



UNICA

© 2009. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Bloque C. Planta Alta

Urb. La Paz. Segunda Etapa, calle 98 con Av. 54 N°54A-76

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

Diseño de Portada: Javier Ortiz/Cedigraf. L. López

Portada: Adham Dalloul

Fotógrafo: Alfredo Fernández

Diseño gráfico e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Auxiliares de edición: María Barboza

Las obras de arte publicadas en la portada de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** forman parte del Patrimonio Artístico de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta revista en cualquier forma, sin la autorización del Comité Editorial. Sólo se autoriza a los organismos indexadores, Centros de Documentación e Información y Bases de Datos Bibliográficos a utilizar los resúmenes, abstracts y/o el contenido completo de los trabajos publicados, previa solicitud al Comité Editorial y emisión de certificación de inclusión por parte de aquellos.

Esta revista fue impresa en papel alcalino

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984

Ángel DELGADO *Director*
Fabiola ORTÚZAR *Coordinadora Editorial*

Consejo Editorial

Ángel LOMBARDI Universidad Católica Cecilio Acosta
Lilia BOSCAN DE LOMBARDI Universidad Católica Cecilio Acosta
César MONSALVE Universidad Católica Cecilio Acosta
Fabiola ORTÚZAR Universidad Católica Cecilio Acosta
Jesús MEDINA Universidad del Zulia
Miguel Ángel CAMPOS Universidad del Zulia
Rodolfo TARIBA Universidad Católica Cecilio Acosta
María BARBOZA Universidad Católica Cecilio Acosta

Consejo Científico

Manuel SUZZARINI
Carmen VELANDRIA
Fárido CALDERA
David PERCHE
Beatriz SÁNCHEZ
Alicia INCIARTE
Elvy MONZANT

Asesores Internacionales

Carlos-Germán van der LINDE Universidad La Salle (Colombia)
Rafael Ramón GUERRERO Universidad Complutense de Madrid
(España).
Jorge AYALA Universidad de Zaragoza (España)
Luis Alberto DE BONI Pontificia Universidad Católica de Río
Grande do Sul (Brasil)
Heinrich BECK Universidad de Bamberg (Alemania)
Graciela MATURO Universidad del Salvador (Argentina)

Asesores Nacionales

Luis UGALDE Universidad Católica Andrés Bello
Germán CARRERA DAMAS Universidad Central de Venezuela
Francisco Javier PÉREZ Universidad Católica Andrés Bello
Álvaro MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ Universidad del Zulia

Autoridades

Dr. Ángel LOMBARDI *Rector*
Mg. Carmelo CHAPERÓ *Vicerrector*
Mg. María Mercedes RODRÍGUEZ *Secretaria*

Directora de Publicaciones

Lilia BOSCAN DE LOMBARDI



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta
Decanato de Investigación y Postgrado
ISSN: 1317-102X

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Auspiciada por el Decanato de Investigación y Postgrado de la UNICA, aparece tres (03) veces al año en los meses de abril, agosto y diciembre, y abarca las **ARTES** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museos y museología) y las **HUMANIDADES** (Comunicación Social, Lingüística, Literatura, Educación, Filosofía, Teología, Psicología, Ciencias Políticas, Sociología, Historia y Antropología). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (impresas y web).

Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Posgrado, en el Bloque C, Planta Alta, al lado de la Biblioteca de la UNICA.

Las opiniones y criterios emitidos en los diferentes trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Los objetivos de la Revista de Artes y Humanidades UNICA son:

- Propiciar la investigación científica en el campo de las Artes y las Humanidades, cuya trascendencia y pertinencia social contribuya a interpelar al mundo a través de la palabra.
- Convertirse en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Artes y las Humanidades.



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA
Universidad Católica Cecilio Acosta

Indexada y Catalogada en:

REVENCYT

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

<http://revencyt.ula.ve/scielo.php>

Universidad de los Andes - Venezuela

Ulrich´s International Periodicals Directory

<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>

U.S.A

OEI

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

<http://www.oei.es/ve35.htm>

Colombia

DIALNET

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

LATINDEX

Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12774>

CLASE

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

<http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D->

[QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM](http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D-QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM)

Contenido

Presentación

Investigaciones

- Arlene Urdaneta, María Gamero, Maxula Atencio e Ileana Parra**
Historiar la memoria de los colectivos: una experiencia educativa
Writing the history of collective memory: an educational experience · 15
- Alicia Inciarte González y Liliana Canquiz Rincón**
Una concepción de formación profesional integral
A Concept of Integral Professional Training · 38
- Antonio Bruni**
El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero
The Dialogue in Learning a Foreign Language · 62
- Armando José Rojas Vásquez y Virginia Rosa Núñez Nava**
El matiz fenomenológico en Ernesto Sábato
The Phenomenological Matrix of Ernesto Sábato. Analysis of El Túnel and Sobre Heroes y Tumbas · 78
- Rafael Segovia, Lesvia Pérez y María Molero**
El taller de diseño arquitectónico virtual
Virtual architectural design workshop · 100
- Jesús L. Rodríguez F., Nerwis Martínez y Joan Manuel Lozada**
Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista
ICTs as a Resource for Constructivist Learning. A Case Study · 118
- Emira Rodríguez, Karen Requena y José Muñoz**
La percepción turística del mercado español hacia Latinoamérica
Perception of Latin America as a Destination for the Spanish Tourist · 133
- José Alberto Olivar**
La hacienda pública venezolana y las reformas Cárdenas (1913-1922)
Venezuelan public treasury and the Cárdenas reforms (1913-1922) · 167
- Karin Silvestri V., Carlos Silvestri V., René Hernández y Silenis Añez**
Pensamiento estratégico y éxito gerencial en organizaciones empresariales
Strategic Thought and Managerial Success in Business Organizations · 187

Ensayos

Richard Anthony Bocaranda-Santos	
La Comunidad de Indagación. Forjadora de la Nueva Sociedad	211
Rodolfo José Táriba S.	
La creación de otros mundos en Jorge Luis Borges	218
Aixa Eljuri Febres y Rosa Elena Valbuena	
Consideraciones arquitectónicas en la estética de Kant	224
Graciela Maturo	
La razón poética	237
Manuel Suzzarini B.	
Una aproximación a Mariano Picón Salas y Mario Briceño Irigorry .	246

Presentación

La Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica Cecilio Acosta se complace en presentar en el Volumen 10 N° 2 de Mayo-Agosto de 2009 una amplia gama de temas enmarcados en el ámbito de las ciencias sociales. La búsqueda por darle continuidad al conocimiento de las ciencias sociales es la fortaleza de nuestra revista que se apoya en nuestros investigadores a través del perpetuo asalto de las nociones en el proceso exegetico o lo que Marc Auge llama “irritación del pensamiento”. En pocas palabras, uno de los principios que debe abanderar toda investigación es la originalidad de sus propuestas, para así encadenar en el tiempo un homérico proceso de transformaciones que aporten a nuestra sociedad respuestas a un sinfín de problemas, convertidos en un diálogo de voces de la comunidad científica.

Entre las diversas propuestas originales de investigación tenemos las siguientes: *URDANETA, GAMERO, ATENCIO y PARRA*, en su artículo titulado, ***HISTORAR LA MEMORIA DE LOS COLECTIVOS: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA***, disciernen sobre la construcción y aprendizaje del conocimiento dentro de los cuales se relacionan los individuos en su contexto histórico contemporáneo. Igual se reconoce su dimensión social y cultural con énfasis en el aprendizaje de las ciencias sociales, llevando a cabo un registro del proceso de vida cotidiana, en el cual descubren su problemática a partir de su memoria colectiva, desde sus ámbitos más próximos urbanos o rurales, hasta las experiencias vividas en los diversos lugares en donde éstos habitan. Seguidamente, *INCIARTE y CANQUIZ* en su artículo ***UNA CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL*** nos presenta una investigación sobre la Formación Profesional Integral, y cómo esta integralidad debe ser trabajada desde la atención del ser humano, social y profesional. Las autoras exponen desde una perspectiva teórica crítica de la educación, la idea central de atender la formación humanista y la formación científico tecnológico con la

finalidad, que la formación en los saberes fundamentales: conocer, hacer, ser, sentir, convivir entre otros puedan considerarse esenciales para dicho proceso de Formación Profesional Integral.

BRUNI, en su trabajo ***EL DIÁLOGO EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO***, nos ofrece un modo de lograr el aprendizaje de un idioma extranjero a través del diálogo como herramienta didáctica para su enseñanza. Asimismo, contextualiza los conceptos previos para el nivel de enseñanza lingüística más allá de estas competencias educativas. En este sentido, trata integralmente cada una de estas competencias, donde el diálogo toma la fuerza necesaria para lograr los fines del aprendizaje y por lo tanto resaltando un proceso de creación individual que lleve a felices términos la educación del idioma extranjero. *VÁZQUEZ y NÚÑEZ* en su artículo ***EL MATIZ FENOMENOLÓGICO EN ERNESTO SÁBATO***, demuestran, a partir de dos obras literarias de Ernesto Sábato, el planteamiento filosófico de Edmund Husserl como modelo fenomenológico en que se desenvuelven los hechos presentados en sus escritos, tomando en consideración la argumentación y la ficción de este escritor como punto de encuentro, a través de hechos percibidos en sus coincidencias.

En otra vertiente temática, *SEGOVIA PÉREZ y MOLERO*, en su trabajo titulado ***TALLER DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO VIRTUAL***, parten de una reflexión donde refrescan los avances de la tecnología y la comunicación, trayendo como consecuencia la construcción del diseño arquitectónico virtual capaz de transformar, diseñar, ejemplificar, agilizar y modificar los diseños mucho más rápido a partir de las prácticas realizadas en los talleres de las escuelas de arquitectura. Propone una herramienta moderna y sofisticada que promueve el avance mejora el aspecto visual, ofreciendo un diseño más dinámico, tridimensional y llamativo. A su vez *RODRÍGUEZ, MARTÍNEZ y LOZADA* nos presentan el artículo ***LAS TIC COMO RECURSOS PARA UN APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA***, en el cual se describe una investigación de las tecnologías de la información y comunicación de los estudiantes de la carrera de Educación mención: Geografía de la Universidad del Zulia. Este estudio resalta resaltan su aprendizaje desde la corriente cons-

PRESENTACIÓN

tructivista como herramienta para alcanzar un mayor aprendizaje dentro del área, así como también el aprovechamiento en un mundo globalizado y tecnológico en el cual nos preparamos a vivir de forma acelerada, y de esta forma aprovechar la herramienta informática en la universidad aplicada a la investigación bajo un enfoque cualitativo. En otra perspectiva de estudio, *RODRÍGUEZ, REQUENA y MUÑOZ*, en su investigación sobre ***LA PERCEPCIÓN TURÍSTICA DEL MERCADO ESPAÑOL HACIA LATINOAMÉRICA*** plantea un proceso descriptivo de la percepción española del turismo frente a los espacios turísticos latinoamericanos. La investigación se desarrolló bajo los criterios de variedad de estímulos, donde, cuyos turistas españoles desarrollaron un imaginario de valor de los espacios preferidos de países como Venezuela, Cuba, México y Brasil. La preferencia de los turistas españoles hacia Latinoamérica marcará una nueva propuesta de mercadeo para desarrollar nuevos planes turísticos en Venezuela y Latinoamérica. Seguidamente en la línea histórica *OLIVAR* en su artículo ***LA HACIENDA PÚBLICA VENEZOLANA Y LAS REFORMAS CÁRDENAS (1913-1922)***, nos describe un recorrido histórico de las reformas asumidas por la Hacienda Pública durante la dictadura del General, Juan Vicente Gómez, bajo los cambios suministrados por el ministro de aquel periodo Román Cárdenas, en donde lo que reinaba era la burocracia, los delitos de corrupción y el desajuste económico percibido por las tasas aduaneras del país. A inicios de la década de 1910, se perfila un marco jurídico que organiza el sistema tributario y corrige ciertas fallas del aparato jurídico-político del momento, describiendo el escenario en que se desenvuelve el ejercicio de la fuerza y la arbitrariedad del gobernante.

SILVESTRI, SILVESTRI, HERNÁNDEZ y ÁÑEZ, en su investigación ***PENSAMIENTO ESTRATÉGICO Y ÉXITO GERENCIAL EN ORGANIZACIONES EMPRESARIALES***, dan un aporte importante para la construcción estratégica del éxito gerencial, gracias al pensamiento sistemático de las relaciones involucradas hacia el comercio, tomando una dirección descriptiva de correlaciones. En tal sentido, las situaciones difíciles despiertan en los agentes empresariales un proceso de condicionamiento que

PRESENTACIÓN

buscan soluciones a partir de las controversias presentadas y, de esta manera, convertir las debilidades en fortalezas necesarias a su compañía, llevando todo a una mejor conducción y control del éxito, con la seguridad de asumir nuevos retos que promuevan el pensamiento estratégico de su organización.

En la sección de ensayos los autores nos muestran una gama de reflexiones armónicas que son propicias para el desarrollo intelectual de los lectores consuetudinarios de esta publicación, en tal sentido, *BOCARANDA*, en su ensayo ***LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN: FORJADORA DE LA NUEVA SOCIEDAD***, nos plantea, desde una visión filosófica, la búsqueda del saber como fuente primordial para conocer y entender el mundo sobre el cual vivimos, mostrando una “curiosidad natural” que habita dentro de cada ser. De estas reflexiones, el hombre busca respuestas en la naturaleza como su fuente de abstracción para el cual la mente juega un papel protagónico, es entonces cuando la filosofía aporta las herramientas necesarias para la construcción de una nueva sociedad forjadora de saberes.

TÁRIBA, en su ensayo ***LA CREACIÓN DE OTROS MUNDOS EN JORGE LUIS BORGES***, nos presenta una visión de lo sobrenatural, de los modos de creación de seres y mundos paralelos, imaginarios o virtuales en la obra del célebre narrador argentino, principalmente en su libro de relatos fantásticos *Ficciones* (1944) considerada por muchos como su obra maestra.

Seguidamente *FEBRES* y *VALBUENA* a través de su ensayo ***CONSIDERACIONES ARQUITECTÓNICAS EN LA ESTÉTICA DE KANT***, muestran una relación sobre la estética kantiana y la arquitectura desde un recorrido histórico, en el cual se señala la concepción de la estética como disciplina filosófica para obtener conocimiento de un mundo sensible, ver en ella la belleza como algo bueno fundamentándola como una teoría capaz de generar conocimientos a través de la percepción subjetiva que realiza el individuo. En la misma línea filosófica, *MATURO* en su trabajo ***LA RAZÓN POÉTICA***, nos deleita, con un texto que desglosa el modo de adquirir el conocimiento desde un aspecto filosófico y

PRESENTACIÓN

poético que el individuo construye y transmite durante los años. Para ello da mayor fuerza a la razón poética, práctica ya olvidada, pero que ofrece ventajas por la manera cómo son construidas sus expresiones sin proscribir su rico aporte a la ciencia. Y por último el historiador SUZZARINI en su ensayo *UNA APROXIMACIÓN A MARIANO PICÓN SALAS Y MARIO BRICEÑO IRAGORRY*, nos presenta la vida de estos dos escritores venezolanos de ingente trayectoria histórica y literaria, para lo cual plantea los sucesos de las concepciones históricas de la Venezuela del siglo XIX, en tal sentido, estos escritores, realizan un discernimiento de la historia sobre la vida política del país y su influencia en su construcción social para el momento en que se presenta una conciencia política, lo que conduce a las prácticas políticas o al modelo de país que se quiere para su época.

Esperamos que disfruten de esta edición y compartamos opiniones, siempre haciendo de la escritura una placentera arma de comunicación.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



Historiar la memoria de los colectivos: una experiencia educativa

URDANETA, Arlene; GAMERO, María;
ATENCIO, Maxula; PARRA, Ileana

ileana_grazzina@yahoo.com, puragamero@hotmail.com
maxuatencio@gmail.com, ileanagrizzina@cantv.net
Universidad del Zulia

Resumen

La construcción y aprendizaje del conocimiento desde diferentes disciplinas requiere la comprensión del contexto histórico de aquellos espacios sociales en los cuales está inserto el individuo. La necesidad sentida de dicho conocimiento surge en las sociedades contemporáneas afectadas por la globalización que ha impactado en diferentes dimensiones sociales, entre ellas la educativa y particularmente al proceso de *aprendizaje de las ciencias sociales*. Se pretende considerar los derroteros metodológicos para abordar e interpretar la historia desde los registros más recientes y significativos de la comunidad, de la vida cotidiana y de la memoria colectiva para conocer desde la identidad del ciudadano común a la sociedad contemporánea y los problemas que desafía. De este modo se comprenden las transformaciones de las comunidades rurales y urbanas, en la mediana y larga duración, a partir de las experiencias colectivas entendidas en el contexto local, regional, nacional y mundial.

Palabras clave: Historia, colectivos, memoria colectiva, educación.

Writing the history of collective memory: an educational experience

Abstract

The construction and learning of knowledge from different disciplines requires understanding the historical context of those social spaces where

URDANETA, Arlene; GAMERO, María; ATENCIO, Maxula; PARRA, Ileana

the individual exists. A serious need for such knowledge arises in contemporary societies affected by globalization, which has affected different social dimensions, among them education and particularly the process of *learning social sciences*. This study intends to consider methodological courses for approaching and interpreting history using the most recent, meaningful records of the community, of daily life and the collective memory in order to know contemporary society and the problems that challenge it from the viewpoint of the common citizen. In the medium and long term, the transformation of rural and urban communities is comprehended based on collective experiences understood in the local, regional, national and worldwide context.

Key words: History, collectives, collective memory, education.

Tres son los tiempos: el presente del pasado, el presente del presente, el presente del futuro... El presente del pasado es la memoria, el presente del presente es la intuición, el presente del futuro es la espera (San Agustín, 1998: 325).

Introducción

Historiar las comunidades a partir de la memoria de sujetos históricos concretos, expresión de sus percepciones, evocaciones e intereses impone un reto mayor a la ardua tarea de formar docentes constructores de conocimientos para el aprendizaje de las ciencias sociales. Los recuerdos personales y selectivos de ciertos acontecimientos, no necesariamente se corresponden con la realidad; adolecen además de las limitaciones propias de su origen y del transcurrir del tiempo: amnesias voluntarias, distorsiones heredadas, vacíos imperceptibles. Sin embargo, con frecuencia, las memorias individuales que refieren la cotidianidad de colectivos son el punto de partida para abordar, interpretar y comprender la historia de comunidades huérfanas de narraciones escritas e ignoradas por la historiografía regionalista o nacionalista¹.

1 Este artículo es producto de una red integrada de las líneas de investigación "Formación del Estado Nacional en Venezuela" y "Educación, comunidad e historia" articuladas a través de los proyectos "Colectivos sociales, conciencia ciudadana y nuevos

En esta oportunidad compartiremos las experiencias docentes y de investigación de la *Cátedra Colegida Luciteña* y alcanzadas en la asignatura Historia del Zulia del Departamento de Historia (licenciatura de Educación, Mención Historia) de la Universidad del Zulia; el equipo constituido por pedagogos, docentes en ciencias sociales e historiadores trabaja por delinear herramientas teórico metodológicas para historiar las comunidades desde las memorias de los actores sociales como una estrategia en la enseñanza de la historia de Venezuela.

Desde el año 2000 hasta la fecha esta experiencia docente y de investigación ha logrado coordinar varias asignaturas e integrarlas en un esfuerzo colectivo para abordar y comprender los procesos históricos venezolanos a partir de las historias de vida, comunitarias, locales y regionales. Varios son los factores que concretaron tal experiencia: 1) la necesidad de socializar los resultados de investigación de las líneas.....2) el diseño de nuevas estrategias de aprendizaje para enseñar la historia de Venezuela mediante los procesos históricos local y regional 3) enfrentar desde la educación superior los efectos de la globalización que tiende a debilitar la conciencia nacional. Esto y en consonancia con las nuevas corrientes didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia, ha motivado la reorientación de la estrategia de formación del docente para que asuma su rol como actor principal de su aprendizaje y protagonista a la vez de los cambios y transformaciones sociales, que desde sus propios referentes identitarios se inserte en el contexto global.

En este sentido, formar un docente-investigador integrador en el área de ciencias sociales, constructor de conocimientos pertinentes, ha conducido a volver la mirada hacia las historias de vida y familiares del alumno. Historias que son un “vívido en la impli-

escenarios públicos” y “Programa educativo comunitario: parroquia Santa Lucía” adscritos al Centro de Estudios Históricos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia y financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES).

cación relacional afectiva y que más que dato, son una práctica en la relación en la que ambos se sitúan. Por eso en cada historia de vida está toda la comunidad tal como vive su pasado y su presente, y tal como proyecta su futuro” (Moreno, 1995:14). Estas acciones colectivas se concretan en diversos y singulares escenarios sociales factibles de ser identificados, distinguidos y estudiados; espacios que representan a su vez teatros excepcionales para la acción educativa (Atencio, 2002).

1. Aspectos Argumentativos

Contextualizar las historias de las comunidades en el proceso venezolano para garantizar su consideración en los contenidos exigidos por el currículo nacional requiere considerar los aportes de la historiografía venezolana. En la actualidad, se cuenta con las investigaciones que vienen dando respuesta a la necesidad de incorporar en la historia de Venezuela a los colectivos regionales excluidos por las visiones centralistas de las historias generales. Así, desde hace treinta años, la actividad docente del Departamento de Historia se ha nutrido con las investigaciones desarrolladas en el Centro de Estudios Históricos de la Universidad del Zulia. El objetivo articulador de esta actividad ha sido abordar y comprender la historia de Venezuela a partir del conjunto de las sociedades locales zulianas que crecieron y se desarrollaron con sus específicos procesos históricos hasta lograr sumar esfuerzos por consolidar al Estado nacional y construir la identidad venezolana.

Estudiar el proceso histórico de una región como la del Zulia, ha requerido considerar la larga duración de la formación, desarrollo, consolidación y desarticulación de una región histórica vinculada con los estados andinos, nororiente colombiano y Caribe. En esta dinámica se abordan las especificidades locales, expresiones culturales y modalidades de organización y participación de los municipios, comunidades y grupos familiares locales comprendidos en el contexto regional y nacional (Cardozo *et al.*, 1998). Bajo esta perspectiva la articulación de Maracaibo, como centro político y económico de la provincia de Maracaibo, luego estado Zulia

(1864), y de ésta con el gobierno nacional ha permitido medir el alcance de las luchas autonómicas y el federalismo en momento de organizar, impulsar y consolidar la República de Venezuela (Urdaneta, 1998).

Sin embargo, esta visión también adolece de un centralismo regional al privilegiar los estudios sobre Maracaibo. El localcentralismo que ejerce la ciudad-puerto sobre su ámbito de dominio se transfiguró en una historiografía regional también centralista que ha marginado la manera cómo hacia el interior de la región se manifestaron las mismas luchas en defensa de la autonomía de los apartados y olvidados colectivos municipales; aunque es necesario considerar que esta tendencia ha respondido a la necesidad inicial de delinear los derroteros interpretativos necesarios sobre la historia del Zulia en la historia de Venezuela a través de las abundantes e inéditas fuentes históricas localizadas; estudios que hicieron posible delinear propuestas teórico metodológicas y de periodización para orientar las posteriores investigaciones y favorecer el proceso de aprendizaje en las ciencias sociales (Cardozo, 2005).

A pesar de ello, se constató que se sabe poco o nada, en la mayoría de los casos, de la historia *matria*²: de pueblos, barrios, emplazamientos indígenas, sitios, sectores, asentamientos rurales e incluso de diversos escenarios en los centros urbanos de las ciudades. Esta situación, impuso una dificultad mayor al esfuerzo de historiar las comunidades; se debía partir de la memoria histórica de sus habitantes y de aquellos aspectos, previo diagnóstico, de lo que a la comunidad le interesaba conocer sobre su pasado. Tenien-

2 Matria es la realidad por la que algunos hombres hacen lo que deberían hacer por la patria: arriesgarse, padecer y derramar sangre. La patria chica es la realización de lo grande, es la unidad tribal culturalmente autónoma y económicamente autosuficiente, es el pueblo entendido como conjunto de familias ligadas al suelo, es la ciudad menuda en el que todavía los vecinos se reconocen entre sí, es el barrio de la urbe con gente agrupada alrededor de una parroquia o espiritualmente unida de alguna manera, es la colonia de inmigrados a la gran ciudad, es la nación minúscula..., es el gremio, el monasterio y la hacienda, es el pequeño mundo de las relaciones personales y sin intermedio (González, 1986: 28).

do como norte los referentes históricos presentes en la memoria colectiva, se iniciaba la ardua pesquisa de información en fuentes orales, bibliográficas, documentales, fotográficas y cartográficas que con frecuencia enfrentaban al estudiante con el desorden gubernativo e indiferencia de los funcionarios responsables de aportar la información requerida. Además de los misterios, silencios y ambigüedades de los protagonistas de sus narraciones.

2. El reto educativo ante la globalización.

La elaboración de la historia de las comunidades a partir de las memorias colectivas responde al compromiso de dar respuesta a los avances de un mundo globalizado que amenaza con debilitar las identidades nacionales; así, se impone la necesidad de demostrar la manera cómo los colectivos locales y regionales fueron actores protagónicos en la conformación de la identidad venezolana a medida que participaban en la formación y consolidación del Estado nacional. Para dar respuesta a este compromiso, la historia desempeña un papel fundamental pues debe rescatar los anónimos actores políticos, sociales y económicos de las localidades y regiones que también fueron constructores del país.

Un recorrido por la historia de Venezuela a través de esta perspectiva, induce a considerar cómo los cambios introducidos en la sociedad a partir del proceso de emancipación venezolana se hicieron evidentes en el transcurrir el siglo XIX de la república temprana y se expresaron con mayor claridad en la Venezuela petrolera del siglo XX. Cada vez era más evidente cómo los mecanismos del Estado para desarrollar una política nacional habían brindado nuevas, aunque limitadas, formas de participación de un ciudadano que pugnaban por ampliar sus derechos civiles, sociales y económicos. Las instituciones y discurso democrático hacían gala de los avances del pensamiento liberal y moderno que acompañó al proyecto republicano. Por otra parte, la práctica social derivó en una particular percepción de la política, con frecuencia asociada con la defensa de ideales regionales y locales simbolizados por las luchas federalistas; en los ámbitos más recónditos de la geografía

regional, las comunidades rurales, se debatían por garantizar su sustento y acceder a los escasos cargos públicos que favorecían una cuota de poder en la contienda política.

Como resultado de este proceso y acorde con intereses propios, se puede presumir, la configuraron de diversos proyectos “regionales de nación” con frecuencia asociados con la ficción democrática de participación, justicia e igualdad. Las representaciones sociales heredadas y las nuevas construidas en este contexto se materializan en formas de pensar, crear y recrear la realidad de manera simbólica para reproducir una identidad que le sea conocida y familiar en la medida que es asociada con las experiencias individuales. Dos son los procesos a través de los cuales se generan estas representaciones sociales: el primero es definido como anclaje y supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas; este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio. El segundo, es definido como objetivación y consiste en transformar entidades abstractas asociadas con la nación en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes (Moscovici, 1984).

Abordar la historia nacional desde las simbólicas creadas por las representaciones colectivas favorece alcanzar los propósitos y finalidades de los contenidos de las ciencias sociales planteados en la propuesta curricular nacional vigente al propiciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo e integrador que permita a los alumnos explicar las peculiaridades de su cotidianidad al comprender la sociedad en la cual está inmerso; además, propicia desarrollar estrategias de investigación a través de las cuales el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje como un sujeto social capaz de asumir una actitud responsable ante las transformaciones de la sociedad.

En sintonía con esta propuesta, el Departamento de Historia de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia conjuntamente con el de Geografía y Sociología a su vez han generado una propuesta de aprendizaje basada en contenidos que se refieren a la historia de la fami-

lia, comunidad, municipio, estado o región, analizados a través del tiempo, esto hace el proceso de enseñanza-aprendizaje más pertinente y significativo. Del mismo modo, la enseñanza de lo local y regional, refuerza el carácter integrador que deben tener los contenidos y los procesos valorativos al establecer la interconexión entre el conocimiento, categorías y valores morales y sociales. El conocimiento y valoración del pasado, a través del entorno familiar y comunitario del alumno, conduce a descubrir la historia desde “su historia” y “su ambiente”, reflexión que reconstruye y afianza los sentimientos de identidad local, regional y nacional. Además, favorece el reconocimiento, apreciación y apropiación del patrimonio natural, histórico y cultural de la sociedad; factores indispensables para reforzar y reafirmar la dignidad y conciencia ciudadana.

En la dimensión teórico-metodológica, esta propuesta responde a las actuales demandas del proceso educativo que obligan al docente-investigador a la mediación de aprendizajes a partir de una visión integral y global, en la concepción de la pedagogía dialéctica (Zubiría, 1998). Filosóficamente se fundamenta en una visión humanística (UNESCO) que ubica al hombre en plena articulación con su entorno, en relación directa con cada uno de los elementos que lo constituyen, en la participación activa y en la transformación positiva de la realidad que le toca vivir. Por lo tanto, el hombre en esta visión humanística no es el centro sólo de los beneficios que pueda recibir del entorno sino responsable de la elevación de la calidad de convivencia que le toca asumir para contribuir a un verdadero desarrollo social.

El fenómeno de la globalización o de la mundialización (con todas las ambigüedades y pluralidad de lecturas que merece) nos está obligando cada vez más a entendernos como una macro-sociedad, que supera las simples relaciones nacionales y plurinacionales, para vernos como una única sociedad interrelacionada, en la que todos somos ya casi directamente responsables de todos. Se impone, por tanto, proyectar una nueva ética mundial que regule esta realidad y que establezca un diálogo entre culturas y entre religiones (Colina, 1993 y Robertson, 2000).

La visión de integralidad y globalidad privilegia la articulación de los principios establecidos por la UNESCO (1996) como “*pilares fundamentales para la Educación del siglo XXI: ser, conocer, hacer y convivir*”; conocimientos básicos pedagógicos, geográficos e históricos que definen el perfil de un docente para el campo de las Ciencias Sociales y la concentración de saberes de diversas disciplinas en torno a un eje articulador. Ésta fundamenta la articulación de la teoría y la práctica en una relación dialéctica del conocer y hacer. “Una pedagogía tejida sobre la doble trama de la experiencia y de la razón” (Merani en: Zubiría, 2006). El conocimiento será una construcción externa a la escuela pero, en un proceso de aprendizaje reconstruido en su interior de manera activa a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Así la relación será entre un docente (mediador) y un educando (constructor de su propio aprendizaje) (Pluckrose, 2002).

El trabajo especial de grado, fortalece el saber (conocer) mediante el proceso de producción, revisión y reconstrucción del conocimiento e inicia al estudiante en un proceso de formación como investigador de la educación. La práctica, al contactarlo con la realidad socioeducativa le permite abordar problemas educativos, éticos, de valor que privilegian el desarrollo de competencias actitudinales fundamentadas en una concepción humanística del hombre, el mundo y de la vida en relación de igualdad entre el hombre y su ambiente. Esta visión soporta la formación del ser. Generación de ciudadanos capaces de promover una cultura de justicia social y respeto por la diversidad sociocultural y, las raíces históricas del hombre y la cultura. Un ser humano que entienda que de la calidad de su entorno, del ambiente, depende su calidad de vida, capaz de impulsar y defender los valores éticos, y la actitud de conservación del medio que lo rodea (Gamero, Atencio y otros, 2007).

Metodológicamente la propuesta se enmarca, predominantemente, tanto en la dimensión investigativa (teórica) como en la práctica en el paradigma cualitativo, en la modalidad de investigación-acción. El proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado por la concepción constructivista del aprendizaje que favorece la construcción de aprendizajes conducentes al desarrollo de compe-

tencias profesionales integrales, que lo identificarán como un docente contextualizado en la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la presencia de profundas transformaciones, determinantes de nuevas estructuras sociales que demandan modelos pedagógicos diferentes a los tradicionales.

Llevar a la acción educativa tan coherentes postulados desde la historiografía regional y de la educación integradora y constructora de conocimientos tiene mucho sentido. Sin embargo, a la hora de concretarlos la realidad rebasa los postulados teóricos que en ocasiones lucen sólo como reflexiones románticas del deber ser. Dilatado ha sido el camino para que en la actualidad se puedan ofrecer algunas herramientas sobre cómo formar docentes capacitados para historiar comunidades para la enseñanza y comprensión de los procesos históricos venezolanos en el contexto mundial.

3. Comprender la geografía e historia de Venezuela a partir de las localidades.

Una estrategia metodológica para el proceso de aprendizaje en ciencias sociales ha sido propiciada desde la actividad “Encuentro con nuestras raíces”, desarrollada desde el 2000 hasta la fecha por la profesora Maxula Atencio Ramírez quien ha asociado las asignaturas del Departamento de Historia (Historia del Zulia, Historia Universal I y II, Historia de Venezuela I, Práctica profesional I y II, Geopolítica de Venezuela y Electivas como: Escenarios urbanos y fronterizos, El patrimonio una estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales, Historia de la educación en la provincia de Maracaibo)³ administradas por el Departamento de Historia en la *Cátedra Colegiada Luciteña*, adscrita al “Programa educati-

3 Es necesario destacar la labor educativa y social realizada en la comunidad de Santa Lucía bajo la tenaz coordinación de María Gamero acompañada de las licenciadas Gisela Reyes, Fanny Sánchez y Belkis Semprún, leal equipo de profesionales que durante décadas la han acompañado en esta significativa labor.

vo comunitario parroquia Santa Lucía”, bajo la coordinación de la profesora María Gamero León.

Por otra parte, la investigación “Desarrollo Espacial de la Parroquia Santa Lucía del Municipio Maracaibo del Estado Zulia”, ha fundamentado, orientado y alimentado en la dimensión teórica-conceptual y metodológica esta práctica colectiva realizada por profesores y estudiantes de las asignaturas que integran dicha *Cátedra* la cual se ejecuta, través de los planes de “Conociendo nuestra Escuela y nuestro Espacio, y Ecología y Ambiente”, en el contexto del Programa Educativo Comunitario Parroquia Santa Lucía (PEC-PSL).

Esta experiencia ha permitido una visión de la historia y geografía de Venezuela presentada en un taller interactivo en la Facultad de Humanidades y Educación con el fin de reforzar la identidad nacional a partir de los procesos locales y regionales⁴. Su objetivo es aplicar en las unidades educativas los avances y logros de investigación de las asignaturas que participan en la *Cátedra Colegiada Luciteña* para alcanzar un aprendizaje significativo de la geografía e historia de Venezuela a partir de las localidades. Para ello se procedió a investigar los procesos históricos locales y regionales y su geografía para producir un conocimiento teórico, cartográfico, didáctico, metodológico evaluado por especialistas del área y docentes en ejercicio para producir materiales didácticos donde se desta-

4 Se utiliza el concepto de región histórica de Germán Cardozo Galué (1991) para abordar un espacio social que se distingue de otro por factores económicos, sociales, políticos o culturales que dinamizan coyunturalmente a una región en un determinado período histórico, propuesta que se fundamenta en las herramientas propias del método de la ciencia histórica. Y la geohistoria, como lo propone Ramón Tovar (1986), para abordar la realidad contemporánea desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria para analizar y explicar la realidad geográfica venezolana, en atención a las condiciones históricas. Requiere aplicar estrategias metodológicas que promuevan la observación y la indagación sistemática para auspiciar el contacto más directo con la realidad geográfica. Esto se traducirá en que el aprendizaje será más vivencial, menos artificial y más cercano a la realización del ser humano, puesto que es producto de la vida misma que se transforma con el conocimiento de la ciencia. El papel de la ciencia geográfica en el proceso de transformación educativa es significativa, entre los aspectos que se incorporan para la comprensión del espacio, se consideran el diagnóstico de la comunidad, el trabajo de campo y la representación cartográfica (Ceballos, 1999).

can el patrimonio cultural que tipifican a las diversas sociedades de Venezuela hasta el presente. En una exposición abierta los alumnos presentan los resultados de su investigación en un conjunto de estaciones que dibujan la imagen de Venezuela dónde se objetivan nuestras raíces a través de las distintas regiones del Zulia (Atencio, Gamero, Urdaneta, 2004).

La estrategia permite a los estudiantes de la Escuela Básica, Diversificada y Superior y al público general verse reflejado en el proceso histórico de las regiones, localidades y paisajes en el tiempo a través de fotografías, enseres, producción, comercio, obras literarias, obras musicales, poesías, gastronomía, moda, religión y en especial en el árbol genealógico de los bachilleres que cursan las asignaturas y participan en el “Programa Educativo Comunitario Parroquia Santa Lucía”; así interactúan entre individuos de distintas generaciones durante las exposiciones o la explicación de los hechos.

Esta fase experimental nos llevó a una evaluación y reflexión permanente de programas y conocimientos de las ciencias sociales, abrir nuevas líneas de investigación, ofertar talleres de actualización, mantener una relación permanente con las comunidades, las escuelas, instituciones públicas y privadas, aportar herramientas y materiales didácticos como textos y atlas que permitan reforzar la identidad nacional en la medida que se elabora la reconstrucción geohistórica de Venezuela a partir de las localidades relacionadas al contexto social del educando.

En este sentido, se han destacado las características sociohistóricas de la dinámica agroexportadora y minero exportadora para singularizar la participación local y regional del Zulia en la construcción y consolidación de la nación Venezuela. Al abordar este complejo proceso se nutre el modelo o planes vigentes de la República, matriz del currículo educativo, el perfil del venezolano y la aplicación del diseño pedagógico y didáctico del sistema educativo venezolano.

Los resultados de la experiencia del “Encuentro con Nuestras Raíces” evidenció la necesidad de reforzar las herramientas teórico-metodológicas propias de la investigación histórica dadas las

dificultades del alumno para iniciar, desarrollar y llevar a feliz término el proceso de comprender a las comunidades a través de su historia. En el año 2006 se inició desde la asignatura historia del Zulia el taller “Historia de mi comunidad”. A lo largo del semestre se discutieron los aspectos teórico-metodológicos relacionados con la historia regional, geohistoria, historia nacionalista, centralistas, patria; se ofrecieron los últimos avances de la historiografía regional zuliana para contar con una visión del proceso y una propuesta de periodización que articulaba la dinámica regional con la nacional y mundial. Desde estos marcos referenciales se orientó la investigación histórica a partir del diagnóstico de las comunidades donde vivían o se sentían identificados los alumnos.

En esta oportunidad, los alumnos abordaron y confrontaron los resultados de investigación en Maracaibo o sus inmediaciones, los Barrios La Polar, Zulia y Los Robles, Urbanización Rafael Urdaneta, San Francisco, La Virginia, Raúl Leoni y Pomona, Los Haticos “por arriba”; también el Campo petrolero Guaicapuro al noroeste del Estado, puerto lacustre Santa María (habitado por población afrodescendiente al sur del Lago), poblados de Machiques y La Villa de Perijá (en la costa occidental del Lago), sitio Las Guardias (habitado por población wayúu al norte del estado), e Isla de Toas a la entrada del Lago de Maracaibo. Algunas conclusiones de esta primera experiencia han permitido afinar la propuesta sobre como historiar a las comunidades.

Con gran dificultad, cada aproximación fue contextualizada en función de los referentes espaciales local, regional y nacional. El punto de partida sería determinar sus orígenes a través de los actores sociales o testigos de la fundación, condiciones que propiciaron su establecimiento, características y cambios ocurridos (los servicios públicos son evidencias de este progreso); el objetivo era comprender los problemas en las comunidades que figuraban como consolidadas. El origen de la comunidad, en cierta medida, explicaba alguna de sus singularidades: el sentido del trabajo colectivo estaba más enraizado en las ocupaciones resultado de invasiones; en contraste, predomina un comportamiento individualizado en aquellas planificadas por el Estado. Los hatos divididos para

vivienda de los hijos, han hecho de un sector o barrio un emplazamiento articulado por fuertes vínculos familiares heredados.

Se consideró de manera particular las vías de comunicación para estudiar la articulación con otras comunidades y su rol en la dinámica local, migraciones e inmigraciones de colombianos, árabes, italianos, chinos; proximidad de industrias, actividades económicas: áreas comerciales, centros de servicios; elementos culturales que la distinguían, evidencias de distintos tiempos históricos (el pasado en el presente expresado en la infraestructura, música, tradición, creencias, recuerdos). También cultos religiosos y festividades, singularidades arquitectónicas, etc. La mayoría de estas comunidades fueron fundadas hacia mediados del siglo XX momentos en los cuales en el Zulia se había consolidado la industria petrolera, principiado la modernización de la infraestructura vial y tecnológica del país en las postrimerías de la dictadura de Pérez Jiménez a inicios de la Venezuela democrática. Este significó un reto adicional en cuanto este período es uno de los menos estudiados por la historiografía regional.

El punto de partida de la investigación era un trabajo de campo que implicaba un recorrido crítico de la comunidad. Luego a través de la historia oral se definían los puntos de partida para la búsqueda y ubicación de las fuentes cartográficas, documentales y bibliográficas; las dificultades para abordar, sistematizar e interpretar estas fuentes exigieron reforzar en el estudiante el manejo de las técnicas y metodología de la investigación histórica a través de un taller intensivo fundamentado en las experiencias y limitaciones presentadas en cada investigación.

Una de las primeras conclusiones a las que llega el alumno-investigador es que el recorrido crítico de la comunidad y las divisiones municipales y parroquiales son recursos para la explicación; sin embargo, la interpretación histórica requiere considerar la dinámica social de un espacio, ampliado por las relaciones humanas que sobrepasan los límites de las entidades. La cartografía histórica, con un adecuado manejo de los referentes temporales y espaciales, expresarían esta dinámica. Por el contrario, en la narra-

ción las exposiciones demostraban la necesidad de un manejo flexible del tiempo y del espacio pues respondía a la necesidad discursiva de orientar la interpretación en función de los intereses de la comunidad.

Otro aspecto a considerar es la ausencia en la memoria histórica del zuliano de recuerdos que refieran acontecimientos traumáticos a consecuencia de guerras civiles, persecución política, guerrilla urbana o rural. En su mayoría son comunidades que han nacido en el contexto democrático en respuesta a la demanda de mano de obra por el desarrollo industrial en el Zulia y de las opciones que ofrece una región petrolera consolidada y en proceso de expansión. A diferencia de otras experiencias en América Latina, la tarea de historiar las comunidades no ha significado un recurso para reivindicar sucesos traumáticos del pasado que perviven en la memoria histórica del presente; hasta el momento, se ha constituido en una herramienta para hacer y enseñar desde las aulas.

4. La experiencia de historiar a las comunidades.

El historiar las comunidades indicó que el camino inicial para la construcción de las historias olvidadas era partir de la memoria histórica de sus habitantes. En este sentido se debió considerar que los referentes presentes en esta memoria colectiva responden a una manera particular de considerar e interpretar su realidad. Es una expresión parcial e individual de valorar los acontecimientos ocurridos en el tiempo. Sin embargo, es un recurso para iniciar el abordaje científico de historias particulares o microhistorias. También, para indicar al profesional, quien desde su propia perspectiva de la disciplina tiende a avocarse a la reconstrucción histórica, cuáles son los intereses de los colectivos involucrados en ese conocimiento, consumidores natos del producto de la historia escrita.

De ese modo, el alumno elabora una historia escrita pertinente a los intereses de la comunidad. Al socializar éste conocimiento construido la propuesta inicial es enriquecida por los nuevos aportes de los actores históricos involucrados. Este proceso de retroalimentación dinamiza la actividad docente al transferir

las experiencias a las unidades educativas de la comunidad en estudio. Estas experiencias llevaron a afinar el proceso investigativo a través de la memoria histórica de los habitantes de la comunidad; por tanto, fue necesario diseñar un taller de “Historia oral” para el adecuado abordaje y sistematización de la información obtenida de los informantes. Constituye un excelente punto de partida para construir conocimiento científico en el campo de la histórica, como herramienta a ser utilizada por docentes y no sólo por historiadores en ejercicio.

La narración que se deriva de ella induce la comprensión de lo social en cuanto se corresponde con aquellos acontecimientos significativos para sujetos históricos concretos que aportan información desde sus experiencias de vida y prácticas cotidianas. Del mismo modo favorece elaborar un discurso histórico humanizado y concreto que responde a los intereses de un colectivo particular. Así, construir la historia cotidiana de un modo de vida conlleva a comprender las acciones colectivas de una comunidad a partir de su sentido propio de historia. El alumno-investigador invierte un significativo esfuerzo en aquellos aspectos que a la comunidad le interesa comprender, en vez de los sucesos que prefiere olvidar por la carga negativa registrada en sus recuerdos. En este sentido, por su aplicación y alcances en el proceso educativo y social, es una historia comprometida.

Este conocimiento histórico pertinente para la enseñanza de la historia orienta la labor hacia el abordaje de lo histórico, con el uso del método y técnicas propias de la disciplina, con la finalidad de elaborar una narración de los sucesos comprensible para todo público; la tendencia es alejarse de las interpretaciones generalizadoras y excluyentes para aproximarse a las historias particulares. Así, los detalles aparentemente insignificantes de la vida sencilla de actores colectivos se constituyen en los más relevantes a destacar a medida que se comprueba que son parte de su patrimonio, pues al resignificar los recuerdos se han apropiado de su historia.

La experiencia ha demostrado cómo la cotidianidad refleja las articulaciones con otros escenarios urbanos; las vías de comu-

nicación, por ejemplo, son expresión de estos vínculos. Su construcción, asfaltado o ampliación expresan el sentido histórico de las comunicaciones en cuanto expresan cambios que pueden ser comprendidos contextualmente. Desde aspectos muy concretos se trata de comprender el modo cómo han incidido las relaciones con comunidades vecinas, de las redes de relaciones con el centro local más próximo (área comercial o de servicios médicos, educativos o religiosos) y de toda esta dinámica con las áreas político-administrativas de la ciudad. Es desde la ciudad que se pueden establecer los elementos articuladores de la comunidad con el proceso regional y de allí con lo nacional. Al abordar los contenidos de historia de Venezuela desde la historia de las comunidades se vivencia el alcance y utilidad de la historia.

Por otra parte, aproximarse a la historia desde las propias experiencias de los educandos y de “los suyos” adicionaría elementos de interés para facilitar el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Lograr alcanzar este objetivo rebasa muchos de los postulados teóricos vigentes sobre el tema; requiere formar al futuro docente en las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área, así debe tener un mayor dominio de la técnicas de investigación de la historia y geografía. De allí que sea necesario un diseño curricular que supere la tradicional visión estructuralista y profundice en las nuevas estrategias para la enseñanza.

El aquí y el ahora, a partir de las experiencias y contactos del educando, favorece insertar la investigación en el proceso educativo. Historiar a las comunidades como estrategia didáctica potencia la creatividad del alumno, en cuanto éste crea, recrea y se motiva en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Del mismo modo se demuestra como la historia de cada comunidad no se entiende como una concepción temporal y espacial lineal o simple pues responde a la complejidad propia de la vida misma; cada espacio tiene su propia dinámica particular de allí que desde la multiplicidad de historias se trata de dar una explicación coherente de la regiones y del país.

La necesidad de sistematizar el esfuerzo de historiar a las comunidades llevó en el año 2007 a afinar la propuesta para lograr

hacer las distintas lecturas del colectivo a estudiar. La etapa explorativa implica un primer trabajo de campo: se realiza la visita a la comunidad que se va a historiar. Un plano del recorrido favorece su adecuada identificación y se establecen las articulaciones con distintos escenarios urbanos vecinos. Actividad que requiere “mirar” a la comunidad, observación orientada a precisar la situación del emplazamiento (humano, infraestructura y ambiental), problemas que presenta, organización interna de la comunidad, instituciones públicas.

Este reencuentro con su comunidad arroja algunos resultados preliminares que orientan la investigación: la identificación de personajes destacados y una primera entrevista informal, arroja algunos datos al obtener cierta información sobre el número de habitantes, principales actividades económicas que realizan sus habitantes, bienes *patrimoniales* (material e inmaterial) para la comunidad, liderazgo comunitario (político, moral, religioso, otros). Potencialidades que ofrecen y algunas evidencias del pasado que se “visualizan” en el presente a través de la infraestructura, tradiciones o memoria histórica del colectivo.

Del proceso anterior se deriva un posible eje de estudio que orienta una segunda etapa: la informativa que requiere de la aplicación de técnicas de historia oral para realizar las entrevistas. A partir de los datos aportados por los informantes se inicia la investigación documental (Institutos de planificación, alcaldías, organizaciones religiosas, unidades educativas, casas de cultura, museos comunitarios; además de fuentes bibliográficas sobre historia del Zulia, de Maracaibo, municipio o parroquia). Las entrevistas a miembros de la comunidad y los resultados de la investigación documental permiten determinar aspectos de interés de la comunidad factibles a historiar. Propuesta que deberá ser justificada como tema central.

Los avances de investigación serán presentados y confrontados con los compañeros, pues con frecuencia, los esfuerzos de unos se complementan con los de otros que usualmente enfrentan similares dificultades. En ocasiones, dos o tres alumnos que viven en comunidades vecinas se constituyen en equipo de trabajo, siem-

pre y cuando las comunidades en estudio reflejen una articulación local. Esta etapa de discusión implica una permanente interpretación colectiva de los hallazgos para integrar la información y para aprender en colectivo, determinar viabilidad del tema seleccionado (variable principal de análisis) y potencialidades de la comunidad. En este proceso se aprende haciendo y compartiendo; los resultados sobre la historia de las comunidades son sorprendentes, reflejan la coexistencia de múltiples dinámicas históricas que se expresan en distintos tiempos y espacios de la región, mosaico histórico y cultural que hablan de un Zulia desconocido a pesar de los avances de la historiografía regional.

En un semestre sólo se puede llegar al diseño de la investigación en el cual se expone el tema, posibles variables que intervienen en el tema, justificación en función del interés para la comunidad, posibles variables a considerar (aspectos probables), hacia dónde se presume se dirige la investigación, ciertas orientaciones metodológicas. Esta propuesta responderá al diseño de la ciencia histórica (presentación y justificación del tema, aproximación, hipótesis, objetivos, metodología, factibilidad). Elaborar el diseño ha requerido de una primera aproximación al tema, aspecto que será presentado en el informe final como una síntesis valorativa la cual será presentada y discutida con los compañeros en un taller interno sobre “Mi comunidad en la historia de Venezuela”.

En este largo proceso, se hace evidente la dificultad de los estudiantes para aplicar las operaciones analíticas y sintéticas propias del método de la historia y elaborar un discurso histórico coherente que contemple la abundante información obtenida a través de la historia oral y de las revisiones de fuentes documentales y bibliográficas. Esta limitación obligó a diseñar un instrumento que favoreciera la organización de la información, fundamentado en tres aspectos fundamentales a ser considerados en el abordaje de las ciencias sociales: lo ambiental, histórico y patrimonial.

Luego de una adecuada identificación (nombre de la comunidad, sector, sitio, poblado, barrio, urbanización, otro) y precisar los nombres adjudicados en el quehacer cotidiano, se debe proceder a

su ubicación cartográfica (plano y mapa) donde se destaquen las vías de comunicación como recurso para establecer los elementos vinculatorios con comunidades vecinas y con el escenario urbano más importante de la localidad. En cuanto al ambiente se deben recoger en la ficha de registro los rasgos del entorno que afecta y condiciona las circunstancias de vida de la comunidad en su conjunto. Aspectos naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y un momento determinado, que influyen en la vida del hombre y en las generaciones venideras. A considerar aspectos: físicos: (geografía física, clima, contaminación, otro) biológicos (demografía, flora, fauna, agua), socioeconómicos (entorno urbano o rural, desastres, vulnerabilidad, riesgo), cultural (culto religioso, valores morales, creencias, herencias étnicas). Este registro debe ir acompañado con fotografías.

En cuanto a lo histórico, se orienta información sobre tres acciones centrales: identificar el origen de la comunidad (cuándo, por qué, cómo fue fundada o establecida la comunidad, los primeros fundadores) para establecer algunas reflexiones sobre el momento histórico del Zulia y de la nación y orientar la búsqueda de la información. Elaboración de una cronología para organizar los datos obtenidos a través de las fuentes orales, documentales, cartográficas, gráficas y otras; cada referencia contará con su respectiva fuente. Elaboración de un cuadro comparativo de los acontecimientos más destacados de la comunidad (ej. origen, logros comunitarios, cambios de liderazgo, desastres, cambios en el emplazamiento, construcción de vías de comunicación, edificaciones, alianza con organismos públicos) con los ocurridos en la misma coyuntura a nivel regional y nacional.

Este esfuerzo lleva a establecer los distintos momentos históricos para comprender a la comunidad en la historia del Zulia y de Venezuela; y finalmente a elaborar una síntesis valorativa de la historia de la comunidad que constituye una primera aproximación de acontecimientos significativos para la comprensión de su presente. Considerar y analizar los cambios, coyunturas o posible periodización en función del contexto histórico regional y nacional tiende a valorar la historia de la comunidad desde lo particular a lo

general. El punto de partida es retrospectivo, se parte del presente para abordar el pasado; sin embargo, el discurso histórico evidenciará la noción de proceso histórico, como resultado de una sociedad dialéctica entendida como una totalidad en permanente transformación.

En cuanto al patrimonio, se identifica el conjunto de bienes y riquezas que una persona ha heredado de sus ascendientes de manera natural y cultural, digno de preservarse para las generaciones futuras. En este sentido se identifica el patrimonio cultural al conjunto de bienes materiales e inmateriales, de propiedad de particulares, instituciones y organismos públicos, que tengan un valor excepcional para la comunidad y que por lo tanto sean dignos de ser conservados para las generaciones presentes y futuras como rasgos permanentes de su identidad.

En este aspecto se considera el patrimonio inmaterial como la forma de vida de una determinada cultura, tiene que ver con las ideas y costumbres que no se han plasmado en objetos concretos, más que observados se viven: el folklore, la tradición oral, creencias populares, culto a santos, lugares sagrados) o patrimonio material (aquellos que se han materializado, que podemos ver y tocar, los cuales a su vez se dividen en dos grandes grupos: bienes inmuebles: obras que se hallan ancladas en la tierra: conjuntos urbanos, edificios, plazas, sitios de recreación, arqueológicos; o bienes muebles que por su carácter manual pueden ser trasladados: obras de arte, santos, objetos significativos. El patrimonio natural también debe ser considerado como lugares naturales estrictamente delimitados, que por su característica física y/o biológica tengan un valor desde el punto de vista científico y/o estético como montañas, valles, volcanes, mesetas, grutas y cavernas, sabanas y desiertos, costas, lagos, lagunas, ríos, cascadas, bosques y selvas.

El registro sistemático de la información favorece elaborar una especie de “expediente” con la información sobre la historia de la comunidad que dará inicio a un “archivo de historias de comunidades” que incluirá transcripciones de fuentes documentales localizadas, fotografías, planos, mapas, entrevistas relevantes, ar-

títulos de prensa, etc. Este archivo será enriquecido a medida que continúa el proceso. Para el docente e investigador se constituye en un soporte investigativo de gran importancia; además, representa un primer esfuerzo por crear una base de datos de una historia desconocida por la región y el país. Esta base de datos reposará en el Centro de Investigación y Documentación del Zulia (CIDHIZ) del Servicio Bibliotecario de la Universidad del Zulia.

Referencias Bibliográficas

- ATENCIO, M. (2002). *Lectura de escenarios urbanos en el proceso histórico de Maracaibo 1880-1900*. Ligia Berbesí (coord.) **Memorias del II Seminario Hispano Venezolano: Poder y mentalidades en España e Iberoamérica (siglos XVI-XXI) Implicaciones y actores**. Maracaibo. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- ATENCIO, M., GAMERO, M. y URDANETA, A. (2004). *Encuentro con Nuestras Raíces. Construcción geohistórica de Venezuela a partir de las localidades*. Maracaibo. Departamento de Historia, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- CARDOZO, G. (2005). *Venezuela: De las regiones históricas a la nación*. Academia Nacional de la Historia de Venezuela. Caracas.
- CARDOZO, G., VÁZQUEZ, B. y URDANETA Q., A. (1998). *La región en el proceso histórico venezolano. Propuesta de periodización para la región de Maracaibo*. Toulouse-Paris. **Caravelle. Cahiers du Hispanique et Luso-Bresilien**. Vol. 70, p. 117-134.
- CEBALLOS, B. (1999). *Retos de la Educación Geográfica en la Formación del Ciudadano Venezolano. El Hombre venezolano y el Siglo XXI*. Comisión Presidencial V Centenario de Venezuela. Fundación V Centenario. Caracas.
- COLINA, C. E. (1996). *Sociología de las nuevas tecnologías de la comunicación. Legitimidad de un campo de estudio*. Anuario ININCO, N° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- De ZUBIRÍA, S. (1998). *Ética Civil, Cultura y Educación. Hacia la Construcción de una Ética ciudadana en Colombia*. Bogotá. Programa por la Paz y CINDE.

- DÍAZ, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Edit. McGraw Hill. México.
- GAMERO L., M., ATENCIO, M., URDANETA, A., GOVEIA, E. y RODRÍGUEZ, M. (2007). *Propuesta de Plan de Profesionalización del docente en las ciencias sociales. Historia y geografía*. Departamento de Historia y Geografía, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, L. (1986). *Invitación a la microhistoria*. Editorial Biblioteca Joven. México.
- MORENO, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y Pueblo*. Ministerio de la Familia, Centro de Investigaciones Populares. Caracas.
- MOSCOVICI, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*. University Press. Cambridge.
- NIRENBERG, J. B. y RUÍZ, V. (2003). *Programas y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- PLUCKROSE, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata S. L. Madrid.
- ROBERTSON, R. (2000). *Globalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad*. Biblioteca virtual de Ciencias sociales, www.cholonautas.edu.pe/.
- SAN AGUSTÍN (1998). *Confesiones*. Milán. Biblioteca Universale Rizzoli.
- SUAREZ DE PEÑALOSA, L. (2006). *Sociedad civil y participación ciudadana*. FEUNET. San Cristóbal.
- TOVAR, R. (1996). *El Enfoque Geohistórico*. Dirección de medios, publicaciones y RR.PP. Universidad de Carabobo. Valencia
- URDANETA QUINTERO, A. (2000). *La enseñanza de la historia de Venezuela a través de los procesos históricos locales y regionales*. Revista de Ciencias Sociales de la región Centrooccidental, Fundación Buría y Centro de Investigaciones Históricas de América Latina y del Caribe, N° 5, julio 2000. Barquisimeto
- URDANETA, A. (1998). *Autonomía y federalismo en el Zulia*. Acervo Histórico del Estado Zulia. Maracaibo.
- VARGAS, I. (1999). *La historia como futuro*. Fondo Editorial Trópykos-Centro de Historia del Estado Carabobo. Caracas.



Una concepción de formación profesional integral

INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia
CANQUIZ RINCÓN, Liliana

ainciart@gmail.com
lcanquizr@cantv.net
Universidad del Zulia

Resumen

El objetivo de este trabajo fue generar una concepción acerca de la Formación Profesional Integral. Se realizó un proceso de indagación e interpretación teórica a la luz de la Teoría Crítica de la Educación, aplicando análisis documental y consulta a expertos curriculares de seis universidades nacionales. Se definió la Formación Profesional Integral como la atención al ser humano, social y profesional, en lo humanístico y lo científico-tecnológico, esto implica los saberes fundamentales: conocer, hacer, ser, sentir, convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Debe trabajar también lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que han estado desatendidos.

Palabras clave: Formación Profesional Integral, Currículo Integral, Estrategias para la Formación Integral, Teoría Crítica de la Educación.

A Concept of Integral Professional Training

Abstract

The aim of this study was to generate a concept about integral professional training. A process of theoretical inquiry and interpretation was undertaken in the light of critical education theory, using documentary analysis and consultation with curriculum experts from six national universities. Integral professional training was defined as attention to the human, social and professional being, in humanistic as well as scientific-technological aspects; this implies the fundamental

Recibido: Septiembre 2008 Aceptado: Octubre 2008

knowings: to know, do, be, feel and coexist, among others that may be considered essential. It should also work with biological, psychological, aesthetic and spiritual aspects that have been neglected.

Key words: Integral professional training, integrated curriculum, integral training strategies, critical education theory.

Introducción

La formación profesional Integral tiene serios compromisos, entre ellos resaltan: la formación integral, la pertinencia social, la integración, la atención a la globalización y a las tecnologías y, de manera especial, a la formación ética y crítica. La universidad venezolana, iberoamericana y mundial se encuentra en procesos de impresionantes redefiniciones que obligan a reflexionar en torno a los rasgos que le dan identidad, a su papel y proyección en el futuro de mediano y largo plazo; en el centro de esas redefiniciones está la formación del profesional para el mundo de hoy. En este sentido, si bien su compleja diversidad política, cultural, administrativa, sus orientaciones académicas, su tamaño y la calidad de sus programas, no permiten sintetizar en un sólo concepto a la formación profesional, está claro una doble finalidad: generar conocimiento y tecnología de frontera, difundirlos y desarrollarlos con los más altos niveles de calidad; así como comprometerse con necesidades de la sociedad, sus valores, tradiciones y cultura que le dan identidad, todo ello se sintetiza en los procesos de formación que deben ser vividos en el currículo y que comprometen a una perspectiva crítica y transformadora.

Rama (2004), considera que en América Latina los rasgos que han caracterizado a la educación superior más reciente, son:

1. Educación pública gratuita, con restricciones financieras y conflictos políticos, asociada a la crisis de la industrialización sustitutiva que imposibilitó cubrir la creciente demanda educativa.
2. Expansión de la educación superior privada y conformación de modelos duales con alta heterogeneidad en términos de calidad, acceso y financiamiento.

3. Masificación universitaria que afecta la calidad.
4. Severas restricciones al ingreso en las universidades públicas.
5. Creciente importancia del mercado.
6. Regionalización y diversificación de las instituciones públicas y privadas.
7. Pocos mecanismos de aseguramiento de la calidad y deterioro de las certificaciones.
8. Iniquidad en las instituciones públicas: lenta elitización, ausencias de minorías, alta deserción por los mecanismos de acceso e incremento de la iniquidad de calidad.
9. Falta de sistemas universitarios integrados que han fomentado la competencia local encareciendo los costos de promoción. Relacionado con esto se encuentra una creciente saturación de los mercados de empleo profesional.
10. Sistemas pedagógicos tradicionales para apropiarse y transferir los nuevos saberes en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Estos problemas que afectan a la formación profesional se generan en el marco de una evolución del pensamiento universal, que autores lo han llamado nuevo paradigma (Yus, 1997, Motos, 2004), en el que las ideas relevantes sobre la formación profesional apuntan a (Inciarte, 2005):

- Currículo como espacio complejo, como proyecto social, pedagógico y organizacional. Sustentable y bajo responsabilidad de los actores.
- Democratización de saberes y reconocimiento de los implícitos.
- Formación en y para el desempeño, estrecha relación entre la teoría y la práctica. Currículo por competencias.
- Formación general, interdisciplinaria, transdisciplinaria y ética.
- Formación en el marco de la globalización: Sociedad del conocimiento, el aprendizaje, la información, el emprendimiento, interacción a través de la TIC. Reconocimiento

del crecimiento vertiginoso de la información y el conocimiento.

- Formación en proceso dialógico, plural y diverso.
- Enfoque contextual, crítico, transformador y con claro componente axiológico.
- Búsqueda y lucha por la autonomía, diversidad y descentralización en el marco de la integración regional y global.
- Declaración o desideratum del desarrollo humano integral.

El trabajo que se presenta en este artículo y que aborda los temas referidos por los autores antes citados, partió de una investigación documental que permitió conformar un conjunto de ideas que conforman una concepción amplia y profunda de la Formación Integral, estas ideas fueron luego validadas con expertos en currículo, miembros de la Comisiones Centrales de universidades nacionales, entre estas: UDO, UCV, ULA, UC, UPEL y LUZ, para esta validación se hicieron entrevistas y talleres.

2. Hacia una concepción de Formación Integral.

El dilema que el momento actual impone a la formación profesional es muy complejo, porque los términos de la integración obligan a derivar esquemas que aseguren la construcción de una comunidad internacional que pueda afianzarse en la paz y que promueva una economía mundial más sólida con absoluto respeto de las necesidades internas de cada país, principalmente la pobreza, la exclusión y en general la calidad de vida.

Se requiere de recursos que permitan ampliar y modernizar la infraestructura de apoyo a las labores de investigación y formación profesional. Crear y/o consolidar cuerpos académicos de alto nivel, cuyas características básicas sean su elevada formación académica y ética, con participación en redes nacionales e internacionales de intercambio académico, con conocimiento y compromiso hacia el entorno próximo.

El compromiso, desde nuestra perspectiva, apunta a innovar críticamente el currículo con el fin de propiciar una sólida transi-

ción hacia un nuevo modelo, caracterizado por colocar en su centro a la generación de conocimiento, la integralidad, la integración de saberes transversales como búsqueda transdisciplinaria, la pertinencia y la flexibilidad. La innovación ha de proponerse la fundamentación y creación de una visión del mundo que forme personas y ciudadanos para ser actores de un cambio fundamental en la sociedad en la que viven.

El atributo de flexibilidad del nuevo modelo, podría sintetizar alternativas a los cambios globales, nacionales y locales, en todas las esferas de la sociedad y que afectan desde los aspectos estructurales de la ciencia, la economía, la cultura, la identidad y las relaciones sociales. Así, “la flexibilidad forma parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo” (Díaz Villa, 2003: 31) y que no puede perderse de vista en la formación profesional.

Aspectos generales que deberían orientar la innovación e integración curricular (Motos, 2004, Inciarte, 2005, Díaz Villa, 2003, Didriksson, 2000):

- Conocimiento que reemplaza al capital físico y a la mano de obra como fuente de riqueza, lo que fortalece la importancia de la investigación y asume como eje de la formación universitaria el aprendizaje colaborativo. Aún siendo muy importante lo tangible y práctico para la superación de los problemas sociales, cobra valor lo intangible, representado en el conocimiento.
- La valoración de competencias académicas y habilidades complejas de pensamiento, aprendizaje e innovación, por encima de las especialidades.
- Ejes transversales que tienen como centro el desafío de determinar cómo deberíamos vivir nuestras vidas y para qué tipo de vida deberíamos estar educando a nuestros jóvenes (Hargreaves, 2003). Por ende, su materia fundamental son los valores.
- Flexibilización de los esquemas de pensamiento, lo que estimula la creatividad, la capacidad para el cambio y el

riesgo, así como propicia la generación de conocimiento en permanente expansión. Es decir, la flexibilidad descansa en la posibilidad de establecer relaciones múltiples y dinámicas, no se limita a la libre elección de un contenido teórico o a la determinación de una trayectoria académica personal, aunque las implique.

En este contexto, la formación universitaria debe ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas articuladas a la realidad. No sobra señalar que la educación superior no se puede subordinar a las regularidades impuestas por la dinámica del mercado; por el contrario, debe seguir contribuyendo a la definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir, en una permanente definición de utopías pedagógicas y sociales.

Es fundamental asumir a la innovación en el sentido planteado por Leite (2003), como un proceso discontinuo de rupturas y tensiones constantes frente a los paradigmas tradicionales; por su carácter no es un proceso uniforme, al contrario opera en un entorno de profundas resistencias que obstaculizan la emergencia de una nueva configuración de saberes y poderes en el marco de lo colectivo. La búsqueda de nuevas maneras de formar al profesional de hoy es constante, en el horizonte, no hay recetas, no puede haberlas en un mundo el en que ya no es posible el pensamiento único.

En un nuevo modelo de innovación e integración curricular debe haber tres procesos para atender la difusión del conocimiento pertinente y comprometido: La articulación curricular a partir de temas transversales, como ciencia integrada y promoción de valores; la movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles, que les permitan visiones compartidas y diversas; así como el redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas sensibles desde el punto de vista social (Yus, 1997, Bravo, 2006). La clave de este proceso no es el acceso a la información, sino su uso crítico y flexible en el aprendizaje. Estos procesos llevarían a construir el puente entre lo científico y la realidad social (González Lucini, 1994).

En esta búsqueda, la educación superior tiene que promover formas alternativas de organización académica, que estimulen el paradigma del aprendizaje, caracterizado por la apropiación del conocimiento producido y por la capacidad para generarlo. Bajo esta óptica la formación universitaria exige ampliar su abanico de opciones articulando orgánicamente ejes transversales con los siguientes planos: la comprensión de los lenguajes de disciplinas diversas, el uso crítico de la tecnología, el dominio de lenguajes simbólicos, el desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, y el cultivo del cuerpo a través de actividades físicas. Todo esto implica favorecer el razonamiento científico y tecnológico, el sentido ético, la responsabilidad personal, el compromiso con la sustentabilidad, la diversidad y el compromiso social. El aprendizaje pasaría a ser una experiencia práctica y no sólo una experiencia basada en la abstracción y en la discusión teórica

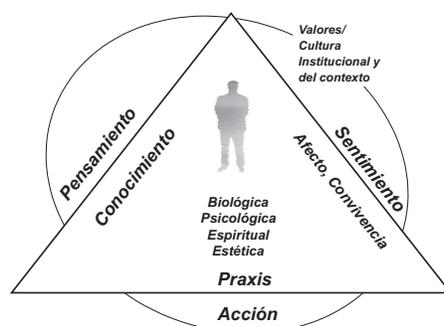
3. Formación Integral.

Uno de los retos fundamentales, que ya hemos venido delineando es la integralidad en la formación, trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica. Formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Otras orientaciones que consideramos se debe trabajar en búsqueda de la integralidad es la formación en lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que a nuestro juicio han estado desatendidos. Para esto el currículo debe ser flexible, abierto a las oportunidades del entorno, en corresponsabilidad, integrado y sustentable.

Lo biológico llevaría a formar para los cambios del cuerpo humano a lo largo de la vida y para la interacción como parte de la naturaleza, esto contribuye a tener mejor calidad de la salud, del habitat, la superación de la pobreza y, por tanto la justicia social. Lo psicológico permitiría atender los conflictos naturales del ser humano en las diferentes etapas y funciones que le tocan asumir, resolverlos

y fijar en el horizonte la felicidad individual y colectiva como sentido de vida. Lo estético y espiritual permitirían vivir el deleite personal al descubrir belleza en valores como el respeto, la solidaridad, el respeto, la paz, la convivencia y la creación humana.

Gráfico: Concepción de formación profesional integral.



Fuente: Inciarte, 2005.

Como se observa en el gráfico, el contexto de la formación integral se ubica en la cultura que hace exigencias a la un ser trascendente y con capacidades creativas.

Para que sea posible la integralidad se debe dar la pertinencia, en su sentido más amplio y humano, en nuestro ámbito la concebimos como la respuesta filosófica, científica, social, personal, laboral e institucional. Para que esta concepción de pertinencia se haga realidad, la acción debe orientar el currículo hacia la satisfacción de expectativas del contexto social, científico e institucional, además a la congruencia interna de los elementos estructurales. Trabajar la pertinencia exige a las instituciones educativas reconocer que no pueden ser pasivas y/o indiferentes ante las demandas sociales, que deben promover la reflexión de la sociedad sobre sí misma, y de la institución como organización social, cuya esencia son los procesos de formación inspirados en la sociedad deseada (Inciarte, 2005).

Tanto la integralidad como la pertinencia hacen exigencias a los actores fundamentales del currículo: al docente, quien debe aceptar que el que enseña, también aprende; que el proceso de for-

mación es dialógico y un espacio pedagógico para la indagación, exploración, mediación y diversidad; por su parte el alumno debe estar motivado por aprender, Identificado con sus propias necesidades y las del colectivo, desarrolla habilidades meta-cognitivas como la reflexión o el aprender a aprender, asume la responsabilidad de aprender independientemente, accede a la información y el conocimiento, es co-responsable en la construcción del proceso de formación. Los otros actores que complementan el colectivo curricular deben reconocer la esencia del proceso educativo en cuanto a la formación del ser personal y social. En síntesis todos los actores deben reconocer que la educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente, en la que todo tiene un sentido y puede cambiar, entonces el aprendizaje, el egresado, el conocimiento, la tecnología, como productos del currículo, no son productos acabados.

La Integralidad también hace exigencias al currículo sobre la calidad y la equidad, entendidas como excelencia e igualdad de oportunidades. La calidad en el currículo implica a los actores, los conocimientos, las organizaciones, los proyectos, las prácticas pedagógicas, las ofertas y demandas, los recursos de apoyo, las relaciones con el entorno y las transferencias, principalmente la calidad de las respuestas a los problemas que obstaculizan el desarrollo humano y la felicidad.

Contribuye a la integralidad de la formación del Profesional de hoy, el reconocimiento y atención a la globalización con un sentido crítico y constructivo, la integración a lo interno y externo del currículo, la evaluación como proceso de mejoramiento crítico y participativo, así como la producción de conocimientos sobre la significación y mejores formas de educar de los hombres. La atención a estas orientaciones, requiere de la transformación de los modelos tradicionales a otros que respondan a nuevas concepciones del hombre, la vida, la sociedad la educación y la integración. La idea de la transformación tiene que traspasar a las organizaciones educativas y al contexto, para hacerse más una concepción permanente que implique la evolución del ser humano por la vía del currículo.

En Venezuela la Comisión Nacional de Currículo (2002) asume una concepción de hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado para desarrollar las competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social, es en este marco que toma relevancia la búsqueda permanente de la Formación Integral.

Ofrecerle una formación integral que permitirá la inserción a una vida cada vez más compleja, competitiva y cambiante; en donde capacidades de análisis de situaciones complejas y de previsión, capacidad de emprender tareas en equipos de trabajo, así como de generar sus propios empleos, tal y como lo señala la UNESCO (1998). De igual forma, se debe considerar el desarrollo de un individuo como un todo, que favorezca los progresos personales, la autonomía, la socialización y la capacidad de transformar los valores en bienes que permitan su perfeccionamiento. Por lo tanto, es necesario el aprendizaje de competencias básicas y generales como la iniciativa, la creatividad, la capacidad para emprender, la cooperación, entre otras; así como el aprendizaje de competencias técnicas como los idiomas y la informática; sumado esto a la formación especializada adquirida en el propio trabajo.

Esta concepción de Formación Integral que se viene desarrollando desborda la formación para el ejercicio de una profesión, va a lo humano y social, en este sentido se comparte con Orozco (1999), para quien se develan implicaciones de una forma de educar, la formación es integral si considera a la persona del estudiante en su totalidad, además de su potencial cognoscitivo, su capacidad transformadora por medio de su acción profesional. Esto plantea una práctica educativa centrada en la persona y la calificación, en lo individual y social, en lo actitudinal y socialización, en el potencial espiritual y en la transformación para resolver problemas prácticos de la vida.

4. Formación Integral en el Marco de la Teoría Crítica.

La formación Profesional Integral y la definición de Perfiles Curriculares que apoya la propuesta de este libro se inscribe en una visión educativa crítica, la que ha aportado importantes orientaciones al desarrollo curricular.

Los intereses constitutivos de los saberes, expuestos por esta teoría, son fundamentalmente tres, a saber: el técnico, el práctico y el emancipatorio (Habermas, 1990). A los que corresponden tres tipos de ciencia o disciplina. El enfoque de las ciencias empírico-analíticas, incorpora un interés cognoscitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas incorpora un interés cognoscitivo práctico; y el enfoque de las ciencias orientadas hacia la crítica incorpora el interés cognoscitivo emancipatorio. Cada uno de esos intereses cognoscitivos se basa en una dimensión de la existencia social humana: trabajo, interacción o poder. Por su parte, el interés técnico, es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés es un saber instrumental, que adopta la forma de explicaciones científicas; no obstante, al afirmar que este tipo de saber depende de un interés técnico, Habermas no estima que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación a la aplicación técnica del mismo.

Estos intereses constitutivos del conocimiento, conllevan una manera de entender el currículo y su correspondiente norma en la práctica docente que se ejecute. De tal forma, que se puede hablar de tres orientaciones principales del currículo, las cuales se diferencian en la manera de abordar las actividades escolares: como por ejemplo, el papel del docente en el proceso de formación, los tipos y formas de aprendizaje, las estrategias instruccionales, la relación profesor-alumno, la organización escolar, el proceso de evaluación, la participación de los padres y representantes, entre otros.

El primero de los intereses, el técnico, se manifiesta cuando las personas muestran una orientación básica hacia el control del medio social y natural en el que habitan. En el campo educativo supone un intento de control de las condiciones de enseñanza y

una intención de preceptuar la práctica docente. En tal sentido, el currículo que surge del interés técnico, persigue controlar el ambiente de aprendizaje, prescribe la práctica docente, y se concreta en un modelo curricular por objetivos o currículo como producto. Entender al currículo como producto supone, que en último término, el elemento curricular que posee el verdadero poder son los objetivos. El profesor juega un papel secundario, aunque a veces ausente, en la elaboración de esos objetivos. Tampoco el alumno participa; en todo caso, se le tiene en cuenta como persona con un conjunto de características psicológicas, con las que se presume siente, actúa, procesa, aprende, de determinada forma, en tales o cuales circunstancias.

Pero el ser humano siente también la necesidad de vivir en el mundo formando parte de él, no compitiendo con el medio para sobrevivir. Este es el interés que Hargreaves (1989) denomina práctico, orientado hacia el deber hacer, o sea, ubicado en una dimensión moral. El saber necesario para esta interacción lo proporcionan las ciencias histórico-hermenéuticas. Desde esta perspectiva, el currículo se entiende como un proceso en el que los alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural. El alumno, pasa a desempeñar un papel activo y destacado, y el profesor desplaza su punto de vista desde la enseñanza al aprendizaje, entendido como un proceso de construcción de significados.

Desde el momento en que se acepta que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser de enseñar a los alumnos algo que él sabe, para convertirse en un facilitador que pone en contacto a sus alumnos y los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos.

Como acertadamente observara Kemmis (1988: 101), la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico:

“La elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines

y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto, deben ser perseguidos en un momento determinado; lo que pone de manifiesto la propia sabiduría”.

Entender el currículo como proceso requiere aceptar que lo importante no es la discusión sobre los contenidos que deben seleccionarse para la enseñanza, sino en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores. Esto no quiere decir que el currículo como proceso carezca de contenido,.... “se trata de un currículo en el que nunca se da por sentado el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al bien, no solo desde el punto de vista cognitivo” (Grundy, 1991: 87). Este tipo de currículo podría asociarse con el interés práctico, y a que anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales, en situaciones reales concretas y tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico. Este interés genera subjetividad más que conocimiento objetivo y como lo señala este autor...”es conocimiento del mundo como sujeto más que como objeto” (p. 100). En pocas palabras, el currículo entendido como proceso y orientado por el interés práctico promueve no solo conocimientos en los alumnos, sino acciones concretas.

Por último, el interés emancipador, se propone lograr que las personas individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino, que tomen las riendas de su vida. La perspectiva crítica entiende el currículo como praxis, es decir, como algo que se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión estarán íntimamente relacionadas e integradas en el proceso. Esta se dirige fundamentalmente a criticar los modelos técnicos de racionalización de la práctica docente, mostrando que el diseño del currículo no es un asunto técnico o profesional sino un asunto de política cultural.

Según Escudero y otros (1999: 147) “la perspectiva crítica se dirige pues, a mostrar que el conocimiento y la experiencia escolar como práctica social, están siempre socialmente condicionadas”. Se han de develar dichos condicionantes para que los actores to-

men conciencia y, de ese modo incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales y educativas injustas.

Aunque en cuanto constructos teóricos, sea difícil conjuntar los diversos intereses constitutivos del conocimiento, en realidad es improbable que un solo interés domine siempre en la práctica curricular de un profesor. Suele ser más frecuente que un determinado interés caracterice la conciencia de un docente y, por tanto, determine de forma predominante el modo en que ese profesor construye su conocimiento profesional. No obstante, a veces, puede resultar adecuado, desde un punto de vista estratégico, desarrollar prácticas curriculares que parezcan estar informadas por otros intereses.

Para Grundy (1991: 161) la crítica no sólo consiste en “adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino en un problema de discernimiento. Una de las formas más básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo natural y lo cultural”. Esto es importante porque uno de los modos fundamentales en que opera la opresión ideológica, consiste en hacer que lo cultural, y por tanto, susceptible en principio, de cambio, aparezca como natural; y en consecuencia, inmutable. Así, reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambiar. Esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte. Por tanto, esta forma de pedagogía es inherentemente liberadora. La participación en la acción pedagógica, en esta perspectiva crítica es comprometerse en una forma de praxis. La praxis es la forma de acción, que es expresión del interés emancipador.

A continuación se enunciarán algunas características del enfoque crítico en educación:

1. Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinados por y comprometidos con opciones de valor. Las propuestas curriculares críticas no son ajenas a un

contexto social, están ideológicamente comprometidas, incorporan criterios valorativos y compromisos éticos.

2. La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y comunicación competente. Debe ser una actividad solidaria, democrática, que implique a los sujetos en su construcción y utilización; por eso se rechaza un estatuto diferencial entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico.
3. Un tema que atraviesa a la teoría crítica es el concerniente a qué referentes, o desde qué posición efectuar la propia crítica. Habermas ya resaltó que el interés emancipatorio no tiene un referente explícito, a no ser que se identifique con el interés último de la razón, o con los intereses generalizables en una situación ideal de diálogo. “Pero no cabe suponer una subjetividad crítica, que situada por encima de los condicionamientos sociales de toda práctica, pudiera prescribir lo que se deba hacer” (Escudero y otros, 1999: 148).
4. La perspectiva crítica, más que cómo organizar los contenidos curriculares, se plantea qué cultura debe enseñarse en las escuelas públicas, de modo de posibilitar un acceso igualitario a la escolarización y una ciudad activa. En este sentido, aspira a ser una propuesta de política cultural.
5. El currículo debe ser situado en un espacio social más amplio, del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones personales, institucionales y sociales. Al ser una práctica construida socialmente, su análisis no puede limitarse a los documentos o prácticas docentes; es preciso entrar en sus condicionamientos sociales y políticos.
6. En relación con qué cultura debe configurar el currículo, la teoría crítica muestra una postura ambivalente. Por un lado no hay una cultura común que pudiera ser la base de un currículo común o nacional, sino la cultura del grupo social dominante (con su visión del mundo y lenguaje propio) y otras culturas dominantes o marginadas del currículo. Pretender homogeneizar a los grupos, puede ser un modo de legitimar

o reproducir las diferencias sociales. Pero también sin duda, un currículo común en una escuela comprensiva puede posibilitar una mayor democratización de la experiencia escolar, evitando su fragmentación neoliberal y mercantilista.

Para Grundy (1991: 146) los principios del interés emancipado significan que:

- Los elementos constitutivos de la praxis son la *acción y la reflexión*. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajos, nos comprometemos a construir un currículo que promueva la praxis más que la producción o la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el currículo mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir, el currículo no consistirá en un conjunto de planes que implementar sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.
- La praxis tiene lugar en el mundo real, no en uno hipotético. De este principio se deriva que la construcción del currículo no puede divorciarse del acto de “implementación”. Si consideramos el currículo como praxis social, no como producto, hemos de construirlo en situaciones de aprendizaje reales no hipotéticas, y con estudiantes de verdad, no imaginarios.
- La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. El currículo operando como praxis no solo puede ocuparse del aprendizaje. Por el contrario, este deberá ser reconocido como acto social. Esto significa que la construcción de un ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no sólo físico, es fundamental para la praxis curricular.
- El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural. La aplicación de este principio a la teoría del currículo supone el reconocimiento de que el saber es una construcción social. Mediante el acto de aprendizaje, los grupos de

estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Esto a su vez, obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo natural y el que corresponde al mundo cultural.

- La praxis supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social. Este principio se deriva del anterior. Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto, la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la praxis en cualquier forma.

Si la praxis curricular está informada por un interés emancipador, la cuestión que ha de plantearse de manera constante es si las prácticas curriculares actúan o no a favor de la emancipación de los participantes a través de los procesos de aprendizaje. Como la emancipación suele ser un ideal hacia el que se tiende, se necesita cuestionar constantemente si se favorece el interés emancipador, aunque el trabajo de los docentes dentro de un sistema educativo puede que no se traduzca en la inmediata emancipación de los alumnos.

El currículo negociado, que promueve el interés emancipador tal y como lo denomina Escudero y otros (1999), no debe llevar a pensar que “vale todo”, en relación con los contenidos curriculares. Puede ser cierto que un interés emancipador proporcione un marco de elección más amplio para el aprendizaje del alumno. No obstante también queda claro que el aspecto más importante del currículo consistirá en la promoción de la conciencia crítica. La negociación del currículo no significa que sólo los estudiantes tengan la responsabilidad de la selección de lo que habrá de constituir el objeto de estudio. Profesor y alumno juntos negocian el contenido.

En este contexto es necesario plantearse una interrogante: ¿qué aporta la teoría crítica al diseño y organización del currículo?, ¿es posible construir un currículo bajo este enfoque teórico? Consideramos que no es posible esperar de esta teoría propuestas siste-

máticas y racionales para organizar el currículo como un plan prescriptivo, normativo, pues una de sus tareas es precisamente denunciar que ésta no es una tarea neutra, sino un proceso condicionado política y socialmente. Por otro lado, tal y como afirma Escudero y Otros (1999: 151), “esta teoría pretende aportar nuevas ideas para legitimar una concepción defendible del conocimiento escolar, en razón de sus fundamentos educativos generalizables”. Posner (1998), situó acertadamente el problema de la siguiente forma:

“Son necesarios y complementarios dos elementos, técnicas para desarrollar el currículo y una conciencia crítica del mismo. Conocer como desarrollar un currículo es algo técnico. Además ser capaz de identificar los supuestos que subyacen a las discusiones acerca del currículo, es decir, comprender lo que se está dando, es lo que podemos llamar conciencia curricular. Querer planificar un currículo sin contar con elementos formales para hacerlo es quedar como incompetente; pero hacerlo sin conciencia curricular de lo que está en juego supone limitarse sólo a lo técnico” (p. 94).

Para abordar el diseño curricular bajo el enfoque crítico, es necesario desarrollar unas líneas principales, las cuales se enuncian a continuación:

- En el proceso de formular y articular los valores y metas del currículo debe verse implicada una masa crítica de participantes: alumnos, padres y representantes, comunidad, local, profesorado. Vigorizar y reconstruir comunidades de educadores críticos es una tarea inicial para tomar decisiones.
- No se planifica para lograr una mayor efectividad o calidad de la educación. Un diseño crítico tiene un componente moral ineludible: igualdad o equidad, solidaridad y democracia. De este modo, las cuestiones sobre qué conocimiento es preferible o qué experiencias de aprendizajes serían prioritarias, no son técnicas sino asuntos a los que solo se debe responder a la luz de criterios morales, políticos y culturales.

- La praxis en lugar de diseños prefijados, es la instancia última que dirige las propuestas de cambio. Si queremos la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, el desarrollo del profesorado y del centro escolar como unidad de cambio se convierte en un propósito fundamental y en una característica definitoria de los docentes como comunidades reflexivas.
- La propuesta curricular crítica debe dirigirse conjuntamente a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los educandos de su situación, y puedan contribuir a transformarla al servicio de una sociedad más justa y equitativa.

Para algunos teóricos críticos, la Pedagogía de la Liberación de Freire (1983), ofrece un ejemplo concreto de la aplicación de la teoría crítica a la educación, sin quedarse a nivel de análisis teórico, con propuestas estratégicas para llevar a cabo la concreción de contenidos y una metodología de desarrollo. Su propuesta se opone al punto de vista dominante (técnico) de planificar y desarrollar el currículo, estableciendo la separación entre cultura académica y cultura escolar; situando en el primer plano del diseño del currículo que cultura merece ser enseñada a las clases populares.

Uno de los principales principios de la pedagogía de Freire (1983) es precisamente afirmar que la cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con la experiencia y las circunstancias de los educandos, no para quedarse en ellas, “sino para contribuir a reconstruirlas a partir de los activos culturales de los sujetos, y hacerles conscientes de la función dominadora que ejercen” (Grundy, 1991: 145).

En la obra de Freire (1983) parece claro que el interés emancipador significa, no sólo que se mezclen los papeles de diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelva también la contradicción profesor-alumno. Según Freire surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan.

Esto no significa que el profesor deje de tener un papel que desempeñar en la selección del saber a estudiar; sino que Freire (1983) aclara en su propuesta que tanto el alumno como el profesor, comparten el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular, ya que el carácter de la educación liberadora es dialógico y no monológico.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor, y a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso Freire (1983) la denomina “pedagogía que plantea problemas”. La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, a los alumnos y profesores a enfrentar juntos los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. Es esta, una apreciable diferencia respecto al sistema tradicional de educación centrado por completo en problemas, se ocupa de pseudos problemas planteados por el profesor a los alumnos. El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión.

Igualmente los críticos comparten con Freire la afirmación de que la cultura no es sólo la establecida, sino que los modos de vida y realidades concretas son los contenidos primeros de la enseñanza, los cuales deben ser sometidos al análisis crítico en el proceso educativo.

El desarrollo curricular inspirado en la teoría crítica, puede resumirse en tres postulados principales:

1. Contexto: en un currículo crítico debe ser dinámico y conflictivo. El profesional debe promover dinámicas sociales que permitan la intervención y el abordaje de la problemática. La realidad profesional proporciona unas posibilidades formativas amplias que no pueden reproducirse en un contexto académico, por lo tanto, el contexto es concebido como un espacio de reflexión y formación e interrelación teoría-práctica.

2. El ideal del hombre está representado por la formación de sujetos activos integrados socialmente, emancipadores, dominando la ciencia y la técnica, reflexionando críticamente sobre la generación de su propio conocimiento.
3. El currículo es concebido como una praxis social, que se construye mediante un proceso activo en el que la construcción mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión están íntimamente relacionadas e integradas. No acepta diferencias entre el conocimiento teórico y conocimiento práctico.

Para finalizar cabe destacar, que a nuestro entender el currículo para la Formación Profesional Integral no puede estar basado en una teoría única por la misma complejidad del hecho educativo, sin embargo este enfoque da soporte a la concepción expuesta y sus relaciones para lograr hacer aportes positivos al mundo que todos quieren y necesitan.

5. Conclusiones

La integralidad en la formación debe ser trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica, esto implica la formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Otras orientaciones que consideramos se debe trabajar en búsqueda de la integralidad es la formación en lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que a nuestro juicio han estado desatendidos. Lo biológico llevaría a formar para los cambios del cuerpo humano a lo largo de la vida y para la interacción como parte de la naturaleza, esto contribuye a tener mejor calidad de la salud, del habitat, la superación de la pobreza y, por tanto la justicia social. Lo psicológico permitiría atender los conflictos naturales del ser humano en las diferentes etapas y funciones que le tocan asumir, resolverlos y fijar en el horizonte la felicidad individual y colectiva como sentido de vida. Lo estético y espiritual permitirían vivir el deleite personal

al descubrir belleza en valores como el respeto, la solidaridad, el respeto, la paz, la convivencia y la creación humana.

A manera de cierre se dejan planteadas propuestas de acciones estratégicas que podrían contribuir a la integración en la formación profesional en general y, por tanto, válidas para la formación de integral (Inciarte, 2005):

- Optar por la calidad. Hacer todos los esfuerzos por ser mejores.
- Cambio en el Modelo Académico, hacia la construcción de conocimiento y en atención a necesidades del contexto.
- Fomentar la investigación y la discusión intra e interinstitucional sobre la integración curricular. Diseñar propuestas.
- Compartir experiencias y tecnología.
- Conformación de redes entre instituciones académicas y no académicas.
- Trabajar en nuevos modelos curriculares flexibles, globales, consistentes, pertinentes.
- Generar mecanismos de movilidad interna y externa.
- Promover la formación en currículo y en integración.
- Experimentar en estrategias integradas, transversales e interdisciplinarias, como vía para la transdisciplinariedad.
- Generar núcleos temáticos de discusión en el ámbito curricular, que permitan concebirlo como proyecto integrado de aprendizajes emergentes.
- Divulgar las experiencias significativas.
- Promover el compromiso político en las instancias de toma de decisiones y de todos los actores del proceso.
- Evaluar el impacto del Currículo: Conocimiento, Tecnología, Egresados.
- Relacionarse con el mundo del trabajo a partir de:
 - Definición de los Perfiles Académico-Profesionales.
 - Re-definición de las Prácticas Profesionales.

INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia; CANQUIZ RINCÓN, Liliana

- Propuestas compartidas que enriquezcan el proceso de formación y el trabajo.
- Desarrollo de Proyectos en atención a necesidades sociales y de desarrollo humano.

Referencias Bibliográficas

- BRAVO, E. (2006). *La Transversalidad como vía para la formación integral*. LUZ: Maracaibo.
- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2002). *Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares*. NVAC. Caracas.
- DÍAZ VILLA, M. (2003). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Ed. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Colombia.
- DIDRIKSSON, A. (2000). *La Universidad del Futuro, Un estudio sobre las Relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en los Estados Unidos, Japón, Suecia y México*. Segunda Edición, CESU-UNAM. México.
- ESCLUDERO y otros (1999). *La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- FREIRE, P. (1983). *La importancia del acto de leer*. Cuaderno de Educación No. 105. Cooperativa: Laboratorio Educativo. Caracas.
- GONZALEZ, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*, Ed. Alauda. Madrid.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*.: Ediciones Morata. Madrid, España.
- HABERMAS, J. (1990). *Teoría de acción comunicativa*. Editorial Taurus. España.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- INCIARTE, A. (2005). *Retos y Principios del Currículo de la Educación Superior*. LUZ. Maracaibo.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.

- LEITE, D. (2003). *Innovaciones Pedagógicas: Desafíos para las hijas de Rousseau. Ponencia presentada en el Coloquio de Innovación Curricular*. Universidad Autónoma del Estado de México – Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. 8 y 9 de diciembre, México.
- MOTOS, T. (2004). *Escenarios para el currículo y la innovación en el siglo XXI*. UNAM. México.
- OROZOCO, L. (1999). *La Formación Integral. Mito y realidad*. Editorial de la Universidad de los Andes. Mérida.
- POSNER G. (1998). *Análisis de Currículo*. Editorial Mc GrawHill. 2da edición. Colombia.
- RAMA, C. (2004). *El Nuevo escenario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Una nueva reforma*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Ecuación Superior. ANUIES – SEP – IESALC. México.
- UNESCO (1998). *Reporte mundial sobre la educación*. París, Ediciones UNESCO.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la Transversalidad: Ediciones Anaya*. Madrid.



El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero

BRUNI, Antonio

Brunianto@yahoo.it
Universidad Central de Venezuela

Resumen

En el presente trabajo se quiere poner de relieve la importancia del diálogo para el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Se comenzará contextualizando los conceptos de diálogo, otredad e interdependencia positiva, para luego mostrar su importancia en la didáctica actual. A través de estos conceptos se puede promover una enseñanza que no se limite solamente a la adquisición de una competencia lingüística o comunicativa, sino que posea un valor agregado muy importante para el mundo contemporáneo, ya que tiende hacia una educación integral de la persona. El diálogo parece ser, en este modelo de didáctica, no sólo un instrumento que ayuda a alcanzar los objetivos previstos en los programas de enseñanza, sino que, además, es al mismo tiempo instrumento y meta educativa.

Palabras clave: Diálogo, interdependencia positiva, didáctica, otredad.

The Dialogue in Learning a Foreign Language

Abstract

This study emphasizes the importance of dialogue in learning a foreign language. First, it contextualizes the concepts of dialogue, otherness and positive interdependence to then demonstrate their importance in current didactics. Through these concepts, we can promote teaching that is not limited only to acquiring linguistic or communicative competence, but also has a very important added value for the contemporary world, since it tends toward comprehensive education of the

individual. In this didactic model, dialogue seems to be not only an instrument that helps to achieve the expected teaching program goals, but an instrument and educational goal at the same time.

Key words: Dialogue, positive interdependence, didactic, otherness.

Introducción

En el presente artículo se quiere poner de relieve la importancia del concepto de diálogo en el proceso didáctico de aprendizaje de un idioma extranjero, de cómo este es un elemento esencial para incrementar tanto el conocimiento lingüístico y cultural como la madurez integral de la persona humana. De hecho, el diálogo es considerado en este trabajo no sólo como instrumento didáctico, sino al mismo tiempo como medio y fin del proceso de aprendizaje, porque el saber dialogar, además de exigir una adecuada competencia lingüística y comunicativa, constituye una de las habilidades sociales más importantes para el hombre contemporáneo.

1. El diálogo

En la actualidad, la palabra “diálogo” significa a menudo, en un contexto de tipo educativo, y sobre todo en la didáctica de los idiomas extranjeros, simplemente una determinada tipología de género textual con la cual se suele indicar el alternarse de intervenciones, o parlamentos, de algunos personajes. Para ser aún más explícitos, este término normalmente se usa en los manuales de enseñanza de un idioma extranjero para indicar, al comienzo de cada unidad didáctica, un diálogo entre varios personajes que tiene que ser escuchado y, seguidamente, leído y que será la base para el desarrollo de una Unidad Didáctica. Naturalmente esta concepción del término diálogo es sumamente limitada.

¿Cuál es, pues, el significado que se ha de atribuir a la palabra diálogo? Ante todo hay que subrayar que ésta es indudablemente polisémica y que, en la actualidad, se utiliza en las más variadas situaciones, con significados diferentes y a menudo hasta muy distantes entre sí.

La palabra diálogo, etimológicamente de origen griego, nace de la composición de dos palabras: *dia* que significa “a través de algo”, y *logos*, término este muy rico de significados en el griego antiguo, entre los cuales se encuentran: palabra, razonamiento y sabiduría. El término diálogo, desde su origen, encierra una multiplicidad de significados, los cuales parecen tener un único denominador común: el recorrer un camino juntos, no solos, hacia una meta común utilizando la palabra, la razón, el componente racional del hombre.

El diálogo, en la antigua Grecia, dio vida también a un nuevo género literario que fue muy difundido en su época y que ha influenciado la literatura hasta hoy en día, el que se conoce como “diálogo socrático”. Según Bajtín (1988: 155) este género conserva “el mismo método socrático de descubrimiento dialógico de la verdad y la forma externa de un diálogo escrito enmarcado en un relato”.

Lamentablemente, aquí no se puede hacer, por obvias razones, un análisis de cómo este término ha ido evolucionando a lo largo de la historia desde un punto de vista literario, filosófico y, tampoco, educativo, sin embargo se van a ofrecer algunas reflexiones sobre este término, en particular para poner en evidencia su importancia para la enseñanza de los idiomas extranjeros.

En primer lugar, es necesario señalar que en la actualidad el término diálogo se encuentra bien distante de su significado original, siendo, a menudo, utilizado de manera muy fácil como sinónimo de negociado, debate, conversación, discusión o, en ámbito educativo, como sencillo alternarse de parlamentos. En este artículo se quieren señalar algunos elementos que ayuden a redefinir el término diálogo, a comprender mejor su importancia y necesidad para el momento histórico y social actual y, luego, volver a colocarlo con un sentido semánticamente fuerte dentro de la acción didáctica.

Es sabido que en la sociedad contemporánea hay grandes dificultades para comunicar y compartir conceptos en forma sencilla y eficaz, a pesar de que el mundo en el que vivimos ofrece, gracias a las modernas tecnologías de comunicación, casi infinitas posibilidades de intercambio. El diálogo es visto, cada vez más, como un instrumento con poderes casi mágicos para resolver todo tipo de

conflictos, para mejorar la cooperación y, en consecuencia, la producción, dentro de un grupo. Pero el diálogo es mucho más que un instrumento ya que la diferencia de opiniones, en cualquier ámbito, puede representar la posibilidad, si es vivida en un clima de respeto recíproco, de crear algo nuevo con consecuencias que, sin duda, serán más ricas y positivas de lo que uno podía esperarse.

2. La otredad

El diálogo, entre quienes lo practican con honestidad y apertura, puede cambiar la lógica del pensar en solitario con la de pensar junto a los demás.

Es ésta la lógica que permite descubrir valores compartidos entre las partes y que es tan importante para la moderna didáctica, es decir, se necesita ser abiertos y escuchar al otro, hasta llegar a comprender profundamente sus ideas y, aun cuando no se llegue a compartirlas, estar seguros de entender las razones que animan a la otra parte. El diálogo, pues, admite la existencia de la otredad, de una diferencia entre quienes lo practican y ellos deben reconocer esta diferencia como un valor y utilizarla positivamente. En el siglo pasado la otredad, el otro, han sido muy a menudo objeto de reflexión filosófica y psicológica. Pensadores como Gadamer, Lévinas o Ricoeur han profundizado la dimensión relacional del hombre, quien ya no es considerado simplemente como individualidad, sino en su globalidad que incluye el encuentro con el otro. Gadamer, uno de los más importantes filósofos del siglo pasado, citado por Cavaleri y Tapken (2004: 202) afirma que el otro no es solamente el otro radicalmente distinto de mí, sino que es también “otro de mí”, es decir alguien que participa de mi misma humanidad y del cual yo, de alguna manera, soy responsable.

Por lo que se refiere al rol del otro, muy importante es el concepto de extraposición que propone Bajtín (1982) cuando afirma:

Incluso a su propio aspecto exterior el hombre no lo puede ver y comprender auténticamente en su totalidad, y ningún espejo ni las fotografías pueden ayudarlo; su verdadera apa-

BRUNI, Antonio

riencia sólo la pueden ver y comprender las otras personas, gracias a su ubicación extrapuesta en el espacio y gracias al hecho de ser *otros* (p. 352).

Con este concepto el estudioso ruso nos recuerda que el diálogo es posible solamente porque hay más de una visión del mundo, porque hay otros que nos cuestionan y que podemos cuestionar.

Rebillou (1996), cuando era docente de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (UCV), afirmaba que para un profesor de lenguas enseñar un idioma extranjero llevaba necesariamente a los estudiantes a:

Conocer y reconocer actitudes mentales, formas de pensar, sentir e interpretar la realidad a menudo distintas de las suyas, para asimismo, estar en capacidad de entender cabalmente al “otro” y, a la vez, asumirse como “otro”, condición sine qua non de la autenticidad de su práctica discursiva realizada con el idioma ajeno, sin que ello implique que deje de ser sí mismo, ni mucho menos (p. 73).

Hablando del rol fundamental del otro, de la diversidad y de la relación, no se quiere, en ningún momento, disminuir la importancia de las opiniones personales, que cuando están amenazadas deben ser defendidas, pero siempre dentro de la óptica de apertura, propia del diálogo.

Además, hay que añadir que las ideas personales adquieren un valor indudablemente mayor en la medida en que se ponen a disposición de los demás, tratando de comprender a cabalidad la opinión de los otros y enriqueciendo la reflexión.

Hay que aclarar que, para el diálogo, es importante renunciar a la idea de que sea la propia opinión personal la que tenga que ser la correcta y la que tiene que sobrevivir al final del debate. Bajtín (1982) afirma que quien participa en el diálogo, quien busca comprender al otro, “no debe exceptuar la posibilidad de un cambio o incluso de un rechazo a sus propios puntos de vista preformados y de las posturas anteriores” (p. 360). También Fusaro (sin fecha), en su página Web, nos recuerda que para el filósofo alemán H. G. Gadamer:

Un diálogo, cuando es auténtico, no resulta ser nunca como lo quieren sus interlocutores, quienes más que guiarlo, son guiados por él: el resultado de un diálogo nunca se puede conocer con anticipación. En el diálogo, entonces, se llega a expresar algo que no pertenece sólo a uno de los dos interlocutores, al autor del texto o a quien lo interpreta: es, en cambio, algo común, que los une¹.

El diálogo no puede ser reducido simple y llanamente a un negociado, a una discusión, a una estrategia para llegar a un acuerdo o a un método elegante para conversar y resolver divergencias. No se puede hacer del diálogo un simple instrumento, aun cuando se quiera utilizar para resolver un conflicto o para aumentar la producción en un grupo de trabajo o, en el caso de los docentes, para mejorar el aprendizaje de un grupo de estudiantes. Quizás en esta concepción el diálogo y la idea de que éste sea no tanto un instrumento sino uno de los objetivos de la educación puede parecer utópica, pero Lubich (2003: 180) afirma que “cada pedagogía auténtica es portadora de una tensión utópica, que hay que entender como idea reguladora para constituir entre nosotros aquella convivencia que todavía no existe, pero que debería existir”².

Este concepto de diálogo es muy importante en un mundo como el actual, que es, al mismo tiempo cada día más pequeño y global, pero, también, cada vez más dividido y en donde el fundamentalismo es cada vez más evidente. De hecho, la UNESCO afirma que la educación del siglo XXI debería basarse en cuatro pilares:

- 1 Original italiano: “un dialogo, quando è autentico, non riesce mai come vogliono gli interlocutori, i quali, più che guidarlo, sono guidati da esso: il risultato di un dialogo non può mai essere conosciuto in anticipo. Nel dialogo viene, dunque, ad espressione qualcosa che non appartiene soltanto ad uno dei due interlocutori, all'autore del testo o a chi lo interpreta: si tratta, invece, di qualcosa di comune che li unisce.” Traducción propia.
- 2 La cita se refiere al discurso pronunciado por la Lubich en ocasión de la entrega a su persona del Doctorado Honoris Causa en Pedagogía otorgado por la Universidad Católica de América en Washington el día 10 de noviembre de 2000.

BRUNI, Antonio

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
- Aprender a ser

Nos parece que para alcanzar estos objetivos es prioritaria una educación donde el diálogo sea uno de los objetivos y no solamente un puro instrumento para alcanzar un mayor conocimiento conceptual. Un estudiante de este tipo podrá con más probabilidad ser un hombre que vive el diálogo en sus acciones, que se hace promotor del diálogo entre los demás, entre las varias culturas.

3. Interdependencia cooperativa

Además del concepto de diálogo es importante llamar la atención sobre el de interdependencia que, como elemento didáctico, ha sido estudiado y profundizado durante mucho tiempo y por varios estudiosos. En este trabajo recordaremos solamente a los pioneros Lewin, Deutsch, y a los hermanos Johnson. De particular interés puede todavía resultar la diferencia que Deutsch hace respecto a tres tipos de interdependencia: la cooperativa, la competitiva y la individual. Sin embargo, aquí no se analizarán los detalles de la interdependencia competitiva, la cual, de todos modos, podría resumirse con el dicho latín: “mors tua vita mea”, ni los de la interdependencia individual, la cual está caracterizada por el trabajo solitario, sino que nos centraremos en la interdependencia cooperativa.

En un ambiente de interdependencia cooperativa, entre los miembros del grupo se establecen lazos que hacen que el éxito personal coincida con el del grupo del cual se forma parte. En otras palabras, hay vínculos de interdependencia positiva cuando los individuos están unidos entre ellos de forma tal que exista una correlación positiva entre el alcanzar el objetivo de cada miembro y el objetivo de los demás.

A través de los lazos de interdependencia positiva se promueve el crecimiento del individuo y del grupo en el que éste se desenvuelve.

En este tipo de interdependencia los demás no son vistos nunca como un obstáculo, sino, más bien, como necesarios e indispensables para alcanzar eficazmente el objetivo prefijado.

En una situación de interdependencia cooperativa, si un miembro del grupo realiza acciones no adecuadas o ineficaces para realizar la tarea que es el objetivo del grupo, los demás miembros tendrán que esforzarse para compensar y balancear los efectos negativos de éstas. Pero la reacción de los demás miembros no debería limitarse a un esfuerzo contingente sino que, una vez finalizada la tarea, los componentes del grupo que se esforzaron más para lograr cumplir el objetivo previsto se activarán para ayudar al estudiante que no logró trabajar eficazmente o que no actuó de manera adecuada, para que en otra oportunidad este miembro mejore sus acciones. De hecho, los miembros de un grupo cuya base de relaciones son los vínculos de interdependencia positiva, además de beneficiarse con el trabajo del otro, son, en cierta medida, también partícipes de las derrotas de los demás. En la interdependencia positiva los miembros del grupo deberían sentirse afectados por las frustraciones del otro en cuanto éstas, en cierto modo, son también las de ellos.

Sobre la relación entre los miembros de un grupo de tipo cooperativo hay que recordar que los aspectos socio-afectivos son fundamentales en los procesos de aprendizaje. Un estudiante poco integrado en el contexto de relaciones humanas de su grupo de clase, con mucha probabilidad tendrá una participación y un empeño menor en sus estudios, en comparación con sus compañeros.

Resulta pues evidente que la interdependencia positiva y el diálogo son elementos casi simbióticos: para poder realizar el diálogo, así como lo venimos describiendo, es necesario que el grupo se relacione con vínculos de interdependencia positiva; al mismo tiempo, el diálogo hará que dentro del grupo vayan aumentando las relaciones de interdependencia positiva.

4. Rol del profesor en una didáctica dialógica

Es fundamental, entonces, en este escenario preguntarse cuál tiene que ser la relación entre la educación y el diálogo, entre el

profesor de idiomas y el diálogo así como se está presentando y cómo ponerlo en práctica en el aula, con los estudiantes. Como afirma Lubich (2003: 181) “a través de una seria educación podemos llegar a ser, como individuos y como comunidad, capaces de colaborar, de dialogar, de ir al encuentro de otras personas”.

Al contrario, aprender, en la tradición educativa occidental, ha sido por mucho tiempo simplemente repetir lo más fielmente posible lo que el docente exponía en la clase, en una óptica que privilegiaba exclusivamente la precisión de la información transmitida y que daba lugar a una duplicación acrítica de los modelos propuestos. Dewey (1989: 229), uno de los primeros en profundizar el principio de cooperación y en proponerlo en el campo didáctico, llegó a declarar que “el antiguo estilo de educación tendía a tratar al maestro como a un gobernante dictatorial”. Hoy en día esta concepción monológica y unidireccional de la enseñanza ha sido superada y no es compartida por los teóricos de la educación en cuanto en la actualidad se prefiere subrayar la importancia de aprender a través del diálogo, motivando y sustentando las opiniones personales y no a través de una repetición de nociones puramente mnemónicas.

El docente, en la actualidad, ya no puede limitarse a intervenir exclusivamente en la esfera de los contenidos, sino que tiene que promover un proceso global que produzca un mejoramiento general de las competencias comunicativas y sociales de los alumnos. Para alcanzar este objetivo es necesario hacer sin duda hincapié en los contenidos que emergen de los programas, viendo estos últimos no tanto como un límite o como la única meta que hay que cumplir, sino como la posibilidad concreta a través de la cual se puede incrementar el crecimiento humano del estudiante. El profesor tendrá entonces que promover en los estudiantes la capacidad de reflexión y de análisis, el espíritu crítico y la auto-motivación, o sea, valores e instrumentos que sirven no sólo dentro de un aula, sino sobre todo fuera de ella.

Con respecto a este tema, Margiotta (2004) afirma que la educación actual tiene que incluir en sus planes de estudio valores como:

Desarrollo del sentido civil y de las habilidades sociales, educación a la internacionalización y al respeto de las tradiciones, interculturalidad y redescubrimiento del valor formativo de las artes, diálogo y comunicación como elementos fundamentales de cada cultura, desarrollo completo de la personalidad de cada alumno, participación activa en la vida social y cultural, paz, cooperación y solidaridad, respeto del anciano y respeto de la vida (p. 15)³.

De esta forma, el profesor, lejos de ver disminuida su autoridad o la importancia de su rol, se convierte en uno de los elementos más importantes dentro de las dinámicas de interdependencia positiva, internas al grupo en cuanto es el punto de referencia para los estudiantes, quienes deberían ver en él al primer promotor de vínculos positivos. El docente es el primer generador de un clima de interés y de respeto recíproco, para que el diálogo pueda ser siempre posible dentro del aula. En definitiva se puede afirmar con Dewey (1989: 229) que el docente “es el líder intelectual de un grupo social [...] no por su posición social, sino debido a su conocimiento más amplio y profundo y a la madurez de su experiencia”.

5. El Diálogo en la didáctica

Balboni (1999: 28) recuerda que en didáctica, normalmente, se define el diálogo como la habilidad que coincide con el “saber hablar”. Este autor, sin embargo, critica esta definición y afirma que saber dialogar es más que sencillamente saber hablar, en cuanto esta habilidad integra el saber comprender y el saber hablar, además lleva a la producción de textos que poseen reglas de coherencia y cohesión más complejas de las de los textos monológicos.

3 Original italiano: “Sviluppo del senso civico e delle abilità sociali; educazione all'internazionalizzazione e al rispetto delle tradizioni; interculturalità e riscoperta del valore formativo delle arti; dialogo e comunicazione come fattori fondanti ogni cultura; sviluppo completo della personalità dell'allievo; partecipazione attiva alla vita sociale e culturale; pace, cooperazione e solidarietà, rispetto dell'anziano e rispetto della vita”. Traducción propia.

Para Balboni el diálogo es el resultado de una negociación continua, tanto en el plano semántico, como en el lingüístico y en el sociolingüístico.

Otra investigadora, Angelino (2000: 151), llama la atención sobre el hecho de que cualquier diálogo que se da en la comunicación cotidiana posee un componente “transaccional” y uno “interaccional”. El primero, el transaccional, tiene como finalidad la transmisión de información y el segundo, el interaccional, a establecer y mantener relaciones interpersonales. El proceso didáctico deberá tener como objetivo el desarrollar ambos componentes de la comunicación dialógica, es decir, incrementar sin duda las competencias necesarias para la transmisión de la información, pero sin olvidar que el diálogo es también un momento de relación, que deberá ser aprovechado para fomentar la construcción de relaciones positivas.

Según Balboni (1999: 28) los procesos mentales que están subyacentes al saber dialogar y que hay que desarrollar a través de los procesos didácticos, son principalmente:

- La definición de los objetivos primarios y secundarios. Normalmente, los primeros no son negociables, mientras que los segundos son objeto de negociación.
- Análisis del género y de sus reglas. Por ejemplo un diálogo “cara a cara” es distinto a un diálogo que se desarrolla a través de una llamada telefónica, y esto a pesar de ser ambas conversaciones orales.
- Análisis de la situación dentro de la cual queda enmarcado el evento comunicativo.
- Elección de la clave, o sea de la postura psicológica que se quiere comunicar: amistad, disponibilidad, antagonismo, etc.

Después de estas fases, anteriores a la realización concreta del diálogo, se procede a la realización lingüística dialógica entre los participantes. La fase de realización lingüística, como se venía diciendo, está caracterizada por una cohesión textual y por una precisión en la morfosintaxis muy inferior a lo que se puede encontrar en un texto escrito o a una producción oral monológica, porque durante la práctica del diálogo son más importantes la eficacia pragmática y una comuni-

cación socio-cultural adecuada que una comunicación correcta desde un punto de vista puramente lingüístico.

Con respecto a este tema, Angelino (2000: 152) llama la atención sobre el concepto de interlengua: “cuando el estudiante habla libremente el texto que produce es la manifestación de la existencia de su interlengua, el sistema lingüístico en continua evolución que él construye partiendo del idioma al que está expuesto”⁴. El diálogo es, naturalmente, una de las mejores posibilidades al alcance de los docentes para que los estudiantes puedan hacer uso de la interlengua y, procediendo por hipótesis y tentativas, colmar la distancia entre lo que cada alumno efectivamente puede decir y lo que quiere decir.

El diálogo es fundamental también dentro del enfoque propuesto por la didáctica humanístico-afectiva, metodología que se comenzó a desarrollar por la influencia del humanismo psicológico elaborado por estudiosos como: Allport, Maslow y Fromm.

Luise (2004) afirma que:

La psicología humanista [...] enfoca su atención en las percepciones subjetivas del individuo frente a la realidad y en las reacciones que estas distintas y personales percepciones implican. El individuo no es pues sólo un ser racional, sino, antes que nada, una persona dotada de sentimientos y actitudes, que condicionan su relación con el mundo, su relación con los demás y las posibilidades de aprovechar sus potencialidades (p.50)⁵.

- 4 Original italiano: “quando lo studente parla liberamente il testo che produce è la manifestazione dell’esistenza della sua interlingua, il sistema linguistico in continua evoluzione che egli costruisce a partire dall’input al quale è esposto”. Traducción propia.
- 5 Original italiano: “La psicología umanistica [...] focalizza la sua attenzione sulle percezioni soggettive dell’individuo di fronte alla realtà, e sulle reazioni che queste diverse e personali percezioni comportano: l’individuo non è quindi solo un essere razionale, ma prima di tutto una persona dotata di sentimenti e attitudini che condizionano il suo rapporto con il mondo, il suo rapporto con gli altri e le possibilità di sfruttare le sue potenzialità”. Traducción propia.

El aspecto más relevante de este enfoque psicológico, aplicado muy pronto en la didáctica, es justamente el poner de relieve no sólo los aspectos cognitivos de las personas -de los estudiantes- sino todas las características, afectivas y personales, que influyen en los procesos de aprendizaje. Estas afirmaciones, aun si de tipo psicológico, son muy importantes porque sitúan el proceso didáctico no exclusivamente en lo racional sino en una esfera más completa, relativa no sólo a los conocimientos previstos en un determinado plan de estudios, sino a lo educativo, a la persona en su globalidad. Siempre según Luise (2004: 50) la didáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la centralidad que adquieren elementos como la afectividad, la relacionalidad, las características de la personalidad del individuo, la tensión hacia la auto-realización, completados con conceptos ya típicos de los métodos comunicativos, como el de las necesidades comunicativas.

Lubich (2003) también confirma la importancia de la relación en los procesos de aprendizaje y afirma que “la finalidad asignada desde siempre a la educación (formar al hombre, su autonomía) se explica casi paradójicamente en el formar el «hombre-relación»” (p.181). En lo pertinente a la dimensión de la relacionalidad, Cavaleri y Tapken (2004: 204) afirman que la psicología, en las últimas décadas, ha demostrado que la relación es la dimensión fundamental de la vida psíquica humana, y que “el espacio comprendido entre la realidad del *yo* y la realidad del *otro* constituye, en efecto, una *realidad tercera* [...]”⁶. Esa realidad tercera es llamada por ellos relación de reciprocidad. Cavaleri y Tapken explican esta realidad tercera afirmando:

Ésta no es la relación vista *en función del individuo* (del Yo, de la interioridad, del organismo, etc.) o *en función del otro* (de la sociedad, de la exterioridad, del sistema, etc.), sino que es la relación como tal, considerada como dimensión real en sí misma,

6 Original italiano: “Lo spazio che intercorre tra la realtà dell’*io* e la realtà dell’*altro* costituisce, infatti, una *realtà terza* [...]”. Traducción propia.

distinta de las otras dos, entre las cuales se interpone como imborrable interfaz. Es el espacio en el cual se producen las diferencias y donde es posible acogerlas, es el lugar en donde las dos partes pueden, recíprocamente, reconocerse y cuidarse, experimentando al otro como término de referencia coesencial a su propia existencia y al propio desvelarse (p.212)⁷.

Todo esto en la enseñanza de los idiomas hace que la acción didáctica ya no se quede sólo en el aprendizaje de la lengua, sino que llegue a alcanzar la comunicación en su globalidad, la relación entre las personas.

Conclusión

Una didáctica basada en las relaciones de interdependencia positiva y en el diálogo es importante en todos los niveles educativos, desde los más básicos hasta el universitario, con grupos de niños, adolescentes o adultos; en la educación escolar, como en la profesional o en la académica. Sin embargo, donde más se necesita de una didáctica fundada en el diálogo es en las universidades en cuanto estas instituciones educativas desde siempre han formado personas que sepan reflexionar, cuestionar, innovar, en pocas palabras que quieran contribuir, a través de su obrar, de su profesión, a transformar y mejorar el mundo que las rodea.

Los estudiantes de idiomas, sobre todo si estudian las lenguas a nivel universitario son generalmente personas curiosas, abiertas hacia la otredad y disponibles para establecer comunicación con el otro. Esta predisposición anímica puede, o mejor dicho debe, ser

7 Original italiano: “Essa non è vista in *funzione dell’individuo* (dell’Io, dell’interno, dell’organismo, ecc.) o in *funzione dell’altro* (della società, dell’esterno, del sistema, ecc.) ma è la relazione in quanto tale, considerata come dimensione reale a sé stante, distinta dalle altre due, fra le quali si frappone come ineliminabile interfaccia. Essa è lo spazio in cui si producono le differenze ed è possibile la loro accoglienza; è il luogo in cui le due parti in causa possono, a vicenda, riconoscersi e prendersi cura, sperimentando l’altro come termine di riferimento coesenziale alla propria esistenza e al proprio disvelarsi”. Traducción propia.

BRUNI, Antonio

cultivada por el sistema educativo actual y es posible hacerlo si se utilizan metodologías didácticas en las cuales se trate de incrementar, además de las competencias lingüísticas y comunicativas, las competencias sociales de los alumnos.

En esta óptica, todos, inclusive los docentes, pueden aprender algo nuevo, olvidando la vieja didáctica de la dependencia, según la cual el aprendizaje de los estudiantes dependía exclusivamente del profesor.

Concluyendo, hay que subrayar que una didáctica basada en el diálogo es aquella en la cual todos los actores involucrados, tanto los estudiantes como el docente, están estrechamente unidos y cada uno es una parte insustituible y única dentro del proceso de aprendizaje, pero en el cual cada uno está también, necesariamente, relacionado con los demás. Justamente la relación, basada en el diálogo y la interdependencia cooperativa, va a ser cada vez más clave dentro de la didáctica contemporánea para incrementar tanto el conocimiento lingüístico y cultural como la madurez integral de la persona humana.

Referencias Bibliográficas

- ANGELINO, M. (2000). *Lo sviluppo delle abilità produttive*. En DOLCI, R. y Celentin, P. (comp.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. (2ª ed., pp. 148 -167). Bonacci Editore. Roma, Italia.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estetica de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- _____ (1988). *Problemas de la poética de Dostoiesvski*, Fondo de Cultura Económica. Mexico. D.F.
- BALBONI, P. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Guerra Edizioni. Italia. Perugia.
- CAVALERI, P. Y TAPKEN, A. (2004). *La relazione di reciprocità e l'altro nella psicologia contemporanea*. Nuova Umanità. 152. 199-216.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos*, Ediciones Paidós Iberica. España. Barcelona.

EL DIÁLOGO EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO

- FUSARO, D. (sin fecha). *Hans Georg Gadamer*. Obtenida en julio, 15, 2006, de <http://www.filosofico.net/gadamer.htm>
- LUBICH, CH. (2003). *Una cultura nueva para una nueva sociedad*. Ciudad Nueva. Argentina. Buenos Aires.
- LUISE, M. (2004). *Storia della glottodidattica del XX secolo*. Università Ca' Foscari. Laboratorio ITALS. Dipartimento di scienze del linguaggio. Italia. Venezia.
- MARGIOTTA, U. (2004). *Scienze dell'educazione per insegnanti di frontiera*. Università Ca' Foscari. Laboratorio ITALS. Dipartimento di scienze del linguaggio. Italia. Venezia.
- REBILLOU, J. (1996). *El otro como uno mismo. De la poliglotia como diasocialidad*.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 10 N° 2 / Mayo-Agosto 2009, pp. 78 - 99
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

El matiz fenomenológico en Ernesto Sábato

ROJAS VÁSQUEZ, Armando José
NÚÑEZ NAVA, Rosa Virginia

armandorojas@gmail.com - rovinna@hotmail.com
Universidad Bolivariana de Venezuela

Resumen

El artículo expone puntos coincidentes entre algunas estructuras de las obras *El Túnel* y *Sobre héroes y tumbas* de Ernesto Sábato y los planteamientos propios del modelo filosófico desarrollado por Edmund Husserl, llamado fenomenología. Estos autores coinciden en la forma de plantear la percepción del mundo, tomando en cuenta las diferencias evidentes entre una obra de ficción y una de argumentos teórico-filosóficos. Sábato hace que sus personajes construyan sus realidades a través de hechos percibidos o intuitos por sus conciencias, sin depender en gran manera de la intencionalidad de las cosas, punto este, entre otros más, esenciales dentro del modelo fenomenológico.

Palabras clave: Fenomenología, ficción, conciencia, percepción.

*The Phenomenological Matrix of Ernesto Sábato.
Analysis of El Túnel and Sobre Heroes y Tumbas*

Abstract

The article indicates coincidental points in some structures of the works *El Túnel* and *Sobre héroes y tumbas* by Ernesto Sábato and his expositions of the philosophical model developed by Edmund Husserl, called phenomenology. Taking into account the evident differences between a work of fiction and that of theoretical - philosophical arguments, these authors coincide in how they state their perception of the world. Sábato has his characters construct their realities through facts perceived or intuited by their consciences, without depending heavily

Recibido: Febrero 2009

Aceptado: Marzo 2009

on the intentionality of things; this point, among others, is essential in the phenomenological model.

Key words: Phenomenology, fiction, conscience, perception.

Introducción

La crítica literaria se ha valido de diversos métodos de análisis para lograr su fin, que no es otro que el desmontar la obra para entender su funcionamiento y poder explicarla. Esta explicación trata de revelar el contenido intelectual, estético y humano de la obra de arte literario. Gracias a ella un lector menos avisado puede entender los diferentes mecanismos de los que se ha valido el autor para construir su obra. Esto sin mencionar que ella misma es una creación original, llena de independencia y belleza.

El análisis de la novela de Sábato comparándola con algunos elementos de la fenomenología no es casual. Hay algo en la construcción literaria de este autor que nos remite a esta corriente filosófica. La comprobación de esta idea podría ampliar nuestros conocimientos sobre la obra de Sábato y además, nos daría nuevas fuentes de disfrute estético. Permitiría también ubicarlo dentro de un marco específico y seguir más de cerca su intención estética, así como comprobar, aún más, las cercanas relaciones entre la filosofía y el arte.

1. La fenomenología como método

Todas las diferentes manifestaciones del conocimiento humano, en general, interactúan entre sí para enriquecerse, y los conocimientos filosóficos y artísticos no son la excepción. Aunque los planteamientos filosóficos tratan de ser específicos y lógicos, el humanista que los crea tiende a ser integral en razón de su carácter universal, y es precisamente esta característica la que aporta a los especialistas las aproximaciones de áreas fronterizas entre su pensamiento y los demás, ya sea consciente o inconscientemente.

El arte, en cambio, es intuitivo, y su principal fin es el estético. Éste, a veces, parece usar un lenguaje tan diferente del filosófi-

co que parecieran ser contrarios, pero el arte también trata de representar al mundo, al igual que la filosofía, sólo que su método representativo es menos conceptual y menos lógico que esta última.

Entonces, comparar la fenomenología con las obras de ficción de Ernesto Sábato no es una idea tan descabellada. La fenomenología, “... *es todo lo contrario de una teoría explicativa: no se propone explicar nada (...) sino que se limita a describir con pulcritud...*” (Husserl, 1982) toma la actitud especulativa de manera radical; renuncia a la teoría hipotética. Es el acto del puro espectador.

De esto sigue que toda fenomenología, en cuanto ciencia fundamental, tiene que ser preteórica, y por ello su método es descriptivo. La descripción fenomenológica comprende tanto la descripción del acto intencional (noesis) como la del contenido de éste; el objeto intencional (noema), que forma una unidad indisoluble. Por medio de la reducción “eidética”, se pasa de las vivencias a las esencias de éstas. El fenómeno es tomado entonces como ejemplo solamente, en el cual la intuición eidética (esencial) capta sus “a priori”, sus formas posibles. Este método descriptivo-intuitivo se acercaría, con gran facilidad, a las estructuras narrativas y semánticas de las obras de Sábato, ya que éste considera a la novela, en su libro *El escritor y sus fantasmas*, “... una forma de preguntarse sobre la existencia”. Considera entonces a la novela como una especie de método filosófico para acceder a la realidad, a la vida y su principio.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta necesario reflexionar sobre la fenomenología como método y los principales autores que desarrollaron sus postulados. En principio, la fenomenología es un método filosófico que fue desarrollado ampliamente por Edmund Husserl. Desde que se creó, muchos han sido los que han utilizado éste sistema como complemento de otras ciencias y artes. Los primeros en difundir el nuevo método fueron los discípulos de Husserl (Heidegger, Eugene Fink, Roman Ingarden y otros), quienes aplicaron la filosofía de su maestro para analizar y explicar ciertos fenómenos.

Heidegger fue uno de los primeros fenomenólogos en analizar una obra de arte con la ciencia de Husserl. Realizó un análisis feno-

menológico a algunos cuadros del pintor francés Cezanne, entre otros; además de sus teorías sobre el arte. Para él, “*un acercamiento fenomenológico evita una actitud comprometida con doctrinas que (...) saben de antemano adonde llegarán*” (Cofré, 1990).

Toma como principio la cosa expresada; ya que la explicación de la esencia de la obra de arte, no debe buscarse en el artista, sino en la obra de arte. Lo que primeramente observa es que una obra de arte puede ser considerada como una cosa más, una de las tantas en el mundo, pero mientras las demás cosas siguen siendo cosas en todas las circunstancias, la cosa artística, en un momento dado, y en una situación adecuada, puede abandonar la “cosa” para llegar a un nivel de “existencia espiritual superior”. Este nivel es lo que Heidegger llama lo artístico.

Otro filósofo que utilizó la fenomenología como método de análisis para el arte fue Román Ingarden quien creó una serie de teorías sobre la naturaleza del arte en general, como Heidegger, pero especificó algunas refiriéndose a la literatura. Para él, la literatura no puede ser explicada ni como una cosa ni como una idea; es su carácter puramente intencional lo que la caracteriza. Lo óntico de la obra literaria consiste en “ser-estructura”. Cofré (1990) citando a Ingarden refiere “... *la literatura es una estructura ontológica multiestratificada y polifónica*”, lo que quiere decir que la obra literaria es una producción constituida por varios estratos heterogéneos, esto es: 1) El estrato de las formas verbales significativas y de las producciones fónicas de grado superior. 2) El estrato de las significaciones elementales y complejas de los signos lingüísticos. 3) El estrato de las objetividades representadas. 4) El estrato de los aspectos esquematizados.

Mientras realiza la lectura, los aspectos esquematizados son actualizados por el que lee, quien es el que completa, con este acto, las cualidades incompletas o virtuales del mundo representado. La lectura que hace una persona “es la realización de aquella armonía polifónica que queda determinada esencialmente por la forma en que los cuatro estratos se combinan y estructuran, constituyendo la obra de arte literaria” (Cofré, 1990).

Uno de los primeros franceses que, no siendo fenomenólogo, adopta el pensamiento fenomenológico para el estudio del arte fue Etienne Souriau. En sus teorías dice que la obra de arte tiene un parecido con la obra técnica, pero con una diferencia: el ser artístico es el medio y el fin al mismo tiempo. El fin del artista es óptico, en cuanto “el ser creado de la obra de arte no es ‘ser para’ o al servicio de, sino que es ‘ser en sí mismo’.” Mikel Dufrenne pensaba diferente. Para él el objeto estético no es ni ideal ni irreal, sino una cosa real. Para Dufrenne la obra es un objeto que puede distinguirse de los demás por un criterio puramente convencional: “una obra de arte es lo que la cultura y la tradición distinguen y señalan como tal” (Cofré, 1990).

La fenomenología ha sido aplicada como método complementario de otras disciplinas, como por ejemplo en la psicología; pero donde ha conseguido mayores éxitos es en la teoría sobre el arte. Precisamente en la teorización del arte Jean Paul Sartre contribuyó de manera importante.

En la literatura, específicamente, aparte del ya mencionado Ingarden, debe decir que el escritor argentino Ernesto Sábato explica, en la quinta parte del Segundo Capítulo de su libro *El escritor y sus fantasmas*, llamado *Fenomenología y literatura*, su visión de la literatura con ayuda de la fenomenología. Aquí Sábato explica que la literatura no puede ser separada totalmente de la realidad social, porque la obra literaria se forma y actúa sobre ella. Es óptica porque “es ser en sí misma y en lo problemático existencial” (Dellepiane, 1970). Como se ha visto, la literatura y el arte, sea cual sea la teoría a la que pertenezca, puede ser explicada a través de la fenomenología.

Para la fenomenología, percibir no es sólo mirar o tocar. Por eso es totalmente falsa la observación aislada de percepciones, ya sea en psicología o en fisiología. La percepción está implícita en la corriente natural de nuestro vivir. El percibir no es un estudio ni una consideración de las cosas que se baste a sí misma, sino un momento auxiliar y coordinador en la realización de la existencia. Cuando se habla de percepción, estamos designando una cadena

sintética (artificial) de referencias. La intencionalidad de la conciencia no prejuzga la controversia entre realismo e idealismo. Nuestros actos psíquicos tienen el rasgo de referirse siempre a algo, a un objeto. No vemos sensaciones de color, sino cosas coloreadas; no oímos sensaciones de sonido, sino la canción del cantante, y así sucesivamente.

Sobre la base de la descripción fenomenológica llegamos a la conclusión de que nunca tenemos impresiones sensibles aisladas. Las impresiones sensibles son abstracciones analíticas, y como tales corresponden a la psicología, no a la ontología de la conciencia. Por consiguiente, percibimos objetos reales, en la medida en que ellos desempeñen un papel en la realización de nuestro vivir. Aquí coinciden con lo objetual y lo objetivo; lo objetual que no es objeto. Por ejemplo, objetos que percibimos y ni siquiera existen: una sombra que da miedo porque pensamos que es un animal en acecho, y finalmente se descubre que es un arbusto. También se cuenta aquí a los espejismos y alucinaciones. Husserl dice al respecto:

La trascendencia es un carácter de ser inmanente, que se constituye en el interior del ego. Todo sentido concebible, todo ser dígase inmanente o trascendente, cae en el ámbito de la subjetividad trascendental. Un fuera de ella es un contrasentido; ella es la concreción universal absoluta. Querer concebir el universo del verdadero ser como algo fuera del universo de la conciencia posible, de la evidencia posible, ambos referidos recíprocamente de un modo solamente externo en virtud de una ley rígida, es un sinsentido (Husserl, 1986).

En otras palabras, los datos inmediatos de la conciencia son la experiencia primaria de la que hay que partir. La conciencia en su presencia intacta no se reduce a polvo de sensaciones, la sensación es siempre de algo, que se halla ante nosotros. La conciencia tiene una estructura intencional; toda conciencia es conciencia de algo (bipolar). No hay objeto sin sujeto, ni sujeto sin objeto. El objeto es todo aquello que es o puede ser término de la actividad intencional del sujeto. La fenomenología estudia la conciencia en sí, independientemente del hecho de su existencia. Toda percepción

tiene, como mínimo, un conjunto de sensaciones y un acto de objetivación que son comunes con la alucinación y un acto de creencia que le es peculiar.

2. Matices fundamentales de la fenomenología

En *Investigaciones lógicas e ideas para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica*, Husserl desarrolla el tema de la intuición eidética o de las esencias a las que a veces llama especies. Aquí explica que la experiencia nos ofrece hechos, datos sobre los que se ocupa la ciencia y sobre los que nos afanamos en la vida cotidiana. Un hecho es lo que sucede aquí y ahora, es contingente. Pero cuando se presenta ante nuestra conciencia, junto con el hecho captamos la esencia. Podemos escuchar los sonidos más diversos, pero siempre reconocemos en ellos algo común. Por lo tanto, las esencias son los modos típicos en que aparecen los fenómenos. El acto con que percibimos lo universal, la esencia, se llama “abstracción”. Esta abstracción que hace percibir la esencia o el universal, según Husserl, no sería un proceso de conformación o mediación, sino un modo originario de ver. Por eso Husserl habla de intuición de las esencias:

La intuición empírica, particularmente la experiencia en sentido naturalista, es la conciencia de un objeto individual, y, como conciencia intuitiva, presenta al objeto como dado... Igualmente, la intuición de las esencias es conciencia de algo... El conocimiento de las esencias es, pues, intuición... De otra parte es una intuición que tiene su propio tipo, nuevo... respecto al de la intuición sensible (Husserl, 1982).

Ahora bien, la esencia es siempre esencia de un individuo y se percibe siempre en un dato fáctico; luego la intuición de una esencia presupone siempre una intuición individual. La intuición de las esencias es la “raíz” del “a priori”. Efectivamente, los juicios son posibles, o hablando más exactamente, proposiciones necesarias y universales, es decir, a priori, en cuanto son esencias y no hechos, los términos en que estriban. Lo que de verdad tiene una

esencia, es verdadero siempre y donde sea; esto significa que es verdadero en cualquier individuo en que se realice la esencia.

Las proposiciones que tienen por sujeto una esencia son de un tipo específicamente diferente que las proposiciones inductivas, las generalizaciones de los hechos experimentales, como son las leyes científicas (de las ciencias naturales). La lógica y las matemáticas se constituyen por proposiciones a priori, que expresan relaciones entre esencias, y sobre tales proposiciones hay que asentar también una ética filosófica. Husserl también habla de posibles “ontologías regionales”, como ciencia a priori, de regiones o zonas de la realidad, pero esto sólo es mencionado, no explicado.

El conocimiento de las esencias es una intuición. Es lo que llama Husserl una intuición eidética o de las esencias. Los hechos singulares son casos de esencias eidéticas. Los universales, las esencias, son conceptos objetos ideales que permiten clasificar, reconocer y distinguir los hechos individuales. Cuando estos se presentan ante la conciencia, ella reconoce su aquí y ahora y también su qué.

Otro punto fundamental, para la comprensión del método de la fenomenología, es la doctrina de la intencionalidad. La descripción fenomenológica comprende tanto la descripción del acto intencional (noesis), como la del contenido de éste, el objeto intencional (noema), que forman una unidad indisoluble. Por medio de la “reducción eidética” se pasa de las “vivencias” a las esencias de éstas; el fenómeno es tomado entonces como ejemplo solamente, en el cual la intuición eidética (esencial), capta sus a prioris, sus formas posibles.

El paralelismo noético-noemático afirma que los problemas del objeto deben ser planteados teniendo en cuenta que éste sólo es el polo noemático de plexos noéticos. El objeto mismo es una obra del sujeto, tal vez su obra máxima, y todo su contenido ontológico depende de las realizaciones del sujeto. Este aparece ahora integrando, a través de sus obras, la concreción misma del objeto. Pero, por otra parte, el sujeto es sólo sujeto en tanto que constituye objetos y todas sus potencias están orientadas hacia ellos. Objetividad subjetivada y subjetividad objetivante son las dos únicas formas en que el objeto y el sujeto pueden ser lo que son.

Si la reducción fenomenológica muestra los fenómenos de la experiencia interna actual, la reducción eidética revela las formas esenciales de dichos fenómenos; este procedimiento puede y debe extenderse en forma de “reducción intersubjetiva” a la conciencia común en que se da la experiencia de la sociedad humana; esto nos permite intuir y describir la unidad fenomenológica y la esencia de la vida social. Así, según Husserl, el método fenomenológico ha hecho posible la constitución de una ciencia descriptiva de las “vivencias”.

Husserl concibe el paralelismo entre noesis y noema como una conformidad recíproca entre resultados. El noema es el resultado de la sedimentación de los procesos, y la noesis el resultado de la habitualización de los mismos. Todo su ser se agota en ser “resultados de”, y si bien la objetividad subjetivada y la subjetividad objetivante podrían encubrir todavía sistemáticamente su génesis; noesis y noema no pueden hacerlo: contenido concreto y génesis subjetiva son, en ellos, una y la misma cosa.

De este modo, el proceso reivindica la preeminencia absoluta: la noesis y el noema son sólo sus resultados. El paralelismo entraña una comunidad de origen, pues es el mismo proceso el que produce, vía sedimentación, el noema y, vía habitualización, la noesis. La concepción descriptiva del paralelismo como una isomorfía noético-noemática ha sido reemplazada por una concepción dinámica para la cual esta isomorfía es un indicio de una identidad genética y a la vez, el hilo conductor para su descubrimiento.

El modo en que pertenece a la conciencia un sonido o un color, es diferente del modo en que le pertenece un sentimiento o una sensación: estos forman parte de la conciencia; mientras los sonidos y los colores no son constitutivos de la conciencia, sino sus correlatos intencionales. La conciencia no está realmente constituida de sonidos y colores, sino de sensaciones y de actos en los que aparecen cosas, extensiones y colores. Husserl (1982) nos dice que “vivimos los fenómenos como pertinentes a la conciencia; las cosas nos aparecen como pertinentes al mundo fenoménico. Los fenómenos los vivimos, no nos aparecen.” En *Investigaciones lógi-*

cas, Husserl llama noesis al acto de la conciencia en su aspecto real, y noema a lo que está presente en la conciencia, es decir, aquello a que está abierta la conciencia.

Hay un punto fundamental para aclarar el método fenomenológico, es el relativo a la “epoché” fenomenológica. Epoché quiere decir suspender el juicio sobre todo lo que nos dicen las doctrinas filosóficas con sus debates metafísicos, sobre todo lo que nos dicen las ciencias, sobre lo que cada uno dice, cree y supone en la vida cotidiana, en definitiva sobre las creencias que configuran lo que Husserl llama “actitud natural”. Este mismo autor invita a todo el que quiere ser filósofo a poner entre paréntesis, por lo menos una vez en la vida, todas las creencias y todos los supuestos. La intención de Husserl es obtener un saber fundante.

Mediante la epoché solo aceptará lo que es absolutamente evidente, y dejará de lado todo lo demás, con lo cual se pretende encontrar una conciencia con sus contenidos de conciencia. La conciencia, que es siempre conciencia de algo, es el residuo fenomenológico. Este residuo es lo que es capaz de resistir el ataque de la epoché. La epoché está, por naturaleza, orientada a la búsqueda de una evidencia: se suspende el asentamiento a todo cuanto no es apodícticamente evidente, reservándolo precisa y exclusivamente a lo que se nos presente de modo absolutamente indubitable; se busca para encontrar, en caso contrario la investigación no tendría sentido. La frase “evidencia apodíctica”, que Husserl emplea en el libro *Meditaciones*, indica una evidencia lograda por demostración, porque toda demostración, nos remite a una intuición. En *Meditaciones Cartesianas*, dice:

[el] principio de todo principio es que toda intuición que presente originariamente el objeto, es por derecho fuente de conocimiento; todo lo que se nos ofrece originariamente en la intuición debe aceptarse cual se nos ofrece, pero sólo en los límites en que efectivamente se presenta... (Husserl, 1985).

Según Husserl, se debe ejercitar la epoché, poniendo entre paréntesis la actitud natural; es, ni más ni menos, que la existencia del mundo, que tal como se entiende en dicha actitud, no es

apodícticamente evidente: el mundo de la actitud natural podría aparecer tal como es, sin tener una existencia independiente de su aparición; podría aparecer, por ejemplo, y tener una existencia sólo de sueño. Lo apodícticamente evidente: la conciencia, el ser de la conciencia.

Husserl explica que es apodícticamente evidente el ser de la conciencia porque sólo en la autoconciencia coinciden sujeto y objeto, y, por consiguiente, el acto de ser conciencia implica el ser de lo que se es consciente. También porque el ser de la conciencia es el único ser verdaderamente intuido en sí mismo, y no en uno de sus aspectos. Los objetos del mundo, “las cosas”, aún percibiéndolas y no simplemente representándolas, las captamos siempre por aspectos. Percibimos un cuerpo como frío, suave, duro, etc; y el ser del cuerpo no se identifica propiamente con estos aspectos, siendo en cierto modo más que ellos, trascendiéndolos. En cambio, un hecho de conciencia lo percibimos en sí mismo, no se nos presenta por aspectos.

La “epoché” no modifica nada de lo que queda dicho sobre la intencionalidad de la conciencia; aunque el objeto de la conciencia no tuviese existencia, independientemente de la conciencia, seguiría siendo verdad que está presente a la conciencia como objeto suyo, no como una parte suya. Aunque el objeto de la conciencia no tuviera un ser independiente de la conciencia es el único ser innegable, apodícticamente evidente, sin por eso decir que sea el único ser. Husserl, en *Lógica formal y trascendental*, afirma que “... la única realidad originaria es la conciencia, y el mundo depende de la conciencia y está constituido por la conciencia” (Husserl, 1986).

En *Investigaciones lógicas* puede percibirse como Husserl basa su pensamiento en la búsqueda del fundamento de la lógica, y llega a la conclusión de que el fundamento de la lógica lo es también de la ontología. Las leyes lógicas son leyes objetivas, porque lo que constituye a una cosa objeto en general, lo que le constituye ente, es lo que constituye su inteligibilidad. Ahora bien, lo que constituye su inteligibilidad es la conciencia, esa conciencia que es “mi” conciencia. El problema está en:

... aprehender cómo mi yo trascendental, que es el fundamento último de todo lo que cuenta para mí como ser, constituye en sí otro yo trascendental, y, por ende, una multiplicidad infinitamente multiplicable de tales yo: un yo que me es extraño en su ser original absolutamente inaccesible a mi yo y que, no obstante, pueda yo conocerlo como existente y teniendo una naturaleza determinada (Husserl, 1982).

Pero N. Hartmann (1977), nos sugiere que la respuesta está en la quinta de las *Meditaciones Cartesianas*. De esta sacamos el siguiente resumen: la respuesta postula, al parecer, un modo específico de estar presente al otro, como *alter ego*; no presencia inmediata como la de mi conciencia, pues en tal caso el otro coincidiría con el yo, pero tampoco de inferencia a partir del cuerpo del otro, en virtud de un razonamiento por analogía; se trata más bien de una presencia o “transposición aprehensiva” de cada otro semejante a mí, cuando se nos presenta un cuerpo animado que ofrece en su comportamiento todo los indicios de una realidad psíquica. El otro se nos manifiesta también como colaborador en el mundo del espíritu, en la obra de la cultura, en el más amplio sentido de la palabra (lengua, vida social, arte, etc.).

3. La literatura para Ernesto Sábato

El lenguaje es el material de la literatura, como lo son la piedra, el bronce de la escultura, el óleo de la pintura o los sonidos de la música; pero debe aclararse que el lenguaje no es simple materia inerte, como la piedra, sino creación humana, y como tal está cargado de la herencia cultural de un grupo lingüístico. La palabra aquí tiene múltiples funciones: expresiva, estética, etc. Todo varía de acuerdo a la intención del escritor. Además, se puede decir que el grado de significación de la realidad de una palabra o un discurso se transfigura cuando se le ve como un conjunto total; como una obra literaria. Por ejemplo, en *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, el autor describe detalladamente sucesos, medidas, etc., con una asombrosa exactitud; creando un ambiente de mucha realidad, pero en verdad es una ilusión, una técnica de crear la ficción, visible al leer la novela.

Hay que considerar la obra literaria como el resultado de un proceso comunicativo en el que intervienen, al igual que en la simple comunicación conversacional, dos elementos que podemos llamar respectivamente el emisor y el perceptor. Contrariamente a lo que sucede en el lenguaje ordinario, en la creación literaria el papel del perceptor (público lector) no es imprescindible, si bien determina muy bien frecuentemente gustos y criterios que inciden en el acto creador. El perceptor que recogerá la obra literaria en su mayor plenitud es el crítico. Lo que define al lenguaje literario frente a la simple comunicación habitual es su carácter connotativo, es decir, va más allá de la mera intención comunicativa, pues conlleva el tono y la actitud del que habla o del que escribe; y no declara simplemente lo que dice, sino que quiere influir en la actitud del lector, persuadirle, y, en última instancia, hacerle cambiar.

Además de la condición y de su finalidad artística, otra característica distintiva de la obra literaria, según Wellek y Warren, es la ficción. La literatura describe nuevas realidades, partiendo de la nuestra, donde se desenvuelven unas historias ficcionales: "...reconocemos lo ficticio, la invención o la imaginación como característica de la literatura..." (Wellek y Warren, 1966), este es un rasgo del todo independiente de su valor estético y la conviertan en verdadero arte. Los mismos autores concluyen que "una obra literaria no es un objeto simple, sino más bien una organización sumamente compleja" (Idem).

Para Sábato, la literatura pertenece, efectivamente, al mundo real, ya que éste no sólo está compuesto de elementos físicos; ella lleva implícita toda la cultura de quien la crea y del ambiente que la rodea, lo que la convierte en participante esencial de toda nuestra realidad. Si la literatura es también parte de nuestra realidad, las letras son también un instrumento de conocimiento; "hasta el punto que cuando los nuevos filósofos quieren cumplir con las exigencias rigurosas del existencialismo, deben... humildemente escribir ficciones" (Dellepiane, 1970).

La literatura es una especie de espejo, no sólo donde el escritor se refleja a sí mismo, sino que en "sí mismo" también. Sábato no la

ve como una cosa ni como sólo conocimiento empírico; la mejor forma de verla es como fenómeno, ya que afecta tanto a la realidad física como a la metafísica, y es apreciada por nuestra conciencia. Cuando discute el “realismo en la literatura moderna”, Sábato conceptualiza y divide a la literatura. La separa en dos partes: literatura lúdica y literatura problemática. La primera es un arte gratuito, es puro entretenimiento, puro juego, y como tal, secundaria. La segunda, es un arte que desasosiega al lector, que parte del yo y en el que el mundo exterior es una proyección de lo subjetivo. En este caso el escritor es un descubridor que se enfrenta con el caos.

La literatura problemática es la seria, la que investiga la condición humana, se preocupa por el fondo, es desnuda y de espíritu combativo. Ambos enfoques presuponen modalidades técnicas particulares, pero por distintas razones que en la literatura lúdica: por afán formal; en la problemática, por necesidad intrínseca del tema.

Para Sábato, la novela es una visión integral de la vida. Reúne en un espacio y tiempo absoluto, todos los fenómenos y elementos de la realidad. Esta última está comprimida en un mundo complejo y compuesto, donde el lector le da validez al insertarla en su realidad. Para él, que es argentino, la patria tiene mucho que ver en la formación de la novela: “El producto final es por demás valioso por lo que de nuevo encierra... en el continente hispanoamericano” (Dellepiane, 1970). La novela debe surgir de las necesidades metafísicas de los pueblos, y debe darle respuesta a través de la orientación temática de ésta.

La novela se presenta aquí como un punto intermedio entre lo metafísico y lo físico, donde se canaliza muy bien la experiencia intelectual y sensorial del escritor. De esta combinación surgen las bases para la búsqueda superior, la de la existencia. La novela encargada para tal misión es la perteneciente a la literatura problemática. Ella va más allá de simplemente entretener, como su contraparte lúdica, sus límites encierran nuestras preguntas y nos dejan intuir sus respuestas.

El universo que la forma, como cosa o como idea, está enriquecido con nuestra esencia, por eso es tan importante para Sábato definir la literatura argentina y, en menor grado, la hispanoameri-

cana. De este espíritu argentino iba a nacer la literatura de su país; definiendo su condición podría saber sus necesidades. Esa es la razón por la que recomienda escribir con nuestra lengua materna; “aquella que se nos da al nacer, aquella en que sufrimos y lloramos,... en la que reímos y albergamos esperanzas...” (Dellepiane, 1970). Sábato no separa la obra literaria del escritor, ni de la realidad temporal-espacial.

La novelística de Sábato, su mayor logro literario, lo constituyen tres obras: *El túnel*, *Sobre héroes y tumbas*, *Abaddon el Exterminador*. Estas novelas, comenzando por *El túnel*, llevan una secuencia temática, donde él mismo se introduce para darle mayor profundidad y alcance. Sus novelas están dentro de lo que él mismo llama “literatura problemática”, ya que “no hay razón, pues, para hacer literatura pintoresquista en la Argentina, en cambio, la hay de sobra para la creación de una literatura problemática” (Dellepiane, 1970). Según Sábato, el argentino es un hombre melancólico, abandonado y pesimista, y esa natural tristeza argentina se ha ido acentuando, aliada a un sordo pero profundo resentimiento, y de esa fusión viene la psicología del argentino y, por consiguiente, su literatura.

4. La obra de Sábato y el planteamiento fenomenológico de Husserl.

La novela es para Sábato una cosmovisión y, como tal un instrumento cognoscitivo de primer orden, superior a la ciencia; una forma de aprehensión de la realidad, objetiva y subjetiva. Para él, la literatura, como la fenomenología, va a las cosas mismas (a la esencia); no separa al ser del mundo ni viceversa. Sábato tiene muchas semejanzas, en el tratamiento de sus obras, con lo que plantea Husserl en su método fenomenológico. Con esto no se quiere decir que el escritor argentino haya realizado sus novelas siguiendo paso a paso los requerimientos de Husserl para ser un método fenomenológico, pero sí hay puntos comunes que los unen. En sus obras de ficción lo primero que se observa es la comparación excesiva para explicar algo, como por ejemplo en *El túnel*: “Lo que sucedió

luego lo recuerdo como una pesadilla.”; “...era como si los dos hubiéramos estado viviendo en pasadizos o túneles paralelos...”.

Las comparaciones metafóricas y los símbolos están dirigidos por una preocupación por el contenido más que por la forma. Por esto, Sábato parece ser un novelista de contenido; pero esos contenidos se obtienen por deducción, están alejados de los significados correspondientes de las palabras que lo forman. Los mismos contenidos son una obra del sujeto (narrador-lector); aquí se asemeja al paralelismo noético-noemático del que nos habla Husserl, el que comprende el objeto intencional (noema) con el acto intencional (noesis), ya que el mismo objeto es una obra del sujeto; y todo su contenido ontológico depende de las realizaciones del sujeto. El objeto que forma el sujeto son las conclusiones que nos hacen construir el relato para el mismo relato.

En *Sobre héroes y tumbas*, Martín dice: “A veces pienso que esas pequeñas felicidades existen precisamente porque son pequeñas. Como esa gente insignificante que pasa inadvertida”. El modo en que pertenece a la conciencia de Martín “la gente” es diferente del modo en que le pertenece “la felicidad”. La primera no es constitutiva de la conciencia, sino de sus correlatos intencionales. La conciencia (de Martín) no está constituida de números, sonidos o colores; sino de sensaciones y de actos en los que aparecen cosas, extensiones y colores. “La felicidad” es un sentimiento, y como tal forma parte de su conciencia. Aquí se observa como Sábato hace que sus personajes entren de lleno en su mundo interior, donde sólo lo que se percibe parece ser lo real.

En la misma *Sobre héroes y tumbas* el narrador dice: “¿qué ser humano no existe cuya historia no sea en definitiva triste o misteriosa.” Con esto se explica aún más lo anterior; cuando se presenta, ante la conciencia de Martín, un hecho, junto con el hecho capta la esencia. El puede captar múltiples hechos, que pueden ser imprecisos y confusos, pero reconoce en ellos algo común. Pero ¿cómo puede o hace Martín para percibir esta esencia? La respuesta no sólo puede verse a través de toda *Sobre héroes y tumbas*, sino

que también se ve, si hacemos una comparación paralela con Juan Pablo Castel de *El túnel*.

La esencia, la percibe con el acto de la “abstracción”, que más allá de un proceso de mediación, entre el objeto y lo percibido del objeto, sería un modo de ver. Esto es lo que Husserl llama “intuición de las esencias”, que es la raíz del “a priori”. Martín se ve afectado por sentimientos que no logra definir ni precisar de una manera clara; pero a diferencia de Alejandra tiene algún control sobre su conciencia e intenta explicar su angustia espiritual “mirando hacia la realidad, hacia la única realidad...”, que sería la que “él” siente y conoce.

En el capítulo dos de la primera parte de *Sobre héroes y tumbas*, los rasgos físicos de Alejandro y Georgina dan pie para una disquisición filosófica: sobre la manifestación del alma en la carne: “Explicarme a mí cómo es Alejandra -se dijo Bruno-, cómo era su cara, cómo son los pliegues de su boca... claro que su cara era la misma que la de Georgina... Pero aquel ‘casi’ era atroz... ya que no bastan -pensaba- los huesos y la carne para construir un rostro.” Aquí puede verse que Bruno se representa al “objeto Georgina” a través de los efectos que produce en su conciencia, más allá de lo que físicamente representa.

En Martín esta técnica está usada algo diferente: “Pero Dios, Dios, ¿y por qué ella parecía defender esa gruta con llameantes vientos y gritos furiosos de dragón herido? ‘No debo pensar, se dijo, apretándose las sienes... Su madre (pensaba), su madre carne y suciedad...” El está en el plano de las imágenes y sentimientos, en el plano de las sensaciones propiamente dicho, mientras que Bruno está en el mental, en lo intelectual. Podemos darnos cuenta cómo Sábato construye representaciones; representaciones que coinciden con Husserl en sus dos aspectos o puntos de vista: uno fenomenológico y uno psíquico, separando así lo psíquico de lo ontológico.

Al comienzo de *Sobre héroes y tumbas* el narrador nos dice (referente a Martín): “...recogía un trozo de periódico en forma de país... inexistente pero posible...” Cuando leemos esta imagen podemos calcular la forma irregular del trozo de papel; pero para

Martín éste tiene, en su conciencia, ya una forma, que nos la hace intuir. Un periódico, en una calle de Buenos Aires, le hizo representarse a toda la Argentina; con sus problemas morales, políticos, económicos, etc.; aunque después lea dos noticias fatales que corroboran sus intuiciones. Martín percibe a la Argentina real (objetal) en el periódico, ya que este afecta a la realización de su vivir (ánimo); coincidiendo lo objetal, que no es objeto, y lo objetivo.

En *El túnel* pasa algo similar: “Estábamos en la cama... la expresión de la rumana se parecía a una expresión que... había observado en María...”. Aquí Castel reconoce a María en la prostituta rumana. Ve y padece a María, aunque ella no esté en ese momento. Es bueno que recordemos dos cosas importantes: cómo Castel percibe a María y cómo Martín percibe a Alejandra. Estas relaciones son claves para nuestro trabajo. En toda la obra, Castel nos ofrece rasgos de la personalidad de María, que nos va creando una imagen no tan clara de ella; dados los cada vez nuevos descubrimientos que va haciendo él. María va a sufrir cambios entre más intenta descifrarla. Su percepción (de ella) parece estar más allá del hecho de su existencia material.

La presencia de María es muy reducida; y sus intervenciones no están bien claras, lo que nos da a pensar que “María” es toda una construcción de Castel. Primero ve en ella algo similar, donde la ventanilla del cuadro, pintado por él mismo, llamado “Maternidad”, sería ese punto común. El cuadro “Maternidad” acaso es la metáfora de la madre (que aunque no lo dice, por la soledad donde se encuentra parece haberlo abandonado) y María, aunque no lo es, representa, al final de la novela, a esa madre que abandona; como cuando nos asustamos de una sombra en nuestra ventana pensando que es un ladrón y resulta ser la sombra de un árbol cercano.

En cuanto a Martín, en *Sobre héroes y tumbas*, al igual que Castel, el problema de una madre que lo abandona parece mediar su visión de Alejandra, que parece representar, también, el caos de la ciudad (Buenos Aires): “como si ella fuese el caos de Buenos Aires...”. Martín piensa que existen dos tipos de mujeres en el mundo: las frívolas y las heroínas; y cuando conoce a Alejandra se

da cuenta que no encaja en los tipos que conoce -Alejandra afecta a Martín como la ciudad a sus habitantes en general-; por eso Martín huye de Buenos Aires, para encontrar una paz “purísima”. Alejandra es un “objeto” que se forma a través de múltiples representaciones: dragón, princesa, Buenos Aires, etc.; todas singulares.

Para terminar podemos decir que Sábato hace que sus personajes construyan realidades y personajes, y que los reconozcan, a través de hechos percibidos o intuitos por sus conciencias.

Conclusión

El análisis sobre la obra literaria del escritor argentino Ernesto Sábato ha evidenciado una posible relación con el planteamiento filosófico de la fenomenología de Husserl. Esta relación tendría su epicentro en las semejanzas que se perciben en la construcción del movimiento de ficción de sus novelas con la estructura del planteamiento fenomenológico, lo cual plantea una delimitación del campo de acción de los postulados de Husserl dentro de la obra de ficción.

En cuanto a la influencia de la fenomenología en la manera de novelar de Sábato, lo primero que se puede afirmar es que este autor ha demostrado tener una fuerte inclinación hacia la filosofía; inclinación que expone abiertamente en sus libros de ensayo *Heterodoxia*, *El escritor y sus fantasmas*, etc. En ellos dice y repite que la obra literaria, la novela, es una forma de preguntar sobre la existencia, que es un “método para acceder a la realidad esencial”. Si hace tales consideraciones sobre la novela, es necesario tratar de establecer qué se pregunta en ellas y cómo las trabaja.

El túnel comienza con la presentación y confesión de Juan Pablo Castel de sus actos asesinos sobre María Iribarne. Desde el principio nos dice qué fue lo que hizo; hasta nos da una idea sobre su relación con ella: “Hubo una sola persona que podía entenderme, pero fue precisamente la persona que maté”. El narrador protagonista, Castel, actúa como un filtro en el que nos presenta la realidad de su universo a través de sus vivencias.

En *Sobre héroes y tumbas* sus personajes principales también presentan hechos a través de sus experiencias psíquicas: "...pensó Bruno que pensó Martín". Con esto podemos darnos cuenta que en estas novelas hay una constante: se novela desde el yo (subjetivismo), pero con una visión total; ya que ese "yo" a veces, ya sea por reflexiones sugeridas o intuitivas, se convierte en la intención novelesca; es decir, encierra nuestras preguntas y nos deja intuir sus respuestas. Todo esto si se toma en cuenta la concepción literaria de Sábato.

Notamos en estas estructuras novelescas que la realidad que afecta a los personajes principales de cada obra no es siempre la misma. Tanto para Castel como para Martín sus realidades sufren múltiples cambios, dependiendo de los descubrimientos que de ella realicen; es decir, para Castel, María Iribarne comenzó siendo su otra mitad perdida; alguien capaz de entenderlo y amarlo, para después convertirse en alguien a la que le es imposible entender y es incapaz de amarlo. Algo parecido le pasa a Martín con Alejandra; aunque éste es consciente de que no comprendió a Alejandra del todo. Vemos cómo el "ser" de María y Alejandra no es percibido por Castel y Martín como objetos determinados, sino como una sucesión de "representaciones".

Por eso, cada uno de ellos va representándola a medida que describen sus continuos actos: "María era dulce y agradable... María me había traicionado...". "...Alejandra era princesa y dragón a la vez". Vemos aquí, como en la fenomenología, como la esencia trata de conocerse a través de la intuición, pero ¿cuál esencia? La del objeto físico (Alejandra-María); que no aporta tanto a la conciencia del sujeto (Castel-Martín) como su intencionalidad.

Para Husserl la fenomenología es una disciplina descriptiva que va a las cosas mismas, que no separa al "ser" del mundo ni viceversa. Para Sábato, la literatura debe ser problemática y estar en relación con "nuestra realidad". Estas dos afirmaciones tienen un principio común: la descripción. Para el primero; la realidad esencial se conoce a través de la reducción eidética; para Sábato la realidad esencial puede descubrirse si descubrimos nuestro propósito

de existencia, y para ello debemos reducir el mayor número de “símbolos toscos” de los que se compone la realidad material.

De allí que el arte sea la mejor vía, ya que en él se representa lo más puro de una intención: la realidad “intuida” que va más allá de lo físico. Con lo anterior podemos darnos cuenta que la preocupación de la fenomenología, Sábato, también la ve en el arte. De modo que, como dice Dellepiane, (1970): “Fenomenología pura = descripción literaria”. Además “...la descripción literaria tiene en cuenta al ‘yo’ y los ‘otros’...”

La preocupación de Sábato por el “ser” lo lleva a pasear a sus personajes por estados ya conocidos y extremos de la literatura: “Martín, luego de escuchar a un banquero expresar su dominio del sentido común, vomitó”. Esa escena digna de Sartre tiende a confundir nuestras interpretaciones. Martín no es un ser sin esperanzas como “Roquentin”, y su posición no es la de un existencialista.

Su sentido, que parece ser también la intención novelesca, parece fundamentarse en mostrar los caminos, en hacer “entender” a quien escucha la complejidad de los problemas de la existencia; la imposibilidad del conocimiento del hombre en su totalidad, que nace de las ideas psicoanalíticas, incluso a través de la suma de varias experiencias, partiendo específicamente de la forma material y existente de la realidad argentina. Sin embargo, Sábato sabe donde ir; su camino está claro, aunque no su final. Su intención, como tantas veces lo ha dicho, es preguntarse sobre la existencia; pero ¿para qué? La respuesta parece estar ligada a la búsqueda de la “otredad”.

Ese “otro yo” que no precisamos, pero sabemos que existe; esa otredad, la verdadera “alteridad”, que no parece encontrarse, para Sábato, en nuestro “yo” reconocible, sino en las vivencias con las otras conciencias. El subjetivismo presente en la obra de Sábato es sólo un mecanismo para la pregunta sobre la existencia; ya que aunque el mundo se ve a través del “yo” el personaje y su “paisaje” no son independientes. Este surge a partir de aquél, nos es dado en los sentimientos o acciones del “ser”. La misión de la novela es ahora ocuparse del “yo” en relación con las otras conciencias, “Los

rostros invisibles”, que lo rodean (el otro). No es ya objetividad, ni siquiera subjetividad, sino inter-subjetividad que es la descripción de la realidad total desde los distintos “yo”.

Referencias Bibliográficas

- COFRÉ, J.O. (1990). *Filosofía de la obra de arte*. Editorial Universitaria. Chile.
- DELLEPIANE, Á. (1970). *Sábato: un análisis de su narrativa*. Editorial Nova. Buenos Aires, Argentina.
- HARTMANN, N. (1977). *Metafísica del conocimiento*. Tomo I. Editorial Emecé. Buenos Aires, Argentina.
- HEIDEGGER, M. (1951). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- HUSSERL, E. (1982). *Investigaciones lógicas*. Editorial Madrid. Madrid, España.
- _____ (1985). *Meditaciones cartesianas*. Editorial Madrid. Madrid, España.
- _____ (1986a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- _____ (1986b). *Lógica formal y trascendental*. Fondo de Cultura Económica. México.
- WELLEK, R. y WARREN, A. (1966). *Teoría Literaria*. Editorial Madrid. Madrid, España.



El taller de diseño arquitectónico virtual

SEGOVIA, Rafael; PÉREZ, Lesvia; MOLERO, María

rafa.segovia@fad.luz.edu.ve - perezlaurens@yahoo.com
mariamolero5@yahoo.com
Universidad del Zulia

Resumen

Los nuevos avances tecnológicos en la informática y las comunicaciones en red, han redefinido los fundamentos epistemológicos de la práctica arquitectónica en los talleres de diseño de las escuelas de arquitectura. Por este motivo, se realizó esta investigación que se inició con un estudio documental, finalizando con la experimentación de ejercicios de diseño en el ciberespacio, a través del uso del computador. Se develaron dos categorías significativas de los talleres de diseño: lo virtual basado en la interfaz de recorridos, visualización e inmersión en mundos dinámicos tridimensionales; y lo colaborativo fundamentado en la cooperatividad e interactividad multiusuario sincrónica o asincrónica.

Palabras clave: Diseño arquitectónico, arquitectura virtual, diseño colaborativo, comunicación en red.

Virtual architectural design workshop

Abstract

New technological advances in computing and communications networking have redefined the epistemological foundations of architectural practice in architectural design workshops at schools of architecture. For this reason, the present investigation began with a documentary study and ended with the experimentation of design exercises in cyberspace, using computers. Two significant categories were revealed from these design workshops: virtuality based on interface circuits, visualization and immersion in dynamic three-dimensional

Recibido: Febrero 2009

Aceptado: Abril 2009

worlds and collaboration based on synchronous or asynchronous cooperativity and multi-user interactivity.

Key words: architectural design, virtual architecture, collaborative design, network communication.

Introducción

El oficio del arquitecto está enfrentando cambios significativos, la praxis en las oficinas de arquitectura tienden a informatizarse progresivamente, generando demandas en el mercado laboral de profesionales altamente competitivos en el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Por estas razones, en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia (FADLUZ), desde el año 2001 se investiga sobre las potencialidades de estas tecnologías y cómo se han aplicado en los Talleres de Diseño Arquitectónico en distintas partes del mundo, con la finalidad de organizar los nuevos fundamentos epistemológicos de la práctica del diseño arquitectónico. Se detectó que unas de las grandes potencialidades, a nuestra disposición, es la realidad virtual y las comunicaciones en red que posibilitan el diseño colaborativo.

La realidad virtual se está aplicando en el diseño arquitectónico por ser una potente herramienta tecnológica que permite la visualización, navegación e interacción con el proyecto arquitectónico antes de éste ser construido. En la actualidad, la realidad virtual comienza a tener popularidad desde la utilización de las maquetas virtuales, construidas con el lenguaje de programación Virtual Reality Modeling Lenguaje (VRML), que además de recorridos virtuales, permite el uso de sonido tridimensional, y dos niveles de interacción, uno básico (tales como puertas que abren y cierran, luces que encienden y apagan, etc.) y otro avanzado (superficies que pueden ser modificadas, realizando sobre éstas algún evento concebido mediante algoritmos de programación en un lenguaje orientado a objetos).

Por otro lado, la comunicación en red es una novedad tecnológica utilizada en el diseño asistido por computadoras, porque facilita la interacción entre usuarios, a través de las redes (intranet) y

en especial la llamada red de redes (internet) definida como “un conjunto de recursos de comunicación descentralizados e interconectados que enlazan millones de seres humanos con el apoyo de la teleinformática” (Álvarez y Vélez, 2001:103). En entornos informáticos altamente conectivos, la comunicación puede ser llevada a cabo más allá de las fronteras. De esta situación deriva la posibilidad de establecer mecánicas de cooperación e interacción con otros arquitectos o estudiantes de arquitectura para el diseño de un proyecto común, surgiendo el diseño arquitectónico colaborativo.

Las potencialidades de la realidad virtual y las comunicaciones en red, se están utilizando en los talleres de diseño arquitectónico mediante la experimentación de ejercicios de diseño, con la finalidad de formar profesionales pertinentes con las demandas del entorno laboral. Para ello, la investigación se sustentó en los fundamentos del diseño arquitectónico, la arquitectura virtual y el taller de diseño arquitectónico en la contemporaneidad, desde las perspectivas teóricas de Carruyo (2000), Schön (1992), Díaz (2001), Vásquez (2002), Cobos (2003), Bustos (2001), Segovia (2004), entre otros autores.

1. El diseño arquitectónico en la contemporaneidad

El diseño arquitectónico, según Carruyo (2000), es una actividad que intencionalmente realiza el arquitecto para responder a proposiciones dirigidas a la creación de un objeto: la obra de arquitectura, que insertada en un sitio dado, resuelve necesidades de organización, uso y disfrute del espacio. Dada su complejidad, esta creación exige la elaboración de modelos a escala, los cuales sintetizan un conjunto de imágenes espaciales, gráficas y plásticas; el modelo anticipa la situación futura que resuelve el problema, describe la obra como terminada y establece los procesos para su construcción y las directrices para su utilización. En este sentido, el diseño arquitectónico obedece a una intención, la cual responde a una serie de condiciones funcionales, económicas, sociales, simbólicas, entre otras.

A finales del siglo XX, la dinámica del diseño se modificó al incorporarse la asistencia del computador a su práctica. Los programas graficadores CAD (Computer Aided Design) facilitan

la creación de modelos tridimensionales, en los cuales nuevas y más atrevidas propuestas formales pueden ser logradas, así como pueden ser anticipadas muchas situaciones dentro del proyecto a escala 1:1 (escala real). Estos modelos virtuales logran sustituir o complementar la labor de los modelos físicos o maquetas, del mismo modo, con el uso de programas de computación se pueden elaborar imágenes fotorealísticas del proyecto, realizar animaciones y recorridos virtuales dentro y fuera de la edificación, además de renders (simulación de acabados de superficies) de alta calidad. Estas herramientas informáticas se están aplicando en los Talleres de Diseño Arquitectónico, configurándose un ambiente virtual para la creación.

Por otra parte, desde que se empezaron a vislumbrar las nuevas puertas que abrían el recurso de Internet en la Arquitectura, surgió una nueva estrategia de enseñar el diseño arquitectónico, como es la modalidad de compartir el conocimiento y llevar a cabo proyectos entre personas ubicadas en puntos remotos, valiéndose de recursos multimedios ofrecidos por la world wide web (www), conformándose un ambiente para el diseño arquitectónico colaborativo a distancia.

2. La arquitectura en un ambiente virtual

La arquitectura bajo un ambiente virtual es una nueva especialidad que según Díaz (2001), ha surgido de la evolución de los recursos informáticos y del desarrollo de las redes, así como de la necesidad de disponer de un espacio más confortable para interactuar en el ciberespacio. La nueva arquitectura virtual es aquel universo de objetos construidos, visualizados, accedidos, manipulados y utilizados tridimensionalmente, en ámbito digital informático que les confiere la condición de virtualidad.

De esta forma, la arquitectura virtual es apoyada por la realidad virtual, que consiste en la combinación de diversas tecnologías e interfaces para generar a través del uso del computador una simulación, permitiendo a uno o más usuarios interactuar en tiempo

real, con un entorno o mundo dinámico tridimensional generado por computadora. La realidad virtual es:

Simulación por computadora, dinámica y tridimensional, de alto contenido gráfico, acústico y táctil orientada a la visualización de situaciones y variables, durante el cual el usuario ingresa a través del uso de sofisticados dispositivos de entrada, a mundos que aparentan ser reales, resultando inmerso en ambientes altamente participativos de origen artificial. Una nueva y sorprendente forma de navegar información (citado por Burgos, 1999:20).

Estos nuevos conocimientos sobre la realidad virtual se han aplicado en la práctica del diseño, en diferentes Facultades de Arquitectura, en los niveles de pregrado y postgrado, utilizando la plataforma VRML (Virtual Reality Modeling Lenguaje). De esta manera, a nivel de pregrado, en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia (FAD-LUZ), y en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela (FAU-UCV), los estudiantes. Díaz en el año 2001 y Bueno y Salguero en el año 2002, respectivamente, presentaron para su titulación proyectos arquitectónicos alojados en el ciberespacio aprovechando las potencialidades que brinda el VRML a la realidad virtual no inmersiva, siendo una de ellas la interacción del usuario con el objeto arquitectónico, como apagar y prender luces, obtener sonido 3D de ambiente al pulsar algún objeto, lograr hipervínculos, secuencia de colores, entre otros aspectos.

Así mismo, diferentes experiencias han ejercitado los profesores de la FADLUZ en el Programa de Maestría Informática en Arquitectura, entre ellos se encuentran Bustos, Segovia y Oliva. En este sentido, la profesora Bustos (2001) creó menús virtuales con VRML en el diseño de espacios interiores. Estos menús permiten elaborar un modelo arquitectónico y luego interactuar con él, teniendo la posibilidad de modificar sus cualidades al momento de visualizar el diseño, optimizando la implementación del VRML en el proceso creativo arquitectónico.

En esta Maestría, los profesores Bustos y Vélez (2004) señalan que en la cátedra Alternativas de Diseño, han experimentado con sus estudiantes por más de cuatro años, las potencialidades del VRML aplicadas a la arquitectura, diseñando Museos Virtuales de Esculturas Interactivas, las cuales reaccionaban con cambios de posición, color, sonido y video. Se espera que la cátedra en futuras experiencias sirva de medio de debate y reflexión de “las implicaciones que tiene para el arquitecto este nuevo género de diseño en su nuevo rol virtual interactivo, universal y atemporal, que lo va involucrando gradualmente en un mundo paralelo al real, en ese no territorio presente, en el espacio cibernético” (Vélez y Bustos, 2004:109).

Así mismo, en el año 2004 el profesor Segovia realizó una investigación proyectiva donde creó un Pabellón Virtual para un Taller de Diseño Arquitectónico en VRML, el cual describe la pertinencia de incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación en el taller de diseño, permitiendo múltiples actividades interactivas entre los usuarios: profesores y estudiantes de arquitectura. En el año 2006, el profesor Oliva realiza una investigación proyectiva creando Museos Virtuales Multiusuarios, donde incorporó en las plataformas VRML el uso de los mundos multiusuarios.

En la propuesta de ambos profesores se experimentó la incorporación de los avatares (figuras humanas en movimiento) como recursos interactivos, los cuales sustituyen la falta de contacto humano en los entornos virtuales. Desde el 2006, comienza la búsqueda del Profesor Oliva de instalar un sistema de Realidad Virtual (RV) multiusuario que funcione en los Laboratorios de la División de Estudio para Graduados, de la FADLUZ, obteniendo con éxitos su implementación.

Por otro lado, los menús virtuales creados en la plataforma tecnológica VRML por la profesora Bustos (2001), son implementados en el pregrado de la FADLUZ, en el programa de la electiva: Diseño de espacios interiores asistido con VRML. “Constituye el primer paso en la incursión de aplicación de este tipo de herramientas de diseño en los talleres de la FAD-LUZ y trae consigo un

aporte de notable importancia, puesto que significa la actualización de conocimiento en cuanto a técnicas avanzadas de diseño” (Bustos y Burgos, 2003:2).

Según las experiencias de las investigaciones mencionadas, los profesores e investigadores están haciendo énfasis en la interactividad, interfaz de recorridos y visualización en la realidad virtual no inmersiva en el lenguaje VRML, considerando que este lenguaje será la plataforma utilizada en el taller de diseño arquitectónico en ambientes virtuales en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia FADLUZ. Los retos más importantes a alcanzar están dirigidos a la creación de espacios virtuales apoyados en interacciones multiusuarios, enfocadas hacia el ámbito académico.

3. Diseño arquitectónico colaborativo a distancia

El diseño arquitectónico colaborativo a distancia puede ser comprendido como aquella actividad donde un grupo de personas (arquitectos, profesores, estudiantes, etc.) se reúnen, interactuando y cooperando entre ellos para lograr una meta común: crear un hecho arquitectónico, el cual puede ser definido por un cliente, comunidad o sociedad. Este se realiza a través de diferentes sistemas tecnológicos conocidos como Computer Supported Cooperative Work (CSCW) o trabajo cooperativo asistido por ordenador, coordinadamente con el uso de software para elaboración de documentos, bocetos, planos digitales, modelos tridimensionales y mundos virtuales en VRML.

Los CSCW son sistemas y métodos que utiliza la gente que trabaja en grupo con el apoyo de las tecnologías de redes, así como el hardware, software, servicios y técnicas asociadas al desarrollo de dichas tecnologías. Fue originalmente definido por Greif y Cashman (1994) “como una vía para describir como la tecnología puede ayudar a los usuarios a trabajar conjuntamente en grupos” (citado por Cobos, 2003:9).

Dentro de los CSCW, los servicios *Groupware* son fundamentales. Según Freedman (1999) *el Groupware* es un software diseñado para utilizar en la red y permite el trabajo cooperativo asistido por ordenador. Estos servicios pueden ser utilizados por

los grupos de usuarios que trabajan en un proyecto común para establecer comunicación, intercambio y cooperación en el diseño colaborativo a distancia, haciéndolos más productivos. Entre los recursos de la tecnología groupware se encuentran: el correo electrónico, chats, MUDs (Multi-users Dungeons), videoconferencias y world wide web (www). El recurso chats describe la comunicación en línea llevada a cabo por los usuarios en tiempo real. Las personas escriben sus mensajes y éstos aparecen en las pantallas de todos los participantes.

Los MUDs son mundos virtuales tridimensionales donde se pueden establecer charlas, en ellos se pueden interactuar con personas de todas partes del mundo, además de funcionar como sitio de encuentro para comunidades virtuales, donde los usuarios pueden recorrer espacios mientras interactúan con otras personas.

Por otro lado, las videoconferencias, según Oliver (2001) es un sistema de comunicación que permite mantener reuniones colectivas entre varias personas que se encuentran en un lugar distante. Esta comunicación se realiza en tiempo real y se transmite tanto la imagen como el sonido. Por su parte, world wide web (www) es la capacidad de Internet que permite el enlace local y remoto de documentos. Una clasificación de los servicios Groupware más conocida es la de Johansen (1993), como lo indica Fernández (1998) la cual se basa en el tiempo de interacción: Sincrónico (al mismo tiempo) y asincrónico (en distintos tiempos).

La introducción de CSCW ha llevado a la creación de entornos CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) o aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. En este sentido, el CSCL es un derivado del CSCW, pero dirigido hacia la educación, siendo un proceso que va implícito en el diseño arquitectónico colaborativo a distancia, “se considera el uso de la computadora como recurso mediador que ayuda a los estudiantes a comunicarse y colaborar en actividades conjuntas a través de una red” (Ayala y Yano, citado por Pérez, 2000:2).

El aprendizaje colaborativo es el compromiso mutuo establecido entre un grupo de personas, que se asocian en un esfuerzo co-

ordinado para dar respuesta a una tarea. Según Cabrera (2004), existen 4 elementos a ser tomados en cuenta en el aprendizaje colaborativo:

- La situación: establecida a partir del grado de conocimiento y el estatus de los participantes para dar resolución a la tarea o problema de diseño en forma conjunta.
- Las interacciones: enmarcadas dentro de la labor colaborativa que se haya establecido, influyen en el proceso cognitivo de todos sus participantes. Estas equivaldrían a la experiencia derivada del contacto entre estudiantes y profesores separados geográficamente, mediante la comunicación vía correo electrónico, charlas en ambientes virtuales, etc.
- Los mecanismos de aprendizaje: son aquellos que operan en la cognición individual, como en la grupal; tales como apropiación, la mutua modelación y la internalización. Estos son activados cuando se produce el contacto e intercambio de información dentro del proceso de diseño arquitectónico colaborativo.
- El efecto del aprendizaje colaborativo: se obtiene al hacer una medición de las ganancias que han obtenido los estudiantes en el proceso. Es evaluado al final de la actividad de diseño.

Son las relaciones entre estos cuatro elementos las que permiten entender los procesos internos que se dan en el aprendizaje cuando se trabaja bajo el sistema de diseño colaborativo a distancia. En síntesis, una situación (problema arquitectónico) lleva a la interacción a los miembros del equipo, en el afán de resolverlo, valiéndose de los recursos virtuales que les brindan las nuevas tecnologías de la comunicación e información, se producen discusiones, los miembros se retroalimentan y los mecanismos cognitivos son activados. Estos a su vez generan efectos cognitivos, de ello derivan soluciones que no hubiesen sido generadas sin las posibilidades del intercambio.

El diseño colaborativo a distancia se ha convertido en una modalidad o estrategia de enseñanza que permite compartir el co-

nocimiento y llevar a cabo proyectos entre personas ubicadas en puntos remotos, valiéndose de recursos multimedios ofrecidos por Internet. De esta manera, se crea el conocimiento a partir de la participación, intercambio de información y cooperación de los miembros, en forma sinérgica y holística, generándose comunidades virtuales de conocimiento.

Estas comunidades virtuales han sido, hasta la fecha, objeto de análisis desde el punto de vista de teorías fundamentadas en las tecnologías como la informática organizacional. Así, por ejemplo, las investigaciones realizadas por Segovia (2004), Bustos (2001) entre otros, desde las ciencias de la educación se han detectado nuevas posibilidades y oportunidades que ofrece el ciberespacio al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la educación a distancia y al trabajo colaborativo en entornos virtuales. También se han analizado (desde su relación con la psicología y la sociología) el problema de la identidad en línea y cómo la tecnología ha incidido en nuevas formas de relación social.

De acuerdo a lo expuesto, la interacción y la cooperación son dos categorías que caracterizan al diseño colaborativo a distancia, siendo éstas posibles gracias a los avances alcanzados en las comunicaciones en red y a la disposición de lugares en el ciberespacio que permitan la reunión de grupos de usuarios geográficamente dispersos. Las comunicaciones en red pueden ser sincrónicas o asincrónicas, las primeras de ellas permiten una interacción simultánea entre los usuarios, utilizando recursos como las videoconferencias, área de conversación por texto (chats), pizarra compartida e intercambio de archivos (textos, imágenes, audio).

Por otro lado, la comunicación en red asincrónica es aquella que se da en distintos tiempos utilizando recursos como el correo electrónico, páginas web, entre otros. Estas facilidades de comunicación les han permitido a las comunidades académicas de las escuelas de arquitectura, la realización permanente de talleres de diseño colaborativo bajo un ambiente virtual.

4. El taller de diseño arquitectónico virtual y colaborativo.

En el taller de diseño arquitectónico tradicional predomina la comunicación entre alumno y profesor cara a cara. Según Donald Schön (1992), los arquitectos desarrollan una actividad eminentemente práctica, por lo tanto su formación debería centrarse en potenciar la capacidad para la reflexión en la acción, es decir, el aprendizaje de la acción y la resolución de problemas que en la mayoría de los casos son complejos. Por estas razones, se debe proporcionar a los futuros profesionales aquellas habilidades que verdaderamente necesitan para enfrentarse con los problemas complejos del mundo real. En este sentido, Schön (1992) se hace la siguiente interrogante: ¿Qué clase de preparación profesional sería la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción?

Para Schön (1992), la preparación de los arquitectos debería reconsiderar en su diseño la combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorada en el arte de la reflexión en la acción. El autor sugiere la utilización del taller de diseño como prototipo de reflexión en la acción, porque el marco educativo en el que se desenvuelve habitualmente un taller de diseño es el de un prácticum reflexivo, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca.

En los estudios de arquitectura se hace énfasis en la formación tutorada y en el aprendizaje en la acción, donde se debe aportar al estudiante instrumentos para pensar y actuar más eficientemente en el diseño. Carruyo (2002) señala que la formación de arquitectos se refiere al conjunto de actividades desarrolladas por instituciones académicas o profesionales con la finalidad de capacitar a personas para la práctica de la arquitectura. La formación adquirida se manifiesta en la capacidad para concebir, coordinar, ejecutar, evaluar e investigar las tareas profesionales.

La práctica de la arquitectura se define como: actividad artística, científico-técnica y social, que desarrolla la capacidad

EL TALLER DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO VIRTUAL

creadora, habilidades intelectuales y manuales, dirigidas a gestionar, programar, proyectar y construir, equipar y mantener con el concurso de otros profesionales, los espacios destinados a albergar las actividades que el ser humano realiza con la finalidad de satisfacer las necesidades personales y colectivas (CEC.FA, 1995: 17).

Los nuevos avances tecnológicos en la comunicación y en la informática, alcanzados a finales del siglo XX, han redefinido la práctica de la arquitectura, y la manera como se vinculan las comunidades académicas. Es por ello que se indagó sobre experiencias de diseño colaborativo a distancia en las escuelas de arquitectura de varios países, para trasladarlas a los nuevos enfoques de enseñanza aprendizaje en los talleres de diseño arquitectónico de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia, FADLUZ.

De esta manera, desde la década de los noventa, las comunidades académicas han vivenciado múltiples experiencias en el campo del diseño arquitectónico colaborativo a distancia. Entre ellos el Taller Virtual de Diseño Tex-Mex, el cual consistió en un trabajo integrado que comenzó en 1996, donde estudiantes de la Universidad Texas de los Estados Unidos y estudiantes de la Universidad de La Salle en México, colaboraron en el diseño de un Centro Vacacional en la Isla de Cozumel, México, para comunicarse utilizaron correo electrónico, páginas web y participaron en videoconferencias.



Los alumnos Texanos durante una de las videoconferencias

<http://archone.tamu.edu/~americas/b1.html>

Esta experiencia se siguió repitiendo sin interrupción hasta 1998. Este taller permitió el aprendizaje en la tecnología CAD, el uso de telemática en el diseño, la interpretación de un contexto internacional en diseño y la construcción de vínculos entre estudiantes y arquitectos separados geográficamente. Estos talleres virtuales de diseño han ofrecido valiosas oportunidades para la investigación en el uso y el desarrollo de las tecnologías que pueden apoyar actividades de diseño colaborativo a nivel internacional.

En 1999, un gran número de escuelas latinoamericanas de arquitectura expresaron su interés en participar, en una dinámica similar al Taller de Diseño Tex-Mex. De esta manera, surgió el Taller Virtual de Las Américas, donde se integraron a la experiencia escuelas de arquitectura de México, Guatemala, Perú, y Brasil. Este taller es un proyecto de la Red Digital de Investigación Las Américas, el cual se basa en la formación de grupos de trabajo de carácter internacional y el uso de recursos telemáticos para el desarrollo de proyectos arquitectónicos comunes.

La Red Digital de Investigación Las Américas, desde 1999 viene implementando talleres virtuales colaborativos donde se utilizan páginas web, correos electrónicos y videoconferencias para articular el desarrollo conjunto de proyectos de arquitectura. En ellos se hace énfasis en la importancia que tiene “encarar el reto de colaborar internacionalmente con el objetivo de manejar un mercado profesional y académico de magnitud global” (Vásquez, 2001:13).

Por otro lado, Internet Studio fue un taller virtual de diseño arquitectónico, dictado desde 1998 hasta el presente por profesores de varias Universidades en Latinoamérica, coordinado desde la Universidad Internacional de Florida, donde los diferentes grupos colaboran y establecen un intercambio de enfoques. Cada año han planteado un ejercicio de diseño que es coordinado por el tutor de cada taller, y la metodología es muy similar a la utilizada en el Taller de Las Américas, la comunicación se realiza con el apoyo de recursos tecnológicos como chats, videoconferencia, entre otros.

En 1997, los profesores Helmuth Trefftz Gómez y Claudia Zea Restrepo, de la Universidad EAFIT en Medellín, desarrollaron

la propuesta metodológica para Ambientes Virtuales Colaborativos aplicados a la educación, en el proyecto describieron brevemente la importancia de las redes en la educación, y propusieron la creación de un ambiente colaborativo que pasara por tres etapas, la primera de comunicación vía chat, la segunda un aula inmersiva 1-1, y la tercera y definitiva, un aula inmersiva multiusuario. En esta propuesta contemplaron factores como costos, disponibilidad de plataforma, tecnología necesaria, prioridades de tareas, además plantearon la posibilidad de importar mundos virtuales VRML para ser explorados grupalmente.

Desde el año 2000, profesores de varias universidades en Latinoamérica y España formularon los Proyectos en Red, para el intercambio permanente entre profesores de Escuelas y Facultades de Arquitectura, así como también promover el uso de las nuevas tecnologías en informática y telecomunicaciones en el aprendizaje de la práctica del diseño arquitectónico y evaluar su eficiencia.

En el año 2001, el Arq. Freddy Silva presentó los resultados de una investigación referida al diseño de un Aula Virtual en Arquitectura en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), la cual es una investigación donde se integran teorías y experiencias de enseñanza-aprendizaje, estudios de nuevos entornos de aprendizaje y fundamentación de una estrategia para el Diseño del Aula Virtual. En el año 2002, Vélez Jahn expone los beneficios potenciales de los laboratorios gráficos virtuales en la formación de arquitectos, herramientas básicas del experimentador, componentes básicos del laboratorio, la metodología y los recursos interactivos para la puesta en marcha de un laboratorio virtual en aplicaciones arquitectónicas.

En el año 2004, participaron seis universidades brasileñas en el Taller Virtual de Diseño denominado Habitar a Cidade o Vivir la ciudad. Los grupos de profesores y estudiantes de arquitectura se valieron de las herramientas de comunicación que ofrece Internet (chats, correos electrónicos, newsgroups, e intercambio de archivos gráficos), y sus productos de diseño fue-

ron colocados en sitios Web especializados. El reto de la experiencia fue lograr relacionar diferentes Escuelas de Arquitectura con un nivel desigual de equipamiento y capacidad para el diseño asistido por ordenador.

En el año 2004, Kubicki, Halin y Bignon presentaron los resultados de un experimento de Diseño Colaborativo, donde participaron dos grupos, uno de nacionalidad francesa y el otro tailandesa, el objetivo de este ejercicio era diseñar una exhibición del trabajo en la Galería de Arte de la Universidad de Rangsit (Tailandia). La comunicación se realizó de manera asincrónica, utilizando el correo electrónico y un groupware gratuito, y sincrónica efectuando videoconferencias a través de un sistema de mensajería instantánea y cámara Web. Ese proyecto les permitió a sus participantes entender la dimensión cooperativa del proyecto de diseño, particularmente sus aspectos sociológicos.

En síntesis, los talleres virtuales de diseño arquitectónico colaborativo a distancia, se caracterizan por el trabajo cooperativo asistido por ordenador, donde un grupo de estudiantes y profesores ubicados en puntos geográficamente distantes se comunican para tener una visión crítica de la arquitectura y lograr una meta común: el proyecto arquitectónico, utilizando para ello, los recursos de comunicación que ofrece el espacio virtual multiusuario como los correos electrónicos, videoconferencias, páginas web, foros virtuales, chats, entre otros.

Por otro lado, para la creación arquitectónica se utilizan herramientas informáticas tales como programas CAD, de modelado, visores y ediciones de imágenes para la visualización, navegación e interacción con el modelo arquitectónico. Las formas de visualización dependen del estilo de representación asumida, puede ir desde imágenes de bocetos, croquis, perspectivas, hasta productos más sofisticados como modelos de realidad virtual.

Conclusión

La práctica del diseño arquitectónico se ha modificado por el avance de las comunicaciones en la red, y la disponibilidad de nue-

vas herramientas informáticas. Recursos como Internet, el correo electrónico, los chats, videoconferencias, ambientes tridimensionales multiusuarios, etc., permiten nuevas formas de intercambio entre los individuos involucrados en el proceso de diseño, aún estando a largas distancias geográficas, surgiendo de esta manera el diseño colaborativo, modalidad que permite en el ámbito académico compartir el conocimiento, además crear sociedades globales de arquitectos, desdibujando fronteras y trasladando las operaciones del proceso de diseño a una nueva clase de sitio: espacios en realidad virtual.

El entorno virtual es el espacio o territorio (ciberespacio) donde se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, en éste profesores y estudiantes interactúan con el propósito de generar conocimiento y un aprendizaje significativo. Los espacios virtuales creados a través del VRML para administrar el aprendizaje formal de modo colaborativo, cooperativo y participativo, involucran una actividad social, la cual recoge e integra distintas experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas.

De igual forma, se distingue la potencialidad del VRML como herramienta educativa fundamentada en el mundo virtual y en redes de aprendizaje. La formación basada en la red se caracteriza por: la comunicación tiene lugar en grupo; es independiente del lugar; es sincrónica y asincrónica y por lo mismo es temporalmente independiente; y se basa en el hipertexto y en el entorno multimedia, lo cual permite proponer un modelo teórico arquitectónico educativo más flexible, acorde con los paradigmas contemporáneos, que atienda las necesidades de cada estudiante, estimule sus habilidades, y que le permita insertarse correctamente en el mercado global altamente exigente en cuanto al conocimiento de los nuevos recursos tecnológicos utilizados en la creación arquitectónica.

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, D. y VÉLEZ, G. (2001). *Experiencia con telecomunicaciones y realidad virtual en el Pregrado de Arquitectura*. Editado por la Facultad de Arquitectura y Diseño y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BURGOS, I. (1999). *Hipergrafos en Ambientes Sintéticos para la Disposición Espacial de Edificaciones*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- BUSTOS, G. (2001). *Diseño de menús Virtuales en VRML*. Editado por Facultad de Arquitectura y Diseño y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BUSTOS, G. y BURGOS, I. (2003). *Diseño Arquitectónico Asistido con VRML: Cambio de Paradigmas*. Ponencia presentada en la Universidad Central de Venezuela en el Encuentro Virtual sobre Arquitectura Virtual (EVAV). Caracas.
- CABRERA, E. (2004). *Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): su estado actual*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33/6.
- CARRUYO, A. (2002). *Arquitectos para el siglo XXI. Lineamientos curriculares para una profesión globalizada*. Trabajo de Grado. Facultad de Humanidades y educación de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- CEC.FA (1995). *Comisión Ejecutiva de Currículo Facultad de Arquitectura. Currículo 1995*. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- COBOS, R. (2003). *Mecanismos para la cristalización del conocimiento, una propuesta mediante un sistema de trabajo colaborativo*. Tesis Doctoral, Programa Ingeniería en Informática, Escuela Politécnica Superior, Universidad Autónoma de Madrid. España.
- DÍAZ, H. (2001). *Espiral Hiperreal, un experimento de Realidad Inmersa y Ciberarquitectura*. Editado por la Facultad de Arquitectura y Diseño y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico CONDES de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- FERNÁNDEZ, M. (1998). *Ágora: Creación de grupos virtuales en bibliotecas digitales*. Tesis Licenciatura. Ingeniería en Sistemas Computacionales. Departamento de Ingeniería en Sistemas Computacionales, Escuela de Ingeniería, Universidad de las Américas, Puebla.

- FREEDMAN, A. (1999). *Diccionario de Computación*. McGraw Hill. Santafé de Bogotá, Colombia.
- OLIVER, M. (2001). *La Videoconferencia en el campo educativo. Técnicas y procedimientos*. Universidad de las Islas Baleares. España.
- PÉREZ, D. (2000). *Espacios Grupales para el aprendizaje: Explorando el Potencial de las Bibliotecas Digitales en Educación*. Tesis Maestría. Ciencias con Especialidad en Ingeniería en Sistemas Computacionales. Universidad de las Américas, Puebla.
- SEGOVIA, R. (2004). *Lineamientos para un Taller Virtual de Diseño Arquitectónico en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia*. Trabajo de Ascenso. Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. España.
- VÁSQUEZ, G. (2001). *Cómputo en las Escuelas de Arquitectura en el siglo XXI*. Editado por la Facultad de Arquitectura y Diseño y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- VELEZ, G. y BUSTOS, G. (2004). *Alternativas de Diseño: Museos Virtuales de Esculturas Interactivas*. Experiencia Académica Sigradí. Brasil.



Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista

RODRÍGUEZ F., Jesús L.; MARTÍNEZ, Nerwis;
LOZADA, Joan Manuel

jml527@hotmail.com, jesu Luis79@hotmail.com, nerwis83@hotmail.com
Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas
Universidad del Zulia

Resumen

Desde hace algunos años, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), vienen impactando e impregnando todos los ámbitos de la vida cotidiana. Su utilización se ha convertido en un hecho común. Muchas personas la asumen como algo natural en su casa, su trabajo y en la comunicación con otros. En lo que respecta a los ambientes educativos, todavía no se ha aprovechado al máximo su potencial; se nota una marcada diferencia entre quienes las utilizan y quienes no. El propósito del siguiente trabajo es indagar sobre las creencias de los estudiantes de Educación de la Mención Geografía en la Universidad del Zulia, ante el uso de las tecnologías de la información y comunicación como recursos para lograr un aprendizaje constructivista en su proceso de formación. Aplicando el método estudio de caso bajo el enfoque cualitativo, aplicándolo a los estudiantes y docentes del V al IX semestre.

Palabras clave: Educación, Tecnologías de la Información y Comunicación, Constructivismo.

ICTs as a Resource for Constructivist Learning. A Case Study

Abstract

For several years, information and communication technology (ICT) has been impacting and permeating all areas of everyday life. Its

Recibido: Enero 2009

Aceptado: Febrero 2009

use has become a common fact. Many people take it for granted at home, in their work and when communicating with other people. With regard to educational environments, its potential has not yet been fully exploited; a marked difference is observed between those who use it and those who do not. The purpose of this study is to investigate the beliefs of education students majoring in geography at the University of Zulia, regarding the use of information and communication technology as resources to achieve constructivist learning in their training process. The case study method was applied with a qualitative approach, to students and teachers in the Vth to IXth semesters.

Key words: Education, information and communication technology, constructivism.

Introducción

Este estudio tiene como finalidad indagar cómo ha sido el proceso de formación de los estudiantes universitarios quienes se están formando para ser educadores, en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como medios de autoaprendizaje constructivista, ya que la sociedad contemporánea le exige al futuro docente reflexione sobre cómo puede contribuir a mejorar la educación en los diferentes institutos educativos del país, de igual manera, le impone una rigurosa formación acerca de su preparación académica permanente, es por ello que el educador debe ser flexible y abierto a los cambios, estar dispuesto a reorientar los contenidos, para ajustarlos a las necesidades de los alumnos y al contexto en el cual trabaja.

Al iniciar la investigación nos preguntábamos ¿Cómo abordar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para nuestra investigación? fue cuando decidimos estudiar qué pasa con los estudiantes de la carrera en la cual fuimos formados en pregrado, ya que nunca nos preocupamos por aprender sobre el uso de las TIC y al momento de presentar un trabajo lo hacíamos de forma escrita o para una exposición presentábamos láminas escritas a mano y muy pocas veces, cuando lo exigía un profesor presentábamos transparencias, que eran hechas por otras personas.

Hoy en día, luego de una maduración académica entendemos como las instituciones de Educación superior están llamadas, obli-

gatoriamente, a formar docentes que convivan con su entorno, es decir, que estén en contacto con la realidad de un mundo globalizado; ya que de ellos y de su completa capacitación depende, en gran parte, el futuro desarrollo de nuestro país, lo que nos lleva a decir que el aprendizaje constructivista basado en TIC es esencial.

Lo anteriormente expuesto, está en completa relación con los avances tecnológicos que hoy en día mueven al mundo; un ejemplo claro de eso son los cambios que se presentan en el nuevo diseño curricular bolivariano que propone el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el cual hace énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) colocándolas como ejes integradores de las áreas del conocimiento aplicando el uso de las tecnologías en el proceso constructivista del estudiante y de esta manera minimizar aun más la brecha digital existente en nuestra sociedad.

Hoy en día vivimos en un mundo que esta signado por la era digital, surgen nuevas formas de aprendizaje, de allí la importancia de usar las Tecnologías de Información y Comunicación como recursos necesarios en el proceso de formación de los estudiantes de Educación pero también en la actualización de los docentes, ya que somos formadores y guías de las nuevas generaciones, mediando entre el educando y la tecnología; debemos enseñar su buen uso, la correcta aplicación y hacer del educando un ser inserto en una sociedad cada vez más relacionada con éste nuevo paradigma educativo. Un docente actualizado es capaz de establecer un vínculo entre sus alumnos y los avances tecnológicos que hoy en día experimentamos.

En la actualidad, no sólo el texto representa una herramienta válida y disponible para desarrollar situaciones educativas; la era digital ha puesto a disposición de la instrucción, un conjunto de nuevos medios que permiten un mayor aprovechamiento de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. El carácter cada vez más importante de lo digital, impone al docente dominar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para reforzar el aprendizaje, no sólo de sus estudiantes, sino también de si mismo, bajo la premisa de su formación permanente autodirigida y

constructivista. Sin lugar a dudas, la sociedad tecnológica demanda al docente un particular modo de asumirla críticamente y en lo posible transformarla.

Por tal motivo, el educador ha de contar con una formación académica que le posibilite: a) asumir el conocimiento tecnológico; b) hacerlo un contenido apto para la enseñanza; c) descubrir los efectos negativos de la sociedad tecnológica; d) proyectar la dimensión moral ante el avance tecnológico constante (Pastorini, 2000). Y crear un conocimiento complejo y ético de las ciencias, objetivo que se logra en gran parte con el uso de las TIC, como lo es el caso de La Internet.

1. Importancia del estudio y propósito

El largo proceso histórico en el cual ha vivido el hombre desde su evolución hasta nuestros días, le ha permitido estar inmerso en los diversos procesos de cambios y evoluciones, pasando de materiales rudimentarios a otros más sofisticados, del proceso manual a la industrialización, de las máquinas de vapor a las eléctricas. Hoy en día no escapamos de esa realidad, experimentando nuevos cambios, surgidos en la década de los años sesenta y que poco a poco se han insertado en nuestra sociedad, de allí se desprende la denominación: era de la información y la comunicación, y están presentes en muchos ámbitos de la vida cotidiana.

En tal sentido, las Tecnologías de Información y Comunicación se definen como un conjunto de herramientas e infraestructuras utilizadas para la recogida, almacenamiento, tratamiento, difusión, y transmisión de la información, pudiéndose distinguir tres tipos; terminales, redes y servidores (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2001). Desde hace algunos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación vienen impactando e impregnando todos los ámbitos de la vida cotidiana, su utilización se ha convertido en algo común. En lo que respecta al campo educativo, aún no se le ha sacado su máximo provecho, se nota una marcada diferencia entre quienes la utilizan y quienes no, Rojas y Salazar (2005).

Las Universidades, garantes de la formación de los futuros profesionales, parecieran no ir a la par con los cambios que se viven en la sociedad de hoy en día. Uno de esos desfases se evidencia al examinar los diferentes pensum de las carreras de educación en las distintas universidades, las cuales ofrecen sólo una o dos asignaturas relacionadas con las Tecnologías de Información y la Comunicación, Rojas y Salazar (2005), asunto que no incentiva al estudiantado a aplicar recursos y estrategias tecnológicas en su proceso de formación profesional.

Hoy en día tenemos una sociedad no ajena a la era de la información, ya que de una u otra manera vivimos rodeados de aparatos tecnológicos que nos brindan facilidades dentro de las áreas de investigación, recreativas y muy particularmente, nos permiten agilizar todo proceso relacionado con el mundo de la informática. Medios como la radio, el cine, la televisión, Internet, la telefonía fija y móvil, por mencionar solo algunos, parece estar en un estado continuo de metamorfosis, lo cual nos permite obtener grandes volúmenes de información trascendiendo las barreras temporales y espaciales.

En las Universidades y, específicamente en sus Escuelas de Educación, no debe omitirse la realidad de su entorno y debe plantearse la actualización de sus programas, para con ello satisfacer y garantizar la formación idónea de sus egresados y futuros profesionales, ya que es grave observar como los egresados cuando van al campo laboral se consiguen con una realidad totalmente distinta para la cual fueron formados, una realidad en la cual los alumnos dominan mucho mejor las tecnologías que los docentes, tanto recién egresados como los que tienen vieja data laboral.

Es por ello que el propósito de este trabajo de investigación es indagar sobre las creencias que tienen los estudiantes de Educación de la Mención Geografía en la Universidad del Zulia, ante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como recursos para lograr un aprendizaje constructivista en su proceso de formación; de ser obviada ésta estrategia, no se le garantiza al estudiante la preparación pertinente que le permita desenvolverse

en su campo profesional y como mencionamos anteriormente, no se le dan al estudiante herramientas necesarias para la utilización de los recursos tecnológicos que tenemos a la mano actualmente.

El presente estudio se refiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para un aprendizaje constructivista, esperando que su valor y su aporte teórico, contribuyan a profundizar los conocimientos referidos al uso de las TIC en los estudiantes de pre-grado, mención Geografía, y al mismo tiempo constituyan una herramienta de innovación-actualización para el Departamento de Geografía de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia y de orientación sobre los nuevos mecanismos de estudio, necesarios para mejorar y adecuarse a las exigencias actuales.

Asimismo, la investigación podrá servir como marco referencial, o como base de antecedentes para futuros trabajos. En cuanto al método, es de gran importancia su aporte, ya que al realizar un arqueo bibliográfico, encontramos pocos trabajos que apliquen el método estudio de caso en investigación cualitativa, aplicado al área de las Tecnologías de Información y Comunicación y al Constructivismo.

2. Metodología

Éste producto está enmarcado dentro de la investigación cualitativa que según Taylor y Bogdan (1990), afirman que los estudios cualitativos transmiten informaciones, que dan cuenta de las actividades del hombre y escenarios investigados. Por ello, el investigador cualitativo describe con exactitud la vida cotidiana de las personas inmersas en dicha realidad, de esta manera se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por si mismas.

Según Pérez (1994), las investigaciones cualitativas son descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos. Es por ello que se orienta la investigación cualitativa al análisis de las Tecnologías de Información y Comunicación como recursos de

aprendizaje constructivista, en el proceso de formación de los estudiantes de la Escuela de Educación mención Geografía, debido a que se estudiarán los escenarios de los eventos e interacciones que se suscitan en el proceso de formación.

El método que se empleará es el estudio de caso, como expresa Galeano (2004), el estudio de caso le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o condición en particular. Según Pérez (1994), su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

Los criterios para la selección de la data son asumidos según la opinión de Miles y Huberman (1994) citados por Creswell (1998) en Govea (2007), donde aparece que la data que se selecciona es de tipo intencional, ya que los grupos presentan características comunes, estudiantes de la mención Geografía de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Así mismo se seleccionan los estudiantes que usen las TIC para de esta manera obtener elementos de análisis, siendo alumnos del V al IX semestre.

Para este estudio se hizo necesario utilizar las siguientes técnicas de recolección de datos:

a) Entrevistas a profundidad: entiéndase esta como “técnica de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruiz, 1999), en Govea, 2007. Estando estructurada en dos partes: En la primera parte se piden datos exclusivamente referidos al uso de las TIC; para tal fin se elabora un guión de preguntas para los alumnos. En la segunda parte se solicita información sobre las habilidades que tiene con el computador, si conoce y maneja el Internet, que tanto lo usa con fines educativos, entre otras interrogantes.

b) Observación: asumida por Ruiz, (1999) en Govea (2007), como el proceso de contemplar sistemáticamente y dete-

nidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla, tal cual ella discurre por sí misma. El observador no interviene ni manipulando, ni estimulando sus objetos de observación, ni les interroga, ni les encomienda, permite que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente. La observación permite confrontar los hechos reales del entorno, con la realidad contada o manifestada por los informantes, al momento de la entrevista y en el procesamiento de la data.

c) Análisis de contenido: se basa en la lectura como instrumento de recolección de información, la cual debe realizarse de manera científica, sistemática, objetiva, replicable y válida (Ruiz, 1999), instrumento que es y será utilizado para recabar información novedosa que sustente la investigación.

3. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación

La dinámica de la educación, se presume que se ha visto afectada en los últimos años por los cambios suscitados en las distintas esferas de la realidad circundante, como producto de la incorporación de las nuevas tecnologías (computador, Internet, CD-ROM, E-mail, televisión por cable, software educativo, entre otras), esto ha generado reacciones diversas; es conveniente no perder de vista como lo indica Moura (2000) que la tecnología no es un fin último dentro del campo educativo sino que es simplemente un medio para alcanzar ciertos propósitos, así mismo debe estar insertada adecuadamente dentro de la planificación curricular, tanto del centro como del aula, con la finalidad de que responda a las necesidades y demandas educativas.

Complementando la perspectiva anterior Cabero (2001), expresa que:

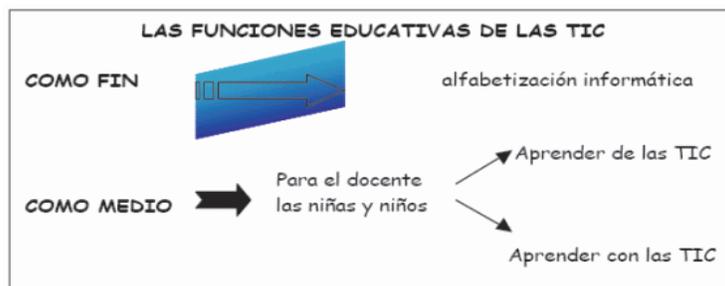
“No debemos caer en el error, como antes se cayó con otros medios en boga, en pensar que automáticamente las nuevas tecnologías superan a la prevista. Sin entrar, pues creo que es asumido por todos que los medios son exclusivamente unos

elementos curriculares más, y que las posibilidades que tengan no les vienen de sus potencialidades técnicas, sino de la interacción de una serie de dimensiones: alumno, profesor, contexto... Tenemos que tener claro, que las nuevas tecnologías no vienen a sustituir a otros más tradicionales, sino que pueden complementarlas (p. 12).”

Finalmente la tecnología en el escenario educativo es un medio didáctico que puede participar en la creación de entornos de aprendizaje en los que lleva a cabo actividades orientadas a la construcción del conocimiento y en los que el aprendizaje se haga significativo. Cabe destacar que la diversidad de nuevas tecnologías es muy amplia y cada una tiene un modo de representar al mundo; por lo tanto al momento de seleccionar el medio no basta con conocer su manejo técnico, sino de conocer también los aspectos pedagógicos fuertes y débiles que se pueden desarrollar a través de ellas.

4. Función Educativa de las TIC

La utilización de las TIC en la educación tiene dos grandes opciones: las TIC como fin y las TIC como medio (Taylor, 1980 en Gros, 1987).



4.1. Las Tic como fin

Ofrecen al alumno conocimientos y destrezas básicas sobre la informática para que adquieran las bases de una educación tecnológica que le podrá servir para participar activamente en una sociedad en la que las TIC tienen cada día un papel más relevante.

4.2. Las TIC como medio

Desde el punto de vista del profesor, las TIC constituyen un instrumento que le ayuda en sus tareas administrativas, así como también las TIC pueden ser instrumentos que le apoyan en sus tareas de enseñanza, al igual que el material audiovisual, las transparencias o la pizarra.

Esto quiere decir que el docente, previo a la ejecución del proceso pedagógico debe seleccionar los materiales informáticos adecuados que apoye el desarrollo de capacidades y actitudes en los niños. Esta utilización presupone un buen conocimiento de las TIC y de sus aplicaciones por parte del docente. Desde el punto de vista del alumno, las TIC pueden ser un instrumento de aprendizaje. El objetivo será aprender los contenidos pedagógicos utilizando material informático. UDUTEC (2006).

5. El Aprendizaje según el Constructivismo

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, “el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias” (Ormrod, 2003). Esta colaboración también se conoce como proceso social de construcción del conocimiento. Algunos de los beneficios de este proceso social son:

- Los estudiantes pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes.
- Eso les da oportunidades de elaborar lo que aprendieron.

Los teóricos cognitivos como Jean Piaget y David Ausubel, entre otros, plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso. El constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en pro-

blemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento.

Independientemente de estas variaciones, el constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada, misma estructura que puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel más complejo, en el cual es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades, así pueden consolidar sus aprendizajes adecuadamente. La formalización de la teoría del constructivismo se atribuye generalmente a Jean Piaget, que articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Piaget sugirió que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias.

Así mismo, la asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de remarcar su representación mental del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. La acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender. Cuando actuamos con la expectativa de que el mundo funciona en una forma y no es cierto, fallamos a menudo. Acomodando esta nueva experiencia y rehaciendo nuestra idea de cómo funciona el mundo, aprendemos de cada experiencia.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

6. Características de un Profesor Constructivista

- a) Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno.
- b) Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- c) Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
- d) Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- e) Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

Conclusión

Indica Piaget (Raúl Rispa, 1981) que la información facilita la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Educación y formación son procesos de adquisición de información estructurada, de conocimientos que permiten al individuo y a los grupos humanos actuar en las diversas situaciones de su vivir. Si nuestro entorno está cambiando, precisamos de una nueva educación y formación acorde con las nuevas condiciones.

La formación profesional y laboral y la educación en los centros universitarios en general habrían de prepararse para el futuro; sin embargo, los sistemas educativos formales son lentos en recoger las necesidades del mundo real y suelen impartir una preparación más apta para situaciones del pasado que para las del futuro que son las que, realmente, vamos a afrontar. En una sociedad intensiva en uso de sistemas informáticos y en tecnologías de información, una alfabetización básica en estas áreas tendría que ser ya habitual.

En un mundo cuyo eje de producción social y económica pasa por el manejo de información, este cambio tecnológico acelerado, profundo en que vivimos implica la necesidad de una formación continua que impida el desfase de nuestra preparación y la ob-

solescencia de nuestros conocimientos y capacidades; un aspecto profundo del problema generalizado del desempeño en nuestras sociedades actuales y del que no se suele hablar, quizás porque las nuevas tecnologías de la información traen, junto a sus retos, nuevas posibilidades para la educación en todos sus niveles así como la formación continua. Como la rápida difuminación de fronteras entre el equipamiento doméstico y los instrumentos didácticos formales contribuye a la autoeducación y la formación continuada tan conveniente en una sociedad que exige una educación más allá del período y ámbito de formación, y aporta economía al no requerir de aulas, transporte, entre otras.

De los resultados obtenidos por la entrevistas (entrevistas parciales) realizadas podemos constatar el hecho de que los estudiantes de educación de la Universidad del Zulia no se sienten influenciados por el uso de Tecnologías de Información y Comunicación y principalmente usan el Internet a la hora de buscar información para cualquier trabajo investigativo. Más aún se refuerza la idea de que Internet es una herramienta muy poderosa que puede en un futuro no tan lejano sustituir el uso de la biblioteca tradicional. De hecho los resultados de estas entrevistas demuestran que gran cantidad de estudiantes optan por tener como única fuente de investigación a Internet.

Entre las principales ventajas que podemos indicar acerca de la preferencia de los estudiantes por Internet, podemos destacar el ahorro de costo y tiempo que éste representa. No sólo ahorramos tiempo en la búsqueda de los datos, pues de hecho tenemos a nuestra disposición una serie de motores de búsqueda automatizados que localizan rápidamente lo que deseamos; sino que también ahorramos tiempo al transcribir los datos. Así mismo se puede observar cierto ahorro de dinero en cuanto a que no hay necesidad de sacar fotocopias de documentos o libros. Otra ventaja importante es el hecho de tener acceso a grandes bases de datos lo que nos permite realizar trabajos con mayor calidad.

Este uso frecuente de Internet también puede poseer algunas desventajas, tales como motivar al estudiante a no desarrollar su

capacidad de análisis y de síntesis, pues es muy fácil copiar literalmente cualquier monografía que se encuentre en la red. Sin embargo esto se vería patente en un estudiante mediocre y no en uno que no se considere como tal, todo esto nos hace suponer que en un futuro no tan lejano la educación tendrá que dar paso a un nuevo modelo de enseñanza. Un modelo que ya se está planteando en distintas universidades y escuelas del mundo.

La reforma educacional tiene como base el constructivismo, ya que todas sus acciones tienden a lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje logrando aprendizajes significativos. Las experiencias y conocimientos previos del alumno son claves para lograr mejores aprendizajes. Para que los docentes hagan suya esta corriente y la vivan realmente en el día a día deben conocer muy bien sus principios y conocer el punto de vista de quienes son precursores en el constructivismo pues sólo de esta forma tendrá una base sólida para su implementación.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO, C. y GALLEGO, D. (2003). *Impacto de la Sociedad de la Información en el Mundo Educativo* (Consultado: 2007, julio 03) en: www.dewey.uab.es
- CHÁVEZ, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Tercera edición. Maracaibo- Venezuela.
- GALEANO, M. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: el giro de la mirada*. Editorial la Carreta, ediciones E.U. Medellín-Colombia.
- GOZALEZ, K. (2006). *Uso y Difusión de las TIC en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia*. División de Post grado de la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo-Venezuela.
- GONZÁLEZ de FLORES, G.; HERNÁNDEZ, T. (2000). *Análisis e Interpretación de la información en la Investigación Cualitativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto-Venezuela.
- LUQUE, I. (2006). *Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación en la Formación de los Estudiantes de Educación Su-*

RODRÍGUEZ F., Jesús L.; MARTÍNEZ, Nerwis; LOZADA, Joan Manuel

perior en el Estado Falcón. División de Post grado de la Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Maracaibo-Venezuela.

MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001). Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas-Venezuela.

PASTORINI, H. (2000). *La formación tecnológica del docente*. (Consultado: 2007, julio 03) [Documento en línea] disponible en: <http://web.edunexo.com/Vernota.asp>.

PÉREZ, G. (1994). *Investigación Cualitativa: retos e inconvenientes*. Editorial la Muralla S.A. Madrid-España.

MARQUÈS, P. (2000). *Impacto de las TIC en Educación*. (Consultado: 2007, julio 03) [Documento en línea] disponible en: www.dewey.uab.es/pmarques/htm

ROJAS, F.; SALAZAR, Y. (2005). Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC): eje Transversal en la Formación Docente. Universidad Simón Bolívar, Venezuela (Consultado: 2007, julio 03) [Documento en línea] disponible en: www.monografia.com

RISPA, R. (1981). "La Revolución de la información". Aula Abierta Salvat.



La percepción turística del mercado español hacia Latinoamérica¹

RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen
MUÑOZ, José

Emijosefard@yahoo.es - mscmrek@yahoo.es
jfmunozr@yahoo.es
Universidad de Oriente, Venezuela

Resumen

El presente artículo pretende describir la percepción de los habitantes de Madrid hacia 6 países Latinoamericanos (México, Cuba, Venezuela, República Dominicana, Brasil y Centroamérica) como destinos de viaje. Se realizó un estudio no probabilístico de tipo intencional a una muestra de 1000 personas, mediante cuestionarios con preguntas abiertas, obteniendo como resultado que México es considerado un destino cultural, Cuba, Venezuela y República Dominicana destinos de playa, y Centroamérica y Brasil, destinos de naturaleza. Asimismo se mostró que existen varios destinos específicos de cada país que son más atractivos para los españoles que otros, como Rivera Maya y Cancún en México; La Habana y Varadero en Cuba; La Isla de Margarita en Venezuela; Punta Cana en República Dominicana; Río de Janeiro en Brasil; y Costa Rica y Guatemala en Centroamérica.

Palabras clave: Percepción, latinoamericanos, destinos de viaje.

1 Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación "Las Imágenes Mentales como Factor que Facilita el Esfuerzo de Elección: Un Estudio Aplicado al Consumidor Turístico. Caso Venezuela", financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente.

Perception of Latin America as a Destination for the Spanish Tourist

Abstract

The present article intends to describe the perception that inhabitants of Madrid have of 6 Latin American countries, Mexico, Cuba, Venezuela, Dominican Republic, Brazil and Central America, as trip destinations. A non-probabilistic intentional sampling was applied to a sample of 1000 people, using a questionnaire with open questions. The following results were obtained: Mexico is considered a cultural destination; Cuba, Venezuela and the Dominican Republic are considered beach destinations; and Central America and Brazil, nature destinations. It was also shown that several specific destinations in each country are more attractive for Spaniards than others, such as the Riviera Maya and Cancun in Mexico; Habana and Varadero in Cuba; Margarita island in Venezuela; Punta Cana in Dominican Republic; Rio de Janeiro in Brazil, and Costa Rica and Guatemala in Central America.

Key words: Perception, Latin American, trip destinations.

Introducción

La percepción es una reacción a un estímulo definible físicamente. Para autores como Bethell-Fox y Shepard (1988) es una función psicológica del aprendizaje, el conocimiento y el comportamiento instrumental de los individuos, es decir, lo que se ve o se siente de aquello que ha captado. Para otros autores como Bruce (1997), la percepción es una experiencia producida por la estimulación de los sentidos que a diferencia de la sensación², se caracteriza por ser más compleja e implica la interpretación del estímulo.

Para Lillo (1993), sin embargo, la percepción es el conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanzan los sentidos, mediante los cuales se obtiene información respecto al medio ambiente, las acciones desarrolladas en él y a los propios estados internos.

2 Sensación, acontecimiento psíquico elemental que resulta del tratamiento de la información en el sistema nervioso central, como resultado de una estimulación de uno de los órganos de los sentidos (Cohen, 1977).

En el análisis del concepto se pueden apreciar dos elementos claramente diferenciables. El primero se refiere al tipo de información obtenida, la cual puede proceder del mundo exterior, de las consecuencias de las acciones desarrolladas sobre él y de los procesos o estados internos del individuo, pudiendo producirse de manera simultánea. El segundo elemento se refiere a las actividades desarrolladas por el receptor que deben asegurar un flujo informativo adecuado actuando sobre él, por este motivo se hace necesario que el individuo utilice los recursos mentales necesarios para que la información potencialmente utilizable, lo sea de hecho, mediante un procesamiento efectivo.

También la percepción es considerada como un conjunto de mecanismos y procesos a través de los cuales el organismo adquiere conocimiento del mundo y de su entorno, basándose en información elaborada por sus sentidos, la misma puede darse por tratamientos guiados por los estímulos y otros guiados por las representaciones o conceptos ya existentes (Jones, 1990; Pérez, 1989, Rodrigo *et al.*, 1993).

Asimismo, para autores como Lauria (1983) y Bunge (1980) la percepción es una función de análisis y síntesis mediatizada por el conocimiento y la experiencia de cada individuo.

Lo anterior implica, que la percepción es un proceso activo a través del cual el cerebro organiza e integra y da significado a la información que llega, es decir, se forma y transforma el objeto presentado. Este hecho ocurre en relación directa con los parámetros utilizados para comparar el objeto, dentro del contexto en el que es percibido, los cuales pueden ser muy variados, tales como experiencias anteriores con el objeto y las valoraciones y significados asociados al mismo. Pero, también, el acto de percibir implica la selección de una serie de características de los objetos, la cual depende del valor que tienen los estímulos para el individuo o está en función de normas y valores que trascienden la situación con el objeto mismo.

1. El Proceso de la Percepción

Las experiencias en psicofisiología indican que en la percepción, más que en cualquier otra función psicológica, el estado de preparación del sujeto y la naturaleza de esta preparación, son de mucha importancia, ya que la respuesta perceptiva depende, hasta cierto punto, de esta preparación, la cual está vinculada con la disponibilidad de atención perceptiva, por parte del sujeto.

El despertar y la atención perceptiva juegan un papel primordial en la formación reticular del tronco cerebral³. Esta formación recibe influencia de todos los sistemas receptores, es decir, se mantiene la atención por mensajes internos o externos (Allport, 1989), posteriormente, prepara a su vez, un desciframiento inmejorable de otros mensajes (Costa, 1992). De acuerdo con Farrel (1984), una de las fuentes primarias de atención es el estado de necesidad del organismo y otra fuente, de carácter más psicológico, es el estado de motivación del individuo. Al respecto, cabe mencionar las indicaciones de Posner (1967) al señalar que la atención actúa como un foco de luz, beneficiando la percepción.

La atención y orientación perceptiva son estados esenciales en el registro y la comprensión de la información que llega del entorno. La espera de un contenido determinado crea en el individuo una actitud perceptiva que facilita la percepción del estímulo presente. Esta espera es especialmente cualitativa y puede generarse por la situación o estado de necesidad del sujeto, en la medida que algunos elementos están frecuentemente asociados a la satisfacción de esa necesidad.

Es importante resaltar que, la percepción comporta diferentes grados de atención por parte del individuo y ésta es guiada, desde dentro, por la orientación perceptiva o por el interés que provoca la estimulación, desde fuera (etapa sensorial). Igualmente, hay que destacar el papel que juegan en la percepción, los factores de

3 Hace referencia a la agrupación de un número significativo de neuronas.

motivaciones y necesidades, ambas implican la selectividad perceptiva, los impulsos inmediatos como orientación selectiva, es decir, los intereses y las defensas socio-personales de cada individuo para, inconsciente o conscientemente, elegir sólo aquellos estímulos que le son de utilidad (etapa selectiva).

La última etapa del proceso de la percepción, es la integración, la cual permite a los individuos tomar elementos del entorno, es una forma de representaciones o conocimientos que son utilizables de manera universal para construir conductas. En ella se produce la decodificación de estímulos seleccionados para, así, atribuir un significado. La misma, pasa por el reconocimiento de los signos con el nacimiento de imágenes o ideas en el cerebro (Costa, 1992). El resultado de esta etapa dependerá de la combinación del propio estímulo y de la persona que percibe, cuyas características personales condicionaran su capacidad perceptiva.

Por otra parte, es necesario señalar que a lo largo del proceso perceptivo se desarrolla el acto de categorización, como un fenómeno subyacente a este proceso (Ahn y Medin, 1992), el cual consiste esencialmente en la ordenación y agrupación de los objetos en diferentes categorías con el propósito de resolver, en un primer momento, la complejidad del entorno. Además el proceso de categorización supone un doble aspecto que lo convierte en el producto final de un proceso perceptivo y en la referencia que organiza la percepción en sí.

Existen tres teorías sobre como es categorizada la información que se percibe, las mismas se señalan a continuación (Puentes, 1998):

- a) *Teoría de los atributos*, asume que el objeto se clasifica dentro de una categoría, sí y sólo sí, el objeto posee uno o varios atributos que se consideran definatorios. El autor distingue dos tipos de atributos: los primeros, *los rasgos definatorios*, los cuales son los necesarios y suficientes para su inclusión en una categoría. Los segundos, *los rasgos característicos*, son rasgos comunes compartidos por los miembros de una categoría, pero no son los que definen la inclusión en ésta.

- b) *Teoría de los prototipos*, hace referencia a conceptos que son claramente definidos y tienen propiedades lógicas, muchos de los conceptos matemáticos se pueden incluir aquí, o los de “hombre y mujer”, pero a veces se hace muy difícil encontrar esa línea divisoria entre conceptos a categorizar. Los prototipos vienen a ser como esquemas mentales de una clase que no representa a ningún objeto en particular.
- c) *Teoría del mejor ejemplo*, plantea que del conjunto de objetos que pertenecen a una clase, se toma aquel que representa mejor a todos, no es una representación abstracta sino concreta, los atributos del mejor ejemplo se almacenan en la memoria.

2. Percepción e Imagen

Como se ha señalado en párrafos anteriores, la similitud funcional entre la imagen y la percepción ha sido demostrada por varios autores (Finke, 1979; Finke y Shepard, 1986; Kosslyn, 1987, 1990); pero, sin embargo, la imagen mental no es la percepción, ya que ésta supone el procesamiento de estímulos y, en palabras de Costa, es un radar, como muchos otros que intervienen en la formación de las imágenes mentales. Finke (1985), por su parte, señala que lo que da lugar a la imagen, además de la percepción, es el procesamiento o descomposición de otra forma de representación de un concepto, y enfatiza, este autor, que la existencia de niveles de equivalencia funcional entre percepción e imagen pueden posibilitar la predicción de cómo el hecho de tener una imagen puede influir tanto positiva como negativamente en la percepción y en la conducta.

Las teorías analógicas tienen como base la similitud entre imagen y percepción, las mismas sostienen que la imaginación usa representaciones y procesos empleados normalmente por la percepción visual (Paivio, 1971; Shepard, 1981; Farah, 1984; Finke, 1979). Dicha analogía se manifiesta también, cuando la información que portan las imágenes pueden ser codificadas en la memoria, en un formato que contenga de forma explícita las características de los objetos (Bethell- Fox y Shepard, 1988; Shepard y Cooper, 1982; Paivio, 1986). Estas teorías, por lo general, suponen que

la imagen es isomórfica a la percepción, puesto que la información representada preserva los preceptos que representan los objetos en el mundo real (Shepard, 1981).

Por su parte, **las teorías funcionales** de la imagen se basan en cómo la formación y transformación de las imágenes contribuye al reconocimiento de los objetos y a la comparación entre éstos, lo que facilita su percepción (Shepard, 1981; Shepard y Cooper, 1982). En cambio, **las teorías interactivas**, tienen como propósito dilucidar cómo la imagen influye en los procesos perceptivos, para ello consideran los estudios de interferencia entre la imaginación y la percepción (Finke, 1979, 1980; Reeves, 1980).

Otros tipos de teorías sobre imagen que mantiene su similitud con la percepción son **las teorías de la conjunción o matriz celular de Hebb** (1968) y **las teorías de las redes neuronales de Trehub** (1977). En la primera, una imagen se forma cuando algunos de los mecanismos neurológicos que se activan durante la percepción son activados sin el correspondiente estímulo sensorial. Por su parte, la segunda teoría basa la formación de la imagen en descripciones neuronales y la constitución de diferentes conjuntos de células mosaicos o redes neuronales.

Neisser (1972, 1978) por su parte, desarrolla **la teoría de la anticipación perceptiva**, donde señala que la imagen se generaría a través de información proporcional, pero no sería similar a la percepción, ya que ambos procesos no se confunden sistemáticamente, independientemente de que haya casos de interferencias. Este autor, liga la imagen a la atención, sosteniendo que en la imagen interactúan componentes perceptivos y semánticos, a través del proceso de la atención.

Existe otro grupo de teorías provenientes del campo asociacionista, las cuales defienden que la información que contienen las imágenes provienen de la percepción, sin el trámite de transformación a través de la memoria semántica (Paivio, 1986; Bugelski, 1970). Para Paivio, las imágenes son trazos perceptivos de memoria y su naturaleza perceptiva juega un importante papel en las decisiones que toman los individuos a la hora de resolver problemas.

Vistas las diferentes teorías psicológicas que muestran la relación que existe entre imagen y percepción no deben quedar dudas sobre su interrelación. Así, como tampoco, se debe olvidar que son dos procesos mentales diferentes (de percibir y de evocar la imagen). Cuando un objeto es desconocido para el individuo, la percepción de éste facilita su conocimiento y almacenamiento en la memoria, posteriormente puede ser evocado a través de las imágenes. En cambio, cuando un objeto, ya es conocido para el sujeto y éste presenta algunas modificaciones, sus imágenes anteriores pueden ayudar a una mejor percepción y con ello a la generación de nuevas imágenes. Estas imágenes serán manifestadas al exterior a través de las respuestas, las actitudes, las acciones y reacciones del individuo. Cabe resaltar, que en esta investigación, cuando se indique la percepción que se tiene de un destino se está señalando su imagen.

La percepción que tienen los visitantes reales o potenciales acerca de un lugar llega a tener una gran repercusión sobre la viabilidad de una región, un estado, un área o un país como destino turístico. Es decir, lo que piensan acerca de las características naturales, la gente y los beneficios que les ofrecería un destino son factores que influyen en la construcción de imágenes, las cuales en cualquier momento, pueden afectar positiva o negativamente el desarrollo del turismo en el mismo (Hunt, 1974), ya que inciden de forma poderosa en el comportamiento del turista, como bien, lo señala Pearce (1982) al afirmar que éstas impregnan toda la experiencia de consumo antes de la compra, es decir, el consumo indirecto puede tener lugar a través de las imágenes.

Por su parte, Calatone *et al.* (1989) señalan que es importante conocer la percepción que tienen los turistas, acerca del lugar, ya que ésta ayuda a establecer los objetivos apropiados del mercado, la promoción turística y la adecuada estrategia de posicionamiento. Por ese motivo, cada año, ciudades, países, empresas turísticas invierten millones de euros en “imagen”, lo cual es favorable para atraer la atención de los viajeros, así como también para aumentar los niveles de satisfacción de éstos, respecto a la experiencia turística (Chon, 1992).

El proceso de percepción, como se mencionó con anterioridad, ocurre en tres momentos: el primero, de carácter sensorial; el segundo, de carácter selectivo y el tercero, de carácter interpretativo, en el cual se da significado al objeto percibido. Esta interpretación dependerá de la interacción de los estímulos y de quien los percibe, ya que sus características personales condicionarán su capacidad perceptiva, es decir, sus habilidades sensoriales, amplitud de conocimientos y preconcepciones que esos turistas posean.

Sobre el turista actúan una gran variedad de estímulos: precios, necesidades, deseos, impactos publicitarios, opiniones de amigos o familiares, entre otros. Elegir un destino parece algo sencillo, sin embargo es un proceso algo complejo y complicado que depende de sus situaciones y deseos, así como también, de la intervención de elementos de los cuales el turista no está consciente, pero que van conformando en su mente imágenes de esos destinos turísticos que le gustaría visitar.

Visto lo anterior, se despierta en la mente de los turistas la percepción de una imagen de los destinos, la cual puede ser negativa o positiva (Chen y Kerstetter, 1999) e influirá de igual forma al hacer la selección del lugar a visitar, ya que ellas representan la realidad antes de que el turista haga su decisión final acerca del destino de viaje (Milman y Pizan, 1995; Willits, Bealer y Timbers, 1990). Por ello, para una respuesta favorable de los turistas, las imágenes percibidas deben ser las imágenes por ellos deseadas, puesto que, solamente cuando el peso de la imagen positiva excede el de la imagen negativa, el viajero potencial, haría la elección y decisión del destino (McLellan y Foushee, 1983). Por tal motivo, los destinos deben esforzarse por intentar que el turista, perciba esa imagen deseada, dado que no importa tanto lo que los lugares son objetivamente, sino como éstos son percibidos subjetivamente por ellos, por lo tanto, al elegir un destino, las personas se guiarán por sus imágenes, expectativas y actitudes, independientemente de que éstas sean correctas o no.

Milman y Pizan (1995) señalan que algunos estudios empíricos realizados concluían que la percepción de la imagen de un des-

tino puede variar entre diferentes segmentos de mercados. Este hecho posibilita la idea de que un mismo destino puede ser percibido de forma diferente y, que conociendo esas distintas imágenes, el lugar puede ser promocionado y desarrollado en función de aquellos segmentos que tienen percepciones favorables, en el cual los turistas poseen características que son de interés para el destino y que pudieran garantizar un desarrollo sostenido de la actividad turística sin perjuicios para el estado, área o país.

3. La Naturaleza Perceptiva del Turista

El turista como cualquier consumidor está expuesto cada día a una gran cantidad de estímulos de todo tipo, comerciales y no comerciales, a los cuales él no puede responder, dado que su sistema perceptivo no posee la propiedad de percibirlos todos a la vez, por lo que sin ningún esfuerzo, las personas desarrollan hábitos para percibir solamente aquello que es de su interés y, consciente o inconscientemente, seleccionan los estímulos a percibir.

De lo anterior se desprende que, el turista sólo captará aquellos estímulos que son de su interés (exposición selectiva), luego los interpretará (interpretación selectiva) de acuerdo con sus creencias, experiencias, sus estados psicológicos en un momento determinado y manifestará sus preferencias por algunos de ellos.

En la percepción de los destinos turísticos, el viajero selecciona aquellos estímulos que están directamente vinculados con los destinos de su interés, generando algunas inquietudes en él, como puede ser la búsqueda de mayor información sobre los mismos, incrementándose su deseo por conocerlos o, por el contrario, declinando tal deseo. Este proceso que desarrolla el turista, ocurre por el procedimiento de categorización perceptiva (Duncan, 1984), en el cual las personas clasifican los destinos, en este caso, en función de su parecido o su diferencia, haciendo uso de una serie de atributos percibidos y de sus juicios sobre ellos, por lo que el turista llega a valorar tanto aspectos cognitivos como afectivos para establecer tal similitud o diferencia.

La categorización puede producirse de una vez, pero está sujeta a una secuencia de cuatro pasos: categorización primaria, búsqueda clasificadora, confirmación y cierre de la confirmación (Burner, 1964). En el último paso, el turista cierra su sistema perceptivo, reduciendo la apertura a nueva información que descarte la clasificación hecha, salvo que surja alguna fuertemente discordante con la percepción formada sobre el destino.

Este aspecto, descrito, es muy importante en el caso de las imágenes de destino percibidas, ya que cuando éstas se establecen en la mente del turista tienden a tener considerable estabilidad en el tiempo (Crompton y Lamb, 1986) y sí se consigue con éstas un posicionamiento adecuado del destino, dentro de un segmento de mercado, es muy difícil que esa posición la ocupe otro destino en el corto o mediano plazo, si por el contrario éste es inadecuado, debe introducirse nueva información acerca de los destinos, de tal forma que pueda mejorar su posición, aunque la misma no se alcanzaría de prisa. Autores como Crompton (1979) y Varotsis (1998) señala que, en relación con la **estabilidad de la imagen**, pueden cambiarse los elementos que dieron origen a una imagen, empero esa imagen, inicialmente creada, continuará igual en la mente de los turistas por algún tiempo. Es por ello, que Fakeye y Crompton (1991) y Gartner y Hunt (1987) enfatizan que, una imagen percibida puede ser cambiada, pero la tarea suele ser difícil, costosa y requerirá de mucho tiempo.

De lo anterior se deduce que, los destinos deben preocuparse por lo que se dice de ellos en el ámbito internacional, ya que estas informaciones que suelen ser de corte general (sucesos, acontecimientos resaltantes), contribuyen a la formación de las primeras percepciones, acerca del país o destinos, que tendrán los turistas potenciales y si éstas son negativas, lo más probable es que no se sientan motivados a conocerlos, si por el contrario, son favorables será más fácil que ellos tengan el deseo de visitarlos.

4. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se realizó un estudio opinático sobre una muestra de 100 habitantes de la población de

Madrid, con edades comprendidas entre los 16 y 65 años. El mismo se ejecutó durante los meses de noviembre y diciembre del año 2007, para lo cual se aplicó un cuestionario donde se utilizaron preguntas abiertas para conocer la percepción de cada uno de los 6 países Latinoamericanos bajo estudio. Vale la pena destacar que todos los países ubicados en América Central con la excepción de Belice fueron agrupados en un solo bloque denominado Centroamérica, ya que se trata de pequeños países y que frecuentemente son asociados como si fueran uno, además todos cuentan con características climatológicas parecidas.

5. Desarrollo

5.1. Descripción de los Países

A continuación se señalarán las diferentes opiniones dadas por los españoles sobre los países considerados en el estudio, las mismas hacen referencia a aspectos tales como factores de atracción, destinos más visitados, factores que frenan su demanda y quejas más comunes presentadas por los turistas una vez que han visitado estos países. Seguidamente se describirán cada uno de estos elementos para los diferentes países considerados.

5.1.1. República Dominicana

a. Factores de atracción

Existe consenso en señalar que el factor de atracción más importante en República Dominicana es la playa. Otros factores nombrados, pero en menor importancia, son: un sitio para el descanso (8,1%) y los precios económicos (8,1%), (Cuadro 1).

b. Destinos preferidos

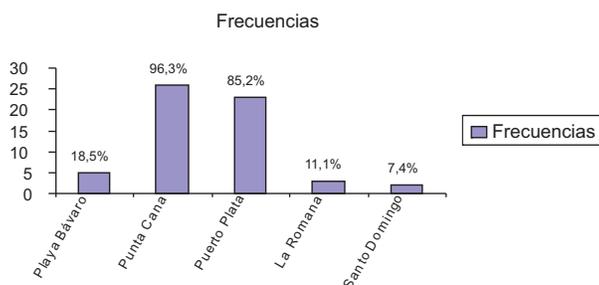
Los destinos más solicitados en República Dominicana son Punta Cana (96,3%) y Puerto Plata (85,2%) (Gráfico 1). Las continuas ofertas, la excelente calidad hotelera, generada por la cuantiosa inversión española en estos destinos, así como su promoción a través de diferentes tour operadores constituyen los principales motivos para ser los preferidos.

Cuadro 1. Factores de Atracción de República Dominicana

Factor	Importancia del factor / el total de respuestas	Porcentaje/ Total casos
Playas	73,00	100,00
Las mujeres	5,40	7,40
Descanso	8,10	11,10
Los hoteles	5,40	7,40
Precios económicos	8,10	11,10
Total	100,00	137,00

Fuente: Los Autores (2007).

Gráfico 1. Destinos Preferidos en República Dominicana

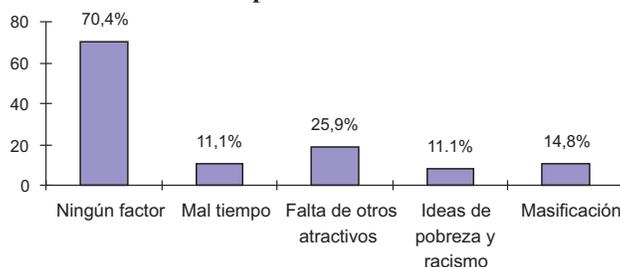


Fuente: Los Autores (2007).

c. Factores que frenan la demanda

Existe una mayoría (70,4%) que considera que no existen factores que frenen la demanda hacia este país, pero sin embargo, un grupo de la muestra (25,9%) indicó que la *falta de otros atractivos turísticos* en República Dominicana puede constituir un obstáculo para que algunos turistas no se desplacen hasta allí y busquen destinos alternativos de playas, pero con otras atracciones (Gráfico 2). De igual forma, esta pregunta permite evidenciar algunos prejuicios hacia el país, que en lo que respecta a República Dominicana tienen que ver con la idea de pobreza y de ciertas ideas racistas hacia sus habitantes (14,8%).

Gráfico 2. Factores que Frenan la Demanda hacia República Dominicana



Fuente: Los Autores (2007).

d. Quejas más comunes de los turistas una vez que han visitado República Dominicana

Es importante conocer lo que pudo causar alguna insatisfacción en el turista en su viaje o aquellas características del destino que consideran incongruentes con sus imágenes (inducidas u orgánicas). Este hecho, generará una reestructuración de la misma y, por tanto, una nueva imagen del país para el turista, la cual transmitirá a sus amigos y familiares y, también, a la agencia donde realizó la compra del viaje. Además, esta información es de interés para el país en cuestión, ya que podría utilizarla para desarrollar estrategias que permitan reducir el efecto negativo de la nueva imagen general o turística del país.

En el caso de República Dominicana, la mayoría (64,5%) considera que los turistas no tienen quejas sobre este destino, pero un 16% señala que lo que menos gusta es *la falta de otros atractivos turísticos*, aspecto, también, señalado como factor de rechazo (Cuadro 2), lo que podría conducir al mercado a estereotipar este país como un destino cuyo único atractivo es la *playa*.

5.1.2. Venezuela

a. Factores de atracción

Los encuestados indicaron que las *playas* (92,6%) son el mayor atractivo de Venezuela en el mercado español, además existen otros factores también considerados, pero en menor importancia,

Cuadro 2. Quejas más comunes por los turistas sobre República Dominicana

Quejas	Importancia del factor / total de respuestas	Porcentaje/ Total Casos
Ninguna	64,50	74,10
La pobreza	6,50	7,40
Falta de otros atractivos	16,00	18,50
Mal servicio en los hoteles	6,50	7,40
Mal sistema de comunicación	6,50	7,40
Total	100,00	114,80

Fuente: Los Autores (2007).

como son la *naturaleza* (22,2%) y ser un destino que ofrece *otras alternativas diferentes al Caribe* (18,5%). Cabe destacar, que en un estudio realizado a varias empresas relacionadas con el turismo, señalan que los turistas relacionan Caribe con playa y sol, pero en Venezuela, además de estos atractivos, se puede disfrutar de *naturaleza, aventuras y diferentes ambientes naturales y culturales* (Cuadro 3).

b. Destinos preferidos

En Venezuela, Isla de Margarita (85,2%) es el destino más conocido y preferido para los españoles, le siguen Caracas (22,2%) y Canaima (18,5%) (Gráfico 3). La preferencia hacia Isla de Margarita, se justifica por ser el destino más promocionado de Venezuela, tanto por el sector oficial como por el privado, descuidando otros destinos de incalculable valor turístico. Asimismo, es el más ofertado por los tour operadores.

c. Factores que frenan la demanda hacia Venezuela

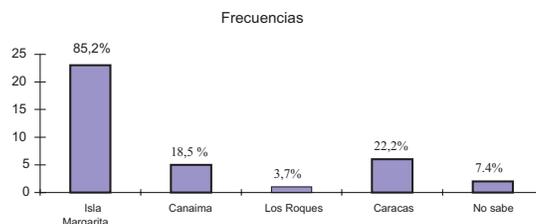
La muestra coincidió al señalar que existen una serie de factores que impiden que los turistas españoles demanden a Venezuela como destino turístico y, casi todos, fueron indicados en la misma proporción. El factor es un *país desconocido*, tanto para las turistas como para las empresas de viaje, junto al factor *falta de promoción por parte del país* obtuvieron igual porcentaje de respuestas, un 66,7%. Hecho parecido ocurrió con los factores *la existen-*

Cuadro 3. Factores de atracción hacia Venezuela

Factor	Importancia del factor / El total de respuestas	Porcentaje/ Total casos
Playas	55,60	92,60
Descanso	6,70	11,10
Cultura	4,40	7,40
Naturaleza	13,30	22,20
Destino que ofrece algo más que Caribe	11,10	18,50
No sabe	8,90	14,80
Total	100,00	166,70

Fuente: Los Autores (2007).

Gráfico 3. Destinos preferidos en Venezuela



Fuente: Los Autores (2007).

cia de inseguridad, mal clima político y la mala imagen de Venezuela en prensa, mismos que fueron señalados por un 51,9%, 55,6%, 48,1% respectivamente (Cuadro 4).

A través de los resultados se observa que Venezuela es un destino desconocido turísticamente hablando, sin embargo la información generada en los distintos medios de comunicación en España, sobre los diferentes hechos políticos ocurridos en los últimos cinco años en este país, han repercutido significativamente en la creación de prejuicios de ser un país inseguro y de una imagen negativa hacia el mismo, condición que sumada a su desconoci-

Cuadro 4. Factores que frenan la demanda hacia Venezuela

Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/casos
Es un país desconocido tanto para los turistas como por empresas.	22,00	66,70
Falta de promoción por parte del país.	22,00	66,70
La existencia de inseguridad.	17,10	51,90
Existencia de mal clima político.	18,30	55,60
Mala imagen de Venezuela en prensa.	15,90	48,10
Es un destino caro	4,90	14,80
Total	100,00	303,70

Fuente: Los Autores (2007).

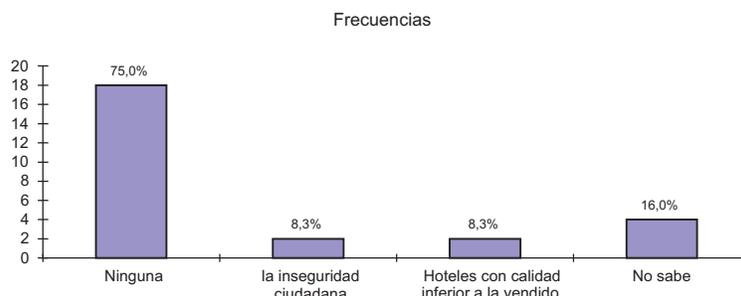
miento, han conducido a una notable disminución de la demanda española, que en el año 2000 sólo fue de 15.000 turistas.

d. Quejas más comunes de los turistas que han visitado Venezuela

La muestra manifestó con un 75% de las respuestas que por lo general no se presentan quejas del destino, una vez que se ha realizado el viaje, un 16% indicó que no tenía ningún conocimiento al respecto y las otras quejas presentadas, se refieren a la *inseguridad ciudadana* y a la *calidad de los hoteles* con un 8,3% cada una (Gráfico 4).

Como puede observarse son muy pocas las quejas que muestran las personas que visitan Venezuela, aunque un grupo manifiesta la inseguridad ciudadana, queja coincidente con uno de los factores que frenan la demanda. Sin embargo, en el mercado español son muchos los factores de rechazo y la imagen desfavorable de Venezuela, sobre todo, en aquellos turistas que aún no han realizado su primera visita.

Gráfico 4. Distribución de las quejas más frecuentes hacia Venezuela



Fuente: Los Autores (2007).

5.1.3. México

México resultó ser uno de los tres países latinoamericanos más demandados por los españoles, según las respuestas dadas por la muestra, pero en este apartado se tratará de conocer acerca de esos factores por los cuales los españoles lo eligen o aquellos por los que es rechazado, así como sus destinos preferidos y las quejas que surgen después de visitarlo. A continuación se señala cada uno de estos aspectos.

a. Factores de atracción

En México existen muchos factores que atraen a los turistas españoles, pero de todos, resaltan dos por su notoriedad, la *cultura* (Azteca, Maya y la del país, en general) (96,3%), y las *playas* (81,5%). Asimismo, pero en menor grado que los anteriores, fueron indicados los siguientes: un *destino completo* (37,0%), su *historia* (33,3%), la *variedad de paisajes* (29,6%) (Cuadro 5).

b. Destinos preferidos

Varios destinos fueron indicados, resaltando con el mayor índice de respuestas Cancún (96,3%) y La Ribera Maya (92,6%). Los entrevistados manifestaron que eran los más solicitados de todos por los turistas españoles. Luego se señalan México D.F. (48,1%), Mérida (25,9%), las Ciudades Coloniales (Guadalajara, Zacatecas y Guanajuato) (22,2%) y Oaxaca (18,5%) entre los más preferidos (Cuadro 6).

Cuadro 5. Factores de atracción de México

Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
La cultura Azteca y Maya y la de todo el país	29,50	96,30
Es un destino completo con mucho que ver	11,40	37,00
La playa	25,00	81,50
Buen clima y buen tiempo	4,50	14,80
La historia del país	10,20	33,30
El idioma	5,70	18,50
La gente	4,50	14,80
La variedad de paisajes	9,10	29,60
Total	100,00	325,90

Fuente: Los Autores (2007).

La demanda española hacia estos destinos, según los entrevistados, obedece a varios motivos, donde destacan: la inversión hecha por México para promocionar Cancún y Ribera Maya como destinos capaces de combinar *cultura, diversión y descanso* y la inversión española en algunos complejos hoteleros en la zona lo que permite que grupos empresariales (transporte, hoteles, tour operadores y empresas minoristas de viajes) realicen un esfuerzo promocional adicional en los mismos, favoreciendo su conocimiento y demanda en el mercado español.

c. Factores que frenan la demanda hacia México

Según las empresas minoristas de viajes en Madrid los factores que frenan, de forma más significativa, la demanda hacia México son los siguientes:

- a. La *inseguridad y delincuencia* (44,4%).
- b. La *inseguridad* en México D.F. (33,3%).
- c. Destino *caro* (33,3%).

Cuadro 6. Destinos preferidos en México

Destinos	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Rivera Maya	28,40	92,60
Cancún	29,50	96,30
Ciudades coloniales del interior	6,80	22,20
México D.F.	14,80	48,10
Mérida	5,90	25,90
Guadalajara	3,40	11,10
Oaxaca	5,70	18,50
Chiapas	3,40	11,10
Total	100,00	325,90

Fuente: Los Autores (2007).

Por otra parte, el 33,3% de la muestra señala que no existe nada en especial que frena la demanda hacia México. Vale la pena resaltar que el 11,1 % señaló el factor *destinos alternativos a mejor precio*, lo que indica que existen destinos tan atractivos como éste, a los cuales pueden optar los turistas, pero a un precio menor, pero sin embargo, señalaron que quizás las *playas y condiciones hoteleras* pueden ser sustituidas por otros, pero la *cultura* (Maya y Azteca) es un atractivo único que no posee otro destino (Cuadro 7).

d. Quejas más comunes de los turistas que visitan México

El 63,0% de los entrevistados consideraron que no existen quejas hacia este país, pero hay algunas, que sin ser muy alta la votación recibida, no dejan de tener importancia, ya que están directamente vinculadas con algún destino turístico, como es el caso de Cancún. Los turistas manifiestan quejas respecto al estado de este destino, tales como la *masificación* (22,2%), las *playas feas* (25,9%) y el hecho de que se encuentra *muy americanizado* (22,2%). Por otra parte, la *inseguridad* en general también suele ser una queja constante, aunque su índice de respuesta no es alto (14,8%) (Cuadro 8).

Cuadro 7. Factores que frenan la demanda hacia México

Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Inseguridad y delincuencia	28,60	44,40
Destino caro	16,70	25,90
Inseguridad en México D.F.	21,40	33,30
Destinos alternativos a mejor precio	7,10	11,10
La pobreza	4,80	7,40
Nada	21,40	33,30
Total	100,00	155,60

Fuente: Los Autores (2007).

Cuadro 8. Quejas más comunes de los turistas que visitan México

Quejas	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Masificación en Cancún	13,30	22,20
Playas feas y malas en Cancún	15,60	25,90
Los servicios en hoteles	6,70	11,10
Inseguridad	8,90	14,80
Es caro en el interior del país	4,40	7,40
Cancún muy americanizado	13,30	22,20
Ninguna	37,80	63,00
Total	100,00	166,70

Fuente: Los Autores (2007).

5.1.4. Cuba

Según las respuestas de los entrevistados, Cuba es el país latinoamericano más demandado por los españoles. Son diferentes los factores que contribuyen a este hecho, pero también existen algu-

nos por los cuales los turistas españoles no lo visitarían. Éstos y otros aspectos se indican en los apartados siguientes.

a. Factores de atracción

La mayoría de las personas entrevistadas manifestaron que Cuba es uno de los destinos que más gusta y señalaron que existen muchos factores que atraen de forma significativa, dentro de los cuales resaltan los siguientes: *las playas* (70,4%); la curiosidad por conocer la *forma de vida del cubano* (70%); *la gente* (59,3%), la cual es considerada como hospitalaria y muy alegre; la *búsqueda de sexo* (40,7,%) y, hasta el propio, Fidel Castro (29,6%) y el *sistema político* (22,2%) imperante, resultan atractivos para visitar la isla caribeña, además de muchos otros (Cuadro 9).

Cuadro 9. Factores de atracción de Cuba

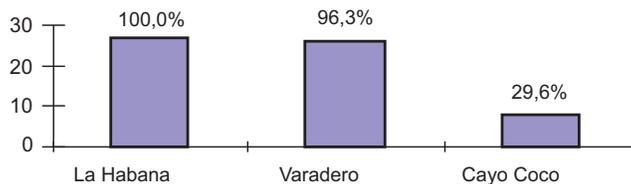
Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Las playas	18,40	70,40
Fidel	7,80	29,60
Curiosidad por la forma de vida	18,40	70,40
La gente	15,50	59,30
El sistema político imperante	5,80	22,20
Sol y playa	4,90	18,50
La diversión	3,90	14,80
Buena imagen en prensa	1,90	7,40
Es un destino económico	2,90	11,10
Su afinidad con España	3,90	14,80
La Habana es una ciudad bohemía	5,80	22,20
La búsqueda de sexo	10,70	40,70
Total	100,00	381,50

Fuente: Los Autores (2007).

b. Destinos preferidos

Según lo indicado por los turistas, estos tienen una alta preferencia por dos destinos en Cuba, la Habana (100%) y Varadero (96,3%). La Habana, surge como uno de los atractivos principales de Cuba por la vida bohemia que se percibe en su interior. Otro destino demandado es Cayo Coco (Gráfico 5).

Gráfico 5. Destinos preferidos en Cuba
Frecuencias



Fuente: Los Autores (2007).

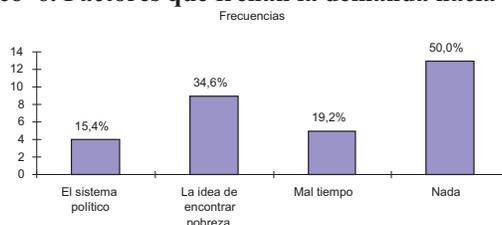
c. Factores que frenan la demanda hacia Cuba

El 50% de los entrevistados consideran que nada frena la demanda hacia Cuba, sin embargo algunos (34,6%) señalaron que la idea de encontrar *pobreza* en este país, es uno de los factores que más desmotivación genera a la hora de viajar (Gráfico 6). Cabe resaltar, que el factor *sistema político y Fidel inmerso en él*, surge como un atributo que frena la demanda (15,4%), pero también fue señalado como un motivo de atracción por un grupo de los entrevistados (51, 8%), la diferencia en los porcentajes evidencia que éste es más una atracción que un factor de rechazo.

d. Quejas más comunes de los turistas que visitan Cuba

El 44% de la muestra indicó, que los que visitan este país no presentan ninguna queja con relación al mismo, pero un 33,3%, sin embargo considera que la mayor queja es la *pobreza* del país, y si se le agrega el 14,8% que señala que lo que menos gusta es la *gente pidiendo en la calle*, puede considerarse como un aspecto que genera insatisfacción en los turistas que la visitan. Otros motivos de quejas son los *hoteles propios*, la *parsimonia del cubano* y la *inseguridad*, pero todos éstos son menos relevantes que la pobreza (Cuadro 10).

Gráfico 6. Factores que frenan la demanda hacia Cuba



Fuente: Los Autores (2007).

Cuadro 10. Quejas más comunes de los turistas que visitan Cuba

Factores	Importancia del factor/ total de respuestas	%total respuestas/ casos
La pobreza general del país	29,00	33,30
La gente en la calle pidiendo	12,90	14,80
Falta de profesionalidad y parsimonia	3,20	3,70
Los hoteles propios no son buenos	12,90	14,80
La Inseguridad	3,20	3,70
Ninguna	38,70	44,40
Total	100,00	114,80

Fuente: Los Autores (2007).

5.1.5. Brasil

A continuación se muestran los resultados de las opiniones dadas por los turistas sobre Brasil como destino turístico.

a. Factores de atracción

Para los turistas, los atractivos más resaltantes que mueven la demanda hacia Brasil son los siguientes:

a.1. Los *carnavales* (61,5%), los entrevistados señalaron que siempre se ha asociado este país con la fiesta y es, desde hace mucho tiempo, el motivo principal de visita para los españoles.

a.2. La *naturaleza* (50,0%): en los últimos 10 años donde la protección del medio ambiente ha tomado considerable importancia, Brasil surge como un país que brinda diferentes opciones para observar la naturaleza y convivir con ella, aspecto muy importante para una demanda ecologista (ecoturismo) cada vez más creciente en España y todo Europa.

a.3. La idea de ser un país *divertido* (42,3%), los entrevistados indicaron que Brasil es visto como un país de fiesta y alegría, consideran que esto puede deberse a sus carnavales y a las fiestas que se forman alrededor del fútbol en toda parte del mundo donde sus equipos juegan.

a.4. Las *playas* (34,6%): señalaron que este país posee hermosas playas disponibles durante casi todo el año, además se sugieren otros factores, como la *belleza del país* y su *gente* (Cuadro 11).

Cuadro 11. Factores de atracción hacia Brasil

Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Los carnavales	26,70	61,50
La naturaleza	21,70	50,00
La playa	15,00	34,60
La idea de país divertido	18,30	42,30
La belleza del país	6,70	15,40
Las mujeres	5,00	11,50
La gente	6,70	15,40
Total	100,00	230,80

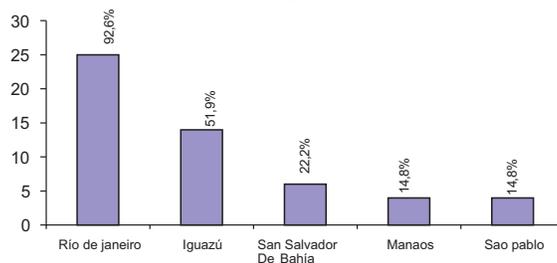
Fuente: Los Autores (2007).

b. Destinos Preferidos

Casi todos los entrevistados (92,6%) coinciden en señalar a Río de Janeiro como el destino preferido de Brasil, pero además indicaron otros que están surgiendo como nuevas alternativas en el mercado español, éstos son Iguazú (51,9%), Salvador de Bahía (22,2%), Manaus (14,8%) y Sao Paulo (14,8%) (Gráfico 7.11). Río

de Janeiro es mundialmente famoso por sus carnavales y sobre él se ha desarrollado mucha promoción por parte del país, pero ahora se hace énfasis en destinos como Salvador de Bahía por sus playas; Manaus e Iguazú por su naturaleza, el primero ubicado en el Amazonas, mostrando así las diferentes opciones turísticas que puede encontrar el turista.

Gráfico 7. Destinos preferidos en Brasil



Fuente: Los Autores (2007).

c. Factores que frenan la demanda

De acuerdo con lo señalado por los entrevistados, existen tres factores que resaltan sobre los otros, como los motivos más importantes que señalan para no ir a Brasil, éstos son: *delincuencia* (60,9%), *inseguridad* (52,2%) y los *precios altos* (34,8%). Como se observa, los factores *inseguridad* y *delincuencia* suman más del 100%, por tanto, puede decirse que todos los entrevistados señalaron al menos uno de ellos, lo que pone en evidencia un aspecto negativo de Brasil. Existen otros como: la *distancia*, el *desconocimiento* y *falta de mayoristas* que lo promocionen (17,4%; 8,7% y 8,7% respectivamente) (Cuadro 12).

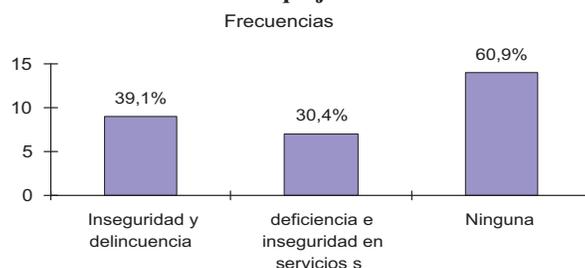
d. Quejas más comunes de los turistas que visitan Brasil

La mayoría de los entrevistados (60,9%) indicaron que los turistas al regresar de este país no manifiestan ninguna queja, pero otros señalaron dos quejas como las más significativas que se hacen sobre Brasil, la *inseguridad* y *delincuencia* (39,1%) y las *deficiencias e inseguridad en los servicios públicos* (30,4%) (Gráfico 8). La delincuencia aparece como queja de los turistas que visitan Brasil y, tam-

Cuadro 12. Factores que frenan la demanda hacia Brasil

Factores	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Desconocimiento	4,40	8,70
Delincuencia	31,10	60,90
Inseguridad	26,70	52,20
Precios altos	17,80	34,80
Está lejos	8,90	17,40
Falta de mayoristas que lo promocionen	4,40	8,70
No sabe	6,70	13,00
Total	100,00	195,70

Gráfico 8. Distribución de las quejas más frecuentes hacia Brasil



Fuente: Los Autores (2007).

bién, como un factor que frena la demanda, lo que hace pensar que esto podría generar cierto prejuicio hacia el mismo.

5.1.6. Centroamérica

El último de los lugares estudiados es Centroamérica. Al igual que en los otros países se conocieron las respuestas dadas por la muestra sobre distintos aspectos turísticos. En los puntos siguientes se recogen los datos suministrados sobre los mismos.

a. Factores de atracción

De acuerdo con las respuestas suministradas por los turistas entrevistados, el 96,3% considera que la *naturaleza* es el atractivo más destacado de este conjunto de país para los españoles. Le sigue,

en orden de importancia, la *cultura Maya* con un 63,0%, *las ciudades aún poco desarrolladas* (40,7%) y los *parques naturales* (29,6%). Si se suman los porcentajes de la naturaleza y éste último atractivo, se evidencia que es un destino que se percibe como **para ver y disfrutar de la naturaleza** (Cuadro 13). Los entrevistados señalaron que Centroamérica es demandado mayoritariamente por personas que gustan conocer y vivir en contacto con la naturaleza.

Cuadro 13. Factores de atracción de Centroamérica

Factores	Importancia del factor/ total de respuestas	%total respuestas/ casos
La naturaleza	39,40	96,30
Los parques naturales	12,10	29,60
La cultura Maya	25,80	63,00
Ciudades poco desarrolladas	16,70	40,70
La gente	1,50	3,70
Las playas	4,50	11,10
Total	100,00	244,40

Fuente: Los Autores (2007).

b. Destinos preferidos en Centroamérica

Sólo dos destinos fueron señalados en Centroamérica, como los más demandados o visitados por los españoles, éstos son: Costa Rica (100%) y Guatemala (37%) (Cuadro 14). La mayoría de los entrevistados indicaron que Costa Rica es el destino de naturaleza más solicitado y que en Guatemala la atracción descansa sobre las ruinas Mayas y lo rural de sus poblaciones, sin embargo, mencionaron que ésta ha sido una zona muy maltratada por los desastres naturales, por lo que existe cierto temor de visitarlo.

c. Factores que frenan la demanda

Los entrevistados consideran que uno de los factores más negativos sobre la demanda hacia Centroamérica es *el precio* (66,7%), lo identifican como un destino caro. Otro de los obstáculos y que quizás actúa en conjunto con el anterior, es la falta de

Cuadro 14. Destinos preferidos en Centroamérica

Destinos	Importancia del factor / total de respuestas	%total respuestas/ casos
Costa Rica	73,00	100,00
Guatemala	27,00	37,00
Total	100,00	137,00

Fuente: Los Autores (2007).

vuelos *charter* (37,5%) ya que obliga a utilizar las líneas comerciales, cuyos precios son elevados, y, por tanto, encarecen el destino. Además de los dos anteriores, también se indicaron la *falta de promoción* (20,8%), *pocas ofertas* (16,7%) y *precios altos en su interior* (16,7%) (Cuadro 15).

Cuadro 15. Factores que frenan la demanda hacia Centroamérica

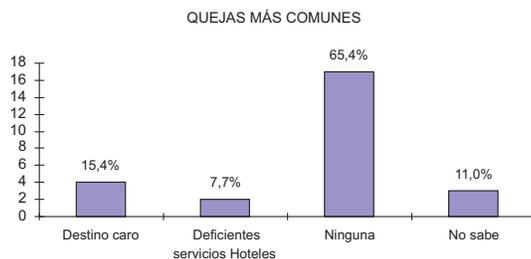
Factores	Importancia del factor/ total de respuestas	%total respuestas/ casos
Destino caro	40,0	66,7
Falta de vuelos charter	22,5	37,5
Falta de promoción	12,5	20,8
Pocas ofertas	10,0	16,7
Destino caro interior	10,0	16,7
Deficientes servicios en Hoteles	5,0	8,3
Total	100,0	166,7

Fuente: Los Autores (2007).

d. Quejas más comunes de los turistas que visitan Centroamérica

El 65% de los entrevistados manifestaron que la mayoría no tiene queja de su viaje, apenas un 15,4% señaló que lo consideraban un *destino caro* y un 7,7% manifestaban insatisfacción con *el servicio hotelero* (Gráfico 9). Por lo recogido en las quejas y en los factores que frenan la demanda, el precio es realmente significativo, lo que etiqueta a Centroamérica como destino caro.

Gráfico 9. Distribución de quejas más comunes sobre Centroamérica



Fuente: Los Autores (2005).

Conclusión

- Sobre el turista actúan una gran variedad de estímulos: precios, necesidades, deseos, impactos publicitarios, opiniones de amigos o familiares, entre otros. Elegir un destino parece algo sencillo, sin embargo, es un proceso algo complejo y complicado que depende de sus situaciones y deseos, así como también, de la intervención de elementos de los cuales el turista no está consciente, pero que van conformando en su mente imágenes de esos destinos turísticos que le gustaría visitar.
- En la formación de la imagen turística, es muy importante lo que se dice sobre los destinos, ya que de esa manera los individuos irán formando sus valoraciones y podrán diferenciar ese destino al relacionarlo con otros, pero existen límites finitos en la capacidad de los turistas para asimilar información relacionada con un largo número de alternativas desde donde ellos pueden elegir, por lo que sólo consideraran aquella información que sea congruente con sus imágenes mentales, ellos se guiarán entonces por estas percepciones para facilitar el esfuerzo de elección, el destino más conocido y mejor valorado aparecerá con mayor rapidez en la mente del turista y será el elegido.
- A través de esta investigación se pudo evidenciar como el proceso de categorización se da en los diversos destinos y

se asocia cada uno de ellos con un atributo que lo diferencia, es así como:

- República Dominicana es percibida como un destino para la Playa y descanso, además de económico.
 - Cuba destaca por lo alegre de su gente y el sexo.
 - Centroamérica como un destino de naturaleza.
 - México resalta por la cultura Azteca y Maya.
 - Brasil es considerado divertido.
 - Venezuela como un destino de playa, pero con muchas desventajas con respecto a los otros países.
- Finalmente se puede decir que las percepciones se derivan tanto de la información negativa como positiva que se generan de estos lugares en el mercado español o por su experiencia con el destino de viaje.

Referencias Bibliográficas

- AHN, W. y MEDIN, D.L. (1992). *A two- stage model of category construction*, *Cognitive Sciences*, Vol. 16, pp. 81-121.
- ALLPORT, A. (1989). *Visual attention*, En M. I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science*, Cambridge, MA. MIT Press.
- BETHELL-FOX, Ch.E. y SHEPARD, R.N. (1988). *Mental rotation: Effects of stimulus complexity and familiarity*, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, nº. 14, pp. 12-23.
- BUNGE, M. (1980). *El problema mente-cerebro*, Editorial Tecnos, Madrid.
- BRUCE, G.E. (1997). *Sensación y percepción*, Editorial Debate, España.
- BUGELSKI, B.R. (1970). *Words and thing and images*, *American Psychology*, Vol. 25, pp. 1002-1012.
- BURNER, J.S. (1964). *The course of cognitive growth*, *American Psychology*, Vol. 19, pp. 1-15.
- CALATONE, R., et al, (1989). *Multidimensional tourism positioning using correspondence analysis*, *Journal of Travel Research*, Fall, pp. 25-32.

RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen; MUÑOZ, José

- CHEN, Po-Ju y KRESTETTER, D. (1999). *International students' image of rural Pennsylvania as a travel destination*, *Journal of Travel Research*, Vol. 37, Winter, pp. 256-266.
- CHON, K. (1992). *The role of destination image in tourism: An extension*, *Revue de Tourisme*, nº.1, pp. 2-7.
- COHEN, J. (1977). *Sensación y percepción visual*. Editorial Trilla, México.
- COSTA, J. (1992). *La imagen pública: Una ingeniería social*, Editorial Fundesco, Madrid.
- CROMPTON, J.L. y LAMB, C.W. (1986). *Marketing government and social services*, Jhon Wiley, New York.
- CROMPTON, W. (1979b). *Motivations for pleasure vacation*, *Annals of Tourism Research*, Vol. 6, pp. 408-424.
- DUNCAN, J. (1984). *Selective attention and the organization of visual information*, *Journal of Experimental Psychology: General*, nº. 113, pp. 501-517.
- FAKEYE, P. y CROMPTON, J. (1991). *Image differences between prospective, first-time, and repeat visitors to the Lower Rio Grande Valley*, *Journal of Travel Research*, Vol. 30, nº. 2, pp. 10-16.
- FARAH, M.J. (1984). *The neurological basic of mental imagery: A componential analysis*, *Cognition*, Vol. 18, pp.243-261.
- FARREL, B. (1984). *Attention in the processing of complex visual displays: Detenting features and their combination*, *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, Vol. 10, pp. 40- 64.
- FINKE, R. (1979). *The functional equivalence of mental images and errors of movement*, *Cognitive Psychology*, Vol. 11, pp. 235-264.
- FINKE, R. (1985). *Theories relating mental imagery to perception*, *Psychology Bulletin*, Vol. 98, pp. 236-259.
- FINKE, R.A. y SHEPARD, R.N. (1986). *Visual function of mental imagery*. En K. P. Boff, I. Kaufman y J. Thomas (Eds.): *Handbook of perception and performance*, Vol. 7 (Cognitive processes on performance), New York, Wiley.
- GARTNER, W. y HUNT, J.D. (1987). *An analysis of state image change over a twelve- year period (1971-1983)*, *Journal of Travel Research*, nº. 16, Fall, pp.

- HEBB, D.O. (1968). *Concerning imagery*, Psychology Review, Vol. 75, pp. 466-474.
- HUNT, J. (1974). *Imagen as a factor in tourism development*, Journal of Travel Research, Vol. 13, pp. 1-7.
- JONES, E.E. (1990). *Interpersonal perception*, Ediciones Fridman, New York.
- KOSSLYN, S.N. (1987). *Seeing and imaging in the cerebral hemispheres: Computational approach*, Psychology Review, Vol. 94, pp. 148-175.
- KOSSLYN, S.N. (1990). *Resolving the imagery debate a cognitive neuroscience perspective*, Third European Workshop on imagery and Cognition, 15-18 de August, University of Aberdeen, Scotland.
- LAURIA, A.R. (1983). *Las funciones psíquicas superiores y su organización*, Editorial Fontanella, Barcelona.
- LILLO J., J. (1993). *Psicología de la percepción*, Editorial Debate, Madrid.
- McLELLAN, R. W. y FOUSHEE, K.D. (1983). *Negative images of the United States as expressed by tour operators from other countries*, Journal of Travel Research, Vol. 22, Summer, pp. 2-5.
- MILMAN, A. y PIZAN, A. (1995). *The role of awareness and familiarity with a destination: The Central Florida case*, Journal of Travel Research, Vol.33. nº. 3, pp. 21-27.
- NEISSER, U. (1972). *Changing conceptions of imagery*. En P.W. Sheehan (Ed.), *The function and nature of imagery*, New York, Academic Press.
- _____ (1978). *Anticipation, images and introspections*, Cognition, Vol. 6, pp. 169-174.
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart & Winston.
- _____ (1986). *Mental representation. A dual coding approach*, Clarendon Press, Oxford.
- PEARCE, P.L. (1982). *Perceived changes in holidays destination*, Annals of tourism Research, Vol. 9, pp. 145-164.
- PÉREZ, J.A. (1989). *Percepción y categorización del contexto social*. En A. Rodríguez y J. Seoane (Eds.), *Creencias, actitudes y valores*, Editorial Alhambra, Madrid.

RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen; MUÑOZ, José

- POSNER, M.L. (1967). *Characteristics of visual and kinesthetic codes*, Journal of Experimental Psychology, Vol. 75, pp.103-107.
- PUENTES, F.A. (1998). *Cognición y aprendizaje: Fundamentos psicológicos*, Editorial Pirámide, Madrid.
- REEVESS, A. (1981). *Visual imagery in backward masking*. Perception & Psychology, Vol. 28, PP. 118-124.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Teorías sobre la construcción del conocimiento*. En M. J. Rodrigo, et al, (Eds.). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Editorial Visor, Madrid.
- SHEPARD, R.N. (1981). *Psychophysical complementarity*. En M. Kubovy y J. R. Pomerantz (Eds.). *Perceptual Organization*, N. J. Erlbaum, Hillsdale, pp. 279-341.
- SHEPARD, R.N. y COOPER, L.A. (1982). *Mental images and their transformations*, Cambridge. MIT Press.
- TREHUB, A. (1977). *Neuronal models for cognitive processes: Networks for learning perception and imagination*, Journal of Theoretical Biology, Vol. 65, pp. 141-269.
- VAROTSIS, S.E. (1998). *Durabilite et flexibilité de l'image touristique*, 48th Congreso Mundial de Turismo, Publicaciones AISTE, Vol. 39. Marrakech (Marruecos).
- WILLITS, F.K.; BEALER, R.C. y TIMBERS, V.L. (1990). *Popular images of rurality: Data University Press*, New York, pp.315-334.



La hacienda pública venezolana y las reformas Cárdenas (1913-1922)

OLIVAR, José Alberto

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
josealbertoolivar@gmail.com

Resumen

Uno de los aspectos fundamentales que permitieron dar sustentabilidad al gobierno dictatorial del general Juan Vicente Gómez, lo constituyó la reforma de la hacienda pública introducida por uno de sus ministros más célebres, Román Cárdenas, a partir de 1913. Hasta entonces, el endeble Estado venezolano había venido subsistiendo económicamente de los ingresos generados por los derechos recaudados en las principales aduanas del país, sujetas al desorden y las corruptelas, además de los vaivenes propios de una economía agroexportadora. Gracias a las reformas de índole administrativo, fiscal y legal emprendidas en el lapso 1913-1922, se potenció por vez primera la capacidad de tributación interna de la República, permitiendo al régimen sobrellevar los efectos de la I^o Guerra Mundial y paralelamente afianzar la consolidación de un aparato político-militar, capaz de aplacar cualquier brote caudillista por medio del Ejército Nacional y las sinuosas carreteras construidas en ese entonces.

Palabras clave: Gomecismo, Román Cárdenas, Hacienda Pública, Reforma.

Venezuelan public treasury and the Cárdenas reforms (1913-1922)

Abstract

One of the fundamental aspects that gave viability to the dictatorial government of General Juan Vicente Gomez, was the public treasury reform introduced by one of its most famous ministers, Ro-

man Cardinal, in 1913. Until then, the weakened Venezuelan state had been subsisting economically on income generated from payments collected in the main customs offices of the country, subject to disorder and corruption, in addition to the ups and downs of an agro-exporting economy. Thanks to the reforms of an administrative, fiscal and legal nature undertaken from 1913 to 1922, the capacity for internal taxation was harnessed for the first time in the Republic, allowing the regime to bear the effects of World War I and strengthen the consolidation of a military-political apparatus, able to placate any outbreak by a local leader through the National Army and the winding highways constructed at that time.

Key words: Gomezism, Roman Cardenas, public treasury, reform.

Introducción

Uno de los primeros aspectos que ocupó la atención de los hombres que asumieron la conducción de la República desde 1811 fue el de asegurar el cabal desenvolvimiento de las finanzas públicas, permitiendo con ello regular sin mayores traumas las actividades de la nueva administración y ordenar efectivamente la marcha de la economía nacional. Sin embargo, el maremagnum de dificultades allanadas por la guerra, el bloqueo comercial, la escasez de circulante y la falta de crédito externo, hicieron añicos el cumplimiento de las obligaciones fiscales, terminando por dejar exhaustas las arcas del tesoro y con ello el destino de la República.

Aquel sombrío escenario resultaría ser el denominador común de los años subsiguientes, ya consolidada la Independencia. Restablecido el comercio exterior por medio de la suscripción de tratados con Inglaterra, Estados Unidos y otras naciones europeas, entre 1824 y 1827, la economía comenzó paulatinamente a estabilizarse, determinando una estrecha dependencia fiscal de los ingresos recabados en las principales aduanas del país. Cualquier declinación de la demanda o reducción de los precios en el mercado internacional, necesariamente había de incidir sobre la frágil economía agroexportadora venezolana, afectando no sólo a agricultores y comerciantes, sino al tesoro nacional.

El régimen tributario adoptado por los congresos dominados por la oligarquía criolla, se abstuvo de establecer contribuciones

directas sobre las actividades agropecuarias, manufactureras y comerciales de orden interno, pues esto menoscababa sus beneficios particulares. Por eso, mantuvieron en líneas generales el régimen impositivo heredado de la colonia que hacía hincapié en pechar al consumidor interno y sobre todo en gravar las operaciones mercantiles realizadas en las radas portuarias. Así transcurriría la dinámica fiscal entre cortos períodos de superávit y recurrentes déficit presupuestarios.

La iniciativa de Guzmán Blanco de crear en 1870 una Compañía de Crédito en alianza con la burguesía mercantil extranjera, contribuyó notablemente a regularizar los ingresos aduanales y ampliar la disponibilidad de crédito a favor del Estado. No obstante, continuaron las prácticas de favoritismo y apropiación indebida de los fondos públicos.

No será sino hasta 1913 a raíz de la designación de Román Cárdenas al frente del Ministerio de Hacienda, cuando comenzará a llevarse a cabo una radical reforma en la hacienda pública que tendrá como pilares fundamentales el fortalecimiento de las rentas internas y la reorganización de los mecanismos de fiscalización, creándose de esta manera un sólido aparato administrativo capaz de blindar a las finanzas públicas de las fluctuaciones de la renta aduanera.

1. Una ráfaga de luz dentro del gomecismo

Román Cárdenas fue una de esas *luces del gomecismo* que encauzaron el rumbo político del país por la senda del determinismo científico representado en la filosofía positiva enarbolada por August Comte. Coincidió con sus contemporáneos más reconocidos en el mundo de las letras, el derecho, la historia y la naciente sociología, la perentoria necesidad de ofrecer al nuevo estado de cosas que se inició a partir de 1908, con la caída del castrismo y el ascenso del general Juan Vicente Gómez, una base de sustentación no sólo teórico sino práctico para la reorganización del país, sobre la base de la paz pública y el trabajo regenerador.

El sobrio hombre montañés no se incorporó al carril positivista por mero aventurerismo político sino animado por la convic-

ción propia que le daba su formación académica y su experimentado conocimiento del medio, concluyendo entonces que la única forma de acabar con los viejos males heredados de la errática forma de pensar y actuar de quienes decían llamarse liberales sin haber asimilado en su totalidad aquellos postulados abstractos, era la correcta aplicación de la ciencia y sus métodos para garantizar el desarrollo de la sociedad.

Al referirse a aquel escenario de franco entumecimiento, Pino Iturrieta (2005:12) señala:

“Ante el fracaso de los ensayos anteriores –la economía en decadencia, sujeta la nación a los caudillos, menguado el influjo del liberalismo tradicional – valía la pena atarse al dictamen del positivismo”.

Cárdenas coincidía con el resto de la lumbrera que acobijó al régimen, en su rechazo a las antiguas prácticas y procedimientos y se inscribió en el ideal preconizado desde entonces, de que la sociedad llevada por los hombres de ciencias, podían conducir por la vía evolucionista a un estado de armonía del todo social.

De acuerdo con los postulados del positivismo comtiano, expuesto en la ley de los tres estados, los estudiosos de la realidad venezolana de principios del siglo XX coincidieron en precisar que para entonces tres grandes épocas habían marcado la historia nacional.

Una época donde reinó un orden teológico durante los trescientos años de dominio colonial bajo la égida de la metrópoli española. En ese tiempo la fidelidad al Rey era una expresión del sometimiento terrenal a los mandatos divinos, cuyo principal traductor era la sacrosanta Iglesia Católica.

Iniciada la epopeya emancipadora, esta dio paso a un nuevo estadio de corte metafísico en el que los recién auto declarados ciudadanos ensayaron por medio de noveles instituciones republicanas una suerte de credo empírico que hacía gala de un manoseado recetario de ideas liberales como panacea para alcanzar el progreso y la civilización de los pueblos. La dicotomía entre la realidad de un medio plagado de carencias y los sofismas de los teóricos des-

lumbrados por las grandezas ajenas, se vio una y otra vez enfrentados durante las cruentas guerras intestinas que azolaron buena parte del siglo XIX.

Esta situación de desasosiego generalizado conduciría a la instauración de una época influenciada por el cariz científico-social donde finalmente se alcanzaría la unificación y la pacificación nacional, conducida por un “hombre fuerte y bueno” capaz de curar los innumerables males del país, fomentando la paz y el trabajo como los únicos medios posibles del orden y el progreso.

Convencido de esta premisa, Román Cárdenas, se dedicó a estudiar con detenimiento la realidad que le correspondió asumir al ser designado Ministro de Hacienda el 3 de enero de 1913. Como docto en ciencias exactas, creía fielmente en la experimentación y observación, planteando hipótesis del por qué de las deficiencias existentes.

Un ejemplo de este modo de proceder lo puso de manifiesto en su primera comparecencia ante las cámaras legislativas, en abril de 1913 para rendir cuenta de las labores cumplidas por su antecesor en el Ministerio de Hacienda entre julio de 1911 y junio de 1912. Con apenas cuatro meses de posesionado en el cargo, se excusa en no poder ofrecer mayores modificaciones en la estructura y composición de la memoria en cuestión. No obstante, no escatimó la oportunidad para “... precisar los puntos salientes que a mi juicio requieren preferente e inmediata atención...” (Cárdenas, 1977:36).

En primer lugar, atribuye las deficiencias presentadas en las memorias de hacienda, al hecho de no existir una reglamentación clara sobre los deberes y atribuciones del despacho. Esto repercutía negativamente en el orden, claridad y extensión informativa de la memoria y cuenta, restándole utilidad a los efectos de servir al cuerpo legislativo para juzgar concienzudamente las condiciones legales y administrativas que rigen el manejo de los fondos del tesoro nacional.

De seguidas, el flamante ministro continúa enumerando las anomalías halladas.

- La organización interna del ministerio adolecía de un departamento ocupado propiamente de coordinar las labores de administración del patrimonio del Estado.
- Insuficiencia del personal asignado para atender las labores corrientes de recaudación y liquidación de los fondos del tesoro.
- Inexistencia de un reglamento regulador del régimen interno de trabajo y funcionamiento del despacho.
- Falta de una ley codificadora de la contabilidad pública capaz de reunir en un solo cuerpo normativo todas las disposiciones relativas con la gestión de los fondos públicos.
- Disgregación del principio de unidad del tesoro a través la asignación arbitraria de determinados ramos de ingresos para atender las demandas de algunos servicios de la administración pública.

Como buen metodólogo se atrevía a hipotetizar que una vez cubiertos estos vacíos por medio de la aplicación de leyes más específicas, el despacho de hacienda estaría en capacidad de presentar al Congreso un memorial más completo del estado de las finanzas públicas, proveyendo medios y recomendaciones a los fines de mejorar la integridad de la hacienda nacional.

Los resultados de la exposición de aquella cartilla de inconvenientes, se verán al año siguiente en ocasión de hacer entrega de su segunda memoria y cuenta al frente del Ministerio de Hacienda. Allí resalta las bondades de las modificaciones introducidas en la elaboración de la citada memoria anual que por mandato de la Constitución vigente debía presentarse al Congreso cada 19 de abril al inicio de sus sesiones ordinarias. Por ello destaca como el mayor logro de aquel primer año de gestión lo siguiente:

La presente Memoria de Hacienda expone (...) el propósito de empezar a fundar entre nosotros en el ramo deplorablemente descuidado, arduo y difícil de nuestras finanzas, un cuerpo de doctrina administrativa experimental, ilustrativa, y sana que sirva de norma segura y expedita para avanzar con facilidad y presteza por los caminos del acierto y del buen

éxito financiero, y evitar los escollos, tropiezos y fracasos del error, la alucinación o la ignorancia, en los trascendentales asuntos de la Hacienda Pública (Cárdenas, 1977:43-44).

Seguidamente, el ministro Cárdenas pasa a exponer un diagnóstico más agudo de la situación reinante en el ramo a su cargo. Ahora, somete a la consideración de los plenipotenciarios reunidos en Asamblea a mediados de 1914, para asegurar la continuación en el poder del general Gómez, un listado de las modificaciones legales y otras medidas de corte administrativo más urgentes que debían implementarse para reformar a fondo la organización del fisco y el crédito nacional. Entre las medidas recomendadas destacan las siguientes:

- Aprobación de una nueva Ley Orgánica de las Rentas Nacionales que abarcase no sólo lo referente a los derechos percibidos por conceptos aduanales, sino también la regulación de otros preceptos que puedan ser pechados fiscalmente.
- Extensión y perfeccionamiento del servicio de tesorería de acuerdo con las necesidades y conveniencias de la administración.
- Reforma de la legislación sobre crédito público.
- Supresión completa de toda forma de especialización de ingresos que atenten contra la unidad del tesoro.
- Conversión del Ministerio de Hacienda en el ente coordinador de todos los despachos ministeriales para la elaboración del Presupuesto General de Gastos Públicos.
- Establecimiento de un reglamento general de ministerios para uniformar la forma de presentar las memorias anuales ante el Congreso.
- Normar el sistema de ingreso de los aspirantes a ocupar puestos fiscales y promoción de ascensos.
- Compilación y perfeccionamiento de la legislación sobre contabilidad pública.
- Plan para la desmonetización gradual de la plata hasta establecer el patrón de oro efectivo.

- Aumentar el poder discrecional de vigilancia, control y administración del Ministro de Hacienda.
- Dictar una ley de bienes nacionales destinada a regular el arrendamiento, adquisición, venta o cesión de los bienes de la nación.

Este conjunto de reformas fue posteriormente ampliado y discutido en el seno de la sección venezolana de la Alta Comisión Internacional de Legislación Uniforme, órgano creado a instancias del gobierno de Washington en el marco de la celebración del Congreso Financiero Panamericano en mayo de 1915, al considerar conveniente promover la constitución de un organismo multilateral cuya finalidad sería buscar el mayor acercamiento económico entre los países del hemisferio, en procura de eliminar las trabas al intercambio comercial, unificando ciertas leyes y reglamentos referidos a tramitaciones en puertos y aduanas, en fin afrontar juntos los efectos de la conflagración bélica.

La sección correspondiente a Venezuela, estaba presidida por el Ministro de Hacienda, además de Carlos F. Grisanti, Nicolás Veloz Goiticoa, Vicente Lecuna, J.A. Tagliaferro, Pedro Itriago Chacín, Pedro Manuel Ruiz, J.A. Calcaño Sánchez, Alfredo Jahn y H. Pérez Dupuy. Fue tal el rango asignado a esta sección que el ministro Cárdenas, dispuso la reunión semanal de sus miembros para servir de cuerpo consultor del despacho. Uno de sus integrantes, afirmó que "... allí se redactaron varios proyectos de leyes de carácter fiscal y económica" (Pérez Dupuy, 1957).

Sin duda, la reforma de la hacienda pública emprendida durante aquellos años, no fue hechura de una sola personalidad, sino una muestra del esfuerzo mancomunado de un grupo de hombres con vasta experiencia y sosiego suficiente para discutir entre iguales materias de su total pericia. La virtud de Cárdenas, consistió en su extraordinario manejo para conciliar posiciones encontradas, organizar metódicamente el trabajo rutinario y sobre todo, su firmeza para llevar adelante los acuerdos alcanzados.

Una de las reformas capitales que más impacto produjo en la organización del sistema rentístico vigente lo representó la amplia-

ción de la capacidad de tributación interna de la república, haciendo del cálculo presupuestario menos dependiente de los vaivenes en los ingresos por concepto de recaudación aduanera. Hasta 1914 la renta interna reportó a duras penas la cifra de Bs. 19.010.049,47 que representaba un poco menos del 25% del total de los ingresos fiscales del Estado. Esto correspondía al producto de los impuestos por concepto de: papel sellado, timbres para fósforos, telégrafos y cables, rentas de cigarrillos, estampillas y aguardiente.

Gran parte de estos rubros se regían por el viejo sistema de arrendamiento adoptado por la República desde 1827. Noventa años después aquella práctica muy común en el siglo XIX había sido totalmente abandonada en las naciones más cultas del mundo moderno. Bajo aquel régimen, era una regla general que el arrendatario sólo se preocupaba por recabar la comisión que le correspondía como administrador de la renta, sin prestar mayor atención a los inconvenientes causados por la desorganización y el fraude, restando con ello sumas considerables que dejaba de percibir el fisco nacional.

Destaca en la memoria de Hacienda de 1914 el estado en que se encontraban las principales rentas internas. Las salinas estaban arrendadas a la C.A. de Navegación Fluvial y Costanera por contrato de 31 de octubre de 1913; la de cigarrillos y estampillas arrendadas a la C.A. Unión Fabril Cigarrera desde 1910; la de licores a diversos contratistas particulares. El impuesto de fósforos era administrado por el Ministerio de Fomento y sólo la de papel sellado nacional estaba bajo administración directa del Ministerio de Hacienda.

Contra estos métodos de repartición por medios de remates al mejor postor Cárdenas opuso su voluntad, por considerar que en lugar de otorgar beneficios a la nación se convirtieron en una fuente de negligencias especulativas que solo servían para premiar lealtades o pagar favores políticos y pecuniarios. En su opinión era un deber moral e inalienable del Estado la administración directa de los impuestos nacionales, con ello se regularizarían y se acrecentarían las rentas, permitiendo obtener no sólo un beneficio económico sino un objetivo político, es decir, el fortalecimiento de la autoridad del gobierno nacional a lo largo y ancho del país.

Claro está que la supresión de esta complaciente práctica no se hizo de la noche a la mañana. Para el logro de su objetivo hubo de contar en primera instancia con el respaldo absoluto del General, sin ello cualquier iniciativa quedaría truncada. Conocida es la anécdota recogida en diversos testimonios por Ramón J. Velásquez que destaca el beneplácito de Gómez al señalar que Cárdenas “rompía en presencia del visitante, y las echaba al cesto de la basura, las tarjetas del general José Vicente Gómez, Vicepresidente de la República e hijo del dictador, proclamando en voz alta que el Presidente le había recomendado que no aceptara intromisiones en su organización”.

Aun así, el Ministro, se abstuvo de cometer arbitrariedades que hubiesen generado situaciones complicadas al régimen, prefiriendo resolver caso por caso con medidas provisorias para luego legislar sobre la materia. Así lo refleja el acertado manejo del proceso de reversión de la administración de la renta de las salinas entre noviembre y diciembre de 1915. Primeramente, el Ministerio de Hacienda hizo la convocatoria a licitación pública de la mencionada renta, estableciendo una serie de condiciones que hacían poco atractiva la participación de oferentes en la puja. De hecho, vencido el plazo para la entrega de las ofertas, la comisión encargada de revisarlas declaró desierta la convocatoria al no presentarse ningún interesado. Esta situación de acefalía administrativa fue resuelta legalmente, por medio de un Decreto suscrito por el presidente provisional, Victorino Márquez Bustillos el 31 de diciembre de 1915 que estableció la administración directa por parte del Estado de la renta de las salinas en toda la república.

Linares de Montemayor ofreció un testimonio revelador de la magnitud cuantitativa de las reformas introducidas por Cárdenas en su primer año:

La renta de cigarrillos arrendada entonces por Bs. 380.000 mensuales y produciendo para aquella época solo Bs. 2.280.000 por semestre, aumentando en el primer año de la reforma más de tres millones y en dos años y medio más de cuatro millones. El decreto que rigiera la renta de estampillas,

también se asumió de forma directa (...) produjo en el primer semestre un total de Bs. 1.109.557,67 contra Bs. 720.000 que producía anteriormente. La renta de licores también fue objeto de reforma (...) en el primer año llegó a producir un aumento en la recaudación de Bs. 2.040.548,27 (...) Para finales de 1916 las reformas en conjunto arrojaban cifras alentadoras de Bs. 11.483.993,62 mucho más de lo que probablemente hubiese recaudado el viejo sistema (Linares, 1942:19-20).

Así las cosas, aquella desproporción en cuanto al origen de los ingresos fiscales registrada en 1914, varió significativamente siete años después, cuando en 1921 la renta interna en sus diversas ramas produjo sólo ese año Bs. 36.578.353,68 mientras que la renta aduanera generó Bs. 38.388.372,17, evidenciado el salto cuantitativo de la primera en más de un 50% por encima de su tradicional contribución al fisco nacional. Véase en el siguiente cuadro el balance de ingresos y egresos registrado por el Estado venezolano durante el decenio 1909-1919.

Años fiscales	Ingresos Bs.	Egresos Bs.
1909 - 1910	48.552.856,81	52.337.175,23
1910 - 1911	62.939.074,57	61.640.009,70
1911 - 1912	76.171.662,49	64.069.251,36
1912 - 1913	65.462.539,45	62.384.023,27
1913 - 1914	60.370.993,01	64.873.597,71
1914 - 1915	50.598.460,51	44.830.054,91
1915 - 1916	65.674.385,29	57.930.228,17
1916 - 1917	72.126.667,34	58.043.627,29
1917 - 1918	53.253.686,06	52.948.924,48
1918 - 1919	57.102.117,67	58.161.025,69
Total	612.252.443,20	577.217.917,81

Tomado de: Boletín de la Cámara de Comercio de Caracas N° 86, 1° de Enero de 1921, Año X, p. 942.

Nótese que a partir del año fiscal 1914-1915, justo cuando comienzan a implementarse las reformas Cárdenas, hay un crecimiento sostenido en la cuantía de ingresos al erario nacional en

contraste con una reducción proporcional en los gastos del presupuesto. Llama la atención que este escenario de sano equilibrio fiscal coincidió paradójicamente con la merma perturbadora de las operaciones mercantiles en el mundo capitalista como resultado de la I^o Gran Guerra, hecho que tuvo efectos devastadores en economías dependientes de la renta aduanera. Allí es donde radica otro de los elementales logros de la gestión de Cárdenas: reducir gastos, diversificar los ingresos y atesorar los excedentes, fueron las tres reglas de oro aplicadas para salvaguardar la economía.

Román Cárdenas tuvo el tino de prever a tiempo no sólo las graves amenazas que se cernían sobre el tesoro nacional en caso de producirse el estallido de una gran guerra en Europa, como en efecto ocurrió a raíz del atentado de Sarajevo y la crisis de julio 1914. Si no también las peligrosas consecuencias que colocarían en riesgo la estabilidad del régimen. Por ello utilizó el influjo que tenía sobre el general Gómez para advertirle de aquel lúgubre escenario y recomendarle una inmediata reorganización de la hacienda nacional, acompañado de ajustes en los gastos públicos sin desatender la amortización de la deuda exterior.

Aun cuando en un primer momento no pocos pensaron que aquellas grandes reformas fracasarían irremediablemente, ante la conocida ineptitud administrativa demostrada por el Estado a lo largo de varias décadas, el temple y el ojo vigilante del ministro Cárdenas fueron decisivos para dar en el corto y mediano plazo resultados sorprendentes hasta para los más escépticos.

Así pudo expresar con gran beneplácito en la memoria de Hacienda de 1918 las bondades arrojadas por la “sabia determinación del jefe de la Rehabilitación Nacional”, al hacer un balance de la gestión cumplida hasta la fecha:

Y he aquí cómo atravesó felizmente Venezuela el período más severo de esta crisis; cómo, además de sostener su vida económica, se estimuló el desarrollo de su riqueza; cómo se duplicó la Renta Interna para obtener un producto de 48 millones de bolívares con el cual se salvó al país del desastre económico; cómo se pagaron las deudas más gravosas; cómo se activó una

fecunda administración y se conservó y aumentó un Tesoro que no desangró al contribuyente ni comprometió el crédito y el honor de la República (Cárdenas, 1977:148).

Para afianzar los nuevos principios de organización y perfeccionamiento de la Hacienda Nacional, se consideró pertinente dejar a un lado el viejo marco legal que databa de 1873, con sus reformas parciales que lejos de armonizar reglas y procedimientos expeditos de fiscalización, se había convertido más bien en una camisa de fuerza que en ocasiones contravenía las actuaciones de la administración fiscal.

De ahí la propuesta de tratar en cuatro leyes especiales las principales materias tratadas en el Código de Hacienda y establecer una Ley Orgánica de Hacienda Nacional que definiera la magnitud del patrimonio del Estado y el conjunto de derechos y acciones que le serían potestativas para asegurar su conservación y aumento. Es así como el 4 de junio de 1918 es promulgada la referida ley que adoptó entre sus disposiciones los principios de la administración científica enunciados por Frederick W. Taylor y Henry Fayol, muy en boga para la época.

Desde un primer momento, Cárdenas había guiado su actuación dentro del Ministerio de Hacienda de acuerdo a los postulados de estos teóricos que coincidían en asignarle a todas las operaciones regulares de una empresa o cuerpo social cualidades propias de coordinación, control, previsión y organización. De hecho, el Ministro era de la opinión de que, sólo de "... la recta aplicación de los principios administrativos es como podía dirigirse y mantenerse ordenada y próspera la Hacienda Nacional".

Para hacer realidad aquellas premisas, desde 1914 había delimitado muy bien las funciones del ministerio a su cargo. La primera comprendería las labores de administración y gerencia de todo el patrimonio del Estado y de sus rentas fiscales. La segunda se referiría a la custodia y distribución de todas las contribuciones acumuladas en la tesorería nacional y la tercera abarcaría el control de todo lo relacionado con el manejo de los fondos nacionales, por medio de una rigurosa contabilidad financiera, no sólo para verifi-

car los movimientos de ingresos y egresos sino para establecer la responsabilidad legal de los administradores públicos.

Ahora superada la fase de experimentación, extendió aquella fórmula a todas las instancias de la administración pública, sobre todo en relación con los otros Ministerios. En efecto, la nueva ley asignó funciones especiales al Ministro de Hacienda para manejar el tesoro nacional, controlar los gastos de los demás Ministerios, coordinar la elaboración del presupuesto general de la Nación, entre otras atribuciones fiscalizadoras.

Se observa en esta y en las demás leyes reguladoras de las rentas nacionales, la preeminencia del principio de división del trabajo y de la especialización. Con ello se trataba de delimitar las funciones dándoles a cada sección funciones precisas, así como el establecimiento de premios e incentivos para estimular la superación de las metas. Se perseguía, siguiendo los criterios de Taylor la “producción máxima”, en este caso, sería la “eficiencia máxima”, la “recaudación máxima”.

Como Fayol, Cárdenas era un convencido de la importancia suprema de cumplir las reglas preestablecidas y de obedecer las órdenes emanadas por los superiores inmediatos, fortaleciendo con ello la unidad de mando y la jerarquía para la correcta toma de decisiones.

Este conjunto de disposiciones hizo posible darle uniformidad a la Hacienda Pública, disponiéndole un sistema orgánico a los diferentes servicios de administración y de recaudación de las rentas y de pagos de los gastos públicos, así como un riguroso mecanismo de control y contabilidad fiscal en sus diversos ramos.

Es un hecho reconocido que las reformas Cárdenas contribuyeron a fortificar en primera instancia un régimen despótico, que en opinión de Quintero (1985), permitió al dictador contar con “... recursos fiscales suficientes para acometer la edificación del ejército nacional, cancelar la deuda externa y construir una red vial que unifique el territorio”, pilares fundamentales sobre los que se asentó políticamente la hegemonía del caudillo andino.

En el lapso comprendido entre 1913 y 1922 el promedio anual de gastos públicos se situó en sesenta y seis millones de bolí-

vares, alcanzando su mayor erogación en 1920 cuando se registró un salto de Bs. 102.655.742,90 cifra esta nunca antes cuantificada en los anales de las finanzas públicas en Venezuela (Veloz, 1984). De ese promedio el 57% de los presupuestos anuales del mismo período se concentró en los despachos de Guerra y Marina, Obras Públicas y Hacienda. Estos datos revelan el interés del régimen en apuntalar su poderío en tono mayor.

Sin embargo, con el pasar de los años la obra reformadora de Román Cárdenas adquirió una proyección en el más largo plazo llegando a superar los objetivos inicialmente propuestos. Su influencia se haría sentir incluso sobre el manejo de los novísimos ingresos petroleros hasta los años setenta del siglo XX “... cuando se produce un nuevo y significativo cambio institucional que afecta al Ministerio de Hacienda, con nuevos entes compartiendo responsabilidades presupuestarias y modificaciones en el marco legal relevante y en las prácticas fiscales” (Ochoa, 2008).

2. Cárdenas y el nuevo papel del Banco de Venezuela

Desde su creación en 1890, el Banco de Venezuela había fungido como agente auxiliar al Estado para proporcionarle anticipos cuando así lo requiriesen los desequilibrios fiscales, recibiendo como garantía todo o parte de las ya recaudadas rentas aduaneras de la República. Esta estrecha relación entre el interés público y privado, permitió a aquel banco posicionarse dentro del naciente aparato financiero, como la principal institución de crédito en el país.

Durante sus primeros veinticinco años de operación las relaciones entre el Instituto y el Estado fluctuaron entre buenas, malas y regulares, en virtud de los vaivenes políticos ocasionados por los ascensos y descensos de los mandones de turno. En los años en que gobernó el general Cipriano Castro aquellos intrínsecos nexos sufrieron un grave deterioro al chocar los pareceres de los caballeros de la banca y la impetuosidad del caudillo andino, hasta el punto que la amenaza de “caerle a mandarriazos a las cajas fuertes” de los bancos llegó a su clímax cuando fue impartida la orden de encarcelar a los banqueros y luego hacerlos desfilar maniatados por las calles de

Caracas. La ofensa proferida abrió una profunda herida que sólo sería suturada tras la echada de Castro a los resabios del exilio.

Establecido Gómez como nuevo árbitro de la vida nacional, los banqueros encontraron en el veterano comerciante devenido en hombre público, un poderoso benefactor al que ofrecerían su respaldo unánime. Una de las figuras más significativas del gremio de banqueros lo representó el general Manuel Antonio Matos, jefe de la revolución libertadora de 1902, quien fue llamado por su antiguo contendor, a fin de incorporarse a la nueva causa nacional: la rehabilitación.

Así veremos al viejo banquero del guzmancismo ocupando la cancillería en 1910 hasta 1912. Para entonces se había resuelto a favor del Banco de Venezuela el *impasse* ocurrido en torno al proyecto de establecer un banco nacional con capital extranjero, hecho éste que amenazaba con minar el coto cerrado en que se había convertido el medio financiero criollo. Explica Banko (2007) que el nuevo contrato con el Banco de Venezuela, luego de abortada la tentativa extranjerizante, ofreció “condiciones más favorables para el gobierno en cuanto al monto del crédito y a las tasas de interés”.

Sin embargo, hasta 1915 la situación interna del banco había permanecido estacionaria, la escasa presencia de la entidad hacia el interior de país era un reflejo de la condición netamente mercantilista que predominaba en las operaciones de la época, sujeto a los altibajos de los precios de los productos de exportación. Aunado a la falta de iniciativa de sus administradores, comenzó a registrarse una peligrosa merma del capital fijo al ponerse en evidencia manejos irregulares en la liquidación de algunas de sus cuentas.

Desde un primer momento, Matos abogó por la intervención del Estado en la situación que él venía denunciando desde hacía meses. Consideraba fundamental la convocatoria de una asamblea general de accionistas para modificar los estatutos de la institución y renovar la junta directiva en su totalidad. Esa prédica concitó una pugna interna, donde Matos aspiraba contar con el apoyo de la parte accionaria en manos del Estado para asegurarse el control del banco.

Ante aquel entramado de intereses particulares, el Ministro de Hacienda, prefirió manejarse desde un primer momento con suma cautela, evitándose así precipitaciones inadecuadas que pudieran ser objeto de mal interpretaciones. No obstante, la ocasión resultó propicia para ampliar el marco de las reformas propuestas inicialmente por Matos y reorientar mejor las funciones del banco.

Luego de un prolongado proceso de negociaciones, se logró alcanzar el quórum requerido para la instalación de la asamblea de accionistas, designándose una nueva junta directiva presidida por Vicente Lecuna, a expresa recomendación del ministro Cárdenas. Con Lecuna al frente, se da inicio a una severa revisión del estado general de las cuentas del Instituto y a la recuperación del capital perdido. Así mismo, se tomaron entre otras medidas la ampliación del número de agencias en la mayor parte del país para facilitar las operaciones de recaudación de las rentas internas asumidas directamente por el Estado, dándole de esta manera la condición de banco auxiliar de la tesorería nacional.

Con esto el banco pasaba a ser mucho más que un ente receptor y administrador de fondos fiscales. En adelante, en lugar de recibir diariamente el total de las sumas recaudadas por los agentes aduaneros o por otros empleados del fisco, el instituto financiero a través de sus nuevas agencias comerciales y su propio personal se encargaría de percibir directamente del contribuyente el monto de cada impuesto. Se buscaba con ello disminuir el poder discrecional de los agentes fiscales en cuanto al manejo inescrupuloso de las cuantiosas sumas, mejorar el sistema de recaudación y aumentar los ingresos del tesoro público.

Pero las reformas no se quedaron allí. Se estableció en el nuevo contrato celebrado el 7 de junio de 1920 que el Banco de Venezuela y sus agencias quedaban equiparadas a las agencias de la tesorería nacional dentro y fuera de la República y por consiguiente exoneradas de impuestos y contribuciones establecidas por la nación. En virtud de esta condición, tendría la potestad de hacer los pagos a terceros que le ordenase el Ministro de Hacienda por cuenta del tesoro.

Dadas las importantes funciones asignadas al banco, se hizo necesario preservar su condición netamente nacional para hacer frente a la competencia que había surgido con el establecimiento de varias sucursales de bancos extranjeros en el país. De ahí la expresa prohibición de traspasar acciones del Banco de Venezuela a personas de nacionalidad extranjera mientras éste conservase su naturaleza de auxiliar de la tesorería. Así el Banco de Venezuela siguió siendo una institución privada que ejercía junto a sus negocios particulares el oficio de recaudador y pagador de los fondos públicos, pero con responsabilidad administrativa y con carácter de servicio público.

Conclusión

A nuestro modo de ver, José Rafael Revenga, Santos Michelena y Román Cárdenas representan los baluartes más sobresalientes en el ámbito de las finanzas públicas de Venezuela durante sus primeros cien años de vida republicana. Al primero le correspondió efectuar, en tiempos del Libertador (1827-1829), un crudo diagnóstico del sombrío escenario dejado tras humareda de la guerra de emancipación. Sus reflexiones acompañadas de cifras, dejaban muy en claro la titánica tarea por venir para lograr la recuperación, sino de todo al menos en parte, de una dinámica productiva muy arraigada en los modos y costumbres de una sociedad llena de contradicciones y de peligrosos conflictos sociales, listos para hacer de nuevo ebullición en el campo de batalla.

A Michelena, le tocaría hacer frente a aquellos retos entre los años de 1830 y 1839 y para ello no dudo en abrazar como modelo a seguir los parámetros delineados por el liberalismo manchesteriano que en su opinión garantizaba la prosperidad de las naciones civilizadas, dejando al arbitrio de las fuerzas reguladoras del mercado la capacidad de generar riqueza sin la intervención del Estado. Sentó las bases para la organización de una hacienda pública cuya principal responsabilidad sería el saneamiento del crédito exterior del país y el manejo equilibrado del presupuesto público.

Cárdenas por su parte, tuvo en sus hombros la pesada responsabilidad de imponer el orden en la recaudación y manejo de rentas

públicas. Para ello se valió de la amplia carta blanca otorgada por el general Gómez, a la sazón amo del poder, y así llevar a cabo la reforma más profunda y sistemática que hasta entonces se haya conocido. Puede afirmarse que antes de la irrupción de la cuantiosa renta petrolera, fue la renta interna de cigarrillos, estampillas, fósforos, licores y salinas la que amortiguó satisfactoriamente los efectos derivados de la gran guerra europea, permitiendo blindar el presupuesto nacional y continuar erogando recursos para cimentar los planes hegemónicos del dictador.

A Cárdenas le calza muy bien el título de fundador de la renta interna y el primer modernizador de la hacienda pública venezolana. Lo primero se debe a su acertada determinación de dar un vuelco a la tradicional preponderancia asignada a la renta aduanera para sostener el presupuesto nacional y responder los compromisos extranjeros. Nunca antes de las reformas iniciadas en 1914, las rentas internas habían inspirado mayor confianza, pues resultaba común ver sus irrisorias contribuciones y el desfalco de administradores ligados a los gobernantes de turno.

El panorama comenzó a cambiar a partir del momento en que el Estado se hizo cargo de la administración directa de aquellas rentas rematadas al mejor postor. Instituyendo la unidad del tesoro a través de la centralización en el Ministerio de Hacienda y de sus agentes fiscales de todo lo relacionado con el manejo de los bienes e ingresos nacionales.

La Hacienda pública venezolana no volvió a ser la misma después de las estructurales reformas llevadas a cabo, tanto en el seno del Ministerio del ramo como en la legislación fiscal. Desde entonces, el Ministerio de Hacienda de acuerdo con las disposiciones de la novísima Ley Orgánica de Hacienda de 1918, dejó de ser un mero ente formulador del presupuesto nacional para convertirse en el administrador exclusivo de las finanzas públicas y en el guardián por antonomasia de la unidad monolítica del tesoro nacional, con ello contribuyó decisivamente desde el ámbito económico a fortalecer la autoridad política del Estado en todo el país.

Referencias Bibliográficas

- BANKO, C. (2007). *Manuel Antonio Matos*. Biblioteca Biográfica Venezolana, El Nacional- Bancaribe, Volumen 67, Caracas.
- CARRILLO, T. (1989). *Historia de las finanzas públicas en Venezuela. Siglo XX 1915-1917. (Sección doctrinal) (subsección opinión pública)*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, economía y finanzas, N° 54, Caracas.
- CENTENO, M. (1924). *Bosquejo histórico de la vida fiscal de Venezuela. Ofrenda del Ministerio de Hacienda en el primer centenario de la Batalla de Ayacucho*. Tipografía Vargas, Caracas.
- Gestión Pública de Román Cárdenas* (1977). Ediciones de la Casa de la Cultura "Manuel Antonio Díaz Cárdenas", N° 6, Capacho.
- LINARES, C. (1942). *Román Cárdenas y la reforma de la hacienda venezolana*. Editorial Actualidad, Caracas.
- MÁRQUEZ, A. (1982). *Presencia del Táchira en la hacienda pública venezolana*. Ediciones de la Contraloría General de la República, serie presencia, N° 6, Caracas.
- OCHOA, O. (2008). *La institución fiscal y el rentismo en el desempeño económico de Venezuela*. Revista Nueva Economía, N° 28, Academia Nacional de Ciencias Económicas, Caracas.
- PÉREZ, H. (1957). *Algunos episodios de mi vida*. Imprenta López, Buenos Aires.
- PINO, E. (2005). *Positivismo y gomecismo*. Academia Nacional de la Historia, colección libro breve, N° 234, 2da. Edición, Caracas.
- QUINTERO, I. (1985). *De la alucinación a la eficiencia (Román Cárdenas en el Ministerio de Hacienda)*. Revista Tierra Firme, N° 12.
- VELOZ, R. (1984). *Economía y finanzas de Venezuela (1830-1944)*. Biblioteca de la ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. Serie economía y finanzas de Venezuela, Tomo VII, Caracas.
- Boletín de la Cámara de Comercio de Caracas* (Enero 1921). Caracas.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 10 N° 2 / Mayo-Agosto 2009, pp. 187 - 208
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Pensamiento estratégico y éxito gerencial en organizaciones empresariales

SILVESTRI VIVAS, Karin; SILVESTRI VIVAS, Carlos;
HERNÁNDEZ, René; AÑEZ, Silenis

*Universidad del Zulia. Venezuela
karinsilv@gmail.com, silvestricarlos88@gmail.com,
reneeher@gmail.com, silenisa@yahoo.es*

Resumen

La investigación tuvo como finalidad determinar la relación que existe entre el pensamiento estratégico y el éxito gerencial en empresas dedicadas a diversas actividades comerciales. Para tal fin se utilizó un diseño de investigación descriptivo correlacional, demostrando que el éxito de las empresas depende de diferentes factores y es por ello que la gerencia aprende a manejar las condiciones que caracterizan el medio turbulento y cambiante que las rodea, transformando en ventajas los factores externos desarrollando sus sentidos y cultivando su capacidad para identificar cambios imprevistos, aumentando sus posibilidades de triunfo y concluyendo que el talento humano, como propietario del conocimiento, es el protagonista del éxito de las organizaciones, y el pensamiento estratégico conduce a la subsistencia en el tiempo de las empresas que dirigen, consideradas exitosas sólo por su existencia y permanencia, fundamentada en las teorías de Vivas (1999), Jiménez (2000), Frances (2001), Pérez (2002), Ronda (2002), Garrido (2003), entre otros.

Palabras clave: Pensamiento estratégico, éxito gerencial, factores externos.

Recibido: Marzo 2009

Aceptado: Abril 2009

Strategic Thought and Managerial Success in Business Organizations

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between strategic thought and managerial success in companies dedicated to diverse commercial activities. A descriptive, correlational research design was used, showing that business success depends on various factors. Managers learn to handle conditions that characterize the turbulent and changing environment surrounding them, transforming external factors into advantages, developing their senses and cultivating their ability to identify unforeseen changes, thereby increasing their possibilities for victory. They conclude that human talent, as the owner of knowledge, is the protagonist of successful organizations; and that strategic thinking leads to subsistence in time for the companies they direct, considered successful only because of their existence and permanence. The study is based on the theories of Vivas (1999), Jimenez (2000), French (2001), Pérez (2002) Ronda (2002), Garrido (2003), among others.

Key words: Strategic thought, managerial success, external factors.

Introducción

Los nuevos tiempos traen una nueva manera de competir, donde triunfarán organizaciones que superen las barreras que permitan diferenciarlas. Al respecto Hammer, citado por Gibson (2004), alude: cuando se piensa que se es óptimo, se ha fallecido, pues el éxito en el pasado, no lo garantiza en el futuro, es decir, las fórmulas para el éxito de ayer, son garantía del fracaso del mañana.

Por tal razón, en un entorno de cambios constantes y permanentes, se necesita aprender a reaccionar rápidamente en terrenos poco seguros, sin embargo, ello no basta, también será necesario un punto de vista claro sobre hacia dónde nos dirigimos; una visión sobre de dónde se quiere estar y, qué direcciones tomar para llegar con éxito, de lo contrario, se avanzaría hacia el futuro perdiendo oportunidades mientras otros las aprovecharían.

La respuesta que se propone para llegar exitosos a ese porvenir es el de permanecer a la punta de la curva del cambio, explotan-

do los desafíos, y es allí donde entra el pensamiento estratégico, constituyendo la vía para llegar exitosos a ese futuro, reinventándose a sí misma para el cliente, lo cual hará la diferencia entre los que sobrevivan y los que no prosperen.

En razón de esto, el pensamiento estratégico incluye la aplicación del juicio basado en la experiencia para determinar direcciones venideras. Al nivel de empresa, es la coordinación de mentes creativas dentro de una perspectiva común que le permita a un negocio avanzar hacia el futuro de una manera satisfactoria para todos, explotar los desafíos previsibles o imprevisibles para que un probable mañana sea único.

Uno de los argumentos más importantes para desarrollar un plan es evitar el desperdicio de las fuerzas, en acciones de muy poca o ninguna contribución de valor a la razón de ser. El proceso de planificación debe verse en tres dimensiones a saber: la intuición, el análisis y la perspectiva; todas ellas necesarias para llevarlo a cabo y determinar la relación que existe entre el pensamiento estratégico y el éxito gerencial de los directivos de las organizaciones empresariales en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago es el objetivo de este trabajo.

El pensamiento estratégico depende en gran medida de la intuición con sólo una modesta cantidad de análisis el cual lleva a la perspectiva, en razón que la planificación a largo plazo necesita un equilibrio entre las dos primeras dimensiones para determinar posiciones futuras que la empresa o institución necesita alcanzar, ya que la planificación suele ser una extrapolación histórica que proyecta los resultados futuros según experiencias actuales o pasadas, percibiéndose como un proceso dinámico y tan flexible como para permitir -y hasta alentar- la modificación de los planes como respuesta a las circunstancias de cambio; perfilando su desplazamiento hacia el éxito futuro.

En efecto, desarrollar el pensamiento estratégico y una actitud gerencial estratégica, involucra que el proceso debe ser ampliamente democrático tanto desde el punto de vista interno como externo. Internamente, los procesos estratégicos deben dar cabida a la mayor participación posible del personal de diferentes discipli-

nas, lo cual exigirá talento y buena comunicación a todos los niveles. Desde el punto de vista externo, los directivos deben dar amplia cabida en sus procesos de análisis estratégico, a los principales actores de su entorno (Vivas, 1999).

Expone Ohmae (1998):

Debido a que el pensamiento flexible comprende toda la gama de opciones que se presentan frente a él y sopesa en forma constante los costes y beneficios de cada una de ellas, el verdadero estratega intelectual puede responder con flexibilidad a los inevitables cambios en la situación que confronta la empresa. Y esa flexibilidad es la que, a su vez, aumenta las posibilidades de éxito (p. 57).

En líneas generales pensar estratégicamente significa el uso de la intuición (visión) y el análisis (estudio) de formas de estar preparados para el futuro; es un hábito que permite enfocar la realidad desde una perspectiva diferente, y ver el entorno como parte de un sistema complejo para lograr una gestión exitosa (Jatar, 2002).

De acuerdo con Gómez, Leal, Vivas y Márquez (1998) el éxito se basa en tener objetivos estratégicos acertados y una cultura corporativa adecuada que acoja los valores de la organización, su clima organizacional y su estilo de gerencia.

Por su parte, pensar estratégicamente se convierte en una necesidad que permita procesos de reflexión y consideración de opciones, producto del entorno turbulento en el cual se desenvuelven las empresas, caracterizado por diversos factores tales como: Gubernamentales, generados por las disposiciones legales, regulaciones y controles por parte de los gobiernos dirigidos al control de cambio y políticas impositivas, entre otras; tecnológicos, desarrollo tecnológico; competencia, los niveles determinados por la competencia, producto de la diversificación, rendimiento y vulnerabilidad de las empresas; macroeconómicos, que inciden en la recesión económica y la inflación.

La Revista Gerente (Enero 1997: 66), publicó los pronósticos que ofrecen economistas, políticos, empresarios para la pró-

xima década en cuanto a revueltas y pertinencias se refiere; expresando:

Hablar sobre los próximos 10 años (1997-2006), puede ser para muchos caminar sobre terreno desconocido, pues lo que en ellos ocurra –desde el punto de vista de las variables económicas, el comportamiento del sector industrial y la situación social-; dependerá en parte del curso que siga el actual Gobierno en el período que le resta y de las decisiones que adopte el próximo. Es por ello que se presentan proyecciones respecto a los niveles que podrían alcanzar la inflación, el comportamiento del tipo de cambio y el crecimiento de la economía... Los tiempos que vienen definitivamente no serán fáciles, pero sí podrán ser mejores que los vividos en la última década; habrá turbulencias y oportunidades. De saber aprovechar estas últimas dependerá el final y el éxito de los próximos 10 años de historia.

Sobre la base de lo expuesto, la gerencia actual debe buscar la forma de adaptarse a entornos, situaciones y ambientes que le son hostiles, o en los que simplemente no podrían mantenerse sin herramientas que le permitan deslizarse sobre los problemas en lugar de derrumbarse ante ellos.

Según Francés, A. (2001):

El entorno de la empresa puede ser descrito en términos de variables económicas, ambientales, sociales, políticas y tecnológicas. No se trata de acertar a la hora de formular el escenario más probable, y ni siquiera se debe suponer que alguno de los escenarios pueda corresponder a la realidad futura. Lo importante es que los escenarios nos ayuden a identificar oportunidades y amenazas para la empresa y que permitan analizar la viabilidad de las propuestas estratégicas desde diferentes situaciones hipotéticas del entorno (p.57).

De acuerdo a Vivas (1999):

La visión global de los negocios implica una capacidad de simplificación de la realidad, actuando sobre los principales elementos vitales de la empresa como son los de sus verdade-

ras oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades; siendo el pensamiento estratégico lo que facilitaría la transformación y adecuación de la empresa a las realidades de su entorno, buscando al mismo tiempo ser el impulsor de la transformación favorable y exitosa de las industrias.

Sobre la base de las ideas expuestas se establece el objetivo general y los específicos de la presente investigación.

Establecer el éxito gerencial de los directivos de las empresas privadas en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago., desde el contexto de los recursos empleados y las metas planificadas alcanzadas.

Asociar el pensamiento estratégico y el éxito gerencial de los directivos de las organizaciones empresariales en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago.

Formular lineamientos que permitan fortalecer el pensamiento estratégico y éxito gerencial de los directivos de las organizaciones empresariales objeto de estudio.

1. Marco Teórico

Para conjeturar acerca del futuro es preciso pensar. Nunca se tiene suficiente información sobre el futuro y, sin embargo, es allí donde se desarrollarán y tendrán consecuencias todos nuestros actos. Por eso se necesita el pensamiento creativo para prever las consecuencias de la acción y para generar nuevas alternativas a tener en cuenta (De Bono, 1998).

Es imperioso ser creativo, ya que la creatividad personal constituye la base para situarla en el contexto de la estrategia empresarial; y aún cuando todos los seres humanos cuentan con un cierto grado de creatividad, son diferentes y se puede ser creativo e inteligente de diversas maneras. Es por ello que se hace importante el estudio del dominio del cerebro y su capacidad de usarlo para establecer la relación esencial entre diferentes tipos de creatividad y la concepción e implantación de las estrategias empresariales (Herrmann, citado por Maurik, 2001: 44).

Según Jiménez (2000):

La corteza cerebral es aquella parte del cerebro humano que se encarga de controlar la mayoría de las funciones superiores como el pensamiento, el juicio, la memoria y los procesos ejecutivos de control. El aspecto esencial para entender esto último, es que las fibras nerviosas unen la corteza con los centros nerviosos; este proceso biológico es lo que hace posible que los seres humanos posean un alto grado de conductas (p. 34).

El hemisferio derecho es panorámico y holístico en el manejo de la información, aunque pierda claridad en los detalles; se especializa en imágenes y en relaciones no lineales, por tal razón es considerado la fuente primaria de la percepción creativa. El hemisferio izquierdo es un procesador algorítmico que maneja información puntual, detallada y en serie, es rico en detalles y en análisis.

De esta forma, el modelo del cerebro pensante total de Herrmann se encuentra dividido en cuatro modos conscientes de conocer, cada uno con sus propias funciones y conductas asociadas tal y como se describen a continuación: el cuadrante A se especializa en el pensamiento lógico, cuantitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos. Este tipo de pensador es desafiante y puede parecer crítico; le dan el valor a los hechos y la lógica por encima de todo lo demás.

El cuadrante B, se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado; son buenos para planear y para asegurarse que los planes se apliquen y se controlen, casi siempre de manera muy cauta. Este tipo de pensador está interesado en cómo son y se hacen las cosas y generalmente cuida los detalles que los demás olvidan.

El cuadrante C, se distingue por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico, y espiritual; este tipo de pensador se relacionan bien con los demás, les gusta el trabajo en equipo, expresan muy bien sus sentimientos, ya sea en conversaciones, escribiendo o por medio de la música. Por lo general se dan cuenta con gran rapidez de las impli-

caciones humanas, de lo que está sucediendo y casi siempre sienten simpatía y compasión.

El cuadrante D, se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico, buscador de oportunidades en cualquier situación. Es el área de la experimentación, tomar riesgos, inventar soluciones, y buscar posibilidades. Es la zona de nuevas ideas, de ensanchar las fronteras y de la intuición.

La sede más natural del pensamiento estratégico es el cerebro D, pero se necesita la contribución de los demás cuadrantes del cerebro para concebir e implementar estrategias sólidas (Maurik, 2001).

Es importante indicar que el pensamiento, desde el punto de vista psicológico, tiene particularidades que tienden a dificultar el desarrollo del pensamiento estratégico, por ejemplo: el carácter mediado lo cual quiere decir que al establecer los vínculos entre las cosas, el hombre, tiende a emplear de manera obligatoria los datos de la experiencia pasada, esto implica que los dirigentes ante la necesidad de la solución de los problemas estratégicos de la empresa tiendan a seguir actuando como lo hacían rutinariamente al acudir a sus estilos transitados de dirección. Se basa el conocimiento que tiene el hombre acerca de leyes generales de la naturaleza y la sociedad.

Según Rubinstein 1979 (citado por Ronda, 2002: 2), el pensamiento es el proceso de reflejo en la conciencia del hombre de la esencia de las cosas, de los vínculos y relaciones regulares entre los objetos o fenómenos de la realidad.

Acudiendo al diccionario filosófico de Herder 1992 (citado por Pérez, 2002: 2), se encuentra que se define el pensamiento como el proceso activo del reflejo del mundo objetivo en los juicios, conceptos, y teorías. Vinculado con la solución de unos u otros problemas; producto superior de la materia especialmente organizada (el cerebro). Plantea que las principales características del pensamiento son:

- Existe sólo en relación con la actividad laboral y el habla típicos únicamente de la sociedad humana.

- La capacidad del pensamiento de reflejar en forma sintetizada la realidad se expresa en la inteligencia del hombre de formar juicios y conceptos.

Sobre la base de las ideas expuestas, el análisis es el requisito indispensable para pensar estratégicamente; para tal efecto se señalan fundamentos teóricos que permiten determinar lo señalado tales como los expresados por:

Wootton y Horne (2000), plantean que el pensamiento estratégico implica obtener información, formular ideas y planear acciones.

Maurik (2001) define el pensamiento estratégico como el proceso de adoptar una nueva actitud mental, de analizar la situación global, de enfocarse en una meta y elegir las a veces difíciles opciones necesarias para lograrla.

Jatar (2002) puntualiza que el pensamiento estratégico es un hábito que permite enfocar la realidad desde una perspectiva en donde se visualiza el entorno como parte de un sistema complejo

Ronda, 2002 especifica que el pensamiento estratégico es la determinación de los fines y objetivos básicos de largo plazo, así como también la adopción de cursos de acción, y asignación de recursos necesarios para alcanzar esos fines.

Actualmente donde el factor permanente es el cambio, el principal desafío de las organizaciones y la gerencia es el pensamiento estratégico, ya que éste debe responder a nuevas formas de competencia surgidas por el cambio en las condiciones económicas nacionales y del exterior. Es por ello, que para permanecer, y aún más, crecer en el mercado, las empresas se ven obligadas a considerar en su estrategia todos los niveles de acción, en razón que el pensamiento estratégico permite el ser flexible ante los cambios.

1.1. Éxito Gerencial

Ohmae (1998) afirma: “el éxito no suele ser producto de un análisis riguroso sino de un estado mental muy particular que se caracteriza por procesos de pensamientos creativos e intuitivos más que racionales” plantean que el éxito se basa en tener objeti-

vos estratégicos acertados y una cultura corporativa apropiada que acoja los valores de la organización, su clima organizacional y su estilo de gerencia.

De acuerdo con Gómez, Leal, Vivas y Márquez (1998):

...el éxito se basa en tener objetivos estratégicos acertados y una cultura corporativa apropiada que acoja los valores de la organización, su clima organizacional y su estilo de gerencia...el éxito como condición para incrementar la capacidad de competencia, tiene que ver con una actividad cultural; compete el que es más inteligente, tanto en la comprensión de las condiciones de su bienhacer como en el aprovechamiento de las distintas posibilidades que le ofrecen las diversas prácticas de su que hacer y en la capacidad de articular ambas cosas (p. 25).

De acuerdo con Garrido (2003):

El éxito no tiene por qué ir acompañado de la reflexión o de la planificación. Sin embargo hay que reconocer que el éxito en los negocios si bien puede acompañar al emprendedor muy arriesgado y desconocedor del riesgo, los casos son los menos frecuentes y sobre todo la pervivencia en el tiempo de esa ventaja competitiva temporal y coyuntural es bastante más difícil. ...

...En realidad, el diseño de estrategias, de acuerdo con una metodología o simplemente como parte de un proceso de reflexión previo a la acción, conlleva una serie de ventajas que avalan las posibilidades de éxito y sobre todo hacen nuestra línea de acción menos vulnerable a los efectos del entorno (p. 66).

Drucker (2000), señala que durante un tiempo, el reconocimiento de los líderes potenciales se basó en el concepto de que existían determinadas características que debía poseer un buen líder, en ciertas situaciones, las características del líder gerencial no establecen suficientemente la diferencia entre éstos y sus seguidores o a los buenos líderes de los malos. Ya que no se puede determinar ninguna serie de características absolutas, es razonable suponer que los individuos que poseen capacidad para guiar a otros hacia el logro organizacional,

a una sana interacción personal y que también tienen capacidad de adaptarse a las situaciones, poseen ciertos atributos útiles para desempeñar la función del líder gerencial.

El líder se expone a presiones de los subalternos de los grupos informales, algunas veces de los sindicatos y de muchas otras fuentes. La mayoría de los líderes encuentran también que su función implica presiones relativas a tiempo, esfuerzo y conocimientos, para poder cumplirla con eficacia. Los líderes que toman muy en serio su función por lo general descubren que su trabajo les exige más energías que a aquellos que no desempeñan tales funciones.

Por consiguiente, en razón que la función del líder es exigente, es necesario que el individuo mismo desee asumir esa responsabilidad. No todos están interesados en ella, pero afortunadamente existen algunos que desean aceptar tales funciones. Por lo general, quienes esperan llegar a ciertas metas personales al mismo tiempo que fungen como líderes. Las metas personales de logro, reconocimiento y poder reciben un especial estímulo debido a la oportunidad de asumir cargos. Cuando tales recompensas son posibles, la función del líder es satisfactoria y estimulante.

1.2. Aspectos Metodológicos de la Investigación

En el trabajo descriptivo-correlacional se representaron y analizaron los resultados obtenidos del proceso de investigación, así como también los hechos; según los requerimientos reales de los integrantes de la población en estudio, sin intervenir ni alterar la realidad de su medio organizacional.

Para efectos de la investigación, la población estuvo conformada por cincuenta (50) gerentes generales de empresas privadas en el área de los químicos, similares y conexas; caracterizadas y clasificadas de esta manera: vendedoras, formuladoras y manufacturadoras de materia prima química, las que operan mezclas químicas para formulaciones y aplicaciones propias y las conexas, ubicadas en la Costa Oriental (50%) y Occidental del Lago (50%), específicamente en los Municipios Autónomos Cabimas, Maracaibo y San Francisco del Estado Zulia.

1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica utilizada fue la encuesta, en función que la investigación realizada fue a través de un diseño de campo; la recolección de los datos se efectuó mediante la aplicación de dos (2) instrumentos, contentivos de aspectos fundamentales para determinar la relación que existe entre el pensamiento estratégico y el éxito gerencial de los directivos de las empresas privadas en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago.

Cuestionario 1; denominado Pensamiento Estratégico (PE-2005), contentivo de 51 ítems con una escala de respuestas de cinco (5) alternativas (5.siempre; 4.casi siempre; 3.algunas veces; 2.casi nunca; 1.nunca).

Cuestionario 2; denominado Éxito Gerencial; contentivo de 18 ítems con una escala de respuestas de cinco (5) alternativas (5.siempre; 4.casi siempre; 3.algunas veces; 2.casi nunca; 1.nunca).

1.4. Procesamiento Cuantitativo de los Datos

Para realizar el procesamiento de los resultados arrojados a través de la aplicación de los cuestionarios, orientados al logro de los objetivos específicos 1 y 2, se utilizó el método de Estadística Descriptiva, el cual permitió la “descripción de las variables de estudio” Hernández y otros (2003, p.350), específicamente a través del uso de las técnicas: medidas de tendencia central y de variabilidad.

En lo que respecta a la primera técnica mencionada, se utilizó la media o promedio aritmético (\bar{X}), medida que permitió la categorización de ítems, indicadores, dimensiones así como de las variables en estudio, con la correlación a determinar la relación que existe entre el pensamiento estratégico y el éxito gerencial de los directivos de las empresas privadas en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago. Sobre esta base, para su interpretación fue diseñada por la investigadora una tabla de rango, intervalo y categoría, la cual se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Categoría de análisis para la interpretación del promedio

Rango	Intervalo	Categoría	Descripción
1	4.21 – 5	Muy Alta	Indica que la actividad que se está analizando se ubica dentro de una frecuencia muy alta.
2	3.41 – 4.20	Alta	Indica que la actividad que se está analizando se ubica dentro de una alta frecuencia
3	2.61 – 3.40	Moderada	Indica que la actividad que se está analizando se ubica dentro de una media frecuencia
4	1.81 – 2.6	Baja	Indica que la actividad que se está analizando se ubica dentro de una baja frecuencia
5	1 – 1.80	Muy Baja	Indica que la actividad analizada no se está ejecutando

Fuente: Silvestri (2005).

En lo que respecta a la “medida de variabilidad”, se utilizó la desviación estándar, esta última para indicar el grado de dispersión de las respuestas, con relación a la escala de medición utilizada y su rango, representado por las puntuaciones mayor y menor obtenidos, es decir, cuatro (4) y uno (1) respectivamente, lo cual permitió elaborar para su respectivo análisis la siguiente tabla de rango, intervalo y categoría (Cuadro 2).

Con relación al análisis de los resultados realizados para el objetivo específico número tres (3), se usó la técnica de correlación de Spearman, con el fin de demostrar la relación existente entre las dos variables de estudio.

En este sentido para la interpretación de los resultados en cuanto a la relación de las variables, fue utilizada la propuesta de Escotet (1998), la cual es presentada en el Cuadro 3.

Cuadro 2. Categoría de análisis para la interpretación de la desviación estándar

Rango	Intervalo	Categoría	Descripción
1	3 – 4	Alta Dispersión	La categoría indica una baja confiabilidad en el nivel de compromiso de la persona con la conducta descrita.
2	2 – 2.9	Moderada Dispersión	La categoría indica una moderada confiabilidad en el nivel de compromiso de la persona con la conducta descrita.
3	1 – 1.9	Baja Dispersión	La categoría indica una alta confiabilidad en el nivel de compromiso de la persona con la conducta descrita.
4	0 – 0.9	Muy Baja Dispersión	La categoría indica una muy alta confiabilidad en el nivel de compromiso de la persona con la conducta descrita.

Fuente: Silvestri (2005).

Cuadro 3. Categoría de análisis para la interpretación del Coeficiente de Pearson

Categoría	Descripción
r = 1.00	Correlación grande, perfecta y positiva
r = 0.90 a 0.99	Correlación muy alta
r = 0.70 a 0.89	Correlación alta
r = 0.40 a 0.69	Correlación moderada
r = 0.20 a 0.39	Correlación baja
r = 0.01 a 0.19	Correlación muy baja
r = 0.00	Correlación nula
r = - 1.00	Correlación grande, perfecta y negativa

Fuente: Escotet (Grupo Gerente Revista Gerente Enero 1998, p.78)

Resultados del estudio

Tabla 1. Variable: Pensamiento Estratégico

Dimensiones	Promedio	Categoría	Desviación	Categoría
Actitud	3.14	Moderada	0.66	Muy baja
Procesos	3.43	Alta	0.60	Muy baja
Herramientas	3.36	Moderada	0.68	Muy baja
Cualidad	2.48	Baja	0.61	Muy baja
Promedio	3.10	Moderada	0.64	Muy baja

Fuente: Silvestri (2005).

Como se observa en la Tabla 1, la Variable Pensamiento Estratégico arrojó un promedio de 3.10, con una muy baja dispersión de las respuestas de 0.64: ubicándose dentro de la categoría moderada; al considerar los encuestados en ese nivel emplean elementos relacionados con la actitud, los procesos y las herramientas para pensar estratégicamente; sin embargo, se evidencian grandes fallas relacionadas con la cualidad, considerada como la manera de ver y enfrentarse a la vida y, la misma se encuentra estrechamente vinculada con pensar de manera proactiva.

Morrissey (1996), define el pensamiento estratégico como la coordinación de méritos creativos dentro de una perspectiva común, la cual permite a un negocio u organización avanzar hacia el futuro de manera satisfactoria para todos. Al respecto, el autor sistematiza y establece gran importancia del pensamiento estratégico, al plantear los siguientes aspectos:

1. Para ser efectivo, el juicio colectivo depende de quienes toman las decisiones importantes considerando tener una visión clara y consistente.
2. El plan estratégico incorpora valores, misión, visión y estrategias.
3. El pensamiento estratégico es la base para la toma de decisiones estratégicas.

En correspondencia con estas aportaciones, para Mintzberg y otros, (1997), el pensar estratégicamente, significa la forma como los directores y demás miembros de una organización, usan el idioma, las ideas y los conceptos cuando tratan de entender e interpretar el campo de objetos y circunstancias, las cuales giran en torno a la empresa.

El pensamiento estratégico exige por lo tanto, el desarrollo de una actitud gerencial estratégica, para actuar en forma proactiva, adelantándose a los acontecimientos, en vez de reactiva, tratando de dar respuestas a hechos pasados o situaciones normales donde predomina lo urgente sobre lo importante, la llamada “gerencia apaga fuego”. Esta actitud reactiva, exige resultados para ayer, es un paradigma contra el cual tiene que combatir el gerente. Por lo tanto, gerenciar en forma proactiva implica ser innovadores.

Tabla 2. Variable: Éxito Gerencial

Dimensiones	Promedio	Categoría	Desviación	Categoría
Recursos empleados y metas planificadas	3.44	Alta	0.56	Muy baja
Promedio	3.44	Alta	0.56	Muy baja

Fuente: Silvestri (2005).

En términos generales, el procesamiento de los datos para la segunda variable, Éxito Gerencial, arrojó un promedio de 3.44, con una muy baja dispersión de 0.56; ubicándose dentro de la categoría alta; al considerar los gerentes que los recursos empleados y las metas planificadas son claves y fundamentales para lograr el éxito gerencial.

Desde la perspectiva de estos resultados, éxito gerencial se traduce entonces, en el logro de las metas de los gerentes y está estrechamente ligado a la efectividad organizacional, caracterizada por el logro de las metas organizacionales, en tanto que el éxito alcanzado por un gerente, está definido en esencia, en términos de qué tan bien se desempeña su unidad organizacional.

En consonancia con estos planteamientos, para Robbins (1998), si se desea auditar el éxito gerencial, es necesario hacer una breve reseña de los diversos grupos encargados de evaluar a los gerentes y a la organización; por lo tanto, los grupos de interés de la organización (stakeholders), son aquellos dentro o fuera de la organización con algún interés en ella, dentro de los cuales se incluye a los empleados, clientes, gerentes, consejos administrativos, inversionistas, competidores, proveedores, acreedores, medios de comunicación, dependencias gubernamentales y grupos especiales de interés (Robbins, 1998:45); cada uno de los cuales posee un conjunto de criterios a los cuales espera responda la organización.

Tabla 3. Resultado de la Correlación Rho de Spearman

Correlaciones				
Rho de Spearman			PE	EG
PE	Coefficiente de correlación		1,000	,992**
	Sig. (bilateral)		,	,000
	N		51	18
EG	Coefficiente de correlación		,992**	1,000
	Sig. (bilateral)		,000	,
	N		18	18

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como puede observarse en la Tabla 3, el resultado de la correlación el cual alcanzó un valor de 0.99, se ubicó en la categoría muy alta, de acuerdo al baremo propuesto por Escotet (1998), indicadora de una asociación positiva, directamente proporcional entre las variables. Desde esta perspectiva, el Pensamiento Estratégico, es determinante para el logro del Éxito Gerencial, dentro de las empresas privadas en el área de los químicos, similares y conexas, razón por la cual puede la actitud, los procesos, las herramientas y la cualidad ser factores claves para lograr éxito gerencial.

2. Lineamientos para fortalecer el pensamiento estratégico y el éxito gerencial

Ante nuevos modelos de participación y organizaciones inteligentes, se exige mayor educación y preparación no sólo en los

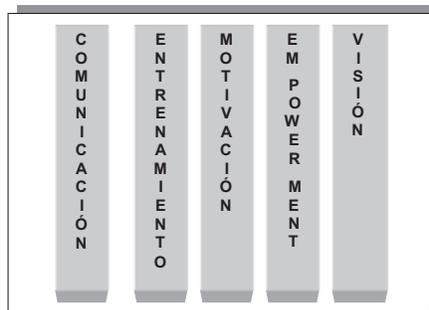
ejecutivos, sino en toda la fuerza laboral, se requieren renovados dirigentes que respondan a las nuevas condiciones. Se necesitan ejecutivos que contribuyan a promover en la fuerza laboral nuevos valores y expectativas de superación permanente y desarrollo, nuevas formas de transmitir y difundir la información compleja de un mundo en continuo cambio.

En la era de la información y del conocimiento, con una sociedad más educada, con demandas de mayor participación y de relaciones menos autoritarias, las personas del siglo XXI requieren gerentes más democráticos y concertadores, que basen su capacidad de influencia en el poder del convencimiento más que en el de la imposición, como mecanismo expedito para lograr el éxito gerencial.

Los hombres y las mujeres de las nuevas organizaciones estarán comprometidos con el trabajo en equipo y con personas en búsqueda de mayor calidad de vida. El liderazgo se basará en una nueva concepción del trabajo, enriquecida por las oportunidades de desarrollo personal y profesional, por un trabajo más estimulante y retador, así como por un renovado sentido trascendente.

Dentro de este contexto, para Barmes (2003), todo gerente en la actualidad debe poseer los siguientes elementos, los cuales están orientados hacia su desarrollo personal y profesional, logrando inspirar a sus empleados hacia el logro de los objetivos planteados y, sobre todo el éxito gerencial.

Figura 1. Claves para el Éxito Gerencial



Fuente: Barmes (2003), adaptado por Silvestri (2005).

Conclusión

En lo que respecta al objetivo general, el cual estuvo orientado a determinar la relación que existe entre el pensamiento estratégico y el éxito gerencial de los directivos de las empresas privadas en el área de químicos de la Costa Oriental y Occidental del Lago; se puede concluir que existe una alta relación entre ambas variables, logrando de ésta manera señalar que tanto la actitud, los procesos, las herramientas y la cualidad, son factores claves para lograr éxito gerencial; orientado al logro de los objetivos organizacionales y de sus miembros.

Para el primer objetivo específico; se concluyó que los gerentes de las empresas analizadas emplean elementos relacionados con la actitud, los procesos y las herramientas para pensar estratégicamente; sin embargo, se evidencian grandes fallas relacionadas con la cualidad, considerada como la manera de ver y enfrentarse a la vida y, la misma se encuentra estrechamente vinculada con pensar de manera proactiva.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, desde el contexto de los recursos empleados y las metas planificadas alcanzadas, se concluye que el éxito gerencial le ha permitido a los gerentes de las empresas del sector analizado lograr las metas establecidas, mediante la utilización efectiva de los recursos, logrando así alcanzar la rentabilidad - productividad deseada.

Para el tercer objetivo específico, se concluye que el nivel de asociación alcanzó un valor de 0.99, ubicándose en la categoría muy alta, de acuerdo al baremo propuesto por Escotet (1998), indicadora de una asociación positiva, directamente proporcional entre las variables.

En lo que respecta al cuarto objetivo específico, se concluye: los lineamientos se diseñaron sobre la base de los resultados obtenidos para los objetivos específicos 1, 2 y 3, así con los aportes de diversos expertos en el área, tales como: Vivas (1999), Jiménez (2000), Frances (2001), Pérez (2002), Ronda (2002), Garrido (2003), entre otros, quienes confirmando los resultados anteriores,

afirman que el éxito gerencial depende en gran medida de un nuevo liderazgo, dentro del cual se demanda nuevos estilos de dirigir el esfuerzo humano y lograr mayor efectividad de las personas, grupos y organizaciones.

Recomendaciones del Estudio

Es pertinente que los gerentes, adopten una actitud gerencial estratégica acorde con la visión y misión de la empresa, donde se utilice el coeficiente de adversidad, como herramienta para alcanzar el éxito a pesar de las dificultades, a través de la superación de obstáculos; donde la supervivencia de las instituciones, depende de la capacidad para sobreponerse a los constantes cambios y adversidades crecientes.

Emplear de manera racional y efectiva las herramientas gerenciales, orientadas a desarrollar estrategias que permitan el logro de los objetivos, mediante la formulación de planes y programas a corto, mediano y largo plazo.

Establecer canales de comunicación, así como una visión compartida, la cual debe operar mediante buenas relaciones interpersonales, contribuyendo a eliminar barreras, distorsiones y ruidos; lo cual garantizará un mayor compromiso por parte de sus miembros.

Es imprescindible canalizar programas de formación gerencial, vinculados a la innovación; el cual permita estimular a todos los individuos y equipo de trabajo a identificar oportunidades de mejoras. Lo anterior plantea, la necesidad de lograr la participación de todos en este proceso, como mecanismo poderoso para incrementar la capacidad de innovación y creatividad de los individuos en las empresas analizadas.

Se debe iniciar de manera inmediata un proceso de sensibilización que permita tanto a los niveles gerenciales como los operativos de las empresas estudiadas, asumir el reto de cambiar la concepción dentro de la cual ha sido manejada la organización.

Referencias Bibliográficas

- BARMÉS, C. (2003). *El éxito es un viaje no un destino*. www.liderazgoymercadeo.com/edición36/artjccarames.asp
- DE BONO, E. (1998). *El pensamiento Creativo*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España.
- DRUCKER, P. (2000). *El Arte de Gobernar*. Gestión 2000. España.
- FRANCES, A. (2001). *Estrategia para la Empresa en América Latina*. Ediciones IESA, Caracas. Venezuela.
- GARRIDO, S. (2003). *Dirección Estratégica*. Mc Graw Hill. España.
- GIBSON, I. (2004). *El Hombre que quiso ganar*. Editorial Punto de Lectura.
- GÓMEZ, H.; LEAL, C.; VIVAS, L. y MÁRQUEZ, P. (1998). *Gerencia Exitosa con Sello Latinoamericano*. Editorial Galac. Venezuela.
- GRUPO GERENTE (ENERO 1998). *Revista Gerente*. Edición Venezuela. Caracas. Venezuela.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.
- JATAR, J. (2002). *El Pensamiento Estratégico y el Mercado Laboral*. www.caveguia.com.ve/clasificados/trabajo/Articulo_38.html
- JIMÉNEZ, C. (2000). *Cerebro Creativo y Lúdico*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- MAURIK, J. (2001). *El Estratega Efectivo*. Panorama Editorial. México.
- MINTZBERG, H.; BRIAN, J.; VOYER, J. (1997). *El Proceso Estratégico*. Edición Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A. México.
- MORRISEY, G. (1996). *Pensamiento Estratégico*. Prentice Hall Hispanoamericana. México.
- OHMAE, K. (1998). *La Mente del Estratega*. McGraw Hill. México.
- PÉREZ, C. (2002). *Pensamiento Estratégico- Conceptos y Perspectiva*. www.miaactualidad.com/255-256/64-estrategia.html.
- RIVAS, J. (2003). *Cómo piensa un estratega*. www.gestiopolis.com/canales/gerencia/articulos/63/estratega.htm
- RONDA, G. (2002). *El análisis estratégico. Elementos a tener en cuenta*. www.gestiopolis.com/canales/gerencia/articulos/37/diagnosl.htm

SILVESTRI VIVAS, Karin; SILVESTRI VIVAS, Carlos; HERNÁNDEZ, René; AÑEZ, Silenis

RONDA, G. (2002). *Los Pilares que sostienen la Dirección Estratégica*.
7www.gestiopolis.com./canales/gerencia/articulos/17/pilaresdi-
rest.htm

ROBBINS, A. (1998). *Pasos de Gigante*. Grijalbo. España.

VIVAS, R. (1999). *Piensa Estratégicamente o Perece*.

VIVAS, R. (1999). *Pensamiento Estratégico: una actitud y un proceso*.

WOOTTON, S.; HORNE, T. (2000). *Pensamiento Estratégico*. Panora-
ma Editorial. México.



Ensayos



La Comunidad de Indagación. Forjadora de la Nueva Sociedad

BOCARANDA-SANTOS, Richard Anthony

Universidad Católica Cecilio Acosta. Venezuela
richardbocaranda@hotmail.com

La capacidad de asombro, es lo que le ha dado vida a todo pensamiento filosófico (Cf. Gaarder, 2001: 15); y el deseo de conocer, todo aquello que nos cautiva, acrecienta en nosotros el anhelo de poder alcanzar esa sabiduría.

En los niños, niñas y adolescentes, encontramos una especie de “curiosidad natural” que es propia de la etapa del desarrollo, la cual los lleva no sólo a husmear sobre lo que no conocen, sobre lo que les atrae, sino además se cautivan al poder descubrirlo.

Este Amor a la Sabiduría (*filosofía*), definido por Aristóteles como “*el más perfecto de los modos de conocimiento*” (Aristóteles, 1985: 94), ha llevado al hombre y a la mujer a preguntarse sobre sí mismo(a), de dónde viene, a dónde va, el origen del mundo, el orden social, y un sin fin de preguntas que, partiendo de la misma reflexión, surgen; y al intentar dar diferentes respuestas dan paso a la creación de grandes teorías y sistemas que han permitido la evolución del pensamiento y de la misma humanidad.

En 1968, el filósofo Matthew Lipman, profesor de la Universidad de Columbia para ese entonces, preocupado por el bajo nivel académico con el cual los estudiantes ingresaban a la universidad, más específicamente, en su cátedra: lógica; y conciente de que era necesario que *los chicos aprendieran a pensar por sí mismos*, deci-

de llevar a la práctica una idea que ya daba vueltas en su mente: que los chicos y chicas pueden y deben filosofar.

El estar convencido que entre niños y niñas pueda darse una discusión de carácter filosófico fue una idea atrevida que Lipman decidió asumir, y su entusiasmo no decayó al saber que todas las editoriales a las que él acudió rechazaron la publicación del material preparado para iniciar con su proyecto.

De cierta manera Lipman había entendido que los niños y niñas poseen la “capacidad de asombro” que da origen al pensamiento filosófico, y que es tarea del educador motivarlos a descubrir lo que hay detrás de todas sus inquietudes y tratar, por sí mismos, de darles respuesta, ya que *sólo se aprende lo que es significativo para cada persona, lo que tiene sentido, lo que construye sentido, lo que es construido como sentido* (Accorinti, 2002: 37).

Este descubrimiento no podía quedar en vano, y con la colaboración de algunas instituciones educativas, Lipman pudo poner en práctica aquello que se había convertido en una nueva forma de hacer filosofía, y un proyecto educativo que formaría, verdaderamente al estudiante, en valores morales e intelectuales indispensables para el surgimiento de una nueva y mejor sociedad. Hoy, a más de treinta años de iniciado tan ambicioso proyecto, contamos con numerosos Centros de Filosofía para Niños y Niñas en diferentes países encargados de promover esta nueva forma de educar, y además, numerosas publicaciones y estudios referentes al tema, aunados a la experiencia en el aula, enriquecen el trabajo de muchos filósofos y filósofas, de la mano de un sin fin de docentes e instituciones educativas que han asumido el reto de cambiar paradigmas, sembrando en los corazones de los niños y niñas la semilla del conocimiento y otorgándoles las herramientas para que ellos mismos la cultiven y puedan verla algún día florecer.

El Juego del Pensamiento

El programa de Filosofía para Niños y Niñas se plantea como objetivo principal lograr que éstos aprendan a pensar por sí mismos y a escuchar, para después comenzar a dialogar.

El diálogo en una comunidad de indagación no puede darse de cualquier manera; es tarea de quien dirige las sesiones del programa, orientar la discusión para convertirla *en una buena discusión, y una buena discusión en una discusión filosófica* (Accorinti, 2002: 65), partiendo siempre de las realidades e intereses de los mismos niños y niñas. Normalmente éstos realizan preguntas de todo tipo, y generalmente estas preguntas son importantes hasta el punto que pueden alcanzar un carácter metafísico, por lo tanto, es necesario enseñarlos *a pensar y a juzgar por ellos mismos, a reflexionar para llegar a ser autónomos y responsables* (Brenifier y Ruillier, 2006); llevarlos a que sean capaces de construir sus propias ideas, sus propias respuestas, hacerlos dueños de su propio pensamiento lo cual los conducirá hacia una verdadera libertad.

En este sentido, el programa más que enseñar una tradición histórico-filosófica tan antigua como el mismo pensamiento, pretende enseñar a los niños y niñas a filosofar por ellos mismos. Las novelas contenidas en el currículo del programa *son referencia a conceptos que siempre han formado parte del repertorio de la tradición filosófica: conceptos como verdad, justicia, amistad, realidad y muchos otros; (...) Sólo que aquí, en vez de estar amarradas a nombres como Aristóteles, Santo Tomás o Kant, estas ideas flotan libremente sobre la superficie de las narraciones* (Lipman, 2001:100), dándoles la oportunidad de construir a los niños y niñas su propio pensamiento.

El jugar a pensar es lo que hace a Harry, personaje principal del texto *El Descubrimiento de Harry* escrito por Lipman, descubrir y adentrarse en el mundo de la lógica, en las posibles estructuras del pensamiento. Asume el argumento como juego, y como todo juego tiene sus propias reglas (Cf. Miranda, 1995: 16), sólo que, en este caso, debe descubrirlas y respetarlas, el juego mismo lo dirigirá a una reflexión que poco a poco integrará a todo su entorno.

Asumir las ideas filosóficas como un *juguete cognitivo* desarrolla en los niños y niñas capacidades intelectuales y de razonamiento que los hace capaces de reflexionar, por sí mismos, sobre las cuestiones planteadas por grandes filósofos a lo largo de la his-

toria, aunque éstos no sean estudiados como tal; aprendiendo, de esta manera, la filosofía como una actividad misma del pensamiento, y no como el estudio del pensamiento de “otros”, *por lo que lo fundamental en su enseñanza pasa a ser el filosofar en sí mismo* (García, 2006: 105).

Juego a Vivir o Vivo Jugando

El medio en el cual se desenvuelve el diálogo filosófico entre los niños y niñas es la comunidad de indagación, siendo ésta el espacio en el cual expresan y desarrollan cada una de sus ideas; un lugar donde el pensamiento mismo es el centro del juego intelectual que los enseña a crecer y a *aprender a aprender*, y que al mismo tiempo fomenta valores ético-morales que, asumidos desde la realidad del mismo juego, transforma la visión que tienen del mundo para convertirlo en un espacio para soñar, y luchar por esos sueños, donde todos tienen derecho a expresarse y ser escuchados a pesar de las diferencias; donde, como todo juego, existen unas reglas que tienen que respetarse, para así vivir (jugar) todos juntos y en armonía.

Según Stella Accorinti (Accorinti, 2000: 55-56) un niño o niña ha comenzado a experimentar la participación en la comunidad de indagación cuando:

- acepta ser corregido por otros sin ofenderse;
- es capaz de escuchar atentamente a los otros;
- es capaz de tomar en serio las ideas de los demás;
- construye sus ideas a partir de las ideas de los otros;
- es capaz de desarrollar sus propias ideas sin miedo de ser rechazado o humillado;
- tiene una actitud de apertura a ideas nuevas;
- es capaz de detectar hipótesis subyacentes;
- muestra interés por la coherencia de la argumentación;
- verbaliza relaciones de medios a fines;
- plantea cuestiones pertinentes;

- respeta a las personas de la comunidad;
- es sensible al contexto, especialmente cuando se tratan cuestiones de índole moral;
- pregunta a los otros la razón de lo que han dicho;
- pide criterios, entre otros.

Valores como la escucha, el respeto, la participación activa, entre otros, desarrollados y vividos dentro de dicha comunidad, llevarán al niño y a la niña a vivirlos y fomentarlos fuera de ella, comenzando en sus clases regulares, luego con sus compañeros y amigos, sus familias, hasta llegar a la sociedad misma; la cual, en la medida que muchos más niños y niñas asuman el reto de asumir el gran juego de la vida, e incluir a sus padres en éste, una nueva sociedad llena de valores estaría surgiendo, para el bien colectivo.

“Sólo los que son como Niños entrarán en el Reino de los Cielos”

La posibilidad de forjar una nueva sociedad, donde se cultiven valores de unidad, respeto por el otro, al igual que la excelencia educativa, el derecho a expresarse y ser escuchado; una democracia verdaderamente participativa, donde las personas tengan criterio propio, entre otros ideales soñados por muchos; es considerada como una utopía, como algo lejano de la realidad, prácticamente inalcanzable, lo que nos ha llevado a asumir actitudes pasivas ante realidades de injusticias sociales, o a sumergirnos cada vez más en una alienación provocada por el mercado y la tendencia consumista que atenta contra la libertad de la persona y destruye todo su potencial.

Es necesario *aprender a pensar por nosotros mismos* para llevar esta utopía a una verdadera praxis social; y es en el lugar más inocente del mundo: el pensamiento de los niños y niñas; utilizando la mejor de las armas: el juego; donde se está construyendo este “Reino de los Cielos”, no teológico, sino terrenal, vivenciado como espacio de desarrollo, crecimiento y convivencia, en sana paz, que permite el surgimiento de una nueva sociedad.

El desarrollo de las habilidades del pensamiento, la integración y el respeto mutuo propiciado por la misma comunidad de in-

dagación, lleva a los niños y niñas a reflexionar sobre los diferentes valores (Lipman, 1998: 324-332), asumiendo, de esta manera, posturas críticas propias, las cuales ponen en práctica y las llevan a su misma vida casi de inmediato ya que las asumen como suyas porque de cierta manera, ha sido su propio descubrimiento. *Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación* (Lipman, 1998: 57), pero cuando son los mismos niños y niñas, dentro de la comunidad de indagación, los que construyen su propio pensamiento, alcanzando sus propias conclusiones, y hasta nuevas propuestas para un mundo mejor, asumen verdaderamente la tarea de verlo realizado, comenzando por ellas y ellos mismos hasta alcanzar metas que, para muchos, llegarían a ser prácticamente inalcanzables.

Es hora de Comenzar

La comunidad de indagación de Filosofía para Niños y Niñas es un espacio cargado de virtudes y valores que, poco a poco son asumidos por los pequeños desde su vivencia y convivencia, partiendo de las reflexiones realizadas por ellos mismos dirigiéndolos, a su vez, hacia una verdadera educación carente en los sistemas tradicionales. Estos valores enriquecen la vida de tantos niños y niñas que, de alguna manera, ya participan en el programa y, directa o indirectamente, enriquecerán todo ámbito en el cual éstos se desenvuelvan.

Por tanto, más que una conclusión, con este trabajo pretendemos fomentar un comienzo. Un comienzo a la labor de construir una nueva y mejor sociedad, que tenga como bases el pensamiento y la reflexión de aquellos que se están formando para, en algún momento, tomar sus riendas; una sociedad más justa donde todos vivamos en paz y armonía; una sociedad donde se desarrolle plenamente la persona humana, y que las diferencias más que un pesar, las podamos ver como la gran oportunidad de crecer juntos y aprender de las riquezas que pueden existir en el pensamiento de alguien diferente a mí.

De igual manera, aunque el programa posea más de treinta años de trayectoria, nuestra invitación es a mantener ese ímpetu de lucha que acompañó a Lipman en su recorrido y que aun mantiene; que cada día sea un nuevo comienzo cargado de energías y ganas de seguir adelante, y que los niños y niñas no tengan miedo de asumir la tarea de lograr lo que los adultos siempre hemos querido hacer: construir un mundo mejor. Que así sea!

Referencias Bibliográficas

- ACCORINTI, S. (2002). *Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la Libertad*. Utopía y Praxis Latinoamericana. No. 18, Septiembre. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia. Maracaibo.
- _____ (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- _____ (2000). *Trabajando en el Aula. La Práctica de Filosofía para Niños*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- ARISTÓTELES (1985). *Ética a Nicómaco*. VI, 7, 1141^a. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
- BRENIFIER, O. y RUILIER, J. (2006). *¿Qué es la Vida?* Editorial Edebé. Barcelona.
- GAARDER, J. (2001). *El Mundo de Sofía*. Editorial Siruela. Madrid.
- GARCÍA M., F. (2006). *Pregunto, Dialogo, Aprendo. Cómo Hacer Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- LIPMAN, M., SHARP A.M. y OSCANYAN, F.S. (1998). *La Filosofía en el Aula* Ediciones de la Torre. Madrid.
- LIPMAN, M. (1989). *El Descubrimiento de Harry*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- _____ (2001). *La Dramatización de la Filosofía*. Utopía y Praxis Latinoamericana. No. 14. Septiembre. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- _____ (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- MIRANDA, T. (1995). *El Juego de la Argumentación*. Ediciones de la torre. Madrid.



La creación de otros mundos en Jorge Luis Borges

TÁRIBA S., Rodolfo José

Universidad Católica Cecilio Acosta
rtariba@gmail.com

*...como siempre he sido un lector de enciclopedias, reflexioné
- esa reflexión es trivial también, pero no importa, para mí fue
inspiradora - que las enciclopedias que yo había leído se refieren
a nuestro planeta, a los otros, a los diversos idiomas, a sus diversas
literaturas, a las diversas filosofías, a los diversos hechos
que configuran lo que se llama el mundo físico.
¿Por qué no suponer una enciclopedia de un mundo imaginario?
Jorge Luis Borges. El Cuento y Yo*

Introducción

Aproximadamente a partir de los siglos X-XI de nuestra Era, y ante la evidencia de que nuestro mundo no había sido destruido por el tan esperado, temido y teleológico Apocalipsis, la sociedad europea medieval comienza a perseguir, buscar y recrear utopías en otras tierras extrañas: el Jardín del Edén, el Santo Grial, las Indias Occidentales, Katay, el Dorado, la Fuente de la Eterna Juventud, etc. Es la misma época en que aparecen los “*Bestiarios*” y los “*Diarios de Viajes*” como representaciones de lo utópico. Estas utopías, como tales, generan “monstruosidades” en la mente de estos ingenuos seres humanos del medioevo, al generarles falsas expectativas sobre el inmenso mundo que les rodea y sus misterios.

Desde mediados hasta finales del siglo XIX, cuando la literatura fantástica comienza a tomar cuerpo de la mano de autores tales como Julio Verne, en las novelas *De la tierra a la Luna*, *20.000*

leguas de viaje submarino y *Viaje al centro de la Tierra*; y en las obras de Sir Arthur Conan Doyle, en *El Mundo perdido* y Herbert George Wells, en *La máquina del tiempo* y *La guerra de dos mundos*, el leit-motiv de los narradores de este género pareciera ser la creación o descubrimiento de mundos paralelos; reales o virtuales, ideales o terribles, que parecieran encarnar, en cierta forma, la eterna búsqueda del “paraíso perdido” tan presente en el imaginario colectivo occidental. Por lo tanto, podemos decir que la búsqueda de lo utópico, es la matriz dominante en este tipo de relatos. Sin embargo, ¿cómo construye un narrador estas utopías a partir de la realidad?: respuesta difícil, solo posible de contestar por maestros de la narrativa latinoamericana como el argentino Jorge Luis Borges (1899-1986), en relatos como *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* y *Las ruinas circulares*, de su libro *Ficciones* (1944), considerada por muchos críticos como su obra maestra.

La creación de otros mundos ***En Tlön, Uqbar, Orbis Tertius***

Jorge Luis Borges, en *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, parte de ideas concretas, eruditas, reales, fácticas o tangibles para crear un universo de ficción, para llegar al descubrimiento o invención de todo un universo a partir de su ciencia, su filosofía, su lenguaje y sus costumbres. Borges, como personaje narrativo de su propia creación, emprende a partir de un hecho cotidiano (una reunión con Adolfo Bioy Casares), y la mención en ésta sobre un extraño dato en una enciclopedia, la búsqueda de un nuevo mundo, no a través de desplazamientos físicos, sino a través de los libros, llegando a la conclusión de la existencia de un nuevo mundo fantástico, paralelo al que conocemos, y que él denomina *Orbis Tertius*, o Tercera Esfera.

El narrador nos propone, en primer lugar, la existencia de una tierra mítica llamada *Uqbar*, reseñada de modo apócrifo, muy breve, en el tomo XLVI de la Enciclopedia Británica, y situada en algún lugar cercano a Irak o el Asia Menor. Es de hacer notar que, algunos investigadores medievales y renacentistas situaban el Jardín del Edén, el paraíso perdido, en un lugar situado entre los ríos Ti-

gris y Eufrates, en la antigua Mesopotamia, cercana al lugar que nos indica el narrador argentino. Sin embargo, la propuesta del narrador sobre la existencia de esta tierra, es puramente “virtual”, bibliográfica, solo verificable o existente en libros de difícil acceso, pero al existir tales referencias, al ser leíbles, se vuelven “creíbles”, tangibles, y por lo tanto reales, por parte del narrador y del lector. Tal es el afán del mismo por convencernos de que esa realidad existe, que utiliza o presenta como cómplice de la ficción a otro reconocido autor como Bioy Casares, interesado como él en el misterio sobre la existencia de Uqbar.

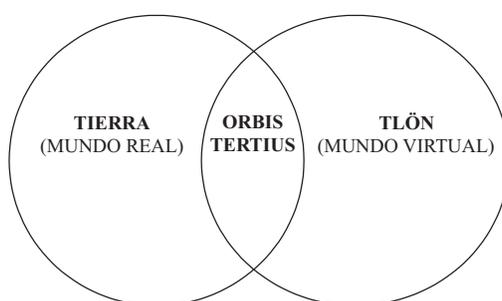
Esta referencia a su coterráneo no es gratuita, si tomamos en cuenta que *La Invención de Morel* (1940), de Adolfo Bioy Casares es una investigación sobre la realidad a través de una trama fantástica: “Al día siguiente, Bioy me llamó desde Buenos Aires. Me dijo que tenía a la vista el artículo sobre Uqbar, en el volumen XLVI de la *Enciclopedia*” (1984:10).

Si adaptamos el esquema de análisis semiótico-estructural de Claude Bremond (1996:87) a la estructura de este relato, podremos ver lo siguiente: todo relato parte de una virtualidad, que desencadena un proceso constructivo o deconstructivo, para llegar a una realidad o fin, o a un “no fin” o final inconcluso, paradójico:

Virtualidad	→	Proceso	→	Fin o no Fin
Referencias Sobre Uqbar	→	Investigación y Búsqueda	→	Uqbar Existe o <u>no</u> existe
Uqbar Existe	→	Ergo	→	Tlön existe

A partir de la creación de esta utopía primaria, de este país imaginario, se recrea la segunda, por medio de la duplicación: un planeta o mundo paralelo denominado *Tlön*, el cual es una creación imaginaria de carácter ideal, proveniente del legado de Uqbar, y que pretende ser impuesto o ubicado en el nuestro, de manera paulatina, por una cofradía o hermandad preparada intelectualmente para tales fines. A partir de la existencia de Tlön, viene la tercera duplicación, como es la inserción en nuestro mundo, por

parte de esa cofradía, de objetos sagrados denominados *Hrönir*, provenientes de Tlön, que invaden nuestra realidad. A partir de esta inserción, la última duplicación produciría lo que el narrador denomina *Orbis Tertius* (tercera esfera o círculo), que sería la confluencia de ambos mundos, el real y el virtual en una sola entidad:



En otros cuentos de Borges, como es el caso de *El Aleph*, si bien no se habla específicamente de un universo o mundo paralelo, el narrador, personificado por el mismo autor, junto a Carlos Argentino Daneri, descubre en un sótano un punto maravilloso en el que se concentra el universo, su pasado, presente y futuro:

...vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, vi mi cara y tus vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado. El inconcebible universo (1977: 171).

La clonación o duplicación en *Las ruinas circulares*

En el relato de Borges titulado *Las ruinas circulares*, se manifiesta el mismo fenómeno o recurso de la duplicación, esta vez no de otro mundo, sino de un ser humano. El personaje principal, un mago, quiere crear, a partir del sueño, a un hombre íntegro, a un nuevo Adán; no burdo, ignorante e ingenuo como el Adán bíblico, sino crítico e instruido en diversas ciencias y artes como la cosmografía, la anatomía y la magia:

El propósito que lo guiaba no era imposible, aunque sí sobrenatural. Quería soñar un hombre: quería soñarlo con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad (1984: 52).

A lo largo de la narración, el taumaturgo descubre que modelar o dar vida a los sueños es la tarea más difícil para un mortal: sin embargo, a pesar de los fracasos iniciales persiste en su tarea, año tras año, hasta llegar al delirio. Es importante resaltar que el mago escoge, como lugar ideal para su creación onírica, las ruinas de un templo destruido, abandonado y olvidado, cuyo dios zoomorfo no es venerado por nadie; así como el Dios del Génesis bíblico crea el mundo a partir del caos, el mago quiere crear a su hijo sobre las ruinas de una religión extinta. La elección de este lugar como sitio idóneo para la creación no es gratuita, si nos atenemos al criterio de María Zambrano, en su libro *El hombre y lo divino*, quien nos dice que “*las ruinas nos ofrecen la imagen de nuestra secreta esperanza en un punto de identidad entre nuestra vida personal y la histórica*” (1973: 251).

Otro aspecto digno de resaltar, y que se repite tanto en *Tlön*, como en *Las ruinas circulares*, es la imagen del espejo como duplicador, aunque en el primero se refiere al mismo como algo monstruoso, por ser multiplicador de hombres, al igual que la cópula: “*Copulation and mirrors are abominable*” (1984: 52), y en el segundo, como un epígrafe extraído de la novela *A través del espejo* de Lewis Carroll, en el cual el personaje se despierta del sueño con otro ser: “*And if he left off dreaming about you*” (y él lo dejó soñando contigo).

Este fenómeno de la duplicación de un hombre, presente en *Las ruinas circulares*, solo es posible a través de la conciencia “realista” del mago, quien sabe que su creación es virtual, en tanto que ella es el reflejo de sí mismo, y que no existirá sin su presencia. Nada existe si no lo pensamos o lo materializamos en el inconsciente: al ver el mago que es tan indemne al fuego como su criatura, aún buscando su propia destrucción, se percata de que el también es el sueño de otro, que el también es un reflejo o duplicación onírica de otro ser. Es como colocarse entre dos espejos, que segui-

rán duplicando o multiplicando de manera interminable nuestra propia imagen reflejada.

Si nos atenemos al principio lógico que reza que “el orden es lo real”, podemos decir, finalmente, que las creaciones de Borges se “deconstruyen” a sí mismas cuando no surgen a partir de un caos astronómico o biológico, como surgen los universos y los seres desde el punto de vista científico; esos otros mundos borgianos surgen o se crean a partir de un orden lógico, como el caso de *Tlön*, o a partir de una memoria y una imagen, como en el caso de *Las ruinas circulares*.

Referencias Bibliográficas

- BREMOND, C. (1996). “La lógica de los posibles narrativos” en *Análisis Estructural del Relato*. Roland Barthes et al. México. Ediciones Coyoacán.
- BORGES, J. (1984). *Ficciones*. Bogotá. Edit. La Oveja Negra.
- _____ (1977). *El Aleph*. Madrid. Edit. Alianza-Emecé.
- BRAVO, V. (1993). *Los poderes de la ficción*. Caracas (2ª Edición). Monte Avila Editores Latinoamericana.
- _____ (1993). *Ironía de la Literatura*. Maracaibo. Ediciones de la Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia.
- PACHECO, C. y BARRERA, L. (1997). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas (2ª Edición). Monte Avila Editores Latinoamericana.



Consideraciones arquitectónicas en la estética de Kant

ELJURI FEBRES, Aixa
VALBUENA, Rosa Elena

Universidad de los Andes
aeljuri@yahoo.com

El principio de autonomía

El carácter autónomo del hombre, emancipado de cualquier otra autoridad que no sea la de su propia razón, autonomía que constituye un principio fundamental de la Ilustración, lleva consigo el que la sensibilidad humana adquiera o recupere un valor propio, independiente en cierta medida de la razón. La estética, en cuanto “lógica de la sensibilidad”, establecerá como una de sus prerrogativas fundamentales ese carácter epistemológico propio y la referencia o relación del arte con la “verdad”.

En el momento de su origen como disciplina filosófica, la estética adquiere el carácter de una teoría del “conocimiento sensible”, y queda subordinada aun, de algún modo, al conocimiento científico-filosófico. En su *Aesthetica* (1750/1758) Baumgarten (1983), define la estética como un “analogon rationis” como analogía de la razón (de la razón cartesiana) basándose en el concepto leibniziano de los “conocimientos sensibles en cuanto análogos a la razón”. La “gnoseología inferior” de Baumgarten queda prendida de la contradicción inherente a la reflexión estética, al no haber determinado con claridad el lugar que ésta haya de ocupar como sistema de conocimiento en relación a la “gnoseología superior” científica, a la razón.

Recibido: Febrero 2009

Aceptado: Marzo 2009

El dilema de la estética consiste ya desde un principio en determinar si realiza simplemente la función de una propedéutica para el conocimiento científico, o se trata más bien de otro tipo de conocimiento, paralelo a la razón discursiva, pero de igual categoría. Baumgarten no acaba de decidirse por una u otra determinación, y su fundamentación de la estética en cuanto teoría autónoma, a pesar de dar inicio a aquellas cuestiones a las que habrá de responder la estética posterior, queda coartada aun por esa subordinación más o menos manifiesta al conocimiento científico.

La consolidación de la estética como disciplina autónoma, se corresponde con la consideración del arte como un hecho autónomo. La estética buscará su definición en un principio de producción artística que, como tal, solo podría derivarse del principio de subjetividad, determinante para toda la modernidad.

Será en base a ese principio de subjetividad, formulado estéticamente en un primer momento como una teoría de la recepción de la belleza, que la reflexión estética establezca por primera vez sus principios autónomos en el seno de un sistema filosófico independiente que, de hecho, determine a su vez esa misma subjetividad. La estética moderna encuentra su momento fundacional en la *Crítica de la Facultad de Juzgar* de Immanuel Kant.

La *Crítica de la Facultad de Juzgar* de Kant fundamenta esencialmente una autonomía de la estética que Baumgarten no había llegado a determinar consecuentemente, por cuanto que la “Crítica de la facultad de juzgar estética”, concebida en el sistema global de la filosofía trascendental, parte de la perspectiva autónoma del sujeto inmerso en la contemplación o intuición (*Anschauung*) de la belleza, mientras que Baumgarten (1983), dentro de la perspectiva de la metafísica leibniziana, no va más allá de considerar la estética como simple analogía de la razón y como “modo de conocimiento inferior”.

La estética de Kant

El proyecto crítico de Kant está formado en primer lugar, por la *Crítica de la Razón Pura*, que es la investigación de la posibili-

dad y límites de la razón pura, entendida esta última como la facultad del conocimiento a partir de principios a priori. Ella contiene el puesto y la fundamentación de la subjetividad. En esta crítica le fue concedida su posesión al entendimiento, que tiene su dominio en la facultad de conocimiento, en cuanto contiene principios constitutivos a priori. Esto fundamenta la filosofía teórica; en segundo lugar, por la *Crítica de la Razón Práctica*, donde le fue asignada su posesión a la razón que no contiene principios constitutivos a priori, sino solamente para la facultad de desear. De este modo se fundamenta a su vez la filosofía práctica. El tercer lugar y como elemento que da completud al proyecto crítico, lo ocupa la *Crítica de la Facultad de Juzgar*, que es donde el arte y la belleza habrán de tener un lugar propio. La facultad de juzgar, complementa y replantea el proyecto crítico, en cuanto ella contiene claves de la filosofía trascendental que se encuentran en las preguntas fundamentales de las cuales depende la *Crítica de la Facultad de Juzgar*.

Al acercarnos a la facultad de juzgar de manera amplia, es decir, dentro del proyecto crítico, encontramos que esto le permite a Kant hallar el lugar propio para el sentimiento de placer y displeacer, y, por tanto, el lugar propio del arte. De esta manera, Kant deslinda las esferas del conocer, el sentir y el desear, desplegadas respectivamente en la *Crítica de la Razón Pura*, la *Crítica de la Facultad de Juzgar* y la *Crítica de la Razón Práctica*.

La *Crítica de la Facultad de Juzgar* contiene el estudio de esa facultad que es de tan particular especie que no produce por sí misma un conocimiento, ni teórico ni práctico, así como tampoco proporciona pese a su principio a priori ninguna parte a la filosofía trascendental como doctrina objetiva, sino que sólo constituye la ligazón de dos facultades superiores de conocimiento: el entendimiento y la razón. La facultad de juzgar tiene como misión emitir juicios sobre cosas que no son objetos de conocimiento sino de una disposición del sujeto. De tal modo, que al desarrollar Kant la crítica del juicio estético y del gusto, en su *Crítica de la Facultad de Juzgar*, nos indica claramente la autonomía del campo estético, tanto con respecto al sentido práctico, como en relación al conocimiento conceptual.

El concepto de gusto

Puede decirse que el discurso kantiano de la “Crítica de la facultad de juzgar estética” comienza desde el punto de vista de una estética de la recepción, donde lo fundamental es la reflexión sobre la forma del objeto estético según el libre juego de las facultades de conocimiento (imaginación y entendimiento), y no el objeto estético en sí, para alcanzar, en el curso de la argumentación de la *Crítica de la Facultad de Juzgar*, el carácter de una reflexión sobre la producción artística, en correspondencia con el cambio parcial de perspectiva desde la belleza natural a la belleza artística, y del concepto de gusto al concepto de genio.

Sin duda una de las definiciones más controvertidas de la estética kantiana es la fundamentación del juicio de gusto en una “complacencia desinteresada y libre” (Kant, 1997). Con ello, Kant pretende diferenciar aquel placer “puro” que sentimos ante la contemplación de lo bello, del placer “interesado” propio de lo útil o de lo moral. En esta primera determinación del concepto de gusto, la pregunta por el libre placer que provoca la belleza tenía un carácter puramente receptivo, que fue malinterpretado en el sentido de excluir absolutamente el hecho de que la belleza o el arte pudieran despertar algún tipo de interés, uno de los mayores malentendidos con mayores consecuencias para la historia del pensamiento estético. La tesis del “placer desinteresado” fue interpretada por la estética posterior a Kant como una exacerbación del carácter autónomo del arte, es decir, como postulado de la indiferencia absoluta del arte hacia la vida. La polémica continúa aun en nuestros días en la actualización del pensamiento de Kant por parte de Heidegger, quien interpreta la tesis de Kant en el sentido de que el placer desinteresado de la contemplación de lo bello no implica ni mucho menos la ausencia de interés por lo bello: esto quiere decir que para encontrar algo bello tenemos que dejar que lo que nos sale al encuentro llegue ante nosotros puramente como él mismo, en su propio rango y dignidad. No debemos considerarlo de antemano en vista de otra cosa, de nuestras finalidades y propósitos, de un posible goce o beneficio. El comportamiento respecto de lo bello en

cuanto tal es, para Kant, el *libre favor*, tenemos que dejar en libertad lo que nos sale al encuentro como tal en lo que él mismo es, tenemos que dejarle y concederle lo que le pertenece y lo que nos aporta (Heidegger, 2000).

El interés por lo bello es un interés en su máximo grado, aquel estado en el que el hombre puede ver cumplida efectivamente su humanidad. Heidegger interpreta el *libre favor* como el máximo esfuerzo de nuestro ser, la liberación de nosotros mismos para dejar en libertad aquello que tiene en sí una dignidad propia, a fin de que pueda tenerla en su pureza. Precisamente gracias al “sin interés” entra en juego la relación esencial con el objeto mismo. Solo entonces llega a aparecer el objeto como puro objeto, y ese llegar a aparecer es lo bello (Heidegger, 2000).

El otro punto fundamental de esta primera tesis kantiana es el de la determinación de la libertad: el juego de las facultades de conocimiento (imaginación y entendimiento) que dan lugar al juicio de gusto es un *juego libre*, tanto como lo es el propio juicio de gusto. Y, sin embargo, la libertad tiene de hecho su lugar en la filosofía práctica. Kant se refiere aquí, con el concepto de libertad, a la autodeterminación que se dan a sí mismas las facultades de conocimiento en el juicio de gusto, en la que se niega la determinación exterior producida por todas las determinaciones previas al juicio, y las fuerzas subjetivas son referidas a sí mismas. Esta idea de autonomía característica del juicio de gusto, se refiere también al hecho de no estar determinado por ninguna inclinación del sujeto de la experiencia estética, ni por una determinada utilidad, ni por la razón (moralidad).

En una nueva exposición Kant define la belleza como “*forma de la finalidad de un objeto en cuanto es percibida en él sin la representación de un fin*” (Kant, 1997). De esta definición es importante considerar en primer lugar, el concepto de forma (estética), en segundo, la problemática acerca de la belleza pura o libre y la belleza adherente. Kant introduce en su argumentación el término de una “finalidad subjetiva” para diferenciar la finalidad estética de la finalidad objetiva, tanto externa (adecuación a un fin: utili-

dad, funcionalidad), como interna (perfección del objeto estético), en polémica con una estética utilitarista, que no diferencia lo bello de lo útil, o racionalista como la de Baumgarten que identifica la belleza con la perfección. La finalidad de la belleza (de un objeto bello), es según Kant una finalidad formal subjetiva, una “finalidad sin fin” (o meramente formal), o bien, la finalidad subjetiva de la forma (Kant, 1997).

Este concepto de una forma estética subjetiva, que está libre, en principio, de toda finalidad (tanto externa como interna), lleva inevitablemente a Kant a tener que diferenciar la belleza pura o libre (una belleza *puramente formal*, casi podríamos decir) de la belleza adherente (Kant, 1997), es decir, la belleza tal y como se presenta de hecho en la experiencia “contaminada” con otros fines bien distintos de esa finalidad subjetiva y formal. La argumentación de la *Crítica de la Facultad de Juzgar* es, en este punto, un tanto contradictoria. Aunque, al principio, Kant parezca tomar sistemáticamente partido por la belleza pura, la cual no presupone ningún concepto de aquello que el objeto ha de ser, el planteamiento de la belleza adherente guiará su argumentación hacia la consideración de la belleza artística. La dificultad que introduce el concepto de belleza adherente, a saber, una belleza que presupone una determinada finalidad y un concepto de lo que el objeto ha de ser, así como la perfección del mismo según su grado de adecuación a ese concepto, y que es ejemplificada por Kant en la forma de un edificio (arquitectura) o de un ser humano, se convierte en el punto en virtud del cual Kant habrá de tomar en consideración el problema de la representación artística. Para Kant, en la belleza adherente se mezcla de algún modo el placer estético con el placer intelectual, aunque toda belleza haya de ser considerada principalmente pura.

Teoría del arte

El hilo argumentativo de la “Crítica de la facultad de juzgar estética” se convierte, a partir del § 42 (“Del interés intelectual en lo bello”. Kant, 1997), en una reflexión sobre la belleza artística centrada no tanto en la perspectiva del juicio que se emite sobre la

belleza como en la esencia de la belleza artística desde el punto de vista de su producción.

El arte no es considerado desde la perspectiva de una teoría de la imitación (reproducción de modelos artísticos, carácter canónico de la belleza natural), sino más bien, en consonancia con el libre juego de la imaginación productiva, en cuanto producción (autónoma): el arte ha de ser como la naturaleza, no en cuanto que la imite, sino que, al imitar su proceso de creación, el arte ha de arrojarse el valor o el lugar de la naturaleza, *como si* fuera un producto natural libre. Así hemos entendido la tesis del 45 de la *Crítica de la Facultad de Juzgar* (Kant, 1997), en el sentido de que el arte es arte en cuanto que parece que sea naturaleza.

Kant desarrolla en su reflexión sobre el arte ante todo una teoría del genio, acorde con la teoría y práctica literarias de la época (Sturm und Drang o Prerromanticismo alemán), opuestas igualmente a los modelos puramente imitativos de las poéticas ilustradas. Esta teoría del genio de Kant va a ser uno de los temas más ampliamente desarrollados por el Romanticismo. La facultad fundamental del genio es su capacidad para producir (en el arte) “ideas estéticas”. Con la definición de las ideas estéticas,¹ situadas entre las intuiciones (sensibles) y los conceptos de la razón (ideas intelectuales) Kant intenta dar una explicación adecuada a la indeterminación de la belleza. La idea estética, concepto controvertido de Kant constituye de hecho el intento de aprehender el carácter inefable del arte que, por motivos obvios, debe ser integrado en la definición kantiana de la belleza y en el sistema general de su filosofía.

La idea estética puede ser interpretada aquí, en efecto, como una “intuición sin concepto”, una definición que Kant había desechado ya en la *Crítica de la Razón Pura*, denominándola intuición ciega: “*Los pensamientos sin contenido son vacíos;*

1 Entendiendo por idea estética aquella representación de la imaginación que incita a pensar mucho, sin que, sin embargo, pueda serle adecuado pensamiento alguno, es decir, *concepto* alguno, y que, por lo tanto, ningún lenguaje expresa del todo ni puede hacer comprensible (Véase, Kant Immanuel, *Crítica del Juicio*, Op. Cit., § 49, p. 270).

las intuiciones sin conceptos son ciegas” (Kant, 1998). Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto en la intuición) como hacer inteligibles las intuiciones (es decir, someterlas a conceptos). Las dos facultades o capacidades no pueden intercambiar sus funciones. Ni el entendimiento puede intuir nada, ni los sentidos pueden pensar nada. El conocimiento únicamente puede surgir de la unión de ambas. Más no por ello hay que confundir su contribución respectiva. Al contrario son muchas las razones para separar y distinguir cuidadosamente una de otra.

Las ideas estéticas tienen, como toda determinación “intermedia” del sistema kantiano (entre intuición y concepto; entre sensibilidad y entendimiento); un carácter meramente regulador, y no constitutivo; no son capaces de constituir ningún conocimiento aunque, sin embargo, contribuyan de alguna manera a él, en cuanto que puedan hacer sensibles a los conceptos de la razón (ideas intelectuales), “darles forma”. Son, de hecho, necesarias para las ideas de la razón, tal como se define en la Nota I del 57 de la “Dialéctica de la facultad de juzgar estética”: “*La idea de la razón es un concepto inexponible (irrepresentable) de la razón, mientras que la idea estética, en tanto representación inexponible de la imaginación, contribuye a la representación de las ideas de la razón*” (Kant, 1997).

Es a partir de la teoría del genio como se producirán algunas de las transformaciones de la estética kantiana más fructíferas para la estética idealista, la fundamentación de Kant de la estética en base a la perspectiva del gusto, será sustituida por todo el Idealismo alemán, por una consideración de la estética desde la perspectiva del arte. El concepto de genio, que Kant había desarrollado como principio trascendental únicamente para la belleza artística, se toma entonces como principio universal de la estética. La estética pasa a ser posible fundamentalmente como filosofía del arte.

La arquitectura vista desde la estética de Kant

Algunas consideraciones interpretativas respecto a la arquitectura que hallan sus fundamentos en la tesis kantiana:

Aun cuando resulte paradójico pueden y deben coexistir lo útil (lo medianamente bueno) y lo bello en el objeto arquitectónico para que pueda ser considerado como una obra de arte arquitectónica, vale decir como un objeto del arte bello. Sin embargo, no es ésta la única forma como se presenta el objeto arquitectónico, ya que este también es posible como arte mecánico. Por el hecho de ser lo útil (lo medianamente bueno) parte fundamental del arte arquitectónico, su belleza no es libre. De acuerdo con la posición de Kant la belleza de la arquitectura es adherente, pues debido a esa doble condición de utilidad y belleza que debe reunir, ella sirve a fines determinados. Asimismo la vinculación de la belleza con lo bueno impide la pureza de esta. De allí que la arquitectura no es susceptible de un juicio puro de gusto, sino de un juicio de gusto aplicado o parcialmente intelectualizado.

De acuerdo con nuestro transitar en la arquitectura si consideramos separadamente los dos aspectos que convergen en ella (utilidad y belleza), podemos afirmar que, si bien la arquitectura debe responder a una función determinada en cuanto a su utilidad, con respecto a lo artístico no está regida por un fin determinado, pues el arquitecto debe actuar allí con la mirada del artista, ya que si bien en el diseño intervienen conceptos, ellos no rigen o determinan la composición artística, resultando por tanto una belleza pura o libre. Y, en el caso de que la composición tuviera que responder a un concepto, este nunca lo determinaría todo. Allí en lo que el concepto deja sin determinar, se instalaría el libre juego de la imaginación, resultando entonces una belleza adherente.

En el § 51, el objeto bello tanto el artístico, como el natural, es considerado por Kant como expresión de ideas que despiertan y animan la reflexión estética (Kant, 1997) y la vuelven participable. No es, pues, una actividad conceptual cualquiera la que es despertada y que, a su vez, estimula la imaginación, tanto a la que adhiere a la percepción misma como la que se le asocia. Se trata de conceptos desti-

nados a articular ideas que pueden ser sensificadas imaginativamente, pero que no pueden ser expuestas conceptualmente de manera acabada. Kant especifica que se trata de ideas morales, y que es en este orden que el interés estético puede ser solicitado de todos. Ezra Heymann (1999), señala que se debe notar de qué manera poco ortodoxa usa Kant en este contexto la palabra “moral”. La *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* y la *Crítica de la Razón Práctica* habían eliminado del ámbito de la filosofía moral tanto las consideraciones prudenciales como las virtudes conducentes a una vida buena, ubicándolas en la pragmática del arte de vivir. Ahora, en cambio, Kant considera que una campaña risueña se ve así a la luz de una idea moral; igualmente cuentan como ideas morales, que se expresan en formas sensibles, la audacia, la franqueza, la ternura. Cabe decir entonces que “*Aquí ‘moral’ abarca ahora todo lo que en un comportamiento es objeto de una apreciación, y la concepción kantiana puede ser considerada entonces a la luz de la frase de Adorno de que sólo como comportamiento tiene la obra de arte su razón de ser*” (Heymann, 1999).

Por nuestra parte pensamos que la arquitectura expresa un comportamiento moral cuando se produce algo que no resulta lesivo, ni individual ni colectivamente al hombre. Es ético que la arquitectura sea el producto de una creación del espíritu y por tanto satisfaga tanto material como espiritualmente al hombre.

El arquitecto no sale de la nada, sale de otros, aun cuando siempre habrá que ponerle algo propio, que será esa particularidad que identifica la obra de cada arquitecto, que lo hace original en su actividad. Advertir que el arquitecto no sale de la nada sino de otros es advertir que la analogía es el mecanismo central de la actividad creativa tanto en la formación del arquitecto como en el ejercicio de la arquitectura. Esto se corrobora cuando Kant (1997), al referirse a la sucesión y a la referencia previa en el § 32 de la *Crítica de la Facultad de Juzgar*, señala: “*Lo cual no significa más que beber de las mismas fuentes de donde bebió aquel mismo y aprender de sus precursores sólo el modo de portarse a ese propósito*”. Esto también muestra la necesidad de la relación maestro-discípulo en la formación del arquitecto.

No es posible hacer arquitectura sin ser culto, es decir, sin tener una adecuada formación crítica (substrato). Esta afirmación también halla sus fundamentos en Kant (1997), pues cuando al referirse en el § 44 de la *Crítica de la Facultad de Juzgar* a las razones por las cuales el arte bello ha sido llamado bella ciencia, señala: “esto no es otra cosa que haber advertido muy correctamente que se requiere de mucha ciencia para el bello arte”. De allí que podemos definir al arquitecto como quien sabiamente asimila y sintetiza todo un bagaje de conocimientos y habilidades a las que añade su don creativo para imprimirles originalidad y belleza a sus obras.

En la enseñanza y formación del arquitecto deben converger dos aspectos: el primero, corresponde a ese algo que debe poseerse de manera innata, que le permite al hombre ser original en sus creaciones, y que, supone un dominio de la imaginación sobre la razón; el segundo, sería el conjunto de conocimientos y normas que en un pensamiento organizado hacen posible la concreción y materialización del objeto arquitectónico. En la *Crítica de la Razón Pura*, Kant (1998), ha llamado al primero facultad de juzgar y al respecto ha señalado que cuando esta facultad no se posee tampoco puede ser suplida por educación alguna ya que “(...) es un talento peculiar que sólo puede ser ejercitado, no enseñado. Por ello constituye el factor específico del llamado ingenio natural, cuya carencia no puede ser suplida por educación alguna”. En los §§ 46 y 47 la *Crítica de la Facultad de Juzgar*, Kant (1997) ha tratado lo que parece ser el mismo aspecto o en todo caso un matiz muy específico de la facultad de juzgar llamándolo genio y definiéndolo como un don natural que requiere ser despertado y cultivado cuando se posee. Podemos decir que el primer aspecto constituye lo propiamente artístico dentro del proceso creativo para la materialización del objeto arquitectónico. De allí que el artista no sepa explicar ni a sí mismo ni a los demás como surgieron y se juntaron en su cabeza sus ideas ricas en fantasía, y a la vez plenas de pensamientos.

El segundo aspecto en la tesis de Kant corresponde a lo académico, es decir, al conjunto de reglas aportado por la educación, que es susceptible de ser enseñado y aprendido. Correspondería pues, este segundo aspecto a lo que Kant ha llamado la parte mecá-

nica del arte. Basándonos en el texto de Kant y en nuestras propias vivencias podemos afirmar que en el campo de la praxis arquitectónica se desempeña tanto el arquitecto-artista, vale decir, el poseedor tanto de ese “don innato” como de lo académico, y aquel que posee sólo lo académico, es decir, el hacedor de la arquitectura como arte mecánico más no como arte bello.

Una conclusión apreciable de esta indagación es constatar que la tesis de Kant acerca de lo bello no necesariamente resulta excluyente de múltiples expresiones generadas por el arte desde su época hasta la nuestra, excepto el arte que da *asco* (Kant, 1997). Esto lo podemos constatar cuando al tratar Kant (1997), la relación entre el genio y el gusto en productos del arte bello se pregunta qué importa más, si es que en ellos se muestre genio, o se muestre gusto, lo que equivale a preguntarse si se trata más de imaginación que de entendimiento. A pesar de que Kant establece un equilibrio y complementariedad entre ambos señala que el gusto es condición *sine qua non* en el enjuiciamiento del arte. Al dar primacía al gusto frente al genio, Kant deja abierta la posibilidad de hacer arte sin que el genio sea un requisito indispensable, lo cual nos permite decir que no es posible reducir la tesis de Kant a un bloque doctrinario cerrado, sino que por el contrario ella deja abierta la posibilidad a las más diversas manifestaciones en el arte. Y, si bien, es cierto que la tesis kantiana que define al artista como genio explica la producción artística de la modernidad y, que las vanguardias contemporáneas han borrado esta concepción en su discurso, tampoco es menos cierto que el artista en cualquier época es un hombre con una predisposición especial que fue lo que Kant llamó genio.

Referencias Bibliográficas

- BAUMGARTEN, A.G. (1983). *Texte zur Grundlegung der Ästhetik*. Hamburgo. Felix Meiner Verlag.
- HEIDEGGER, M. (2000). *Nietzsche I*. Ediciones Destino. Barcelona. Traducción de Juan Luis Verma.
- HEYMANN, E. (1999). *Decantaciones kantianas* (Trece estudios críticos y una revisión de conjunto). Caracas. Publicación de la Comi-

ELJURI FEBRES, Aixa; VALBUENA, Rosa Elena

sión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

KANT, I. (1997). *Crítica del Juicio*. Editorial Espasa Calpe, S.A. Madrid. Traducción de Manuel García Morente.

KANT, I. (1998). *Crítica de la Razón Pura*. Ediciones Alfaguara, S.A. Madrid. Traducción de Pedro Ribas.



La razón poética

MATURO, Graciela

Universidad del Salvador (Argentina)
gracielamatur@arnet.com.ar

El poeta trae un pensamiento nuevo
Vicente Huidobro

No podríamos negar que nuestro modo de filosofar, de pensar al hombre, al ser, a la realidad, tiene sus raíces en Europa, y más precisamente en Grecia, que introdujo en el mundo de las culturas antiguas un nuevo modo de pensar, apartado de la autoridad teológica de los mitos. Nació el imperio de la razón, que hizo posible la evolución de Occidente hasta los tiempos modernos.

Pero los griegos distinguieron dos modos del conocimiento: el *nous* y la *diánoia*. El *nous* era el conocimiento más profundo y directo, una suerte de visión interior que daba acceso a verdades profundas; era el **saber intuitivo**, conectado con la vida. La *diánoia* era una razón segunda, que de aquellas certidumbres extraía otros desarrollos útiles para avanzar en el **conocimiento objetivo**. Europa otorgó primordial desarrollo a la Ciencia y la Técnica, relegando la sabiduría de los pueblos, que se refugió en las artes, la literatura, en suma la poesía.

La filosofía europea fue racional, constituyendo un modo de pensamiento diverso de aquellas antiguas culturas, y también de los pueblos primitivos de la tierra. Sin embargo, existió siempre esa contra-corriente, que no fue considerada como filosófica hasta

que a fines del siglo XIX empezó a ser recuperada como tal, y luego llegó a ser plenamente reivindicada. Esto ocurre desde que, a comienzos del siglo XX, algunos filósofos empiezan a postular el rescate de esa facultad olvidada, la intuición, ligada a la percepción, la memoria, la afectividad, el sueño, la imaginación, es decir las facultades no racionales, ya estudiadas entonces por las ciencias psicológicas. Se había considerado que esas facultades psíquicas nada tenían que ver con el conocimiento, y en consecuencia su expresión en las artes era algo secundario, desvinculado de la verdad y el crecimiento humano.

Esta vertiente filosófica nueva -y antigua por sus raíces- es la **fenomenología**, creada por el judeo-alemán. Edmund Husserl, que se convirtió al cristianismo.

Al apartar a la filosofía del Racionalismo puro, Husserl creó una inflexión que permite su vinculación con el arte y las religiones, y también con la relegada sapiencia de los pueblos. Venía a proponer una filosofía sin supuestos, adversa a la acumulación histórica, atendida exclusivamente a lo dado en la experiencia. Aunque no podremos siquiera esbozar aquí una síntesis de esta corriente filosófica, bastará decir que su método proponía una *epoché* o suspensión del juicio adquirido, a través de distintas instancias de comprensión que suponen intensificación de la esfera senso-perceptiva y reflexividad sobre el acto mismo de comprender.

De la fenomenología inicial desplegada por su creador parten vertientes que la diversifican y enriquecen. Es notable el enriquecimiento que trajo ese nuevo enfoque a las artes europeas en tiempos de la vanguardia, así como su extensión a espacios considerados “periféricos”, que vieron posibilidades de recuperar, a través de la fenomenología, sus propias tradiciones culturales. Por supuesto, esta filosofía de vocación a-histórica - si bien Husserl mismo fue recobrando el mundo de la historia a lo largo de su existencia - no conforma un horizonte absoluto para el hombre, pues éste sigue viviendo en un tiempo histórico y ello demanda responsabilidades éticas. Es preciso recordar que Fenomenología e Histori-

dad deben complementarse. La prioridad de la Fenomenología se liga al **Mundo-de-la-Vida**, anterior a toda construcción histórica.

No es extraño que en el desarrollo de esta corriente se haya ido postulando, por distintas vías, una nueva posibilidad epistemológica, destinada a revolucionar las ciencias del hombre, acercándolas a la poesía y a las antiguas sapiencias. Pudo resurgir, revalidada, la antiquísima razón de los pueblos, enunciada como **Razón Poética**.

El filósofo alemán Friedrich Nietzsche, cuya formación era la filológica, fue el primero en reclamar este modo del pensamiento, cuyos antecedentes pueden ser hallados en los filósofos llamados pre-socráticos, e igualmente en maestros no occidentales.

Nietzsche acusaba a Occidente, ya desde Sócrates y Eurípides, de haber traicionado la riqueza dionisiaca del mundo griego, tomando en cambio el atajo del racionalismo y la abstracción.

Muchos han sido los pensadores europeos y americanos que lo han seguido en esta inclinación, propicia a las artes, a la filosofía de los pueblos, a la poesía. Ya no eran solamente los poetas, haciendo su propia defensa como se estiló desde la Antigüedad en adelante, se continuaba un rumbo ya iniciado o sugerido por filósofos como Vico y Pascal, adversos al Iluminismo racionalista. Esa nueva manera de filosofar desde la intuición, permitía también un acercamiento a las religiones, las mancias, los ritos, la cultura popular.

El siglo XX fue escenario de errores y crímenes, pero también de encuentros cada vez más pronunciados entre las filosofías de Oriente y Occidente. La fenomenología en sus diversas vertientes permitió la recuperación del orfismo y la filosofía presocrática, el cultivo de las facultades no racionales, la aceptación de las sapiencias. Martín Heidegger, el filósofo más importante en esta dirección, hizo un hondo rescate filosófico del poetizar, y habló asimismo de un **pensar poetizante**.

En España - y esto no es casual - un notable grupo de pensadores nutridos inicialmente en la fenomenología alemana y más al fondo en su propia tradición cultural, petitionaron nuevos criterios para tratar del hombre, la vida y la cultura. José Ortega y Gasset, de

notable presencia para los argentinos entre los años 20 y 40, habló de **razón vital**. Por su parte el vasco Xavier Zubiri se refirió al hombre como la **inteligencia sentiente**, lo cual señala un apartamiento de la definición cartesiana.

María Zambrano, discípula de ambos, construyó su propia teoría antropológica en relación con el pensamiento de los poetas, y también con las raíces griegas y árabes de su propia cultura. En consonancia con la idiosincrasia de su pueblo, habló de una **razón poética**.

Por su parte, el filósofo francés Paul Ricoeur: más ecuánime y aristotélico, ha hablado de la **razón entera**, dando a esta propuesta un matiz integral, y recordando que no se trataba de proponer un irracionalismo, sino de recobrar los fueros de otras vías de conocimiento, como lo son la afectividad, la percepción, el sueño, la memoria y la imaginación creadora.

El filósofo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979), formado en la lectura de Heidegger y Max Scheler, habló entre nosotros de una **razón seminal**, que sería la que desarrollan los pueblos en sus estratos menos ilustrados, más próximos a ese mundo-de-la-vida no colonizado aún por la razón científica.

En sus obras *La seducción de la barbarie*, *América profunda*, *Geocultura del hombre americano*, etc., expone Kusch esos hallazgos intuitivos del pensamiento popular a los que llama *aciertos fundantes*, que son incorporados a la cultura y proporcionan la base del lenguaje, la canción folklórica, los refranes o proverbios, en suma el bagaje de sabiduría que cada miembro de la comunidad debe conocer.

Postulaba el maestro y amigo - a quien tuve el privilegio de tratar en los diez años últimos de su vida- que era preciso recobrar el sujeto del filosofar americano, y ese sujeto era el sujeto popular. Además, al estudiar la cultura del indígena o el mestizo del altiplano trató de hallar en ellos las categorías desde las cuales estudiarlos, lo cual implica asimismo una propuesta epistemológica para las ciencias humanas.

La **razón seminal** es también, en distinto grado de autoconciencia y elaboración, la **razón poética** de que habló María Zam-

brano. En ella subyacen las semillas, los gérmenes básicos para la comprensión del mundo, a lo cual la fenomenología llama **esfera de la pre-comprensión**.

Los poetas recobran esa mirada originaria a través del acto contemplativo, dador de sentido a la realidad, y despliegan en su palabra la comprensión del acto mismo, así como la reflexión y expresión que le es propia. Un psicoanalista mexicano, Fredo Arias de la Canal, llega a afirmar que los poetas, al partir de esa esfera común, hablan un **protoidioma**, lo cual no deja de tener su verdad.

Debe reconocerse que el poeta, en su quehacer, no parte de conceptos ya dados sobre las cosas; su mente se vacía de conceptos cuando se abre contemplativamente a su entorno próximo, a sí mismo, al misterio. Tiende a su alrededor una mirada capaz de captar y asociar imágenes y atribuirles significación, hecho que la convierte en una **mirada simbolizante**, otorgadora o descubridora de sentido. Puede hablarse de una instancia heurística.

A partir de la actividad poética el universo deja de ser una cosa inerte para convertirse en el marco ineludible de la vida humana.

Por mi parte me he permitido aproximar esa actividad del poeta a la contemplación mística y a la *epojé* fenomenológica. Como ellas, la vía poética permite al sujeto del poetizar su conexión consigo mismo y con el Todo, propiciando un camino de auto-transformación.

Debe reconocerse que en la tradición occidental son los poetas -cultores de distintos géneros literarios, así como de las distintas artes, que la tradición antigua consideró presididas por la música- quienes atesoraron esa riqueza espiritual que ha atemperado o compensado los excesos del pensamiento abstracto, aunque sin impedir el rumbo deshumanizante de la cultura.

La mayor crítica a las demasías de la civilización occidental, hoy expandida al mundo en su fase tecno-económica de globalización -no equivalente al deseable universalismo- la han realizado los poetas mismos, anticipándose a los filósofos posmodernos, pero también diferenciándose de ellos.

La oleada filosófica autodenominada Posmodernidad estuvo compuesta, en las últimas décadas, por lectores y traductores de Nietzsche y Heidegger, que no heredaron su grandeza poética ni su humanismo sustancial. Algunos de ellos, muy difundidos en las universidades latinoamericanas, desembocaron en un nihilismo sin atenuantes, pontificando sobre la muerte del sujeto, la historia y el proyecto humano. Jacques Derridá dio por terminada la era del logos y la voz, frente al avance de una gramatología donde sólo habrían quedado huellas de huellas, en una etapa terminal. Por su parte Michel Foucault propició la infinita transformación del lenguaje y con ella el salto al vacío. Más moderado, Gianni Vattimo habló a favor de un pensamiento débil, construido sobre la muerte de las ideologías: un horizonte conformista regido por el confort y los aparatos electrónicos.

Existe en el campo del pensamiento un nuevo brote emanado de las ciencias mismas, que alega en contra de la razón positivista, dando por superada su univocidad y unidireccionalidad. Se trata del **pensamiento complejo**, puesto en boga por el francés Edgar Morin, quien impulsa una revolución epistemológica ya iniciada desde comienzos del último siglo por quienes revolucionaron la física y la biología.

No puede negarse que el pensamiento complejo se despliega en una dirección convergente con las nuevas orientaciones de la filosofía, pero es preciso observar que no ha logrado superar el instrumento racional ni abrirse a la incorporación intuitiva. Roza, ciertamente, afirmaciones sapienciales como la de un pensamiento de opuestos, que ha sido la base de la sabiduría del Oriente, antes de aparecer en filósofos como Heráclito y, siglos después, en Nicolás de Cusa. Es de desear que este pensamiento confluya con otros aspectos del pensamiento humanista, haciendo posible el cumplimiento de una vieja aspiración unificadora del arte y la ciencia.

Frente a este panorama, imperfectamente esbozado, cabe preguntarnos por el lugar de los pueblos americanos, un lugar al que no estamos obligados a reconocer, pero al cual preferimos sentirnos ligados por una pertenencia no meramente geográfica sino

histórica y espiritual. Desde este lugar del mundo nos preguntamos, ¿cuál es la filosofía que se manifiesta más próxima de la identidad latinoamericana? ¿La abstracción racionalista, la posmodernidad, el multidireccionalismo, la filosofía humanista?

América tiene una identidad no simple de definir, ni tampoco cerrada, pero reconocible en su *ethos*, creencias, imaginario simbólico, instituciones, leyes, labor intelectual y filosófica, tradiciones populares, expresión estética. La América actual, innegablemente mestiza más allá de lo puramente étnico, nació con la Modernidad. Sus habitantes autóctonos entraron en la historia al conocer las vestimentas, las armas de fuego, la escritura, el libro, la imprenta. América nunca fue totalmente moderna sino que atravesó lo que llamamos una Transmodernidad, aceptando y criticando los bienes y males de Europa desde un humanismo signado por el Cristianismo. Para ser esquemáticos, podríamos señalar cinco momentos de modernización: la Conquista, la emancipación, la organización, la industrialización, la globalización.

América se ha incorporado a la historia guiada por Occidente, y también ha padecido sus crisis. Sus estratos dirigentes, políticos y universitarios se forman en Europa y los EE.UU, cultivan la razón científico-técnica que ha sido el fuerte de la modernidad occidental, y hasta algunos de ellos se definen como prolongación de Occidente, lo cual es sólo parcialmente una verdad.

Pero América es el fruto complejo de la mestización de tres razas: la indígena, la blanca -en su parcialidad latina y mediterránea-, la negra. En consecuencia, la razón científica no es suficiente, ni aún en su fase de pensamiento complejo, para dar cuenta de su riqueza cultural, sus tipos humanos, su sincretismo religioso, su modo particular de vivir, pensar, estar en el mundo. Una variante del humanismo occidental ha sido el **historicismo** de Hegel y su continuación el materialismo histórico de Marx, acaso un instrumento válido para el análisis socio-económico, y la organización de un estado regulador, pero no suficiente para comprender una entidad nueva como América Latina. La historia europea, en sus aspectos socio-económicos, puede ser analizada desde el pensa-

miento de Marx, pero no puede serlo la variada sociedad latinoamericana en su multiplicidad de formas culturales, muchas de ellas no europeas. Lo que postulamos es una ampliación del marco metódico y reflexivo de la ciencia y de las ideologías hacia una razón integral, que pueda dar cuenta del **logos popular**.

Tampoco estamos alentando, como lo hace la posmodernidad, la condena de la razón o de la ciencia, ni la negación de la historia. Desarrollar una razón seminal, una poética de los pueblos, una razón poética, es un aporte válido para la construcción de la nueva sociedad indo-afro-americana, y para la definitiva integración de nuestras naciones, tarea impostergable en la cual será útil evitar los fanatismos que nos han dividido.

Tan riesgosa es, a nuestro juicio, la alienación por el orden científico como la alienación por el mito. En ambos casos se estaría desterrando de la construcción social al hombre auténticamente libre, y por libre responsable, capaz de realizar su esencia y abrirse solidariamente al otro en la generación de una sociedad justa. En esta fase tiene una palabra que decir el artista, que Platón había desterrado de su República por parecer poco confiable.

El artista contemporáneo no proviene puramente del estrato mítico, ni tampoco del antropismo moderno, ha atravesado etapas de desorientación y confusión, ha vivido el caos de la destrucción social y cultural, y ha resurgido heroicamente de sus cenizas. No se trata, en América, de esteticismo posmoderno sino del arte como camino de formación y transformación.

El pensamiento de los humanistas hispánicos y americanos, vinculante del arte, la filosofía y la religión, refleja el modo de ser hispanoamericano, lusoamericano, latinoamericano. La razón poética, es el instrumento que los ha religado, desde la Colonia en adelante, a la razón de los pueblos.

En la segunda mitad del siglo XVII aparece en México una figura que reúne su vocación religiosa a gran parte de la ciencia y la filosofía de su tiempo, Sor Juana Inés de la Cruz. No tendríamos tiempo en esta ocasión de revisar su ético-estética religiosa, fundada en la mística. Esta aproximación a razón y fe preside el desarro-

llo de las letras americanas, y lo hace a través de movimientos como el Barroco, el Romanticismo, el Modernismo, los ciclos novelísticos del siglo Veinte, las poéticas implícitas y explícitas. El “sistema poético” de Lezama es también el conocimiento visionario, auroral, la razón receptiva y activa, creadora, intérprete, que Marechal define como amante y juez de la realidad. Razón que revela lo real antes de construir nuevas formas en el tiempo o en el espacio. Razón de Narciso convidado por una oscura pradera, razón de Dafne tocada por el rayo de Apolo.

En este momento de la humanidad tiene su misión el poeta, exiliado de la sociedad burguesa, el absolutismo científico, el racionalismo extremo y la mecanización. Otro momento me permitirá acaso demostrar hasta qué punto esta situación fue visualizada claramente en diferentes etapas por los poetas mismos, de Sófocles a Dante, y después por los poetas hispánicos, de Garcilaso de la Vega y su pariente el Inca, a León Felipe, García Lorca, Machado, Juan Larrea, Carpentier, Asturias, Huidobro, Neruda, Vallejo, Lezama Lima, Marechal, Cortázar, Sola González, Murena, Liscano, Gerbasi, Pellicer, Octavio Paz... En su poesía, y en la reflexión que ellos mismos le han consagrado en lúcidos ensayos, subyace el germen de una amplia reformulación de la cultura. Esta revaloración del pensamiento poético, simbólico, religioso, habrá de tener su consecuencia en la educación y en la integración de nuestros pueblos. La actualización cibernética, instrumentalmente necesaria para el hombre latinoamericano, debería ir acompañada por una fuerte recurrencia al humanismo y a las artes. Así la cultura latinoamericana, profundizada en todos sus aspectos, se convertiría en el eje de una nueva etapa de recuperación cultural e integración política.



Una aproximación a Mariano Picón Salas y Mario Briceño Iragorry

SUZZARINI B., Manuel

Universidad Católica "Cecilio Acosta"
msuzzarini@unica.edu.ve

Al entrar al estudio de Mariano Picón Salas, nos proponemos sólo tratar algunos problemas relacionados con la concepción de la historia en nuestro autor. Tenemos conciencia de que no es en historia el campo donde fundamentalmente se destaca, sin embargo el testimonio que en este sentido deja es suficiente para ser tomado en cuenta por su labor desarrollada, donde incluso llegó a ser miembro de la Academia Nacional de Historia. De su copiosa obra destacan algunos títulos que constituyen trabajos históricos de una seriedad suficiente para ser sometidos al estudio, en el cual nos hemos propuesto la tarea de revisar, en lo posible, a aquellos estudiosos que de alguna manera han contribuido al estudio de la historia nacional. En este sentido vale destacar: **Miranda**, *De la conquista a la independencia* y especialmente *Comprensión de Venezuela*, así como el ensayo. *Pequeño tratado de la tradición*. Destacamos que de su concepción de la historia deriva hacia la proposición de un proyecto político que si bien no aparece con precisión, se puede detectar sin grandes dificultades.

En Mariano Picón Salas vamos a conseguir a un hombre que tiene un compromiso histórico que adquiere como producto de entender que Venezuela, la nación, ha venido andando una historia que no la llevará a destinos prometedores para ella como nación, ni para sus habitantes que en definitiva han de ser los beneficiarios o víctimas del positivo o negativo resultado de la historia hecha.

Recibido: Enero 2009

Aceptado: Marzo 2009

Vale decir entonces, que en este autor la conciencia histórica deriva en conciencia nacional y a su vez ésta en conciencia política, todo lo cual le lleva luego a proponer un proyecto político que permita la creación de una práctica política que lo conduce a la construcción de una historia positiva. Entendemos entonces la situación en los siguientes términos:

- La realidad venezolana y los estudios que sobre teoría de la historia nacional efectúa le permiten formarse una conciencia histórica. En este caso la misma responde en lo fundamental, al positivismo.
- A partir de la conciencia histórica intenta la *Comprensión de Venezuela* en lo que es un intento de Conciencia Nacional.
- La conciencia nacional deriva a su vez, en conciencia política que se exterioriza en un proyecto político –que encontramos en general disperso– y el cual responde a los principios modernizadores de la social democracia, se llegaría así a la historia positiva.

Algunos intentos se han efectuado orientados a la interpretación de la concepción de la historia en nuestros historiadores. Sin embargo es claro el hecho de que aún falta insistir en esto por quienes intentamos comprender la historia escrita de este país, dentro de una perspectiva que busque el historiador en su contexto, en su circunstancia. Aquí hay que recordar la afirmación que hace Rómulo Betancourt en su *Venezuela Política y Petróleo*, cuando señala el compromiso del historiador y su posición frente a la vida.

...Ningún historiador es imparcial. Majadería es negar que el acontecer de los pueblos es rememorado por quien sobre estos temas escribe enfocando hombres y sucesos a través del prisma de sus propias convicciones ideológicas. Lo que no es válido ni respetable es que el historiador distorsione hechos e invente situaciones para falsificar, en beneficio de sus propias tesis, lo acontecido en una nación. En este sentido, quien lea este libro encontrará en él como, y en sacrificio de la fluidez del relato, he tratado de documentar las actuaciones de individuos y el por qué de los acontecimientos referidos e interpretados. Alguien definió al historiador como un hombre

instalado sobre el muro de una ciudad asediada por un ejército, viendo con mirada impasible y desprovista de cualquier forma de apasionamiento con el ojo izquierdo a los sitiados y con el derecho a los sitiadores. Ésta es una irrealizable actitud, la posición de neutralidad asexual es un imposible en quien escribe historia. Su propia pasión; su manera de interpretar los fenómenos sociales; su simpatía o antipatía por quienes hayan protagonizado los hechos que se relatan, gravitan en una forma perceptible en el ánimo del relator... (Rómulo Betancourt, 1967).

Creemos que a Mariano Picón Salas podemos ubicarlo dentro del grupo de hombres que se han formado una conciencia histórica que responde a las circunstancias que vive. La sociedad venezolana le angustia en su destino histórico, esa realidad que él se propone comprender y que entiende no ha sido feliz para sus protagonistas, y sobre la cual pretenderá luego acciones políticas concretas –que en la práctica son acciones históricas– ha sido negativa para el venezolano. Ante esta situación se propone buscar una sociedad positiva. Más no es sólo Venezuela su angustia, es América como posibilidad, la América hispana que conoce como exiliado político y en la cual ve, casi dentro de una perspectiva rodosiana, una esperanza para el futuro de la humanidad. América que es síntesis de culturas distintas que se han venido a conjugar y que buscan su consolidación dentro de las nuevas perspectivas del desarrollo en el mundo contemporáneo, tal como lo deja ver en *De la Conquista a la Independencia*.

América como continente histórico no ha generado una teoría para su auto-interpretación, ello ha traído como consecuencia que nuestros pensadores intenten siempre aplicar esquemas o modelos europeos a nuestra realidad. En este sentido, abundan los ejemplos, y especialmente en lo relacionado con los intentos de interpretación de nuestra realidad histórica, así como en lo referente a las posibilidades de crecimiento y desarrollo, o en los planes de transformación.

El positivismo de Mariano Picón Salas parte de la ortodoxa concepción del caos que vive la sociedad –en este caso la venezo-

lana—, y la necesidad de poner orden en la misma. De sus afirmaciones se desprende que el hombre venezolano ha fracasado históricamente, y salvo la generación emancipadora, la única que ha propuesto una tesis positiva en la historia nacional, ninguna otra ha logrado proponer proyectos nacionales, a pesar de la existencia de algunas individualidades brillantes que se han perdido. Sólo después de 1945 ve la posibilidad de entrar a un proyecto nuevo capaz de cambiar al país. Estos planteamientos que los podemos ver *Antitesis y Tesis de nuestra Historia*, uno de los ensayos que aparece en *Comprensión de Venezuela*, común también notarlo en *De la conquista a la independencia*. El problema fundamental en nuestra historia señala el autor, es que no hemos superado el caos histórico en que quedamos luego de la emancipación. Por ello es indispensable intentar la superación del mismo, sólo que hasta ahora no se ha implementado un movimiento sólido, coherente y poderoso capaz de hacerlo, ya que lo personal siempre se ha puesto por encima de lo institucional. El caos se expresaba en frecuentes revoluciones que contribuían en forma permanente a la desestabilización de la sociedad y sus instituciones.

...En Sur América había frecuentes revoluciones; cambiaban con extraordinaria prisa algunos jefes de Estado, o bien si lo graban dominar a los pequeños caciques alebrestados que competían con ellos, se afirmaban en el poder por largos e inconstitucionales lustros. La constitución era una camisa elástica —zurcida y enmendada por los doctores— según fuera el apetito y la gama del caudillo dominador... (Picón Salas, 1976).

Este es el caos que preocupa a Mariano Picón Salas, este es el proceso que hay que superar, proceso que sólo ha tenido un momento brillante durante la emancipación, pero que no logra vencer los obstáculos que se le han presentado, y que incluso llega a un nivel de caos exageradamente negativo con la guerra federal.

...como la historia es reciente y tiene por escenario una naturaleza inmensa y todavía en trance de domar, el esfuerzo del hombre es discontinuo y el hecho nuevo parece imprevisible.

A la magnífica energía venezolana que se hizo sentir en el continente durante las guerras de emancipación, a ese momento triunfal en que Venezuela proveía de presidentes y liberadores la mitad de la América del Sur; a la empresa liberadora que comenzando en el Caribe iba a finalizar en las lejanísimas Punas heladas del Alto Perú, le sucede en nuestra historia interior una época de intranquilidad y turbulencia que tiene su reverso terrible en las luchas sociales de la federación. De la voluntad aglutinadora, de la conciencia nacional que habían tenido los próceres de 1810, se pasaba a la anarquía y disgregación de las contiendas civiles, apenas apaciguadas en la paz con mordaza, de nuestros caudillos. Independencia y Federación eran como las dos claves históricas en que se desencadenaba el drama de nuestra nacionalidad. Una primera época afirmativa en que los venezolanos ofrecen a la libertad de América, un caudal excedente de ideas y de energía, y una segunda época en que reclusos ya de nuevo en nuestro escenario cantonal nos devoramos unos a otros; matamos venezolanos porque ya no hay godos ni españoles; guerreamos y peleamos y nos “alzamos” porque se ha destruido en el rencor fratricida todo concepto y toda idea de convivencia política. A los liberadores se oponen entonces, los dictadores; los jefes de la mesnada ululante en quienes la ley se convirtió en látigo de cuero retorcido y la “cosa pública” se volvía despojo privado. Con breves interregnos de civilidad y legalismo que ni alcanzaban a gustarse, se desarrolla así todo un período de nuestra historia social que comenzó en 1859 o acaso mejor en 1848 con la primera presidencia de José Tadeo Monagas, para terminar en 1935 con la presidencia que parecía vitalicia de Juan Vicente Gómez. Interregno trágico de 87 años en que los venezolanos hemos alternativamente peleado o llorado, o bien, nos adormecimos en el sopor de una vida material fácil ya que exigía poca cultura y poco bienestar el trópico regalaba sin esfuerzo sus óptimos frutos.

En cierto momento y ante lo que sentíamos como invencible y empecinado desastre político, inquirimos si cuando Bolívar dijo su desconsoladora frase “aré en el mar” no había descubierto la más dolorosa corroboración de nuestra historia... (Picón Salas, 1976).

Este juicio sobre la negatividad y el caos del proceso histórico venezolano responde en Mariano Picón Salas a esa angustia, que anteriormente señalamos le asalta sobre lo que ha sido la historia venezolana hasta esos momentos. Indudablemente que hay un despiadado ataque contra lo que él considera ha sido un verdadero caos, luego que la generación emancipadora cumplió su cometido independentista y hasta 1848 lo hizo bien. La incapacidad parece ser una constante detectada por nuestro autor en todo el devenir de nuestra historia posterior a la emancipación. Desde esta perspectiva es clara su concepción: la *Tesis positiva*, constructora de naciones lo intenta la generación emancipadora; la tesis negativa –antítesis–, está representada por el movimiento histórico que después de 1848 ha vivido el país. Es por lo tanto el momento de intentar llegar a un momento positivo.

Sin embargo, debemos destacar que en algunos momentos notamos en Mariano Picón Salas ciertos rasgos deterministas donde puede interpretarse la flojera tan trajinada como típica de los hombres del trópico. Ello es notorio cuando afirma “...nos adormecemos en el sopor de una vida fácil ya que exigía poca cultura y poco bienestar y el trópico regalaba sin esfuerzos sus óptimos frutos...”. Esta afirmación es indudablemente contradictoria en la concepción que tiene sobre el determinismo geográfico, ya que en su trabajo *Comprensión de Venezuela* ataca violentamente a quienes sostienen que el clima y especialmente el calor constituyen elementos determinantes limitativos en el desarrollo histórico-cultural de los pueblos.

Ahora bien, lo que si definitivamente es importante es su posición frente al proceso histórico nacional, al cual ve como negativo en su ejecución, es su práctica histórico-social. Esto a su vez, derivó según Mariano Picón Salas en un falso conocimiento que los intelectuales venezolanos pusieron al servicio de los dictadores de turno tratando siempre de justificar lo injustificable, con lo cual se abrían camino hacia posiciones políticas que le beneficiarían en lo personal y que en lo nacional, significaba el incremento de la adulancia y el no desarrollo de las ciencias. En este sentido lo que mayormente destaca es su oposición a las primeras manifestacio-

nes del positivismo, el cual aparece en Venezuela durante el período guzmancista, y se pone totalmente al servicio del dictador que bajo el calificativo de ilustre americano favoreció estas manifestaciones en tanto ellas consolidaban sus posiciones frente a la iglesia y a la oposición, la cual era calificada de goda, este servilismo de los primeros positivistas se prolongó durante los años siguientes y llegó incluso a transformarse en un cuerpo doctrinario del gobierno; los positivistas tendrán la oportunidad de acercarse al gobierno, al cual llegan y desde allí no hacen nada que no sea prestigiar al gobernante. Así, sobre Cipriano Castro y los positivistas dice:

... Aunque gobierna sin poder legislativo y remueve jueces a su arbitrio, Castro se siente liberal por su anticlericalismo, su celo por el patronato eclesiástico y ese poquito de filosofía positivista, mezclado de tanta retórica que escucha de algunos letrados de Caracas... En esos primeros meses de 1900 un joven escritor y jurista de viva imaginación y de pompa oratoria, el Dr. Rafael Cabrera Malo, lector de Darwin y Spencer, alcanzará sobre él tan vivo ascendiente que será nombrado en el mes de agosto –no sin mohín de los conmillones andinos– Ministro del Interior. También asiste a las nocturnas tertulias de la casa Amarilla, un joven y brillante médico el Dr. Luis Razetti a quien le gusta divulgar las más radicales teorías científicas... (Picón Salas, 1953).

Y este ataque de Mariano Picón Salas va orientado en general a todos los aduladores que desde la segunda mitad del siglo XIX se dedicaron a justificar el mandato de los caudillos de turno, por ello afirma:

... Así bajo el reinado de los “Césares” los intelectuales venezolanos solieron llamarse “orfebres” coleccionistas de adjetivos, optimistas y alabadores profesionales que trabajan el pensamiento como los talabarteros y calígrafos de Gengis Khan. Hay algunos libros documentales, que expresan esta era sombría de sumisión y miseria de la inteligencia venezolana: una gira de Castro por los Estados del interior “sincronizada” diríamos hoy, por los más retumbantes discursos; y el pequeño libro de Morantes se complació con humor traste

en apresar y recoger como un herbario, las adulaciones más sonadas que había merecido el Restaurador. Bajo Gómez fue la época del soneto y de la sociología. El soneto tenía como tema la paz del “Benemérito”... paz de las vacadas en los potreros de Aragua, de las carreteras y la prisión civil. Muchos venezolanos – que no sabían hacer otra cosa – hicieron sonetos. En cuanto a la sociología al servicio del César, con su revestimiento de cientifismo pedante, de mal aplicadas ideas de Taine o de sociólogos de menor cuantía que ya estaban completamente trasnochados o superados en Europa, propagó una resignación imponente cuya influencia deletérea en el espíritu nacional examinaremos después. En el pesimismo, la alabanza fácil y la conformidad ante un estado social desventurado como era el de nuestro país, se olvidó aquel pensamiento constructivo que tuvo la generación e (sic) la independencia...” (Picón Salas, 1976).

Indudablemente que la situación de mayor gravedad que plantea Mariano Picón Salas la ve en el pasado inmediato, ya que al servilismo de los intelectuales se une un deterioro creciente de la conciencia histórica y de la conciencia nacional ya que no hay quien sea guía conductor del pueblo, por supuesto que acá notamos también el contenido político de los planteamientos cuando estamos conscientes de la posición del autor en relación a las dictaduras, y la necesidad por él sostenida de superarlas y pasar a la democracia como sistema de vida. El caso de los intelectuales al servicio del gomecismo, y sobre todo los positivistas, es indudablemente uno de los más típicos casos de alcahuetería intelectual de grupo alguno en Venezuela. Estas denuncias formuladas contra los positivistas de entonces por el ensayista merideño, no pueden ser desmentidas, por el contrario en estudios realizados en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, el Dr. Elías Pino Iturrieta logra demostrar como los intelectuales positivistas más destacados en la Venezuela del gomecismo, constituyen a la vez los más comprometidos servidores intelectuales del régimen, lo que logra demostrar en una investigación que culmina en un trabajo publicado bajo el título de *Positivismo y Gomecismo*. En este trabajo, se demuestra como todo el fuero teórico

de César Zumeta, Pedro Manuel Arcaya, Laureano Vallenilla Lanz y José Gil Fortoul fue orientado a la justificación del gomecismo, a la justificación del dictador como hombre llamado por las circunstancias para salvar al país del caos y el desorden del siglo XIX, ya que también ellos vieron en ese siglo el fracaso histórico de Venezuela, y pretendieron justificar la dictadura de Gómez señalándolo como el hombre providencial para salvar al pueblo.

“Así las cosas, el hombre que había impuesto las circunstancias reflejaba el soñar colectivo mediante la fragua de un régimen de fuerza cuyo vínculo con las vivencias nacionales garantizaba la estabilidad propia de los proyectos oriundos, de los planes apegados al medio genuino y no al modelo extranjero. La dinámica del caos antecedente provocó el advenimiento de una dictadura que, por primera vez en la historia de Venezuela, manipulaba con frialdad las piezas del contexto con el objetivo de promover el progreso sobre el sólido fundamento de un orden efectivo. La tarea hubo de corresponder a un individuo superdotado para la función de gobernar, quien, además de encarnar el espíritu de la nación reflejaba la certidumbre y la infalibilidad de la filosofía positiva. De esa filosofía de raigambre europea, que, en la mente de cuatro acólitos venezolanos, diagnosticó sin fortuna nuestros males para encontrarle severo desenlace en el mandatario más cruel de que tengamos memoria” (Pino, 1978).

Este juicio, sin duda alguna muy fuerte sobre los intelectuales del gomecismo, viene a reforzarlo Elías Pino Iturrieta con un apéndice documental integrado en un epistolario que permite corroborar no sólo las afirmaciones hechas anteriormente, sino también el juicio que en definitiva los señala como verdaderos adaltes del gomecismo, así dice:

“En efecto, su mayor interés es agradar a Gómez. De allí que no resulte extraño encontrar a Gil Fortoul como capataz de albañilería, celoso en el curioso remiendo de una propiedad del presidente; a Arcaya transformado en rastreador de minas, mientras anhela encontrarle petróleo en “La Rubiera” o a Vallenilla relatando, ocurrencia que debió contentar al viejo

dictador la apretada nómina de sus achaques. Detalles de esta especie, aparentemente triviales, aparte de demostrar la magnitud del poder de Gómez, aportan considerables indicios para calibrar la descomunal estatura del lindero que debieron imponerse, para permanecer en la cúpula, quienes presumían de pioneros de la positividad nacional” (Pino, 1978).

Con las afirmaciones hechas hasta ahora, pretendemos demostrar que Mariano Picón Salas tenía sobrada razón cuando se enfrentaba a los primeros positivistas venezolanos, a los que no dudó en calificar de serviles de los dictadores de turno. Y si bien es cierto que no ataca a la doctrina positivista como él la califica, si ataca a las personas que fueron sus primeros representantes ya que desvirtuaron la intención del positivismo. Cabe aquí señalar que sin embargo, los primeros positivistas venezolanos realmente no intentaron frenar ninguna revolución, sólo intentaron consolidar un orden que a su entender era indispensable para intentar metas superiores. Sólo que el costo político, social e histórico resultaba demasiado elevado, por ello las críticas de nuestro autor tienen validez, y por ello además, mantiene su perspectiva positivista ya que no es el positivismo lo que ha funcionado mal, sino los hombres que lo han interpretado.

Todos estos fracasos históricos impidieron al hombre venezolano consolidarse en torno a una nación y a un proyecto nacional. Es importante por lo tanto la conciencia histórica que se forma Mariano Picón Salas y su intento de comprender a Venezuela, lo cual lo lleva a formarse una conciencia nacional orientada a plantearse los problemas de la transformación de nuestra realidad, por ello derivará luego en conciencia política, cuando sus proposiciones se tornan en objetivos que para alcanzarlos exigen una política. Sus proposiciones de *Comprensión de Venezuela*, constituyen prácticamente una constante en su obra, aun cuando algún grupo de ensayos los recoge con ese título. Se plantea como problema fundamental comprender el país en todos sus niveles. Empezar por la geografía como vía para intentar una especie de gran inventario que nos permita a partir del conocimiento del espacio geográfico, para con el esfuerzo de todos lograr una Venezuela mejor, destaca asimismo como el país se ha

poblado fundamentalmente en su zona norte y es allí donde se ha realizado un mayor esfuerzo histórico.

“Esa Venezuela poblada – la del norte del país y la de los Andes – ha requerido, a pesar de todos los cantos románticos a la opulencia de la zona tórrida, esfuerzos de hombres machos para superar una geografía bastante difícil...” (17).

Claro está que esos “hombres machos” ocuparon ese espacio, pero en buena medida abandonaron el resto del país y no se ha dado una eficiente ocupación del espacio, el hombre de la República no continúa el esfuerzo de penetración y ocupación de la geografía que había puesto en práctica el colono que bajo el gobierno español intentaba la dominación del territorio.

“...Más bien con la República, se detuvo esa conquista de las tierras calientes y la población se fue concentrando en las montañas y en la zona costera. En los pueblos del llano, por ejemplo en el desolado San Carlos, el bahareque ligero y el tuerto rancho de paja sustituyen a la mampostería erguida por los españoles. Caserones como el de la “Banquera” o el “Palacio Primero”, fueron ruinas cubiertas de tártago” (Picón Salas, 1976).

A este abandono en la ocupación de los espacios interiores por parte del venezolano, tal como lo señala Mariano Picón Salas habrá que agregar además el casi absoluto – por no decir absoluto – abandono de nuestros espacios fronterizos, lo cual nos ha traído muchísimos problemas con los vecinos, ya que no hemos tenido realmente una vocación orientada a la defensa y consolidación de nuestras fronteras.

En otros aspectos que es indispensable revisar de acuerdo a las proposiciones de Mariano Picón Salas destaca lo relacionado con la interpretación de nuestra historia, asunto en buena medida tratado en párrafos anteriores, pero que ahora también señala sobre nuestro paso inmediato; la Venezuela de hoy está cambiando y parece ser que el venezolano no es capaz de tomar conciencia de esa situación, para él es indudable que en la primera mitad del siglo se

ha dado un vuelco que está lanzando al país hacia otra realidad, el mundo rural pierde ante el avance de lo urbano, aun cuando ello no se produce dentro de un planificado proceso de modernización, sino como consecuencia del intenso cambio que se da a partir del petróleo, cambio que incide sobre la vida nacional en todos sus niveles, por lo que también afecta al regionalismo que empieza a perder vigencia. El nacimiento de una clase social nueva como es la clase obrera. También nos habla de una Venezuela distinta a aquella de principios del siglo XIX, y si había cambio en la vida nacional, la política tenía que cambiar. Sobre estos problemas decía:

“El problema venezolano era de la más calificada cuantía que aquella división regionalista, aquella polémica entre “andinos” y “centrales” que promovieron los viejos caudillos. Sobre todo conflicto cantonal empezaba a erigirse la fuerza del espíritu nuevo. El tránsito de una economía agrario-pastoril que fue la del antiguo caudillismo a la de las grandes explotaciones petrolíferas, destruía la vida cerrada de los distritos, creando en torno de los pozos y los taladros, masas obreras unidas en la reivindicación y el reclamo común. Era ya tiempo de líderes y no de caudillos. Se producía el fracaso y definitiva oxidación de los políticos cortesanos que no se preocupaban de estudiar Economía ni de orientarse en el dédalo de la vida contemporánea, porque su única estrategia fue la de la “complacer a los Generales”. Estaban, pues, enfrentándose dos estilos, dos métodos de política. Y lo que marca una diferencia profunda entre la Venezuela de estos días (1948) y la de hace dos o tres lustros es que ya abordamos la realidad con actitud más audaz y concreta” (Picón Salas, 1976).

Aun cuando ya al final lo notamos un tanto optimista, lógica actitud de quien es corresponsable de una práctica política que desde el gobierno socialdemócrata intenta canalizar el cambio social e histórico en Venezuela lo que más nos interesa es la conciencia que tienen de los que en esos momentos constituye la historia nacional, para plantear con mucho mayor optimismo luego.

“...Aquí el hombre no se ahoga en su marco geográfico ni en la abrumadora historia pasada, porque puede salir a conquistarla y a escribirla cada día” (Picón Salas, 1976).

En esta optimista opinión, sin embargo se emite un juicio que si bien tiene la intención de abrir las compuertas de la geografía y de la historia para el disfrute pleno por parte del venezolano, lo que veremos luego en su proyecto político, también enseña las limitaciones que existen en lo geográfico en cuanto a dominio del medio, en lo histórico en cuanto a la historia escrita e incluso en cuanto a la construcción del proceso que es lo que se entiende, quiere decir cuando afirma que el hombre puede salir a escribirla cada día. De hecho vemos al hombre como sujeto histórico, capaz de ser constructor de una nueva historia. Aquí estamos en presencia ya de cómo la conciencia histórica le plantea la necesidad de una conciencia nacional que puede derivar en proyecto político.

Ahora bien, el proyecto político debe descansar en un profundo conocimiento de la historia, no solamente de la historia inmediata, entendida en este caso como la historia cercana, sino en la historia toda de la sociedad venezolana, ya que en buena medida la historia es la que en definitiva conforma la nacionalidad. La historia en sus niveles clásicos del proceso y el conocimiento, ya que la primera expresión ejecuta las acciones del pueblo, mientras quienes elaboran el conocimiento deben orientar su acción a la comprensión de ese proceso complejo y difícil de aprender en tanto se manifiesta de múltiples maneras. Quizás la más clara para Mariano Picón Salas sea a través de la cultura, ya que hemos podido entender que en él la cultura es la síntesis de la historia de los pueblos.

“La cultura como la vida social requiere permanencia. Empieza la historia cuando el cazador prehistórico se sedentariza por la invención de la agricultura, el perfeccionamiento del utensilio y la habitación fija. El hombre se detiene en un punto del Universo, edifica su límite geográfico; a la vida incierta y errante del primitivo opone su clara determinación de ser y estar. Estos son los dos primeros verbos históricos. Y en la tensión del ser y la fijeza del estar (la fuerza de cambio y la fuerza de tradición), se sitúa la cultura. La cultura equilibra,

pues, las fuerzas externas de cambio o transformación (en la técnica, en la economía, en la vida política) con la personalidad permanente que se revuelve en el fondo del ser histórico” (Picón Salas, 1976).

Por ello intenta aproximarse a todas las manifestaciones de la cultura venezolana. Y si lo hace en forma un tanto dispersa entendemos que es producto de la misma circunstancia que en su práctica política no le permite sistematizar más allá de proposiciones que hoy podemos ejecutar. Incluso, ya algunas de sus proposiciones hoy están en proceso de ejecución. Afirmamos esto en función de lo que hemos podido constatar fundamentalmente en el campo de la historiografía, donde es indudable la influencia de este ensayista a quien pocos le reconocen el mérito de historiador, ya que hasta J. M. Siso Martínez le llamó diletante. Sin embargo, las críticas que formula a la historiografía venezolana son tan acertadas que si bien no las desarrolla en todas sus posibilidades, otros estudiosos lo han hecho, como es el caso del historiador Germán Carrera Damas, quien retoma de los historiadores venezolanos las críticas que formulan a la historiografía venezolana, las procesa, las sistematiza y en un esfuerzo meritorio produce su importante trabajo *Historia de la Historiografía Venezolana*. Pero hay que buscar los pioneros, y entre ellos está Mariano Picón Salas.

Mario Briceño Iragorry constituye un caso muy especial dentro de la historiografía venezolana ya que a pesar de no haber construido una Historia General de Venezuela, deja una obra histórica sobre el país de primer nivel. Especialmente piensa al país y piensa la historia del país, lo que significa que se dedica a conocer el país y el cómo se ha elaborado el conocimiento histórico sobre el país. Incluso cuando aborda al país desde la literatura lo hace con temas eminentemente históricos como en *Casa León y Su Tiempo, o Los Ribera*, novelas ubicadas en tiempos históricos específicos y concretos sobre la realidad nacional.

En su reflexión sobre la Historia y la Historiografía venezolanas, destacan *Introducción y defensa de nuestra historia, El Caballo de Ledesma y Mensaje sin Destino*. Atropellado por la an-

gustia dedica sus reflexiones a pensar el país y su historia y cómo se ha escrito. Puede afirmarse que sus preocupaciones fundamentales están centradas en los siguientes temas:

1. La historia es un proceso continuo y lo hace el pueblo.
2. La historia de Venezuela abarca algo más allá que la historia patria, la colonia también es historia de Venezuela.

Como los buenos historiadores Mario Briceño Iragorry se ubica en su presente, presente que no puede desvincularse del pasado, ya que éste es el que marca el rumbo hacia donde marcha el proceso y se asoma de alguna manera al presente. Desde ahí ve la historia, y como proceso continuo y de pueblo. ..“No se cierra un pasado con muros tan sórdidos que impida el eco de las voces antiguas” (Briceño, 1966).

Porque es imposible lo actual, sin las raíces que le han permitido procesar en el tiempo la acción generadora de la historia.

Y es que en nuestro autor la concepción de la historia descansa sobre un planteamiento de continuidad; así como el pasado se manifiesta en el presente, este es en buena medida quien construye el futuro. No hay fracturas en el proceso.

“...En historia, lejos de existir acontecimientos que pudieran catalogarse como pasmos o silencios en el devenir social, existen metástasis que explican la presencia de procesos que sufrieron retardos en su evolución natural. En historia no hay cesura. Su ley es la continuidad” (Briceño, 1966).

Y es que el mismo cambio histórico dentro de los procesos sociales, se genera al interior de los mismos como efecto propio que busca modificar el desarrollo para avanzar. Además, la continuidad implica la superación del presente de manera permanente, porque lo continuo no implica estancamiento. Implica la superación del presente que vive cada generación. Y esto lo expresó con una precisión y claridad en su planteamiento sobre la emancipación y la actitud de los mantuanos frente a lo que implicaba la independencia. Sobre ello dice:

“Porque a esa clase, que en el medievalismo de los tiempos representa la propia pujanza de la nacionalidad, interesa fundamentalmente la defensa de las formas económicas que garanticen el privilegio de la explotación de la tierra y del trabajo servil, y no al dilatamiento de principios humanos que vengan a beneficiar al común del pueblo. En la red contradictoria de tendencias que distingue a esta época de formación social, se ponen de bulto corrientes que arrancan su legitimidad existencial de procesos que parecen excluirse y anularse mutuamente. Lucha el criollo por la autonomía frente a las autoridades regias, lucha de las clases comunes por lograr un mayor nivel económico y una mejor figuración en la sociedad; empeño del criollo por vigorizar los sistemas que solidifiquen su capacidad de dominio interior, lucha de las autoridades por resguardar las instituciones, empeño del elemento reaccionario por detener el curso de las ideas liberales que traen los extranjeros y que brillan en la mentalidad remozada y bien nutrida de los vecinos que están en contacto con el espíritu de la época y que han formado su conciencia cultural en el seno mismo de este orden cuyo tránsito ansían en forma violenta (Briceño, 1966).

Este discurso intenta explicarnos como en el contexto histórico social de la emancipación se da una situación de confrontación y de expectativas, que desde ahí mismo se generará el cambio que permitirá superar el momento, sin que ello signifique una ruptura con el pasado. Por el contrario, del interior del proceso sale el cambio que supera la realidad anterior, pero que se llegue a otro momento no significa una ruptura, es sólo la superación del momento anterior pero dentro de la continuidad.

El proceso histórico como continuidad, es además obra del pueblo, y es que de alguna manera todos los hombres participamos en el hacer histórico, en la construcción del proceso histórico. En el devenir la acción histórica de los hombres se manifiesta a través de la cultura, proceso en el cual todos participan:

...y que sepa bien que no es cultura sólo el emborronar papeles y mascullar mal aprendidos discursos; cultura es un proceso de búsqueda y superación del hombre, que comienza en

el embolador que lustra los zapatos y va hasta el obispo que absuelve los pecados... (Briceño, 1966).

Significa que cada individuo en su hacer cotidiano produce su aporte al acontecer histórico, porque la historia es el hacer de todos, ningún individuo puede hacer solo la historia y los aportes de un solo individuo no pueden desecharse del acontecer histórico. Y en ese proceso colectivo incluye todo; las revoluciones son también el producto del hacer colectivo, por ello ve la guerra de independencia como un proceso de pueblo:

“...se miró como ley de nuestro proceso de pueblo la lucha por la independencia, y en ésta como casual y guía el pensamiento de los héroes que condujeron la guerra” (Briceño, 1966).

Nótese que habla de nuestro proceso de pueblo, con lo cual plantea cómo la sociedad en sus ciudadanos construye su historia y en su desarrollo generan conflictividad y confrontaciones que tienden a resolverse, a buscar resolverse en las revoluciones que nacen del proceso mismo.

...Las revoluciones, pese a la violencia del tránsito, son el clímax de procesos dialécticos que no pudieron realizarse por la vía del ascenso natural dentro del orden de la sociedad. Ninguna revolución se ha hecho con ideas que no tuvieran su contrapartida en el cuadro que va a transformar... (Briceño, 1966).

En su concepción histórica, ve dentro de la historia como continuidad que el país ha pretendido construirse luego de la emancipación como algo discontinuo que pareciera haber cambiado radicalmente al día siguiente, de Carabobo o de la batalla naval de Maracaiibo o de la toma de Puerto Cabello, según cual se acepte como fin de la guerra- se negaba la colonia como elemento fundacional significativo, sin tomar en cuenta que desde allá veníamos y desde allá crecimos como pueblo histórico venezolano, sin negar el aporte indígena a la conformación del venezolano, y del negro, pueblos estos -indígenas y negros-, que tenían su propia historia y junto al español motaron este proceso que hoy llamamos nación venezolana.

En el prólogo de retazos a Tapices de Historia Patria que aparece en las obras completas Vol. 4 de las Ediciones del Congreso de la República afirma:

“...Este libro apareció en un momento de agria pugnacidad en nuestros estudios históricos. Se venían debatiendo tesis contradictorias alrededor de los orígenes nacionales, y nada más lógico que se perciba en sus páginas el acento de la vecina disputa. A la revisión de los juicios acerca del pasado colonial, se opuso una resistencia rayana en lo inconcebible. Se intentó dar tendencia interesada al mero propósito de indagar la verdad y de hacer justicia a la obra colonizadora de España en Venezuela, y aun se dijo que exaltar la empresa de nuestros mayores venidos de la Península era tanto como renegar nuestra propia vida republicana. En el ardor de la disputa se pretería nuestra razón histórica de ser, por cuanto examinar y justificar en el tiempo la labor de los colonizadores españoles no implica justificar a España sino la obra de los hombres que generaron nuestra propia vida cívica. Bien que a la Corona compete como centro de organización político-administrativa la responsabilidad legal de los hechos de América, es, empero, a los hombres que formaron nuestro plasma biológico-social a quien incumbe la cuenta vecina de sus errores y de sus aciertos. Y estos hombres son nuestros mayores, son los padres cuyos huesos formaron el humus nutricional de la Patria nueva. Padres morales aún para quienes se han sumado posteriormente, por razón de movimientos migratorios, al viejo núcleo de la venezolanidad integral...” (Briceño, 1989).

Claro que en los momentos actuales estas afirmaciones no son bien acogidas por quienes dirigen el actual proceso que vive la sociedad venezolana, y que se caracteriza por una fuerte tendencia antiimperialista y antihispana en una especie de reactivación de la leyenda negra ante un revisionismo que había planteado la necesidad de mirar el pasado con una ponderación suficiente como para no tener una historiografía agresiva. En ese sentido el mismo Mario Briceño I. parece insistir en la necesidad de ver como lo propio, lo actual, lo nuestro está definitivamente involucrado con lo que

fue la colonia y como a partir de ella se construyó lo venezolano, la nación. Así decía:

“...Cerca de un diplomático español se quejaba un americano del rigor y la crueldad con que los encomendadores trataron a los indios, y el agente hispano al punto hubo de responder: “Cuentas son esas de los abuelos de ustedes, pues los míos se quedaron en paz en la península” Porque en verdad somos nosotros los continuadores sociales y los herederos legítimos de esos colonizadores cuya barbarie durante mucho tiempo se tomó como elemento de difamación, sin advertir que manchábamos la memoria de nuestros propios abuelos... (Briceño, 1989).

No sólo Mario Briceño I. anduvo en esta onda, también Carracciolo Parra Pérez, se planteó revisar estos asuntos vinculados con la colonia y la formación de la nación, así como últimamente dos profesores de la Universidad del Zulia, han replanteado visiones que tienen que ver con una perspectiva distinta a negar lo hispano, y sin caer en un rescate de la leyenda dorada se plantean el problema desde una perspectiva que nos permite ver con mayor claridad el proceso emancipador. Nos referimos a los trabajos de Juan Echeverría Goenaga, *Las ideas escolásticas y el inicio de la revolución hispanoamericana*, y a las *Banderas del Rey* del Dr. Ángel Rafael Lombardi Boscán, obras recién publicadas por nuestra Universidad Católica Cecilio Acosta -UNICA-.

Referencias Bibliográficas

- BLOCH, M. (1967). *Introducción a la historia*. FCE. México.
- BARRACLOUGH, J. (1976). *Introducción a la historia contemporánea*. Editorial Gredos. Madrid.
- BALIVAR, E.; BARCELÓ, A.; FONTANA, L.J. y otros (1976). *Hacia una nueva historia*. Akal de editores. Madrid.
- BRICEÑO, M. (1966). *Obras selectas*. Edime. Caracas.
- CARRERA, G. (1961). *Historia de la historiografía venezolana*. EBUC. Caracas.

- CARRERA, G.; SORIANO G. y otros (2006). *Mitos políticos en las sociedades andinas*. Edit. Equinoccio. USB. Caracas.
- CROCE, B. (1955). *Teoría e historia de la historiografía*. Editorial Escuela. Buenos Aires.
- CARR, E. (2003). *¿Qué es la historia?* Seix Barral. Barcelona, España.
- CHILD, G. (1971). *Teoría de la Historia*. Editorial Pléyade. Buenos Aires.
- FONTANA, J. (1982). *Análisis del pasado*. Editorial Crítica, Barcelona, España.
- _____ (2001). *La historia de los hombres*. Editorial Crítica, Barcelona, España.
- HALKIN, León (1968). *Iniciación a la crítica histórica*. EBUC, UCV. Caracas.
- HARWICH VALLENILLA, Nikita (1991). *Prólogo a Cesarismo Democrático en Vallenilla Lanz, L, Cesarismo Democrático*. Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- HERÓDOTO (1972). *Los nueve libros de la historia*. Nueva York, USA.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS (1999). *12 textos fundamentales de la ciencia política venezolana*. Facultad De Ciencias Jurídicas Y Políticas, IEP, UCV, Caracas.
- MORENO, M. (1983). *La historia como arma*. Editorial Crítica, Barcelona.
- PICÓN, M. (1983). *Viejos y nuevos mundos*. Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- _____ (1976). *Comprensión de Venezuela*. Biblioteca Monteavila, Caracas.
- PORTILLO, M. (1959). *Visión de los vencidos*. UNAM, México.
- RODRÍGUEZ, F. (1952). *Introducción en Tucídides Historia de la Guerra del Peloponeso*. Editorial Hernando. Madrid.
- ROMERO, J. (1952). *De Heródoto a Polibio*. Espasa – Calpe – Argentina, Buenos Aires.
- SUZZARINI, M. (1991). *Amazonas*. Serie Editorial Ornoquía, Maracaibo.
- TUCÍDIDES (1952). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Biblioteca Clásica Hernando, Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.

Publicaciones por año

1998

1. Universidad Católica Cecilio Acosta, esencia y trascendencia. Varios.

1999

1. Paisaje del ensayo venezolano. Oscar Rodríguez Ortiz
2. Retrato del artista encarcelado. Julio Miranda
3. La voz y la palabra. Alfredo Chacón
4. La Sultana del Zulia. Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno

2000

1. Incursiones de la lingüística zuliana. Francisco Javier Pérez
2. Surco de origen. Lilia Boscán de Lombardi
3. Con los años a la intemperie. Carol Camacho
4. El lugar de la casa. Solange Rincón
5. Nuestros silencios. Milagros Rincón Rosales
6. Opciones frente al Porvenir. Varios
7. Hacia una relectura de Julio César Salas. Varios

2001

1. La educación superior deseable y posible. Angel Lombardi
2. La ciudad velada. Campos Miguel Ángel
3. Mensaje. De Manzanares, Gustavo
4. El Mito de Volar por Dentro. José Gregorio Magdaleno

2002

1. Epistolario: Briceño-Iragorry y Picón Salas. Valmore Muñoz. Compilador
2. Mariano Picón-Salas y México. Gregory Zambrano. Compilador

PUBLICACIONES

3. Vigencia de Cecilio Acosta. Varios
4. En el corazón del vértigo. Lilia Boscán de Lombardi
5. Ausencias, presencia y oficio. Edgar Medrano
6. Lingüística, semiótica y discurso. Julián Cabeza, Antonio Franco, Lourdes Molero Pensadores Iberoamericanos. Varios
7. Sobre los Pastores. Pbro. Miguel Ospino
8. El Fracaso de la Libertad. Lilia Boscán de Lombardi
9. Alonpa. Colección de poemas y caricaturas de Alonso Pacheco. Mariela González.
10. Mario Briceño-Iragorry, desde la vigilia y otros ensayos. Valmore Muñoz Arteaga
11. Espacios Abiertos. Luis Araujo
12. Panorama de la Filosofía Iberoamericana. Alain Guy
13. Episodios en la naturaleza limítrofe. Ángel Viloría Petit
14. Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa conferido por UNICA. Domingo Miliani

2003

1. El cielo que me tienes prometido. Jorge Luis Mena
2. Mi nombre que es mujer. María Lourdes Hernández
3. Una sal donde estoy de pie. Jacqueline Goldberg
4. Arquero de la noche. Camilo Balza Donatti
5. Carta Pastoral. Mons. Dr. Ubaldo Ramón Santana Sequera
6. Crítica a la razón productiva de la modernidad y discurso filosófico ambientalista postmoderno. Lenín Cardozo y Álvaro Márquez-Fernández.
7. Discurso de incorporación a la Real Academia Española. Rafael María Baralt

2004

1. Bajo la caligrafía de la noche. Valmore Muñoz
2. En el Lago. Adriano González León
3. Pensamiento Filosófico amerindio. El Popol Vuh. Beatriz Sánchez
4. Los intelectuales de Maracaibo en el proceso de centralización gubernamental. Reyber Parra
5. La ciudad y los herejes. Norberto José Olivari

PUBLICACIONES

6. Los imaginarios del amor en la novelística fundacional venezolana. Jesús Medina
7. Hacia una pastoral de santificación. Padre Miguel Ospino
8. Participación, Descentralización y Constitución del 99. Jorge Sánchez Meleán
9. Ensayos de la inconformidad. Ángel Lombardi
10. Iglesia, en la encrucijada de los tiempos. Mons. Ovidio Pérez Morales
11. Canto en tono bajo. Solange Rincón
12. Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Francisco Javier Pérez, Francisco Freites Barros
13. El pecado original de América. Héctor Murena
14. Memorias del Siglo XX. Ángel Lombardi

2005

1. La fe de los traidores. Miguel Ángel Campos
2. Vocales de Ceniza. José Francisco Ortiz
3. Geografía Urbana. Milton Quero
4. Caligrafías de agua. Alexis Fernández (Editorial El otro, el mismo)
5. Educación musical en el preescolar. María Mercedes Rodríguez (Secretaría de Educación)
6. Estado docente y sociedad. Ixora Gómez Salazar (Secretaría de Educación)
7. Palabras de mujer. Argenis Rodríguez
8. Ajenas Creencias. Emilio Valero
9. Desagravio del mal. Miguel Ángel Campos (Fundación Bigott)
10. Al filo de la lectura. Javier Lasarte Vacártel (Editorial Equinoccio)
11. Breve Antología Poética. Carlos de la Cruz
12. Diálogo como Cultura. Chiara Lubich
13. Manual de Introducción a la historia. Reyber Parra, Rutilio Ortega y José Larez
- La pasión por la palabra. Jorge Luis Mena (Ediluz)
14. Escritura y compromiso. Ángel Lombardi
15. Vino para el festín. Atilio Storey Richarson

PUBLICACIONES

16. Cartas. Felipe Von Hutten
17. Simulacros. Imaginarios. Representaciones. Programa y Resúmenes
18. Semióticas Audiovisuales. Asociación Venezolana de Semiótica (LUZ)
19. Una luz en el camino. Emperatriz Arreaza (Ediluz)
20. Los cielos ilegibles. Jorge Govea
21. Ex Corde Ecclesiae. Juan Pablo II
22. Fides et Ratio. Juan Pablo II
23. Gaudium et Spes. Concilio Vaticano II
24. Comanches, correctores y Quijotes. Ednodio Quintero, Milton Quero, Franklin Pire
25. Las ideas escolásticas y el inicio de la revolución hispanoamericana. Juan Echeverría
26. Un olor a muerto. Maguello Quintero

2006

1. Deus Caritas Est. Benedicto XVI
2. Puertas Adentro. Leisie Montiel
3. Ascensional. Solange Rincón
4. Batalla hacia la aurora. Andrés Mariño Palacios
5. Discurso de Instalación de la Universidad de Chile. Andrés Bello
6. Mancha de aceite. César Uribe Piedrahita
7. Covecos.
8. Identidades corporales alternativas. Neydalid Molero
9. Aeromancia. Alberto Quero
10. Las trampas de amor. Lilia Boscán
11. Las trampas de la historiografía Adeca. José L. Monzant
12. Mil y una noches en el Colón. Jesús Eduardo Espinoza
13. Banderas del Rey. Ángel Rafael Lombardi
14. Análisis arentiano de la modernidad. Katiuska Reyes
15. Ese Lorenzo que lee(s). Santander Cabrera
16. Democracia siglo XXI. Varios

PUBLICACIONES

2007

1. Mujer y poesía. José Antonio Escalona-Escalona
2. Logos. Francisco Bellorín
3. Discurso de aceptación del doctorado honoris causa en Artes de la UNICA. Chiara Lubich
4. Tiempos de Esperanza. Varios
5. Carta pastoral de Mons Arias Blanco arzobispo de Caracas. Mons. Rafael Arias Blanco (reedición)
6. Iglesia en la encrucijada de los tiempos 2004-2006. Ovidio Pérez Morales
7. Autonomía y democracia, Angel Lombardi
8. Reforma constitucional ¿o proceso Constituyente? Angel Lombardi
9. Los católicos y el “socialismo del siglo XXI”. Guillermo Yepes Boscán

2008

1. La muerte expiatoria de Cristo. Laudi Zambrano
2. Poéticas del ensayo venezolano del siglo XX. Miguel Gomes
3. Spe Salvi. Benedicto XVI
4. La espiritualidad sacerdotal. Danilo Humberto Matheus
5. Figuraciones del Hinterland. Antonio Isea
6. Rómulo Betancourt y el Proyecto Nación. Homero Pérez Aranaga
7. Federalismo y descentralización en Venezuela. Jorge Sánchez Meleán
8. La democracia en Venezuela. Varios
9. Desde el signo que me nombra. Lilia Boscán de Lombardi
10. En el corazón del vértigo. Lilia Boscán de Lombardi (reedición)
11. Surco de origen. Lilia Boscán de Lombardi (reedición)
12. La Verdadera historia de la democracia en Venezuela. Germán Carrera Damas y Manuel Caballero
13. Maracaibo, Angel Lombardi
14. El amor es Dios. P. Alfredo Fermín



Normas para la presentación de trabajos

1. Filosofía

La Revista de Artes y Humanidades UNICA es el órgano de difusión periódica de artículos arbitrados de la Universidad Católica "Cecilio Acosta"; cuya esencia es el hombre y lo humano; y su misión, la trascendencia y la pertinencia social. Una publicación que, cuatrimestralmente, se convierte en "el lenguaje y la voz propia de la Universidad; la voz silente de la inteligencia y la cultura que interpela al mundo a través de la palabra". El propósito de la Revista de Artes y Humanidades UNICA -y de nuestra universidad- es convertirse, a la vez, en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales; especialmente de las áreas académicas que convergen y divergen en las diferentes carreras de la UNICA, y sus menciones.

2. Secciones

La Revista de Artes y Humanidades UNICA consta de tres secciones. La primera, **INVESTIGACIONES**, recoge los resultados de investigaciones provenientes de instituciones públicas o privadas, o aquellos trabajos personales que, por su significación, constituyan aportes al saber humanístico. La segunda, **ENSAYOS**, es de carácter *libre*. Los trabajos publicados en esta sección pueden ser presentados bajo cualquier método de citado y sin los resúmenes correspondientes. Por lo demás, están sujetos al arbitraje y al resto de los parámetros exigidos por esta publicación. La tercera parte, múltiple y diversa, se denomina **MISCELANEAS** recoge, además de reseñas, entrevistas, obituarios, diálogos y opiniones, *Honoris Causa*, Discursos de Orden, sobre todo tipo de publicaciones, notas sobre los diferentes premios de Arte y Literatura, de Venezuela y el mundo; esta sección se actualiza, con cada número, el Índice Acumulado de la Revista de Artes y Humanidades UNICA y la lista de las publicaciones de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

3. Los Autores

En una página independiente del trabajo, el autor o los autores indicarán su nombre y los dos apellidos, así como la dirección postal (de habitación o universidad, fundación, instituto o centro de investigación), teléfonos y correo electrónico. Señalarán, de igual modo, la fecha de culminación del trabajo y su naturaleza o condición; es decir, si se trata de un Proyecto de Investigación concluido o en proceso; si es producto de una reflexión personal o de un trabajo institucional. Anexarán, además, un resumen curricular.

4. Contenido

Los trabajos presentados a la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** abarcarán todo lo relacionado con el campo del saber humanístico: de las HUMANIDADES, se amplía a la Comunicación Social; la Lingüística y la Literatura; y al área de la Educación, la Filosofía, la Teología, las Ciencias Sociales o Humanas en general como la Politología, Sociología, Historia, Antropología, Psicología, Geografía, Economía. También abarca todo lo relacionado con el campo ARTE que, en su acepción más amplia y desde una vi-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

sión múltiple y diferenciada de la historia y la cultura, comprende desde las denominadas Bellas Artes hasta todo tipo de manifestaciones artísticas -reconocidas académicamente o no- de los diferentes pueblos del mundo; e incluye el estudio sobre los Museos, la Musicología y el Diseño Gráfico.

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** recoge esta multiplicidad de saberes y comprende los aspectos teóricos de las Ciencias Sociales o Humanas, así como los procesos estructurales y/o coyunturales del acontecer humano.

5. Redacción

5.1 La Revista de Artes y Humanidades UNICA sólo considerará para su publicación los trabajos inéditos y que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras revistas. La recepción de los trabajos se realizará durante todo el año.

5.2 Los trabajos deben ajustarse a la orientación temática de la revista. La Revista de Artes y Humanidades UNICA sugiere a sus colaboradores la construcción de textos escritos sencillos y párrafos breves, que expresen, no obstante, profundidad teórica, rigor científico y claridad expositiva. Los títulos deben ser originales, sugestivos y breves. El título no excederá de ocho (8) palabras.

6. Estructura

Los trabajos deben presentar un resumen de entre 130 a 150 palabras o 10 líneas; estará escrito en español e inglés y será acompañado de cuatro (4) palabras clave. Al igual que el resumen, el título del trabajo será presentado en español e inglés. La estructura de los trabajos (investigación y ensayos), será: Introducción, Desarrollo o Argumentación y Conclusiones o Consideraciones Finales. Se recomienda el uso de subtítulos a lo largo del desarrollo o argumentación, y el empleo del sistema decimal, comenzando desde el primer subtítulo con el número 1. La introducción y las conclusiones no se enumeran. Las citas textuales se presentan entre comillas y no mediante cursivas u otro tipo de remarcado. Las citas breves se mantendrán dentro del párrafo y las que superen las cuatro líneas se separan con márgenes más amplios (un centímetro más a cada lado), a un espacio y sin entrecorillado.

7. Formato

Los trabajos se entregarán impresos: un original y tres ciegos; y en un C.D con el texto levantado en Microsoft Word. También puede enviarlo al correo revista@unica.edu.ve, pero esta opción sólo sustituye la entrega del C.D, previa confirmación de la recepción del correo. Los colaboradores que no puedan entregar los artículos personalmente, deberán enviarlos en un sobre manila debidamente identificado, a la dirección de la revista señalada al final de las normas.

8. Extensión

La extensión de los trabajos debe ser de un máximo de 25 cuartillas y un mínimo de 10 para los Artículos de las INVESTIGACIONES; de 15 a 8 para las CONFERENCIAS y ENSAYOS; y de una o tres para las MISCELANEAS. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de 3 centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio 1.5, en fuente Times New Roman, tamaño 12.

9. Referencias y Citado

Las **Referencias** (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) serán presentadas bajo el sistema APA. Las citas bibliográficas incluidas en el texto se deben realizar por apellido de autor y año, por ejemplo: (Martínez, 2005). Cuando la cita es textual debe apare-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

cer apellido del autor, año y el número de la página. (Martínez, 2005: 56), en caso de varios autores (Martínez et al, 2005:24). Para citar varias páginas continuas deben separarse por el guión (Martínez, 2005:24 – 56); cuando la cita es de páginas aisladas, no continuas deben separarse por una coma, (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Se utilizarán las notas a pié de página sólo para comentarios y no para referencias bibliográficas.

Las referencias bibliográficas deben aparecer al final del trabajo con los datos completos de los autores citados en el contenido. Se deben disponer en orden alfabético, atendiendo al primer apellido del autor. Si se hace referencia a más de un trabajo del mismo autor, pero publicado en años diferentes, se hará por orden cronológico descendente de los años de publicación, atendiendo al siguiente orden: primer apellido del autor en mayúscula (coma); inicial del primer nombre (punto). Entre paréntesis año de publicación; título del libro, o del capítulo del libro o artículo de la revista seguido de la palabra *en*; editorial (punto). Lugar de la publicación. Ejemplo: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. Las referencias tomadas de Internet deben contener el apellido y nombre del autor (como se explicó arriba), entre paréntesis año de publicación. Título. Mes, día, año, dirección en Internet en que se efectuó la consulta. Por ejemplo: BARBOZA, M. (2004). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

Si no aparece el año de publicación colocar entre paréntesis (n.d.) por ejemplo: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

10. Arbitraje

Los trabajos serán sometidos a la consideración de un equipo de especialistas o Cuerpo de Arbitraje mediante el procedimiento conocido como Par de Ciegos: los árbitros y los autores o colaboradores no conocerán sus identidades respectivas. La aprobación o no del trabajo para su publicación por parte del Consejo de Árbitros se hará de acuerdo a criterios de fondo y forma. FONDO o contenido: pertinencia, originalidad, relevancia, aportes, metodología y demás aspectos señalados en los numerales 1 y 4 de estas **Normas para la presentación de trabajos**. FORMA: estructura, citado, referencias y lo expresado en los diferentes numerales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** comunicará al autor o autores los resultados del arbitraje, especificando si el trabajo se publica o no, o si la publicación será efectiva posterior a las modificaciones que sugiera el Cuerpo de Arbitraje.

11. Otros requerimientos editoriales

La Revista se reserva el derecho de hacer a los trabajos -luego de haber sido aprobados por el Consejo de Árbitros- las correcciones de estilo que considere pertinentes, con la garantía de respetar al autor y su trabajo. No se facilitarán pruebas a los autores ni se devolverán originales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** decidirá sobre aquellas circunstancias no consideradas por esta normativa.

12. Recepción de trabajos

La Revista de Artes y Humanidades UNICA recibe trabajos o contribuciones durante todo el año. Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Postgrado. Bloque C. Planta Alta.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA. Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta. Urbanización LA PAZ, II etapa. Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76. Apartado Postal: 1841. Teléfonos: 0261-7869651, 7869464. Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.



Standards for the Presentation of Works

1. Philosophy

The Journal of Arts and Humanities UNICA is the organ for periodic diffusion of arbitrated articles from the Catholic University "Cecilio Acosta," whose essence is man and what is human and his mission, transcendence and social pertinence. Every four months, this publication becomes "the University's own language and the voice, the silent voice of intelligence and culture that questions the world through the word." The purpose of the Journal of Arts and Humanities UNICA -and of our university- is to become both a space and moment for critical debate and the problematizing of the knowledge-building process in the field of human or social sciences; especially the academic areas that converge and diverge in the different fields of study at UNICA and their majors.

2. Sections

The Journal of Arts and Humanities UNICA consists of three sections. The first, **RESEARCH**, collects research results coming from public or private institutions or those personal works that, due to their significance, constitute contributions to humanistic knowing. The second, **ESSAYS**, has a free character. Works published in this section can be presented using any citation method and without the corresponding abstracts. Nevertheless, they are subject to arbitration and the rest of the parameters required by this publication. The third part, called **MISCELLANEOUS**, is multiple and diverse and brings together, in addition to reviews, interviews, obituaries, dialogues and opinions, *Honoris Causa*, Discourses of Order regarding all type of publications, notes on different prizes in Art and Literature in Venezuela and the world; with each number, this section updates the Accumulated Index for the Journal of Arts and Humanities UNICA and the list of publications at the Catholic University Cecilio Acosta.

3. Authors

On a page separate from the work, the author or authors should indicate their first names and two last names, as well as their postal address (home or university, foundation, institute or research center), telephones and email address. Likewise, they should point out the date on which the work was finished and its nature or condition, that is, whether it deals with a research project that has concluded or is in process, whether it is the product of a personal reflection or an institutional work. They should also annex a summarized curriculum vitae.

4. Contents

Works presented to the **Journal of Arts and Humanities UNICA** encompass all that relates to the humanistic field of knowledge: the HUMANITIES, including Social Communication; Linguistics and Literature; the areas of Education, Philosophy, and Theology; the Social or Human Sciences in general, such as Political Science, Sociology, History, Anthropology, Psychology, Geography, and Economy. They also include everything related to the field of ART that, in its broadest conception and from a multiple and differentiated vision of

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

history and culture, includes the Fine Arts with all types of artistic manifestations – academically recognized or not – of the different peoples of the world, including the study of Museums, Musicology and Graphic Design.

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** gathers together this multiplicity of knowing and understands the theoretical aspects of social or human science, as well as the structural and/or current processes of human events.

5. Editing

5.1 The Journal of Arts and Humanities UNICA will consider for publication only unpublished works that have not been proposed simultaneously to other journals. Acceptance of these works will take place throughout the year.

5.2 Works should be adjusted to the thematic orientation of the Journal. The **Journal of Arts and Humanities UNICA** suggests that their collaborators construct simple written texts and brief paragraphs that nevertheless, express theoretical depth, scientific rigor and expository clarity. Titles should be original, suggestive and brief. The title should not exceed eight (8) words.

6. Structure

Works should have an abstract or summary of between 130 to 150 words or 10 lines, written in Spanish and English and accompanied by four (4) key words. Like the abstract, the title of the work should be presented in Spanish and English. The structure of the works (investigations and essays), will be: Introduction, Development or Argumentation and Conclusions or Final Considerations. The use of subtitles is recommended throughout the development or argumentation using the decimal system, beginning the first subtitle with the number 1. The introduction and conclusions are not enumerated. Textual quotations are presented in quotation marks and not using italics or other types of marking. Brief quotations will be kept within the paragraph and those that exceed four lines will be separated with wider margins (one centimeter more on each side), single spaced and without quotation marks.

7. Format

Works will be submitted in printed form: one original and three blind copies; and on a C.D. with the text in Microsoft Word. Also, they can be sent to the email address revista@unica.edu.ve, but this option substitutes only for submission of the C.D, with prior confirmation of email reception. Collaborators that cannot deliver the articles personally should send them in a duly identified manila envelope to the journal's address, indicated at the end of these standards.

8. Length

The length of the works should be a maximum of 25 pages and a minimum of 10 for RESEARCH articles; 15 to 8 pages for CONFERENCES and ESSAYS; and from one to three for MISCELLANEOUS. All works should be presented on letter-size paper, printed one side only, with continuous numeration and 3 centimeter margins on all sides. The text should be presented with 1.5 spacing, in Times New Roman font, 12 points.

9. References and Quotations

The **References** (bibliographic, hemerographic, oral and/or documentary) will be presented using the APA system. Bibliographic references included in the text should be made using the author's last name and the year; for example: (Martínez, 2005). When the quotation is textual, the author's last name, the year and the page number should appear (Martínez, 2005: 56); in the case of various authors, use (Martínez *et al*, 2005:24). To refer to various continuous pages, separate them with a hyphen (Martínez, 2005: 24-56); when the reference

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

is for isolated, non-continuous pages, separate their numbers with commas (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Footnotes should be used only for commentaries and not for bibliographical references.

Bibliographical references ought to appear at the end of the work with complete data about the authors cited in the contents. They should be arranged in alphabetical order by author's last name. If reference is made to more than one work of the same author published in different years, they should be listed in descending chronological order, according to the years of publication, in the following order: the first last name of the author in capital letters (comma); initial of first name (period). In parenthesis, the year of publication; title of book, or chapter of book or magazine article followed by the word *in*; publishing house (period). Place of publication. Example: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. References taken from the Internet should contain the last and first names of the author (as explained above), the year of publication in parenthesis. Title. Month, day, year, Internet address where the consultation was made. For example: BARBOZA, M. (2004). *Reflections on modern linguistics*. Obtained on January 25, 2009, from www.linguistica.com.

If the year of publication does not appear, place n.d. in parenthesis. For example: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflections on modern Linguistics*. Obtained on January, 25, 2009, from www.linguistica.com.

10. Arbitration

Works will be submitted for consideration by a team of specialists or Arbitration Board through a procedure known as blind peer arbitration: the arbiters and authors or collaborators do not know each other's identity. Approval or rejection of the work for publication by the Arbitration Board will be made according to criteria of content and form. CONTENT: pertinence, originality, relevance, contributions, methodology and other aspects indicated in numbers 1 and 4 of these **Standards for the presentation of works**. FORM: structure, quotations, references and what is expressed in the different numerals. The Director's Office for the **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will communicate the arbitration results to the author or authors, specifying whether the work will be published or not, or whether the work will be published after making the modifications suggested by the Arbitration Board.

11. Other editorial requirements

Once the works have been approved by the Arbitration Board, the Journal reserves the right to make stylistic corrections considered pertinent, while guaranteeing respect for the author and his/her work. Proof will not be given to the authors nor will original documents be returned. The Director's Office for **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will make decisions regarding any circumstances not considered in these standards.

12. Reception of works

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** receives works or contributions throughout the entire year. Works will be remitted to the Journal Editor in the Office for Research and Postgraduate Studies. Block C. Top Floor.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA
Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta.
Urbanización LA PAZ, II etapa, Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76.
Apartado Postal: 1841.
Telephones: 0261-7869651, 7869464.
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Volumen 10 N° 2

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2009
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.

Tlf. (0261) 7511905 ~ Fax: (0261) 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Maracaibo, Venezuela

Tiraje: 500 ejemplares