, no me gustaba hablar con nadie de la calle, cuando salía a la escuela no me gustaba porque tenía contacto con personas extrañas, en el preescolar no hablaba con nadie, yo jugaba con mis hermanos pero no compartía con los vecinos.

La escuela, a su vez, se convierte en el ámbito para el surgimiento de otras relaciones, otras experiencias con las cuales construirse a sí misma. La actividad escolar, por ejemplo, propicia la toma de conciencia de aspectos de sí que tienen una valoración social significativa. Dan cuenta de esto el orgullo materno, la aceptación de los compañeros y de sus profesores, de acuerdo como lo relata Camila:

Luego de que pasé a séptimo grado traté de cambiar, tenía amigos y amigas, me esmeré por obtener las más altas notas, por intervenir en las clases y todo me salió bien.

La universidad también propicia otros escenarios para la construcción de su imagen como estudiante de la carrera de Educación. Se denotan palabras, expresiones, que adquieren una valoración afectiva importante en la relación de Camila con figuras significativas como los profesores, tal como se evidencia en el párrafo siguiente:

Cuando ingresé [a la universidad] recuerdo que vi el taller de iniciación con el profesor E. S., sus palabras y sabios consejos me quedaron grabados en la mente.

Me siento orgullosa de mí porque soy una afortunada, porque me gusta lo que estoy estudiando y me gusta codearme con tantas personas tan profesionales.

Lo anterior muestra cómo la relación con el otro permite descubrir e identificar cualidades para el estudio, para el ejercicio de la profesión docente, que posiblemente Camila no había estimado en sí misma. Es en el contexto universitario, durante su formación profesional, donde ella toma conciencia de que posee habilidades y características de valoración positiva en su desempeño como estudiante de la carrera de Educación y en lo que proyecta a futuro como profesional.

La dualidad transformación/permanencia de la imagen de sí misma

La autobiografía evidencia los cambios de Camila en la imagen de sí misma, durante diferentes momentos de su vida. Pero también denota un sentido de permanencia que le confiere identidad a través de la narrativa. La historia refleja una evolución en su visión de sí misma que se transforma paulatinamente, de acuerdo con los contextos relacionales y los roles sociales que desempeña en distintas etapas de su vida. Éstas están definidas por momentos etarios y por exigencias sociales que se asocian a esos períodos. Por ejemplo, la infancia define un espacio de dependencia emocional hacia sus cuidadores inmediatos, la madre, el padre, los hermanos. Este es el círculo primario de relaciones, en el que se desarrollan los vínculos afectivos más sólidos. Durante este período Camila se caracteriza como retraída, temerosa, en atención a su cualidad de dependiente de los adultos que la rodean. Posteriormente, la etapa escolar, que corresponde con la niñez tardía y la adolescencia, brinda un marco para la socialización en el que surgen otras relaciones, otros roles, asociados al desempeño escolar. Camila cuenta su transformación en relación con la etapa anterior, en la que se aprecian rasgos que ella valora positivamente. También en la historia se reflejan los cambios correspondientes al período del inicio de la adultez y las nuevas tareas que le toca acometer, como su ingreso al mundo laboral y su aspiración de continuar estudios universitarios. En estos diferentes momentos Camila identifica características que le distinguen de una etapa a la otra, pero también expone un sentido de continuidad que le otorga singularidad, que refleja la esencia que la constituye como persona. Es su historia, con diferentes vivencias, personas, experiencias, imágenes de sí misma, pero siempre Camila. Es su identidad. Como

lo señala Harré (1998), el concepto de Sí mismo está integrado por las creencias y opiniones que cada persona tiene de sus propias características e historia personal, cuya continuidad se expresa en el discurso.

El lenguaje como vehículo para la valoración social de la imagen de sí misma

En la autobiografía de Camila se evidencia el papel del lenguaje para significar/transmitir la valoración social de ciertas situaciones o circunstancias, a través del empleo de palabras que permiten atribuir un significado a determinados hechos. Un ejemplo es cuando Camila cuenta cómo su inserción y desempeño en el mundo escolar generó la apreciación de rasgos de sí misma de importante connotación social. Es significativa, por ejemplo, la frase que cuenta del orgullo de su mamá debido a su actuación escolar, por haber logrado culminar el bachillerato:

Mi mamá decía que yo era su orgullo porque era la única de sus hijas que se había graduado de bachiller.

Este párrafo refleja la valoración social que tiene el lograr un título académico como el bachillerato, en el contexto social del cual proviene Camila, caracterizado por limitados recursos económicos. La situación se magnifica, por supuesto, cuando alguno de sus miembros logra el ingreso a la universidad, ya que en la mayoría de los casos abandonan los estudios para incorporarse al medio laboral. De allí la relevancia del hecho de acceder a una universidad. Este aspecto, reflejo de la idiosincrasia y la cultura de nuestra población, se evidencia en las prácticas sociales a través de expresiones lingüísticas determinadas como el deseo de progreso, de la búsqueda de superación, que Camila manifiesta en su autobiografía:

Uno debe aspirar cada día.

Quería un futuro seguro, un empleo seguro para mí.

Tengo muchas ganas de triunfar en la vida.

Me siento orgullosa de mí porque soy una afortunada, porque me gusta lo que estoy estudiando y me gusta codearme con tantas personas tan profesionales.

La última frase, en particular, refleja la connotación que para Camila tiene la vinculación con personas destacadas socialmente, como los profesionales (profesores universitarios), lo cual le otorga satisfacción al pertenecer a este ambiente. El lenguaje es entonces un vehículo para transmitir y hacer permanecer las valoraciones sociales que cultural e históricamente caracterizan a los grupos humanos, como lo señala Iñiguez (2001).

Categorías acerca de la vocación de Camila

LA VOCACIÓN COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

A través de su autobiografía, Camila evidencia cómo su inserción en el medio universitario y la interrelación con sus profesores se convierten en el detonante para la apreciación en sí misma de aspectos asociados a la vocación hacia la docencia. Ella empieza por reconocer que el factor económico es el principal motivo para seleccionar la carrera, en la búsqueda de la estabilidad laboral que garantice asegurar el futuro deseado:

En ningún momento sentí que nací con vocación para ser docente, pero fueron las circunstancias de la vida las que me llevaron a esta profesión. Quería un futuro seguro, un empleo seguro para mí.

Camila también describe su propio conflicto al considerar la vocación como un don innato, de acuerdo con las palabras de su mamá:

Mamá me decía que cada persona en el mundo tiene un don innato, y yo no lo descubría en mí y eso me preocupaba y me creó un conflicto interno.

Tales palabras son reflejo de la creencia comúnmente generalizada acerca del carácter innato de la vocación. Pero es la misma Camila quien nos revela una realidad distinta:

Cuando ingresé recuerdo que vi el taller de iniciación con el profesor E.S., sus palabras y sabios consejos me quedaron grabados en la mente.

En el primer semestre conocí a la profesora J. S., ella me daba concepción de la educación preescolar, es una profesora excepcional, presencié en su salón como es la vocación de ser docente.

He tenido la suerte de haber conocido esos dos modelos a seguir en mi carrera.

A través de estos párrafos Camila destaca la significación de la experiencia e interrelación con algunos profesores para la construcción de su propia visión como docente. Denota su satisfacción no sólo por los aprendizajes logrados, sino por lo que estos profesores le han permitido descubrir en sí misma, esto es, tanto su motivación como sus cualidades para desempeñarse como educadora. Sus palabras expresan la emocionalidad que está sintiendo a través de su vivencia como estudiante de la carrera, en la que está cultivando la vocación:

Sentí que no estaba equivocada, porque esta profesión es muy bonita y aunque no tenía vocación la estoy cultivando.

Pero hoy en día, gracias a Dios y a mi constancia, puedo decir que yo no nací con un don pero lo cultivé con tesón y no ha sido nada fácil, pero lo voy a lograr.

En las frases anteriores se aprecia su satisfacción por la decisión de optar por la carrera docente, y en definitiva, por ser estudiante de Educación. Es de señalar la importancia del lenguaje para la construcción del significado de la vocación. Camila expresa recordar las palabras, consejos de sus profesores, aspectos de gran valor en la elaboración de su emocionalidad hacia la carrera. Este relato es un reflejo del mundo personal de Camila, de su realidad, desde su particular interpretación subjetiva, en términos de Ibáñez (2001).

Discusión y conclusiones

A través de su autobiografía Camila describe su propia elaboración de sí misma como persona y como estudiante de la carrera de Educación. En la historia ella identifica las cualidades con las que se describe en diferentes momentos de su vida, en atención a las personas con quienes se vincula en cada uno de éstos. Al describirse como estudiante de la carrera, refiere su fortuna y orgullo, elementos de valoración positiva que surgen en su interrelación con los profesores, y que también dan cuenta de su visión sobre la carrera docente y su desempeño a futuro como profesional. Esto permite inferir un sí mismo positivo, que contrasta con los resultados de Esté y Almedo (2002) acerca de la pobre imagen de sí que tienen los estudiantes de la carrera de Educación y la cual asocian con el resentimiento social.

En la autobiografía se encuentran, además, algunos elementos que caracterizan la procedencia social de Camila. Por ejemplo, la decisión de optar a la carrera docente basada en las necesidades de orden económico es indicativa de sus limitadas condiciones en este orden. Si bien esto corrobora los resultados de las investigaciones de Cortázar (1993) y Páyer (1992), también es necesario destacar que las vivencias y experiencias propias de estos estudiantes podrían aportar otros elementos para comprender la complejidad de las circunstancias que rodean la decisión de incorporarse a la carrera de Educación. Más aún, una vez en ésta, se generan una serie de condiciones vitales para la construcción del futuro profesional. Tales hallazgos se asocian con los resultados de Herrera (2000) quien analizó las narraciones de profesores de la UPEL acerca de su vocación como proyecto de vida, y concluyó que la elección de la carrera y el ejercicio profesional están determinados por elementos históricos, circunstanciales, totalmente diferentes a lo vocacional como llamado interior. Estos aspectos tienen singular connotación al estimar la existencia de una crisis de vocación, como lo señala Barrios (1994). En tal sentido se hace necesario revisar la premisa sostenida hasta ahora sobre la concepción de la vocación como un hecho dado, previo a la incorporación de los estudiantes a la carrera de Educación. De allí la relevancia de asumir la vocación como un proceso de construcción durante el desarrollo de la carrera, en la que los docentes y la Institución en general tienen un papel fundamental.

La autobiografía de Camila señala la necesidad de abordar a estos estudiantes desde otras perspectivas de investigación que profundicen en sus realidades, desde sus propias vivencias y sus propias narraciones, dado que, como lo señala Ibáñez (2001), la realidad es el resultado de nuestra propia actividad de construcción subjetiva de la misma. En tal sentido coincide con Herrera (2003), quien desde la perspectiva de la etnometodología y en el contexto de la investigación cualitativa, estudió el éxito escolar de jóvenes marroquíes en Barcelona, España. Concluyó recalcando la necesidad de realizar un esfuerzo consciente para mirar con justicia y optimismo a estos estudiantes. También Venegas (2000) en un estudio realizado en Venezuela sobre los maestros de las escuelas populares, llegó a la conclusión de que es necesario un conocimiento exhaustivo de la vida en las zonas populares y de una comprensión desprejuiciada de la cultura de estos vastos sectores.

En el análisis de la autobiografía de Camila se aprecia un sentido de distintividad personal, de continuidad y de autonomía que se desarrollan y establecen en el discurso, como lo plantea Harré (1998). Camila se describe a partir de diferentes palabras y expresiones que permiten interpretar la elaboración que ella ha construido de sí misma. Se denota que es en la interacción con los demás como Camila internaliza las actitudes de los otros (el padre, la madre, los hermanos, los profesores), y de donde surgen los significados que ella atribuye a la construcción que ha elaborado de sí misma. En este proceso el lenguaje tiene un papel fundamental, siguiendo a Mead (1953). Se evidencia entonces que además de la capacidad simbólica, el lenguaje es una herramienta fundamental en la interpretación de nosotros mismos y de los demás, según Iñiguez (2001), y en el que se transmiten las valoraciones sociales reflejos de una cultura y de un contexto histórico determinado.

Referencias

- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARRIOS Y., M. (1994). *Vocación y formación de educadores: realidad y posibilidades*. Ponencia presentada en el Encuentro El docente en la sociedad venezolana. Organizado por la Fundación Polar, UCAB, Fe y Alegría y CERPE. Caracas, Venezuela.
- CORTÁZAR, J. M. (1993). *Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica*. Colección Estudio. Caracas, Venezuela. Educación y Psicología. Fondo Editorial de Humanidades y Educación y Asociación de Profesores de la UCV.
- ESTÉ, A. Y ALMEDO, G. (2002). *Evaluación del desempeño en educación superior a nivel nacional en Escuelas de Educación*. TEBAS Centro de Investigaciones Educativas. UCV. Documento en línea. Disponible www.tebas.cantv.net/propuestas/firmdesempe-no.htm (Consulta: 21-02-03).
- HARRÉ, R. (1998). *The singular self. An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage Publications.
- HERRERA, D. (2003). Éxito escolar y jóvenes de origen marroquí en Barcelona. Apuestas teóricas para cuestiones prácticas. ATENEA DIGITAL, num.4: 97-108 (otoño). Documento en línea disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num4/herrera.pdf> (Consultado en fecha 12-12-05).
- HERRERA, M.T. (2000). *La vocación docente como proyecto de vida*. Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Valencia. Edo. Carabobo, Venezuela.
- IBÁÑEZ, T. (2001). *Psicología Social Construccinista*. Selección de textos Bernardo Jiménez. México: Universidad de Guadalajara.
- IÑIGUEZ, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual en Crespo, E. (Ed.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid, Catarata. Pp. 209-225. Documento en línea disponible en <http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/IdentidadPerSoc.pdf> (Consultado en fecha 12-12-05).
- MEAD, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- PÁYER, M. (1992). *Consideraciones acerca de los criterios aplicados por la OPSU para el ingreso a la educación superior. Sus efectos en tres escuelas de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Venezuela. Tesis de Grado. Escuela de Educación. Fac. de Humanidades y Educación. UCV.
- PINTO, T. (2000). *Actitud de los estudiantes hacia la profesión docente*. Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Valencia. Edo. Carabobo, Venezuela.

RUIZ, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

RUIZ O., I. (1998). La Investigación Cualitativa. Dónde Estamos. En *Psicología Comunitaria Fundamentos y Aplicaciones*. Cap. 3. Editor Antonio Martín González. Editorial Síntesis.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

VENEGAS, M. (2000). *Enseñar en la pobreza. La visión de los maestros de las escuelas populares*. Caracas, Venezuela. Fondo Editorial Tropykos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. FACES/UCV.

LA VIVENCIA COTIDIANA DE LA PATERNIDAD

LIGIA MARISELA VÁSQUEZ
DE PALACIOS

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
mariselavasquez@cantv.net

RESUMEN

La vivencia de la paternidad es el tema de esta investigación, cuya finalidad fue comprender el proceso de construcción de la paternidad en un grupo de padres profesionales involucrados afectivamente en la crianza de los hijos. Los objetivos del estudio fueron: 1) analizar, desde la perspectiva masculina, cómo vive el hombre la experiencia cotidiana de ser padre y 2) cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan el vínculo de la paternidad. Los datos fueron recogidos del discurso desplegado por seis padres, y los temas fueron abordados a través de la técnica de entrevistas a profundidad propuesta por Taylor y Bogdan (1987). El análisis de los datos se realizó a través del método de las comparaciones constantes planteado por Strauss y Corbin (2002). Los resultados de la investigación reflejan que en la construcción de la paternidad influyen múltiples factores psicosociales que puede favorecer y al mismo tiempo obstaculizar ese ejercicio. La involucración afectiva de los padres en la crianza de los hijos ha propiciado el establecimiento de una relación directa con ellos separada de la pareja y, de su función como procreadores. Ello ha favorecido que los padres reubiquen a los hijos en su psiquismo, cuyo vínculo les impide estar en posición de excluidos de esa relación y, al mismo tiempo los conduce a una redefinición de su función paterna en la vida cotidiana. Las conclusiones derivadas del estudio indican que la construcción de la paternidad progresa a medida que se incrementan las interacciones de los padres con los otros significativos para ellos como son: la pareja y los hijos. El tema de la paternidad no es conversado entre los hombres lo que pone un límite al avance de esa construcción desde la perspectiva masculina.

PALABRAS CLAVE: PATERNIDAD, PATERNIDAD COMPARTIDA, FAMILIA, DESARROLLO HUMANO.

Introducción

La familia como proceso dinámico cambia con el transcurrir del tiempo, y las modificaciones que se van gestando en la sociedad imprimen sus características al núcleo familiar. A medida que se van produciendo los cambios socio-históricos, las familias se van diversificando haciéndose cada vez más complejas y heterogéneas.

Muchos de los estudios realizados por las ciencias sociales (sociología, antropología y psicología) en nuestro país, reflejan un sinnúmero de importantes cambios en el interior de la familia con un marcado énfasis de irreversibilidad. Entre los cambios más resaltantes está el producido en la familia nuclear como modelo en tanto se ha dejado atrás la tradicional concepción de padre, madre e hijos, como principal referencia, para pasar a una múltiple variedad de familias, a nuevas maneras de conformarse con una marcada inclinación hacia la familia extensa. Debido a las dificultades económicas, mayoritarias en nuestra población, se ha retomado la convivencia de distintas generaciones bajo un mismo techo que, si bien complican las relaciones entre las personas, también son una importante red de apoyo para sobrevivir en medio de la crisis económica que atravesamos actualmente en nuestra sociedad.

Con la incorporación de la mujer al mercado laboral y su preparación educativa, se han ido produciendo significativos cambios en el respeto por el derecho a su participación en la vida social. Estas modificaciones centrales en nuestro medio cultural no tocan sólo a los comportamientos femeninos, también han tenido rebote en la masculinidad y, por lo tanto, sus efectos se han introducido en el hogar, ante los cuales el hombre se ha visto en la obligación de ir tomando posición. En algunos sectores de la sociedad, se viene produciendo una redefinición de los papeles o roles que tradicionalmente han sido cumplidos por el hombre y la mujer en el seno de la familia, introduciendo cambios en las relaciones entre ambos, y con los hijos. En este contexto de transformaciones, la maternidad y paternidad ya no pueden seguir siendo ejercidos en la forma como se venía implementando. Estas situaciones, por

su complejidad, han generado distintos conflictos sociales y emocionales intra e interfamiliar difíciles de manejar.

Nuestras familias atraviesan múltiples problemas de índole psicosocial, con un importante peso en lo económico y político, cuyos efectos se traducen en el desarrollo humano de las personas y alcanzan a tener influencia en la desestructuración de las familias. Con frecuencia se observa, en nuestro medio social, la dificultad que presenta un gran número de hombres venezolanos para asumir la función paterna. Algunas estadísticas reflejan en sus registros un alto porcentaje de abandono por parte del padre en distintos sectores de la sociedad, siendo los más afectados los pertenecientes a las zonas populares.

En la actualidad atravesamos por un momento de transición, en el cual es frecuente escuchar opiniones favorables sobre la tendencia del padre venezolano a involucrarse afectivamente en la crianza y cuidado del hijo. Sobre la paternidad se han construido mitos o creencias a manera de dar significación al anhelo de una relación con el padre poco satisfecha, por ejemplo, se ha sostenido la incapacidad del hombre de dar ternura y cuidar al hijo, cualidades que supuestamente sólo una mujer podría tener. Al respecto existe mucho desconocimiento sobre el comportamiento y el compromiso real del hombre en ese ejercicio y sobre sus vivencias e interpretaciones particulares. De allí el interés de centrarme, en la investigación realizada, en el conocimiento de cómo vive el hombre la experiencia cotidiana de ser padre.

Marco referencial

La familia venezolana está atravesando por un momento de importantes desviaciones en el proceso de transformación de los patrones tradicionales. El abandono del padre es un problema complejo en el que participan múltiples factores de índole psicosocial presentes en la subjetividad del hombre, los cuales influyen en la forma de manejarse frente a la paternidad. Las investigaciones sociológicas y antropológicas realizadas en nuestra cultura encuentran como una característica de la matrisocialidad venezolana “la falta de cultura de padre” no en tanto ausencia física, que sabemos abunda en muchos hogares, sino a la debilidad de la figura paterna en términos sociológicos y, además, la ley venezolana del Código Civil exige al padre, como única responsabilidad, cumplir con la función de ser económicamente un proveedor (Hurtado, 1998).

A partir de estudios realizados desde el enfoque sistémico por Platone y Recagno (1998), las autoras observan, por parte de los responsables del cumplimiento de las leyes en la sociedad, una ausencia de valoración de la función de ser padre y “la falta de apoyo, de refuerzo o sanciones ligadas a su ejercicio” (66). El desarrollo del padre como individuo se ve afectado por el entorno donde éste se desenvuelve, pues la percepción y relación establecida con el medio van a producir cambios perdurables en el tiempo. Es por ello que, desde esta perspectiva, al abarcar las interconexiones entre el padre y las personas presentes en su entorno, se le ha dado especial importancia a la díada y, más allá de ella, a la participación de la tercera persona en el proceso de interacción cognitivo-social y afectiva en la familia. Estudios realizados desde este enfoque señalan que el mayor número de divorcios, parejas inestables y abandono del padre se encuentra en los sectores de la población más desfavorecidos: “uno de cada tres niños en Venezuela (...) viven en familias donde no existe el padre” (Platone y Recagno, 1998: 67). Por otra parte, entre las causas que impiden al padre asumir su función están: la escasez de recursos económicos que le imposibilita cumplir el rol de proveedor de la familia y, la ineficiencia en la socialización, a nivel de la educación, que contribuye para producir el deterioro de la figura paterna. El mayor número de familias con dos miembros parentales y pocos hijos se encuentra en hogares con mejor calidad de vida y de niveles educativos (Méndez, 1991).

Otro de los signos preocupantes en nuestra época es la desorientación respecto a cómo ejercer la función de padre y de madre para propiciar a los hijos apoyo afectivo y una formación adecuada que permita su incorporación a la sociedad. La mayor responsabilidad en la educación y cuidado de los niños sigue estando inclinada hacia la mujer con una progresiva incorporación de la participación del hombre.

En el campo de la psicología existe una clara preocupación por conocer hasta qué punto, a través de la socialización, se han incorporado o no las modificaciones culturales (las reformulaciones de las funciones maternas y paternas) generadas a partir de la participación activa de la mujer en la sociedad. Los resultados arrojados en la investigación realizada por Otálora (1998) demuestran que incluso cuando las madres afirmaban que la crianza de los hijos de ambos sexos debería ser igual, en las situaciones concretas se fueron evidenciando las contradicciones y las diferencias en cuanto a las exigencias y expectativas para las hembras y los varones e igualmente, en este estudio, se señala a las niñas como las responsables del cuidado en la sexualidad, sin incluir a los varones, “quedando este vacío en la crianza que se evidencia cuando los hombres tienen que enfrentar la paternidad” (p.97).

En Venezuela, Barrios (1997) es pionero con sus aportes en los estudios realizados sobre la exploración del pensamiento de un grupo de hombres ubicados, la mayoría de ellos en la posición central entre el machismo y la homosexualidad. En los resultados encontrados en esta investigación se señala que: prevalece la idea de hacerse hombre al momento de descubrirse los genitales, manipularlos y tener relaciones sexuales con una mujer, e igualmente aparece asociado al crecimiento, maduración, independencia y adquisición de compromisos que van desde ‘la palabra de hombre’, pasando por la obligación de trabajar, hasta la responsabilidad con la pareja y los hijos.

Mientras que la investigación realizada por Albornoz (1997) sobre los aspectos psicosociales del padre abandonante y no abandonante, desde una perspectiva simbólica (representaciones sociales y cognición social) del hombre venezolano, ha reflejado en sus resultados diferencias en las concepciones de los dos grupos de hombres, debido a factores psicosociales de ambientes culturales distintos

que generan diferentes valores, siendo la responsabilidad paterna uno de los valores aprendidos en las relaciones sociales. En este sentido, dependiendo del grupo con el cual el hombre como padre interactúe, se verá influenciado por los valores predominantes, a la hora de decidir por una de las dos posiciones frente a la paternidad. De acuerdo con la concepción teórica de la construcción de la cognición social, los conflictos sociocognitivos propiciarían el avance hacia la asimilación y reacomodación de un conjunto de experiencias, vividas en interacción con los otros, que van a propiciar una toma de conciencia y reflexión sobre su rol como padre.

Otro de los enfoques teóricos que le da importancia decisiva a la función paterna para la subjetivación y el equilibrio emocional del sujeto es el psicoanálisis. Freud (1924/1973) ubicó muy tempranamente en su obra al complejo de edipo como piedra angular en la estructuración psíquica del sujeto y en la organización clínica de la neurosis, la psicosis y la perversión. Desde los trabajos de Lacan (1978), el padre aparece como aquel a quien corresponde romper la relación dual entre la madre y el niño para evitar que éste quede atrapado en el deseo materno. Para ello, plantea como elemento decisivo y fundamental que la madre, desde la palabra permita la entrada del padre y propicie así la identificación sexual del niño y su introducción en la ley. El psicoanálisis reconoce a la madre, a través de la experiencia, como la prohibición primordial, y en la autoridad paterna la que propicia la apertura del vínculo social. (Lacan, 1978; Rabinovich, 1974).

Cada uno de estos enfoques del desarrollo humano hacen significativos aportes al tópico de estudio y abren caminos para una reflexión sobre la paternidad y su lugar en la familia venezolana. Podríamos decir que existen actualmente un conjunto de indicios de apertura de un espacio para disfrutar el derecho que tienen los hombres de poner en práctica la paternidad. Un derecho que no ha sido reconocido históricamente y cuyo desconocimiento ha estado reforzado por estudios psicológicos, pediátricos y obstétricos que han privilegiado la relación madre-hijo, minimizando la importancia del padre para la familia y para el equilibrio emocional del niño.

Descripción del enfoque metodológico del estudio

El estudio realizado fue analizar, desde la perspectiva masculina, cómo vive el hombre la experiencia cotidiana de ser padre y cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan el vínculo de la paternidad. Durante la investigación se exploró cómo asume el hombre la función paterna en la vida cotidiana. Se identificaron algunos de los factores que influyen en la construcción de la paternidad e igualmente el estudio permitió conocer la relación que el padre establece entre la función paterna y los elementos culturales de nuestra sociedad¹.

1.- Este trabajo forma parte de una investigación que se presentó en el año 2004 para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología del Desarrollo Humano en la UCV.

Se desarrolló una investigación de tipo cualitativa, cuyo objetivo es el estudio de la vida cotidiana desde la visión de los participantes (Rossman y Rallis, 1998; Strauss y Corbin, 2002). Como estrategia se utilizó el estudio instrumental de casos que, de acuerdo con Stake (1999), permite conocer y comprender la particularidad, diversidad y complejidad de las distintas vivencias que sobre la paternidad han experimentado este grupo de padres. El muestreo fue intencional y estuvo integrado por un grupo de hombres que asumen la función paterna y que se involucran en el cuidado de los hijos cotidianamente, en tanto se les observa participando en la rutina diaria de los hijos, llevándolos al colegio, al servicio médico local, asistiendo a las actividades organizadas por el colegio donde estudian sus hijos como: reuniones de padres y representantes, actos culturales, paseos y competencias deportivas. Se hace especial énfasis en entrevistar a padres que han alcanzado estudios universitarios de cuarto nivel, con el fin de explorar cómo influye la educación en la construcción de la paternidad. Se trabajó con padres profesionales vinculados con actividades académicas y docentes asumiendo que el nivel de formación les da mayores posibilidades de reflexionar e interrogarse sobre la paternidad. Los datos fueron recogidos del discurso desplegado por seis (6) padres, cuyas edades estaban comprendidas entre los 45 y 54 años para el momento de realizar las entrevistas. Todos los padres viven en la ciudad de Caracas, tienen una profesión ligada a las carreras humanísticas y sociales (psicología, educación, sociología, derecho) con formación de cuarto nivel y que se desempeñan en la docencia a nivel supe-

rior (UCV, UCAB). Cinco de ellos son casados, uno de los cuales lo ha hecho dos veces, y el sexto es divorciado de la primera esposa, separado de la segunda pareja y se prepara para contraer matrimonio. El número de hijos que estos padres tienen oscila entre dos y cuatro; todos tienen hijos varones y tres de ellos una niña. Dos de los padres ya son abuelos y uno de ellos está criando al nieto de cinco años, hijo a su vez del primogénito. De las esposas de estos padres, cinco son profesionales incorporadas al mercado de trabajo y una de ellas es bachillera y está dedicada al hogar. Con respecto a la relación con el propio padre, todos se criaron con él, aunque en diversas circunstancias y con duraciones diferentes. Uno de ellos fue criado sólo por su padre luego de la muerte de la madre; otro, tenía 18 años cuando el padre murió y un tercero vivió la disgregación de la familia y por ende, la separación de su padre y de sus hermanos.

Los temas fueron abordados a través de la técnica de “entrevistas a profundidad” propuesta por Taylor y Bogdan (1987). Para la realización de las entrevistas se elaboró un guión el cual se organizó por temas y subtemas teniendo como referencia los objetivos de la investigación. El guión de entrevista sirvió como apoyo para orientar las preguntas durante la realización del estudio. Después de editar las entrevistas y realizar el análisis de los datos de las narrativas de los padres, se le hizo llegar los resultados a los participantes, con la idea de reconsiderar y reajustar algunas de las interpretaciones a las cuales se llegó en el estudio, así como para agregar los aspectos que ellos consideraron de importancia para ampliar, aclarar y enriquecer la investigación.

Para la realización del análisis se emplearon los procedimientos analíticos e interpretativos definidos por Strauss y Corbin (2002) como “generación de teoría fundamentada”. La principal característica del procedimiento de generación de teoría es que a lo largo de todo el proceso de investigación se entrecruzan, constantemente, la recogida de los datos, la codificación (abierto, axial, selectiva) y el análisis e interpretación de la información. Siguiendo el discurso desplegado por los padres participantes del estudio, se organizaron dos categorías generales, y de acuerdo a su especificidad se subdividieron entre cuatro (4) y tres (3) subcategorías por cada una de ellas, para dar cuenta de sus vivencias sobre la paternidad, y una categoría central que recoge la teoría desarrollada a partir del análisis elaborado.

Discusión: la construcción de la paternidad desde la perspectiva masculina

A continuación se presenta una síntesis de cada una de las categorías generales así como también del punto relacionado con *El padre y el lugar del hijo en su psiquis*, el cual forma parte de los aspectos discutidos en la categoría central del estudio. Debido a la limitación del espacio para la publicación del artículo no se presenta la discusión de cada una de las subcategorías organizadas ni se incluyó los Verbatim de los padres participantes en el estudio, los cuales se pueden encontrar en el informe final de la investigación.

Camino hacia la paternidad: hacerse padre. Síntesis

El proceso de construcción de la paternidad, de acuerdo con las vivencias de estos padres, es producto de un conjunto de factores psicosociales: cognitivo, moral, afectivo y cultural que culminan en la asunción de la función paterna.

Este grupo de padres señalan algunos elementos importantes que le dan luces sobre el camino a seguir para mejorar su función paterna como son: la reflexión sobre su experiencia, la historia personal, la interacción con la pareja, el encuentro con los propios hijos, el aporte de la educación, religión y la cultura, al que suman el momento actual de encontrar, en su medio social, una apertura a favor de la paternidad que les da la posibilidad de elegir involucrarse afectivamente en la formación y vida cotidiana de los hijos, incluso sin tener una clara referencia en sus propios padres. Destacan la superación de prejuicios, la flexibilidad para realizar tareas tradicionalmente asignadas a la mujer, y las modificaciones de las leyes que les da el derecho de poner en práctica la paternidad casi en las mismas condiciones que la maternidad.

En la relación padre/hijo, el apoyo de la pareja juega un papel clave y central en la interrelación que se establece en esta díada, así como en su progreso de construcción de la relación misma, produciendo aprendizajes como producto de la interacción con el otro significativo. Contar con la pareja con quien compartir preocupaciones les permite hacer reajustes en la asunción de la paternidad y tener la invaluable confianza de no encontrarse solo ante tan complicada tarea.

Los hombres del estudio plantean enfrentar dificultades para modificar su posición frente al rol de padre como, por ejemplo, el pertenecer a una cultura que no promueve la paternidad y donde los esquemas machistas de autoritarismo aún insisten y van en contra de propiciar relaciones más igualitarias con la mujer, de respeto y afecto hacia los hijos. Estos elementos no ayudan a los hombres para hacer frente a una cultura que más bien los conduce a establecer una relación de lejanía afectiva con el hijo, ni tampoco encuentran apoyo en una sociedad donde las sanciones contempladas en las leyes no son cumplidas por los jueces encargados de ejecutarlas, cuando el padre divorciado exige respeto a los horarios de visita y de vacaciones con los hijos. Ante estos obstáculos impuestos por la sociedad y que terminan por complicar el ejercicio de la paternidad, estos padres luchan para lograr asumir una función simbólica en términos más satisfactorios y gratificantes como padre.

En este grupo de padres existe la característica común de no sentirse totalmente determinados por el medio social en el cual crecieron. A pesar de conocer la existencia de costumbres culturales que dificultan la ejecución de su rol, logran demarcarse de estas posiciones. Estos participantes han desarrollado nuevas actitudes frente a la paternidad que los diferencia de las tomadas por sus propios padres, lo que les ha posibilitado tomar posturas sobre la paternidad que les permite preparar un espacio psicológico para recibir al hijo, darle afecto, cuidarlo y permitirse asumir su función en una forma responsable.

Paternidad: ser padre. SÍNTESIS

Aunque los participantes en el estudio mantienen las funciones que todo padre viene cumpliendo tradicionalmente en nuestra sociedad como son: las de proveer y darles educación a los hijos, hoy en día, esas funciones las asumen con una mayor implicación personal, participando activamente en la responsabilidad social de incorporar a los hijos al vínculo social, contribuyendo con buenos ciudadanos que dejen a la sociedad algo útil e importante.

A todas luces, a decir por los discursos de éste grupo de padres, el ejercicio de la paternidad se ha ido diversificando porque ya no son sólo unos proveedores, se ubican como unos acompañantes del proceso de crecimiento de los hijos. La presencia de estos padres se hace sentir en forma activa en el día a día, no escurren su responsabilidad en el desarrollo integral de los hijos y rápidamente perciben los beneficios en su propio desarrollo humano. Es evidente que al ellos compartir diariamente la rutina con los hijos, simultáneamente lo están haciendo con la mujer, en tanto hay una distribución un poco más equitativa y ya no tiene ella de su lado la sobrecarga en las responsabilidades de la educación y en las tareas domésticas, lo que contribuye en el disfrute de una relación familiar más armónica.

Para estos padres, los hijos pasan a ocupar un lugar central en sus preocupaciones y establecen con ellos lazos afectivos que les impide evadir la responsabilidad que tienen en su formación.

Saberse padre: el padre y el lugar del hijo en su psiquis. Síntesis

Desde la vivencia del grupo de participantes en el estudio, el mayor avance de la paternidad de nuestra época reside en el proceso de haber logrado reubicar el lugar que, en tanto padres, ellos tienen en sus hijos así como el lugar psíquico que sus hijos ocupan para ellos (los padres). Se trata de un lugar construido conjuntamente entre padres e hijos y que está diferenciado de la procreación biológica. Estos padres le dan una especial importancia a la condición particular de haber hecho la elección

personal de ubicar -como horizonte- a los hijos separados de la relación con la mujer en tanto pareja. Es una decisión fundamental para preparar el espacio psíquico que ocuparán los hijos y recibirlos con justicia.

Para los padres del estudio, los hijos han pasado a ocupar un espacio psíquico tan central que se les imposibilita excluirlos de su vida, hasta el punto de dar sentido y organizar su existencia en función de las necesidades y demandas de los hijos. Para ellos, la paternidad es analizada como una decisión personal que, a la mayoría, los ha conducido a ver en los hijos un proyecto de vida, generador de cambios en su desarrollo personal y profesional.

Por mucho tiempo se desconocía la participación del padre en la concepción del hijo, en la determinación del sexo y en su estructuración psicológica. En nuestra época moderna todas estas cuestiones ya están esclarecidas y los padres entrevistados, cada vez más, se han ido acomodando a las demandas hechas desde la cultura, para tomar partido en estos avances científicos y lo están haciendo a través de un mayor involucramiento subjetivo con los hijos.

Esto se hace palpable en la narrativa de estos padres, cuando expresan los sentimientos despertados por el nacimiento de los hijos como son el amor incondicional, el temor, la angustia por la vida o muerte de alguno de ellos, el tormento cuando se les dificulta asumir la función paterna, así como el sufrimiento ante la separación del vínculo cotidiano con los hijos como consecuencia de divorcios o impasses entre la pareja. Igualmente, en los relatos de los padres, se hace manifiesto el dolor, el llanto y la nostalgia por los conflictos con los hijos. Estos sentimientos del hombre han dejado de ser un secreto y, para su alivio, pueden compartirlos abiertamente por la apertura y valoración que actualmente se les da a estas expresiones humanas en nuestra sociedad.

Les preocupa invadir espacios de los hijos con los propios temores y provocar en ellos -por sobreprotección- incapacidad para enfrentar la vida, justamente por no saber cómo encontrar un equilibrio entre la protección y la desprotección de los hijos. Hasta hace muy pocos años atrás, estas preocupaciones eran básicamente maternas, características femeninas pero que, como consecuencia de la participación masculina más cercana con los hijos y de las interacciones con la madre de sus hijos,

han pasado a formar parte de la manera como estos hombres de nuestro medio social se hacen y son padres.

Por otra parte, los padres del estudio han incorporado un factor de protección fundamental hacia los hijos el cual está sostenido por fuertes lazos afectivos que les impide desentenderse fácilmente de ellos. Una vez conseguida la compenetración psicológica con los hijos, abandonarlos les ocasionaría un enorme costo emocional. Ello significa una modificación primordial efectuada en los padres que participaron en el estudio, en tanto ellos se implican en la función paterna desde su propia subjetividad, lo que se refleja en su comportamiento que, como padres, tienen directamente con los hijos. Esto me permite sostener que en la dimensión moral estos padres han desarrollado aspectos importantes sobre la ética de cuidado, alcanzando niveles significativos de sensibilidad hacia el ser humano en general y en particular hacia los hijos. Para ellos les está negada desde sí mismos la independencia afectiva del hijo como tradicionalmente se ha expresado en nuestra cultura (distanciamiento, alejamiento y abandono de los hijos). Construir ese espacio psíquico para acoger a los hijos, sólo es posible en la medida en que el hombre logra dar un paso más allá de ser el padre biológico, para poder asumir su paternidad en términos simbólicos.

La vivencia de estos padres los coloca ante una decisión ética de asumir o no simbólicamente su función separándola, al mismo tiempo, de la mujer como pareja y del destino biológico masculino de procrear. Uno de los padres entrevistados, cuya experiencia de paternidad estuvo marcada por fuertes contradicciones existenciales, expresa bien esta decisión cuando en su relato señala que su función paterna “era una estopa” y, después de decidir desenredar algunos hilos de su historia personal, logra desatarlos para salir de su extravío y encontrarse con su paternidad descubriendo en él un amor incondicional hacia sus hijos:

Había una expectativa y un deseo de encontrar un camino, yo no estaba distraído en eso, yo estaba viviendo mi proceso...yo estuve permanentemente en eso, ese era el centro de lo que yo tenía que resolver... hay una incondicionalidad [afectiva] con él...yo nunca negué mi paternidad...De ahí fue emergiendo un camino. (P6.E1)

A modo de conclusión

Tomar la elección de incorporarse activamente a ejercer en la vida cotidiana la función paterna e involucrarse afectivamente con los hijos, deja una enseñanza que, con sus contradicciones, dudas e incertidumbres productos de la experiencia misma de ejercer la paternidad en los tiempos actuales, espero haber podido mostrar. Lo deseable es que en los padres de nuestra sociedad se incrementen significativamente estos comportamientos de incorporarse en la vida cotidiana con los hijos, para alcanzar un mutuo involucramiento psicológico y así poner freno a la escalada de abandono filial por parte del padre que ha existido en nuestra sociedad, y cuyo mayor número se registra en los sectores populares, de acuerdo con lo demostrado por diversos estudios realizados en las distintas disciplinas de las ciencias sociales.

La paternidad aparece como una construcción social que no está separada de la maternidad. Se necesita de esa co-construcción para alcanzar una modificación de ambas funciones. Las parejas de estos padres son, ubicadas por ellos, como generadoras de paternidad, en tanto abren espacios y se descentran de un ideal o mandato de maternidad impuesto por la sociedad. La paternidad compartida con la maternidad alcanza a tener un mayor desarrollo humano, con armonía y beneficios subjetivos para ambos, extensibles a los hijos concebidos.

Hay en la paternidad una evolución en cuanto a lo que la misma experiencia aporta como por los distintos problemas a resolver en el camino de esa construcción. Para estos padres, hay evidentes diferencias en la ejecución de su rol, cuando se está en los inicios de su ejercicio, y cómo va cambiando a medida que se enfrentan a una variedad de situaciones y dificultades cotidianas, relacionadas con el crecimiento de los hijos, durante el cual van realizando nuevos ajustes a su función. Así también, están los cambios que atribuyen a su propia edad en tanto les implica un mayor desarrollo humano.

Los hallazgos del estudio muestran otra manera de asumir y vivir la paternidad, que hasta ahora no se había dado a conocer en Venezuela desde la perspectiva masculina y que si bien no significa que sea

predominante en nuestra sociedad, como si lo es la paternidad irresponsable, se espera que continúe en progreso, si se abre un espacio para la interrogación y reflexión sobre aspectos que permitan avanzar en dirección de una paternidad responsable. Además, se confirma que la educación es uno de los factores que hacen diferencia en esa construcción, pues de las características comunes en los participantes de la investigación, una de ellas es la de ser padres con una profesión ligada a las carreras humanísticas y sociales como son: la psicología, educación, sociología, derecho, y dedicados a la docencia universitaria. La educación les ha permitido apoyarse en ella para despejar un camino incierto que, como ellos marcaron, les da luces para ejercer su función y darle continuidad hacia una construcción cada vez más en términos democráticos, de mayor equidad con la mujer (pareja) y los hijos.

Aun cuando el desarrollo de la familia se encuentra influido por el contexto social y los valores culturales donde se desenvuelven sus miembros, también están presentes los componentes de la subjetividad, es decir, cómo ha sido significada la experiencia misma por cada uno de los individuos que la componen. Siendo así, siempre existe la posibilidad para el hombre de responder de acuerdo a sus particularidades como padre, estructurada a partir de su propia historia como hijo y de su interacción con los miembros de su familia, pareja e hijos, imprimiendo un estilo de vida y relación que la va a diferenciar del resto de las familias de su mismo medio social. Transitar la experiencia de la paternidad es particular de cada uno y no existen fórmulas generales en una tarea tan compleja y determinada por tantos factores y donde sólo es posible transmitir lo construido a partir del padre mismo.

Referencias

- ALBORNOZ, A. (1997). Representación del abandono de los hijos en hombres abandonantes y no abandonantes. *AVEPSO*. Número especial, 56-67.
- BARRIOS, L. (1997). Costos y beneficios psicosociales de la masculinidad. Rasgos en venezolanos. *AVEPSO*. Número especial, 77-85.
- FREUD, S. (1924/1973). La disolución del complejo de Edipo. En: S. Freud. *Obras completas*. Tomo III. (pp. 2748-2751). Madrid: Biblioteca Nueva.
- HURTADO, S. (1998). *La matrisocialidad*. Caracas: EBUC-FACES. UCV.
- LACAN, J. (1978). *La familia*. Barcelona: Argonauta (Méndez, 1991).
- MÉNDEZ, H. (Coord.). (1991). *La Familia y el Niño en Iberoamérica y el Caribe*. Caracas: Fundacredesa.
- OTÁLORA, C. (1998). Ideas y creencias de las madres alrededor de la crianza de las hembras y varones. *AVEPSO*. Fascículo 9, 85-98.
- PLATONE, L Y RECAGNO, I. (1998). La Familia Venezolana Contemporánea: Retos y Alternativas. En: M. Platone. *Familia; Trama escenario y drama de los barrios populares*. *AVEPSO* N° 9, 63-71.
- RABINOVICH, D. (1974). *Fase del Espejo*. Clase dictada en el Centro de Docencia e Investigación de Trabajadores de la Salud Mental en Buenos Aires. Publicación de IADA, Trabajo mimeografiado.
- ROSSMAN, G. Y RALLIS, S. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. New Daly: Sage Publications.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A, CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S, Y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

HACIA UNA HUMANIZACIÓN DE LA EMPRESA FUNERARIA

CLAUDIA PATRICIA VÉLEZ ZAPATA

Universidad Pontificia Bolivariana -UPB-

Escuela de Ciencias Estratégicas

Facultad de Administración de Empresas

Medellín-Colombia

claudiap.velez@upb.edu.co

En nuestro mundo contemporáneo tenemos una nueva concepción del muerto, del morir y la muerte, su ritual y ceremonia, lo cual hoy posibilita la existencia de empresas dedicadas a la manipulación del cadáver, su disposición final y la celebración del ritual mortuorio, que antes estaba en manos de los próximos al cadáver.

Las empresas funerarias viven bajo una economía de mercado, dentro del cual se estructura un sistema de intercambio entre oferentes y demandantes, negociantes y personas, mediados por el cadáver, que propicia el encuentro entre dos mundos, el de la empresa funeraria que presencia la muerte real de los otros bajo una perspectiva básicamente económica, y por el otro lado los referentes simbólicos (valorativos, estéticos, de sentido) con que la sociedad representa la muerte. Debido a la naturaleza misma de la empresa funeraria y al contexto en el cual ésta se ve imbuida, el contexto cultural determina para ella su eje.

Es sólo a partir de éste análisis que este tipo de empresas pueden estar en condiciones de definir lo que podría considerarse decisivo en el mercadeo de este tipo de servicios, y más aún, es el elemento fundamental que permitiría a los empresarios del sector dilucidar su rol dentro del principio de historicidad de la sociedad misma, y el papel que tiene la celebración del ritual mortuorio en el proceso de duelo y pérdida que cada individuo elabora cuando se enfrenta al hecho de la muerte.

La problematización está fundamentada en la especificidad del contexto cultural y en el contraste de expectativas de la familia y de las organizaciones funerarias frente al cadáver, a la muerte y el morir y en su incidencia en la actividad empresarial y en las dinámicas sociales.

PALABRAS CLAVE: ANTROPOLOGÍA DE LA MUERTE, ANTROPOLOGÍA DE CONSUMO, RITUAL MORTUORIO, MERCADEO, COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR.

Introducción

El Cementerio un lugar al que todos llegaremos, si Dios nos da vida y salud¹

La empresa del sector de servicios exequiales hace parte, en nuestro entorno y bajo los esquemas de la cultura occidental, de ritualizar la muerte en la sociedad y para la sociedad. Está inmersa dentro de un tejido social, como todas las empresas, pero a diferencia de cualquier otra, la funeraria -considerando dentro de éstas tanto a las organizaciones que preparan y disponen del cuerpo como las que participan en el destino final del cadáver- es una organización *sui generis*, sin temor a exagerar. Está inmersa, o debe estarlo, bajo una doble sensibilidad: de un lado, como organización su constitución y su esencia son las personas que la conforman, sin ellas la organización no existiría, y de otro, su papel social es la vivencia de la muerte en la cultura. Ninguna otra organización empresarial se relaciona directamente, en su desarrollo comercial y de mercadeo, con la muerte.

La empresa funeraria presencia la muerte de “otro”, la actitud y el comportamiento de “los otros” ante “el otro”, ahora cadáver, bajo un esquema mercantil, que la lleva a fundirse en criterios que relegan su singularidad en el servicio, porque desconocen el contexto simbólico de la muerte. Cabe preguntarnos, a fin de contextualizar acerca del fenómeno de la muerte y su ritual, en un primer momento lo siguiente: ¿qué sucede en “los otros” cercanos al cadáver?, y ¿qué sucede con “los otros” alrededor de la familia y el cadáver? Partiendo del principio de que toda cultura da un orden simbólico específico con respecto al ritual de la muerte y el tratamiento del cadáver, nos podemos plantear una pregunta en relación a la singularidad de las empresas funerarias ¿qué sucede con “los otros” que prestan los servicios exequiales a “los otros” del cadáver y al cadáver?

El discurso no está encaminado a desatender la actividad comercial o mercantil que cumple la empresa funeraria en la sociedad, en la búsqueda de lógicas organizacionales centradas en esquemas que

1.- De la entrevista en profundidad realizada a un directivo de una empresa funeraria en la actividad de campo del proyecto de investigación (2002).

podrían catalogarse desfasados de la realidad que cobija a este tipo de empresas, o tal vez discursos catalogados de utópicos.

Se trata, por el contrario, de dimensionar su actividad, trazando de esta forma simétricamente su lugar en la sociedad, en la cultura y dentro de sí, teniendo en cuenta actitudes y acciones que implicarían puntos de partida, de mayor realidad, al negocio o empresa y en este orden planteamientos tanto del nivel, si quiere llamarse estratégico y táctico, y más allá de la terminología del mercadeo o la administración; planteamientos estructurales en el saber de la empresa funeraria y por lo tanto la determinación de la cultura que la orientaran en el diseño de sus servicios y en general todos los elementos que se destinen al objetivo del intercambio, sean éstos los de la comunicación, el establecimiento de precios o su forma de llegada al mercado, recociendo que no es una visión unilateral, sino dialéctica, es decir, entre empresa y cultura.

El cadáver propicia el encuentro entre la empresa funeraria y la sociedad. La familia entrega a la empresa funeraria su cadáver, su constatación de la finitud (Vincent Thomas, 1993), de la muerte, su dolor, y con él su afectividad tras un universo de construcciones con ese “otro”. La empresa recibe un cadáver para ser atendido a través de un servicio funerario materializándose de esta forma una transacción comercial. Sin el acontecimiento de la muerte y sin el cadáver, la empresa de servicios exequiales no tiene sentido: el muerto es para la empresa el inicio, el elemento *sine qua non*, sin éste no podría darse el ejercicio de la actividad funeraria. El hecho de la muerte y el cadáver son necesarios para el ofrecimiento de un producto de carácter intangible y con éste el conjunto de características que lo componen.

Desde el punto de vista de la disciplina mercadológica, las empresas conviven bajo una economía de mercado, dentro del cual se estructura un sistema de intercambio entre oferentes y demandantes, negociantes y personas. Así, las empresas diseñan, basadas en las necesidades, deseos, tendencias y expectativas, una oferta que busca satisfacer a sus mercados meta u objetivo, imbuido todo esto en las dinámicas del consumo. Dentro de estas empresas se encuentran las que pertenecen al sector de ser-

vicios funerarios, quienes comercializan y, además, materializan los servicios ofrecidos en el momento en que la familia se ve enfrentada a la muerte de uno de sus integrantes.

Sin embargo, aunque el cadáver es el común denominador para este encuentro entre empresa funeraria y familia, las expectativas entre unos y otros deben buscar puntos de conjunción más allá del cadáver, y para lo cual es la empresa funeraria el ente llamado a buscarlos y construirlos como parte de su saber hacer y que tendrán su expresión en la prestación y comercialización de los servicios, trascendiendo los esfuerzos en las denominadas “culturas del servicio” y slogans que hacen alarde a la empatía, constituyéndose en improntas de la cultura organizacional fundamentadas en el reconocimiento del contexto cultural.

Marco Teórico

La muerte es un evento natural y cultural. En la primera instancia, la medicina puede retrasarla, pero no eliminarla, es inevitable ya que con ésta culmina la vida. El opuesto a la vida es la muerte, y como tal ineludible. Más allá de la presencia de un cadáver que muestra cómo para un ser humano la vida ha terminado, se encuentran los significados de la muerte (Bower, 1996). Quien ha muerto no se preguntará más, pero quienes sobreviven a la muerte de ese otro, continúan su existencia y, por lo tanto, sus interrogantes no se harán esperar (Vincent Thomas, 1993). Pensar en la muerte conduce indiscutiblemente a pensar en la vida, en la existencia, en la cotidianidad, en lo divino, en lo profano, en el ayer, en el hoy, en el mañana, en el futuro; conduce a pensarme y a pensar en los otros.

En la segunda instancia, los conceptos que el hombre maneje tanto de la vida como de la muerte, están fuertemente influenciados por su contexto cultural; el hombre es un ser de lo social, cultural,

biológico (Morin, 2000) e histórico. Los seres humanos somos sociales, vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros y al mismo tiempo somos individuos: vivimos nuestra cotidianidad como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles.

Debe comprenderse que el ser humano individual es social y que el ser humano social es individual, es decir, que forma parte de su estructura esta aparente dualidad del concepto de lo humano. Este concepto de lo humano también hace referencia a lo que el hombre hace, a lo que siente y a lo que piensa; las obras en su mundo de la vida dan referencia de estas dimensiones, porque no es sólo una unidad orgánica sino psíquica y trascendente, diversa y compleja, que va creando y organizando entre lo caótico, entre lo real y lo imaginario, entre lo divino y lo humano.

El que la muerte se haga anunciar, no por pronóstico médico, es actualmente un fenómeno usual (Ariés, 1983). Igualmente la muerte podría considerarse como el resultado de un azar dispuesto por Dios, por lo divino, podría considerarse como denigrante, merecida o salvadora, pero de una u otra forma en cualquier tiempo la gente evade hablar de ella (Ariés, 1983). A través del tiempo la muerte ha tenido diferentes connotaciones, de igual forma el manejo del cadáver. Su ritual es expresado según la cultura, y por ende los principios, valores y creencias que circunscriben la muerte y al cadáver enmarcan su comprensión y actitud frente a ella, que siempre está en constante transformación ya sea por razones políticas, económicas, religiosas y morales (Ariés, 1998).

La muerte puede mirarse desde diferentes conceptos o perspectivas. El concepto jurídico de la muerte implica que no se está hablando de un acontecimiento sino de un proceso. Desde el derecho penal, por ejemplo, frente a la muerte de alguien, se preguntarían por el proceso que condujo a la muerte de un sujeto cualquiera. Desde el derecho de familia, la muerte de un individuo conlleva la disposición de unos bienes entre sus grupo de consanguinidad. La determinación legal del fallecimiento se basa en los acontecimientos médicos, y desde la perspectiva médica, la muerte se da bajo condiciones específicas. Desde lo religioso, la muerte puede considerarse como la separación del alma y del cuerpo, como el llamado de Dios hacia los cielos y la culminación de una tarea en la tierra (Eli-

de, 1998). El concepto social de muerte determina que para nuestra cultura la muerte es un personaje desconocido, una realidad de la que es inadecuado hablar (Di Nola, 1995).

De acuerdo con los valores que muevan a una sociedad, sus conceptos frente a la vida y la muerte serán diversos. Una sociedad centrada en valores del capitalismo -el consumo, la producción, el rendimiento y la ganancia- es una sociedad donde la muerte se concibe como un elemento de consumo que conlleva la modificación del ritual.

El dolor se experimenta ante la muerte del otro que deja un vacío para los que le sobreviven, el otro que era presencia, se convierte en ausencia (Vincent Thomas, 1993). Es el dolor de la muerte, que frustra una relación, el que de alguna forma hace sentir o aproximar a las personas a la experiencia de la propia muerte, aunque la conciben como un paso al más allá en donde les espera una mejor vida; la muerte del otro cercano que hace parte activa en la vida del sí mismo no se alcanza a aceptar ni a racionalizar hasta después de mucho tiempo de duelo.

La muerte de un ser para quienes se han construido con él, significa la pérdida de una parte de sí mismo, la terminación de una construcción. Este mismo cadáver para la empresa funeraria significa el suceso que lo conecta con sus futuros demandantes, y para lo cual se dispone prestar sus servicios. Es importante entender, contravía a lo que habitualmente se escucha en un lenguaje común, que sus demandantes no son los futuros cadáveres, el demandante es la sociedad, motivada por el conocimiento de su finitud, y el reconocimiento de su obligación moral frente a los otros. Además de esta situación social se encuentra otra circunstancia del orden de lo económico que parte de la ocupación por los muertos desde las organizaciones empresariales y la consecuente capacidad de pago que la familia debe tener como respaldo a esta situación.

La empresa esta inmersa dentro de la cultura y por lo tanto el punto de referencia para su desenvolvimiento es la cultura en una sociedad. No escapa a esto la actividad funeraria y por lo tanto las empresas prestadoras de servicios exequiales. Hablar de cultura es referirse a sus valores, sus normas éticas, los objetos materiales y no materiales producidos por sus integrantes, la acumulación de sím-

bolos y signos, significados y tradiciones compartidos entre sus miembros, es decir la cultura es la herencia simbólica.

Como para toda empresa, en mayor o menor medida de estructuración y planificación, y como, consecuencia de las condiciones determinadas por una economía de mercados, propia de un sistema de producción capitalista, se asume como herramienta administrativa el uso de la disciplina del mercadeo.

El mercadeo es el proceso de planificar y ejecutar la concepción, asignación de precios, promoción y distribución de ideas, bienes y servicios para crear intercambios que satisfagan las metas individuales y organizacionales² (AMA, 2002). El intercambio o transacción es el objetivo clave de la conceptualización y práctica del mercadeo y frente a lo que gira toda su instrumentalización y por ende uno de los aportes que hace a la empresa como mecanismo para los negocios. Plantearse esta meta conduce a la definición de mercado, en términos de la disciplina, estableciendo que es el sitio real o virtual donde confluyen empresas y consumidores y como tal exige el conocimiento y comprensión de sus actores en pro de la determinación de las metas y acciones en el corto y largo plazo.

Las descripciones de los mercados incluyen la revisión de las demás empresas consideradas en términos de la competencia, la definición de los agentes que participan en el proceso y decisión de compra de los individuos y la caracterización bajo parámetros cuantificables y no cuantificables de los grupos de consumidores. Esto significa que no sólo el mercadeo buscará información tendiente a definir las características demográficas de una población sino también los factores actitudinales, de estilo de vida, sus creencias, valores, lo cual no es más que todos los elementos que se relacionan con la cultura en la que está inmersa la sociedad, constituyéndose como el contexto predominante en sus decisiones.

Para una organización encargada del tratamiento del cadáver y la facilitación de los medios para la ritualización de la muerte el contexto cultural debe ser el eje de todas sus actividades de merca-

2.- American Marketing Association: < <http://www.marketingpower.com> > 2002.

deo, pues sólo a partir de este interés podrá contextualizarse frente al hecho que afronta la familia y la sociedad, y frente al que procede en el diseño de servicios para ser comunicados e incluidos en sus portafolios de productos.

Metodología

La metodología del trabajo de investigación es de tipo naturalista, lo que implica utilizar metodologías cualitativas, es decir, interpretativas, con el fin de lograr la comprensión del fenómeno u orden social y por lo tanto la utilización de herramientas para la recolección de información de la fuente primaria a través de entrevistas en profundidad y la observación participante y no participante. Comprende también la recopilación de información bibliográfica sobre el significado de la muerte para el hombre y el ritual funerario, la actividad funeraria y el mercadeo de empresas prestadoras de servicios exequiales y su posterior análisis. Esta búsqueda fue básicamente exploratoria, determinó la indagación bibliográfica como fuente secundaria y se suscribió a cuatro áreas del conocimiento que apoyan la investigación: antropología, etnografía, semiótica y mercadeo.

Las entrevistas en profundidad, cuyos contenidos se grabaron en audio y vídeo, se realizaron a directivos y ex directivos de la Asociación Latinoamericana de Parques Cementerios y Afines ALPAR; con éstas se buscaba definir el servicio funerario dentro de un contexto empresarial, económico y jurídico.

En el uso de la observación no participante y participante de los fenómenos sociales que ocurrían en la realización del ritual mortuario, se acudió a la prestación de diez (10) servicios funerarios en la ciudad de Medellín, tres de ellos catalogados como de estrato alto (5 y 6), cuatro de estrato medio (3 y 4) y tres de estrato bajo (2)³. Esta

3.- Existe una estratificación que define 6 estratos socio-económicos: estratos de clase alta 5 y 6, estratos de clase media 3 y 4, y estratos de clase baja 2 y 1.
Nota aclaratoria de la autora

observación comprendió desde el momento de la solicitud del servicio a la empresa funeraria como el transcurso de la ceremonia y las actividades que la familia realizó posterior a las exequias. Debe tenerse en cuenta que se observó la celebración del ritual en familias que utilizaban, como destino final, la cremación o el uso de fosas. Como parte del trabajo etnográfico se realizó el registro escrito de los fenómenos observados.

Principales hallazgos

A partir de la práctica de cada una de las personas entrevistadas, se obtuvieron conceptos, percepciones y actitudes valiosas y específicas para el servicio funerario, así:

1. Se logra definir la práctica funeraria como sector económico de servicios.
2. Se identifican los componentes culturales de la muerte y su ritual.
3. Se explica cómo, a partir de lo anterior, es posible señalar el contraste de expectativas que, frente a un ser ahora cadáver, tiene dos entidades: de un lado, la familia y en general la sociedad, y, de otro, la empresa prestadora y comercializadora de servicios funerarios. Esta última, en la práctica y manipulación de los muertos de la sociedad, se constituye como un sector más dentro del panorama económico y empresarial.

Esta investigación y los aportes que se lograron son únicos en Latinoamérica, ya que no existe un texto o investigaciones que hayan vinculado las disciplinas que sirvieron de soporte teórico a la comprensión de las preguntas de investigación que se plantean con la especificidad para esta actividad empresarial. A continuación se presentan los principales resultados en los que se precisan los aportes de la investigación tomando alguna frase clave de los entrevistados; se señala el sustento teórico y la explicación sucinta de éstos.

CUADRO 1. LA PRÁCTICA FUNERARIA COMO ACTIVIDAD ECONÓMICA DE SERVICIOS*

SIGNIFICADO	FRASE DEL ENTREVISTADO	RESPALDO CONCEPTUAL	EXPLICACIÓN
La muerte y el morir como fuente para la creación de empresa	“La muerte es el ente, el material que trabaja para lograr una respuesta favorable, así como para una empresa de recepciones existen las fiestas, para nosotros la muerte es el hecho que permite que existamos y podamos prestar un servicio” (ENTREVISTADO JIBO/DIR)	“La oportunidad a partir del establecimiento de tasas de demanda mercadeo	Se observa la muerte desde la formación de empresas alrededor de la práctica funeraria, como parte integral del aspecto económico. Este factor está presente en los rituales de la muerte que generan una demanda de devociones, oraciones, cofres, velones, espacios de sepultura, espacios de celebración, cortejos, iconografía y cremaciones; creándose, por ende, organizaciones encargadas de la oferta y prestación de este tipo de objetos y servicios y de la compraventa de fosas para la inhumación o de pequeños espacios para guardar restos humanos.
La tasa de mortalidad como principal variable	<p>“El desarrollo de los pueblos y el índice de mortalidad llevan a estos ebanisteros u otros que ayudaban a las personas con sus muertos a convertirse en pequeños negocios. El 90% aproximadamente de los negocios que son funerarias, en el país, inicialmente eran carpinterías.” (ENTREVISTADO JT/DIR)</p> <p>“Nuestros cálculos del riesgo, de las reservas contables, del índice de utilización, de la participación del mercado, nuestra competitividad, e inclusive el nivel de servicio se mide a partir de la tasa de mortalidad” (ENTREVISTADO JO/DIR)</p>	Factores que determinan la condición actual de un negocio. Textos de mercadeo	
La razón social de la empresa	“Una persona se encargaría de ser querido cuando muere y de todo lo referente. Sí supiera y pudiera” (ENTREVISTADO JDV/DIR)	La cultura lleva en su seno un doble capital. De una parte un capital técnico cognoscitivo -compuesto por los saberes y las formas de utilizarlos- que	Cada individuo está inmerso dentro de una cultura y, por ende, sus formas de manifestarse, asumir la vida y la muerte estarán enmarcados dentro de su contexto cultural y

SIGNIFICADO

FRASE DEL ENTREVISTADO

RESPALDO CONCEPTUAL

EXPLICACIÓN

Me atrevería a decir que no ha existido, pero no ha existido no es que no hayan empresas funerarias. El sector no existe como sector. El Estado no se ha preocupado por conocerlo, no se ha censado, no se sabe cuánto tributa, cuánto empleo genera, qué demanda maneja, entonces, cuando de usted no saben nada, usted no existe. Existen grandes dificultades, de hecho el que no exista bibliografía no es un hecho gratuito. ¡En Colombia el sector no existe! Y en general, para Latinoamérica el sector no existe. Porque epistemológicamente (sic) hablando es la única actividad donde el Estado no ha querido participar. Por la connotación del negocio en los países de América

puede ser transmitido, en principio, a toda la sociedad. De otra, un capital específico que constituye los rasgos de su identidad original y sustenta una comunidad determinada por referencia a sus antepasados, sus muertos, sus tradiciones. [...] Desde el mismo momento de su nacimiento todo individuo recibe la herencia cultural que asegura su formación, orientación y desarrollo como ente social [...]” “[...] la cultura constituye un sistema generativo de elevada complejidad sin el cual dicha complejidad se derrumbaría para dejar su sitio a un nivel organizativo de inferior complejidad. En este sentido, para conseguir su autopropagación y, a un mismo tiempo, perpetuar la elevada complejidad social, la cultura debe ser transmitida, enseñada y aprendida, es decir, reproducida en cada nuevo individuo, durante su período de aprendizaje (learning)” (Morin, 2000)

Textos de mercadeo sectores y mercados

su aprendizaje y aprehensión de lo inherente a él. La muerte y sus perspectivas anexas no pueden ser analizadas o explicadas fuera de su contexto cultural; de igual forma plantea dos tipos de problemas que requieren definiciones y normas culturales: los problemas referentes a la muerte propia y los referentes a las obligaciones que la muerte de alguien impone a otros. La empresa funeraria se encarga así (en su generalidad) de la responsabilidad frente a ese ser inerte, de cuidarlo, de presentarlo ante la sociedad dando inicio a la celebración de su ritual de transición y de atender los trámites civiles y eclesiásticos que la muerte implica.

A diferencia de otros sectores económicos, como el manufacturero, el agrícola, el de productos de consumo masivo, servicios, el de prestación de servicios funerarios no está definido como tal. Se pueden encontrar las diferentes reglamentaciones que rigen un parque cementerio, la instalación de un horno crematorio y el funcionamiento de una funeraria o de una sala de velación, pero no se encontrará la definición del sector como tal.

SIGNIFICADO

FRASE DEL ENTREVISTADO

RESPALDO CONCEPTUAL

EXPLICACIÓN

Definir la empresa o el negocio funerario

Latina, especialmente en Colombia, el Estado ha endosado a la iglesia el oficio de enterrar a los muertos. Taxativamente, no quiso participar en el cuento.” (ENTREVISTADO JT/DIR)

“Es una empresa como cualquiera, es un trabajo como cualquiera que alguien tiene que hacer, para eso estamos nosotros. [...] Mira, yo te voy a decir lo primero, que hace una funeraria es prestar un servicio. No vamos a vivir de los difuntos, no, vamos a prestarle un servicio a la gente, vamos a ayudarlo, para eso estamos nosotros, para ayudarlo a toda la familia que pierde a un ser querido. Porque si la gente no tiene cabeza para resolver, no sabe lo que va a hacer. Tu tienes una fiesta y sabes que vas a hacer con la fiesta. En cambio tu tienes un muerto y no sabes qué hacer con él y si no tienes plata peor aún. ‘Se me murió y ahora qué hago’, la gente no sabe si ponerse a llorar porque se le murió si salir corriendo a prestar plata para pagar. Qué hago con el cementerio ¿a donde voy? Entonces la idea para nosotros de una funeraria es ayudar en ese momento y hacerle las cosas más fáciles. Para eso estamos nosotros. Para eso existe la funeraria, nosotros somos los expertos en la muerte, nosotros somos los que sabemos qué se va a hacer”. (ENTREVISTADA GM /GTEFUN)

SIGNIFICADO	FRASE DEL ENTREVISTADO	RESPALDO CONCEPTUAL	EXPLICACIÓN
<p>Sus orígenes como empresa</p> <p>Descripción de los productos que venden. Diseño de ofertas de mercado</p>	<p>En el caso de las empresas funerarias apenas están apareciendo empresas que están incursionando. Las empresas se han ido organizando bajo estructuras empresariales a partir de los 80' y para otros en los 90'. Alejémonos por un momento del cementerio y del cementerio parque. El funerario es tan antiguo como los pueblos, realmente era una actividad artesanal, su inicio está en los pueblos y en las ciudades. A grandes rasgos el hombre que construía cofres era a su vez enterrador, sepulturero, trabajaba en el cementerio. Me atrevería a afirmar que en América Latina se han consolidado por fuera de o sin una estructura empresarial. De tradición carpintero, pero no funerario, es con las generaciones actuales que llega el cambio. Desde 1980 para acá se dan cambios significativos en la actividad funeraria" (ENTREVISTADO JT/DIR)</p> <p>"La muerte es un servicio, hay dos formas de solicitar ese servicio, hay dos formas en previsión, donde nosotros tenemos que responder en un desembolso de algo que el cliente nos sufragó, en esa inversión futura. El desembolso es más cuantioso por los costos que se generan en el servicio, por eso no se equiparan. Desde el punto de vista de previsión se tiene cuantificable dentro de la gran masa de clientes para un servicio como tal disminuye, vamos a llamarlo, mis ingresos aumentan un poco y disminuye mi rentabilidad, desde el punto de vista</p>		<p>La empresa funeraria vende la promesa de prestación de servicios a futuro. El concepto de la preventa, por demás vital para la industria funeraria. Para el empresario funerario su trabajo y esfuerzos están ligados a conseguir porciones de mercado cada vez mayores a través de las ventas en prenecesidad y, como es lógico, a la preferencia del mercado por sus marcas. No obstante, para el empresario, otro de sus objetivos es reducir los traumatismos que se generan por esta situación. Es decir, la</p>

SIGNIFICADO	FRASE DEL ENTREVISTADO	RESPALDO CONCEPTUAL	EXPLICACIÓN
	de convenio o cubierta en prenecesidad. Desde el punto de vista, vamos a llamarlo, de servicio por puerta significa que es dinero fresco que entra a mi organización y que se sobre entiende que en ese precio se llevan los costos y que allí viene mi margen de ganancia, [...]” (ENTREVISTADA FA/DIRADMONYPNAL		empresa funeraria está ligada de un lado a la protocolización y celebra-

*FUENTE: ELABORACIÓN A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN: “LA CULTURA COMO FACTOR DE COMPETITIVIDAD PARA LAS EMPRESAS FUNERARIAS”. REALIZADA POR LA AUTORA, MSc. CLAUDIA P. VÉLEZ ZAPATA EN EL PERIODO 2000 – 2006. DERECHOS DE AUTOR RESERVADOS.

CUADRO 2. CONTRASTE DE EXPECTATIVAS ENTRE LA FAMILIA Y LA EMPRESA FUENERARIA*

SIGNIFICADO	FRASE DEL ENTREVISTADO	RESPALDO CONCEPTUAL	EXPLICACIÓN
El significado de la muerte	<p>“Le digo las palabras de mi padre, Don Jesús: Es una Socia. Para mí es una compañera que hace que podamos existir” (ENTREVISTADO JOZ/DIR)</p> <p>“Es un negocio diferente, complejo, aquí tú tienes procesos administrativos, construcción, servicios, obra, es un negocio mixto. Necesitamos permisos y trámites tanto para las funerarias como para el parque. Financieramente tenemos que cuidarnos mucho, tenemos que saber invertir el dinero acá o en el exterior, donde más nos dé resultado. Es mixto financiero, de ventas y construcción, además de la muerte” (ENTREVISTADA ALF/GGRALDIR)</p> <p>“la muerte es la cristalización de su producto o de su objetivo, es verdad, por</p>	<p>“La muerte es el la idea traumática por excelencia” (Morin, 1994)</p> <p>“Las ciencias del hombre no se ocupan nunca de la muerte. Se dan por satisfechas con reconocer al hombre como al animal del utensilio (homo faber), del cerebro (homo sapiens) y del lenguaje (homo loquax). Y sin embargo, la especie humana es la única para la que la muerte está presente durante toda su vida, la única que acompaña a la muerte de un ritual funerario, la única que cree en la supervivencia o en la resurrección de los muertos” (Morin, 1994)</p>	<p>La muerte es un hecho ligado a la temporalidad, todo aquello que se cuenta en el hoy, en el ayer y en el mañana es sujeto de vida y de muerte, por lo tanto, el hombre es sujeto de muerte y sujeto de vida. La actividad funeraria se materializa como tal frente al hecho de la muerte.</p>

SIGNIFICADO

FRASE DEL ENTREVISTADO

RESPALDO CONCEPTUAL

EXPLICACIÓN

El significado para la familia y la sociedad

ejemplo, que en el área administrativa, en ventas y cobranzas no es nuestro negocio, no es nuestro fin ultimo, pero es allí que podemos demostrar a nuestros clientes lo que somos. Ese nosotros es la empresa, es la cristalización de lo que hemos vendido y la imagen que nosotros presentamos [...] hay un contraste con el hecho de la muerte, porque la gente no quiere la muerte y nosotros la queremos. Ese es el contraste que puedo sentir. Es un servicio que nadie quiere y, como dice nuestro Gerente de Ventas, no es un servicio buscado pero es necesario, la muerte es nuestro negocio. [...] Desde el punto de vista emocional, cuando nosotros como empleados o como organización tenemos un difunto, es difícil prestar el servicio porque está presente en el sentimiento del cliente, ¿verdad? [...]” (ENTREVISTADA-FA/DIRADMOPYNAL)

“Toda la actividad que tenga que ver con la disposición del cuerpo de una persona y todo lo que se genere alrededor de ella, la memorialización” (ENTREVISTADO JOZ/DIR)

“Estamos evolucionando hacia la memorialización, tratar de conservar la memoria, el recuerdo de esa persona. La disposición es la necesidad que se pretende solucionar, pero lo más importante es la memorialización. En el proceso de evolución caben una secuencia de actividades: la prenecesidad, la funeraria y el cementerio.

“[...] Sea como sea, lo cierto es que el cadáver humano ha suscitado ya emociones que han adquirido carácter social en forma de prácticas funerarias, y que esta conservación del cadáver implica una prolongación de la vida. El que no se abandone a los muertos implica su supervivencia” (Morin, 1994)

Thomas luis vincent

Desde el quehacer mercadológico la empresa funeraria implementa “la memorialización”. Esto consiste, en pocas palabras, en la preocupación de la empresa funeraria por el recuerdo que guardan aquellas personas, que inician sus procesos de duelo y pérdida, del momento o de la realización del ritual mortuorio. Se pretende, a través de la amabilidad y el respeto, como también del cuidado de cada detalle por demás relevante en ese trance traumático que la fami-

SIGNIFICADO

FRASE DEL ENTREVISTADO

RESPALDO CONCEPTUAL

EXPLICACIÓN

Pero la necesidad es frente al duelo, es la memoralización, si fuese tan sólo un cadáver se tiraría al río. Nace, es toda otra vertiente, todo lo que sucede hoy es contrario a la memoralización. Hay un cambio de estado, no hay un respeto por esta situación.

Hay dos tipos de actitudes: Memoralización: elaborado, personalizado, salud a largo plazo para la familia y la sociedad. Disposición: Rápido, efectivo, negación” (ENTREVISTADO JIBO/DIR)

“Para mi la familia y la sociedad. Es un trauma, independientemente de quién haya fallecido, porque yo digo: tengo mi familia y los quiero a todos por igual, quise a mi mamá, quiero a mi papá, a mis sobrinos, a mis hermanos y cualquiera de ellos que se me muera sería horrible, un trauma, [...] es una cadena misma, no por el hecho de que éste sea mi negocio podría decir que a mí me interesan, que a mí me vengan todos los difuntos, aja! Pero también de eso como. Entonces está la parte humana, la parte de servicio, yo también puedo convertirme en un gallinazo, ahí está su muerto, llórelo, eso es suyo, podría hacerlo, pero no. Esta es una empresa y se supone que tenemos la funeraria porque necesitamos los ingresos, vamos a hacer las cosas bien, pues. Mi negocio es el muerto y viene la parte humana. Así es la mejor manera de prestar un servicio humano. [...] bueno, lo que significa para cualquiera de nosotros esto, un trauma, para la empresa funeraria es un negocio” (ENTREVISTADA GM /GTEFUN)

lia y su entorno sientan que a pesar del momento, la organización que se contrató se ha encargado de todos los detalles de la celebración.

Conclusiones

No cabe duda de que la muerte es el acontecimiento por excelencia de la existencia humana, no sólo por su carácter universal, sino porque el hombre es la única criatura viva que es consciente de su destino mortal (Morin, 1994), circunstancia que lo aboca a la paradójica situación de saber que hace la obra de su existencia contra el telón de fondo de su irrecusable finitud. La aceptación de la muerte y el reproche de la misma son dos condiciones inamovibles de la existencia, de nuestra condición humana. La muerte es un suceso no sólo natural sino también social, religioso, cultural, cósmico. La muerte, aun sin ser un acontecimiento extraño a la naturaleza, siempre vulnera de alguna manera la dinámica de una colectividad, genera inestabilidad, preocupación, angustia y desasosiego, tanto para quienes dan por terminada la construcción de una historia con un ser humano, que ahora es cadáver, como para quienes presencian la muerte de otro, viéndose obligados a observar su propia muerte. La muerte, como muchos otros hechos, es de tipo social y, por ende, cuenta con toda una connotación cultural.

En la sociedad occidental, los esquemas de pensamiento y la mentalidad en la modernidad al igual que la forma como se percibe y comprende el hecho de la muerte, el morir y su ritual, han propiciado la generación de empresas dedicadas a la manipulación del cuerpo y a la elaboración del ritual mortuario (Ariés, 1998). El cadáver propicia el encuentro entre dos mundos: el mundo del dolor, la despedida, el duelo y el mundo de la transacción comercial e intercambio de servicios funerarios. Se encuentran así la familia y su cadáver con la empresa funeraria. Se motiva una relación de intercambio comercial donde las partes están representadas, por un lado, por un oferente, la empresa funeraria, y por el otro, la familia del difunto, los demandantes, y su cadáver.

Bajo el orden de una relación de intercambio monetario, la empresa prestadora de estos servicios, como entidad comercial, se ve regida por un fundamento de mercado, como lo es la búsqueda de satisfacción de las tensiones existentes que suscitan a la familia a pactar servicios y a pagar por ellos. Esta meta organizacional conduce a la empresa funeraria a conocer las necesidades, los deseos y los motivos que enmarcan a sus mercados meta con el fin último de brindar satisfacción.

Uno de los intereses de las empresas funerarias, y por qué no decirlo, de todas, es la satisfacción y el logro de un vínculo o relación permanente y de recompra entre el cliente y la organización; su fin es maximizar el número de transacciones posibles con el mercado meta, lograr una posición preferencial en las decisiones de compra, conseguir asociaciones de marca que orienten a clientes reales y potenciales a preferirla, obtener una marca con una fuerte presencia en la mente del consumidor, que sea reconocida y recordada, y por último, pero no menos relevante, alcanzar una actividad comercial rentable y fuente de ganancias.

Estas empresas prestadoras de servicios exequiales, como toda organización, integran relaciones que se mueven entre ser-trabajo-empresa y poder. Pero se diferencian de otras empresas de servicios. Ha de considerarse que la empresa funeraria debe tener una doble sensibilidad frente al concepto de ser humano, es decir, como organización su constitución y esencia son las personas que la conforman, sin ellas la organización no existiría y, además, su papel social es la manipulación del cadáver, la vivencia de la muerte en la cultura. La empresa funeraria presencia la muerte real de los otros bajo una perspectiva económica, lo que la puede tentar a percibir que recibe un objeto, un insumo, una mercancía, cegando el reconocimiento del otro, ya cadáver, en su calidad de sujeto y, por tanto, merecedor de un trato digno.

De esta forma, entonces, se puede ver que los diferentes hechos sociales que existen son objeto de transacción dentro de un mundo mercantil; la sociedad misma los ha conducido a ser objeto de transacción comercial y, por ende, se inscriben en un mundo económico en el cual concurren oferentes y demandantes y, por lo tanto, técnicas para la optimización y rendimiento de los recursos encauzados a un fin económico son la práctica administrativa y la técnica mercadológica. Alrededor del cadáver y del hecho de la muerte se generan empresas u organizaciones empresariales que con todo su contenido y complejidad como empresa se ocupan del manejo del cuerpo, la realización del ritual mortuario y la atención de la tensión ligada a una problemática económica devenida con la muerte de algún individuo. La muerte pasa así a ser, además, un acontecimiento mercantil y como tal, un objeto de consumo (Ariés, 1998).

Merecen especial nombramiento, para esta investigación, las actividades rituales, que muestran una serie de comportamientos múltiples y simbólicos que ocurren en una secuencia determinada y se repiten periódicamente (Dennis, 1985). Estos rituales pueden ser resultado de variadas fuentes de comportamiento primario, una de ellas la cosmología, en la cual surge como resultado de su relación, el ritual religioso, como uno de los tipos, ya que existen varios: el aprendizaje en grupo mostrará los rituales cívicos y familiares; los objetivos y emociones individuales despliegan un tipo de ritual personal y, por último, los valores culturales reflejan ritos de transición y ritos culturales (días festivos, festivales).

Además se han clasificado los ritos de transición (Della Vita, 1995), que están señalados por un cambio en el estatus social del sujeto o como parte del ciclo natural del individuo. Existen dentro de éstos los ritos de transición final, los cuales se relacionan con la muerte y son atendidos por organizaciones funerarias y cementerios (manejo del cuerpo y disposición final del mismo), empresas que se apoyan en el mercadeo.

Estos rituales funerarios, es decir, las prácticas relacionadas con la muerte y el enterramiento de una persona, están estrechamente relacionados con las creencias religiosas sobre la naturaleza de la muerte y la existencia de una vida después de ella (Bowker, 1996). Implican importantes funciones psicológicas, sociológicas y simbólicas para los miembros de una colectividad. Así, el estudio del tratamiento que se dispensa a los muertos en cada cultura proporciona una mejor comprensión de su visión de la muerte y de la propia naturaleza humana (Morin, 1994). Los rituales y costumbres funerarios tienen que ver no sólo con la preparación y despedida del cadáver, sino también con la satisfacción de los familiares y la permanencia del espíritu del fallecido entre ellos (Vincent Thomas, 1991). Los rituales y costumbres funerarias serán entonces, para la empresa funeraria y para su práctica administrativa y mercadológica, el marco general para poder adentrarse en el esquema de creencias que la cultura marca a los miembros de una sociedad; de esta forma, se conocerán y reconocerán los diferentes significados que van a afectar directamente sus estrategias, tácticas y decisiones organizacionales.

La empresa funeraria está inmersa en un mundo completamente diferente, en contraste con otras empresas de productos de consumo masivo, de bienes de comparación o bienes de especialidad, suntuosos o de marca, e inclusive en contraste con otras organizaciones del sector de servicios, sean éstas financieras, de salud, de servicios y asesorías profesionales, de formación y educación, entre otras. La empresa funeraria está contenida en un mundo de significados, símbolos, signos, sentimientos, pretensiones y expectativas, que, indiscutiblemente, modifican de forma radical sus técnicas y prácticas administrativas con respecto al mercadeo. Las empresas prestadoras de servicios exequiales reciben un ser humano y con éste una cultura, un conjunto de símbolos y significados, un cúmulo de valores y anhelos; reciben la solicitud de preservar todo el recuerdo para la vida de aquellos que continúan.

La empresa funeraria, podría afirmarse, participa en el deseo de inmortalidad del hombre, Frazer⁴, citado por Morin (1994) define exactamente esta inmortalidad como “prolongación de la vida por un período indefinido, si bien no necesariamente eterno”. Así pues, las prácticas relativas a los cadáveres, la creencia en una vida propia de los muertos, se nos manifiestan como uno de los primeros fenómenos humanos con la misma importancia que el útil.

Para la empresa funeraria inciden, como en cualquier otra organización empresarial, los aspectos sociales, sean políticos, jurídicos, económicos. Sin embargo, es el contexto cultural, debido a la naturaleza misma del servicio que se presta y comercializa, el que se relaciona en mayor medida a los planteamientos, planes de acción, tácticas y estrategias empresariales y, específicamente, a su práctica administrativa mercadológica.

La empresa en su desarrollo, sea de planeamiento o en la prestación del servicio, tiene presente el factor cultural, no de una forma estructurada o pensada con anterioridad a la planeación o ejecución, sino que, siendo los directivos seres inscritos en la cultura, aplican sus ideas e iniciativas desde lo que les indique su intuición de seres culturales, la lógica de sus roles “estratégicos y planificadores”, o como

4.- Edgar Morin cita al autor Frazer como a quien se le debe el más monumental catálogo de creencias relativas a los muertos. Cita el texto: “La croyance en l’immortalité le pasaje dans la mort” y menciona que termina con estas palabras: “Es imposible no sorprenderse ante la fuerza, y quizá debiéramos decir, ante la universalidad de la creencia en la inmortalidad”. Nota aclaratoria.

miembros de los diferentes comités o agremiaciones del sector de servicios funerarios. Esto hace que sus aplicaciones administrativas mercadológicas sean cambiantes y no respondan como tal a un pensamiento motivado por la naturaleza y complejidad del hecho que enfrentan sus empresas.

Se puede deducir que su papel no va más allá del papel de cualquier otra organización dedicada a la práctica funeraria. Sea reconocido o no de forma conciente por la empresa o por la sociedad, la empresa funeraria desempeña un papel fundamental en el principio de historicidad de la sociedad misma y en el despliegue y realización del proceso de pérdida y duelo que cualquier individuo inicie.

El papel de la empresa se suscribe frente a la familia a facilitarle todos los elementos propios de la celebración del ritual, cuidado, preparación y exposición del cuerpo (considerándose tanto la exposición de cuerpo presente como de sus cenizas), la elaboración de los trámites civiles y eclesiásticos relacionados con el fallecimiento y la disposición final del cuerpo. Frente a la sociedad, al aporte en el quehacer histórico. Frente al ritual, a la participación en la realización del mismo. Frente a ella misma, como empresa son las ganancias, la rentabilidad, el flujo de efectivo, la liquidez, la recordación y permanencia en el mercado.

Se puede observar que dentro de la empresa funeraria el diseño de herramientas que permitan conocer el significado de la muerte para las familias o grupos primarios del fallecido, lo que se hace frente a este cúmulo de sentimientos está bañado por el toque personal de los empleados que están involucrados en la prestación del servicio. Los elementos que contengan el servicio o los paquetes de venta son diseñados a partir del comportamiento de los competidores, y de lo que culturalmente se señala como componentes del ritual mortuario.

Referencias

- ARIÉS, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- _____. (1998). *Storia della morte in occidente*. Roma: Bur Saggi. Traducción de Simona Vigezzi.
- BERNARD, D. (1998). *Comportamiento del consumidor*. México: Prentice Hall.
- BOWER, J. (1996). *Los significados de la muerte*. Londres: Cambridge.
- DENNIS, W. R. (1985). The Ritual Dimension of Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research*, 12, 251 – 264.
- DINOLA, A. M. (1995). *La Nera Signora. Antropología della morte e del lutto*. Roma: Newton & Compton.
- ELIADE, M. (1996). *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Barcelona: Herder. Traducción castellana de J. M. López de Castro.
- _____. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós. Traducción castellana de Luis Gil Fernández.
- BONILLA CASTRO, E. Y RODRÍGUEZ SEHK, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- HUNTINGTON, R. Y METCALF, P. (1979). *Celebrations of death: the anthropology of mortuary ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOTLER, P. Y AMSTRONG, G. (1998). *Fundamentos de mercadotecnia*. México: Prentice Hall.
- LAMB, HAIR. Y MC DANIEL. (1998). *Marketing*. México: Thomson.
- DELLA VITA, L. (1995). *Comportamiento del consumidor*. México: Mc Graw Hill.
- MORIN, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos. Traducción de Jaime Tortella.
- _____. (1994). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairos.
- _____. (2000). *El paradigma perdido, Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairos. Traducción de Doménech Bregada.
- PICK, S. Y LÓPEZ, A. L. (1992). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- ROJAS, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Janés.
- ROOSE-EVANS, J. (1994). *Los ritos del alma*. Santafé de Bogotá.
- STANTON, W., ETZEL, M. Y WALTER, B. (2000). *Fundamentos de marketing*. México: Mc Graw Hill.

THOMAS, L. V. (1993). *Antropología de la muerte*. México: Fondo de cultura económica.

_____. (1992). *El cadáver*. México: Fondo de cultura económica.

_____. (1991). *La muerte*. Barcelona: Indugraf.

TURNER, V. (1986). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.

_____. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

VAN GENNEP, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

RESUMEN

ESTUDIO DEL VÍNCULO MADRE/BEBÉ EN SITUACIÓN DE ESTRÉS: UN REPORTE

YUBIZA ZÁRATERATE

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
yubizarate@gmail.com

Los comportamientos de apego son esquemas innatos que permiten la sobrevivencia del humano, se manifiestan por la vía del llanto, sonrisas, vocalizaciones, miradas, contacto de piel, y tendencia al aferramiento. El recién nacido busca vincularse con la madre desde el nacimiento mediante estos patrones, la respuesta adecuada de la madre es fundamental para la interacción comunicacional primaria pues va a servir de base para la futura construcción de las complejas redes comunicacionales afectivas significativas. El bebé en momentos de tensión ejecuta una serie de comportamientos de apego y si la madre comprende el malestar que está viviendo y da una respuesta adecuada a la situación, ésta se registra en el psiquismo del bebé como conducta aliviante, creando los archivos de memorias de la experiencia que serán utilizadas en el futuro ante situaciones similares. Este sistema de retroalimentación va organizando las conductas intencionales y efectivas asociadas al vínculo. Este trabajo es un reporte de las investigaciones de apego que se han realizado, bajo tutoría, por alumnos de pre-grado. Reporta los resultados de dos tesis de grado de la escuela de Psicología UCV, con una muestra de 16 madres y niños "sanos" y 11 madres con hijos desnutridos respectivamente, pertenecientes ambas muestras al estrato IV y V del graffar (Méndez-Castellano, 2000) de Caracas. Se grabó las interacciones madre hijo y se aplicó a éstas la escala de indicadores de apego de Massié Campbell, lo que permitió evaluar el patrón de vínculo que establece la díada. Los resultados obtenidos plantean que la vocalización como medio de interacción afectiva fue deficitario para ambas muestras. Las interacciones de tacto fueron predominantes en la interacción madre/ niño "sano", en cambio este contacto piel a piel en la díada de niños con desnutrición fue deficitario.

PALABRAS CLAVE: VÍNCULO, CONDUCTA DE APEGO,
PERSONALIDAD.

Introducción

En los últimos tiempos la investigación psicoanalítica viene profundizando en el estudio del psiquismo fetal y en los organizadores primarios de la psique a través de la observación del vínculo madre-bebé, interés que se inició por el incremento en la actualidad de la atención de pacientes con patologías graves a nivel de estructuración del sí mismo. Estas patologías del carácter presentan fallas en la relación temprana. Además, en los últimos tiempos ha aumentado a nivel social las conductas de violencia familiar, maltrato infantil, embarazo precoz, abandono, delincuencia infantil, que tienen que ver con las fallas en la estructuración del sujeto como individuo humanizado. La humanización descansa fundamentalmente en la calidad de la respuesta de la madre a las necesidades del infante (Winnicott, 1972).

El ser biológico requiere de un agente maternante para que se constituya en sujeto. Los estudios del psiquismo arcaico (Freud, 1911; Winnicott, 1972; Mahler y otros, 1977) coinciden en la necesidad de la presencia del otro para que el neonato logre integrarse como sujeto e internalice una imagen corporal, y adquiera el sentimiento de identidad de sí mismo. La conducta de Apego se caracteriza por aquel comportamiento que conduce al individuo a acercarse o mantener cercanía con otro individuo diferenciado de sí mismo, y con quien se encuentra involucrado afectivamente (Bowlby, 1989). Los comportamientos de apego permiten la adaptación, se manifiestan por la vía de llanto, sonrisas, vocalizaciones, miradas, contacto de piel, y tendencia al aferramiento. El bebé en momentos de tensión ejecuta una serie de comportamientos de apego y si la madre responde adecuadamente comprendiendo el malestar que el hijo vive, la satisfacción sentida por el infante ante tal respuesta se registra como un todo. Es decir, la conducta intencional ejercitada por el bebé queda inscrita en la memoria asociada a la respuesta dada por la figura maternante y las sensación de contención obtenida. Esta inscripción queda organizada en las huellas mnémicas con la finalidad de ser usadas en un futuro donde la tensión sea similar. Con otras palabras, este sistema de retroalimentación organiza las conductas intencionales y efectivas asociadas al vínculo con la figura materna. Esta función de la madre,

cuando es constante, de reciprocidad y sincronía, el bebé se identifica con la función contenedora, metabolizadora de ansiedades que le sirve para autocalmarse y como base para pensar.

Es importante para el maternaje adecuado el estado de madurez e integración psíquica de la madre para que empáticamente se conecte con el mundo del bebé ayudado de sus propias huellas mnémicas registradas en su inconsciente. Así, la madre cumple un papel importante en la estructuración de la mente-cuerpo del bebé mediante el procesamiento que hace de las ansiedades catastróficas que el bebé le proyecta y ella por identificación se las devuelve digeridas, de ese modo el bebé puede lidiar con ellas de una manera tolerable (Bion, 1977).

Este vínculo que establece la madre con su hijo a través del *reverie* (op. cit), o de la respuesta de la madre suficientemente buena de Winnicott, va a sentar las bases de la seguridad y confianza interna; su perturbación, inconstancia, o respuesta contradictoria de la madre va a promover la construcción interna de una representación confusa, desorganizadora, contradictoria y generadora de ansiedad catastrófica. Esta constancia del patrón vincular de sostén, permite que se produzca la diferenciación yo-no yo, que algunos autores lo denominan la constitución del yo piel, para otros el proceso de diferenciación e individuación y otros lo relacionan como la base para el pensar.

Autores como Balint, Winnicott, trabajaron con pacientes que presentaban fallas básicas en la estructuración del self; y el proceso terapéutico, en el caso de D. Winnicott se basaba básicamente en la re-maternización. Las investigaciones que Echavarría, Restrepo y Meza, (c.p. Lanz y Lessmann, 2006) realizaron con madres de niños de distinto nivel de desnutrición dio como resultado que, además del factor de la pobreza, las fallas encontradas en la relación que estas madres establecían con sus hijos son causa determinante de la desnutrición severa. La autora refiere que el niño desnutrido da la impresión de estar en un estado de aislamiento sensorial. Lo que diferencia a niños con desnutrición grave y niños sanos, del mismo estrato social, son los aspectos psico-afectivos presentes en la relación diádica, donde la madre es la responsable de aportar las atenciones básicas necesarias para estimular su crecimiento y desarrollo psicológico.

Las autoras arriba mencionados comentan que en su experiencia clínica han encontrado un perfil psicológico de padres de niños con desnutrición, el cual se caracteriza por desinterés, repetición de patrones de crianza, culturales y familiares inadecuados, baja resonancia afectiva, inestabilidad en la conformación de pareja, desconocimiento de su rol como padres, entre otros; además, la conducta de las madres se caracterizó por ser automática, rígida, discontinua, con poca interacción comunicacional.

Los trabajos sobre intervención temprana realizados en algunos países se elaboran como programas de salud pública ante la gran preocupación del aumento a través de los años de los problemas de violencia familiar, abuso del menor, entre otros aspectos sociales. Por lo general se diseña un tipo de intervención destinada a las madres y sus bebés, en gestación o nacidos, con la finalidad de estimular una relación de apego segura, confiable y protectora, que prevenga problemas presentes y futuros en el infante. La evidencia empírica ha resaltado durante las últimas décadas de que una relación vincular temprana que sea sana, no sólo se constituye como un factor protector para el riesgo actual del bebé, sino que además permite que el infante desarrolle una serie de mecanismos de afrontamiento para las sucesivas etapas de la vida.

La temática de la salud mental de los bebés en las últimas décadas es de prioridad en los países latinoamericanos, sobre todo por la conciencia que existe a nivel social de que el maternizaje adecuado favorece la constitución del sujeto humanizado y evita que emerja la psicopatología a temprana edad. Las investigaciones de Apego en este último tiempo han proliferado en países como México, Argentina, Chile Uruguay, sobre todo con poblaciones de riesgo psico-social, como una forma de detectar y elaborar programas de intervención.

Marco teórico

En los últimos tiempos la investigación psicoanalítica viene profundizando en el estudio del psiquismo fetal y en los organizadores primarios de la psique a partir de la observación del vínculo madre-bebé. Estos organizadores se apoyan en una disposición natural que es el impulso de apego que se apuntala en la satisfacción de necesidades primarias. El apego se caracteriza por aquel comportamiento que conduce al individuo a acercarse o mantener cercanía con otro individuo diferenciado de sí mismo, y con quién se encuentra involucrado afectivamente (Bowlby, 1989). Este autor menciona que el neonato tiene la tendencia natural a buscar los cuidados y protección que él requiere, y para ello ejecuta conductas, tales como: la succión, el llanto, el movimiento motor de proximidad, el tender a aferrarse, cuando los padres le proporcionan esos cuidados están realizando la conducta complementaria del apego (c.p. Barriguete y otros, 2000). Una vez apegado, el bebé usa a la figura de apego como base segura, que le permite explorar el mundo y regresar a su figura de apego por una necesidad de reaseguramiento.

El apegarse se desarrolla a partir del estilo de interacción que establece la díada madre/bebé. El patrón de apego que se instale determinará la calidad de los vínculos afectivos que establecerá ese bebé posteriormente con su familia y a medida que crezca con las figuras importantes de su vida hasta la vejez.

¿Por qué el patrón de apego primario es un factor determinante para la vida afectiva futura? Porque la conducta de apego es un sistema que conjuga lo biológico con lo psicológico, al aliviar tensiones fisiológicas que se registran por el placer que se obtiene. Es una conducta activa, intencional que busca aliviar la tensión y restablecer el equilibrio homeostático a través de la retroalimentación. Para lograr la homeostasis, el neonato que sufre la tensión fisiológica vivida como dolorosa emite señales conductuales cónsonas con sus recursos y la madre responde a ellos. La calidad de la comunicación, es decir, la habilidad para codificar y decodificar que tengan ambos integrantes de la díada, permitirá que se

desarrolle la reciprocidad y sincronía que tiene por efecto la relajación de la tensión, y el registro de la conducta intencional efectiva por ser placentera.

El bagaje comunicacional del bebé en los primeros meses de vida es limitado, y por ello sus mensajes son extraverbales. Mensajes que requieren de una madre suficientemente buena (Winnicott, 1972) como para que comprenda los mensajes haciendo uso de sus registros mnémicos cuando ella fue bebé, función que se logra a través del mecanismo de la empatía.

Este proceso de codificación y decodificación pone al maternizaje como el factor y función primordial para la sobrevivencia del neonato, la humanización, y la constitución del sujeto pensante. Es así, que Bowlby (1990) (c.p. Barriguete y Otros, 2000) señala que para que el bebé crezca sano física y mentalmente requiere de una relación cálida, íntima, continuada con su madre, donde ambos integrantes de la díada encuentren placer y satisfacción. En esta misma línea Winnicott (1972) plantea que la reciprocidad en la mirada, como eje de apoyo a la función de decodificación que realiza la madre, tiene por función promover la constitución de una imagen de sí distinta y diferenciada de su madre, es por ello que denominó al rostro de la madre como “espejo” estructurador del sí mismo, porque refleja la imagen de sí, el bebé se mira en el rostro de la madre como es mirado por ésta.

En otras palabras, en este proceso de maternizaje, donde a veces a la madre le es difícil decodificar las señales que emite su hijo, la mirada emerge como un eje de apoyo para establecer un vínculo afectivo. Los “ojos” son un órgano que transmite sentimientos, cuando la madre y el hijo se miran mutuamente se confirman, se comunican usando un “código secreto” que sólo les pertenece a ellos dos. El rostro de la madre, en especial como es mirado el hijo por la madre, devuelve la imagen y un sentimiento de sí mismo. Este rostro materno es el lugar donde el bebé integra y elabora diferentes estados afectivos y corporales que tienen que ver con él. La constancia del patrón vincular de sostén permite que este proceso de la diferenciación y reconocimiento de sí mismo se produzca, que algunos autores lo denominan la constitución del yo piel, para otros es el proceso de diferenciación e individuación.

Mahler y otros (1977), Bick (1964) y Anzieu (1978), se han dedicado también al estudio de la constitución del ser psíquico desde el concepto de yo piel, que se construye a partir de las primeras experiencias de maternización que demarca el cuerpo, función de humanización que delinea primero el límite de las sensaciones interoceptivas de las exteroceptivas, para luego delimitar el cuerpo del medio exterior. Este límite que separa lo interno de lo externo constituye la imagen corporal, y las autorepresentaciones de sí mismo respectivamente.

Mahler y otros (1977) conceptualizaron a partir de sus estudios observacionales tres fases que describen el nacimiento del infante psicológico. Estas fases explican el paso de lo biológico puro a lo psicobiológico, de la no integración a la integración paulatina, de la dependencia absoluta a la consecución paulatina de la independencia.

Estas fases son:

- ❖ **AUTISTA NORMAL** que es eminentemente fisiológico, caracteriza los dos primeros meses de nacido. El recién nacido está protegido por una envoltura anti-estímulo, porque su finalidad es imitar el sistema intrauterino para promover el equilibrio homeostático, la especificidad de funciones biológico cognitivas y aliviar por descarga las tensiones sensoceptivas. En esta fase se desconoce la realidad del agente maternante, pues el aparato cognitivo es rudimentario aún y se están desarrollando una serie de funciones, por ejemplo la vista para este momento es poco focalizada y los estímulos que se sienten son indiferenciados en cuanto a localización corporal.
- ❖ **SIMBIOSIS**: El niño se vive fusionado con el cuerpo de la madre, no está claro dónde comienza y termina el propio cuerpo, aún no hay percepción del límite divisorio entre sí mismo y el otro. Los cuidados de la madre promueven el desplazamiento de la atención desde los estímulos interoceptivos hacia los exteroceptivos. Es la forma como la madre sostiene al bebé, como lo manipula, lo arrulla, lo acaricia, lo que estimula el sensorio y lleva al niño a manejarse con la realidad de la espera por la gratificación y la frustración. Las conductas de apego de la madre, su cualidad, ritmo, sincronicidad, son los aspectos que se registran bajo el principio del placer/dolor. Es en esta fase

que el bebé ejercita sus recursos potenciales para llevar a buen término una conducta intencional, pues ante la ausencia de gratificación inmediata a la tensión sentida, pone en funcionamiento la sobreestimulación de las memorias generando una satisfacción alucinatoria como posibilidad de satisfacción, sin embargo este sistema fracasa porque no alivia realmente la tensión, por lo tanto el sistema cognitivo desarrolla el rastreo del ambiente por medio de la atención. De esta manera el infante emite señales esperando recibir algún estímulo que capte su sensorio, aún cuando se produzca a distancia. Esta conducta exploratoria permite entrenarse en conductas pensantes ante la frustración evitando la descarga masiva que le perturba el sistema global no permitiendo obtener la respuesta deseada. Es de esta manera que el ser biológico comienza a ser pensante, gobernando su deseo hacia la meta razonada. En esta etapa los niños utilizan la sonrisa, las vocalizaciones, la mirada, y el contacto de piel, para responder a su madre de una manera relativamente específica y así la confirma y la gratifica como madre.

- ❖ **SEPARACIÓN E INDIVIDUACIÓN.** El paso a esta fase de diferenciación se denota porque el infante comienza a disminuir la dependencia corporal de la madre, la maduración de las funciones locomotoras lo impulsa a ejercitarlas con placer y esto produce el primer intento de apartarse de la madre y explorar un mundo más amplio. Sin embargo su alejamiento de la madre es sólo locomotor pues con la mirada verifica su presencia. A la vez la madre gradualmente va adaptándose a esta nueva necesidad del niño y va permitiendo cierta independencia aseguradora.

Este planteamiento se corresponde con lo elaborado teóricamente por Freud (1911), y más tarde por lo reportado por otros estudiosos del psiquismo arcaico. Anzieu (1987) y Bick (1964) desarrollaron la teoría de las envolturas psíquicas o yo piel a partir de la conformación del yo corporal. Este concepto intenta describir el proceso que va de la indiferenciación del cuerpo del bebé con el cuerpo de la madre, a la internalización de un yo piel psíquico, autónomo, y diferenciado. Este concepto teórico es útil para comprender las patologías psiquiátricas y enfermedades psicósomáticas en adultos y niños, tales como la anorexia, entre otras, donde el sí mismo patológico se encuentra no integrado e indife-

renciado del objeto primario. El factor que promueve o no el proceso de diferenciación y/o delimitación del yo corporal es la actitud de contención de la madre. La inconstancia o actitud contradictoria de la madre incide en la construcción de una representación materna confusa, que no diferencia sujeto de objeto, realidad interna de externa y el infante responde a la tensión sentida con comportamientos sin finalidad efectiva, instalando un sistema circular vicioso.

W. Bion (1977) considera que la función de decodificación que realiza la madre permite que los mensajes extraverbales del bebé sean comprendidos, y por sucesivas experiencias que tiene el bebé de sentirse metafóricamente “comprendido” internaliza esta función materna, para en un futuro autoaliarse y/o autocontenerse. El proceso se inicia con la sensación de tensión fisiológica que se expresa en dolor, displacer y más tarde se vive como ansiedad, la codificación y decodificación de estos estados se inicia con la sensación y su transformación en impresiones sensoriales que luego se comparan con experiencias previas ya registradas en la memoria, lo que permite distinguir si son similares o no a las experiencias previas, así puede interpretar la experiencia actual. Una vez reconocida la situación elabora la respuesta adecuada para el momento, esta respuesta puede ser una repetición o una nueva respuesta creada con los recursos de la experiencia, con la finalidad de lograr su propósito, que es restablecer el equilibrio psíquico. Este proceso comprende la función pensante adaptada a la realidad del mundo social.

Anzieu (1987), por su parte, estableció las funciones del YO-Piel en el desarrollo sano y patológico.

Función del Yo Piel	Sano	Patología
SACO	Contiene y retiene en su interior lo bueno y lo pleno de la lactancia, los cuidados y el baño afectivo que ha proporcionado la madre y el bebé lo retiene para sí.	Colador: lo que está en el interior no puede ser conservado. Esto deriva en angustia de vacío y sentimiento de pérdida de la unidad personal fragmentación del sí mismo.
PROTECCIÓN	Marca el límite con el afuera y lo mantiene en el exterior, es la barrera que lo protege de la penetración de las afecciones y agresiones que se registran como provenientes de los demás, tanto seres como objetos.	Crustáceo: por la excesiva protección, la piel se transforma en un caparazón que lo defiende de las intrusiones externas.
FILTRO	Es el lugar y medio de comunicación con el otro, permite el establecimiento de vínculos significativos, Superficie de inscripción de las experiencias afectivas con los otros.	No se producen inscripciones de la experiencia, el almacén construido impide el establecimiento de un vínculo espontáneo y significativo.

Una de las patologías del bebé que ha ido en aumento en esta época es la desnutrición, De Tejada, González y Porras (1994) (c.p. Lanz y Lessmann, 2006) conceptualizan la desnutrición como “un estado patológico producido por una insuficiente ingesta de alimentos en cantidad y calidad, asociada a fenómenos socioculturales que caracterizan a un país, sociedad o familia” (47). Las autoras plantean que el niño desnutrido grave tiene todas las áreas del desarrollo perturbadas, específicamente se observó en el infante de 6 a 24 meses de edad retraso en la motricidad manifestado por el atraso en la incorporación de nuevas conductas en su repertorio. Otra área del desarrollo afectada es la cognitiva, que incide en la adquisición del lenguaje y en las relaciones sociales. Con respecto al área afectiva estos niños desnutridos se observan tristes, apáticos, irritables y desinteresados por las personas y el ambiente, viéndose limitada la adquisición de nuevos aprendizajes por la experiencia, dando la impresión de estar en un estado de aislamiento sensorial.

Lo que diferencia a niños con desnutrición grave y niños sanos, aún proviniendo de un entorno socio económico similar, son los aspectos psicoafectivos y conductuales presentes en la relación del niño con su cuidador biológico o sustituto.

Las investigaciones que Echavarría, Restrepo y Meza (1985) (c.p. Lanz, Lessman, 2006) realizaron entre madres de niños con distinto nivel de desnutrición reportó que la causa determinante de la desnutrición severa es la falla en la relación que establecen las madres con sus hijos, más que la condición de pobreza.

Las autoras arriba mencionadas describen el perfil psicológico de padres de niños con desnutrición. Se caracteriza por apatía, desinterés, bajo nivel de instrucción, baja autoestima, repetición de patrones de crianza, culturales y familiares inadecuados, baja resonancia afectiva, inestabilidad en la conformación de pareja, desconocimiento de su rol como padres. El patrón conductual de las madres se caracterizó por ser automático, rígido, discontinuo, poco persistente, con pobreza en la interacción comunicacional e indiferencia en la expresión emocional con el hijo.

Di Lorio y Rodrigo (1996) (c.p. Lanz y Lessmann, 2006) compararon madres de niños eutróficos con madres de niños desnutridos en cuanto a su competencia materna, y encontraron una diferencia altamente significativa a favor de las madres eutróficas. Las variables medidas fueron: conducta materna verbal, conducta materna afectiva, higiene del niño, estimulación del desarrollo, coherencia entre el discurso y actitud de la madre. En todas estas variables se encontró un desempeño deficiente de las madres con niños desnutridos, detectándose una alteración en el vínculo materno-filial.

Problema

A partir del basamento teórico del psiquismo arcaico, materia electiva que tiene como eje el estudio teórico/empírico bibliográfico tanto latinoamericano como anglosajón de conceptos tales como: el Apego, psiquismo fetal, nacimiento psicológico del infante humano, patologías del maternaje, del bebé y adultos fundamentadas en la perturbación del apego, se planteó la siguiente propuesta de problema a investigar:

- ❑ ¿Cuáles son los indicadores de apego que caracterizan al vínculo madre-bebé “sano” de estrato IV y V? (Graffar adaptado, Méndez-Castellano, 2000).
- ❑ ¿Podrá variar el vínculo de apego de la madre con niño desnutrido perteneciente al estrato IV, V (op. Cit) al aplicarle un Plan de Intervención basado en el masaje infantil?

Metodología

Este es un reporte de las investigaciones de tesis que se realizaron bajo la tutoría de Tesis de Grado de la Escuela de Psicología del 10mo. Semestre.

Ambos grupos de tesis encontraron Centros de Atención al infante, cuyos directores estaban receptivos a prestar su ayuda para mejorar su consulta y nivel de atención e intervención de la población que atienden. Por lo tanto fue viable estudiar las características de la conducta de apego de la madre y su bebé, controlando ciertas variables (Lanz y Lessmann, 2006; Álvarez y Martínez, 2006). Se grabaron sesiones de interacción de la díada en diferentes momentos, pautados previamente y se registraron los indicadores de apego siguiendo las pautas de la Escala de Indicadores de Apego madre-hijo de Massie-Campbell (1983). Este instrumento permite identificar signos tempranos de desarrollo anormal determinando el tipo de apego que establecen las madres con sus hijos. Esto posibilita elaborar programas de intervención.

La tesis de Álvarez y Martínez (2006), que exploró los indicadores de apego madre-hijo en 16 díadas con niño “sano” seleccionadas mediante un muestreo no intencional, en una situación de estrés moderado como la consulta de puericultura perteneciente al Ambulatorio del Hospital Baldó, le aplicaron la Escala de Indicadores de Apego ante situación de estrés de Massie-Campbell a las filmaciones realizadas durante las condiciones de evaluación: Entrevista, Medición Antropométrica y Exploración Física de la consulta de puericultura. Analizaron los datos mediante estadísticos de tendencia central, Friedman y Wilcoxon.

Por otra parte, la tesis de Lanz y Lessmann (2006) presenta un experimento de campo. En una muestra de 11 madres con niños de 6 meses a 2 años de edad con desnutrición moderada, semi-internos en CANIA. Se elaboró un plan de intervención basado en el masaje infantil “Shantala” que estimulara el SNC. La programación de las sesiones de masaje fue realizada por un especialista fisioterapeuta, basándose en las características de la muestra poblacional y la efectividad del masaje infantil

como terapia alternativa de estimulación temprana. Este masaje infantil se eligió con base a trabajos que mostraron su efectividad en cuidados neonatales como es el “positive Touch Programme” (Griffin, 2000), cuya aplicación temprana obtuvo respuestas de comportamientos más organizados en bebés y más confianza en los padres en su respuesta al bebé. El plan de estimulación temprana del vínculo madre-bebé se evaluó posteriormente tomando como medición las interacciones grabadas de la madre y el bebé en la medición antropométrica pre y post plan de intervención, y se compararon las medias y frecuencias aplicando un estadístico para determinar si las diferencias son significativas.

Resultados

El estudio de Álvarez y Martínez reportó que el tacto fue el estilo vincular de mayor frecuencia en la díada madre niño “sano”, mientras que la vocalización fue el indicador de apego menos utilizado, presentándose una interacción sincronizada en las díadas. La mirada, el sostén, el afecto y la proximidad puntuaron registros fluctuantes caracterizando a la díada como desincronizada durante la exploración física.

El estudio realizado por Lanz y Lessmann reportó que los cambios observados en la díada fueron significativos estadísticamente sólo para la sincronización del indicador de apego del afecto. Sin embargo el análisis de Medias y Frecuencias reporta que el indicador de apego más deficitario que caracteriza a esta muestra es el tacto seguido del de vocalización. El análisis cualitativo de los cambios pre y post reportó un cambio progresivo en la comunicación afectiva, y una variación en la sincronía adecuada de la díada en todos los indicadores evaluados: mirada, proximidad, sostén, tacto, vocalización.

Conclusión

Los resultados sugieren que la vocalización es deficitaria como medio de comunicación y contención en las dos muestras de la población perteneciente a estratos IV, V.

Si bien se podría suponer que esto es un rasgo cultural característico de la muestra poblacional, no es posible generalizar por lo pequeñas que son las muestras y las edades comprendidas de los infantes investigados.

Es llamativo que las muestras se diferencien precisamente en el tacto piel con piel. Siendo característico este indicador de apego para la muestra de niños “sanos” con sus madres. Sin embargo el contacto piel a piel del niño con desnutrición es deficitario y éste manifiesta rechazo, inicialmente, al contacto de piel con la madre. Este resultado comparativo no es posible tomarlo como conclusión por la diferencia de edades de los niños de la muestra.

El plan de intervención se presenta como una alternativa terapéutica preventiva de intervención temprana en este tipo de muestra poblacional ya que estimula y favorece la conducta de apego entre madre e hijo.

Finalmente estos estudios sugieren la normalización de la escala Massie Campbell, y el empleo de mayor número de muestra poblacional para las futuras investigaciones del área.

Referencias

- ALVAREZ Y MARTÍNEZ. (2006). *Descripción del vínculo de apego entre madre e hijo una situación de estrés moderado*. Tesis de Grado Escuela de Psicología UCV, 2006.
- ANZIEU, D. (1987). *El Yo Piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARRIGUETE, J., CASAMADRID J. Y SALINAS, J. (2000). Apego, Self de Crianza y Ceguera. En *Observación de bebés* (pp. 139-149). México: Plaza Valdés.
- BICK, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol. XLIX.
- BION, W. (1972). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1990). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1911). Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras Completas Sigmund Freud*, Vol. II . Paidós: Amorroutu Editores.
- GRIFFIN. (2000). "Positive touch programm" recobrado por www.google.com
- LANZ Y LESSMANN. (2006). *Elaboración y Aplicación de un Plan de Intervención en el Vínculo de Apego de Madres y Niños con Desnutrición*. Tesis de Grado Escuela de Psicología UCV, 2006.
- MAHLER, M. PINE, F. Y BERGMAN, A. (1977). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- MASSIE Y CAMPBELL. (1983). *The Massie-Campbell Scale of Mother-Infant Attachment Indicators During Stress (AIDS Scale)*. New York: Basic Books.
- MÉNDEZ CASTELLANOS, H. (2000). *Adaptación del Método Graffar Modificado, elaborado por Hernández y Palacios*. p. 96.
- WINNICOTT, D. (1972). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.
- _____. (1972). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.